

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 15 no. 2 jul-dic 2017)	Título
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Maniza ;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2017	Fecha
	Colección
Derechos humanos; Educación; Familia; Niñez; Jóvenes; Desarrollo humano; América Latina;	Temas
Revista	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20170810123449/RevistaLatinoamericanaVol.15N.2julio-diciembre2017.pdf *	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



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



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

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

15 AÑOS



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

Vol. 15, No. 2 julio - diciembre 2017
MANIZALES - COLOMBIA



40 años

Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales

Creado en el año 2000, se constituye en una Alianza estratégica entre el Cinde y la Universidad de Manizales, caracterizada por la autonomía y por la cooperación para el fortalecimiento y crecimiento de las dos entidades, dentro de la cual se han realizado con mucho éxito, en los últimos catorce años, acciones conjuntas de gran relevancia.

La Alianza recupera las potencialidades de las dos instituciones: el Cinde aporta su experiencia de trabajo en el campo de la Niñez en América Latina durante 38 años, en las áreas de formación de talento humano, investigación, desarrollo social y diseminación, sistematizada en la propuesta programática del Centro y que aparece en el presente documento, y la Universidad de Manizales (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas) aporta su capacidad institucional y los desarrollos académicos e investigativos de sus facultades de psicología y educación.

En este sentido el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales se constituye en:

- Escenario de FORMACIÓN y construcción de pensamiento, desde la transmisión y recreación de cultura y de significaciones. Además de ser lugar de construcción o adquisición de saberes, es un espacio de interacción social de toda la comunidad educadora y de los educandos de diversos niveles y contextos, donde se argumentan los significados, constituyéndose en un escenario cultural y socializador, porque construye su sentido de la cultura y de la relación de ésta en el proceso histórico.
- Escenario de INVESTIGACIÓN, desde la construcción de conocimiento, dentro de un pluralismo, que toma como ejes articuladores: la formación de investigadores en Ciencias Sociales; la consolidación de colectivos críticos formados por comunidades académicas y por grupos que tengan a su cargo el diseño de políticas, la administración e implementación de programas y la formación de talento humano en los campos de la niñez, la educación y el desarrollo; y la práctica investigativa que promueve y acepta diversos enfoques y metodologías coherentes con la naturaleza propia de los objetos de estudio en las diversas disciplinas, y que liga la investigación con el desarrollo.
- Escenario de DESARROLLO HUMANO Y SOCIAL para actores sociales de todos los niveles y contextos, desde la construcción a nivel humano y ciudadano, que desarrolla el intelecto y espíritu de las personas: como seres auténticos, con claridad de entendimiento y fuerza de voluntad; con creatividad, espontaneidad a través del uso de la libertad, planteando sus propias metas dentro de los marcos éticos del bien común; equitativos, justos y solidarios; y con la conciencia y el compromiso necesarios para orientar su praxis vital hacia el logro de dichas metas y la construcción de un mundo social y cultural más humano.
- Escenario de DISEMINACIÓN de la producción intelectual y de la producción de los actores sociales (conocimiento, materiales, metodologías, esquemas de evaluación, esquemas de financiación, etc.) lograda desde la investigación y desde la sistematización de las lecciones derivadas de las experiencias exitosas y no exitosas, como estrategia para el desarrollo y como generadora de desarrollo, dado que las construcciones y reconstrucciones del conocimiento sobre la problemática de la niñez latinoamericana llegan no sólo a las poblaciones comprometidas, sino también a todos los actores interesados en el avance comprensivo y enriquecedor de las soluciones.

VISIÓN:

El Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde y Universidad de Manizales será reconocido por la calidad y pertinencia del conocimiento que genera y circula en torno a la niñez y la juventud y por los impactos logrados en la calidad de niños, niñas y jóvenes de la región, el país y de América Latina a partir de sus procesos de formación, investigación, desarrollo y diseminación.

MISIÓN:

El Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, con fundamento en los marcos institucionales de las dos entidades, tienen como pretensión fundamental el desarrollo humano, social y educativo orientado al mejoramiento de la calidad de vida de los/as niños/as y los/as jóvenes de Colombia y América Latina, que viven en situación de pobreza y conflictividad social, a través de la producción de conocimiento, la formación, el desarrollo, y la diseminación a nivel local, nacional e internacional.

GRUPOS, LÍNEAS, TUTORES Y TUTORIADOS

GRUPO 1. PERSPECTIVAS POLÍTICAS, ÉTICAS Y MORALES DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD.

LÍNEA 1. SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES. Sara Victoria Alvarado Salgado (Directora Línea), Carlos Valerio Echavarría, María Teresa Luna Carmona, Ruth Amanda Cortés Salcedo, Jaime Alberto Carmona Parra, Julián Andrés de la Pava. Estudiantes: 24.

LÍNEA 2. INFANCIAS, JUVENTUDES Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA. Mariela Quintero Mejía (Directora Línea), Nelson Rojas Suárez, Martha Cecilia Betancur García. Estudiantes: 12.

LÍNEA 3. POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROGRAMAS EN NIÑEZ Y JUVENTUD. Jorge Enrique Vargas González (Director Línea), André Noël Roth Deubel, Maribel Castillo Caicedo, Beatriz Peralta Duque, Dolly Magnolia González Hoyos. Estudiantes: 14.

LÍNEA 4. POLÍTICAS GENERACIONALES Y TRANSICIONES JUVENILES. Juan Manuel Castellanos (Director de Línea). Estudiantes: 2.

GRUPO 2. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SABERES, IMAGINARIOS E INTERSUBJETIVIDADES.

LÍNEA 5. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. Héctor Fabio Ospina Serna (Director Línea), Marco Fidel Chica Lasso, Andrés Klaus Runge Peña, Claudia Vélez de la Calle, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, Edgar Diego Erazo Caicedo, Alejandro Álvarez Gallego, Guillermo Orlando Sierra Sierra. Estudiantes: 24.

LÍNEA 6. DESARROLLO COGNITIVO-EMOTIVO EN NIÑOS, NIÑAS Y JOVENES EN ESCENARIOS SOCIALES. Francia Restrepo de Mejía (Co-Directora Línea), Oscar Eugenio Tamayo Alzate, Carlos Eduardo Vasco (Co-Director Línea), David Arturo Acosta. Estudiantes: 5.

LÍNEA 7. INFANCIAS, FAMILIAS Y CULTURAS. Juan Carlos Amador Baquiro (Director Línea), Carlos Iván García Suárez, Zandra Pedraza. Estudiantes: 12.

GRUPO 3. JÓVENES, CULTURAS Y PODERES

LÍNEA 8. JOVENES, CULTURAS Y PODERES. Germán Muñoz González (Director Línea), Jaime Alberto Pineda Muñoz, Rayén Rovira, Jorge Eliécer Martínez, José Hoover Vanegas García. Estudiantes: 17.

Participantes Doctorado:

Profesores-doctores 37, egresados-doctores 105, candidatos a doctor 42 y aspirantes a doctor 67.

PROGRAMAS DE FORMACIÓN:

1. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
2. Maestría en Educación y Desarrollo Humano.
3. Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

PROYECTOS DE DESARROLLO:

1. Niños, Niñas y Jóvenes Constructores y Constructoras de Paz.
2. Convidarte para la Paz.
3. Reparando futuro.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN COFINANCIADOS:

1. Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas. Cofinanciado por Colciencias.
2. Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia. Cofinanciado por Colciencias.
3. Promoción de competencias parentales para el desarrollo de conductas prosociales de niños y niñas de 4 a 7 años en el eje cafetero. Cofinanciado por Colciencias.
4. Acción colectiva de jóvenes en Área metropolitana de Bogotá. Cofinanciado por Colciencias.
5. Prácticas discursivas de niños, niñas, jóvenes, de agentes familiares e institucionales frente a la política de Haz Paz, en contextos de vulnerabilidad y violencia del Eje Cafetero. Cofinanciado por Colciencias.
6. Narrativas sobre Paz, Conflicto y Cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del oriente Antioqueño en el contexto del conflicto armado colombiano. Cofinanciado por Colciencias.
7. Las condiciones y modos de construcción de subjetividades políticas para la paz en jóvenes de organizaciones interétnicas y feministas desde una perspectiva intergeneracional. Cofinanciado por Colciencias.
8. Subjetividad y formación ciudadana a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales en Pereira – Manizales sobre la violencia en escenarios educativos. Cofinanciado por Colciencias.
9. Conflictos y movimientos sociales de jóvenes en contextos de vulnerabilidad en la eco-región eje cafetero: hacia un proceso de constitucionalismo popular. Cofinanciado por Colciencias.
10. Imaginarios y subjetividades del trabajo en jóvenes: Condiciones para la construcción de ciudadanía. Cofinanciado por Colciencias.
11. Emergencia y desplazamientos discursivos y prácticos en las experiencias de Educación Popular de Jóvenes colombianos. Cofinanciado por Clacso.
12. Proyecto del GT de Infancia y Juventud. Infancias, juventudes: prácticas, políticas y culturas, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo. Cofinanciado por Clacso.
13. Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de los niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo. Cofinanciado por la Universidad de Manizales.

REDES:

Participación en Redes Internacionales:

- Red ChildWatch
- Red de parlamentarios y exparlamentarios por la primera infancia
- Red INJU
- Clacso
- Grupos trabajo Clacso
- Red de Diálogos Productivos

Participación en Redes Nacionales:

- Red Colombiana de Posgrados
- Red de Doctorados en Ciencias Sociales
- Red de investigadores en paz y derechos humanos
- Colectivo Educación para la paz
- Observatorios juventud
- Observatorios de infancia y familia
- Red de Maestrías y Doctorados en educación
- Red de Educación y Desarrollo Humano

PUBLICACIONES:

Revistas:

- Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

- Opinión Joven.

Libros:

- Representaciones y ciencias sociales una perspectiva epistemológica y metodológica.
- Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes.
- Ética, Política y Ciudadanía. Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud. Primer número.
- Jóvenes, culturas y poderes. Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud. Segundo número
- Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos. Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud. Tercer número
- Pedagogía crítica latinoamericana y género. Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud. Cuarto número.
- Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia.
- Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado.
- Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010.
- Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados
- Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia.
- En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas
- Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades

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. 15, N° 2, julio-diciembre de 2017

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. 15, N° 2, julio-diciembre de 2017

ISSN 1692-715X

ISSN electrónico 2027-7679

Director-Editor

Diretor-Editor

Director-Editor

DOCTOR HÉCTOR FABIO OSPINA

*Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia*

Director Emérito

Director Emeritus

O Diretor Emérito

DOCTOR CARLOS EDUARDO VASCO

*Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud,
Colombia*

Coeditor

CANDIDATO A DOCTOR DARÍO ÁNGEL

Universidad de Manizales

Editoras Asociadas

Associated Editors

Editores Associados

Doctora Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brasil

Magíster Liliana Del Valle

Secretaría de Educación de Medellín, Colombia

Magíster Marta Cardona

Universidad Autónoma Latinoamericana, Colombia

Comité Editorial

Editorial Committee

Comitê Editorial

Doctora Sônia Maria da Silva Araújo

Universidad Federal de Pará, Brasil

Doctora Rocío Rueda Ortiz

Universidad Central, Colombia

Doctor José Amar

Universidad del Norte, Colombia

Comité Científico
Scientific Committee
Comité Científico

Doctora Fernanda Saforcada
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Doctora Silvia Borelli
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil
Magíster Carlos González-Quitián
Universidad Nacional, Colombia
Doctor André Noël-Roth
Universidad Nacional, Colombia
Doctor Wilson López-López
Universidad Javeriana, Colombia
Doctor Álvaro Díaz-Gómez
Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia
Doctor Alejandro Álvarez
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Doctora Diana Marre
Universidad de Barcelona, España
Doctor Carles Feixa-Pàmols
Universitat de Lleida, España
Doctora Beatriz San Román
Universidad de Barcelona, España
Doctor José González-Monteagudo
Universidad de Sevilla, España
Doctor Guillermo Orozco
Universidad de Guadalajara, México
Especialista Ernesto Rodríguez
Centro Latinoamericano sobre Juventud-Celaju, Uruguay

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

Magíster María Emilia Di Piero
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Licenciada María Laura Crego
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Magíster Gabriela Bard-Wigdor
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Doctora Alejandra Stein
Conicet, Argentina
Magíster María Laura Freyre
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Doctor Gonzalo Sanz-Cerbino
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Magíster Eliana Lacombe
Conicet, Argentina
Doctor Juan Omar Agüero
Universidad Nacional de Misiones, Argentina
Doctora Leticia Katzer
Conicet, Argentina
Magíster Agustín Learco Barna-Cingolani
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Doctora María Victoria Goicoechea-Gaona
Universidad Nacional de Comahue, Argentina

Doctora Valeria Llobet

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Doctora María Fernanda Molina

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Doctora María Claudia Cabrera

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Magíster Soraya Ataide

Universidad Nacional de Salta, Argentina

Licenciada Marcela Leivas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Doctora Claudia Graciela de Laurentis

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Doctor Lucio Franca Teles

Universidad de Brasilia, Brasil

Doctor Frank Nilton Marcon

Universidad Federal de Sergipe, Brasil

Doctora Maria Bueno Fernandes

Universidad de Brasilia, Brasil

Doctora Roberta Rangel Batista

Universidad Federal del Espíritu Santo, Brasil

Doctora Olivia von der Weid

Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil

Magíster Lidiane Cristina da Silva Alencastro

Universidad del Estado de Mato Grosso, Brasil

Doctor Víctor Alonso Molina-Bedoya

Universidad de Antioquia, Colombia

Doctora Bárbara Yadira García-Sánchez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Magíster Jeannette Samper

Universidad de La Sabana, Colombia

Magíster Maritza Charry-Higuera

Universidad del Valle, Colombia

Doctor Diego Arias-Gómez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Geólogo Germán Gallego

Fundación Universitaria Católica del Norte, Colombia

Magíster Nicolás Parra-Bolaños

Instituto de Neurociencias y Neurorehabilitación Aplicada y Funcional, Colombia

Doctora Francly Inés Castro-Rubilar

Universidad del Bío-Bío, Chile

Doctora Verónica Edith Gómez-Urrutia

Universidad Autónoma de Chile, Chile

Magíster Ximena Díaz-Martínez

Universidad del Bío-Bío, Chile

Doctora Daniela Vera-Bachmann

Universidad Austral de Chile, Chile

Doctora Dominique Manghi-Haquin

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

- Doctora Anna Ivanova**
Universidad Autónoma de Chile, Chile
- Doctora María Isabel Toledo-Jofré**
Universidad Diego Portales, Chile
- Doctor Ricardo Miguel Iglesias-Segura**
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
- Doctor Patricio Lepe-Carrión**
Universidad de Chile, Chile
- Doctor Eduardo Sandoval-Obando**
Universidad Austral de Chile, Chile
- Doctora Lorena Antezana-Barrios**
Universidad de Chile, Chile
- Doctora Ana Cecilia Vergara del Solar**
Universidad Diego Portales, Chile
- Doctora Isabel Ximena González**
Universidad Central de Chile, Chile
- Doctor Manuel Esteban Rodríguez-Vega**
Universidad de Talca, Chile
- Doctor José Luis Saiz-Vidallet**
Universidad de La Frontera, Chile
- Doctor Jaime Barrientos-Delgado**
Universidad Católica del Norte, Chile
- Doctora Ana Castro-Zubizarreta**
Universidad de Cantabria, España
- Doctor José Eduardo Sierra-Nieto**
Universidad de Cádiz, España
- Doctora Verónica Marín-Díaz**
Universidad de Córdoba, España
- Doctora Cynthia Martínez-Garrido**
Universidad Autónoma de Madrid, España
- Doctor Pedro Gil-Madrona**
Universidad de Castilla La Mancha, España
- Magister Natàlia Carceller-Maicas**
Universitat Rovira i Virgili, España
- Doctor José Antonio Piqueras-Rodríguez**
Universidad Miguel Hernández de Elche, España
- Doctor José Arcos-Vega**
Universidad Autónoma de Baja California, México
- Doctora María del Pilar González-Flores**
Universidad Veracruzana, México
- Doctor Jorge García-Villanueva**
Universidad Pedagógica Nacional, México
- Doctor Francisco Argüello-Zepeda**
Universidad Autónoma del Estado de México, México
- Doctor Francisco Javier Álvarez-Rodríguez**
Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
- Doctora Sara Aliria Jiménez-García**
Universidad de Colima, México
- Doctor Serafín Torres-Velandia**
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Doctor Luis Rey Yedra

Universidad Veracruzana, México

Doctora Lizbeth Obdulia Vega-Pérez

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Doctor Fernando Salinas-Quiroz

Universidad Pedagógica Nacional, México

Magíster Leonor González-Villanueva

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Doctora Anel Gómez-San Luis

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Doctor Alejandro Monsiváis-Carrillo

El Colegio de la Frontera Norte, México

Doctor Hans Oudhof van Barneveld

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Doctor Jorge Enrique Horbath-Corredor

El Colegio de la Frontera Sur, México

Psicólogo José Guadalupe Salazar-Estrada

Universidad de Guadalajara, Venezuela

Magíster Alejandra Pérez-Torres

Universidad Iberoamericana, México

Doctora Eva Angelina Araujo-Jiménez

Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Doctora Ana Isabel Santos

Universidad de las Azores, Portugal

Doctor Pablo Eduardo Martinis-López

Universidad de La República, Uruguay

Asesor Editorial

Doctor Wilson López-López

Profesor-investigador Facultad de Psicología

Editor Universitas Psychologica

Universidad Javeriana, Bogotá, D. C., Colombia

Corrector de Estilo

Julio Roberto Arenas-Concha

Traducción al inglés

Magíster Sammy Riley

Traductor Oficial, ONG Traducciones

Traducción al portugués

Davi Henrique Schroeder

Relaciones Internacionales Universidade do Vale do Itajaí

Asistente Editorial

José Martín Rodas Valencia

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,

Cinde-Universidad de Manizales

Coordinación de sistemas

Especialista en redes Sonia Patricia Nieto

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,

Cinde-Universidad de Manizales

Administrador OJS

Ingeniero de sistemas José Duván López-Buitrago

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,

Cinde-Universidad de Manizales

Diseño libro	Martha Liliana Giraldo-Gallego <i>Molano Londoño e Hijos Ltda. - Editorial Zapata</i>
Diseño carátula	María Paz Gómez <i>Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales</i>
Fotografía portada	Juan Guillermo Gaviria
Título	Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Formato PDF	Molano Londoño e Hijos Ltda. <i>Editorial Zapata, Manizales</i>
Periodicidad	Semestral Enero y Julio
Intercambios virtuales	Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Cinde-Universidad de Manizales Calle 59 N° 22-24. Barrio Los Rosales Teléfonos: (57-6) 8933180- (57-6) 8828000 Manizales. Colombia. Suramérica Dirección Electrónica: revistaumanizales@cinde.org.co http://www.cinde.org.co http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co

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

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

Latin-American Review of Social Sciences, Childhood and Youth

Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude

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

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría en Educación y Desarrollo Humano

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

Manizales, Colombia. Vol. 15, Nº 2, julio-diciembre de 2017

Contenido

Editorial	771
<i>Héctor Fabio Ospina</i>	
<i>María Hilda Sánchez-Jiménez</i>	
Primera Sección: Teoría y Metateoría	795
Pensar la historia de las instituciones educativas en la Argentina: aportes para el debate	797
<i>Sebastián Perrupato</i>	
La autorregulación y su relación con el apego en la niñez	807
<i>Lorena Muñoz-Muñoz</i>	
Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa	823
<i>Ruth Milena Páez-Martínez</i>	
El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes	839
<i>José Joaquín García-García, Nubia Jeannette Parada-Moreno & Arley Fabio Ossa-Montoya</i>	

Jóvenes que no estudian ni trabajan en Uruguay. La experiencia del Programa Jóvenes en Red	861
<i>Mónica de Martino-Bermúdez & Fernando López</i>	
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	877
Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local	879
<i>Ernesto Durán-Strauch</i>	
Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile	893
<i>Beatriz Aguirre-Pastén, Alexandra Gajardo-Tobar & Lorena Muñoz-Madrid</i>	
Asistencia intermitente y deserción en Educación Inicial. Testimonios de madres uruguayas	913
<i>Fernando Salinas-Quiroz, Paola Silva, Verónica Cambón & Sandra Fraga</i>	
La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable: Hombre-Naturaleza-Territorio	927
<i>Ronald Fernando Quintana-Arias</i>	
Discapacidad y configuración del Capital Emocional (CE): el caso de tres padres	951
<i>Nora Aneth Pava-Ripoll</i>	
Habilidades autorregulatorias e higiene bucal infantil con el apoyo de los padres	965
<i>Martha Leticia Gaeta, Judith Cavazos & Ma. del Rosario L. Cabrera</i>	
La violencia escolar en perspectiva histórica. Buenos Aires, 1969-2010	979
<i>Natalia Álvarez-Prieto</i>	
La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual	991
<i>Carolina Álvarez-Valdés & Antonia Garcés-Sotomayor</i>	
Lo moreno es bello. Componentes identitarios de las mujeres jóvenes evangélicas aymaras	1005
<i>Miguel Ángel Mansilla & Carlos Piñones-Rivera</i>	
Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina	1021
<i>Pablo Francisco Di Leo & Ana Clara Camarotti</i>	
Enseñanza contextualizada para miembros de la subcultura del heavy metal a través de técnicas teatrales	1035
<i>Amalia Ortiz de Zárate & María Nicol Guarda</i>	
Formación en valores sociales en adolescentes que juegan Grand Theft Auto V	1051
<i>Clara Victoria Meza-Maya & Sandra Marcela Lobo-Ojeda</i>	

Representación mediática de la acción de protesta juvenil: la capucha como metáfora <i>Camila Cárdenas & Carolina Pérez</i>	1067
Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina <i>Miriam Kriger & Shirly Said</i>	1085
Políticas de la última dictadura argentina frente a la “brecha generacional” <i>María Florencia Osuna</i>	1097
Política brasileña para la juventud: la propuesta de los Centros de Juventud <i>Rafael Garcia Barreiro & Ana Paula Serrata Malfitano</i>	1111
Retos en la protección de niños y adolescentes amenazados de muerte en Brasil <i>Eduardo Lopes Salatiel, Cecília de Andrade França, Juliana Marques Resende & Raquel Lanza Guimarães</i>	1123
Modelos parentales y su relación con la violencia en las parejas del mismo sexo <i>Rosa Carolina Ronzón-Tirado, Luis Rey Yedra & María del Pilar González-Flores</i>	1137
Manifestaciones del bullying en la Preparatoria Agrícola. Universidad Autónoma de Chapingo, México <i>Rosalva Ruiz-Ramírez, Cristina Sánchez-Romero, Emma Zapata-Martelo, José Luis García-Cué, Ma. Antonia Pérez-Olvera, Beatriz Martínez-Corona & Gustavo Rojo-Martínez</i>	1149
La referencialidad, redefinida desde el bienestar subjetivo y la socialización <i>Farley Johanna Cardona-Rodríguez, Dora Liliana Osorio-Tamayo & Norman Darío Moreno-Carmona</i>	1165
Prácticas dialógicas y códigos sociolingüísticos: crisis y cambios familiares en contextos dialógicos <i>María Hilda Sánchez-Jiménez</i>	1179
¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? <i>Viviana Carmenza Ávila-Navarrete</i>	1191
Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios <i>Jhoana Alexandra Patiño-López</i>	1207
El trabajo: concepciones de jóvenes que laboran en Call Centers en una ciudad intermedia colombiana <i>Mariana Castaño-Ravagli & Claudia Milena Álvarez-Giraldo</i>	1223
Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto <i>Elizabeth Gloria Montanares-Vargas</i>	1237
Calidad en la educación superior desde las ciencias sociales y administrativas <i>Maritza Rengifo-Millán</i>	1251

Tercera Sección: Informes y Análisis	1271
Índice acumulativo por autores	1273
Índice temático	1289
Organización de Estados Iberoamericanos. (Boletín de Novedades 239)	1313
Tecnologías entrañables. ¿Es posible un modelo alternativo de desarrollo tecnológico?	1313
X Congreso Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología	1313
Organización Mundial para la Educación Preescolar-Omep	1315
Cuarta Sección: Revisiones y Recensiones	1323
A los 40 años de Cinde, un proyecto vigente de desarrollo humano, social y educativo a partir de la niñez y la juventud <i>Alejandro Acosta-Ayerbe</i>	1325
Cambio de pensamiento político en los adolescentes de la Comuna San José: otra perspectiva en educación <i>Ricardo Alberto Ocampo-Castaño y Claudia Jurado-Alvarán</i>	1327
Las infancias en el orden global desigual. Diálogo con Manfred Liebel <i>Entrevistadora Lorena Natalia Plesnicar (in memoriam)</i>	1332
Genealogía de la motivación. El subtexto de la pena: la esperanza. Silvia Rivera Cusicanqui <i>Entrevistadora Laura Sarmiento</i>	1337
Conversaciones sobre “Alteridad familiar” con el profesor Edison Francisco Viveros <i>Entrevistadora Jhoana Alexandra Patiño-López</i>	1343
Cruzando Barreras Sociales. Desde la inclusión y la discapacidad hacia la compasión. Liceo Los Alpes <i>Bibiana Rubio-Saavedra</i>	1347
“Somos protagonistas de nuestra historia”. Narrativa de un joven investigador <i>Andrés Felipe Castaño</i>	1364
Rousseau y el Emilio: entre el deber ser y el poder ser <i>Carlos Calvo</i>	1370
Errores o fraudes en la investigación psicobiológica infantil: el libro póstumo de Ernesto Pollitt <i>Walter Lizandro Arias-Gallegos</i>	1374

Cinemas expandidos de Carlos Fernando Alvarado-Duque	1378
Asociatividad rural en la región que conforma el Paisaje Cultural Cafetero en Caldas	1379
Narraciones y relatos autobiográficos sobre la construcción de la vida en familia <i>Jaime Alberto Carmona-Parra</i>	1380
El primer día de la niñez después de la guerra <i>María Paz Gómez-Gaviria</i>	1382
Fernando Martínez-Heredia (1939-2017) (obituario)	1386
¿Cuántas historias y nombres de vidas deshojadas nos tendremos que apender? (manifiesto)	1387
“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz <i>Equipo del proyecto “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”</i>	1390
Ética Editorial y Declaración Editorial de Buenas Prácticas de la revista	1397
Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication’s Good Practices	1400
Ética Editorial e Declaração Editorial de Boas Práticas da revista	1403
Revisión de similitudes de artículos con otros documentos en la web	1405
Checking similarities of articles to other online documents	1405
Revisão de semelhanças de artigos com outros documentos na web	1405
Horizonte y compromiso editorial de la revista	1406
Editorial position and commitment of the Journal	1411
Horizonte e compromisso editorial da revista	1416
Guía para los autores y autoras	1421
Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias	1426
Authors’ guide	1428
Specific guide for creating the final list of references	1433
Guia para os autores e para as autoras	1435
Guia específico para a elaboração da lista final de referencias	1440

Formato para la evaluación de artículos y documentos	1443
Format for the evaluation of articles and documents	1445
Formato para a avaliação de artigos e de documentos	1447
Certificado de manuscrito inédito y no presentación simultánea	1449
Certificate of unpublished manuscripts and non-simultaneous presentation	1450
Certificado de manuscrito inédito e não-apresentação simultânea	1451
Cesión de Derechos de Autor	1452
Transfer of copyright	1453
Cessão de Direitos de Autor	1454
Acuerdo de coautoría	1455
Co-authoring agreement	1456
Acordo de coautoria	1457
Factor de impacto de la revista	1458

Table of Contents

Editorial	779
<i>Héctor Fabio Ospina</i> <i>María Hilda Sánchez-Jiménez</i>	
First Section: Theory and Meta-Theory	795
Thought related to the history of educational institutions in Argentina: contributions to the debate	797
<i>Sebastián Perrupato</i>	
Self-regulation and its relationship to attachment in childhood	807
<i>Lorena Muñoz-Muñoz</i>	
Trends in family research in Colombia. An educational perspective	823
<i>Ruth Milena Páez-Martínez</i>	
Creative drama: a tool for cognitive, emotional, social and academic development of students and teachers	839
<i>José Joaquín García-García, Nubia Jeannette Parada-Moreno & Arley Fabio Ossa-Montoya</i>	
Young people who not in employment, education or training (Neet) in Uruguay. The experience of the Youth in Network Program	861
<i>Mónica de Martino-Bermúdez & Fernando López</i>	
Second Section: Studies and Research Reports	877
Children's rights: from discourse to local policies	879
<i>Ernesto Durán-Strauch</i>	
Construction of children's identity in rural contexts in the district of Concepción, Chile	893
<i>Beatriz Aguirre-Pastén, Alexandra Gajardo-Tobar & Lorena Muñoz-Madrid</i>	
Erratic assistance and dropout in Early Childhood Education. Uruguayan mother's testimonies	913
<i>Fernando Salinas-Quiroz, Paola Silva, Verónica Cambón & Sandra Fraga</i>	
Environmental education and its importance in strengthening the sustainable Humanity-Nature-Territory relationship	927
<i>Ronald Fernando Quintana-Arias</i>	
Disability and configuration of Emotional Capital (EC): the case of three fathers	951
<i>Nora Aneth Pava-Ripoll</i>	

Self-regulatory skills and child oral hygiene with support from parents <i>Martha Leticia Gaeta, Judith Cavazos & Ma. del Rosario L. Cabrera</i>	965
A historical perspective on school violence. Buenos Aires, 1969-2010 <i>Natalia Álvarez-Prieto</i>	979
The making of a generation in the current discourse of Chilean youth <i>Carolina Álvarez-Valdés & Antonia Garcés-Sotomayor</i>	991
Brown is beautiful. Identity components of young evangelical Christian Aymara women <i>Miguel Ángel Mansilla & Carlos Piñones-Rivera</i>	1005
Young people's biographical narratives and individuation processes in marginalized neighborhoods of Argentina <i>Pablo Francisco Di Leo & Ana Clara Camarotti</i>	1021
Contextualized teaching and learning using drama techniques for members of the heavy metal subculture <i>Amalia Ortiz de Zárate & María Nicol Guarda</i>	1035
Formation of social values in adolescents that play Grand Theft Auto V <i>Clara Victoria Meza-Maya & Sandra Marcela Lobo-Ojeda</i>	1051
Media representations of youth protests: The hood as a metaphor <i>Camila Cárdenas & Carolina Pérez</i>	1067
Engaging in politics at school: biographical narratives of militant student youth in the bicentennial Argentina <i>Miriam Kriger & Shirly Said</i>	1085
Policies implemented by the last Argentine dictatorship to bridge the "generation gap" <i>María Florencia Osuna</i>	1097
Brazilian Youth Policy: proposal for Youth Centers <i>Rafael Garcia Barreiro & Ana Paula Serrata Malfitano</i>	1111
Challenges of protecting children and adolescents threatened with death in Brazil <i>Eduardo Lopes Salatiel, Cecília de Andrade França, Juliana Marques Resende & Raquel Lanza Guimarães</i>	1123
Parental models and their relation to violence among same-sex couples <i>Rosa Carolina Ronzón-Tirado, Luis Rey Yedra & María del Pilar González-Flores</i>	1137
Acts of bullying in an agricultural high school-Autonomous University of Chapingo, Mexico <i>Rosalva Ruiz-Ramírez, Cristina Sánchez-Romero, Emma Zapata-Martelo, José Luis García-Cué, Ma. Antonia Pérez-Olvera, Beatriz Martínez-Corona & Gustavo Rojo-Martínez</i>	1149

Referentiality, redefined from subjective wellbeing and socialization	1165
<i>Farley Johanna Cardona-Rodríguez, Dora Liliana Osorio-Tamayo & Norman Darío Moreno-Carmona</i>	
Dialogical practices and sociolinguistic codes: crisis and family changes in dialogical contexts	1179
<i>María Hilda Sánchez-Jiménez</i>	
Family co-responsibility in rehabilitation institutions for adolescent offenders?	1191
<i>Viviana Carmenza Ávila-Navarrete</i>	
Family practices of peace: an approach in narratives of university students	1207
<i>Jhoana Alexandra Patiño-López</i>	
Work: Conceptions of young people working in call centers in a middle-sized Colombian city	1223
<i>Mariana Castaño-Ravagli & Claudia Milena Álvarez-Giraldo</i>	
Chilean students and the teaching of history in conflict zones	1237
<i>Elizabeth Gloria Montanares-Vargas</i>	
Quality of higher education in the areas of social sciences and administration	1251
<i>Maritza Rengifo-Millán</i>	
Third Section: Reporting and analysis	1271
Accumulative Index of Authors	1273
Thematic Index	1289
Organization of Ibero-American States. (Newsletter 239)	1313
Reusable Technologies. Is an alternative model of technological development possible?	1313
X Ibero-American Congress of Science and Technology Indicators	1313
Global Organization for Preschool Education -Omep	1315
Fourth Section: Reviews and reviews	1323
40 years of CINDE, a project that is still in force for human, social and educational development based on children and youth	1325
<i>Alejandro Acosta-Ayerbe</i>	
Change of political thought in adolescents from the San José Comuna: another perspective on education	1327
<i>Ricardo Alberto Ocampo-Castaño and Claudia Jurado-Alvarán</i>	

Childhood in an unequal global order. Dialogue with Manfred Liebel <i>Lorena Natalia Plesnicar (in memoriam)</i>	1332
Genealogy of motivation. The subtext of shame: hope. Silvia Rivera Cusicanqui <i>Laura Sarmiento</i>	1337
Conversations about “Family Otherness” with professor Edison Francisco Viveros <i>Jhoana Alexandra Patiño-López</i>	1343
Crossing Social Barriers. From inclusion and disability to compassion. Liceo Los Alpes <i>Bibiana Rubio-Saavedra</i>	1347
“We are protagonists of our story”. Narrative of a young researcher <i>Andrés Felipe Castaño</i>	1364
Rousseau and El Emilio: between what you should do and what you can do <i>Carlos Calvo</i>	1370
Errors or fraud in child psycho-biological research: the post-humus book from Ernesto Pollitt <i>Walter Lizandro Arias-Gallegos</i>	1374
The expanded cinema of Carlos Fernando Alvarado-Duque	1378
Rural associations in the coffee-growing zone in the Department of Caldas	1379
Auto-biographical stories and narrations about the construction of family life <i>Jaime Alberto Carmona-Parra</i>	1380
The first Children’s Day after the war <i>María Paz Gómez-Gaviria</i>	1382
Fernando Martínez-Heredia (1939-2017) (obituary)	1386
How many deflowered life stories and names will we have to learn? (manifest)	1387
“Child and Youth Peacebuilders”, which is a proposal to strengthen political subjectivities and generate peacebuilding processes	1390

Conteúdo

Editorial	787
<i>Héctor Fabio Ospina</i> <i>María Hilda Sánchez-Jiménez</i>	
Primeira Seção: Teoria y Metateoría	795
Pensar a história das instituições educativas na Argentina, aportes para o debate	797
<i>Sebastián Perrupato</i>	
A auto-regulação e sua relação com o apego na infância.	807
<i>Lorena Muñoz-Muñoz</i>	
Tendências nas pesquisas sobre a família na Colômbia . Uma perspectiva educacional	823
<i>Ruth Milena Páez-Martínez</i>	
O drama criativo: uma ferramenta para formação cognitiva, afetiva, social e acadêmica de alunos e professores	839
<i>José Joaquín García-García, Nubia Jeannette Parada-Moreno & Arley Fabio Ossa-Montoya</i>	
Os jovens que não trabalham nem estudam no Uruguai. A experiência do Programa Jovens em Rede	861
<i>Mónica de Martino-Bermúdez & Fernando López</i>	
Segunda Seção: Estudos e Pesquisas	877
Direitos das crianças: do discurso à política local	879
<i>Ernesto Durán-Strauch</i>	
Construção da identidade da infância no contexto das zonas rurais, na cidade de Concepcion, Chile	893
<i>Beatriz Aguirre-Pastén, Alexandra Gajardo-Tobar & Lorena Muñoz-Madrid</i>	
Frequência e abandono escolar na Educação Infantil. Testemunhos das mães uruguaias	913
<i>Fernando Salinas-Quiroz, Paola Silva, Verónica Cambón & Sandra Fraga</i>	
Educação ambiental e sua importância no fortalecimento da relação sustentável Homem -Natureza-Território	927
<i>Ronald Fernando Quintana-Arias</i>	
Incapacidade e configuração do Capital Emocional (CE): o caso de três pais	951
<i>Nora Aneth Pava-Ripoll</i>	

Habilidades de auto-regulação e higiene bucal das crianças com o apoio dos pais <i>Martha Leticia Gaeta, Judith Cavazos & Ma. del Rosario L. Cabrera</i>	965
A violência escolar em perspectiva histórica. Buenos Aires, 1969-2010 <i>Natalia Álvarez-Prieto</i>	979
A construção da geração nos discursos juvenis no Chile atual <i>Carolina Álvarez-Valdés & Antonia Garcés-Sotomayor</i>	991
O escuro é bonito. Componentes identitários das mulheres jovens evangélicas aymaras <i>Miguel Ángel Mansilla & Carlos Piñones-Rivera</i>	1005
Relatos biográficos e processos de individuação juvenil em bairros marginalizados da Argentina <i>Pablo Francisco Di Leo & Ana Clara Camarotti</i>	1021
Ensino Contextualizado para Membros da Subcultura do Heavy Metal através de Técnicas Teatrais <i>Amalia Ortiz de Zárate & María Nicol Guarda</i>	1035
Formação de valores sociais em adolescentes que jogam Grand Theft Auto V <i>Clara Victoria Meza-Maya & Sandra Marcela Lobo-Ojeda</i>	1051
Representação midiática da ação do protesto juvenil: O capuz como metáfora <i>Camila Cárdenas & Carolina Pérez</i>	1067
Fazer política desde a escola: narrativas biográficas de jovens militantes estudantis na Argentina do Bicentenário <i>Miriam Kriger & Shirly Said</i>	1085
Políticas da última ditadura argentina frente a brecha entre gerações <i>María Florencia Osuna</i>	1097
Política brasileira para a juventude: a proposta dos Centros da Juventude <i>Rafael Garcia Barreiro & Ana Paula Serrata Malfitano</i>	1111
Desafios da Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte no Brasil <i>Eduardo Lopes Salatiel, Cecília de Andrade França, Juliana Marques Resende & Raquel Lanza Guimarães</i>	1123
Modelos parentais e sua relação com a violência em casais do mesmo sexo <i>Rosa Carolina Ronzón-Tirado, Luis Rey Yedra & María del Pilar González-Flores</i>	1137
Manifestações de bullying na preparação agrícola. Universidade Autônoma Chapingo, México <i>Rosalva Ruiz-Ramírez, Cristina Sánchez-Romero, Emma Zapata-Martelo, José Luis García-Cué, Ma. Antonia Pérez-Olvera, Beatriz Martínez-Corona & Gustavo Rojo-Martínez</i>	1149

A referencialidade redefinida desde o bem-estar subjetivo e a socialização <i>Farley Johanna Cardona-Rodríguez, Dora Liliana Osorio-Tamayo & Norman Darío Moreno-Carmona</i>	1165
Práticas dialógicas e códigos sociolinguísticos: crise familiar e alterações nos contextos dialógicos <i>María Hilda Sánchez-Jiménez</i>	1179
Corresponsabilidade familiar em instituições de reeducação para adolescentes infratores? <i>Viviana Carmenza Ávila-Navarrete</i>	1191
Práticas familiares de paz: uma abordagem a partir de narrativas de estudantes universitários <i>Jhoana Alexandra Patiño-López</i>	1207
Trabalho: Concepções de jovens que trabalham em call centers em uma cidade de tamanho médio colombiana <i>Mariana Castaño-Ravagli & Claudia Milena Álvarez-Giraldo</i>	1223
Estudantes chilenos e o ensino de história em áreas de conflito <i>Elizabeth Gloria Montanares-Vargas</i>	1237
Qualidade na educação superior desde as ciências sociais e administrativas <i>Maritza Rengifo-Millán</i>	1251
Terceira Seção: Relatórios e análises	1271
Índice acumulado pelo autor	1273
Índice de Assunto	1289
Organização dos Estados Iberoamericanos. (Boletim de Novidades 239)	1313
Tecnologías intrínsecas. É posible um modelo alternativo de desenvolvimento tecnológico?	1313
X Congresso Iberoamericano de Indicadores de Ciência de Tecnologia	1313
Organização Mundial para a Educação Preescolar-Omep	1315
Quarta Seção: Opiniões e comentários	1323
Aos 40 anos de Cinde, um projeto vigente de desenvolvimento humano, social e educativo a partir da infância e da juventude <i>Alejandro Acosta-Ayerbe</i>	1325

Mudança de pensamento político nos adolescentes da Comuna San José: outra perspectiva em educação <i>Ricardo Alberto Ocampo-Castaño y Claudia Jurado-Alvarán</i>	1327
As infâncias na orden global desigual. Diálogo com Manfred Liebel <i>Lorena Natalia Plesnicar (in memoriam)</i>	1332
Genealogia da motivação. O subtexto da tristeza: a esperança. Silvia Rivera Cusicanqui <i>Laura Sarmiento</i>	1337
Conversas sobre “Alteridade familiar” com o professor Edison Francisco Viveros <i>Jhoana Alexandra Patiño-López</i>	1343
Cruzando Barreras Sociais. Desde a inclusão e a incapacidade à compaixão. Liceu Los Alpes <i>Bibiana Rubio-Saavedra</i>	1347
“Somos protagonistas de nossa história”. Narrativa de um jovem investigador <i>Andrés Felipe Castaño</i>	1364
Rousseau e o Emilio: entre o dever ser e o poder ser <i>Carlos Calvo</i>	1370
Erros ou fraudes na investigação psicobiológica infantil: o livro póstumo de Ernesto Pollitt <i>Walter Lizandro Arias-Gallegos</i>	1374
Cinemas expandidos de Carlos Fernando Alvarado-Duque	1378
Associatividade rural na região que conforma a Paisagem Cultural Cafeeira em Caldas	1379
Narrações e relatos autobiográficos sobre a construção da vida em família <i>Jaime Alberto Carmona-Parra</i>	1380
O primeiro dia da criança depois da guerra <i>María Paz Gómez-Gaviria</i>	1382
Fernando Martínez-Heredia (1939-2017) (obituário)	1386
Quantas historias e nomes de vidas deshojadas nos teremos que aprender? (manifesto)	1387
“Meninos, Meninas e Jovens Construtores de Paz” Uma proposta para fortalecer subjetividades políticas e gerar processos de construção de Paz	1390

EDITORIAL

Presentación del Volumen 15 N° 2 de julio-diciembre de 2017.

La presente edición de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud se estructura alrededor de varios ejes temáticos que surgen de problemas complejos. Cada eje temático, al igual que los contextos desde donde se abordan los artículos, conforman un campo de conocimiento particularizado, según el énfasis textual y los propósitos de hacer públicas realidades humanas, personales, institucionales, sociales, culturales, históricas y políticas. Los textos y los propósitos de los artículos son una muestra de la riqueza temática sobre problemas propios de las ciencias sociales, como podrá verse en las líneas que traza su escritora o escritor.

La magia de sus escritos está en la delicadeza y finura que exige la investigación científica en las ciencias sociales, unida a la población focalizada en niñez, adolescencia, juventud, escuela y familia como fuentes de información; la manera compleja de hacer investigación cualitativa a mayor escala, incluyendo la cuantitativa y mixta como otras opciones importantes; la diversidad de métodos contextualizados que une al investigador con una forma de ver, actuar y relacionarse con múltiples realidades, que incluyen la suya como intérprete y lector; y los procedimientos metodológicos por donde transitan las curiosidades y sorpresas del diálogo epistemológico entre investigadores y fuentes de información.

En cada artículo, hay pasos que transitan por muchas ramas de las problemáticas sociales que, si bien tienen que ver con un territorio -país, lugar o espacio- también están ubicadas en un tiempo. De ahí que son problemáticas y contextos locales, cuyos territorios tienen que ver con Colombia, Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y México. Y, por otro lado, son temporales, ya que las investigaciones corresponden a un tiempo definido en cada una, algunas de las cuales son propias de estudios ubicados en un fragmento histórico. Dadas las condiciones de cada investigación de donde nace uno y otro artículo, estos serán referentes para ser citados y, a su vez, fuentes motivadoras de nuevos estudios que pueden llegar a ser comparados con otros territorios de América Latina.

La totalidad de los artículos nace de los resultados de investigaciones y, entre ellas, de tesis doctorales y de maestría. En otras palabras, es un pulso académico entre personas inquietas por lo que acontece en un lugar, con una población y en un tiempo que interactúan y llaman la atención, a tal punto de llegar a ser un motivo de comprensión unida al desarrollo de propuestas de acción. Un pulso académico que acompaña la formación de profesionales de alto nivel, con el propósito de hacer visible las tensiones entre partes involucradas alrededor de un tema, problema o proceso social. En este caso, el presente número de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en sus secciones, pone en diálogo encuentros y tensiones entre sub-categorías de análisis e interpretación que pueden verse en el desarrollo del texto y en algunas partes de su título.

En la primera sección, Teoría y Metateoría, puede verse una revisión de literatura sobre trabajos previos y científicos en los que se resalta la interacción entre: educación y prácticas de enseñanza de la historia, autoestima y apego, campo educativo, hermenéutica y fenomenología, pedagogía de la diferencia y pedagogía teatral, educación en red y desempleo. En la segunda sección, Estudios e Investigaciones, se encuentran los desarrollos de investigaciones que señalan la interacción entre: política local y prácticas; significados de identidades rurales (tradicionales) y urbanas (modernas) de niños y niñas; educación, ausentismo e inasistencia; educación y medio ambiente; narrativas biográficas e ideológicas de la discapacidad; educación y salud; educación y violencia escolar; educación y discursos generacionales; identidad y distinciones de género; individuación de jóvenes y condiciones del entorno; enseñanza-aprendizaje y técnicas teatrales; contextos valorativos del juego

y la vida real; medios de comunicación y representación de estudiantes con capucha; educación y política en jóvenes; política y bienestar social en infancia, juventud y vejez; políticas y desarrollo en la atención y asistencia a jóvenes; política y protección del niño y el adolescente; violencias en parejas del mismo sexo y factores relacionados; violencias en mujeres y hombres en escuelas rurales; socialización, bienestar y tensiones en jóvenes; crisis y recursos de afrontamiento en las familias; familia, educación y paz; familia y reeducación; nuevas tecnologías y características del trabajo en jóvenes; enseñanza de la historia y comprensión de las violencias de hoy; y cumplimiento de planes de mejoramiento y calidad de la educación.

De este primer plano sub-categorial, como una arista que abre la invitación contenida en la actual revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, hay una riqueza intelectual y académica que ojalá llegue a los que hacen y ponen en práctica las políticas sociales. De esta manera, cada texto cobra vida más allá de los académicos y de las ciencias sociales, porque el propósito es divulgar el conocimiento, y también fragmentos y focos de realidades sociales que son problemáticos en el mundo real por donde circulamos los seres humanos: niños-niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores, entornos familiares, escolares, históricos, culturales, sociales y políticos, cuyas vidas están traspasadas por instituciones públicas, privadas, mixtas que son promotoras, creadoras o receptoras de las políticas públicas a nivel local, regional, nacional, internacional y mundial. Ojalá, algún día estos escritos sean un criterio para tomar decisiones más contextualizadas en torno a realidades propias de diversos actores la sociedad civil y del Estado.

Con el fin de reforzar esta invitación, y articulado a las categorías que reflejan los 31 artículos del presente número de la revista, presentamos en cada sección y por énfasis temático, los títulos y propósitos de cada artículo:

En la sección de Teoría y Metateoría, los autores y las autoras desde la investigación histórica-educativa, los estados del arte y la sistematización, realizan una revisión y análisis de estudios previos, más concentrados en una categoría marco, como lo es la relación educación, pedagogía y prácticas de enseñanza: “Pensar la historia de las instituciones educativas en la Argentina: aportes para el debate”, y replantear los métodos y las formas de hacer y de pensar esta historia que trascienda los lineamientos de la tradición positivista (Sebastián Perrupato); “La autorregulación y su relación con el apego en la niñez”, que permita comparar los hallazgos de los estudios realizados sobre el tema (Lorena Muñoz-Muñoz); “Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa”, y dejar algunas líneas de posibilidad en materia de propuestas para el trabajo con familias (Ruth Milena Páez-Martínez); “El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes”, con el fin de explorar la naturaleza y el origen del drama creativo, sus posibilidades educativas para el desarrollo de la personalidad, el mejoramiento de los procesos cognitivos y el logro de aprendizajes más eficaces (José Joaquín García-García, Nubia Jeannette Parada-Moreno y Arley Fabio Ossa-Montoya); “Jóvenes que no estudian ni trabajan en Uruguay. La experiencia del Programa Jóvenes en Red”, para colectivizar las formas de intervención que aportan al trabajo con la juventud, como analizar las construcciones simbólicas de los jóvenes en torno a su condición (Mónica de Martino-Bermúdez y Fernando López).

En la sección de Estudios e Investigaciones, la variedad de artículos que se derivan de estudios predominantemente cualitativos (hermenéuticos, fenomenológicos, estudios de caso, historiográficos, narrativos, documentales, análisis de discurso, análisis documental etnográficos y exploratorio-descriptivos), y algunos cuantitativos y mixtos, se concentra en ocho categorías macro como las que se señalan a continuación:

a) Discursos y significados. “Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local”, para analizar la política pública de infancia y adolescencia en la ciudad de Bogotá y la forma como se ha interpretado e incorporado los derechos de esta población (Ernesto Durán-Strauch); “Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile”, con el fin de recoger las distinciones del mundo rural y los rasgos de su construcción identitaria y cultural, indagando en las percepciones y experiencias de niños y niñas y describir patrones culturales,

necesidades, problemas sociales, habilidades y fortalezas que los caracterizan (Beatriz Aguirre-Pastén, Alexandra Gajardo-Tovar y Lorena Muñoz-Madrid); “Asistencia intermitente y deserción en Educación Inicial. Testimonios de madres uruguayas”, para comprender factores que inciden en la asistencia intermitente y la deserción en Educación Inicial (Fernando Salinas-Quiroz, Paola Silva, Verónica Cambón y Sandra Fraga).

b) Vivencias, relatos de vida y prácticas. “La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable: Hombre-Naturaleza-Territorio”, con el propósito de ver aspectos de la educación que permiten el desarrollo de habilidades socioemocionales y la apropiación de la biodiversidad del hombre con la naturaleza (Ronald Fernando Quintana-Arias); “Discapacidad y configuración del Capital Emocional (CE): el caso de tres padres”, con el fin de mostrar la configuración del CE a partir del análisis de los relatos de vida de tres padres cuyos hijos e hijas presentan discapacidad (Nora Aneth Pava-Ripoll); “Habilidades autorregulatorias e higiene bucal infantil con el apoyo de los padres”, para analizar variables que inciden en la conducta de auto-cuidado de los pacientes pediátricos que asisten a consulta médica, así como en la de sus padres, para una buena salud oral (Martha Leticia Gaeta, Judith Cavazos y Ma. del Rosario L. Cabrera).

c) Contextos históricos, identidades y biografías. “La violencia escolar en perspectiva histórica. Buenos Aires, 1969-2010”, con el fin de presentar procesos sociales que más se asocian con la emergencia de la violencia escolar (Natalia Álvarez-Prieto); “La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual”, en busca de identificar los elementos que caracterizan a la juventud chilena actual, a partir de las nociones de generación que los jóvenes y las jóvenes construyen (Carolina Álvarez-Valdés y Antonia Garcés-Sotomayor); “Lo moreno es bello. Componentes identitarios de las mujeres jóvenes evangélicas aymaras”, para evidenciar factores que invisibilizan los referentes identitarios en esta población (Miguel Ángel Mansilla y Carlos Piñones-Rivera); “Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina”, con el fin de analizar las continuidades y heterogeneidades presentes en los procesos de individuación de jóvenes que viven en barrios marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires (Pablo Francisco Di Leo y Ana Clara Camarotti).

d) Procesos de enseñanzas-aprendizajes y medios audiovisuales. “Enseñanza contextualizada para miembros de la subcultura del heavy metal a través de técnicas teatrales”, con el fin de crear una propuesta pedagógica que incluya esta subcultura en el aula de inglés como lengua extranjera (Amalia Ortiz de Zárate y María Nicol Guarda); “Formación en valores sociales en adolescentes que juegan Grand Theft Auto V”, con el fin de comprender las relaciones entre los preadolescentes y las nuevas prácticas comunicativas en las redes informáticas, la construcción de valores sociales propiciados mediante su participación en los videojuegos colaborativos (Clara Victoria Meza-Maya y Sandra Marcela Lobo-Ojeda); “Representación mediática de la acción de protesta juvenil: la capucha como metáfora”, con el propósito de hacer visible las imágenes de agresivos y desviados que entregan los reportajes televisivos sobre los jóvenes de movimientos estudiantiles (Camila Cárdenas y Carolina Pérez).

e) Niñez, adolescencia, juventud y políticas públicas. “Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina”, cuya finalidad es articular el lugar de la escuela en el encuentro de la gente joven con la política argentina de los años siguientes al Bicentenario (2010) (Miriam Kriger y Shirly Said); “Políticas de la última dictadura argentina frente a la ‘brecha generacional’”, con el propósito de analizar discursos y políticas del Ministerio de Bienestar Social argentino destinado a la niñez, la juventud y la tercera edad durante la última dictadura militar de este país (1976-1983) (María Florencia Osuna); “Política brasileña para la juventud: la propuesta de los Centros de Juventud”, en la que se visibilizan las diferencias en las posiciones entre los gobiernos federales y estatales respecto a la política de asistencia social a esta población (Rafael García Barreiro y Ana Paula Serrata Malfitano); “Retos en la protección de niños y adolescentes amenazados de muerte en Brasil”, para presentar el marco jurídico que dirigió la creación y el funcionamiento del programa, el perfil socioeconómico de

quienes han vivido formas de violaciones a sus derechos (Eduardo Lopes Salatiel, Cecilia de Andrade França, Juliana Marques Resende y Raquel Lanza Guimarães).

f) Familias, educación y crisis. “Modelos parentales y su relación con la violencia en las parejas del mismo sexo”, con el fin de describir los modelos parentales con la violencia ejercida al interior de estas y otras relaciones interpersonales (Rosa Carolina Ronzón-Tirado, Luis Rey Yedra y María del Pilar González-Flores); “Manifestaciones del bullying en la Preparatoria Agrícola. Universidad Autónoma de Chapingo, México”, mediante la cual se muestra por parte de la víctimas cuáles son las principales manifestaciones y por parte de observadores qué tipo de agresiones ven como principales (Rosálva Ruiz-Ramírez, Cristina Sánchez-Romero, Emma Zapata-Martelo, José Luis García-Cué, Ma. Antonia Pérez-Olvera, Beatriz Martínez-Corona y Gustavo Rojo-Martínez); “La ‘referencialidad’, redefinida desde el ‘bienestar subjetivo’ y la ‘socialización’”, en la que se destacan las tensiones en la definición de la referencialidad, su constitución a través de las relaciones significativas que establecen los y las jóvenes con personas dentro y fuera de la familia, y la forma como las relaciones influyen positivamente en la consecución de mejores condiciones de bienestar subjetivo (Farley Johanna Cardona-Rodríguez, Dora Liliana Osorio-Tamayo y Norman Darío Moreno-Carmona); “Prácticas dialógicas y códigos sociolingüísticos: crisis y cambios familiares en contextos dialógicos”, con el fin de mostrar los movimientos relacionales que viven las familias desde en una situación de crisis y el potencial que emerge hasta co-construir momentos del cambio y transformación de estas situaciones (María Hilda Sánchez-Jiménez); “¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores?”, en el que se exponen tanto los aprendizajes de un plan estratégico para el incremento de este tipo de corresponsabilidad como los factores que le son deficitarios (Viviana Carmenza Ávila-Navarrete); “Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios”, cuyo propósito es identificar la forma en que la familia desarrolla potenciales afectivas, comunicativas, éticas y prácticas favorables para la construcción de paz cotidiana (Jhoana Alexandra Patiño-López).

g) Imaginarios, creencias y educación. “El trabajo: concepciones de jóvenes que laboran en Call Centers en una ciudad intermedia colombiana”, con el fin de comprender los imaginarios y subjetividades del concepto de “trabajo”, asumido por los jóvenes trabajadores en este tipo de organizaciones de la ciudad de Manizales (Mariana Castaño-Ravagli); “Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto”, en el que se analizan las creencias de estudiantes de La Araucanía en Chile, sobre aspectos asociados con la enseñanza de la historia de su región (Elizabeth Gloria Montanares-Vargas).

h) Calidad de la educación. “Calidad en la Educación Superior desde las Ciencias Sociales y Administrativas”, en el que se estudian los planes de mejoramiento, avances y factores que facilitan y limitan la calidad de estos programas y su impacto social y empresarial (Maritza Rengifo-Millán).

Las diferentes formas de estudiar, presentar y traducir realidades mediante el desarrollo de investigaciones permiten definir algunos lineamientos de trabajo, desde cada temática o problemática y para las poblaciones con quienes se ha reflexionado en sus contextos particulares.

La Tercera Sección: Informes y Análisis presenta los usuales Índice acumulativo por autores y el Índice temático, como guías importantes para la consulta de los contenidos de la revista.

Del Boletín de Novedades Número 239 de la Organización de Estados Iberoamericanos se destacan notas sobre “Tecnologías entrañables. ¿Es posible un modelo alternativo de desarrollo tecnológico?”, un libro de Martín Parcelis, Darío Sandrone y Diego Lawler que propone la utilización de tecnologías abiertas que potencien los mercados de segunda mano para desterrar el principio de usar y tirar. Se trata de priorizar el mantenimiento del control sobre nuestras máquinas en vez de empeñarnos en desarrollar máquinas de las que terminaremos siendo esclavos.

En el boletín se invita al “X Congreso Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología: Compartir en Facebook” que se realizará del 20 al 22 de noviembre de 2017 en San José de Costa Rica, organizado por la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencias y Tecnología, el Observatorio

Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad y el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones de Costa Rica.

De la Organización Mundial para la Educación Preescolar-Omep, hay una reseña sobre el papel relevante que cumple a nivel global, pues la Omep es la organización no gubernamental y sin fines de lucro más antigua y grande comprometida con los derechos humanos enfocada en la educación de la primera infancia. En la información está la “Declaración de Medellín” realizada en el marco de la Asamblea Latinoamericana de la Omep que tuvo como eje central el derecho a la educación en la primera infancia.

Destacamos la celebración de los 40 años de Cinde con un documento escrito por su Director General Alejandro Acosta Ayerbe en donde relata el prolijo quehacer investigativo, formativo y de desarrollo social de la entidad durante estos cuatro decenios.

La cuarta sección de revisiones y recensiones inicia con un texto de Ricardo Alberto Ocampo-Castaño y Claudia Jurado-Alvarán sobre la Comuna San José en Manizales, Colombia, que visibiliza el cambio de pensamiento político en los adolescentes de esta comuna como otra perspectiva en educación, desde un horizonte cualitativo y una mirada numérica. En el documento se transcribe el discurso que presentó el rector del Instituto Manizales, Francis Rodrigo Otero-Gil, ganador del Premio Compartir 2017 a la mejor gestión de un directivo en Colombia. El Instituto Manizales está ubicado en esta comuna y ha sido clave en la recuperación de su tejido social.

La revista continúa en la línea de publicar entrevistas significativas que desde investigadores y académicos aportan al pensamiento social de América Latina y el Caribe. Es el caso del diálogo que Lorena Natalia Plesnicar (q. e. p. d.) realiza con Manfred Liebel en torno a las infancias en el orden global desigual, en el cual se aproximan a temas como las representaciones sobre las infancias y el trabajo en los distintos contextos socio-culturales, los derechos de niños y niñas en perspectiva histórica, el rol de los organismos internacionales, los desafíos de los estudios poscoloniales para pensar las infancias en la actualidad, entre otros.

Laura Sarmiento entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui, quien reflexiona sobre la genealogía de la motivación, la esperanza y la pena que le produce el deterioro, la masificación y el conformismo: “Ahora estamos en un ciclo de bajón, ha habido otros ciclos de bajón y hemos sobrevivido. Entonces esta pena tiene siempre un subtexto de esperanza. Y también entonces al poner mi energía, mi emoción en la pena, voy a alimentar también esas chispitas de esperanzas que surgen en la gente joven, en la gente inconforme”.

La investigadora y académica Jhoana Alexandra Patiño-López propone un conversatorio sobre alteridad familiar con el profesor Edison Francisco Viveros, quien en su trasegar por el campo de estudios de familia se ha destacado por su compromiso incesante por comprender asuntos diversos y relacionales de la experiencia familiar a partir de preguntas que interrogan su complejidad.

“Cruzando barreras sociales. Desde la inclusión y la discapacidad hacia la compasión” es un proyecto del Liceo Los Alpes, colegio privado de la ciudad de Cali, Colombia, que hace parte del bachillerato internacional. La iniciativa es el resultado de alianzas con instituciones inclusivas que no solo trabajan con niños de escasos recursos e hijos de familias desplazadas víctimas del conflicto armado, sino con instituciones que atienden a niños, niñas y jóvenes con distintas discapacidades físicas.

En “Somos protagonistas de nuestra historia. Narrativa de un joven investigador”, Andrés Felipe Castaño, integrante del Grupo de Trabajo en Educación Popular y Pedagogías Críticas Latinoamericanas, estudiante de la maestría en educación y desarrollo humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Cinde y la Universidad de Manizales, narra su experiencia en la que se ha construido como sujeto consciente y empoderado de la realidad, en un proceso investigativo y de incidencia social, en el cual el investigador deja de ser el experto que simplemente dicta teorías y se convierte en un aliado que pone su caja de herramientas a disposición de la comunidad.

Como es costumbre en la sección cuarta incluimos reseñas de libros publicados recientemente. La primera es del profesor de la Universidad de La Serena (Chile), Carlos Calvo, sobre la reimpresión

que hace Ediciones de la Junji del clásico de Jean Jacques Rousseau “Emilio o de la educación” destacando que esta es una editorial dedicada prioritariamente a la infancia y la educación.

Del libro póstumo “¿Error o fraude? Engaños y equivocaciones en la investigación psicobiológica infantil” de Ernesto Pollitt, el investigador de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Walter Lizandro Arias-Gallegos, comenta sobre las lecciones éticas, metodológicas y epistemológicas contenidas en sus páginas que nos invitan a cuestionarnos sobre la actividad científica que se realiza en el mundo, sus motivaciones e implicancias sociales.

Del Centro Editorial de la Universidad de Manizales, Colombia, se reseña el libro “Cinemas expandidos. Pliegues para profanar la realidad” de Carlos Fernando Alvarado-Duque, quien desde el cine, como objeto de estudio indirecto, explora los flujos del mundo contemporáneo y de lo que a secas se puede llamar la “realidad”.

También del Centro Editorial de la Universidad de Manizales es el libro “Asociatividad rural en la región que conforma el paisaje cultural cafetero en Caldas”, con el patrocinio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el Ministerio de Trabajo de Colombia, el Observatorio del Mercado de Trabajo de Caldas y la Universidad de Manizales. Como principales resultados se destacan la relevancia que tienen las asociaciones para el desarrollo de las comunidades; asimismo se evidencian dificultades con relación al alto grado de dependencia a recursos externos, la conformación de sistemas productivos de pequeña escala que no generan excedentes, y la desconfianza entre los actores en la propuesta colectiva.

Jaime Alberto Carmona-Parra, director de la Escuela de Psicología de la Universidad de Manizales, introduce el libro de Jhoana Alexandra Patiño López “Narraciones y relatos autobiográficos sobre la construcción de la vida en familia” como un título que nombra de una manera muy precisa el contenido de esta obra. La palabra “narraciones” le anuncia al lector que se encontrará con viñetas biográficas, con toda la fuerza y la vitalidad que suele tener la palabra de los agentes sociales cuando se trata de relatar sus experiencias; pero también marca un posicionamiento ontológico, epistemológico, político y estético.

“El primer día de la niñez después de la guerra”, de María Paz Gómez-Gaviria, es un escrito sobre el primer día del niño celebrado en Colombia después del cese al fuego que puso fin al conflicto entre el Estado y la guerrilla más antigua de América Latina, las Farc, y que se pregunta para interpelar al país: ¿qué celebramos en el pasado día de los niños y las niñas?

Publicamos el obituario del periódico La Jornada, sobre la muerte de Fernando Martínez Heredia (1939-2017), uno de los más notables pensadores surgidos de la fragua de la Revolución Cubana y quien bebió de las ideas de José Martí, Fidel Castro y el “Che” Guevara, conjugando un agudo pensamiento crítico con un sólido compromiso revolucionario y un lúcido sentido de la historia. En el caso de Fernando Martínez Heredia, como decía Martí: “La muerte no es verdad cuando se ha cumplido bien la obra de la vida”.

Un grupo de colectivos que apoyan la lucha del pueblo mapuche firman un manifiesto en donde se denuncia el despojo territorial, la violencia y la muerte a que son sometidos hoy en día por parte del Estado, los latifundistas y empresas forestales.

También se presenta una reseña del proyecto “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz.

Este año 2017 la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud cumple quince años de publicación ininterrumpida, un tránsito que desde enero del 2003 ha trazado una huella permanente de crecimiento y cualificación en pro del enriquecimiento del conocimiento sobre niñez y juventud de América Latina y el Caribe. Para dar continuidad a esta política editorial, este año nuestro equipo de editores ha diseñado un proyecto de renovación basado en las tecnologías digitales de punta que tenemos a nuestra disposición, para que este medio sea más dinámico y asequible a poblaciones amplias de la comunidad académica, investigativa y en general el público interesado en los campos de estudio relacionados con la niñez y la juventud. Dichos cambios se implementarán a partir del mes de septiembre del presente año.

Agradecemos a todas las personas que nos han acompañado en los quince años de diseminación constante, a los autores, a los evaluadores, a los lectores, a nuestro equipo editorial e institucional y en general la comunidad académica e investigativa que ha permitido la ubicación de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud como una de las más importantes en niñez y Juventud de América Latina, el Caribe e Iberoamérica.

Al cierre de esta edición nos enteramos del fallecimiento de nuestra colaboradora Lorena Natalia Plesnicar el domingo 9 de julio. Lorena fue la entrevistadora oficial de la revista durante varios años y en este número publicamos un diálogo que sostuvo con el investigador Manfred Liebel. Paz en su tumba.

El Director-Editor,

Héctor Fabio Ospina

La editora invitada,

María Hilda Sánchez-Jiménez

Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires

Profesora Titular Universidad de Caldas

Departamento de Estudios de Familia

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 15 N° 2, July-December 2017.

The current edition of the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth is structured around various thematic areas based on complex problems. Each thematic area, similar to the contexts from which the articles are written, conform a specific field of knowledge in accordance with their textual emphasis and the purpose of highlighting a range of human, personal, institutional, social, cultural, historic and political realities. The texts and purposes of the articles are a demonstration of the thematic richness of the problems tackled by the social sciences, which is evident in the texts and arguments developed by each author.

The magic of these articles is in the delicate nature and finesses required by scientific research in the social sciences that is united with the target populations of children, adolescents, youth, schools and families that act as sources of information. Features of these studies include: the complex manner of carrying out large scale qualitative research that also include quantitative and mixed methods as other important options; the diversity of contextualized methods that unite the research with a way of seeing, acting and relating to multiple realities, which include their own perspectives as interpreters and readers of these realities; and the methodological procedures that uncover the curiosities and surprises in the epistemological dialogue between researchers and sources of information.

In each article there are steps that travel through many manifestations of social problems that while they are connected to a territory -country, place or space- they are also located in a time. These are local problems and contexts with territories located in Colombia, Argentina, Chile, Brazil, Uruguay and México. And on the other hand they are also temporal, given that the studies correspond to a defined time in each one, while other studies are located in a fragment of history. Given the conditions of the studies that have given rise to each article, these will be references to be cited, and at the same time will act as sources of motivation for new studies that can be compared with other territories in Latin America.

All of these articles are based on the results of research, and among these, Doctorial and Masters theses. In other words, these articles represent the beating of an academic heart that is shared by curious people, which is why they occur in a place, with a population and at a particular moment in time in which they interact and call people's attention in such a way that it becomes a motivation for joint understanding that is united to the development of proposals for taking action. The beating of an academic heart that accompanies the formation of high level professionals with the purpose of highlighting the tensions between parties involved in a topic, problem or social process. In this case, the current edition of the Latin American Journal for Social Sciences and Youth, in its sections, puts into dialogue meetings and tensions between sub-categories of analysis and interpretation that can be seen in the content of the article and its title.

In the first section of Theory and Meta-theory, the Journal includes a literature review of previous scientific work that highlights the interaction between: education and teaching practices of the subject of history, self-esteem and attachment, the educational field, hermeneutics and phenomenology, pedagogy of difference and theatrical pedagogy, education in networks and unemployment. The second section of Studies and Research details the course of research studies that explore the interaction between: local policy and practices; meanings of (traditional) rural and (modern) urban identities of children; education, absenteeism and dropping out of school; education and the environment; biographic and ideological narratives of disability; education and health; education and school-based violence; education and generational discourses; identity and gender distinctions; individualization of

young people and conditions of their settings; teaching-learning and theatrical techniques; evaluative contexts of games and real life; the communication media and representation of students with hoods; education and politics in young people; politics and social wellbeing in childhood, youth and old age; policies and development in the provision of assistance to young people; child and adolescent protection policies; violence in same-sex couples and related factors; violence among males and females in rural schools; socialization, wellbeing and tension in young people; crisis and confrontation resources in families; family, education and peace; family and re-education; new technologies and characteristics of work in young people; teaching of history and understanding of violence today; and compliance with educational improvement and quality plans.

In this first sub-category, and as an opening invitation to explore the content of the current Latin American Journal of Social Sciences, Youth and Childhood, there is an intellectual and academic wealth that hopefully reaches and can be incorporated into social policies. In this way, each text has a life that goes beyond academics and the social sciences because the purpose is to divulge knowledge and also fragments and views of social realities that are problematic in the real world where human beings circulate: children, adolescents, young people, adults, the elderly as well as family, school, historical, cultural, social and political settings whose lives are affected by public, private and mixed institutions that are promoters, creators or receptors of public policies at local, regional, national, international and global levels. We can hope that one day these texts will act as criteria for making decisions that are more contextualized to the own realities of diverse actors in civil society and the state.

With the goal of reinforcing this invitation, and articulated with the categories that are reflected in the 31 articles included in the current edition of the Journal, we are present below each section, including the title, thematic emphasis and objectives of each article.

In the Theory and Meta-theory section, the featured authors carry out a review and analysis of previous historic-educational studies, literature reviews and systematizations that are focused on categorical frameworks, such as the relation between education, pedagogy and teaching practices. The article titled “Thought related to the history of educational institutions in Argentina: Contributions to the debate” re-proposes the methods and forms of doing and thinking this story that transcends the guidelines of positivist tradition (Sebastián Perrupato). “Self-regulation and its relationship to attachment in childhood” provides a comparison between the findings of studies carried out on this topic (Lorena Muñoz-Muñoz); “Research trends on families in Colombia. An educational perspective” identifies some possible areas in terms of proposals for working with families (Ruth Milena Páez-Martínez); “Creative drama: a tool for cognitive, emotional, social and academic development of students and teachers” has the goal of exploring the nature and origin of creative drama, its educational possibilities for the development of personality, the improvement of cognitive processes and the achievement of more efficient learning (José Joaquín García-García, Nubia Jeannette Parada-Moreno and Arley Fabio Ossa-Montoya); “Young people who are not in employment, education or training (Neet) in Uruguay. The experience of the Youth in Network Program” brings together the different forms of intervention that contribute to working with young people and analysis the symbolic construction of young people in regards to their condition (Mónica de Martino-Bermúdez and Fernando López).

In the Studies and Research section, the variety of articles included in this edition are predominantly qualitative (hermeneutic, phenomenological, case studies, historiographical, narrative, documentary studies, discourse analysis, documentary analysis, ethnographic documentary analysis and exploratory-descriptive) along with some quantitative and mixed method studies. These are concentrated in eight macro-categories, as described below:

a) Discourses and meanings. “Children’s rights: from discourse to local policies, an analysis of the case of Bogotá” analyses childhood and adolescence public policy in the city of Bogotá and the way in which this the rights of this population have been interpreted and incorporated (Ernesto Durán-Strauch); “Construction of children’s identity in rural contexts in the district of Concepción,

Chile” has the goal of collecting the different aspects of the rural world and the features of its identity and cultural construction, enquiring about the perceptions and experiences of children and describing the cultural patterns, needs, social problems, skills and strengths that characterize them (Beatriz Aguirre-Pastén, Alexandra Gajardo-Tovar and Lorena Muñoz-Madrid); “Infrequent attendance and students dropping out from Early Childhood Education. Testimonies from mothers in Uruguay” seeks to understand factors that have an impact on infrequent attendance and students dropping out in early childhood education (Fernando Salinas-Quiroz, Paola Silva, Verónica Cambón and Sandra Fraga).

b) Experiences, life stories and practices. “Environmental education and its importance in strengthening the sustainable Humanity-Nature-Territory relationship” has the purpose of identifying aspects of education that allow for the development of socio-emotional skills and the appropriation of the biodiversity of humans with nature (Ronald Fernando Quintana-Arias); “Disability and configuration of Emotional Capital (EC): the case of three fathers” is an article that has the objective of showing the configuration of CE through the analysis of the life stories of three fathers who have children with disabilities (Nora Aneth Pava-Ripoll); “Self-regulatory skills and child oral hygiene with support from parents” analyses variables that impact on the self-care behaviors of pediatric patients that attend a medical appointment, as well as on behavior of their parents with the goal of improving families’ oral health (Martha Leticia Gaeta, Judith Cavazos and Ma. del Rosario L. Cabrera).

c) Historical contexts, identities and biographies. “A historical perspective on school violence. Buenos Aires, 1969-2010” is an article written with the purpose of presenting the social processes that are most associated with the emergence of school violence (Natalia Álvarez-Prieto); “The making of a generation in the current discourse of Chilean youth” identifies the elements that characterize current Chilean youth through the notions of generation that young people construct (Carolina Álvarez-Valdés and Antonia Garcés-Sotomayor); “Brown is beautiful. Identity components of young evangelical Christian Aymara women” evidences factors that make identity references in this invisible population (Miguel Ángel Mansilla and Carlos Piñones-Rivera); “Young people’s biographical narratives and individuation processes in marginalized neighborhoods of Argentina” analyses the continuities and heterogeneities that are present in the individualization processes of young people who live in marginalized neighborhoods in the Metropolitan Area of Buenos Aires (Pablo Francisco Di Leo and Ana Clara Camarotti).

d) Teaching-learning processes and audiovisual media. “Contextualized Teaching and Learning using Drama Techniques for Members of the Heavy Metal Subculture” has the goal of creating a pedagogical proposal that includes this subculture in classrooms where English as a Second Language is taught (Amalia Ortiz de Zárate and María Nicol Guarda); “Formation of social values in adolescents that play Grand Theft Auto V” seeks to understand the relations between pre-adolescents and new communication practices in digital networks and the construction of social values provided through their participation in collaborative video games (Clara Victoria Meza-Maya and Sandra Marcela Lobo-Ojeda); “Media representations of youth protests: The hood as a metaphor” has the goal of highlighting the aggressive and misrepresentative images of youth that are broadcast on television news reports about young people in student movements (Camila Cárdenas and Carolina Pérez).

e) Childhood, adolescence, youth and public policy. “Engaging in politics at school: Biographical narratives of militant student youth in the bicentennial Argentina” has the purpose of articulating the place of the school in the interaction between young people and Argentinian politics in the years following the country’s Bicentenary (2010) (Miriam Kriger and Shirly Said). “Policies implemented by the last Argentine dictatorship to bridge the “generation gap” analyses discourses and policies from the Ministry of Social Wellbeing of Argentina that are designed for children, youth and the elderly during the most recent military dictatorship in this country (1976-1983) (María Florencia Osuna); “Brazilian Youth Policy: proposal for Youth Centers” is an article that highlights the differences in the positions between federal and state governments in Brazil regarding the social assistance policy for this population (Rafael García Barreiro and Ana Paula Serrata Malfitano); “Challenges of protecting children and adolescents threatened with death in Brazil” presents the legal framework that has

directed the creation and functioning of the government program designed for this purpose and the socio-economic profiles of those who have lived different forms of violations of their rights (Eduardo Lopes Salatiel, Cecilia de Andrade França, Juliana Marques Resende and Raquel Lanza Guimarães).

f) Families, education and crisis. “Parental models and their relation to violence among same-sex couples” has the goal of describing the parenting models in the cases of violence committed within these and other interpersonal relationships (Rosa Carolina Ronzón-Tirado, Luis Rey Yedra and María del Pilar González-Flores); “Acts of bullying in an agricultural high school – Autonomous University of Chapingo, Mexico” is an article that shows through the accounts of victims what are the main acts of bullying and also consults observers as to what types of aggression they view as the main forms of bullying (Rosálva Ruiz-Ramírez, Cristina Sánchez-Romero, Emma Zapata-Martelo, José Luis García-Cué, Ma. Antonia Pérez-Olvera, Beatriz Martínez-Corona and Gustavo Rojo-Martínez); “Referentiality, redefined from subjective wellbeing and socialization” highlights the tensions in the definition of referentiality, its constitution through significant relations that young people establish with people both within and outside their families and the way in which these relationships positively influence the obtaining of better conditions of subjective wellbeing (Farley Johanna Cardona-Rodríguez, Dora Liliana Osorio-Tamayo and Norman Darío Moreno-Carmona); “Dialogical Practices and Sociolinguistic Codes: Crisis and Family Changes in Dialogical Contexts” has the goal of demonstrating the relational movements experiences by families living in a crisis situation and the potential that emerges for the co-construction of moments of change and the transformation of these situations (María Hilda Sánchez-Jiménez); “Family co-responsibility in rehabilitation institutions for adolescent offenders?” highlights both the learning experiences of a strategic plan for the increase of this type of co-responsibility such as factors that are deficient (Viviana Carmenza Ávila-Navarrete); “Family peace practices: an approach to the narratives of young people who study at university”, which has the purpose of identifying the way in which the family develops their affective, communication, ethical potential and practices that are favorable for the construction of peace in daily life (Jhoana Alexandra Patiño-López).

g) Imaginaries, beliefs and education. “Work: Conceptions of young people working in call centers in a middle-sized Colombian city” has the goal of understanding the imaginaries and subjectivities of the concept of “work” assumed by young people who work in these types of organizations in the city of Manizales (Mariana Castaño-Ravagli); “Chilean students and the teaching of history in conflict zones” is a study that analyses the beliefs of students in La Araucanía in Chile regarding aspects associated with the teaching of the history of their region (Elizabeth Gloria Montanares-Vargas).

h) Educational quality. “Quality of Higher Education in the areas of Social Sciences and Administration” examines improvement plans, progress and factors that facilitate and limit the quality of these programs and their social and entrepreneurial impact (Maritza Rengifo-Millán).

The different forms of studying, presenting and translating realities through the carrying out of research allow for the definition of some guidelines for work based on each topic and problem and for the populations that have reflected on their specific contexts.

The third section of the Journal, Reports and Analysis, present the usual accumulative index of the authors as well as the thematic index, which act as important guides for consulting the content of the Journal.

From the News Bulletin Number 239 issued by the Organization of Ibero-American States, there are notable articles such as “Reusable: is it possible to have an alternative model of technological development?”, a review of a book written by Martín Parcelis, Darío Sandrone and Diego Lawler that proposes the use of open technologies that strengthen second hand technology markets to challenge the principle of using technology and then throwing it away. This publication argues for the prioritization of maintaining control over our machines instead of focusing on developing machines that we end up being slaves to.

The bulletin also invites participants to the “10th Ibero-American Congress on Science and Technology Indicators: Sharing in Facebook”, which will be held from the 20th to the 22nd of

November 2017 in San José, Costa Rica, organized by the Ibero-American Network for Science and Technology Indicators, the Ibero-American Observatory of Science, Technology and Society and the Ministry of Science, Technology and Telecommunications of Costa Rica.

From the World Organization for Pre-School Education there is a summary on the relevant role that this organization fulfills at a global level given that it is the oldest and biggest non-profit organization committed to strengthening human rights with a focus on early childhood. The Journal also includes the “Medellín Declaration” which was prepared during the Latin American Assembly of the Omep that had as its central theme the right to early childhood education.

We commemorate 40 years since the founding of CINDE with a text written by its Director General Alejandro Acosta Ayerbe that describes the organization’s work in the areas of research, education and social development during these four decades.

The fourth section of reviews and recensions begins with a text from Ricardo Alberto Ocampo-Castaño and Claudia Jurado-Alvarán about the San José Comuna in Manizales, Colombia, which highlights the change in political thought in adolescents from this Comuna as another perspective in education based on a qualitative horizon and a numerical approach. There is also a transcription of the speech from the Dean of the Manizales Institute, Francis Rodrigo Otero-Gil, winner of the Compartir Prize 2017 for the best management by an educational director in Colombia. The Manizales Institute is located in this Comuna and has been a key component in the recovery of the neighborhood’s social fabric.

The Journal continues with the practice of publishing significant interviews with researchers and academics that contribute to the social thought of Latin America and the Caribbean. In this edition we include the interview conducted by Lorena Natalia Plesnicar with Manfred Liebel about childhood in the unequal global order, in which they discuss topics such as representations of childhood and work in different socio-cultural contexts, children’s rights in a historical perspective, the role of international organisms and the challenges inherent in post-colonial studies to think about childhood in this day and age, among others.

Laura Sarmiento interviews Silvia Rivera Cusicanqui, who reflects on the genealogy of motivation, hope and shame that produces deterioration, widespread growth and conformism: “Now we are in a down cycle. There have been other down cycles and we have survived. So this shame always has a sub-text of hope. And so to also put my energy, my emotions, my shame, I am going to nurture these little sparks of hopes that come from young people, from people who don’t conform.”

The researcher and academic proposes a dialogue about family otherness with Professor Edison Francisco Viveros, who in his work in the field of Family Studies has been notable for his incessant commitment to understanding diverse and relational issues in the family experience through asking questions that enquire about their complexity

“Crossing social barriers. From inclusion and disability to compassion” is a project from the Liceo Los Alpes, a private school in the city of Cali, Colombia, that offers the International Baccalaureate. The initiative is the result of partnerships with inclusive institutions that don’t just work with children from low-resource backgrounds and those from families that have been displaced and are victims of the armed conflict, but also with institutions that attend to children and young people with different physical disabilities.

In “We are Protagonists of our Story. Narrative of a young researcher”, Andrés Felipe Castaño, member of the Working Group in Popular Education and Critical Latin American Pedagogies, as well as being a student of the Masters in Education and Human Development in the Centre for Advanced Studies in Childhood and Youth at Cinde and the University of Manizales, narrates his experience in which he has become a conscious and empowered subject of reality through a process involving research and social advocacy. In this process the researcher stops being an expert that simply teaches theory and becomes an ally who puts their toolbox at the disposition of the community.

As is the custom in the fourth section we include summaries of books that have been recently published. The first is from a Professor at the Universidad de La Serena (Chile), Carlos Calvo,

regarding the reprinting of the classic text from Jean Jacques Rousseau by Ediciones de la Junji titled “Emilio or the education”, highlighting that this is a publishing house that is generally dedicated to the topics of childhood and education.

From the posthumously published book “Error or fraud? Scams and mistakes in child psychological research” by Ernesto Pollitt, researcher from the Pontificia Universidad Católica del Perú, Walter Lizandro Arias-Gallegos comments about the ethical, methodological and epistemological lessons contained in these pages, which invite us to question the scientific activities that occurs in the world, specifically its motivations and social implications.

From the publishing house of the University of Manizales, Colombia, a summary is included of the book titled “Expanded Cinema. Creases that curse reality” by Carlos Fernando Alvarado-Duque. Through the cinema, his indirect object of study, the author explores the flows of the contemporary world and what can be loosely called “reality”.

Also from the same publisher is the book titled “Rural Associations in the coffee growing zone of the Department of Caldas”, which is supported by the United Nations Development Program, the Ministry of Work of Colombia, the Caldas Observatory of the Labor Market and the University of Manizales. The main results from this study highlight the relevance that associations have for community development, as well as difficulties with the high level of dependence on external resources, the conformation of small-scale productive systems that don’t generate surpluses and the lack of trust among actors who participate in collective actions.

Jaime Alberto Carmona-Parra, Director of the School of Psychology of the University of Manizales, introduces the book written by Jhoana Alexandra Patiño López titled “Narrations and auto-biographical stories about the construction of life in family”, a title which precisely outlines the content of this text. The word “narrations” signals to the reader that they will find biographical excerpts with all of the force and vitality of the words of social agents when they relate their experiences. The book also defines its ontological, epistemological, political and esthetic positions.

“The first day of childhood after the war” by María Paz Gómez-Gaviria is a text on the first International Children’s Day celebrated in Colombia following the ceasefire that put an end to the conflict between the Government of Colombia and the longest-running guerrilla in Latin America, the Farc, and asks a penetrating question: what did we celebrate on previous Children’s Days?

The Journal includes from the “La Jornada” newspaper the obituary of Fernando Martínez Heredia (1939-2017), who was one of the most notable thinkers coming out of the Cuban Revolution and who drank from the ideas of José Martí, Fidel Castro and “Che” Guevara, bringing together sharp critical thought with a solid revolutionary commitment and a lucid sense of history. In the case of Fernando Martínez Heredia, and in the words of Martí, “death is not real when one has done their job in life well”.

A group of collectives that support the fight of the Mapuche people have signed a manifesto in which they denounce the territorial dispossession, violence and death that they are currently victims of, committed by the government, land owners and logging companies.

Also included in this edition of the Journal is a summary of the “Child and Youth Peacebuilders”, which is a proposal to strengthen political subjectivities and generate peacebuilding processes.

In 2017 the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth marks 15 years of uninterrupted publication. Since January 2003 it has had a permanent trajectory of growth and support of the enrichment of knowledge of childhood and youth in Latin America and the Caribbean. To continue with this editorial policy, this year our team of editors has designed a renewal project for the Journal based on the digital technologies that we have at our disposition so that this publication can be more dynamic and accessible to the broad populations of the academic and research communities and members of the general public who are interested in the fields of study related to childhood and youth. These changes will be implemented from September 2017 onwards.

We would like to thank all of the people who have accompanied us over these fifteen years of constant dissemination, our authors, our evaluators, our readers, our editorial and institutional teams

and in general the academic and research community who have contributed to the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth becoming one of the most important publications on childhood and youth in Latin America, the Caribbean and Ibero-America.

As we sent this edition to the printer we were informed of the passing of our collaborator, Lorena Natalia Plesnicar, who left us on Sunday the 9th of July. Lorena was the official interviewer for the Journal during various years and in this edition we published her dialogue with the researcher Manfred Liebel. May she rest in peace.

Director-Editor,

Héctor Fabio Ospina

Guest Editor,

María Hilda Sánchez-Jiménez

Doctor in Psychology of the Universidad de Buenos Aires

Head Professor, Universidad de Caldas

Department of Family Studies

Associate Editors,

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brazil.

Liliana Del Valle

Secretariat of Education, Medellín, Colombia.

Marta Cardona

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

EDITORIAL

Apresentação do Volume 15 N° 2 de julho-dezembro de 2017.

A presente edição da Revista Latino-americana de Ciências Sociais Infância e Juventude se estrutura ao redor de vários eixos temáticos que surgem de problemas complexos. Cada eixo temático, assim como os contextos de onde se abordam os artigos, conformam um campo particular, segundo a ênfase textual e os propósitos de tornar públicas realidades humanas, pessoais, institucionais, sociais, culturais, históricas e políticas. Os textos e os propósitos dos artigos são uma amostra da riqueza temática sobre problemas próprios das ciências sociais, como poderá ser visto nas linhas que traçam sua escritora ou escritor.

A magia de seus escritos está na delicadeza e elegância que exige a investigação científica nas ciências sociais, unida a população enfocada em infância e adolescência, juventude, escola e família como fontes de informação; a maneira complexa de fazer investigação qualitativa a maior escala, incluindo a quantitativa e mista como outras opções importantes; a diversidade de métodos contextualizados que une ao investigador com uma forma de ver, atuar e relacionar-se com múltiplas realidades, que incluem a sua como intérprete e leitor; os procedimentos metodológicos por onde transitam as curiosidades e surpresas do diálogo epistemológico entre investigadores e fontes de informação.

Em cada artigo, há passos que transitam por muitos ramos das problemáticas sociais que, se bem estão relacionadas com um território -país, lugar ou espaço- também estão localizadas em um tempo. Daí são problemáticas e contextos locais, cujos territórios estão relacionados a Colômbia, Argentina, Brasil, Uruguai e México. E, por outro lado, são temporais, já que as investigações correspondem a um tempo definido em cada uma, algumas das quais são próprias de estudos localizados em um fragmento histórico. Dada as condições de cada investigação de onde nasce um e outro artigo, estes serão referentes para ser citados e, por sua vez, fontes motivadoras de novos estudos que podem chegar a ser comparados com outros territórios de América Latina.

A totalidade dos artigos nasce dos resultados das investigações e, entre elas, de teses de doutorados e de mestrados. Em outras palavras, é um pulso acadêmico entre pessoas inquietas pelo que acontece em um lugar, com uma população e em um tempo que interatuam e chamam a atenção a tal ponto de chegar a ser um motivo de compreensão unida ao desenvolvimento de propostas de ação. Um pulso acadêmico que acompanha a formação dos profissionais de alto nível, com o propósito de tornar visível as tensões entre partes envolvidas ao redor de um tema, problema ou processo social. Neste caso, o presente número da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude, em suas sessões, põe em diálogo encontros e tensões entre subcategorias de análises e interpretação que podem ser vistas no desenvolvimento do texto e em algumas partes de seu título.

Na primeira seção, Teoria e Metateoria, pode se ver uma revisão da literatura de trabalhos anteriores e científicos em que se ressalta a interação entre: educação e práticas de ensino da história, autoestima e apego, campo educativo, hermenêutica e fenomenologia, pedagogia da diferença e pedagogia teatral, educação em rede e desemprego. Na segunda seção, Estudos e Investigações, se encontram os desenvolvimentos de investigações que indicam a interação entre: políticas e práticas locais; significados das identidades rurais (tradicional) e urbanas (moderno) de meninos e meninas; educação, absentismo e evasão escolar; educação e meio ambiente; narrativas biográficas e ideológicas da deficiência; educação e saúde; educação e violência escolar; educação e discursos de gerações; identidade e distinções de gêneros; juventude individualização de jovens e condições de entorno; técnicas de ensino e aprendizagem teatrais; contextos avaliativos de jogos e da vida real;

meios de comunicação e representação de estudantes com capuz; educação e política em jovens; política e bem-estar social na infância, juventude e velhice; políticas e desenvolvimento na assistência a jovens; política e proteção de crianças e adolescentes; violência entre casais do mesmo sexo e fatores relacionados; violência sobre mulheres e homens nas escolas rurais; socialização, bem-estar e das tensões da juventude; crise e recursos de enfrentamento nas famílias; família, educação e paz; família e reeducação profissional; novas tecnologias e funcionalidades no trabalho com jovens; o ensino da história e da compreensão das violências de hoje; e cumprimento de planos de melhoria de qualidade da educação.

Neste primeiro plano de subcategorias, como uma artista que abre o convite contido na atual Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude há uma riqueza intelectual e acadêmica que esperamos que alcance aqueles que criam e implementam na prática políticas sociais. Desta forma, cada texto vem à vida para além das ciências acadêmicas e sociais, porque o objetivo é disseminar o conhecimento, e também fragmentos e focos de realidades sociais que são problemáticos no mundo real, onde nos movemos como seres humanos: meninos e meninas, adolescentes, jovens, adultos, idosos, família, escola, ambientes históricos, culturais, sociais e políticos, cujas vidas são atravessadas por, instituições públicas, privadas, mistas que são promotoras, criadoras ou receptoras das ordens públicas a nível local, regional, nacional, internacional e global. Esperançosamente, algum dia estes escritos serão um critério para tomar decisões mais contextualizadas em torno a realidades próprias de diversos atores da sociedade civil e do Estado.

Para reforçar este convite, e articulado com as categorias que refletem os 31 artigos desta edição da revista, apresentamos cada seção com ênfase temática, títulos e propósitos de cada artigo:

Na sessão de Teoria e Metateoria, os autores e autoras da investigação histórico-educacional, os estados da arte e a sistematização, realizam uma revisão e análise de estudos anteriores, mais concentrados em um marco categórico, como o da relação educação, pedagogia e práticas de ensino: “Pensar a história das instituições de ensino na Argentina: contribuições para o debate” e repensar métodos e formas de fazer e pensar nesta história que transcende as linhas da tradição positivista (Sebastián Perrupato); “A autorregularão e sua relação com o apego na infância” que permita comparar os resultados de estudos realizados sobre o tema (Lorena Muñoz-Muñoz); “Tendências em pesquisas sobre a família em Colômbia. Uma perspectiva educativa” e deixar algumas linhas sobre possíveis propostas de trabalho com as famílias (Ruth Milena Páez-Martínez); “O drama criativo uma ferramenta para a formação cognitiva, afetiva, social e acadêmica de estudantes e docentes”, a fim de explorar a natureza e origem do drama criativo, suas possibilidades educacionais para o desenvolvimento da personalidade, melhorando processos cognitivos e alcançar uma aprendizagem mais eficaz ((José Joaquín García-García, Nubia Jeannette Parada-Moreno e Arley Fabio Ossa-Montoya)); “Os jovens que não estudam nem trabalham no Uruguai. A experiência do Programa Jovens em Rede” coletivizar formas de intervenção que contribuam para o trabalho com jovens, para analisar as construções simbólicas dos jovens sobre a sua condição (Monica Martino-Bermudez e Fernando López).

Na seção de Estudos e Investigações, a variedade de artigos que são derivados de estudos predominantemente qualitativos (hermenêuticos, fenomenológicos, estudos de caso, historiográficos, narrativos, documentais, análise do discurso, análise documental, etnográficos e exploratório-descritivos), e alguns quantitativos e mistos, concentraram-se em oito categorias macro como as listadas a seguir:

a) Discursos e significados. “Direitos das crianças: do discurso à política local” para analisar políticas públicas para crianças e adolescentes na cidade de Bogotá e a forma como tem sido interpretado e incorporado os direitos desta população (Ernesto Durán-Strauch); “A construção da identidade de crianças em contextos de ruralidade no município de Concepción, Chile”, a fim de recolher as distinções das zonas rurais e as características de sua construção identitária e cultural, investigando as percepções e experiências das crianças e descrever padrões culturais, necessidades, problemas sociais, habilidades e pontos fortes que os caracterizam (Beatriz Aguirre-pasten, Alexandra

Gajardo-Tovar e Lorena Muñoz-Madrid); “Presença intermitente e evasão na Educação Infantil. Testemunhos de mães uruguaias “para entender os fatores que afetam a assistência intermitente e a evasão na Educação Infantil (Fernando Salinas-Quiroz, Paola Silva, Verónica Cambón e Sandra Fraga).

b) Vivências e relatos de vida e práticas. “A educação ambiental e sua importância na relação sustentável: Homem-Natureza-Território” com o propósito de ver os aspectos da educação que permitem o desenvolvimento de competências sócio-emocionais e apropriação da biodiversidade do homem com a natureza (Ronald Fernando Quintana -Arias); “Discapacidade e configuração do Capital Emocional (CE): o caso de três pais”, a fim de exibir a configuração do CE a partir da análise das histórias de vida de três pais cujos filhos têm discapacidades (Nora Aneth Pava- Ripoll); “Habilidades de autorregulação e de higiene bucal infantil com o apoio dos pais” para analisar as variáveis que influenciam no comportamento de autocuidado de pacientes pediátricos que assistem consulta médica, assim como seus pais, para uma boa saúde bucal (Martha Leticia Gaeta, Judith Cavazos e Ma. do Rosario L. Cabrera).

c) Contextos históricos, identidades e biografias. “A violência escolar em perspectiva histórica. Buenos Aires, 1969-2010”, a fim de apresentar os processos sociais mais associados com o surgimento de violência escolar (Natalia Alvarez-Prieto); “A construção de geração em discursos de jovens do Chile atual”, buscando identificar os elementos que caracterizam a juventude chilena atual, a partir das noções de geração que os jovens constroem (Carolina Alvarez-Valdes e Antonia Garcés -Sotomayor); “O moreno é belo. Componentes identitários das mulheres jovens evangélicas aimarás “para destacar fatores que invisibilizam referências identitárias nesta população (Miguel Mansilla e Carlos Piñones-Rivera); “Relatos biográficos e processos de individualização juvenil em bairros marginalizados da Argentina”, a fim de analisar as continuidades e heterogeneidades presentes no processo de individualização de jovens que vivem em bairros marginalizados da Grande Buenos Aires (Pablo Francisco Di Leo e Ana Clara Camarotti).

d) Processos de ensino-aprendizagem e meios audiovisuais. “O ensino contextualizado para os membros da subcultura do heavy metal através de técnicas teatrais”, a fim de criar uma proposta educativa que inclui essa subcultura nas aulas de Inglês como língua estrangeira (Amalia Ortiz de Zarate e María Nicol Guarda); “Formação em valores sociais em adolescentes que jogam Grand Theft Auto V”, a fim de entender as relações entre os pré-adolescentes e novas práticas de comunicação em redes de computadores, construção de valores sociais trazidas pela participação em jogos colaborativos (Clara Victoria Meza-Maya e Sandra Marcela Lobo-Ojeda); “Representação midiática da ação de protesto juvenil: o capuz como metáfora”, a fim de tornar visíveis imagens de agressivos e desviados que oferecem reportagens de televisão sobre os jovens movimentos estudantis (Camila Cárdenas e Carolina Perez).

e) Infância, adolescência, juventude e políticas públicas. “Fazer política desde a escola: narrativas biográficas de jovens em Argentina”, cujo objetivo é articular o lugar da escola no encontro dos jovens com a política da Argentina dos anos seguintes ao Bicentenário (2010) (Miriam Kriger e Shirly Disse); “Políticas da última ditadura da Argentina frente a ‘brecha da geração’ com propósito de analisar discursos e políticas do Ministério da Previdência Social Argentino destinadas a crianças, jovens e idosos durante a última ditadura militar neste país (1976-1983) (María Florencia Osuna); “Política brasileira para a juventude: a proposta do Centros de Juventude”, nos quais se viabilizam as diferenças de posições entre os governos federais e estaduais frente a assistência social e a essa população (Rafael García Barreiro e Ana Paula Serrata Malfitano); “Desafios na proteção das crianças e adolescentes ameaçados de morte no Brasil” para apresentar o quadro jurídico levou à criação e funcionamento do programa, o perfil socioeconômico daqueles que viveram formas de violações de seus direitos (Eduardo Lopes Salatiel, Cecilia França Andrade, Juliana Marques Resende e Raquel Lanza Guimarães).

f) Famílias, educação e crise. “Modelos parentais e sua relação com a violência em casais do mesmo sexo”, a fim de descrever os modelos parentais com a violência exercida dentro destas e outras

relações interpessoais (Rosa Carolina Ronzon-Tirado, Luis Rey Yedra e Maria del Pilar González-Flores); “Manifestações de bullying na Escola Agrícola. Universidade Autónoma de Chapingo, México “ mediante a qual é mostrado pelas vítimas, quais são as principais manifestações e por observadores que tipo de ataques vistos como principais (Rosálva Ruiz-Ramírez, Cristina Sanchez-Romero, Emma Zapata-Martelo José Luis García-Cué, Ma Antonia Pérez-Olvera, Beatriz Martínez-Corona e Gustavo Rojo-Martínez) .; “A ‘referencialidade’, redefinido desde o bem estar subjetivo e ‘socialização’”, na qual se destaca as tensões na definição da referencialidade, sua constituição através de relações significativas que estabelecem os jovens dentro e fora da família, e como as relações influenciam positivamente a obtenção de melhores condições de bem estar subjetivo (Farley Johanna Cardona-Rodríguez, Dora Liliana Osorio-Tamayo e Norman Dario Moreno-Carmona); “Práticas dialógicas e códigos sociolinguísticos: Crise mudanças familiares em contextos dialógicos”, a fim de mostrar os movimentos relacionais que famílias vivem da em uma situação de crise e o potencial que emerge para co-construir momentos de mudança e transformação destas situações (Maria Hilda Sanchez-Jimenez); “ Corresponsabilidade familiar em instituições de reeducação para adolescentes infratores?” no qual se expõe tanto as aprendizagens de um plano estratégico para o aumento da responsabilidade, como os fatores que são deficientes (Carmenza Viviana Avila-Navarrete); “Práticas familiares de paz: uma aproximação das narrativas de jovens universitários”, cujo propósito é identificar a forma na qual a família desenvolve potências afetivas, comunicativas, éticas e práticas favoráveis para a construção da paz cotidiana (Jhoana Alexandra Patiño-López).

g) Imaginários, crenças e educação. “O trabalho: concepções de jovens que trabalham em call centers em uma cidade média colombiana”, a fim de compreender o imaginário e subjetividades do conceito de “trabalho” realizado por trabalhadores jovens em tais organizações na cidade de Manizales (Brown-Ravagli Mariana); “Estudantes do Chile e o ensino da história em áreas de conflito”, no qual se analisam as crenças dos estudantes de La Araucanía em Chile em questões relacionadas com o ensino da história da sua região (Elizabeth Gloria Montanares-Vargas) .

h) Qualidade de educação. “Qualidade do Ensino Superior desde as Ciências Sociais e Administrativas”, no qual são estudados os planos de melhoria, evolução e fatores que facilitam e limitam a qualidade destes programas e o seu impacto social e de negócios (Maritza Rengifo-Millán).

As diferentes formas de estudar, apresentar e traduzir realidades através do desenvolvimento de pesquisas permitem definir algumas diretrizes de trabalho de cada assunto ou problema e para as populações que foram refletidos em seus contextos particulares.

A Seção Três: Relatórios e Análise apresenta os usuais Índices cumulativos por autores e Índice temático como guias importantes para a consulta dos conteúdos da revista.

Do Boletim de Novidades Número 239 da Organização dos Estados Americanos se destacam notas sobre “Tecnologías intrínsecas. É possível um modelo alternativo de desenvolvimento tecnológico?”, um livro de Martín Parcelis e Darío Sandrone e Diego Lawler propõe o uso de tecnologias abertas que impulsionam os mercados de usados para banir o princípio de usar e jogar fora. Se trata de priorizar o manutenção do controle sobre nossas máquinas ao invés de buscarmos desenvolver máquinas que acabam nos tornando escravos.

No boletim convidamos ao “X Congresso Ibero-Americano de Indicadores de Ciência e Tecnologia: Compartilhar no Facebook”, a ser realizada de 20 a 22 de novembro de 2017 em São José, Costa Rica, organizado pela Rede Ibero-Americana de Indicadores de Ciência e Tecnologia, o Observatório Ibero-americano de Ciência, Tecnologia e Sociedade e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Telecomunicações da Costa Rica.

Da Organização Mundial para a educação pré-escolar (Omep), há uma resenha do papel relevante que a organização cumpre a nível global, pois a Omep é a maior e mais antiga ONG sem fins lucrativos organização comprometida com os direitos humanos com foco em educação na primeira infância. Na informação está a “Declaração de Medellín”, realizada no âmbito da Assembleia Latinoamericana da Omep, que teve como eixo central o direito à educação na primeira infância.

Destacamos a celebração dos 40 anos do Cinde com documento escrito por seu Diretor Geral Alejandro Acosta Ayerbe onde relata a prolixa investigação, formação e desenvolvimento social da entidade durante estas quatro décadas.

A quarta seção de revisões e resenhas começa com um texto de Ricardo Alberto Ocampo-Castaño e Claudia Jurado-Alvarán sobre a Comunidade de San Jose em Manizales, Colômbia, que torna visível a mudança do pensamento político em adolescentes dessa comunidade como uma outra perspectiva sobre a educação a partir de um horizonte qualitativo e um olhar numérico. No documento se transcreve o discurso apresentado ao reitor do Instituto de Manizales, Francis Rodrigo Otero-Gil, vencedor do prêmio Compartilhar 2017 como melhor gestão de um diretor em Colômbia. O Instituto Manizales está localizado neste distrito e tem sido fundamental para a recuperação do seu tecido social.

A revista continua alinhada a publicar entrevistas significativas que, desde pesquisadores e acadêmicos, contribuem para o pensamento social na América Latina e Caribe. É o caso de um diálogo que, Lorena Natalia Plesnicar realiza com Manfred Liebel entorno das infâncias na ordem global desigual na qual se aproximam a temas como representações sobre a infâncias e o trabalho em diferentes contextos sócio-culturais, direitos das crianças em perspectiva histórica, o papel dos organismos internacionais, os desafios de estudos pós-coloniais para pensar a infância hoje, entre outros.

A revista continua alinhada a publicar entrevistas significativas que, desde pesquisadores e acadêmicos, contribuem para o pensamento social na América Latina e Caribe. É o caso de um diálogo que, Lorena Natalia Plesnicar realiza com Manfred Liebel entorno das infâncias na ordem global desigual na qual se aproximam a temas como representações sobre a infâncias e o trabalho em diferentes contextos sócio-culturais, direitos das crianças em perspectiva histórica, o papel dos organismos internacionais, os desafios de estudos pós-coloniais para pensar a infância hoje, entre outros.

Laura Sarmiento entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui, quem reflete sobre a genealogia de motivação, esperança e tristeza que provoca a deterioração, a massificação e o conformismo: “Estamos agora em um ciclo de tristeza, houve outros ciclos de tristeza e temos sobrevivido. Então esta tristeza sempre tem um subtexto de esperança. E, em seguida, ao colocar a minha energia, minha emoção na tristeza, eu também alimento essas pequenas centelhas de esperança que surgem em pessoas jovens, em pessoas infelizes”.

A pesquisadora e acadêmica Jhoana Alexandra Patiño-López propõe uma discussão sobre alteridade familiar com o professor Edison Francisco Viveros, quem em seu caminhar pelo campo de estudos familiares tem se destacado por seu compromisso incansável de compreender assuntos diversos e relacionados a questões de experiência familiar a partir de perguntas que interrogam sua complexidade.

“Cruzando as barreiras sociais. Desde a inclusão e deficiência à compaixão” é um projeto do Liceo Los Alpes, escola particular na cidade de Cali, na Colômbia, que é parte do ensino médio internacional. A iniciativa é o resultado de parcerias com instituições inclusivas que não só trabalham com crianças carentes e crianças de famílias vítimas deslocadas de conflito armado, mas com instituições que atendem crianças e jovens com diferentes deficiências físicas.

Em “Somos protagonistas de nossa história. Narrativa de um jovem pesquisador”, Andrés Felipe Castaño, membro do Grupo de Trabalho de Educação Popular e Pedagogias Críticas Latino-americanas, estudante de mestrado em educação e desenvolvimento humano no Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude, do CINDE e da Universidade de Manizales, relata sua experiência que tem sido construída como sujeito consciente e emponderado da realidade, em um processo de pesquisa e incidência social no qual o pesquisador deixa de ser o especialista que simplesmente dita teorias e torna-se um aliado que coloca sua caixa de ferramentas disponíveis para a comunidade.

Como de costume na quarta seção, incluir resenhas de livros publicados recentemente. A primeiro

é a do professor da Universidade de La Serena (Chile) sobre reimpressão que faz Edições da Junji do clássico de Jean Jacques Rousseau “Emilio ou da educação”, sublinhando que esta é um editorial que se dedica principalmente à infância e educação.

Do livro póstumo “Erro ou fraude? Enganos e equívocos na investigação psicobiológica infantil” de Ernesto Pollit o pesquisador da Pontificia Universidade Católica do Peru, Walter Lizandro Arias-Gallegos, comenta sobre as lições éticas, epistemológicas e metodológicas contidas em suas páginas que nos convidam a questionar a atividade científica que está sendo realizada no mundo, suas motivações e implicações sociais.

Do Centro Editorial da Universidade de Manizales, Colômbia, o livro “Cinemas expandido. Desdobramentos para profanar a realidade “de Carlos Fernando Alvarado-Duque, que a partir do filme, como o objeto de estudo indireto explora os fluxos do mundo contemporâneo e do que as secas pode-se chamar “realidade”.

Também do Centro Editorial da Universidade de Manizales é o livro “Associatividade rural na região que compõe a paisagem cultural cafeeira em Caldas”, patrocinado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, pelo Ministério do Trabalho da Colômbia, pelo Observatório de Mercado e Trabalho de Caldas e pela Universidade de Manizales. Os principais resultados destacaram se a importância de parcerias para o desenvolvimento da comunidade; dificuldades de relacionamento também demonstram o alto grau de dependência de recursos externos, o estabelecimento de sistemas de produção de pequena escala que não geram excedentes e a desconfiança entre atores na proposta coletiva.

Jaime Alberto Carmona-Parra, diretor da Escola de Psicologia da Universidade de Manizales, apresenta o livro de Jhoana Alexandra Patiño López “Narrações e relatos autobiográficos sobre a construção da vida em família” como um título que nomeia de maneira muito precisa o conteúdo desta obra. A palavra “narrações” anuncia ao leitor que se encontrará com vinhetas biográficas, com toda a força e a vitalidade que costumam ter a palavra dos agentes sociais quando se trata de relatar experiências; além disso, marca um posicionamento ontológico, epistemológico, político e estético.

“O primeiro dia das crianças depois da guerra”, de María Paz Gómez-Gaviria, está escrito sobre o primeiro dia das crianças celebrado na Colômbia depois do cessar-fogo que acabou com o conflito mais antigo entre o Estado e a guerrilha mais antiga da América Latina, As Farcs, no qual se pergunta para interpelar ao país: o que celebramos no passado do dia das crianças?

Publicamos o obituário do jornal “La Jornada”, sobre a morte de Fernando Martínez Heredia (1939-2017), um dos mais notáveis pensadores surgidos da fração da Revolução Cubana, quem bebeu das idéias de José Martí, Fidel Castro e “Che” Guevara, conjugando um agudo pensamento crítico com um sólido compromisso revolucionário e um lúcido sentido da história. No caso de Fernando Martínez Heredia, como dizia Martí: “A morte não é verdade quando se tem cumprido bem a obra da vida”.

Um grupo de coletivos que apoiam a luta do povo mapuche firma um manifestó no qual se denuncia o despojo territorial, a violencia e a morte a que são submetidos hoje em dia por parte do Estado, os latitudinários e empresas florestais.

Também se apresenta uma resenha do projeto “Meninos, Meninas e Jovens Construtores de Paz” Uma proposta para fortalecer subjetividades políticas e gerar processos de construção de Paz.

Neste ano de 2017 a Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude completa quinze anos de publicação ininterrupta, um trânsito que desde janeiro de 2003 tem atraído uma marca permanente de crescimento e de qualificação para o enriquecimento do conhecimento sobre infância e juventude na América Latina e Caribe. Para dar continuidade a esta política editorial, neste ano nossa equipe de editores criou um projeto de renovação com base em tecnologias digitais de ponta que temos à nossa disposição, para que este meio seja mais dinâmico e acessível a grandes populações da comunidade acadêmica, investigativa e público em geral interessado em campos de estudo relacionadas com crianças e jovens. Estas alterações serão implementadas a partir de setembro deste ano.

Agradecemos a todos aqueles que nos acompanharam nos quinze anos de constante divulgação, autores, avaliadores, os leitores, o nosso editorial e equipe institucional e da comunidade acadêmica e de pesquisa global que permitem localizar a Revista Latinoamericana de Ciências Sociais, Infância e Juventude como uma das mais importantes em infância e juventude na América Latina, Caribe e Iberoamérica.

Ao fim desta edição soubemos do falecimento de nossa colaboradora Lorena Natalia Plesnicar no domingo 9 de Julho. Lorena foi a entrevistadora oficial da revista durante vários anos e, nesta edição, publicamos um diálogo que teve com o investigador Manfred Liebel. Que descanse em paz.

O Diretor-Editor,

Héctor Fabio Ospina

A editora convidada,

María Hilda Sánchez-Jiménez

Doutora em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires

Professora Titular Universidade de Caldas

Departamento de Estudos da Família

Editoras associadas,

Sônia Maria da Silva Araújo

Universidade Federal do Pará, Brasil.

Liliana Del Valle

Secretaria de Educação de Medellín, Colômbia.

Marta Cardona

Integrante do Coletivo Coordenador do Mestrado em Educação e Direitos Humanos da Universidade Autônoma Latino-americana, Medellín, Colômbia.

Primera Sección:

Teoría y Metateoría

Referencia para citar este artículo: Perrupato, S. (2017). Pensar la historia de las instituciones educativas en la Argentina: aportes para el debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 797-806. DOI:10.11600/1692715x.1520102082016

Pensar la historia de las instituciones educativas en la Argentina: aportes para el debate*

SEBASTIÁN PERRUPATO**

Profesor Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Artículo recibido en agosto 2 de 2016; artículo aceptado en febrero 28 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *la historia de las instituciones educativas en la Argentina ha sido tradicionalmente asociada a paradigmas manidos de investigación histórico-educativa. Recién en las últimas décadas comienzan a resurgir estudios que entienden la necesidad de realizar análisis institucionales que entrecrucen lo educativo y lo histórico. En este sentido, se hace necesario un replanteo serio sobre los métodos y las formas de hacer y de pensar esta historia que trascienda los lineamientos de la tradición positivista.*

El presente trabajo tiene por fin analizar los aportes que se hacen al campo de la Historia social de la educación a partir de tres direcciones. Desde los estudios psicosociales de las instituciones educativas; desde las teorías del poder con la propuesta de Michael Foucault y desde la sociología institucional de Pierre Bourdieu. Entendemos que el cruce entre estas perspectivas le otorga a los y las docentes e investigadores un marco metodológico por demás dinámico para comprender la historia educativa desde una perspectiva institucional.

Pensar la historia de las instituciones educativas desde esta perspectiva multidimensional se transforma no solo en un método de investigación histórico educativo, sino también en la forma en que los docentes y las docentes pueden reflexionar sobre sus propias prácticas en las instituciones de enseñanza.

Palabras clave: historia de la educación, instituciones de enseñanza, sociología de la educación, psicología educativa (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Thought related to the history of educational institutions in Argentina: contributions to the debate

• **Abstract (descriptive):** *the history of educational institutions in Argentina has traditionally been associated with hackneyed historical paradigms of educational research. Only in recent decades have studies begun to surface that understand the need for institutional analysis that combines the educational and the historical. In this sense, there is a need to seriously reconsider the methods and ways of thinking about this history so that this work transcends the influence of the positivist tradition.*

This paper aims to analyze the contributions made to the field of Social History of Education from three areas: psychosocial studies of educational institutions; the theories of power developed

* Este artículo de revisión de tema sobre Historia de la educación forma parte de las investigaciones desarrolladas en el marco del Doctorado en educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. El título de la investigación es *La vida en las aulas universitarias de la Colonia. Un análisis del currículum y las prácticas de enseñanza en la Universidad de Córdoba a través de la dialéctica tradición- modernización*. El Proyecto de investigación se encuentra aprobado con fecha de Mayo de 2015 y se estipula finalización para diciembre de 2017. Resolución 333/15 del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Gran área de conocimiento: Ciencias Sociales; subárea: Ciencias de la Educación.

** Profesor y licenciado en Historia. Especialista en educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) y en Docencia Universitaria (UNMdP). Máster en historia del mundo atlántico (Universidad Jaime I, España). Doctor en Historia (UNMdP). Doctorando en educación (UNR) Profesor Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Orcid: 0000-0002-4228-9573. Índice H5: 2. Correo electrónico: sperrupato@gmail.com



by Michael Foucault; and the institutional sociology of Pierre Bourdieu. The author proposes that the intersections of these perspectives give teachers and researchers a methodological framework to understand educational history from an institutional perspective.

To contemplate the history of educational institutions using this multidimensional perspective is not just a method of educational historical research but also a way in which teachers can reflect on their own practices in educational institutions.

Key words: history of education, educational institutions, sociology of education, educational psychosociology (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Pensar a história das instituições educativas na Argentina, aportes para o debate

• **Resumo (descritivo):** A história das instituições de ensino na Argentina tem sido tradicionalmente associada com paradigmas históricos banais de pesquisa educacional. Apenas nas últimas décadas começam a ressurgir estudos que entendem a necessidade de análise institucional que cruzam o educativo e a história. Neste sentido, um sério repensar sobre os métodos e modos de fazer e pensar nesta história que transcende as diretrizes da tradição positivista é necessário.

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições para o campo da História Social da educação a partir de três direções: desde os estudos psicossociais de instituições de ensino; a partir das teorias de poder com a proposta de Michael Foucault e da sociologia institucional de Pierre Bourdieu. Entendemos que a intersecção dessas perspectivas oferece aos professores e investigadores um quadro metodológico mais que dinâmico para compreender a história da educação do ponto de vista institucional.

Pensar a história das instituições educacionais a partir dessa perspectiva multidimensional torna-se não só um método de pesquisa histórica de ensino, mas também na maneira que permite aos professores refletir sobre suas próprias práticas em instituições de ensino.

Palavras-chave: história da Educação, instituições de ensino, sociologia da educação, psicologia da educação (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Repensando la historia de la educación. -3. El análisis de lo institucional. -4. Y por qué no las relaciones de poder. -5. Consideraciones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Habitualmente los/las docentes transitamos por espacios, lugares e instituciones que se nos van haciendo cotidianos, sin detenernos a pensar sobre los orígenes de los mismos. Es así como una y otra vez repetimos actos, prácticas o discursos sin saber cuál es el verdadero sentido de lo que hacemos o decimos. Hace algunos años Michel Foucault (2014a) le hacía una pregunta a los psiquiatras y personal penitenciario: ¿Son capaces de soportar su propia historia? (p. 161). Creo que la misma pregunta vale hoy para los/las docentes: ¿Somos capaces de soportar nuestra propia historia?

Pensar la historia de las instituciones educativas significa repensarnos a nosotros mismos como agentes institucionales comprendiendo el verdadero alcance de

aquello que realizamos. En este sentido, resulta fundamental la articulación de una historia institucional que abandone los viejos lineamientos de la historia positiva y se transforme en una práctica social y cultural que tienda a repensarnos como actores sociales de la institución. Repensando nuestras propias prácticas que, como mencionaba Jorge Huergo (2015), “*Cargan con tradiciones enmudecidas que hablan de gestos, posiciones, quehaceres, pensamientos, hábitos, relaciones*” (p. 15) muchas veces difíciles de evidenciar y que impiden la tarea de transformarlas.

El presente trabajo pretende analizar y discutir el lugar de la historia de las instituciones educativas en la actualidad. Pretendemos un cruce entre la perspectiva historiográfica y el campo de las instituciones educativas. Esta última nos abre una nueva oportunidad de

análisis al entender que en las instituciones se articulan una serie de prácticas, redes y relaciones de poder que no fueron comprendidas desde la perspectiva de la historia tradicional.

Como ha afirmado Lidia Fernández, la relación de la escuela con el medio es uno de los aspectos más destacados como “deber ser” pedagógico, la escuela cumple un mandato social general, asociado con su génesis. Por un lado, la ubicación en el espacio muestra el grado de conexión o retraimiento de la institución y su medio inmediato respecto de los centros en los que se concentra el poder social e institucional. Por otro, la ubicación socio histórica permite conocer los fines sociales y los objetivos que se espera cumplir al tiempo que permite comprender las características del “mandato social” que pesa sobre la institución redefiniendo su cultura (Fernández, 1998, p. 82).

2. Repensando la historia de la educación

Se ha discutido mucho (y aún hoy es tema de interés) el lugar que corresponde a la Historia de la Educación como campo específico. Tradicionalmente esta ha recibido un lugar residual en los libros de formación y fue supeditada a la historia de las corrientes filosóficas, de la cultura o de la civilización debido al escaso lugar que recibía en los ámbitos de investigación y generación de conocimiento.

La necesidad de esta historia para la formación de docentes llevó a numerosos pedagogos a ocuparse de ella. Surgía así recortada no a partir de un interés genuino de los “historiadores profesionales”, sino en vistas de la necesidad de los “pedagogos” de legitimar sus propias prácticas (Cuczza, 1996). Esto condujo a un recorte del objeto de estudio y al corrimiento del interés hacia las ideas pedagógicas, las instituciones educativas y las políticas escolares, que pretendían mostrar la escuela como único modo de transmisión de saberes. Esta tradición no se mantuvo alejada del positivismo dominante sobre el que se construyó, siendo exclusiva del mismo hasta entrada la década del ochenta del siglo XX.

Desde la perspectiva institucional la historia se focalizó en la riqueza de los documentos que existían en las instituciones, presentándolas fuera de cualquier contexto socio histórico cultural, pero enfatizando los procesos políticos. En este sentido, la historia de las instituciones educativas se planteó como una suerte de relato cronológico de las etapas por las atravesaba la institución, perdiendo de vista las prácticas educativas, los actores, las relaciones de poder, el contexto entre otros elementos que permiten comprender la institución de un modo integro. En la Argentina los nombres de los historiadores de esta línea son por todos conocidos: Bustos-Ferreyra (1901), Garro (1882), Probst (1924), Martínez-Paz (1940), entre otros.

La renovación historiográfica que encarnó la fundación de *Annales*, hacia fines de la década del veinte, planteaba el fin del positivismo dominante. Así la historia dejaba de ser la narración “verídica” y cronológica de los acontecimientos pasados para convertirse en “*La forma intelectual en la que una civilización da cuenta a sí misma de su pasado*” (Huizinga, 1968, p. 37). Entonces comenzaba a aceptarse la imposibilidad de una objetividad absoluta y a utilizarse nuevos métodos y fuentes.

En la segunda mitad del siglo XX cambió la dirección de *Annales* y los nuevos directores ahondaron aún más en la incorporación de nuevas fuentes y la interdisciplinariedad de las ciencias. De este modo, la psichistoria y la historia social dejaban paso a una historia geográfica y económica que, sin abandonar la pretensión de totalidad, profundizaba en la larga duración.

El nacimiento de la revista *Past and Present* en 1952 abrió a la historiografía una nueva forma de analizar los acontecimientos. Influenciada por la escuela de los *Annales* y el marxismo, hacía especial hincapié en las experiencias, acciones y luchas históricas de las clases bajas. Lo que posteriormente se denominó *Historia desde abajo*.

Sin embargo, podemos afirmar que la renovación historiográfica no llegaría al campo de la educación hasta la década del ochenta. Con ella y la propuesta de “abrir la historia” se comenzaba a mirar hacia otros objetos de estudio que hasta ese momento habían sido desconocidos para la historia.

En este contexto surgió la Historia Social de la Educación. Caracterizada por su impronta pedagógica, entendía la educación como un elemento constitutivo de lo social, como un hecho social de importancia para la comprensión de la realidad. Como afirmó Nava-Rodríguez (2004), “*Más allá de la evidente historicidad del hecho educativo, su dimensión sociocultural solo empieza a adquirir carta de naturaleza en fechas recientes*” (p. 10).

No se trata de circunscribir el tratamiento a discusiones pedagógicas pretéritas o a las manifestaciones más evidentes de la praxis formadora, sino de entender la educación como una función especial y fundamental de la cultura (Esteban-Mateo, 1983), como un producto de época y un agente activo de transformación social (Viñao-Frago, 2000).

Contrario a esto, buena parte de la historia de la educación ha sido enfatizando en los procesos sin tener en cuenta los sujetos, olvidando el carácter social de los mismos y sus relaciones de poder. Como ha afirmado Julia Varela (2003) se trata de entender la construcción de la verdad histórica, la naturaleza y las funciones de la educación, así como su relativa autonomía en la producción de los discursos, estrategias, prácticas y esferas poder.

Adrian Ascolani (1998) ha señalado que la historiografía educacional argentina atraviesa por un momento de intensa producción, de superación cualitativa en lo analítico y de diversificación de su objeto de estudio. La estabilidad político- institucional de los últimos quince años ha contribuido a este desarrollo pero al mismo tiempo ha generado cierta disparidad en el desarrollo entre las diferentes regiones de América Latina (Arata & Southwell, 2014). La mayoría de los planes de estudios de los profesorado a nivel nacional incluyen dentro de sus disciplinas historia de la educación. En casi todos con una perspectiva social. Las historias institucionales recién se han desarrollado más en los últimos años de la mano de historiadores nobles que hacen de este ámbito su objeto de estudio.

“La historia de la educación (...) deconstruye, desmitifica y empala las grandes heroicas y a menudo exageradas historias del discurso educativo de

acuerdo con la fe modernista en el progreso, no para ridiculizar a nuestros predecesores, su educación o sus ideales, sino para demostrar que también ellos fueron simples humanos que vivieron en un contexto socio histórico concreto del que difícilmente podían abstraerse” (Depaepe, 2009, p. 10).

Los riesgos del presentismo ampliamente denunciados por los historiadores tradicionales se encuentran ya caducos. Todos coinciden en que es una condición inevitable de la investigación histórica. Como ha señalado Foucault, estamos históricamente condenados a la historia, a la paciente construcción de discursos sobre discursos de prácticas sobre prácticas.

3. El análisis de lo institucional

Los análisis institucionales han aumentado mucho en los últimos años de la mano de la perspectiva psicoanalítica y los aportes del marxismo y las teorías del conflicto. La institución educativa se entendió así como un campo de análisis psicosocial en el cual, la educación era reflejo de los conflictos institucionales que se generaban.

Desde las teorías sociológicas clásicas la institución se ha concebido como un significativo espacio de análisis sobre la realidad social. De este modo la institución no podría desligarse de su impronta socio histórica, no solo por ser parte de la sociedad si no por ser también un organismo de socialización de los sujetos.

Por su parte, para los análisis institucionales más tradicionales, la institución se convirtió en análoga de establecimiento (organización con una función especializada, un espacio propio y un conjunto de personas) y el establecimiento se convierte también en “*un objeto de relación, es portador de significados y funciona en el campo psicológico como un sector de importancia, variante según el sujeto y sus circunstancias con el que se establece un vínculo*” (Fernández, 1998, p. 21). Así, la institución supone conflictos en los cuales se integran lógicas y ordenes de realidad diferentes que forman una estructura institucional heterogénea.

En la Argentina el crecimiento de esta corriente se dio de la mano de Lidia Fernández que ha volcado todo el desarrollo de la psicología social al análisis de las instituciones primero de salud y después educativas. Sin embargo, temas como la organización formal e informal, los sistemas de liderazgo, la autoridad o los conflictos, han “acaparado” la atención de los investigadores relegando o ignorando el conocimiento de la historia institucional que es una pieza clave en el análisis de los establecimientos educativos.

La organización es definida Aldo Schlemenson (1993) como un sistema social y técnico que incluye e integra seis dimensiones: el proyecto institucional; la estructura; la integración psicosocial; las condiciones de trabajo y el contexto. El contexto se transforma así en un elemento constitutivo de la institución. En este esquema es que Lidia Fernández (1998) incluye las perspectivas ubicación, espacio y tiempo. Sin embargo, esta perspectiva ha descuidado frecuentemente este último punto tendiendo a comprender la institución y la vida institucional como una planta que crece, se desarrolla y muere, en el caso de las instituciones educativas con crisis periódicas.

Esta visión no concibe entonces a la institución de un modo histórico, según el cual se debería comprender la importancia de los actores sociales, como verdaderos agentes de cambio, sino desde una perspectiva biologicista o clínica, en la cual las instituciones pasan por situaciones similares, a las que es factible en caso de problema o enfermedad aplicar una cura.

Lo antedicho no implica negar la importancia que esta corriente ha tenido y tiene para el desarrollo de una historia institucional, por el contrario, se trata de comprender sus limitaciones para, a partir de allí utilizar algunas herramientas que sirvan al análisis socio histórico de la institución.

4. Y por qué no las relaciones de poder

La perspectiva antes descripta proveniente de la psicología social ha nutrido los estudios sobre el campo de las instituciones educativas en la Argentina desde el regreso de la democracia.

Sus planteos han relegado la posibilidad de analizar las instituciones también como nodos de poder microfísico, negando la posibilidad de comprender las prácticas y los discursos institucionales dentro de una lógica que excede lo institucional, interrelacionándose con otras instituciones y actores sociales que muchas veces tienen un peso más que significativo en la constitución de la institución.

Desde esta óptica dos perspectivas debieran de complementar la historia de las instituciones educativas: La filosófica y la sociológica. Foucault y Bourdieu han trabajado desde estas líneas encontrando en las instituciones su punto de contacto, su lugar común. El filósofo reivindicó la perspectiva historicista desde su análisis institucional de la prisión y el neuro-psiquiátrico. Por su parte, el sociólogo ayudó a comprender la institución en un contexto más amplio, como resultado de flujos de interrelación continua con la sociedad, la cultura y su historia.

Innumerables son las obras de Michael Foucault, sin embargo entre ellas no encontramos ninguna que haya dedicado exclusivamente a la educación. En escritos como *Vigilar y castigar*, el autor, esboza algunas líneas sobre el tema, sobre todo en torno a la disciplina, sin consagrarse al tema. Su preocupación por comprender la dinámica interna de las instituciones lo llevó a entender la educación como una instancia de control social. La propuesta de Foucault buscaba analizar el poder de la norma por medio de diferentes dispositivos como los hospitales, los manicomios, las cárceles y las escuelas entre otros (Caimari, 2004, p. 19).

Para el filósofo desde finales de la centuria ilustrada se superponen dos tipos de tecnologías de poder: las disciplinarias y las reguladoras de la vida. Ambas se articulan optimizando la vida individual y social, y por lógica institucional. Al mismo tiempo comienzan a circular nuevas técnicas de racionalización, tecnologías de un poder microfísico, lo que implica la formación de nuevas formas de saber y sus respectivas instituciones. Estas nuevas formas de saber tienen un doble objetivo en primer lugar jerarquizar, clasificar, vigilar y adiestrar los cuerpos, y en segundo gestionar de modo global la vida (Varela, 1993, p. XI).

En este contexto, las tecnologías y saberes disciplinarios así como la manifestación de un poder opresivo -que Foucault denomina relaciones de dominación- constituyen la subjetividad. Esa tecnología disciplinaria hace del panóptico dispositivo por excelencia para dirigir las conductas. Junto con éste, la reglamentación del tiempo, la diagramación del espacio, la división de los individuos, y los mecanismos de seguridad colectiva completan el cuadro de dispositivos de dominación y control social (Valladeres-Portillo, 2010).

A partir de las relaciones entre el poder y el saber lo que algunos autores han llamado metodología foucaultiana¹ enfrentó las pretensiones de objetividad propias del positivismo y el idealismo de las teorías puras marxistas o no marxistas. Así, los discursos del modelo genealógico se presentan de modo “heterogéneo, dispersos e inestables frente a la continuidad de la historia y a la concepción binaria del discurso dominante-discurso dominado” (Galván, 2011).

Como ha afirmado Julia Varela:

“La aplicación del modelo genealógico a las instituciones educativas permite la realización de una serie de análisis que pone de manifiesto los conflictos, antagonismos y contradicciones del campo educativo, descubre la ambigüedad fundamental de las prácticas escolares, revela las razones ocultas de su existencia y permite comprender las imbricaciones específicas de los saberes y poderes que la constituyen” (Varela, 1979, p. 20).

Los aportes de Foucault en torno a las teorías del poder nos brindan sólidas herramientas para la interpretación de los discursos educativos en los que subyacen normalización y resistencias de las propias instituciones. Evidentemente no se puede, a partir los escritos del filósofo, crear un modelo de análisis que permita comprender

las formas de socialización, ni escolares ni de otra institución cualquiera sea. No obstante sí se puede, entendiendo el conjunto de procesos que operan en las instituciones, utilizar estas teorías para la comprensión de las formas de subjetividad que se gestan y que implican también la formación de nuevos saberes y poderes (Varela, 1993, p. XII).

Recientemente las producciones historiográficas parecieran haber descubierto que las instituciones están formadas por sujetos susceptibles de análisis. Esto posibilita redescubrir que los sujetos se relacionan con los “dispositivos” de diversas formas que trascienden la linealidad pretendida por la historiografía tradicional (Bohoslavsky, 2005). No se trata de considerar a las instituciones de manera objetiva, esperando a quién quiera hacer uso de ellas, sino que invitan a considerar a los sujetos como actores sociales con capacidad cognitiva y reactiva. En este sentido, son capaces de interpretar el contexto en el que están inmersos y actuar sobre él a fin de orientar la situación en un sentido favorable a sí mismos.

Los sujetos pasan de ser descriptos como meras víctimas de los “dispositivos” a ser interpretados como “sujetos capaces de apropiarse de manera selectiva e instrumental de aspectos que le resultaban beneficiosos de las instituciones de control. Son sujetos que se transformaban en negociadores activos de su presente, atendiendo a sus condiciones históricas reales” (Caimari, 2004, p. 23). Esto no implica dejar de comprender que por momentos se vuelvan víctimas de procesos que no eligieron, pero sí que no se trata de arcilla que espera dócilmente la llegada de agentes más poderosos para que los moldeen de acuerdo a sus necesidades.

Consideración simultánea merece la propuesta de Bourdieu que entiende la institución escuela dentro del complejo entramado social y como corolario tendiente a la reproducción social de las clases privilegiadas. Este sociólogo francés nos aporta un conjunto de estrategias tendientes a reproducir el orden social vigente que se transforman en modos de dominación, para este autor, la sociedad reposa sobre dos principios dinámicos en relación, de variada importancia de acuerdo a las sociedades

¹ Algunos filósofos, sociólogos, historiadores e incluso científicos educacionales, pretendieron ver en la obra de Foucault una metodología de análisis que trascendía y superaba a las del marxismo y al funcional estructuralismo. Sin embargo, como él mismo ha señalado, no existe una metodología foucaultiana aunque sí elementos, y herramientas de análisis que Foucault utiliza y que retoma de otras metodologías que nos ayudan a comprender y delinear nuestro propio objeto de análisis, en este caso la escuela (Foucault, 2014b).

estos se inscriben en las estructuras objetivas de distribución de capital y en la reproducción social (Bourdieu, 2011, p. 32).

Las distintas estrategias de reproducción para el autor, son: estrategias de inversión biológica, sucesoria, educativa, de inversión económica y de inversión simbólica. De todas, la que más nos interesa debido a nuestro objeto de estudio es la tercera en la que no se hace hincapié en el aspecto económico, como creyó la Teoría del Capital Humano², sino que se pone especial énfasis en el aspecto cultural. Debemos entender que estas estrategias no tienen una intención consciente ni racional. Por el contrario se trata de disposiciones del *habitus*³ que tienden espontáneamente a la reproducción.

Este esquema se entiende si se comprenden los diferentes tipos de capitales de los cuales el capital cultural puede permanecer en estado objetivado, es decir en formas de objetos y soportes materiales o incorporado, definido como “*un tener devenido en ser, una propiedad hecha cuerpo, una parte integrante de la persona, un habitus*” (Bourdieu, 2011, p. 215).

Desde siempre la sociedad se ha regulado por diversos mecanismos que se utilizan para imponer determinado orden social; estos mecanismos, así como las instituciones que los acompañan corresponden al concepto de control social. De aquí se desprenden algunas diferencias entre Foucault y Bourdieu que es preciso mencionar. Para el primero el sujeto es el que construye el poder, poniendo en evidencia la violencia que su ejercicio conlleva, así como también las condiciones de posibilidad del mismo sujeto. Para el segundo, en cambio, el

sujeto se encuentra inmerso en una estructura que lo contiene y lo define (Mateo & Antoniucci, 2013).

Desde la perspectiva foucaultiana el poder necesita legitimarse y es en esta legitimación donde radican los fundamentos de la dominación. Así, es precisamente en los dispositivos disciplinarios que -tienden a generar cuerpos dóciles y útiles- en donde radica el poder.

En los análisis de Bourdieu las luchas por el poder se dan al interior de la estructura misma y casi siempre a partir de sus relaciones simbólicas. En ellas el capital (cultural y económico) es constituyente del espacio social, pero también es producto de las relaciones entre agentes e instituciones.

Si entendemos que la dominación es una forma de dar cuenta del poder, debemos comprender la diferencia que existe en este concepto para ambos autores. El sociólogo francés prefiere comprender poder y dominación como partes esenciales de la cultura donde la lucha por la apropiación del capital simbólico reproduce las diferencias sociales. Lo cual se transforma en una lucha por imponer su forma de ver el mundo cultural, política y económicamente. En palabras de Bourdieu (2011):

“El dominante es quien llega a imponer su propia percepción, a ser percibido como él se percibe, a apropiarse su propia objetivación, reduciendo su verdad objetiva a su intención subjetiva” (p. 192).

Por ello la dominación evita la violencia física solo en la medida en que está legitimada por las instituciones, es decir, por medio de la legitimación la violencia física se transforma en violencia simbólica. Para Foucault, en cambio, las instituciones coaccionan a los individuos a través de la violencia. Ambas tendencias tienen aquí un punto de contacto: “*Bourdieu observa en la institucionalización algo parecido a la tecnología disciplinaria y panóptica de Foucault, pues el valor social se disloca, la autoridad se transporta hacia otro lugar que no es “uno” sino “algo”: la institución*” (Moreno, 2006, p. 5).

2 La teoría del capital humano tiene sus cimientos en la economía, particularmente en dos autores: Theodor Schultz y Gary Becker. Ellos planteaban que la educación se asimilaba con el beneficio de cualquier capital material, por lo tanto se trataba de una inversión factible de rentabilidad (Becker, 1983; Schultz, 1983).

3 El concepto de *habitus* de Bourdieu ha sido bastante debatido en el ámbito académico. Se ha intentado incluso asimilarlo al concepto tradicional de cultura, también se puede mantener más cercano a su concepción original en tanto parte de la sociedad. Así, él mismo lo definiría como “*un sistema de disposiciones duraderas y trasladables, estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en cuanto principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer la orientación consciente a fines y el control expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos*” (1991, p. 88).

Desde esta perspectiva, entendemos que ambas teorías pueden resultar complementarias ya que buscan esos ejercicios de poder que parecen ocultos. Y analizan la resistencia que genera dicho poder. La trama capilar y la estructura tienen su punto de contacto en las instituciones, donde el poder se presenta por momentos dinámico y, por momentos estructurado, pero siempre ejercido desde los sujetos.

5. Consideraciones finales

Pensar la historia de las instituciones que transitamos es repensarnos a nosotros mismos como actores sociales, es redescubrirnos como parte integrante de una sociedad, cuyas relaciones muchas veces nos exceden. Por ello entendemos necesario que los/las docentes pensemos nuestras historias institucionales, nuestras biografías institucionales, para comprender el lugar desde el cual estamos construyendo la enseñanza.

Es en este sentido que la historia institucional no toma la vieja impronta positivista en la cual las instituciones se analizaban como objetos ajenos a nuestra realidad de investigadores, de docentes y de personas. La riqueza de los documentos institucionales llevó a explotar esta perspectiva, sin embargo, más allá de lo documental, la institución encierra un corpus de información (otras voces), tanto o más valioso y que permite comprender, entender y analizar de manera más acabada los verdaderos sentidos de la historia educativa.

Entender la educación en este marco implica comprenderla como un elemento de control social y al mismo tiempo de reproducción. En este sentido, la educación encuentra el fundamento de su práctica en la comprensión de un universo más amplio que incluye distintos ejes: la articulación del contenido, el docente y el alumno pero también el contexto histórico, la relación teoría-práctica, la relación poder-saber y la vida cotidiana (Guyot, Fiezzi, & Vitarelli, 1995).

La memoria que se guarda en los actores, los objetos, los espacios y las prácticas es, muchas veces, más valiosas que la documentación oficial que la institución guarda en sus archivos

o bibliotecas. Y ellas siguen ahí aguardando a que un investigador ávido de conocimiento, o los/las propios/as docentes preocupados por pensar sus orígenes, se animen a bucear en esas aguas.

Los/las docentes debemos convertirnos en actores institucionales plenos capaces de conocer y construir nuestra propia historia, es así que conociéndola podemos intervenir en ella. El análisis historiográfico sumado a los aportes de la sociología otorgan ya una visión renovada a la forma tradicional de hacer historia. Sin embargo, los aportes del campo de las instituciones educativas abre una nueva oportunidad de análisis al entender que en las instituciones se articulan prácticas, redes y relaciones de poder que son propias de los dinamismos internos de las instituciones y dan cuenta de su complejidad.

En cualquier caso, no existe un método perfecto para la historia de las instituciones educativas, pero ampliar la mirada, cruzando los aportes de la sociológica y de la psicología social o institucional permite a los/las docentes comprender mejor su propia historia comprendiendo a la escuela como una institución con una vida, un contexto y una multiplicidad de actores que están ahí, dispuestos a contar su historia.

Lista de referencias

- Arata, N. & Southwell, M. (2014). *Ideas de la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Buenos Aires: Unipe.
- Ascolani, A. (1998). *Historiadores e Historia educacional Argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual*. *Sarmiento*, 2, pp. 217-226.
- Becker, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza.
- Bohoslavsky, E. (2005). Uso (y abuso) de Foucault para mirar a las instituciones de castigo en Argentina, 1890-1930. *Cyber Humanitatis*, 35. Recuperado de: http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/texto_sub_simple2/0,1257,PRID%253D16159%2526SCID%253D16174%2526ISID%253D576,00.html#.

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bustos-Ferreira, Z. (1901). *Anales de la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Imprenta y Casa Editora de F. Domenici.
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cucuzza, H. (1996). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Depaepe, M. (2009). *Vieja y nueva historia de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Esteban-Mateo, L. (1983). *Presente, pasado y futuro de la Historia de la Educación*. II Coloquio de Historia de la educación, Valencia, España.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2014a). El intelectual y los poderes (entrevista con Christian Panier y Pierre Watte, 1981). En M. Foucault (ed.) *El poder, una bestia magnífica*, (pp. 159-168). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014b). Poder y Saber (entrevista con Shigehiko Hasumi, París, 1977). En M. Foucault (ed.) *El poder una bestia magnífica*, (pp. 67-86). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galván, V. (2011). La influencia de Michel Foucault en el ámbito educativo español. *Revista Cuaderno de Materiales*, 23, pp. 357-364.
Recuperado de: http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_48.html.
- Garro, J. (1882). *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba*. Buenos Aires: Biedma.
- Guyot, V., Fiezzi, N. & Vitarelli, M. (1995). La práctica docente y la realidad. Un enfoque epistemológico. *Revista Enfoques Pedagógicos*, 3 (2), pp. 33-45.
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida*. La Plata: Universidad de La Plata
- Huizinga, J. H. (1968). *Dutch Civilization in the Seventeen Century and Other Essays*. Londres: Collins.
- Martínez-Paz, E. (1940). El plan de estudios del deán Funes. En G. Martínez-Zuviria (dir.) *Catálogo de manuscritos*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Mateo, N. & Antonucci, M. (2013). *Una perspectiva del poder en Foucault y Bourdieu*. Buenos Aires: Instituto Gino Germani.
- Moreno, H. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1 (II), pp. 1-14.
- Nava-Rodríguez, T. (2004). La educación del pasado en la historiografía modernista actual. *Cuadernos de Historia Moderna. Anejos*, III, pp. 9-21.
- Probst, J. (1924). *La educación en la República Argentina durante la época colonial 1771-1810. Documentos para la Historia Argentina*. Buenos Aires: Peuser.
- Schlemenson, A. (1993). *Análisis Organizacional y Empresa Unipersonal. Crisis y Conflictos en contextos turbulentos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schultz, T. W. (1983). La Inversión en Capital Humano. *Educación y Sociedad*, 8 (3), pp. 26-85.
- Valladeres-Portillo, E. (2010). "Foucault y la educación, una mirada desde vigilar y castigar". San Miguel: Colectivo Pensamiento Jurídico Crítico. Recuperado de: <http://colectivopensamientojuridico-critico.blogspot.com.ar/2010/11/foucault-y-la-educacion-una-mirada.html>
- Varela, J. (1979). Aproximación al análisis genealógico de la escuela en el marco de la sociología francesa de la educación. *Cuadernos de Realidades Sociales*, 14-15, pp. 7-33.
- Varela, J. (1993). Prólogo a la edición española. En S. Ball (ed.) *Foucault y la educación*, (pp. IX-XV). Madrid: Morata.
- Varela, J. (2003). Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal. En T. Popkewitz, B. Franklin & M. Pereyra, (comps.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y*

escolarización, (pp. 127-145). Barcelona-México, D. F.: Ediciones Paulinas, Pomares.

Viñao-Frago, A. (2000). Historia de l' educació como disciplina académica i camp d'investigació. *Temps d' Educació*, 24, pp. 79-99.



Referencia para citar este artículo: Muñoz-Muñoz, L. (2017). La autorregulación y su relación con el apego en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 807-821. DOI:10.11600/1692715x.1520201082016

La autorregulación y su relación con el apego en la niñez*

LORENA MUÑOZ-MUÑOZ**
Profesora Universidad de Chile, Chile.

Artículo recibido en agosto 1 de 2016; artículo aceptado en enero 7 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** se presenta una revisión de la literatura empírica cuyo objetivo es describir y comparar los hallazgos de los estudios que relacionan apego con autorregulación en la infancia. Se demuestra que el diseño metodológico y la técnica de medición utilizada para evaluar tanto apego como autorregulación afectan los resultados obtenidos. El lapso temporal entre mediciones afecta los resultados en estudios longitudinales de autorregulación conductual, y la técnica de evaluación del apego afecta el resultado en investigaciones de autorregulación emocional. Los resultados coinciden en describir una relación entre patrones de apego y el uso de estrategias de autorregulación emocional, lo que no se replica para la relación entre apego y emocionalidad. Se alerta sobre cómo los diseños metodológicos afectan los resultados de las investigaciones y se propende por la utilización de conceptualizaciones más holística de autorregulación.

Palabras clave: autorregulación, apego, desarrollo infantil, metodología (Tesaurus Isoc de Psicología).

Self-regulation and its relationship to attachment in childhood

• **Abstract (analytical):** the objective of the present article is to describe and compare empirical literature that investigates the relation between attachment and self-regulation in childhood. The analysis demonstrates that the methodological design and measurement technique used to evaluate both attachment and self-regulation have a significant affect on the results obtained. The time lapse between measurements affects results in longitudinal studies of behavioral self-regulation, and the method used to evaluate attachment affects the results in studies of emotional self-regulation. Despite the fact that the research analyzed is consistent in describing a relationship between attachment patterns and the use of certain emotional regulation strategies, there is no consistency in research on the relationship between attachment and emotionality. This literature review provides a warning on how methodological designs affect research results and suggests incorporating an holistic conception of self-regulation in future research.

Key words: self-regulation, attachment, child development, methodology (Isoc Psychology Thesaurus).

* El presente artículo es de revisión y análisis de la literatura escrito entre el 1 Octubre del 2014 y el 30 Junio del año 2015. Es del área de las ciencias sociales, y subárea Psicología.

** Psicóloga. Magister en Psicología Clínica Infanto-juvenil de la Universidad de Chile. Actualmente cursa el Doctorado de Psicología en la Universidad de Chile. Docente en el Magister de Psicología Educativa de la Universidad de Chile. Orcid:0000-0002-2712-2492. Índice H5:2. Correo electrónico: lorenamuñoz@ug.uchile.cl



A auto-regulação e sua relação com o apego na infância.

• **Resumo (analítico):** o objetivo deste artigo é descrever e comparar a literatura empírica que investiga a relação entre apego e auto-regulação na infância. A análise demonstra que o desenho metodológico e a técnica de medição utilizada para avaliar ambos os conceitos afetam os resultados obtidos. O tempo entre as medições é importante para os estudos longitudinais da auto-regulação da conduta, além do mais o método usado para avaliar o apego é relevante para as investigações de auto-regulação das emoções. No entanto, os resultados coincidem em descrever uma relação entre os padrões de apego e o uso das estratégias de auto-regulação emocional, embora não aconteça o mesmo para a relação entre o apego e a emotividade. A revisão alerta sobre como os desenhos metodológicos afetam os resultados da investigação e propõe incorporar no futuro, nas pesquisas sobre o tema, uma concepção holística da auto-regulação.

Palavras-chave: auto-regulação, apego, desenvolvimento da criança, desenhos metodológicos (Tesouro Isoc da Psicologia).

-1. Introducción. -2. Método. -3. Resultados. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Apego y autorregulación son dos conceptos ampliamente investigados en la etapa de la niñez. Es en la infancia cuando se establece el vínculo de apego (Bowlby, 1998) y también se adquieren los primeros mecanismos de autorregulación (Kopp, 1982). Tanto desde la teoría del apego como desde las teorías de autorregulación se conciben ambos constructos como íntimamente relacionados. La investigación empírica también ha relacionado apego con autorregulación en distintos contextos y desde distintas aristas conceptuales. La presente revisión busca describir y comparar los hallazgos de las investigaciones que abordan la relación entre autorregulación y apego en la niñez.

Apego

El apego alude a un sistema de conductas que se activa en situaciones de necesidad, y que busca mantener la proximidad y contacto con la persona con quien el sujeto posee un vínculo afectivo fuerte, que suele ser su cuidador principal (Bowlby, 1998). El apego se ha descrito como un sistema de regulación emocional que se desarrolla en la relación madre-hijo (Schore, 2000), planteándose que esta regulación funciona como prototipo para futuras regulaciones en la vida del individuo

(Sroufe, 2005). Más específicamente, el sistema de apego entre cuidador e infante participa en la regulación neurobiológica a través de la co-regulación de los afectos positivos y negativos del recién nacido (Schore, 2001; Schore & Schore, 2007). Acciones como mecer al infante, tomarlo en brazos, o el contacto físico piel a piel se ha visto que ayuda a la regulación de los afectos del recién nacido (Calkin & Leerkes, 2011). Desde la perspectiva de Fonagy y Target (2002), el contexto de las relaciones tempranas desarrolla en las personas un sistema de procesamiento de la información y control que facilita el desarrollo de los mecanismos de autorregulación.

Según la teoría del apego, el vínculo desarrollado entre cuidador y recién nacido da origen a conductas que pueden reflejar un patrón de apego seguro o un patrón de apego inseguro (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). El patrón de apego seguro describe a un infante que percibe la disponibilidad del cuidador para ayudarlo en caso de necesitar protección o consuelo y que demuestra una apropiada conducta de exploración de su entorno (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 2008). En cambio, niños o niñas con un patrón de apego inseguro no tienen certeza respecto de la disponibilidad de sus cuidadores, o dudan respecto de la efectividad de la respuesta de éstos. Para adaptarse a este tipo de cuidadores los infantes pueden desarrollar conductas

ansiosas o resistentes que llamen la atención de sus cuidadores, o pueden desarrollar conductas *evitativas* las que los protegen del rechazo de éstos (Weinfield et al., 2008). Con base en lo anterior, los patrones de apego se pueden clasificar en cuatro categorías: seguro, inseguro/evitativo, inseguro/resistente (Ainsworth et al., 1978), y patrón de apego desorganizado (Main & Solomon, 1990). Este último se refiere a un patrón de apego donde los infantes utilizan una serie de estrategias contradictorias entre sí.

Autorregulación

La autorregulación surge en un ambiente social en que la “hetero”-regulación (Sameroff, 2010), dada inicialmente por los cuidadores principales ocupa un rol central en el desarrollo de esta capacidad. Esto coincide con lo planteado por Vygotski (2009): “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (p. 94). El proceso de desarrollo de la autorregulación comienza desde el nacimiento, siguiendo distintas fases, hasta lograr un nivel de autorregulación más flexible que le permite al infante enfrentar contextos cambiantes, alrededor de los tres años de edad (Kopp, 1982).

La autorregulación es “una habilidad humana compleja y universal que estructura el comportamiento dirigido a metas e incrementa la probabilidad de satisfacer una variedad de necesidades individuales” (Trommsdorff, 2009, p. 687 [traducción propia]). La autorregulación es un término que abarca múltiples formas de funcionamiento que van desde las funciones fisiológicas a procesos mentales intencionales (Lerner, Lerner, Bowers, Lewin-Bizan, Gestsdottir & Brown-Urban, 2011). Esta diversidad posiblemente esté en la base de que estudios relacionados con la autorregulación utilicen una variedad de conceptos para aludir a ella, como: autocontrol, funciones ejecutivas, control inhibitorio, conciencia, posponer la gratificación, o estrategias de

autorregulación emocional. Algunas estrategias de autorregulación emocional en niños y niñas pequeñas son por ejemplo calmarse a sí mismo, buscar ayuda, distraerse. Diversos autores han planteado que esta diversidad conceptual puede ser una de las problemáticas en esta área de estudio dada la falta de consenso respecto de su definición (Adrian, Zeman & Veits, 2011; Bridges, Denham & Ganiban, 2004; Cole, Martin & Dennis, 2004).

Para abordar el estudio de la autorregulación, se suele distinguir entre autorregulación conductual y autorregulación emocional. La autorregulación emocional se define como los “procesos extrínsecos e intrínsecos responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, su intensidad y sus aspectos temporales, para la satisfacción de las metas personales” (Thompson, 1994, pp. 27-28 [traducción propia]). Por otra parte, la autorregulación conductual se define como la inhibición de las reacciones impulsivas del comportamiento para cumplir con las exigencias ambientales (Calkins, 2007).

Medición o evaluación de autorregulación y apego

Hay gran diversidad de técnicas y métodos de medición o evaluación para el apego y para la autorregulación. Así, en relación a la autorregulación, entre las técnicas utilizadas están los auto-reportes, los reportes contestados por profesores o cuidadores principales, las técnicas observacionales, los diseños experimentales y las evaluaciones biofisiológicas (Adrian et al., 2011).

Respecto al apego en la niñez, lo más común es evaluar los patrones de apego, ya sea con métodos categoriales o continuos. La Situación Extraña (Ainsworth & Wittig, 1969) es el método categorial más valorado en evaluación de patrones de apego, y permite definir categorías de patrones de apego seguro e inseguro. Consta de observar la reacción del niño o niña y de su cuidador principal en una situación de entradas y salidas sucesivas del adulto de la sala donde está jugando el infante. El método más común para la evaluación

continua del apego es el Attachment Q-Sort (Waters & Deane, 1985), que en base a tarjetas, arroja el grado de conductas relacionadas con el patrón de apego seguro que tiene el infante.

Relación entre apego y autorregulación

Los estudios que vinculan apego con autorregulación, buscan describir o corroborar la relación entre un tipo de contexto afectivo co-regulatorio, es decir, un patrón de apego, con las conductas autorregulatorias que se observan en los infantes. Este tema de investigación ha tenido desarrollo en las últimas décadas, lo que ha permitido que existan artículos de revisión de la relación entre apego y autorregulación emocional (Brumariu, 2015; Calkins & Leerkes, 2011). Entre los estudios hay coincidencia en que niños y niñas en edad escolar con patrón de apego seguro logran aplicar estrategias de autorregulación emocional efectivas, tanto con sus cuidadores principales como en contextos sociales donde la figura de apego no está presente (Brumariu, 2015; Calkins & Leerkes, 2011). Sin embargo, la diversidad conceptual y metodológica dificulta extraer conclusiones certeras pese a la investigación existente.

La presente revisión tiene por objetivo dar cuenta de las discrepancias y coincidencias halladas entre los estudios que relacionan apego con autorregulación emocional y conductual. Para ello se analizarán los estudios según el concepto de autorregulación utilizado y según su metodología, de modo de vislumbrar si la consistencia en métodos o conceptos aporta a organizar los hallazgos de las investigaciones. Esto es relevante tanto para la construcción de la teoría que vincula estos constructos, como para dar una panorámica del estado actual de la investigación en este tema.

2. Método

Para dar cuenta del objetivo, se realizó una revisión sistemática de artículos empíricos publicados entre el año 2000 y el año 2014, cuyo tema principal fuese la vinculación entre apego y autorregulación conductual o emocional en niños y niñas de hasta 12 años

de edad. Se realizó la búsqueda en las bases de datos Ebsco, Scielo, Scopus y Open Access. Para la búsqueda se usaron las palabras “apego” y “autorregulación”, tanto en castellano como en inglés, como palabras claves y/o presentes en el título del artículo. Además se revisaron las referencias de los artículos en busca de otros artículos con la misma temática. Se excluyeron de la selección: a) aquellos artículos que no reportaban explícitamente la relación entre apego y autorregulación; b) aquellos artículos enfocados en la autorregulación del aprendizaje, ya que este es un ámbito específico y de carácter más bien cognitivo, no siendo del interés de la presente revisión; c) aquellos artículos que se enfocaban exclusivamente en aspectos regulatorios de la madre o el padre, pero no del infante; d) los artículos que utilizaban en su muestra personas con alguna característica no normativa, por ejemplo, prematurez. Se tomó esta decisión considerando que en esos casos pudiera haber otros factores influyendo en la relación entre apego y autorregulación; e) los artículos enfocados en niños y niñas con alguna patología o en el tratamiento clínico de afecciones.

Luego de la búsqueda se obtuvieron 25 estudios que cumplieron con los criterios mencionados (Tabla 1).

Tabla 1. Artículos Seleccionados para la Revisión Ordenados según Fecha de Publicación y algunas Características de su Diseño.

Artículos	País	Nivel socio económico	Diseño	Edad de la muestra	Tipo de Autorregulación
Contreras, J.; Kerns, K.; Weimer, B.; Gentzler, A. & Tomich, P. (2000)	EE.UU.	Medio-alto	Transversal	10 a 12 años	Emocional
Vondra, J.; Shaw, D.; Swearingen, L.; Cohen, M. & Owens, E. (2001)	EE.UU.	Bajo	Longitudinal	entre 12 meses y 4 años	Emocional y Conductual
Braungart-Rieker, J.; Garwood, M.; Powers, B. & Wang, X. (2001)	S/I	Medio	Longitudinal	4, 12, 13 meses	Emocional
Volling, B.; McElwain, N.; Notario P. & Herrera, C. (2002)	EE.UU.	Medio	Transversal	12 y 16 meses	Emocional
Gilliom, M.; Shaw, D.; Beck, J.; Schonberg, M. & Lukon J. (2002)	EE.UU.	Bajo	Longitudinal	1.5, 3.5, y 6 años	Emocional y Conductual
Diener, M.; Mangelsdorf, S.; McHale, J. & Frosch, C. (2002)	EE.UU.	Medio	Transversal	12 meses	Emocional
Berlin, L. & Cassidy, J. (2003)	EE.UU.	Medio -alto	Longitudinal	entre 15 meses y 4 años	Emocional
Volling, B.; Blandon, A. & Kolak, A. (2006)	EE.UU.	Medio	Longitudinal	12,13, 16 meses	Conductual
Smith, C. L.; Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2006)	EE.UU.	Diverso	Transversal	2 años	Emocional
Kerns, K.; Abraham, M.; Schlegelmilch, A. & Morgan, T. (2007)	EE.UU.	S/I*	Transversal	9 a 11 años	Emocional
Zimmermann P.; Mohr C. & Spangler G. (2009)	Alemania	Diverso	Transversal	12 años	Emocional
Crugnola, R. C.; Tambelli, R.; Spinelli, M.; Gazzotti, S.; Caprin, C. & Albizzati, A. (2011)	Italia	Diverso	Transversal	13 meses	Emocional
Colle, L. & Del Giudice, M. (2011)	Italia	Medio	Transversal	7 años	Emocional
Schwarz, B.; Stutz, M. & Ledermann, T. (2012)	Suiza	Medio -alto	Longitudinal	4º año primaria	Emocional



Brenning, K.; Soenens, B.; Braet, C. & Bosmans, G. (2012) (se incluye dado que la moda de la edad era de 12 años)	Bélgica	S/I*	Transversal	12 a 14 años	Emocional
Brenning, K.; Soenens, B.; Braet, C.; Bosmans, G. (2012) (se incluye dado que el promedio de edad era de 12 años)	Bélgica	S/I*	Transversal	8 a 14 años	Emocional
Leerkes, E. & Wong, M. (2012)	EE.UU.	Diverso	Transversal	16 meses	Emocional
Brumariu, L.; Kerns, K. & Seibert, A. (2012)	EE.UU.	Diverso	Transversal	10 a 12 años	Emocional
Martins, E.; Soares, I.; Martins, C.; Tereno, S. & Osorio, A. (2012)	Portugal	Diverso	Longitudinal	10 meses, 12, 16 meses	Emocional
Heikamp, T.; Trommsdorff, G.; Druey, M.; Hubner, R. & von Suchodoletz, A. (2013)	Alemania	Medio	Transversal	entre 4 y 6 años	Conductual
West, K.; Mathews, B. & Kerns, K. (2013)	EE.UU.	Medio	Longitudinal	15, 24, 36 y 54 meses. 1° primaria	Conductual
Kim, H. & Page, T. (2013)	EE.UU.	Bajo	Transversal	3° a 5° primaria	Emocional
Roque, L.; Veríssimo, M.; Fernandes, M. & Rebelo, A. (2013)	Portugal	Diverso	Transversal	18 a 26 meses	Emocional
Drake, K.; Belsky, J. & Fearon, R. M. P. (2014)	EE.UU.	Medio	Longitudinal	1 a 12 años	Conductual
Spangler, G. & Zimmermann, P. (2014)	Alemania	Diverso	Longitudinal	12 meses, 12 años	Emocional

*S/I: sin información.

Todos los estudios encontrados utilizaron una metodología cuantitativa, reportando sus resultados al menos en término de correlación significativa o no entre apego y autorregulación, además de utilizar métodos estadísticos más complejos.

3. Resultados

De forma preliminar resulta interesante constatar que la mayor parte de los estudios publicados se realiza en Estados Unidos (14

artículos) y en población europea (10 artículos). No se encontró ningún artículo que analice muestra latinoamericana. Así mismo, la mayor parte de las investigaciones estudian población de nivel socio-económico medio o medio alto (11 artículos), y solo tres estudios se enfocan específicamente en población de nivel socio-económico bajo. Respecto al grupo etario que estudian, 16 investigaciones abordan desde los 0 a los 6 años, y nueve investigaciones incluyen niños y niñas entre los 6 y los 12 años. Respecto del diseño de investigación utilizado,

la mayoría utiliza un diseño transversal, aunque nueve estudios plantean un diseño longitudinal. Finalmente, 21 estudios abordan la vinculación entre apego y autorregulación emocional, y solo seis abordan la relación entre apego y autorregulación conductual. El detalle se puede observar en la Tabla 1.

Autorregulación conductual

Los estudios que abordan la autorregulación conductual lo hacen desde diversas conceptualizaciones, como son control inhibitorio, problemas externalizantes, obediencia a reglas y adaptación a ámbitos sociales. Exceptuando el concepto de control inhibitorio, que suele evaluarse en contextos de laboratorio, hay cierta convergencia en evaluar la autorregulación conductual a partir de los reportes de personas significativas en los ámbitos naturales de los niños y niñas, como son las profesoras o las madres.

De los seis artículos que abordan el tema de la autorregulación conductual, solo una investigación utiliza un diseño transversal. Ésta encuentra que niños y niñas con apego seguro tienen mejor control inhibitorio que niños y niñas que no tienen apego seguro (Heikamp, Trommsdorff, Druey, Hubner & von Suchodoletz, 2013).

En los estudios longitudinales, generalmente se busca evaluar si el tipo de apego que reporta el infante en su primera infancia se relaciona con su capacidad de autorregulación en años posteriores. A partir de la revisión, se encuentra que el patrón de apego en la infancia se relaciona con la capacidad de autorregulación conductual dependiendo de, a) la edad en que se evalúa el apego y, b) de la distancia temporal entre las mediciones de ambos constructos (Tabla 2).

Se reporta correlación significativa entre apego y autorregulación conductual cuando el tiempo transcurrido entre la medición de ambos constructos es de tres años o menos (Drake, Belsky & Fearon, 2014; Vondra, Shaw, Swearingen, Cohen & Owens, 2001; West, Mathews & Kerns, 2013). En cambio, cuando

la distancia entre mediciones es mayor a tres años, los estudios no encuentran correlación significativa entre patrón apego del infante y capacidad de autorregulación conductual, independientemente de cómo sea medida la autorregulación conductual (Drake et al., 2014; Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg & Lukon, 2002; Vondra et al. 2001; West et al., 2013).

Por otro lado, tampoco se encuentra correlación significativa entre apego y autorregulación conductual cuando el patrón de apego es evaluado previo a los 18 meses (Drake et al., 2014; Vondra et al., 2001; West et al., 2013).

Tabla 2. *Conceptualización y Distancia Temporal entre Mediciones en Resultados de Estudios que Abordan la Relación entre Apego y Autorregulación Conductual.*

Artículo	Edad de evaluación del apego	Edad de evaluación de autorregulación	Correlación significativa	Distancia temporal entre mediciones	Concepto operacional de Autorregulación Conductual
Vondra et al. (2001)	24 meses	3.5 años	Sí	1.5 años	Problemas externalizantes
Drake et al. (2014)	36 meses	6 años	Sí	3 años	Autorregulación social
West et al. (2013)	24 y 36 meses	4.5 años	Sí	Menos de 3 años	Control inhibitorio Obediencia a reglas escolares
Drake et al. (2014)	15 y 36 meses	4.5 años	Sí	Menos de 3 años	Control inhibitorio
Drake et al. (2014)	15 y 36 meses	6 años	No	Más de 3 años	Control inhibitorio
Drake et al. (2014)	15 y 36 meses	6 años	No	Más de 3 años	Persistencia en la tarea
Vondra et al. (2001)	12 o 18 meses	3.5 años	No	2.5 años	Problemas externalizantes
Gilliom et al. (2002)	18 meses	6 años	No	4.5 años	Problemas externalizantes
West et al. (2013)	12 meses	4.5 años	No	3.5 años	Control inhibitorio
Heikamp et al. (2013)	4 - 6 años	4 - 6 años	Sí	0 (estudio transversal)	Control inhibitorio
Volling et al. (2006)	12 meses	16 meses	Depende del apego con el padre	4 meses	Obediencia a los padres

Finalmente, un estudio realizado durante la primera infancia encuentra relación entre autorregulación conductual y apego con la madre solo cuando el niño o niña tenía apego inseguro con el padre (Volling, Blandon & Kolak, 2006). Este resultado es interesante ya que plantea la necesidad de evaluar el apego con padre y madre para tener una mirada más completa de las situaciones que pueden estar incidiendo en la relación entre patrón de apego y autorregulación.

Autorregulación emocional

Como habíamos mencionado, en la conceptualización de la autorregulación emocional hay diferencias entre los investigadores. Entre los artículos revisados encontramos que algunos consideran dentro de las estrategias de autorregulación emocional a la expresión emocional (Smith, Calkins & Keane, 2006; Volling, McElwain, Notario & Herrera, 2002; Zimmerman, Mohr & Spangler, 2009) o al reconocimiento emocional (Colle &

Del Giudice, 2011); mientras que otros separan estrategias de autorregulación emocional de emocionalidad (Contreras Kerns, Weimer, Gentzler & Tomich, 2000). Además algunos utilizan el concepto de competencia emocional para aludir al reconocimiento de emociones y al conocimiento de estrategias de autorregulación emocional (Colle & Del Giudice, 2011; Volling et al. 2002).

Para la presente revisión agruparemos los estudios en dos: estrategias de autorregulación emocional y emocionalidad. Siguiendo la tendencia de los estudios revisados, aquellos que aborden expresión emocional o reconocimiento emocional serán incluidos en las estrategias de autorregulación emocional.

Emocionalidad: Afectividad negativa y positiva

La emocionalidad se refiere a la frecuencia e intensidad con que los niños y niñas experimentan emociones con valencia positiva, como alegría o bienestar, o con valencia negativa, como rabia, temor o frustración (Contreras et al., 2000). Se suele operacionalizar como afectividad negativa o positiva. Los estudios que abordan la emocionalidad en su mayoría son de corte transversal y buscan corroborar si es que un patrón de apego inseguro está vinculado con mayor afectividad negativa. Para ello se utilizan técnicas observacionales o se recoge la información vía cuestionario. Los paradigmas observacionales son técnicas en que se expone al niño o niña a tareas que eliciten emociones, o simplemente se observa su juego libre mientras un evaluador puntúa la conducta comúnmente desde una pauta preestablecida. En estos estudios los hallazgos son disímiles dependiendo de la técnica utilizada y de si se evalúa afectividad positiva o negativa.

Los estudios que abordan la afectividad negativa y que utilizan técnicas observacionales encuentran que infantes con patrón de apego seguro presentan menor distres o emocionalidad negativa que infantes con patrón de apego inseguro (Diener, Mangelsdorf, McHale & Frosch, 2002; Leerkes & Wong, 2012; Smith et al., 2006; Volling et al., 2002). En cambio, las investigaciones que utilizan cuestionarios

contestados por las madres para evaluar la afectividad negativa, no encuentran relación entre apego con la madre o el adulto y afectividad negativa (Contreras et al., 2000; Gilliom et al., 2002; Kim & Page, 2013).

Solo dos estudios abordan la afectividad positiva, ambos desde técnicas observacionales. En menores de dos años no encuentran correlación significativa entre afectividad positiva y apego con la madre (Diener et al., 2002; Smith et al., 2006), en cambio sí se describe correlación significativa entre apego con el padre y afectividad positiva (Diener et al., 2002).

Finalmente, desde un estudio longitudinal predictivo, Braungart-Rieker, Garwood, Powers y Wang, (2001) encuentran que el afecto positivo evaluado a los 4 meses de edad, predice el patrón de apego con la madre y el padre a los 12 meses. Específicamente, infantes que puntúan alto en afectividad positiva con madres y padres a los 4 meses tienden a tener patrón de apego evitativo o seguro, en cambio quienes puntúan con baja afectividad positiva tienden a tener un patrón de apego resistente o seguro, al año de edad.

Estrategias de autorregulación emocional.

La forma más recurrente para abordar el estudio de la autorregulación emocional es a través de las estrategias que se utilizan para ello. Mayoritariamente, tanto desde diseños transversales como longitudinales hay consenso en que niños y niñas utilizan estrategias de autorregulación emocional distintas dependiendo de su patrón de apego.

Así, desde estudios longitudinales se describe que la conducta regulatoria evaluada antes del año de vida logra predecir el apego que tendrá el infante al año de edad (Braungart-Rieker et al., 2001; Martins, Soares, Martins, Tereno & Osorio, 2012). Invertiendo el orden de medición de los constructos, Gilliom et al. (2002) describen que una relación de apego seguro con la madre evaluado al año de edad logra predecir el uso de estrategias de autorregulación emocional consideradas adecuadas a los 3 años de vida.

Sin embargo, estudios que utilizan diseños transversales con menores de dos años encuentran resultados disímiles dependiendo de la forma en que se evalúa el apego. Así, cuando se utiliza el método de la Situación Extraña, se encuentra relación entre patrón de apego y estrategias de autorregulación emocional (Crugnola et al., 2011; Diener et al., 2002; Leerkes & Wong, 2012). Sin embargo, cuando se usa el instrumento Attachment Q-Sort para evaluar apego en menores de dos años, no se encuentra correlación entre apego y estrategias de autorregulación emocional (Smith et al., 2006), o se encuentra dependiendo del tipo de emoción que se quiere regular y de la disponibilidad de la madre (Roque, Veríssimo, Fernandes & Rebelo, 2013).

En edad escolar, los artículos revisados tienden a coincidir en que existe relación entre apego y estrategias de autorregulación emocional (Brenning, Soenens, Braet & Bosmans, 2012; Colle & Del Giudice, 2011; Contreras et al., 2000; Schwarz, Stutz & Ledermann, 2012; Zimmermann, Mohr & Spangler, 2009). Sin embargo, algunas investigaciones matizan estos hallazgos. Así, Brumariu, Kerns y Seibert (2012) reportan que niños y niñas con patrón de apego desorganizado usan menos estrategias de autorregulación emocional, pero no encuentran relación significativa en niños y niñas con otros patrones de apego y cantidad o tipo de estrategias de autorregulación. Spangler y Zimmermann (2014) encuentran correlación solo para regular la emoción de la rabia pero no para regular la emoción del temor, además, no encuentra correlación significativa entre patrón de apego y efectividad de la autorregulación emocional. Kerns, Abraham, Schlegelmilch y Morgan, (2007) encuentran correlación entre apego y estrategias de autorregulación emocional dependiendo de la forma de medir el apego. Ellos concluyen que probablemente las diferentes formas de evaluar apego apelan a diferentes facetas del constructo de apego.

En relación al reconocimiento emocional durante la etapa escolar, se describe que niños y niñas con patrón de apego seguro reportaron menor dificultad en identificar sus emociones (Brumariu et al., 2012), y que niños y niñas con patrón de apego desorganizado tienen

levemente menor discriminación no verbal de emociones que los otros grupos de apego (Colle & Del Giudice, 2011).

Finalmente, resulta interesante observar que la literatura de los últimos años, tiende a analizar la relación entre apego y estrategias utilizadas para distintos contextos emocionales (Brenning et al., 2012; Roque et al., 2013; Smith et al., 2006; Spangler & Zimmermann, 2014). Este tipo de investigación, permite mayor especificidad en el conocimiento, aunque genera en ocasiones resultados confusos y difíciles de elaborar (Roque et al., 2013), o se tienden a diseños demasiado específicos (Brennings et al., 2012).

4. Conclusiones

La presente revisión sistemática tuvo como objetivo analizar la relación entre apego y autorregulación en niños y niñas descrita en los estudios empíricos de los últimos 15 años. Luego de esta revisión podemos concluir lo siguiente.

a) *Relación entre apego y autorregulación*

La vinculación entre apego y autorregulación establecida desde la teoría (Fonagy & Target, 2002; Schore, 2000), a grandes rasgos se corrobora a nivel empírico, sin embargo los estudios dan cuenta de la multidimensionalidad de esta relación y de su volubilidad a lo largo de la niñez.

Por un lado, hay cierto consenso respecto de la vinculación entre patrón de apego seguro y el uso de mejores estrategias de autorregulación emocional. Esto se corroboró en algunos estudios longitudinales en preescolares y en estudios transversales con escolares, y coincide con revisiones previas de la relación entre apego y autorregulación emocional (Brumariu, 2015; Calkins & Leerkes, 2011). Sin embargo, algunos de los estudios han puesto énfasis en que las estrategias de autorregulación emocional pudieran variar según el contexto y la emoción que se intenta regular. Este tipo de estudio está abriendo un nicho de mayor especificidad sobre el tema que pudiera aportar en la discusión respecto de la importancia del contexto social y

emocional para la autorregulación y del alcance que tiene el apego para cada contexto.

Por otra parte, en menores de seis años, los estudios longitudinales dan cuenta que conductas autorregulatorias como son el control inhibitorio, la atención voluntaria, y otros componentes de las funciones ejecutivas, pueden ser moduladas por los procesos regulatorios aprendidos en el vínculo de apego. Sin embargo, esta relación se pierde cuando el tiempo entre la medición de ambos constructos es mayor a tres años, lo que puede implicar que otros factores comienzan a incidir una vez que los niños y niñas crecen o se insertan en nuevos contextos sociales.

Interesantes son los resultados respecto del tema de la emocionalidad. En edades escolares los estudios reportaron que no había relación entre apego y afectividad negativa, y en edades preescolares los resultados fueron diversos dependiendo de la metodología y de la muestra. Estos hallazgos pudieran aportar a la discusión respecto de si la emocionalidad es parte del proceso de autorregulación, o si por el contrario tiene mayor relación con aspectos del temperamento como sostienen algunos autores (Contreras et al., 2000; Rothbart, Ahadi, Hershey & Fisher, 2001).

b) Importancia del diseño metodológico utilizado.

El diseño metodológico que se utiliza para estudiar la relación entre apego y autorregulación, sí afecta los resultados. Esto se observó tanto en las investigaciones que abordaron la autorregulación conductual como la autorregulación emocional.

En el caso de la autorregulación conductual, se constató que los diseños longitudinales obtienen correlación entre apego y autorregulación conductual dependiendo de la distancia temporal entre las mediciones. Este hallazgo puede dar cuenta del aspecto clave en el desarrollo infantil como es el interjuego entre continuidad y cambio (Sroufe, 2005). Particularmente, se ha descrito que la estabilidad en la categoría de apego, desde el año a edades preescolares es alrededor de un 45%, siendo menor en población de nivel socioeconómico bajo (Vondra et al., 2001). Así

mismo, evaluaciones de apego realizadas en edades posteriores suelen ser más predictivas que las de edades tempranas (Drake et al., 2014; Vondra et al., 2001). Esto concuerda con los hallazgos de esta revisión, en que se encontró relación entre apego y autorregulación conductual cuando la evaluación de apego se realizaba posterior a los 24 meses o en edades escolares.

Al analizar las investigaciones que abordan la relación entre apego y autorregulación emocional, fueron los instrumentos de evaluación utilizados los que afectaron los resultados encontrados. Así, en los estudios que vincularon apego con emocionalidad negativa se encontró relación solamente en los estudios que utilizaban técnicas observacionales, en que es un evaluador externo quien puntúa la afectividad negativa. No se encontró relación cuando se usó como técnica los cuestionarios o reportes contestados por la madre. Es decir, aparentemente, la visión que tiene la madre sobre la emocionalidad de su hijo o hija difiere de lo que reporta un observador externo. Si el reporte de la afectividad es del investigador, se encuentra que niños y niñas con apego seguro tienen menor afectividad negativa, en cambio, si es la madre quien reporta el grado de afectividad negativa de su hijo o hija, ese reporte no correlaciona con el patrón de apego del hijo o hija. Este hallazgo resulta relevante de considerar si queremos lograr investigaciones con validez ecológica, o que otorgue información aplicable en contextos naturales.

Así mismo, los estudios que vinculan apego con estrategias de autorregulación emocional en preescolares, encuentran correlación significativa solamente cuando la evaluación del apego se hace con el paradigma de la Situación Extraña y no cuando se usan otras técnicas de evaluación del apego. Esto recoge la discusión respecto de qué se mide cuando se evalúa apego con distintos instrumentos. Kerns et al. (2007) plantean que probablemente las diferentes formas de evaluar apego apelan a diferentes facetas del constructo de apego. En la misma línea, Martínez y Santelices (2005) discuten la diferencia entre evaluar una representación del apego (lo que se hace principalmente a través

de entrevistas o cuestionarios) a evaluar lo que Bowlby llamó modelo interno operante, que se instaura como lo central de cada patrón de apego.

Por lo tanto, la elección del diseño metodológico, de la técnica de recolección de información, y de las edades en las que se desarrollará el estudio, debe ser pensado para reflejar coherentemente los propósitos de la investigación.

c) Investigaciones de laboratorio.

La mayoría de los estudios utilizó técnicas que se aplican en laboratorios (paradigmas observacionales para la evaluación del apego y de autorregulación y la situación extraña) además de cuestionarios. Este tipo de investigación es más controlable, sin embargo aleja los hallazgos de su aplicabilidad a contextos naturales. La diferencia en los resultados encontrados cuando responde la madre a cuando evalúa el investigador abre la pregunta respecto de qué se busca cuando se investiga, si lograr mediciones más objetivas o reflejar las vivencias subjetivas de nuestro sujeto de investigación.

En la misma línea, la tendencia en los estudios fue de indagar sobre aspectos parciales, particularmente de la autorregulación. Así lo que inicialmente se denominaba simplemente autorregulación (Kopp, 1982), luego pasó a ser diferenciado como autorregulación conductual y autorregulación emocional. La autorregulación conductual a su vez se estudia diferencialmente desde los conceptos de funciones ejecutivas, control inhibitorio y aspectos del temperamento (Zhou, Chen & Main, 2011). La autorregulación emocional, se estudia distinguiendo las estrategias de autorregulación emocional de la respuesta emocional primaria (Koole, Van Dillen & Sheppes, 2011), y últimamente ha aumentado el estudio de distintas estrategias de autorregulación según los distintos contextos emocionales. Esto permite lograr mayor especificidad y predictibilidad, sin embargo aleja la investigación del ser humano integral como sujeto de estudio. Las investigaciones futuras debieran intentar retomar una línea de investigación que considere la autorregulación como constructo complejo. Este tipo de investigación probablemente tendrá menor

valor predictivo en sus resultados, sin embargo será más relevante para los contextos naturales y eventualmente sus resultados serán más aplicables.

Por otro lado, resulta relevante enfocar la autorregulación desde su perspectiva funcional, es decir de su efectividad para lograr las metas que el sujeto se ha propuesto (Bridges et al., 2004). Las estrategias de autorregulación pueden ser vista como inapropiadas por los adultos, pero pueden ser apropiadas para los niños cuyas metas pueden ser diferentes a las del adulto (Thompson, Lewis & Calkins, 2008). Llama la atención que de los 25 estudios analizados, solo tres incorporaron autorreportes contestados por los propios niños y niñas para evaluar su autorregulación.

Por ende, futuras investigaciones debieran enfocarse en perspectivas más integrales de la autorregulación, con una metodología que permita incorporar los procesos de cambio propios del desarrollo infantil y que incorporen la visión de los niños y niñas considerando que la autorregulación depende de sus metas personales. De esta manera se podrá distinguir los alcances del apego para los procesos autorregulatorios en los contextos sociales naturales en que se desarrolla la infancia.

Lista de referencias

Las referencias marcadas con un asterisco indican estudios comprendidos en la revisión sistemática.

- Adrian, M.; Zeman, J. & Veits, G. (2011). Methodological implications of the affect revolution: A 35-year review of emotion regulation assessment in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, pp. 171-197. *Doi:10.1016/j.jecp.2011.03.009.*
- Ainsworth, M. D. S.; Blehar, M. C.; Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. & Wittig, B. A. (1969). Attachment and the exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. En B. M. Foss (ed.) *Determinants of infant behavior IV*, (pp. 111-136). London: Methuen.

- *Berlin, L. & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: a longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development, 12* (4), pp. 477-495.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida-1. El apego*. Barcelona: Paidós.
- *Braungart-Rieker, J.; Garwood, M.; Powers, B. & Wang, X. (2001). Parental Sensitivity, Infant Affect, and Affect Regulation: Predictors of Later Attachment. *Child Development, 72* (1), pp. 252-270.
- *Brenning, K.; Soenens, B.; Braet, C. & Bosmans, G. (2012). Attachment and depressive symptoms in middle childhood and early adolescence: testing the validity of the emotion regulation model of attachment. *Personal Relationships, 19*, pp. 445-464. Doi: 10.1111/j.1475-6811.2011.01372.x.
- Bridges, L.; Denham, S. & Ganiban, J. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child Development, 75* (2), pp. 340-345.
- Brumariu, L. E. (2015). Parent-child attachment and emotion regulation. *New Directions for Child and Adolescent Development, (148)*, pp. 31-45. Doi:10.1002/cad.20098.
- *Brumariu, L. E.; Kerns, K. & Seibert, A. (2012). Mother-child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships, 19*, pp. 569-585. Doi:10.1111/j.1475-6811.2011.01379.x.
- Calkins, S. D. (2007). The emergence of self-regulation: Biological and behavioral control mechanisms supporting toddler competencies. In C. A. Brownell & C. B. Kopp (eds.) *Socioemotional development in the toddler years: transitions and transformations*, (pp. 261-284). New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D. & Leerkes, E. M. (2011). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (eds.) *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (2nd ed.), (pp. 355-373). New York: Guilford Press.
- Cole, P.; Martin, S. & Dennis, T. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75* (2), pp. 317-333.
- *Colle, L. & Del Giudice, M. (2011). Patterns of Attachment and Emotional Competence in Middle Childhood. *Social Development, 20* (1), pp. 51-72. Doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00576.x.
- *Contreras, J.; Kerns, K.; Weimer, B.; Gentzler, A. & Tomich, P. (2000). Emotion Regulation as a Mediator of Associations Between Mother-Child Attachment and Peer Relationships in Middle Childhood. *Journal of Family Psychology, 14* (1), pp. 111-124.
- *Crugnola, R. C.; Tambelli, R.; Spinelli, M.; Gazzotti, S.; Caprin, C. & Albizzati, A., (2011). Attachment patterns and emotion regulation strategies in the second year. *Infant Behavior & Development, 34*, pp. 136-151. Doi:10.1016/j.infbeh.2010.11.002.
- *Diener, M.; Mangelsdorf, S.; McHale, J. & Frosch, C. (2002). Infants' Behavioral Strategies for Emotion Regulation with Fathers and Mothers: associations with Emotional Expressions and Attachment Quality. *Infancy, 3* (2), pp. 153-174.
- *Drake, K.; Belsky, J. & Fearon, R. M. P. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology, 50* (5), pp. 1350-1361. Doi: 10.1037/a0032779.
- Fonagy, P. & Target, M. (2002). Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry, 22*, pp. 307-335.
- *Gilliom, M.; Shaw, D.; Beck, J.; Schonberg, M. & Lukon J. (2002). Anger Regulation in Disadvantaged Preschool Boys: Strategies, Antecedents, and the Development of Self-Control. *Developmental Psychology, 38* (2), pp. 222-235. Doi: 10.1037//0012-1649.38.2.222.
- *Heikamp, T.; Trommsdorff, G.; Druey, M.; Hubner, R. & von Suchodoletz, A. (2013). Kindergarten children's attachment security, inhibitory control,



- and the internalization of rules of conduct. *Frontiers in Psychology*, 4, pp. 133-151. Doi: 10.3389/fpsyg.2013.00133.
- *Kerns, K.; Abraham, M.; Schlegelmilch, A. & Morgan, T. (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment y Human Development*, 9 (1), pp. 33-53. Doi: 10.1080/14616730601151441.
- *Kim, H. & Page, T. (2013). Emotional Bonds with Parents, Emotion Regulation, and School-Related Behavior Problems Among Elementary School Truants. *Journal of Child Family Studies* 22, pp. 869-878. Doi:10.1007/s10826-012-9646-5.
- Koole, S.; Van Dillen, L. & Sheppes, G. (2011). Self-regulation of emotion. En K. D. Vohs & R. F. Baumeister (eds.) *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (2nd ed.), (pp. 22-40). New York: Guilford Press.
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18 (2), pp. 199-214.
- *Leerkes, E. & Wong, M. (2012). Infant Distress and Regulatory Behaviors Vary as a Function of Attachment Security Regardless of Emotion Context and Maternal Involvement. *Infancy*, 17 (5), pp. 455-478. Doi: 10.1111/j.1532-7078.2011.00099.x.
- Lerner, R.; Lerner, J.; Bowers, E.; Lewin-Bizan, S.; Gestsdottir, S. & Brown-Urban, J. (2011). Self-regulation processes and thriving in childhood and adolescence: a view of the issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (133), pp. 1-9.
- Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying disorganized/disoriented infants during the Ainsworth Strange Situation. In M. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (eds.) *Attachment in the preschool years*, (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Martínez, C. & Santelices, M. (2005). Evaluación del apego en el adulto: una revisión. *Psyche*, 14 (1), pp. 181-191. Doi: 10.4067/S0718-222820050001000280.
- *Martins, E.; Soares, I.; Martins, C.; Tereno, S. & Osorio, A. (2012). Can we identify emotion overregulation in infancy? *Infant and Child Development*, 21, pp. 579-595. Doi: 10.1002/icd.1760.
- *Roque, L.; Veríssimo, M.; Fernandes, M. & Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: relationships with children's secure base, during different situational and social contexts in naturalistic settings. *Infant Behavior and Development*, 36, pp. 298-306. Doi: 10.1016/j.infbeh.2013.03.003.
- Rothbart, M. K.; Ahadi, S. A.; Hershey, K. L. & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*, 72, pp. 1394-1408.
- Sameroff, A.J. (2010). A unified theory of development: a dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81 (1), pp. 6-22. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>.
- Schore, A. (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & Human Development*, 2 (1), pp. 23-47. <http://doi.org/10.1080/146167300361309>.
- Schore, A. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22 (1-2), pp. 7-66.
- Schore, J. & Schore, A. (2007). Modern Attachment Theory: The Central Role of Affect Regulation in Development and Treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36 (1), pp. 9-20. Doi:10.1007/s10615-007-0111-7.
- *Schwarz, B.; Stutz, M. & Ledermann T. (2012). Perceived interparental conflict and early adolescents' friendships: the role of attachment security and emotion regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, pp. 1240-1252. Doi: 10.1007/s10964-012-9769-4.
- *Smith, C. L.; Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2006). The relation of maternal behavior and attachment security to toddlers' emotions and emotion regulation. *Research*

- in *Human Development*, 3 (1), pp. 21-31. Doi:10.1207/s15427617rhd0301_3.
- *Spangler, G. & Zimmermann, P. (2014). Emotional and adrenocortical regulation in early adolescence: prediction by attachment security and disorganization in infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 38, pp. 1-13. Doi: 10.1177/0165025414520808.
- Sroufe, L. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment y Human Development*, 7 (4), pp. 349-367. Doi:10.1080/14616730500365928.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), pp. 25-52.
- Thompson, R. A., Lewis, M. D. & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2 (3), pp. 124-131.
- Trommsdorff, G. (2009). Culture and Development of Self-Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3 (5), pp. 687-701. <http://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00209.x>.
- *Volling, B.; Blandon, A. & Kolak, A. (2006). Marriage, Parenting, and the Emergence of Early Self-Regulation in the Family System. *Journal of Child and Family Studies*, 15 (4), pp. 493-506. Doi: 10.1007/s10826-006-9027-z.
- *Volling, B.; McElwain, N.; Notario P. & Herrera, C. (2002). Parents' emotional availability and infant emotional competence: predictors of parent-infant attachment and emerging self-regulation. *Journal of Family Psychology*, 16 (4), pp. 447-465.
- *Vondra, J.; Shaw, D.; Swearingen, L.; Cohen, M. & Owens, E. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, 13, pp. 13-33.
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.
- Waters, E. & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (eds.) *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (209), pp. 41-65.
- Weinfield, N.; Sroufe, A.; Egeland, B. & Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment: conceptual and empirical aspects of security. En J. Cassidy & P. R. Shaver (eds.) *Handbook of attachment* (2nd ed.), (pp. 78-101). New York: Guilford.
- *West, K., Mathews, B. & Kerns K. (2013). Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: an examination of mediating mechanisms. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, pp. 259-270. Doi:10.1016/j.ecresq.2012.07.005.
- Zhou, Q.; Chen, S. H. & Main, A. (2011). 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. Doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00176.x.
- *Zimmermann, P.; Mohr, C. & Spangler, G. (2009). Genetic and attachment influences on adolescents' regulation of autonomy and aggressiveness. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (11), pp. 1339-1347.

Referencia para citar este artículo: Páez-Martínez, R. M. (2017). Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 823-837. DOI:10.11600/1692715x.1520331052016.

Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa*

RUTH MILENA PÁEZ-MARTÍNEZ**
Docente-investigadora Universidad de La Salle, Colombia.

Artículo recibido en mayo 31 de 2016; artículo aceptado en agosto 15 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** una revisión a las investigaciones culminadas sobre la familia en Colombia (1990-2014), seleccionadas bajo el criterio de posibilidades para el campo educativo, es lo que presento en este artículo. Mi propósito es analizar las tendencias en tales estudios y dejar algunas líneas de posibilidad en materia de propuestas para el trabajo con familias. El artículo surge de la investigación cualitativa “La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz”, que tuvo un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Dentro de los resultados encontré que tales estudios coinciden en: concebir a la familia como agrupación cambiante, diversa, permeable a los contextos, perdurable en medio de los cambios; emplear unas metodologías descriptivas y disciplinares que han determinado sus niveles de impacto sobre la población estudiada; y plantear propuestas para la familia, muchas veces indirectas (académicas), pocas veces directas (no académicas).

Palabras clave: familia, estudios de familia, propuestas para la familia, educación (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Trends in family research in Colombia. An educational perspective

• **Abstract (analytical):** A review of the investigations culminated on the family in Colombia (1990-2014), selected at the discretion of possibilities for education, is presented in this article. Its purpose is to analyze trends in such studies and leave some lines of possibility regarding proposals for work with families. The article comes from qualitative research “Rural family and forms of dialogue in building peace” held a phenomenological-hermeneutical approach. Within the results it was found that such studies coincide in conceiving the family as a changing group, diverse, permeable to contexts, enduring in the midst of changes; employ descriptive and disciplinary methodologies that have determined their levels of impact on the population studied; and propose proposals for the family, often indirect (academic), rarely direct (non-academic).

Key words: family, concepts of family, proposals for family, education (Unesco Social Science Thesaurus).

* Este artículo de revisión se deriva del proyecto de investigación “La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz” que pertenece a la línea de investigación *Educación, lenguaje y comunicación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle de Bogotá. 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. Participaron como coinvestigadores Mónica Del Valle, Yolima Gutiérrez, Mario Ramírez-Orozco y Ruth Milena Páez-Martínez como investigadora principal. El estudio inició el 22 de septiembre de 2013 y culminó el 30 de junio de 2015. Área: Ciencias de la educación. Subárea: educación general.

** Profesora-investigadora de la Universidad de La Salle de Bogotá, 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. Orcid: 0000-0003-1032-0780. Índice H5: 3. Correo: rmpaez@unisalle.edu.co



Tendências nas pesquisas sobre a família na Colômbia . Uma perspectiva educacional

Resumo (analítico): *uma revisão das pesquisas sobre a família, na Colômbia (1990-2014), selecionadas pelo critério de possibilidades para a Educação, é apresentada neste artigo. Sua finalidade é analisar tendências em tais estudos e deixar algumas linhas de possibilidades em propostas de trabalho com as famílias. O artigo vem da pesquisa qualitativa “Família rural e formas de diálogo na construção da paz”, realizada a partir de uma abordagem fenomenológico-hermenêutica. Entre os resultados, descobrimos que tais estudos concordam em conceber a família como agrupamentos cambiantes, diversos, de contextos permeáveis, e permanentes frente aos meios de mudanças; usar uma metodologia descritiva e disciplinar que determinaram seus níveis de impacto sobre a população estudada; e apresentar propostas para as famílias, muitas vezes indiretas (acadêmico), raramente diretas (não-acadêmico).*

Palavras-chave: família, conceitos de família, propostas de família, educação (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Panorama de las investigaciones sobre la familia en Colombia. -3. Tendencias de las investigaciones sobre la familia en Colombia. -4. Propuestas para la familia. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El artículo surge de la revisión que hice de los estudios sobre la familia en Colombia, entre los años 1990 y 2014. Tomé como criterio de selección aquellas investigaciones que permitieran ampliar la comprensión del concepto *familia* en el país. A partir de allí, he pretendido reconocer posibilidades educativas para el diálogo y la construcción de paz en la familia. La investigación que guía esta búsqueda se titula *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz*, y tuvo como propósito general caracterizar las formas de diálogo de familias rurales de cuatro regiones colombianas, con el fin de reconocer las implicaciones de su presencia y/o ausencia en los propósitos de una pedagogía para la paz.

En el estudio me resultó necesario rastrear las investigaciones realizadas sobre la familia en Colombia, en particular porque desde el ámbito educativo no se contaba con esta mirada y era necesario partir del reconocimiento de tendencias, recurrencias y/o diferencias para detectar dónde han estado los focos de atención y dónde las ausencias, así como identificar sus posibles relaciones con la educación. Sobre este propósito desarrollé el artículo.

Como antecedentes del estudio hallé que, en materia de investigaciones sobre la familia,

el componente educativo se asoma cuando se han vulnerado los derechos de alguno de sus miembros, o sea, cuando se requiere una sanción, una conciliación, una negociación y/o una corrección sobre un hecho cumplido. Mucho menos aparece lo educativo cuando se necesita la prevención, la formación y/o la capacitación acerca de situaciones convivenciales al interior de la familia que, en buena medida, tienen que ver con la violencia intrafamiliar (Pineda & Otero, 2004; Polo & Celis, 2007; Caicedo, 2005; Cepeda, Moncada & Álvarez, 2007; Durán, Guáqueta & Torres, 2011; Galvis, 2009; Mielles & Acosta, 2012; Alvarado, Ospina, Luna & Camargo, 2006; Bedoya & Giraldo, 2010).

Ahora, en cuanto a investigaciones nacionales sobre el diálogo en familia, encontré una preocupación por mejorar la comunicación entre los padres y madres con sus hijos e hijas, en aras de una buena convivencia familiar (Franco, 2010; Garcés & Palacio, 2010). En específico, respecto de la relación entre la familia rural y la construcción de paz, no hallé evidencia, pero sí la encontré sobre la desigualdad de oportunidades en educación, salud, transporte y tenencia de la tierra (Fajardo, 2002; Cárdenas, 2003; Hernández, 2003, 2008, 2009; Borja, 2009; Ramírez-Orozco, 2013; todos estos citados en Páez-Martínez, Del Valle, Gutiérrez & Ramírez-Orozco, 2016).

El estudio fue cualitativo y el enfoque fenomenológico-hermenéutico. La selección temporal de la pesquisa atendió al incremento estadístico de problemáticas relacionadas con la familia colombiana en esa franja, al interés disciplinar de la sociología, del trabajo social y de la estadística por su abordaje, y a la necesidad de los investigadores e investigadoras de hallar aportes educativos al campo, siendo éstos su escenario de acción. Los 35 artículos elegidos los analicé con la técnica de análisis de contenido, por su ventaja en la identificación de recurrencias y de ausencias temáticas, y tomé como criterios generales las concepciones de familia, las metodologías empleadas y las propuestas emergentes.

Los resultados de esta revisión no sólo me aportaron en dirección de la recogida y del análisis de la información, sino que también se constituyeron en resultado de la investigación por cuanto me dejaron ver que los estudios de familia en Colombia muestran y reconocen esta agrupación como un núcleo cambiante y diverso, altamente permeable a los contextos -situación que le hace perdurar en el tiempo aunque no de la misma forma-, sensible a cambios económicos y sociales -derivados de migraciones, del conflicto armado, de perspectivas de género que afectan las configuraciones familiares-, con bastantes problemas de violencia, y que, no obstante todo ello, resulta débil la atención interdisciplinar y contundente que requiere en las regiones y en el país. Esta tendencia, también presente en la región latinoamericana (Robichaux [comp.], 2007; Acosta, 2003), vislumbra la tesis de este artículo: la familia ha sido poco observada sistemáticamente desde una perspectiva educativa que permita conocer y comprender sus posibilidades reales de aprendizaje y de enseñanza.

Dividí el texto en cuatro partes: en la primera recojo el panorama general de las investigaciones sobre la familia en Colombia, a nivel nacional y regional; en la segunda muestro las tendencias identificadas a nivel conceptual, metodológico y propositivo; en una tercera parte, reseño el rastreo a propuestas concretas que se han planteado para la familia; al final, las conclusiones.

2. Panorama de las investigaciones sobre la familia en Colombia

Como punto de partida, encontré 26 investigaciones -realizadas a partir del año 1990- sobre la familia en Colombia, las cuales, desde diversas disciplinas, ayudan a comprender la complejidad de la familia en el país y desde allí atisbar posibilidades educativas. De acuerdo con lo hallado, 20 de estos trabajos son nacionales, de los que cinco vienen de trabajo social (Ramírez, 1998; Puyana, 2004; Puyana, 2008; Quintero, 2009; Durán et al., 2011); cinco se derivan de psicología (Aguirre, 2000; González, 2007; Sánchez & Valencia, 2007; Forero & Gamboa, 2009; Guerrero, Nisimblat & Guerrero, 2012); tres provienen de estadística y demografía (Calvo, 1995; Flórez et al., 2013; Flórez & Sánchez, 2013); dos provienen de sociología (Rico, 2005; Rodríguez, 2008); otras dos de antropología (Tovar [ed.], 2003; Pachón, 2007); una de estadística (Turbay & Bernat, 2005); otra se deriva del derecho (Guío, 2009); y una final de educación especial (Manjarrés, León, Martínez & Gaitán, 2013).

Los otros seis estudios -dentro de los 26 que encontré- son locales, tres de ellos de psicología (Pulido, Castro-Osorio, Peña & Ariza-Ramírez, 2013; Terranova-Zapata, Acevedo-Velasco & Rojano, 2014; Botero, Salazar & Torres, 2009); uno de trabajo social (Agudelo, 2005); uno de metodología de estudios de familia y econometría (López, 2005); y el sexto de medicina familiar y enfermería (Agudelo, Ayala, Ríos, Gómez, López & Taborda, 2011).

De modo paralelo a estas investigaciones que han caracterizado a las familias -según sus configuraciones y estructuras, según su tamaño y nivel de fecundidad, según sus contingencias, problemas y cambios sociales-, que han identificado prácticas de crianza y hasta han apostado por intervenciones, identifiqué investigaciones enfocadas a la violencia intrafamiliar y al género, temas presentes y determinantes en los estudios de familia. En esta pesquisa reconocí siete estudios relacionados con problemas de violencia intrafamiliar, y dos con el conflicto armado. Dentro de los primeros, tres provienen de la psicología (Pineda & Otero, 2004; Salas, 2005; Polo & Celis, 2007); dos de



trabajo social (Alfaro, Alarcón & Macías, 2008; Fernández & Giraldo, 2006); y dos se derivan de estadística (Cepeda et al., 2007; Gómez, Murad & Calderón, 2013). Frente al tema del desplazamiento por efecto del conflicto armado y relacionado con la familia, los dos estudios hallados vienen de psicología (Martín & Sarmiento, 2007; Prettel & Palacio, 2010).

Las tendencias encontradas en tales investigaciones las clasifiqué así: de corte conceptual, de corte metodológico y de corte propositivo.

3. Tendencias de las investigaciones sobre la familia en Colombia

3.1. De corte conceptual

Acerca del concepto **familia** hallé dos miradas; la primera, *como lugar de expresión de la vida privada y como institución de consolidación de lo público*: se entiende como eje fundamental de los procesos de identidad social e individual y como referente que las personas suelen mantener durante su vida, y se constituye en uno de los “eslabones” del tejido social decisivos para el soporte económico, cultural y afectivo de la sociedad; y la segunda, *como núcleo de formación* de sus integrantes: la familia se asimila a una institución básica y necesaria para el desarrollo y formación de sus miembros, reconocida así por los investigadores e incluso por la población que fue sujeto/objeto de estudio en varios de los referentes revisados. Esto corrobora el valor de la familia para las personas, en lo individual y en lo colectivo.

En cuanto a las **características de la familia** identifiqué dos, según sus *dinámicas* y según su *permanencia*. En la primera, algunos estudios recogen las características de la familia en tres aspectos: complejidad, contingencia y transformación. Complejidad en el sentido de la coexistencia y mezcla de diversas formas familiares; contingencia en el sentido de todas aquellas experiencias y vivencias que contrastan e incluso distan de lo normativo; y transformación, en tanto dinámica presentada casi al ritmo de los cambios sociales y culturales. En la segunda, otras investigaciones desvirtúan la idea popular de que la familia

se esté acabando o que tienda a desaparecer; evidencian que han surgido nuevas formas, creadas como respuesta de hombres y mujeres al establecer una segunda relación y/o por los cambios en patrones culturales y legales, pero que el eje de familia continúa. La variación de la familia en medio de su propia estabilidad o permanencia (dos oposiciones que coexisten) ha llevado a la generación de nuevos términos en psiquiatría y en psicología, que no son de exclusividad de la familia pero sí le afectan o la reflejan: violencia y hostigamiento en la escuela, alienación parental, estrés laboral, adicción al trabajo, coparentalidad, custodia compartida, resiliencia familiar, familias transculturales, homoparentales. En otras palabras, los estudios de familia incrementados en los últimos años en Colombia han derivado en nominaciones particulares para los casos y las situaciones que son objeto de estudio, así como en tentativas soluciones. No obstante, el trabajo aislado entre las disciplinas parece seguir siendo un obstáculo que impide resultados más efectivos, así como da lugar a la desarticulación con el campo educativo.

Poliformismo familiar. Se le reconoce a Virginia Gutiérrez de Pineda (1923-1999) la puesta en evidencia del término poliformismo familiar, para comprender que en Colombia existe variedad de organizaciones familiares, según el contexto socioeconómico, la cultura y la identidad regional. Dicho término, fue reemplazado en la actualidad por “diversidad familiar”, expresión que permite asumir la coexistencia de las familias tradicionales, las nuevas organizaciones y los hogares no familiares, teniendo en cuenta su estructura pero también su funcionamiento y evolución.

Conformación familiar. Los estudios coinciden en reconocer que en los últimos 60 años la familia en Colombia ha variado en sus formas de constituirse. En particular, en las ciudades se ha visto la familia extendida en aumento como una estrategia local ante crisis sociales y económicas: bajos salarios, carencia de seguridad social para ancianos y jóvenes, escasa oferta de vivienda a bajos costos, desplazamiento por diversos factores. Situaciones demográficas también han incidido: aumento de la esperanza de vida, creciente

divorcio entre parejas jóvenes, trabajo de la mujer en edad reproductiva y necesidad de apoyo de su familia, incremento de embarazos de jóvenes sin empleo ni vivienda.

Se observa un desplazamiento del término “tipologías familiares” hacia “formas familiares” orientado a reconocer contextos sociales y necesidades económicas donde se legitime la diversidad familiar a partir de su naturaleza social, histórica y multicultural, en contraste con perspectivas que la reducen a una “unidad natural” e “ideal”.

Crianza. Se relaciona con los roles de los padres y madres u otros sujetos adultos hacia los individuos menores. El rol de cada miembro es variado, influido por el lugar de origen, por la educación formal e informal recibida y por la historia familiar, lo que resulta en una “hibridación cultural”. Los estudios en este campo se han centrado en familias de recursos bajos. Se encontró que los *abuelos* y *abuelas* cumplen un rol multifuncional pues, además de sus propias actividades, se ocupan del hogar y de sus nietos como “padres y madres sustitutos”; los *padres* y *madres* tienen un rol de autoridad limitado al poco tiempo que pueden estar con sus hijos e hijas debido al trabajo; y los *niños* y *niñas* tienen un rol mixto, a veces de participantes en labores domésticas, labores escolares y/o actividades lúdicas.

Violencia intrafamiliar. Se reconoce la violencia doméstica como un fenómeno de reciente consideración pública y académica en el país. En la década del 80 varias organizaciones de mujeres movilizaron el tema en Colombia. Asimismo, en la Constitución de 1991 se iniciaron reformas normativas con el fin de considerar este fenómeno del ámbito privado dentro del campo de protección de los derechos humanos. Las expresiones de esta violencia se relacionan con lo que significa ser hombre o mujer en cada contexto, sus derechos y el ejercicio del poder, siendo mayor, por ejemplo, la violencia ejercida por hombres contra sus parejas heterosexuales, contra los niños y niñas, y contra otros hombres.

En esta perspectiva de género, las investigaciones dejan ver que esta violencia afecta en distintos órdenes a todos sus miembros,

tiende a ir en aumento y parece legitimarse en el ámbito privado. En algunos casos, los miembros de la familia tienen comportamientos cotidianos que son destructivos pero ellos los asumen como “normales”, luego no logran identificar alertas ni riesgos en el hogar. Dentro de las *causas* de esta violencia se encuentran: dependencia económica, desempleo, consumo de alcohol y de sustancias psicoactivas; una comunicación “alterada” al interior de las familias; los celos del hombre o de la mujer; el machismo en muchas regiones donde se considera al hombre con libertades y privilegios que no son iguales para la mujer; la transmisión intergeneracional de la violencia. Y dentro de los *efectos*, se presentan mujeres víctimas de esa violencia que ejercen en menor medida sus derechos sexuales y reproductivos; afectación a la condición de vida propia y de sus hogares -desarticulación del núcleo familiar-; aceptación del maltrato por parte de la pareja, en especial cuando en su crianza también fueron maltratadas.

Ante esto, el Estado ha buscado mecanismos de protección de los derechos humanos en la vida doméstica. Se encontraron dos dificultades: ausencia de elementos ante una conciliación en caso de violación de derechos humanos, y escasa consideración de los patrones culturales y de las identidades de género en el contexto de la violencia intrafamiliar.

Familia en escenarios de conflicto armado. Se trata de la familia que ha estado en medio de este conflicto, que ha tenido o tiene alguno(s) de sus miembros vinculados con grupos armados al margen de la ley, y que termina siendo “suplantada” por una comuna, dirigida por un comandante que hace de jefe y determina cuál es el orden en ese espacio, sin que haya filiación, ni afianzamiento de valores personales. Uno de los efectos de esto es el desplazamiento forzado, aunque éste pueda tener otras causas como la violación de los Derechos Humanos, o el escape ante catástrofes naturales o provocadas por el ser humano. Para cualquier caso, los efectos sobre la organización familiar son muy fuertes dado que sus rituales de origen se invisibilizan o pierden cuando llegan a otro escenario. Se adolece de mediaciones educativas que aporten ante los

abruptos y forzados cambios en las familias que sufren estas situaciones¹.

Ahora, tanto familia como poliformismo familiar, conformación familiar, crianza y violencia intrafamiliar, son conceptos estudiados de modo frecuente en la sociología y campos afines, pero muy poco en las profesiones dedicadas de modo exclusivo a la educación de las nuevas generaciones, en particular, en instituciones escolares. Esta ausencia deja vacíos en la formación de los sujetos profesionales de la docencia -nuevos o en ejercicio-, quienes son corresponsables de la educación de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a tan variadas familias. En Colombia, estas personas menores pasan 40 semanas del año en los espacios escolares, en horarios que van de seis a ocho horas, siendo este tiempo diurno mucho mayor al que pasan con sus propias familias. ¿Por qué no se han considerado políticas de formación concretas que den mayor fuerza a la familia y sus constelaciones de significado? (Páez-Martínez, 2015).

3.2. De corte metodológico

Los estudios hechos sobre la familia han sido en su mayoría cualitativos, a excepción de las encuestas nacionales demográficas que privilegian una mirada más cuantitativa. La mayoría de aquellos fueron descriptivos y narrativos, y se centraron en observaciones y en entrevistas para la recolección de información. Llama la atención que el análisis se ha hecho contrastando los resultados obtenidos de tales instrumentos con la visión de los investigadores e investigadoras desde su disciplina particular -trabajo social, sociología, psicología, medicina familiar, estadística-, y con las fuentes de referencia. Ahora, frente a lo esperado en los estudios de familia, a ésta se la reconoce como el más significativo sistema relacional, y se advierte la necesidad de nuevas estrategias y paradigmas en el tema donde se abarquen todos los estamentos de la sociedad.

En particular, para los estudios sobre violencia intrafamiliar y género, las fuentes

rastreadas sugieren realizar investigaciones de tipo *estudio de caso*. Junto a ello, se proponen investigaciones de carácter longitudinal que indaguen en los sentimientos y actitudes de los niños, niñas y adolescentes que han estado en escenarios de violencia intrafamiliar o en grupos de insurgencia, de modo que se observe hasta la adultez su mirada respecto del orden familiar. De igual modo, el abordaje a temáticas como la comunicación familiar donde se consideren las distintas agrupaciones familiares, los roles de los subsistemas pareja, padres/madres-hijos/hijas, hermanos/hermanas u otros, así como la incidencia de la separación de la pareja sobre los hijos e hijas.

Desde una perspectiva educativa, se observa que estas realidades permean el desarrollo y la formación humana de los miembros de la familia, y dejan huellas en su historia. Pero aún no se cuenta con suficientes estrategias donde se combinen tales realidades con la reflexión y la acción sobre ellas mismas, con el concurso de los mismos implicados (Meza & Páez-Martínez, 2016).

3.3. De corte propositivo

Las 26 investigaciones antes mencionadas tienden a ser sensibles ante la cantidad de familias en situación de pobreza, lo que hace evidente que la política gubernamental en Colombia deba generar programas que garanticen “atención integral” a estas familias. Se pone en evidencia que a pesar del crecimiento económico en el país, hay condiciones sociales, económicas y políticas que impiden a muchos colombianos mejorar sus condiciones de vida. Los más afectados son las mujeres, los pueblos indígenas y las personas afrodescendientes, por lo que se propone fortalecer estos grupos.

No obstante, se reconoce que no se trata de subsidiar económicamente a estas familias y ayudarles en coyunturas o emergencias, sino de ofrecer una atención integral acorde con las “interacciones ecosistémicas”. Se trata de una “corresponsabilidad” entre Estado - sociedad civil - familia, que articule acciones preventivas, promocionales, educativas y de protección integral, considerando la ciudadanía y la participación comunitaria y política.

¹ Las mediaciones se entienden como construcciones que aportan a la solución de problemas y/o al mejoramiento de condiciones en los distintos ámbitos del desarrollo y formación humanos.

Ahora, tampoco se trata de desconocer que los fenómenos socioeconómicos, culturales y políticos de este nuevo siglo también afectan las estructuras familiares de aquellas familias que no están en situación de pobreza; luego éstas no pueden quedar por fuera de las políticas ni de las propuestas.

En el tema de la violencia intrafamiliar hallé dos propuestas: la primera, en materia de la formación de distintos actores involucrados con la violencia intrafamiliar. Para los *miembros de la familia* se proponen programas formativos en zonas de fuerte violencia intrafamiliar, en temas como estereotipos de género, cambios sociales, derechos humanos, medios de actuación ante una situación de violencia. Pero no se plantean las mediaciones para ello. Para los *funcionarios y funcionarias*, se sugiere capacitación al personal encargado de los espacios donde se hacen las denuncias, creación de grupos interdisciplinarios efectivos que hagan seguimiento a los casos, sensibilización a dicho personal para que las víctimas se sientan protegidas, mejora de las condiciones de trabajo a quienes laboran en comisarías de familia. Para las *comunidades educativas y el sector salud*, se plantean programas educativos al interior de ambos sectores para que éstos conozcan cómo identificar los casos y darles una adecuada orientación.

Existe una segunda propuesta relacionada con la necesidad de transformar los modos como se valora y representa la violencia por parte de hombres y mujeres, lo que supone cambios en los esquemas mentales y simbólicos no sólo de los miembros de la familia sino de los gobernantes, los funcionarios y la sociedad. Para que esto sea viable, se requiere entender el predominio de sociedades patriarcales que inclinan a los hombres a la violencia, y emprender estudios donde hombres y mujeres se reconozcan con identidades de género determinadas por la cultura y la sociedad, y en donde la atención sobre la violencia no sólo se reduzca al ámbito de lo público sino que incluya lo privado. Pero esto no será posible si desde las familias y las escuelas no se asumen con seriedad acciones concretas -en tiempos, espacios, lenguaje, objetos- que reconozcan a los unos y a las otras en sus diferencias e igualdades.

4. Propuestas para la familia

Además de las propuestas temáticas del numeral anterior, derivadas de investigaciones, hice un rastreo a otras propuestas que resultaran de interés para el campo educativo. Identifiqué once, hallando que los entes gubernamentales, entes privados y alianzas público-privadas, son más contundentes y *directos* cuando se trata de plantear alternativas o posibles soluciones a situaciones concretas de las familias, más que los grupos de investigación o las investigaciones en programas de posgrado que esperan un mediano o largo plazo para concretar propuestas.

4.1. Propuestas directas

De entes gubernamentales. Encontré cinco, en todas las cuales se desconocen sus efectos sobre los sujetos destinatarios. La primera propuesta es de Caicedo (2005) y aborda la lucha contra la violencia intrafamiliar en Colombia, dirigida a funcionarios del programa nacional de política pública *Haz Paz*. La propuesta tuvo en cuenta los instrumentos internacionales sobre la Violencia Intrafamiliar (VIF), se hicieron reformas legislativas, procesos de discusión y desarrollo de módulos, pero el tema debe seguirse estudiando a partir de “los comportamientos y valores de la familia”, y desde reconocer que las personas profesionales cumplen una labor fundamental en el proceso (2005, p. 92)².

Una segunda propuesta consiste en una serie de doce cartillas dirigidas a las mujeres líderes beneficiarias del programa “Familias en acción” (Presidencia de la República de Colombia, 2007, 2012). Tales cartillas contienen los temas básicos que deben conocer las mujeres acerca del programa, desde lo administrativo -cómo se crea, el pago de subsidios, las quejas y reclamos-, hasta lo “formativo” -unas indicaciones acerca de cómo llevar una “crianza con amor”-. Queda pendiente llevar a cabo un estudio del impacto de este programa, incluido el tema del número de embarazos que han podido incrementarse con la idea de “beneficiarse más”.

2 Esta política se entregó al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), organismo que tiene la responsabilidad de su continuidad (Caicedo, 2005, p. 89).



La tercera propuesta proviene del Ministerio de Educación Nacional (2007). Es una cartilla dirigida a padres y educadores que ofrece temas como: papel de los padres y madres en la vida familiar, funciones de la familia, participación de la familia en la escuela, formas de organización.

Una cuarta propuesta es de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2006), en un formato documento con la política pública para las familias, y *está* dirigida a la Secretaría de Integración Social de Bogotá y a las familias potenciales beneficiadas. Esta política planteó “hacer de la ciudad un escenario permanente de reconciliación, en donde la familia sea protagonista de su propio desarrollo y el Estado garante del bienestar colectivo” (2006, pp. 10-11)³. Siendo Bogotá pionera en las políticas de familia, sería oportuno conocer su incidencia real sobre la población para la que fue proyectada.

La quinta propuesta de la Alcaldía Mayor de Bogotá (Secretaría de Educación de Bogotá et al., 2013), en formato cartilla, presenta orientaciones a las familias de los colegios distritales en el tema de la socioafectividad, y con ello se pretende fortalecer los vínculos y el desarrollo emocional de la familia. No obstante, queda un vacío pendiente: ¿a través de qué mediaciones esta cartilla se hace asimilable a las personas e instituciones destinatarias?

De entes particulares. Identifiqué cinco propuestas que circulan a nivel nacional, e igualmente se desconocen los efectos sobre sus destinatarios y destinatarias. La primera, un libro dirigido a las familias donde se plantea que su reto es “vivir la auténtica felicidad y resolver los problemas que se presentan en el camino”, y para esto no hay “recetas mágicas” sino que cada familia ha de construir su manera de vivir y sortear las dificultades (Tobón & Fernández, 2004). Para los autores y autoras, esta labor no requiere de individuos expertos ni de ninguna aplicación sistemática de estrategias, sino de pautas “sencillas y simples” construidas por el grupo familiar.

La segunda propuesta se presenta en un libro dirigido a la familia, pero con la mediación

del sujeto docente. Se identifica que la familia “ha perdido la orientación comunitaria”, no sabe qué enseñar a sus hijos e hijas, no hay espacio ni tiempo para el diálogo (Triana & Salcedo, 2002, p. 12). Se considera que los educadores y educadoras son los más indicados para analizar la situación, a través de la tertulia familiar y el “taller educativo” como claves en la comunicación familiar. A cambio de tener reuniones donde los padres y madres en la escuela actúan como receptores pasivos, mejor es aprovechar el espacio para la reflexión y la crítica.

La tercera es un texto que plantea otro problema: la soledad de la gente joven, en parte debido a que la familia extensa es menos presente y la nuclear ha empezado a “morir”. Tal situación se delega a la escuela, que no está preparada para ello (Pardo, 1999), lo que implica la participación del profesorado en esos cambios de rol y su ayuda a los jóvenes y a las jóvenes en su proyecto de vida.

Una cuarta propuesta consiste en una serie de cuatro libros -a manera de módulos- titulados *Familia y Valores*, donde se aborda el tópico central de *escuela de padres* relacionado con temas específicos como el proyecto de vida común, el encuentro, el valor de la pregunta (Suárez, 2001a, 2001b, 2001c, 2003). Se reconoce una distancia entre padres/madres e hijos/hijas, derivada de un modelo de autoridad vertical, y se pretende un acercamiento a través del diálogo, la corresponsabilidad y la democracia.

Una quinta propuesta con difusión masiva fue hecha por la Fundación del periódico El Espectador, con un libro guía para los padres y madres de familia (“Escuela de padres El Espectador” 2005). Se plantea que no existen postgrados ni estudios académicos para ser padres o madres, y que la guía pretende “llenar ese vacío que todos sentimos” cuando hay que formar a los hijos e hijas con temas abordados como: comunicación, salud, hábitos, amigos y amigas, padres solos, depresión y personalidad.

De alianzas público-privadas

Identifiqué una propuesta radial masiva para un público general, fruto de una alianza

3 Su base es la Constitución de 1991 y los derechos fundamentales de las personas y la familia.

entre El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y Caracol Social (Sarmiento, 2013). Se trata del programa radial “*En familia vive la vida con bienestar*”⁴, que ofrece “información útil” para padres, madres, educadores y personas que tengan a cargo el cuidado de los niños y niñas. Se identifica que, como los hijos e hijas “no nacen con manual”, muchas veces los padres y madres no saben qué hacer frente a situaciones que los involucran. El programa aborda tópicos sobre pautas de crianza, salud, alimentación, educación, entretenimiento, afecto, sexualidad y, en general, temas de la vida familiar.

En síntesis, este rastreo a propuestas directas para la familia deja ver que, de parte de entes gubernamentales, hay un esfuerzo por incluir a la familia dentro de los procesos sociales y educativos; pero también es cierto que los mecanismos o estrategias empleados para ello no se consideran en su complejidad -¿cuáles? ¿cuántos? ¿quiénes los transmiten? ¿cómo? ¿dónde? ¿cuándo?- y muchas veces no llegan a sus destinatarios. Al respecto, no se reportan estrategias sistemáticas que propendan por solucionar esa situación de bajo impacto, entre otras razones por la interrupción que suele darse en las propuestas cuando se cambia de jefatura gubernamental, o sea, por la ausencia de sostenibilidad. Esto deja ver un desconocimiento de la prioridad educativa que tiene la familia en el desarrollo de un país, más allá del “gobierno de turno”.

Por su parte, las propuestas de particulares también hacen comprensiva la problemática dentro de la familia; dos se dirigen directamente a las familias y tres plantean la mediación de los educadores y educadoras, pero como se trata de materiales impresos, sólo quienes puedan comprarlos o adquirirlos tienen acceso a éstos. En este rastreo, la propuesta radial viene siendo la más cercana a las familias en general. Su formato podría ser tomado como referencia o como pista para el desarrollo de la *Política pública para las familias de Bogotá 2011-2025* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011)

y de la *Política pública nacional para las familias colombianas 2012-2022* (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012), por tres razones al menos: gratuidad, acceso fácil a la radio y pertinencia de los temas. En especial porque el uso y tratamiento de los mecanismos de transferencia de esas políticas sigue siendo una debilidad.

4.2. Propuestas indirectas

De instituciones académicas. Identifiqué siete universidades colombianas con grupos de investigación relacionados con familia, que canalizan sus esfuerzos en la investigación, y esto deriva en producciones especializadas en revistas y libros académicos. Menciono cinco de las de mayor tradición⁵: la Universidad del Rosario (2015) que, dentro de su Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, tiene un grupo de investigación con un enfoque clínico y psicológico llamado *Individuo, familia y sociedad*, que trabaja con el “modelo relacional simbólico”⁶, donde se pretende atender y cuidar los vínculos, reparar los que se han roto o crear nuevos (González, 2007, p. 12). La Universidad de La Sabana (2015), con el grupo denominado *Familia y Sociedad*, donde se asume la familia en una perspectiva interdisciplinaria con un enfoque tradicional, en el que se prioriza su forma nuclear y la institución del matrimonio. La Universidad de Manizales y el Cinde (2015), a través del grupo denominado *Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud*, con un enfoque de derechos, reconoce a niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de los mismos y con un enfoque diferencial; reconoce las especificidades de los procesos de crianza, el desarrollo infantil integral y la necesidad de estudios inter y transdisciplinarios. El grupo de la Universidad de Caldas (2015), llamado *Colectivo de estudios de familia*, pretende aportar a la consolidación de los estudios de familia como campo de conocimiento de las ciencias sociales en Colombia y América

4 “*En familia*” se creó en 2008, se emite los domingos de 9:00 a 10:00 am por Caracol Radio. En la actualidad es conducido por Judith Sarmiento y producido por Marcela Segura, con asesoría de académicos y profesionales en diferentes áreas que abordan temas de familia.

5 Las otras dos son de la Universidad Cooperativa de Colombia (2016) y de la Universidad de Los Andes (2015).

6 Creado por investigadores e investigadoras de la Universidad Católica de Milán (Italia).



Latina, incluyendo la formación profesional e investigativa en pregrado y posgrado desde el enfoque del desarrollo familiar. Y finalmente, la Universidad Nacional de Colombia (2016), con el grupo *Estudios de Familia*, aporta un enfoque integrador centrado en aportar a la comprensión e investigación de las familias, en incidir en la formulación de políticas sociales y en apostar a la formación investigativa de nuevas generaciones de trabajo social.

Además de estos cinco grupos, buena parte de las investigaciones relacionadas en los apartados 2 y 3 contemplan propuestas indirectas a la familia, hacen planteamientos pertinentes y coherentes en términos de lo esperado o lo deseado, pero siguen latentes las dificultades por el encerramiento disciplinar y, quizás, por el escaso financiamiento para su continuidad, razón por la que sus valiosos aportes quedan por escrito sin mayores efectos sobre las realidades estudiadas.

5. Conclusiones

En lo conceptual, la familia en Colombia es entendida como una totalidad, como un sistema relacional, permeable, en constante proceso de adaptabilidad y reajuste interno, muy similar a como se le reconoce en otros países de la región. Desde una perspectiva educativa, esos cambios en la familia se corresponden con los cambios en el ser humano. Al estar en permanente proceso de formación, el ser humano suele movilizarse de un punto a otro en procura de crecimiento y desarrollo, pero también de resistencia ante las adversidades. Del mismo modo sucede con la familia, en tanto “sujeto colectivo”: es dinámica, espacio-vital y protectora, aunque no siempre resulte ser ese el nicho formativo y seguro que sus miembros necesitan, por el “olvido” de sus funciones constantes (Páez-Martínez, 2016, pp. 270-271). En otras palabras, si lo que acontece en la familia se refleja en la persona y lo que sucede en la persona nos revela la familia, no cabe duda de que el estudio de la familia ha de abarcar a sus miembros en particular con sus variadas relaciones. Así las cosas, desde el ámbito escolar, por ejemplo, dejaremos de ver a los niños, niñas y adolescentes desprovistos de redes hondamente determinantes de su

constitución humana y de sus modos de actuar en el mundo; y dejaremos de considerar a la familia como única responsable de la violencia intrafamiliar y de los roles de género, cuando estos asuntos competen a la sociedad. Y desde el ámbito universitario, en particular dentro de los programas de formación de docentes, dejaremos de enfatizar en teorías sobre la pedagogía y la didáctica y nos desplazaremos hacia los escenarios de la práctica reflexiva y crítica *in situ*, donde la escuela rural y la familia rural tengan la participación necesaria; e incluiremos el estudio y el trabajo con la familia en perspectiva educativa, como una necesidad urgente, si es que realmente se pretende el reconocimiento de la “diversidad” y la mentada “formación integral” que rige la Ley General de Educación 115 (Congreso de la República de Colombia, 1994). En Colombia el tema está por revisarse.

En lo *metodológico*, siendo un sistema, la familia no puede ser vista en fragmentos sino en íntima relación entre sus miembros y entre éstos con el afuera. Acá se ratifica la atención sobre una mirada ecosistémica e interaccional de la familia, asunto que ha sido útil en las comprensiones conceptuales mas no en las metodológicas. Habría que preguntarse lo que significa abordar un problema familiar o de familia bajo esa mirada relacional y además participativa⁷; considerar por ejemplo la educación familiar de la familia rural como una de esas posibilidades. De igual modo, resulta necesario hacer un alto ante la reciente tendencia de poner toda la fuerza de la formación ciudadana en la familia, como lo plantea Zuluaga (2004). Antes de cualquier acción, conviene primero reconocer y fortalecer ese mundo de lo privado, de las emociones y los lazos sociales que se construyen entre sus miembros y que ayudan a sortear lo adverso y diverso de la vida. Una formación democrática y ciudadana deviene de la formación afectiva

⁷ Conviene contrastar las investigaciones rastreadas con la experiencia sistematizada de profesionales como educadores y trabajadores de la salud. Es el caso de Ángela Hernández (2005) quien, a partir de su experiencia clínica en la atención a la familia en servicios de salud, evidencia las implicaciones paradigmáticas, disciplinares, éticas y sociales de tomar a la familia como unidad de referencia para la comprensión de diversos problemas humanos.

y en valores que se gesta en la intimidad de la familia, pero no es el inicio. Y por supuesto esto aplica también para las familias rurales.

De las *propuestas*, se vislumbra un campo enorme de trabajo en el ámbito educativo con el concurso de varias disciplinas, y es el estudio de los contenidos, de los formatos y de todos los medios y las mediaciones que se pretendan emplear con y para las familias. Las investigaciones sobre la familia, aquellas que pretendan impactarle, requieren trascender los escenarios especializados donde circulan, y considerar el saber pedagógico y didáctico en tal pretensión. Quedan por indagarse los alcances y limitaciones de los efectos de las propuestas para la familia que he esbozado en este artículo.

En buena medida se ha identificado *qué* se necesita para potenciar el trabajo con las familias colombianas; sin embargo, hay una gran ausencia de *cómo* puede hacerse. Se ha creído, por ejemplo, que las cartillas o las guías para los padres y madres son suficientes o bastan en sí mismas. En este punto, los aportes de la pedagogía no dan espera pues, siendo el ser humano un ser de mediaciones (Duch & Chillón, 2012), ninguna transformación personal ni social resulta posible sin el concurso de las didácticas, los mecanismos, los artefactos, los modos, los medios, las herramientas, en fin, todo un complejo de mediaciones pedagógicas; como tampoco sin la participación de todos los miembros de la familia.

Acerca de las *políticas de familia*, es un logro que la Alcaldía de Bogotá haya iniciado la política pública para las familias (2006) con una perspectiva de derechos y una mirada de género, y que a nivel nacional se haya formulado la política para las familias colombianas (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012). En el papel se ha dejado un propósito por la alianza entre la realidad del mundo privado de la familia y la realidad de lo público. Quedan por conocerse los mecanismos empleados por las regiones colombianas en la implementación de dicha política.

Se espera que, tanto los resultados de investigaciones sobre la familia como las propuestas directas y concretas para la familia, junto con esta política pública, sean lugar de confluencia para el bien común y la calidad de

vida de las personas a través de perspectivas integradoras. De igual modo, se espera que la perspectiva educativa sea tenida en cuenta con más fuerza en estas políticas.

Lista de referencias

- Acosta, F. (2003). La familia en los estudios de población en América Latina: estado del conocimiento y necesidades de investigación. *Papeles de Población*, 37 (9), pp. 9-50.
- Agudelo, E.; Ayala, M.; Ríos, M.; Gómez, D.; López, L. & Taborda, D. (2011). Caracterización de familias en las localidades de la Florida, Samaria, Galán y San Nicolás en Pereira, Colombia. *Investigaciones Andina*, 22 (13), pp. 1-15.
- Agudelo, M. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (1), pp. 153-179.
- Aguirre, E. (2000). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. En E. Aguirre y J. Yáñez (eds.) *Diálogos 1. Discusiones en la psicología contemporánea*, (pp. 211-223). Bogotá, D. C.: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2006). Política pública para las familias en Bogotá. *Plan de Desarrollo 2004-2008. Bogotá sin Indiferencia: un Compromiso Social contra la Pobreza y la Exclusión*. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2011). *Política pública para las familias de Bogotá 2011-2025*. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social.
- Alfaro, M.; Alarcón, Y. & Macías, M. (2008). Violencia intrafamiliar: efectividad de la ley en el barrio Las Flores de la ciudad de Barranquilla. *Revista de Derecho*, 29, pp.178-210.



- Alvarado, S. V.; Ospina, H. F.; Luna, M. T. & Camargo, M. (2006). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), pp. 217-250.
- Bedoya, M. & Giraldo, M. (2010). Vivir la violencia materna. *La voz de los niños y las niñas. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), pp. 607-617.
- Botero, P.; Salazar, M. & Torres, M. (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.
- Caicedo, C. (2005). Lucha contra la violencia intrafamiliar: perspectivas desde la experiencia colombiana. *Les droits de l'homme, l'interdit de la violence scolaire et familiale*, 13, pp. 71-97.
- Calvo, G. (1995). *La familia en Colombia. Un estado del arte de la investigación 1980-1994*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Salud, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).
- Cepeda, E.; Moncada, E. & Álvarez, V. (2007). Violencia Intrafamiliar que afecta a estudiantes de educación básica y media en Bogotá. *Revista de Salud Pública*, 4 (9), pp. 516-528.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115, Ley General de Educación*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de: <http://www.col.ops-ms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/EL11594.HTM>
- Duch, Ll. & Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación*. Barcelona: Herder.
- Durán, E.; Guáqueta, C. A. & Torres, 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.
- Fernández, A. & Giraldo, C. (2006). *Proyecto de ampliación del observatorio de violencia y delincuencia. Elaboración del modelo de seguimiento y evaluación del eje de violencia intrafamiliar del observatorio de violencia y delincuencia de Bogotá, D. C. y Estado del arte sobre el registro e información existente sobre violencia intrafamiliar y abuso sexual en Bogotá D. C.* Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Flórez, C.; Martínez, C.; Gómez, C.; Maldonado, D.; Cortés, D.; Arrubla, D. & Soto, V. (2013). *Serie de Estudios a Profundidad. Encuesta Nacional de Demografía y Salud- ENDS 1990-2010. Resumen ejecutivo*. Bogotá, D. C.: Profamilia, Colombia Joven, Fundación Corona, Universidad del Rosario, Universidad de Los Andes, Instituto de Ciencia Política, Fundación Hernán Echavarría Olózaga, Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- 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. Resumen ejecutivo*. Bogotá, D. C.: Profamilia, Colombia Joven, Fundación Corona, Universidad del Rosario, Universidad de Los Andes, Instituto de Ciencia Política, Fundación Hernán Echavarría Olózaga, Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- Forero, N. & Gamboa, L. (2009). ¿Se planea el tamaño de la familia en Colombia? Fecundidad deseada frente a fecundidad efectiva en las familias colombianas. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 64, pp. 85-118.
- Franco, G. (2010). *La comunicación en familia*. Madrid: Palabra, S. A.
- 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.
- Garcés, M. & Palacio, J. (2010). La comunicación familiar en asentamientos

- subnormales de Montería (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 25, pp. 1-29.
- Gómez, C., Murad, R. & Calderón, M. (2013). *Historias de violencia, roles, prácticas y discursos legitimadores. Violencia contra las mujeres en Colombia 2000-2010. Serie de estudios a profundidad Ends 1990-2010*. Bogotá, D. C.: Profamilia, Colombia Joven, Fundación Corona, Universidad del Rosario, Universidad de Los Andes, Instituto de Ciencia Política, Fundación Hernán Echavarría Olózaga, Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- González, I. (2007). *El cuidado de los vínculos. Mediación familiar y comunitaria*. Bogotá, D. C.: Editorial Universidad del Rosario.
- Guerrero, M.; Nisimblat, N. & Guerrero, M. (2012). *Familia, conflicto y sociedad*. Bogotá, D. C.: Universidad Católica de Colombia.
- Guío, R. (2009). El concepto de familia en la legislación y en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana. *Revista Studiositas*, 3 (4), pp. 65-81.
- Hernández, Á. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (3), pp. 57-71.
- López, L. (2005). El cómo en la investigación de familia: reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (1), pp. 213-236.
- Manjarrés, D.; León, E.; Martínez, R. & Gaitán, A. (2013). *Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Universitaria Monserrate.
- Martín, E. & Sarmiento, B. (2007). Mitos y rituales en familias desplazadas reubicadas en Bogotá. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, pp. 103-126.
- Meza, J. & Páez-Martínez, R. M. (eds.) (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano*. Bogotá, D. C.: Universidad de La Salle, Clacso.
- Mieles, M. & Acosta, A. (2012). Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 205-217.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Cartilla para padres de familia. ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?* Serie guías No. 26. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2012). *Política Pública Nacional para las Familias Colombianas 2012-2022*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Salud y Protección Social.
- Pachón, X. (2007). La familia en Colombia a lo largo del siglo XX. En P. Yolanda & M. Ramírez (eds.) *Familias, cambios y estrategias*, (pp. 145-159). Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social.
- Páez-Martínez, R. M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, pp. 159-180.
- Páez-Martínez, R. M. (2016). ¿Des-víos de la familia en la formación de los hijos e hijas? Nuevos perfiles, funciones constantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 261-272. Doi: 10.11600/1692715x.14117260215.
- Páez-Martínez, R. M.; Del Valle, M.; Gutiérrez, Y. & Ramírez-Orozco, M. (2016). *La familia rural y sus formas de diálogo en la construcción de paz en Colombia*. Bogotá, D. C.: Ediciones Unisalle, Clacso.
- Pardo, I. (1999). *Jóvenes construyendo su proyecto de vida*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pineda, J. & Otero, L. (2004). Género, violencia intrafamiliar e intervención pública en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 17, pp. 19-31.
- Polo, J. & Celis, L. (2007). Apuntes acerca de la violencia, la violencia intrafamiliar y la violencia escolar. *Revista Psicoigente*, 17 (10), pp. 16-25.



- Presidencia de la República de Colombia (2007). *Construyendo el programa*. Bogotá, D. C.: Familias en Acción.
- Presidencia de la República de Colombia (2012). *Crianza con amor*. Bogotá, D. C.: Familias en Acción.
- Prettel, M. & Palacio, J. (2010). La comunicación familiar en asentamientos subnormales de Montería (Colombia). *Revista Psicología desde el Caribe*, 25, pp. 1-25.
- 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.
- Puyana, Y. (2004). La familia extensa: una estrategia local ante crisis sociales y económicas. *Revista de Trabajo Social*, 6, pp. 77-86.
- Puyana, Y. (2008). Políticas de familia en Colombia: matices y orientaciones. *Revista de Trabajo Social*, 10, pp. 29-41.
- Quintero, Á. (2009). Contingencias de las estructuras familiares del milenio. *Revista El Ágora*, 2 (9), pp. 307-326.
- Ramírez, M. (1998). Enfoques y perspectivas de los estudios sociales sobre la familia en Colombia. *Revista de Trabajo Social*, 1, pp. 11-24.
- Rico, A. (2005). Políticas sociales y necesidades familiares en Colombia: una revisión crítica. En I. Arriagada (ed.) *Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales*, (pp. 301-318). Santiago de Chile: Naciones Unidas, Cepal.
- Robichaux, D. (comp.) (2007). *Familia y diversidad en América Latina: estudios de casos*. Buenos Aires: Clacso.
- Rodríguez, M. (2008). Estado actual de las investigaciones sobre mujer casada, profesional y madre: del trabajo remunerado al trabajo doméstico. Un estudio sociológico de la familia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2 (6), pp. 13-25.
- Salas, L. (2005). *Transmisión intergeneracional de la violencia intrafamiliar: evidencia para las familias colombianas*. Documento Cede 2005-47. Bogotá, D. C.: Universidad de Los Andes.
- Sánchez, M. & Valencia, S. (2007). *Lectura sistémica sobre familia y el patrón de la violencia*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Sarmiento, J. (direct.) (2013, 25 de octubre). *En Familia*. [Audio de programa radial] ICBF y Caracol Radio (Productores). Recuperado de: http://www.caracol.com.co/audio_programas/programas/en-familia/programa/577224.aspx
- Secretaría de Educación de Bogotá; Galeano, A.; Vargas, C.; Morales, I.; Castro, J.; Segura, L. & Guío, E. (2013). *Socioafectividad: orientaciones para las familias. Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Suárez, M. (2001a). *Familia y Valores, módulo 2. Escuela de Padres, un proyecto de vida común*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Suárez, M. (2001b). *Familia y Valores, módulo 3. Escuela de Padres, la hora del encuentro*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Suárez, M. (2001c). *Familia y Valores, módulo 4. Escuela de Padres, papitos, ¿podemos preguntar?* Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Suárez, M. (2003). *Familia y Valores, módulo 1. Escuela de Padres, construyendo lo nuestro*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Terranova-Zapata, L.; Acevedo-Velasco, V. & Rojano, R. (2014). Intervención en terapia familiar comunitaria con diez familias caleñas de la ladera oeste. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 309-324. Doi: 10.11600/1692715x.12118022813.
- Tobón, S. & Fernández, J. (2004). *Saberes esenciales para vivir plenamente en familia*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tovar, P. (ed.) (2003). *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones*.

- Bogotá, D. C.: Instituto Colombiano de Antropología e Historia-Icanh.
- Triana, B. & Salcedo, M. (2002). *La tertulia familiar elemento de comunicación*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Turbay, M. & Bernat, L. (2005). *Investigaciones sobre género y desarrollo en Colombia*. Bogotá, D. C.: Dane, Unfpa, Unifem, UNDP Colombia.
- Universidad Cooperativa de Colombia (2016). *Familia y Sociedad*. Bogotá, D. C.: Grupo de investigación Familia y Sociedad. Recuperado de: <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000011621>
- Universidad de Caldas (2015). *Estudios de familia*. Manizales: Grupo de investigación Colectivo Estudios de Familia. Recuperado de: <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000002021>
- Universidad de La Sabana (2015). *Familia y Sociedad*. Bogotá, D. C.: Grupo de investigación Familia y Sociedad. Recuperado de: <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000005795>
- Universidad de Los Andes (2015). *Familia y sexualidad*. Bogotá, D. C.: Grupo de investigación Familia y Sexualidad. Recuperado de: <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000001279>
- Universidad de Manizales & Cinde (2015). *Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud*. Manizales: Grupo de investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud. Recuperado de: <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000003882>
- Universidad del Rosario (2015). *Individuo, familia y sociedad*. Bogotá, D. C.: Grupo de investigación Individuo, Familia y Sociedad. Recuperado de: <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=000000000006892>
- Universidad Nacional de Colombia (2016). *Estudios de Familia*. Bogotá, D. C.: Grupo de investigación Estudios de Familia. Recuperado de: <http://www.hermes.unal.edu.co/pages/Consultas/Grupo.jsp?idGrupo=301>
- Zuluaga, J. (2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), pp. 127-148.



Referencia para citar este artículo: García-García, J. J.; Parada-Moreno, N. J. & Ossa-Montoya, A. F. (2017). El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 839-859. DOI:10.11600/1692715x.1520430082016.

El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes*

JOSÉ JOAQUÍN GARCÍA-GARCÍA**
Profesor Universidad de Antioquia, Colombia.

NUBIA JEANNETTE PARADA-MORENO***
Profesora Asociación Pequeño Teatro, Colombia.

ARLEY FABIO OSSA-MONTOYA****
Profesor Universidad de Antioquia, Colombia.

Artículo recibido en Agosto 30 de 2016; artículo aceptado en enero 30 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *este artículo explora la naturaleza y el origen del drama creativo, así como sus posibilidades educativas para el desarrollo de la personalidad, el mejoramiento de los procesos cognitivos y el logro de aprendizajes más eficaces. Además, muestra las bondades del drama creativo para conseguir la inclusión de estudiantes con condiciones desfavorables, y, en la formación de docentes.*

Palabras clave: teatro, drama creativo, educación artística, pedagogía teatral, pedagogía de la diferencia (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Creative drama: a tool for cognitive, emotional, social and academic development of students and teachers

• **Abstract (descriptive):** *This article explores the nature and origins of creative drama, as well as its potential educational uses in the development of personality, the improvement of cognitive processes, and the achievement of more efficient learning. It also demonstrates the benefits of employing creative drama to promote the inclusion of students who live in unfavorable conditions, as well as in teacher training.*

Key words: theater, creative drama, arts education, theatre pedagogy, pedagogy of difference (Unesco Social Sciences Thesaurus).

* Esta **revisión de tema** es el resultado de la revisión crítica de la literatura sobre el tema del drama creativo y sus aplicaciones en el campo educativo. Gran área de conocimiento: Ciencias sociales. Área de conocimiento: Educación general. Sub-área: Pedagogía.

** Licenciado en Biología y Química por la Universidad del Tolima. Magister en Docencia de la Química por la Universidad pedagógica Nacional de Colombia. Doctor en Didáctica de las Ciencias por la Universidad de Granada España. Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias y Epistemología e Historia de las Ciencias, en el Departamento de la Enseñanza de las Ciencias y las Artes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Coordinador grupo de investigación Innovaciencia. Medellín, Colombia. Orcid: 000-0002-5009-7942 Índice H5: 10. Correo electrónico: yocolombiano@yahoo.com.mx

*** Licenciada en psicopedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Psicología Cognitivo comportamental Universidad de Antioquia, Diplomado en Estudios a Profundidad DEA en Neurociencias por la Universidad de Granada. Actriz de Teatro, Cine y Televisión. Docente de la Escuela de formación de Asociación pequeño Teatro. Medellín, Colombia. Orcid: 000-0003-4313-0879. Correo electrónico: nubijea@yahoo.com.mx

**** Licenciado en Educación Física por la Universidad de Antioquia. Magister en Educación por la Universidad de Antioquia. Doctor en Educación por la Universidad de Antioquia. Profesor Titular de Teorías Curriculares y Contextos Educativos, en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Coordinador regional del grupo interuniversitario de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Medellín, Colombia. Orcid: 000-0002-0171-031. Índice H5: 3. Correo electrónico: arley.ossa@udea.edu.co



O drama criativo: uma ferramenta para formação cognitiva, afetiva, social e acadêmica de alunos e professores.

• **Resumo (descritivo):** O artigo explora a natureza, origem e as possibilidades educacionais do drama criativo para o desenvolvimento da personalidade, a melhoria dos processos cognitivos e o alcance de uma aprendizagem mais eficaz. Também mostra os benefícios do drama criativo para a inclusão de estudantes com condições desfavoráveis, e na formação de professores.

Palavras-chave: teatro, drama criativo, educação artística, pedagogia teatral, pedagogia da diferença (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Drama creativo y desarrollo emocional. -4. Drama creativo y desarrollo social. -5. Drama creativo y desarrollo cognitivo. -6. Drama creativo: la resolución de problemas y la creatividad. -7. Drama creativo e imaginación. -8. Drama creativo y aprendizaje. -9. El drama creativo una alternativa a la exclusión escolar. -10. Drama creativo y formación de profesores. -11. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Para Platón, las artes conducían a la inmortalidad aunque inclinaban a las emociones incontroladas, para Aristóteles éstas podían contradecir la realidad y el sentido común (Kuyumcu, 2012), para Schiller y Kant la educación artística y la imaginación hacían a la humanidad estética (San, 1991) y para J. J. Rousseau el arte era la forma más natural, creativa y libre de desarrollar la personalidad, el cuerpo, y las emociones (Kayaa, 2010).

Según Chancerel (1953), el arte dramático implica la acción del cuerpo en movimiento que posibilita la expresión del gesto. Para Parada (2013) en éste se presenta la *unidad aristotélica* “Poética” como relación tiempo, espacio y acción, cuyos elementos son: *mimesis* de una acción, *anagnórisis* o transformación del personaje en la obra, y *armatía*, el error de juicio o ignorancia del personaje. Para Hanna Arendt (1993) la palabra (discurso) y el acto son el mundo de los humanos, y hacen posible su alteridad, al permitir observar desde otra perspectiva, para reconocer al otro. Para esta autora el concepto de acción derivado del griego “archein” iniciar, gobernar, comenzar, y del latín “agere” “poner en movimiento”, hace surgir desde la incertidumbre lo posible y lo que no lo es. Para Arendt (1993) nuestras acciones y palabras construyen mundos, objetos y relaciones de forma intencionada, diferenciándonos y haciéndonos más humanos.

Según Francisco Torres-Monreal (1996) el término drama, deriva del griego drao -hacer-, significa acción, así el drama está afuera, en el mundo y en la vidas sin ser ergon, u obra terminada sino dinámica, porque se ocupa de la acción que se da ahora y aquí por vez primera y de forma irrepetible y de la relación de esta con la reacción que provoca. El drama tiene la capacidad de fusionar de acuerdo con Parada (2013) lo grotesco y lo sublime, y según Winnicott (1995) lo real y lo no real, creando un espacio transaccional.

El arte dramático capitaliza el componente emocional de los seres humanos cumpliendo con dos funciones, la función catártica y la función performativa (Faccio, Belloni & Castelnovo, 2012). En la función catártica los actores producen un drama acerca de un problema social para que la audiencia se identifique con esto y cambie o reconozca diversos puntos de vista. Aristóteles señalaba como en la tragedia el espectador cambia significativamente su estructura simbólica al identificarse con lo que ocurre y quien lo representa, con sus miedos, sus patologías, su carácter y su situación, y con lo que hace el personaje para resolver sus dificultades (Pearson-Davis, 1989; McEwan, Bhopal & Patton, 1991). Así, la audiencia es involucrada en procesos cognitivos que presentan cierta información pero que por sobre todo, se relacionan con una experiencia emocional, alcanzando una activación empática que puede generar cambios en sus puntos de vista y en sus opiniones.

En el arte dramático se lleva a cabo la función performativa cuando las personas reproducen escenas reales o imaginadas sobre sí mismas retratando situaciones cotidianas y problemas sociales desde diferentes perspectivas, y exponiendo en público su comportamiento en un rol teatral (sus propias máscaras). Esto con el fin de estudiar y analizar la realidad compleja usando la metáfora dramática (Geertz, 1973; Goffman, 1959; Erickson, 1982). Para Stanislavski (1975) un actor coloca parte de sí mismo en el papel que está representando, es decir, experimenta en carne propia las situaciones difíciles con una participación activa e involucrada y, se hace consciente de las dificultades que ofrecen las voces que componen el sí mismo (Hermans, 2001; Salvini et al., 2012; Faccio et al., 2012; Faccio, Centomo & Mininni, 2011; Faccio, Romaioli, Dagani & Cipolletta, 2013). Así, el actor genera una internalización corporal de significados cognitivos y emocionales y obtiene mayor empoderamiento y libertad para representar y reconocer los significados de los demás, producir metas compartidas, resolver los problemas y mejorar la comprensión de temas complejos con significados asociados a significados sociales. El Teatro del Oprimido (Boal, 1979) ofrece muchas posibilidades para cumplir con las funciones, catártica y performativa.

En la escuela, el arte dramático puede ser visto bajo dos formas. La primera implica producción, interpretación, montaje y presentación de obras teatrales ya escritas con fines estrictamente académicos. La segunda forma de introducir el arte dramático en la escuela es la dramatización. Tejerina (1994), define la dramatización como una práctica organizada en la escuela, que “usa el lenguaje dramático para estimular la creación y favorecer el desarrollo personal. Así la dramatización ofrece un medio natural para el aprendizaje con su espacio para explorar, reproducir y transformar lo observado, para experimentar “como si” y además, para construir desde una visión personal la realidad, persiguiendo alcanzar consensos al producir experiencias imaginadas que cohabitan con las reales. De acuerdo como Cervera y Guirau (1982), y Tejerina (1994), todo proceso de

dramatización ha de perseguir la consciencia de cuatro niveles de expresión: corporal, lingüística, rítmico musical y plástica. En dicho proceso la improvisación es lo más importante, inclusive más que el resultado obtenido.

En el ámbito de la dramatización encontramos la expresión dramática llamada drama creativo. El Drama Creativo es el trabajo dramático no centrado en la exhibición de un resultado, llevado a cabo con chicos entre 4 y 14 años, que es dirigido para que ellos creen de forma lúdica y progresiva una obra, usando la improvisación valorada e interpretada. En este trabajo los niños son sensibles a su creación ya que la materia prima para realizarla ha sido el reconocimiento de sus vivencias, y experiencias intensificadas y puestas en común, para lo cual habrán de observar e imaginar su propia vida y la de los demás, y, enfrentar problemáticas contemporáneas de forma analítica, valorativa y creativa, reflexionando y construyendo sentido (Navarro, 2009). En el Drama creativo hay improvisación de la acción y exploración del contenido, conformando y resignificando vivencias (Davis & Behm, 1978).

Igualmente, aunque el drama creativo use el juego espontáneo, que inventa, crea e improvisa temas y personajes, no es un juego (Bercebal, De Prado, Laferrière & Motos, 2000; Mantovani, 1996). En el drama creativo, dicho juego es fundamentalmente improvisación de naturaleza simbólica, como simulación, en la zona de ficción “Como si...” (Eines & Montovani, 1980; Parada, 2013), separándose de la realidad y construyendo un espacio mental imaginario con experiencias sin espacio ni tiempo, con incertidumbres, pero intencional, es decir, con un objetivo comunicativo a través de la expresión.

Para Francisco Torres-Monreal (1996, pp. 53-54): citado por Robles (2007), el drama creativo implica los siguientes elementos: un proyecto inicial oral con posibilidades de cambio, el interés por el proceso (intencionalidad), la ausencia de límites espaciales, la auto-ilusión como capacidad de imaginar lo otro y al otro, la ejecución comunicativa de una motivación grupal, el juego de interacción colectiva, y el des-condicionamiento, la deconstrucción, y la improvisación e incertidumbre con actores,

espectadores y roles intercambiables y auto elegidos. Todo ello, utilizando el lenguaje icónico, verbal, escrito, musical y dramático, y bajo la animación y el estímulo de un adulto, con el fin de construir conocimiento y generar una transformación simbólica en el sujeto. Para Ghiachi y Richardson (1980) la realización de Drama creativo se hace en cinco fases: preparación, representación, innovación, desglose y conclusión. Así mismo, Navarro (2009) argumenta que es indispensable para que el drama funcione, que en él se generen escucha, confianza, presencia lúdica, creatividad, imaginación, grupo con compromiso común, relación con la realidad (experiencia) y la transposición de la misma (evaluación).

El drama creativo, es cercano a la función performativa de las artes dramáticas, pero ésta, es una creación informal a través de la cual se aprende, se expresa el interior, se construye tejido social y hasta se puede llegar a sanar (Saab, 1987). Usando el drama creativo se pueden construir improvisaciones, y analizar de forma cooperativa y creativa los roles en ellas (Martin-Smith, 1993; Freeman, Sullivan & Fulton, 2003). El drama creativo permite sobrepasar patrones cognitivos pasados, revisando la observación, las vivencias, y la emoción, para establecer relaciones nuevas, para producir nueva vida, nuevas experiencias, e ideas; con nuevas redes de pensamiento; reestructurando el universo, el mundo, los conceptos, las ideas, y los comportamientos, adicionando así, innovaciones a los sujetos y a las culturas (San, 1991). Para Bayındira, Soykanb y Onsekiz (2009), el drama creativo fue descubierto debido a los cambios generados por la globalización como: inmigración, ambientes competitivos, estructuras familiares diversas, explosión demográfica etc. Dichos cambios requieren de sujetos que comprendan la interacción entre culturas, asimilen sus valores y los sopesen, beneficiándose de éstos cambios. En esta línea para autores como Navarro y Mantovani (2012) o Neelands (2004), el drama creativo proporciona un camino para observar la cultura, y como somos, convirtiéndose en un espejo de la sociedad. Esto es, porque en el drama se plantean temas sobre la sociedad, su historia, su lengua y sus productos culturales.

De acuerdo con Taylor (1991), además, en el drama creativo la consciencia que se adquiere del yo y de los demás, genera una mayor comprensión del ser humano, sus motivos, diferencias, y comportamientos.

2. Metodología

Este artículo forma parte de los resultados parciales generados por un proyecto más amplio que implicaba tres aspectos: las relaciones entre el drama creativo y la educación, las articulaciones entre el teatro y la ciencia y, el uso del teatro para la enseñanza de las ciencias. De estos tres aspectos en éste estudio se aborda el primero de ellos, es decir, el tema de las relaciones entre el drama creativo y la educación. En particular en este artículo, se presentan la síntesis de la búsqueda en bases de datos, acerca del tema: relaciones entre el drama creativo y la educación. Los criterios para seleccionar la información de las fuentes fueron los siguientes: determinar las principales tendencias encontradas en la relación investigada, establecer los conceptos básicos que fundamentan dicha relación en cada una de las tendencias encontradas, identificar las metodologías usadas en su indagación y, señalar las evidencias de investigación en cada una de las tendencias identificadas. Esta búsqueda se orientó en primer lugar, a estudiar los trabajos de investigación de maestría y tesis de Doctorado, realizadas sobre el tema, y en segundo lugar, al análisis de los artículos encontrados sobre este tema en las Bases de datos: Eric, Dialnet, Proquest y Ebsco.

Las principales tendencias encontradas en la relación investigada entre el drama creativo y la educación abarcaron las relaciones entre el uso del drama creativo y los siguientes aspectos: el desarrollo emocional, el desarrollo social, el desarrollo cognitivo, la resolución de problemas y la creatividad, la imaginación, el aprendizaje, las alternativas a la exclusión escolar y la formación de profesores. A continuación en primer lugar, se reseñan los trabajos encontrados que proponen los fundamentos conceptuales en los que se basan estas tendencias. En segundo lugar, igualmente se presentan aquellos trabajos que ofrecen evidencias de investigación

acerca de dichos fundamentos conceptuales. Por razones de espacio no se incluyen aquí los resultados encontrados acerca de las metodologías usadas en la indagación de cada una de las tendencias establecidas cuando se analizó la información proveniente de las bases de datos acerca de las relaciones entre el drama creativo y la educación.

3. Drama creativo y desarrollo emocional

La relación entre el drama creativo y el desarrollo emocional, se ha establecido por diversos autores que proponen que el uso del drama creativo favorece en los sujetos el desarrollo de la personalidad, el autoconocimiento, la auto-identificación y la autovaloración. Así, el drama creativo más que formar actores, promueve el crecimiento de la personalidad (Way, 1973). Es decir, se utiliza principalmente como herramienta y camino para conocerse uno mismo y a la sociedad desde adentro (Bolton, 1984; Navarro & Mantovani, 2012; Franks, 2008; Neelands, 2004; Somers, 1996). Según Catterall (2002), esto se logra al permitir asumir personajes, e interactuar en las escenas, dando oportunidades para ser personas diferentes, así, el preadolescente al revelar sus emociones, y actitudes va descubriendo quién no es, y quién es (Slade, 1998).

De otra parte, Courtney (1989), opina que el drama creativo contribuye a la auto-identificación del sujeto, al tiempo que mejora su autopercepción, al permitirle usar su voz y su cuerpo para expresarse en lenguajes que integran espacio, tiempo y relaciones. Otros autores en consonancia con estas afirmaciones argumentan que el drama creativo permite el conocimiento psicofísico de las inhibiciones mejorando la confianza en sí mismo y en las propias capacidades (Del Río & Álvarez, 2007).

En esta misma línea, Catalina Arroyo (2003), afirma que el drama creativo puede ayudar en el desarrollo emocional porque permite: valorar el resultado (aciertos y errores) de cada aportación, evaluar el esfuerzo y el trabajo personal y colectivo, estimular la iniciativa a través de la toma de decisiones, ayudar a la desinhibición, además de desarrollar el espíritu crítico y autocrítico.

El drama creativo también permite a los estudiantes que participan en él, descubrirse a sí mismos a través de la autoexpresión creativa y la auto-realización, al conectarse con la realidad externa (Kuyumcu, 2012). Además, el drama creativo permite potenciar en dichos sujetos la autoconfianza, la motivación, la toma de iniciativa, la perseverancia, el autocontrol y el pensamiento positivo e independiente, al ampliar la consciencia usando un marco cooperativo y sensible, a los aspectos sociales y psicológicos (Aral, 2000).

Como evidencias de investigación sobre los fundamentos conceptuales de la relación propuesta entre el drama creativo y el desarrollo emocional, se ha encontrado que el uso educativo del drama creativo ha generado la recuperación de la salud emocional en diferentes poblaciones, al conseguir la promoción del equilibrio mental entre niños y adolescentes, mejorando sus habilidades de concentración, su balance físico, su conciencia perceptiva, (Miller, Rynders & Schleien, 1993; Wassey & Koziol, 1978; Bolton, 1985, 1998), su auto aceptación, su autoconfianza, su autoimagen mental y corporal, y su visión de futuro (Connors, 1991; Bruno, Rosani & Berlincioni, 2009). Igualmente, el uso del drama creativo ha permitido que los jóvenes mejoren la formas en las cuales manejan los conflictos, adquieren responsabilidades y se comunican (Graves, Frabutt & Vigliano, 2007).

4. Drama creativo y desarrollo social

La relación ente el drama creativo y el desarrollo social, ha sido establecida por los investigadores que proponen que el uso del drama creativo mejora los niveles y la calidad de la participación de los sujetos, su percepción del sí y de los otros, la comprensión que tienen de las interacciones humanas, y sus habilidades sociales y comunicativas. Muchos investigadores sostienen que en el drama creativo hay una participación total de los estudiantes en procesos emocionales, intelectuales, verbales, y sociales, al asumir ellos el rol de otros y profundizar en su percepción del mundo, haciéndose sensibles a otros valores y problemas humanos (Gonen &

Veziroglu, 2010; Dodge, Colker & Heroman, 2002; Machado, 2003; Brown & Pleydell, 1999). Así, los niños y jóvenes al actuar “como si” fuesen otros, ganan perspectiva sobre la percepción del sí, enfocan su atención sobre los pensamientos, y emociones propias y ajenas, y, sobre los estímulos y momentos emocionales, para auto-regularse y controlarse. Es decir, el drama creativo favorece la formación interpersonal, y por ende las habilidades sociales (Gonen & Veziroglu, 2010). De esta forma, el drama creativo posibilita hallar sentido al comportamiento propio y ajeno. Este sentido del sí mismo y del otro, hallado a través del drama creativo, al ser otros desde ellos mismos, les permite ejercitar el respeto a la diversidad nacida del respeto al sí mismo y valorar la otredad por su naturaleza y no por su poder o posesiones, enriqueciendo así sus visiones (Grady, 2000; Winston, 2000; Neelands, 2004).

En esta misma línea, para autores como Motos y Navarro (2003), el uso del Drama Creativo implica experiencias para comprender las interacciones humanas, empatizar, e interiorizar visiones diferentes, así mismo, la asertividad y la escucha son el resultado de participar en el drama creativo. Para Zillman (1994) y Slade (1998), la empatía es esencial en el drama creativo porque en él nos ponemos en la situación de otros, contrastando su estado de ánimo, motivos y carácter, y nos obligamos a comunicarnos con nosotros y con el grupo, desarrollando la inteligencia interpersonal (Gardner, 1999). Igualmente, entender los personajes, memorizar los diálogos y ejecutar los roles, permite construir habilidades de empatía, que mejoran las relaciones con los amigos y la sociabilidad, generándose actitudes de amor, de respeto y de reconocimiento hacia el otro. También, llevar a cabo las tareas asignadas, contribuye a la comunicación y al pensamiento crítico, facilitando la tolerancia y la paciencia, la responsabilidad mutua, el balance emocional y las habilidades manuales. Finalmente, presentar la obra de teatro en público, permite vencer los miedos y ser vistos y valorados por otros (Cojocariu & Butnaru, 2014). Sobre esto último, Dickinson y Neelands (2006), argumentan que el drama

creativo permite a los sujetos perder el miedo al ridículo, al proporcionarles un clima de confianza para expresar y comunicar, al igual que para explorar sus emociones, sentimientos y conductas junto a sus consecuencias.

El drama creativo al proveer experiencias sin los riesgos asociados y facilitar a los estudiantes jugar diferentes roles como padres, hermanos, profesores o autoridades, desarrolla las habilidades comunicativas, sociales y del lenguaje. Esto sucede porque la comunicación es un proceso de juego de roles y, es a través de ella que se construyan relaciones intrapersonales e interpersonales, se participa y se posibilita trabajar en equipo. O sea, el drama creativo fortalece la inteligencia emocional y social de forma poco costosa, pero potencialmente rica en experiencia (Barnes, 2005).

Así mismo, el drama creativo nos permite aprender a leer las intenciones y deseos de los otros. En este mismo aspecto de acuerdo con Alarcón, Pereira y Enciso (2005), la participación en el drama creativo posibilita en los sujetos la promoción de las habilidades mentales de predicción, simulación y manipulación, mejorando sus habilidades sociales, para la detección del engaño táctico. Estos resultados están basados en una teoría de la mente, que supone cuatro niveles en la formación de una meta-representación (la representación de las representaciones de los otros): tomar en consideración, predecir, simular y manipular los estados mentales del otro (Perner, 1994; Harris, 1995; Riviere & Núñez, 1996; Andeersen, 2002; Freeman et al., 2003; Hobson, 1995).

En esta perspectiva, la evidencias investigativas de la relación establecida entre el uso del drama creativo y el desarrollo social han mostrado que éste ha sido usado con éxito para ayudar a resolver problemas sociales presentados en poblaciones vulnerables o marginadas como adolescentes y minorías étnicas y sexuales; problemas como drogadicción, acoso, discriminación sexual, bulimia y anorexia; problemas que están relacionados con roles de género, y significados de belleza impuestos socialmente, y con la aceptación de sí, y que han sido generados por la sociedad de consumo. En esta misma línea,

el drama creativo también ha sido usado para prevenir el Aids, (Acquired Immune Deficiency Syndrome) en África, India y el Reino Unido (Perls, Hefferline & Goodman, 1951; Moreno, 1946; Somers, 1996; Panford, Nyaney, Amoah & Aidoo, 2001; Valente & Barath, 1999; Denman, Davis, Pearson, & Madeley, 1996).

5. Drama creativo y desarrollo cognitivo

La tendencia investigativa encontrada que relaciona el drama creativo con el desarrollo cognitivo, se fundamenta en proponer que, cuando el drama creativo es usado en las aulas: mejora las capacidades de memoria, lingüísticas, y comunicativas de los estudiantes, además de coadyuvar en la realización de sus procesos de conceptualización.

Para Miller (2007), el drama creativo se constituye en un mediador en el desarrollo cognitivo del niño. En primer lugar, al parecer el uso del drama creativo puede mejorar la memoria a largo plazo de los sujetos. Esto es, porque de acuerdo a la teoría de codificación dual (Paivio, 1986), la información podría recibirse en la memoria a corto plazo por dos vías, verbal y visual, para luego si entrar a formar parte de la memoria a largo plazo. Esta suposición también está basada en la teoría psicológica y cognitiva de Miller (1956) sobre el aprendizaje multimedial que plantea que cuando el aprendizaje ocurre de manera multimedial, y de forma activa por los dos canales: visual y acústico, lo aprendido termina haciendo parte de la memoria a largo plazo. Al parecer en el drama creativo se combinan las ventajas y limitaciones de ambos canales. El canal auditivo contribuye con sus limitaciones de durabilidad en el tiempo y de calidad, y el canal visual lo hace con su mayor capacidad para procesar información. Esto hace que el sujeto que aprende use varias memorias y, además las combine con los sentimientos para hacer significativo y profundo el aprendizaje (Ahadian, 1998). En esta misma línea algunos autores reportan que en el drama creativo se involucra un gran número de órganos de los sentidos (Küçükahmet, 2001, Demirel 2004).

Catalina Arroyo (2003), afirma que el drama creativo puede mejorar las capacidades

lingüísticas de comunicación y expresión oral en aspectos como: vocabulario, pronunciación, fluidez, sintaxis, creatividad y la atención al interlocutor, tomando conciencia de los elementos no verbales. Según Slade (1998), dichas habilidades comunicativas se desarrollan en los sujetos a través del drama creativo porque les sitúan en estados de incertidumbre. O sea, el uso del drama creativo puede incrementar los desempeños de los estudiantes en la articulación del lenguaje, con la habilidad para usarlo en la transferencia de pensamientos y emociones (Malekian & Mokhles, 2012). Esto sucede tal vez porque la participación en el drama creativo les permite a los sujetos ganar la confianza suficiente para expresarse, y una mayor disposición para acceder a la información y usarla (Tuluk, 2004).

Con respecto al proceso de conceptualización, Ghiachi y Richardson (1980) expresan que el juego dramático fortalece los sistemas de constructos de los niños. Vosniadiu y Ortony (1984), Church (2006) y Miller (2007), creen que el drama creativo provee un ambiente que ayuda a comprender dichos sistemas de constructos al fomentar la comprensión de la metáfora y al aclarar su conocimiento desde un vínculo entre lo cognoscitivo, lo expresivo y lo social, relacionando de forma directa el pensar y el vivir (Cabanellas, 2002). En esta misma línea, autores como Elias y Berk (2002) o Leong y Bodrova (2003), expresan que el drama creativo permite a los niños desarrollar su pensamiento simbólico, y sus capacidades de autorregulación. Para Church (2006) y Brouette (1994), la experimentación con la ficción, usando y transformando objetos reales y simbólicos, permite a los niños distinguir fantasía de realidad.

Como evidencias investigativas de esta relación entre el uso del drama creativo y el desarrollo cognitivo de los estudiantes, Sharpham (1981) demostró que la implementación de técnicas teatrales como el drama creativo mejora las aptitudes comunicativas de los sujetos. Así mismo, Prendiville y Teye (2007) mostraron como estudiantes del Teatro Nacional de Londres, mejoraban sus habilidades comunicativas y competencias orales (habilidad para hablar,

escuchar, leer y escribir) al usar el drama creativo. Finalmente, es preciso decir que, el uso del drama creativo se mostró útil para posibilitar el desarrollo de las inteligencias múltiples de los sujetos especialmente de las inteligencias interpersonal y lingüística y, de forma moderada las inteligencias intrapersonal, musical-rítmica y corporal-kinestésica (Cojocariu & Butnaru, 2014).

6. Drama creativo: la resolución de problemas y la creatividad

Las relaciones entre el uso del drama creativo y el desarrollo en los estudiantes de las capacidades cognitivas superiores como la de resolución de problemas y la creatividad, se han establecido porque de acuerdo a muchos autores el uso de drama creativo, ofrece las condiciones óptimas para usar el pensamiento crítico y, la transferencia de los conocimientos, necesarios ambos para resolver problemas. Así mismo, el uso del drama creativo al ser un proceso grupal incrementa la creatividad, al exigir, generar y asumir riesgos, para luego probar, es decir, al exigir ser creativos, con la ventaja de ofrecer para ello una atmósfera segura, confiable y colaborativa. Además, en el drama creativo el trabajo con objetos ofrece oportunidades para la experimentación creativo-simbólica. De acuerdo con estos planteamientos, para Honig (2000) el juego dramático promueve la creatividad en los jóvenes. Igualmente, Duffy (2006) argumenta que aprender a través de las artes puede estimular para descubrir, explorar, experimentar e inventar.

El uso del drama creativo permite hacer y experimentar cosas, presentar las ideas y usarlas, y, ofrecer un espacio para pensar de forma crítica, independiente y activa (Kuyumcu, 2012; Kayhan, 2009; Brown & Pleydell, 1999). Para Malekian y Mokhles (2012), el uso del drama creativo en los procesos educativos puede ayudar a desarrollar la capacidad de transferencia de alto nivel al posibilitar espacios para transferir el conocimiento a otros tipos de representaciones, y a otros tipos de situaciones.

En esta misma línea, Koestler (1964) opina que el drama creativo es un entorno adecuado para desarrollar la creatividad, al exigir orientar

la atención hacia algo nuevo, elaborando conexiones novedosas ya que cogito o pensar significa asociar. Así mismo, el uso del drama creativo en el que se involucran las emociones, el juego, las observaciones, la experiencia, y el trabajo en grupo, aproxima los conceptos a la cultura y al medio, haciendo posible la creación de diversos significados, puntos de vista e ideas (San, 1991).

Como evidencias investigativas de esta relación entre el uso del drama creativo y las capacidades cognitivas superiores, se ha encontrado que el uso del drama creativo posibilita el desarrollo del pensamiento crítico y la reorganización de patrones cognitivos antiguos (Bayındıra et al., 2009), ambas condiciones necesarias para la resolución de problemas y el pensamiento creativo. Igualmente, de acuerdo con Crumpler (2006) y Dickinson y Neelands (2006), el uso del drama creativo mejora la capacidad para tomar decisiones y de hacer deducciones lógicas, habilidades que son necesarias para acometer la resolución de problemas. En esta misma línea, Moga, Burger, Hetland y Winner (2000), demuestran que los estudiantes de artes obtienen mejores resultados en los indicadores de pensamiento creativo en el test de creatividad. Así mismo, según Karakelle (2009), el uso del drama creativo puede mejorar estos mismos aspectos de la creatividad, es decir, ayuda a mejorar el pensamiento divergente, la fluidez y la flexibilidad, al dejar finales abiertos, tolerando la incertidumbre y aumentando la curiosidad.

7. Drama creativo e imaginación

La relación encontrada entre el desarrollo de la imaginación y el drama creativo, plantea que el uso del drama creativo favorece el desarrollo de ésta, al proporcionar los medios necesarios para materializarla y para crear situaciones y contextos de forma libre y autónoma. La imaginación perfecciona y forma el pensamiento y el comportamiento. Según Alarcón et al. (2005) la imaginación ocurre en la consciencia, es autónoma y, a través de ella se proyecta al futuro y se cambia el presente. O sea, para estos autores, la imaginación conforma

el sustento de todo arte, ciencia o técnica, es decir, de toda cultura. Para los mismos autores, lo imaginado depende de la riqueza de las experiencias y de saber qué todo lo imaginado puede hacerse realidad.

El drama creativo es expresión de la imaginación en acción como metáfora, materializándola. Para Greene (1994), esta última permite en el drama creativo construir modos alternativos de ser y predecir cómo sería si se fuera de otra manera, aportando sentido creativo al entorno y a la memoria.

En esta misma línea muchos autores piensan que el drama creativo también despierta la imaginación, y las capacidades de soñar, incentivando el sentido de la maravilla, y suscitando sentimientos de satisfacción cuando se puede crear algo autónomamente (Bayındira et al., 2009; Guneysu & Temiz, 2012; Okvuran, 2009).

El drama creativo como teatro imaginario sin textos preestablecidos, implica reflexionar, y valorar situaciones, además de especular sobre ellas. También incluye expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, además de construir contextos para desarrollar las acciones. Es decir, requiere de construir contextos que incorporan la propia realidad y experiencia, o sea, contextos implicados sentimental y afectivamente (Zillmann, 1994), constituyendo así un “laboratorio de la realidad o un ensayo para la vida” (Mato, 2006). Igualmente, en el marco de la utilización del drama creativo en procesos educativos, las fases de la creación de una obra como: improvisación, escritura, creación, montaje, ejecución y reflexión, sintetizan intelecto, acción y emoción, y, generan la materialización de la imaginación (Oddey, 1994).

Como evidencias investigativas de esa relación ente el uso del drama creativo y el desarrollo de la imaginación, el drama creativo ha sido usado para que los sujetos diseñen el futuro y piensen en la posibilidad de cambiar el mundo, afectándolo con sus creencias (Lehtonen, 2012; Cantell, Rikkinen & Tani, 2007; Wayman, 2009). Para ello se les propone ejercer como ciudadanos creando realidades alternativas, puntos de vista y soluciones ficticias en un mundo futuro (McNaughton,

2006; Gilbert, 1996; Huckle, 2008). Esta visión reemplaza la educación para el futuro por los futuros en educación (Slaughter, 2008), y persigue la transformación, el cambio y la reconstrucción social a través del empoderamiento de la comunidad (Neelands, 2004).

8. Drama creativo y aprendizaje

La relación entre el uso del drama creativo y el aprendizaje se apoya en que el drama creativo cuando es usado en procesos educativos, se convierte en una verdadera experiencia viva para los estudiantes, haciendo que ellos se involucren de manera total y activa con su mente y con sus sentimientos y convirtiendo al aprendizaje en algo realmente vital. El aprendizaje va más allá de la simple transmisión de conocimiento, es un proceso mucho más rico en el que interactúan las formas de interpretación, los canales de comunicación y las formas de autoexpresión, en una atmosfera de comunión social de diversas formas de ser (Guneysu, & Temiz, 2012). Esto se puede materializar usando el drama creativo que posibilita el involucramiento activo en un ambiente de trabajo positivo, cooperativo y grupal con mayores oportunidades para comunicarse e improvisar desde la cotidianidad. En el drama creativo los actores actúan más para sí mismos que para el público, activando sus experiencias emocionales, creencias, opiniones, y percepciones, y articulándolas con su pensamiento simbólico. Así mismo, el drama creativo posibilita la interacción mente, conocimiento, vivencias sensibles y cenestésicas; porque añade elementos dramáticos y visuales. Además, en el drama creativo se posibilitan: la evaluación, la toma de decisiones y la comprensión del cómo, del qué y del porqué de situaciones complejas. Es decir, el drama creativo favorece aprendizajes activos, experienciales, exploratorios, autónomos, a largo plazo y autoconscientes (Brooks & Brooks, 1999; San, 1991; Ferris, 2003; Boggs, Mickel & Holtom, 2007; Wee, 2009; Jensen, 2008; McFadden, 2012; Sutton, 2012).

Por otra parte, los mismos elementos involucrados en la investigación científica, son los más sobresalientes de la educación artística a saber: la observación, la investigación, la



invención, la práctica, el experimento, el control y la finalización (Kuyumcu, 2012). Así, la educación artística también prepara a los jóvenes para la ciencia.

Como evidencias investigativas de esta relación ente el uso del drama creativo y el aprendizaje, para Navarro y Mantovani (2012) al usar el drama creativo para aprender contenidos, la relación profesor-estudiantes-conocimiento, es más dinámica y democrática, y para Azorín, el aprendizaje al usar el drama creativo, es vivencial y activo, porque el drama envuelve al estudiante (Azorín, 1954). Así, según estos autores las personas aprenden de forma más profunda y compleja, y con mayor disfrute. Esto ha sido acogido en muchos países, por ejemplo el uso del drama creativo en la educación inglesa tiene un gran prestigio (Fleming, 1994).

Igualmente, otras evidencias investigativas de esta relación entre aprendizaje y el uso del drama creativo, son las que señalan como el drama creativo favorece el aprendizaje significativo de temas académicos nuevos, relacionándolos con otros temas y otras disciplinas en la memoria a largo plazo, generando de esta forma estabilidad cognitiva al impedir su fácil olvido. Esto es así, porque el drama creativo permite relacionar, integrar y armonizar los tópicos académicos con la historia personal de los estudiantes, con sus valores y prácticas sociales, y con sus ambientes de aprendizaje y de vivencia, involucrándolos completamente y alimentando sus perspectivas críticas (Abbasi, 2006; Kianian, 1991). Es por esto que, la participación en el drama creativo posibilita cambios de posturas y puntos de vista acerca de los conceptos, y el cambio de los conceptos en sí mismos por otros conceptos más adecuados, al facilitar la transferencia desde los pensamientos propios a los sentimientos propios y de los demás, haciendo al aprendizaje más interesante, más eficiente y más duradero (Abbasi, 2006).

Por otra parte, se ha demostrado como el drama creativo puede ayudar a los estudiantes a realizar tareas que exijan establecer relaciones espaciales y realizar algunas operaciones numéricas como el desempeño musical y

rítmico, así como a comprender mejor el uso de algunos conceptos geométricos (Malekian & Mokhles, 2012).

En esta misma línea, Kayhan (2009) encontró que el método del drama creativo mejora la retención de los conocimientos referidos a la medición de la longitud. Resultados similares fueron hallados al estudiar el uso del drama creativo para facilitar el aprendizaje de: las matemáticas aplicadas a la computación (Saab, 1987), la suma de números fraccionarios (Duatepe-Paksu & Ubuz, 2009), los números enteros (Ekinözü, 2003) y los conceptos referidos a los computadores y a la informática (Malekian, & Mokhles, 2012; Sengün, Iskenderoglu & Fatih, 2010).

9. El drama creativo una alternativa a la exclusión escolar

La pedagogía también ha de ocuparse de los chicos que no tienen todas las condiciones para acceder a los procesos de aprendizaje. Estos grupos de estudiantes presentan problemas sociales y emocionales que se traducen en conductas y comportamientos inadecuados, y, se expresan en dificultades específicas de aprendizaje. Estos estudiantes usualmente entran en conflicto con las normas escolares y sociales, se rebelan ante los límites, o las ordenes, provocan hechos disruptivos en clase y, se constituyen a veces en un riesgo potencial para los demás integrantes de la clase. Dicho comportamiento hace que estos estudiantes no sean tratados con equilibrio frente a sus compañeros de aula.

Hoy en día este tipo de estudiantes es cada vez más frecuente, ya que debido a la entronización global del individualismo y a la renuncia a su responsabilidad social por parte de los estados neoliberales contemporáneos, ha aumentado el deterioro de las condiciones sociales y la injusticia social. Esta situación es común en las ciudades del tercer mundo, rodeadas de cinturones de miseria caracterizados por la exclusión, la pobreza, la desigualdad, la violencia, el miedo, la salvaje competencia, las familias desestructuradas y todo tipo de factores estresantes.

Henry Giroux (2003) ha propuesto la

pedagogía de la diferencia para estos grupos de alumnos marginados o excluidos. Esta pedagogía se llevaría a cabo usando la educación creativa. Este tipo de educación daría a los estudiantes la oportunidad para expresarse, de crear nuevos espacios y discursos, de volver a escribir sus narraciones culturales, y de definirse desde otra perspectiva, desde ‘otro lugar’. Son precisamente las posibilidades que ofrece el drama creativo para recrearse a sí mismo, ofreciendo algo parecido a un renacimiento o a una metamorfosis emocional y de la personalidad, las que hacen pensar que el uso del drama creativo como herramienta educativa para este tipo de estudiantes con dificultades, podría brindarles una oportunidad para cambiar sus vidas.

En este horizonte, de acuerdo con Brian Way, y con Heathcote (Way, 1973; Heathcote, 1984), en el drama creativo al usar la estructura interna de la historia dramatizada se puede generar una historia mental que pueda “echar por tierra” la perspectiva personal y reconformar la personalidad del sujeto

Así mismo, Cooper (2001) propone la educación terapéutica, en la cual el drama proveería la transformación pedagógica de los estudiantes para posibilitarles redefinir su identidad, su personalidad y su subjetividad, es decir, las posibilidades de su yo; transformando sus sueños, sus opciones, sus capacidades y sus oportunidades (Gajda, 2014). El drama creativo también les facilitaría describir y resolver sus problemas al aprender formas independientes de pensamiento, a adaptarse a la cultura y a la sociedad y, a no usar la violencia. El drama creativo podría ser usado de forma pasiva como biblioterapia, organizando un debate para asociar lo leído con la experiencia propia, identificar las ideas sobresalientes y los significados escondidos, y, distinguir entre opiniones y pruebas, usando la crítica y la discusión (Seligman, 1991; 1996; 2002). Así mismo, el drama creativo podría ser usado de forma activa. En esta forma se incluye la escritura del drama articulado a la vida cotidiana y/o el montaje teatral del mismo, con los estudiantes como autores, coautores, intérpretes, diseñadores de escena y vestuario, o directores (Gajda, 2014; Podlozny, 2000).

En esta segunda forma de uso del drama creativo, se requerirá de procedimientos como reuniones preliminares, sesiones de calentamiento y de fusión para conseguir confianza, improvisaciones, estabilización de improvisaciones, creación de texto y formulación de dramaturgia, ensayos generales, ejecución del montaje teatral y finalmente la evaluación del proceso.

Las evidencias investigativas de la relación entre el uso del drama creativo y el mejoramiento de la conciencia de sus posibilidades en estudiantes con problemas, han mostrado como el uso del drama creativo de transformación pedagógica con los grupos de estudiantes excluidos mejora la calidad y la eficiencia de sus tareas escolares, las relaciones con los compañeros, los sentimientos de autoestima, la sensación de inclusión, de escucha y de justicia, y, la conciencia de poder participar de forma activa y abierta en un ambiente de apoyo comunitario (Bellstorff, 2007; Hickis, 2012; Telgemeier, 2012).

En esta misma línea autores como Duffy (2006), y Navarro y Mantovani (2012), afirman que el drama creativo es efectivo para lograr el cambio de actitudes y comportamientos en los estudiantes con dificultades, esto lo logra por ser “un arte social”, en el que se necesita trabajar y cooperar con el otro para ser parte del grupo. Así, estos autores demuestran que, la participación en el drama creativo puede evitar y disminuir conductas disruptivas y adicciones.

Por otra parte, Gajda (2014) reporta como el uso del drama creativo en la primaria, en Cracovia, que inicialmente se realiza con ayuda de historias ya escritas sobre asuntos como el acoso escolar y cómo controlarlo, sobre compartir o no, y sobre la autoestima, y luego sí usando los dramas escritos por los propios niños, ayuda a los chicos a superar los problemas de acoso y a mejorar sus relaciones interpersonales. Los dramas escritos por los niños son aprobados por ellos y son actuados varias veces por niños diferentes. Durante la representación, el público puede ayudar creando efectos de sonido, como el ruido del viento o el sonido de los animales en el bosque.

En la misma perspectiva, la propuesta “Niños para Niños - El rallador mágico”, de Día

Teatro Producciones, en Gaza, Palestina, ofrece oportunidades para que los niños exploren la libertad de expresión, y la alegría, en la franja de Gaza, donde la esperanza y el futuro parecen perderse. Gaza es un lugar donde los niños están asilados unos de otros y han sufrido en su mayoría experiencias dolorosas de pérdida, que los han dejado llenos de miedo. Así, el uso del drama creativo tiene la intención aquí de ayudar a reconstruir la identidad, de los chicos, reinventando su alegría y revitalizando su entusiasmo para generar cosas y eventos en comunidad, reconociendo así el poder de soñar y de la imaginación y, su capacidad para realizar cambios. Este proyecto demostró que a los niños no debe marginárseles para que puedan convertirse en agentes de cambio y esperanza. Igualmente, este proyecto aumentó la confianza en los niños para participar y expresarse ante los adultos, además de su capacidad de diálogo, y de cooperación. Este trabajo con los chicos les hizo ver la vida de forma más positiva y reflexionar acerca de cómo con sus acciones por mínimas que fuesen, podían construir conjuntamente su futuro (Dice Consortium, 2010).

10. Drama creativo y formación de profesores

La relación encontrada entre el uso de drama creativo y la formación de los docentes, se cimenta en las posibilidades del drama creativo para que los docentes puedan ejercer su auto-reconocimiento, mejorar sus habilidades comunicativas y de improvisación, y tal vez para que puedan pensar en la posibilidad de convertirse en maestros cuya enseñanza sea creativa.

Al usar el drama creativo y la improvisación en la educación de los docentes, los estudiantes inventan y ejecutan situaciones dramáticas de forma espontánea para sí mismos más, que para una audiencia (Bolton, 1998; Neelands, 2008). Además, se pueden usar estrategias del drama como congelamiento de escena o teatro foro. También, es posible montar piezas cortas de teatro para comunicar comprensiones en una forma estética (Rasmussen, 2010; Booth,

Neelands & Goode, 2000; Neelands, 1984, 2008).

Cuando se usa el drama creativo, los docentes en formación tienen la oportunidad de expresar lo que pasa en su interior, auto-examinarse y examinar a los demás de forma profunda, al observar varios puntos de vista, tiempos, lugares y situaciones a través del “Como si”, actuando en diferentes roles, tomando sus riesgos y aceptando sus diferencias (Howard-Jones, Winfield & Crimmins, 2008; Bolton, 1998; Cooper, 2010). Es importante anotar, que el trabajo del drama creativo, de ejercicios de improvisación, de juegos de espontaneidad verbal y de roles, requieren de concentración mental, acción vocal, trabajo en grupo, interacción y re-representación de la realidad (mundo personal y social), además de movimientos físicos. Por otra parte, a través de la improvisación en cuyo núcleo se encuentra la intuición, puede ser desarrollada la espontaneidad necesaria para la creatividad y la resolución de problemas (Johnstone, 1985; Spolin, 1974). Neelands (2004) afirma que los resultados de la utilización del drama creativo en la formación de los docentes, dependen absolutamente de la opción pedagógica que se elija: bien para la transformación, bien para el adiestramiento.

Como evidencias investigativas de la relación existente entre el uso de drama creativo y el mejoramiento de la formación de docentes, cuando este ha sido utilizado con el fin de obtener la transformación personal de los docentes en formación, el uso del drama creativo y de las improvisaciones dramáticas en la formación de docentes, han generado los siguientes resultados:

- Mejoramiento de las capacidades de diálogo y escucha (Kara & Cam, 2007) con una interacción verbal y no verbal clara, creativa y comunicativa, lo que aumenta la capacidad de colaboración y la empatía.
- Mayor comprensión del comportamiento humano, de sus motivaciones, y de las situaciones escolares (Bowell & Heap, 2010; Dickinson & Neelands, 2006; Ferguson, Meyer & Jeanchild, 1992;

- Colantonio, Kontos, Gilbert, Rossiter, Gray & Keightley, 2008; Way, 1973).
- Mayor capacidad y confianza en su propia creatividad para manejar situaciones complejas de desasosiego, incertidumbre e impredecibilidad, con gran conciencia y tolerancia a la ambigüedad (Cooper, 2001; Catterall, 2009; Wright, 2006; Gallagher, 2001).
 - Mejoramiento del auto-concepto, la autoconfianza, la autoestima, el auto respeto, la autoconciencia y de la concepción sobre su trabajo (Toivanen, Rantala & Ruismäki, 2009). Esto les genera a los docentes en formación una profunda interacción consigo mismos y con los otros, y la posibilidad de sentir que son lo que quieren ser (Hidi, Renninger & Krapp, 2004), es decir, un equilibrio entre su autoconciencia y su autoconcepto (Baldwin, 2008, Ruismäki & Juvonen 2008), y por lo tanto, una personalidad conformada por valores e intereses propios, desarrollados a partir de decisiones razonadas; que afirman su autodefinición y su capacidad para tomar roles.
 - Acrecentamiento de la intuición, siendo esta una habilidad natural que precede al pensamiento racional y es fuente de creatividad (Gladwell, 2006, Shirley & Langan-Fox, 1996; Sawyer, 2004; 2006; Bronson & Merryman, 2010).
 - Visión más significativa, atractiva, satisfactoria y placentera, del trabajo docente, que genera más felicidad, motivación y bienestar al profesor, y potencia así su nivel didáctico y su competencia pedagógica (Ruismäki & Juvonen, 2008; Bandura, 1977; Pajares, 1997; Welch, 1995; Pajares & Schunk, 2001; Howard-Jones et al., 2008).

Finalmente, es importante decir que, el uso del drama creativo y de las técnicas de improvisación en la formación de docentes, posibilita que ellos luego en su desempeño profesional lleven a cabo una enseñanza de carácter creativo.

Hoy en día existe una creciente y recurrente tensión entre la enseñanza tradicional y la

enseñanza creativa (Toivanen, Komulainen & Ruismäki, 2011). Esto ocurre porque en la enseñanza creativa los maestros generan confianza, interacciones enriquecidas, técnicas creativas propias y autónomas, cursos más divertidos y un alto nivel de ejecución (Sawyer, 2004). Además, los docentes creativos se caracterizan por su pasión, por enfatizar en las variables afectivas, sociales y emocionales y, por lograr aprendizajes conceptuales más permanentes y profundos en sus estudiantes (Davis & Scott, 1971; Smith, Scarberk & Hurst, 2005; Toivanen et al., 2009, Sawyer, 2004, 2006, 2009).

La enseñanza creativa se basa en la expresión libre y en los procesos de desinhibición y creación. Ryan (1986) citado por Bercebal et al. (2000), entiende la educación creativa como acompañar al estudiante en su búsqueda de la expresión, con plena libertad de ser y medios para que se exprese, para desarrollar actitudes creativas para una vida plena y auténtica.

La enseñanza creativa también es improvisacional, des-criptada y dirigida a los estudiantes que participan en la co-construcción de su propio conocimiento. Dicha enseñanza puede lograr un aula de clase más efectiva, interactiva y flexible (Sawyer, 2004). Así, el aprendizaje creativo es construido por los estudiantes y su núcleo, con las conversaciones colaborativas que constituyen improvisaciones en las cuales se construye conocimiento cuando emergen las comprensiones inesperadas. Es importante anotar que, tanto la enseñanza creativa como el aprendizaje creativo, se integran en un currículum creativo de carácter dinámico, que articula el conocimiento al contexto y a la cultura.

11. Conclusiones

En primer lugar, se puede concluir que el uso del drama creativo mejora el aprendizaje de los estudiantes pues integra: conocimiento, razón, imaginación, experiencia, apertura de pensamiento, argumentación, interés y atención. En esta integración se explora la realidad espontáneamente, incorporando el error y el asombro, la diversión y la afectividad en el aprendizaje. Además, el drama creativo

posibilita convertir el conflicto dramático en conflicto cognoscitivo pues para su resolución requiere de la interacción del conocimiento experiencial personal, con el conocimiento científico formal (Tignareli, 1998).

En segundo lugar, el uso del drama creativo puede favorecer el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, mejorando su autoconocimiento y sus relaciones sociales. En tercer lugar, se puede inferir que el uso del drama creativo al parecer tiene un efecto positivo sobre el desarrollo cognitivo de los sujetos, al incrementar su capacidad de memoria, ofreciéndole múltiples canales comunicativos y emocionales.

Además, y en cuarto lugar, el uso del drama creativo podría mejorar las capacidades creativas y para resolver problemas de los sujetos, posibilitando el ejercicio de la transferencia de los conocimientos, del pensamiento crítico y, de la renovación de patrones antiguos de pensamiento. Así mismo, el drama creativo al parecer es eficiente para mejorar en los niños y jóvenes, su imaginación y su pensamiento crítico.

En quinto lugar, el uso del drama creativo en la educación puede ofrecer posibilidades de integración social y pedagógica y, de éxito académico, a los estudiantes menos aventajados, social, cognitiva y afectivamente, posibilitándoles de-construir sus propios relatos e historias de vida y, la realidad misma.

En sexto lugar, el uso del drama en los programas de formación de docentes, tal vez se constituya en un elemento fundamental para lograr que ellos alcancen altos niveles de desempeño, se conviertan en personas creativas y, estén provistos de una mayor consciencia sobre la naturaleza fundamental de su trabajo.

Lista de referencias

Abbasi, A. (2006). A review of creative drama studies in math education: aim, data collection, data analyses, sample and conclusions of studies Faculty of Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9 (20), pp. 1214-1219.

Ahadian, M. (1998). *Elements of training technology*. Tehran: Boshri.

Alarcón, G.; Pereira, A. & Enciso, I. (2005). *El drama creativo a través de títeres como mediación para el desarrollo de las habilidades mentalistas en niños en edad preescolar* (tesis de maestría). Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá, D. C., Colombia.

Andersen, C. (2002). *Aprendiendo en mundos "como si"*. Cognición en drama en educación. Teoría en práctica. Madrid: Hispanoamericana.

Aral, N. (2000). *Drama*. Istanbul: Yapa Yapa Yayınları.

Arendt, H. (1993). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.

Arroyo, C. (2003). *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Comunidad de Madrid.

Azorín, F. (1954). El juego escénico, como actividad escolar. *Escuela Española*, (723), pp. 765-775.

Baldwin, P. (2008). *The Primary drama handbook*. London: Savage.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, (84), pp. 191-215.

Barnes, J. (2005). You could see it in their faces. The importance of provoking smiles in schools. *Health Education*, 105 (5), pp. 392-400.

Bayindira, A.; Soykanb, A. & Onsekiz, Ç. (2009). *The role of creative drama in comprehending the legends environment related trainings Kazdaii case study*. World Conference on Educational Sciences. Balikesir, Turkey.

Bellstorf, A. (2007). *Acht, neun, zehn*. Stuttgart: Reprodukt.

Bercebal, F.; De Prado, D.; Laferrière, G. & Motos, T. (2000). *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo*. Ciudad Real: Ñaque.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto

Boggs, J.; Mickel, A. & Holtom, B. (2007). Experiential Learning through interactive Drama: an alternative to student role plays. *Journal of Management Education*, 31 (6), pp. 832-858.

- Bolton, G. (1984). *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. London: Longman.
- Bolton, G. (1985). Changes in Thinking About Drama in Education. *Theory into Practice*, 24 (3), pp. 151-157. Doi: [org/10.1080/00405848509543166](https://doi.org/10.1080/00405848509543166).
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama a critical analysis*. London: Trentham Books.
- Booth, D.; Neelands, J. & Goode, D. (2000). *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowell, P. & Heap, B. (2010). Drama is not a dirty word: past achievements, present concerns, alternative futures. *Research in Drama Education*, 15 (4), pp. 579-592.
- Bronson, P. & Merryman, A. (2010, 7 de octubre). The Creativity Crisis. *Newsweek*. Retrieved from: <http://www.newsweek.com/creativity-crisis-74665>
- Brooks, J. & Brooks, M. (1999). *In Search of Understanding the Case for Constructivist Classrooms*. Virginia: ASCD.
- Brouette, S. J. (1994). *Astronaut to Zoologist, Changing the Dramatic Play Area*. Paper presented at the Chicago Metro Association for the Education of Young Children Conference. Chicago, USA.
- Brown, V. & Pleydell, S. (1999). *The Dramatic Difference, Drama in the Preschool and Kindergarten Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Bruno, D.; Rosani, M. & Berlincioni, V. (2009). Playing the theatre. An experience of theatre workshop with patients suffering from eating disorders. *Sperimentale di Freniatria*, 133 (1), pp. 143-149.
- Cabanellas, I. (2002). Razón y placer en el arte. Dimensión estética y educativa. En R. Huerta (ed.) *Los valores del arte en la enseñanza*, (pp. 51-58). Valencia: Universidad de Valencia.
- Cantell, H.; Rikkinen, H. & Tani, S. (2007). *Maaailma minussa minä maailmassa*. Helsinki: Helsingin Vliopiston Soveltavan Kasvatustieteen Laitos.
- Catterall, J. S. (2002). The arts and the transfer of learning. In R. J. Deasy (ed.) *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*, (pp. 151-157). Washington, D. C.: Department of Education.
- Catterall, J. S. (2009). *Doing Well and Doing Good by Doing Art: The Effects of Education in the Visual and Performing Arts on the Achievements and Values of Young Adults*. Los Angeles/London: Imagination Group, Group Books.
- Cervera, J. & Guirau, A. (1982). *Teatro y educación*. Barcelona: Don Bosco.
- Chancerel, L. (1953). *Le théâtre et la jeunesse. Préface de Charles Vildrac*. Paris: Editions Bourrelrier.
- Church, E. (2006). I have special powers! How Children Use Magical Thinking Understanding to learn about and explore their world. *Early Childhood Today*, 20 (5), pp. 30-33.
- Cojocariu, V. M. & Butnaru, T. (2014). Drama techniques as communication techniques involved in building multiple intelligences at lower-elementary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, pp. 152-157.
- Colantonio, A.; Kontos, P.; Gilbert, J.; Rossiter, K.; Gray, J. & Keightley, M. (2008). After the crash: Researchbased theater for knowledge transfer. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28 (3), pp. 180-185.
- Connors, M. E. (1991). Louder than words. *PsycCritiques*, 36 (12), pp. 1092-1093.
- Cooper, C. (2010). *Making a world of difference: A Dice resource for practitioners on educational theatre and drama*. Brussels: European Commission.
- Cooper, P. (2001). *We Can Work It Out: What Works in Educating Pupils with Social, Emotional and Behavioural Difficulties Outside Mainstream Classrooms?* London: Barnardo's.
- Courtney, R. (1989). *Play, Drama & Thought*. Toronto: Simon & Pierre.
- Crumpler, T. P. (2006). Educational Drama As Response to Literature: Possibilities. In T. Crumpler; T. Schneider & J. J. Rogers (eds.) *Process Drama and Multiple Literacies*, (pp.1-12). Portsmouth: Heinemann.

- Davis, G. A. & Scott, J. A. (1971). *Training Creative Thinking*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Davis, J. & Behm, T. (1978). Terminology of drama/theatre with and for children: A redefinition. *Children's Theatre Review*, 21 (1), pp. 10-11.
- Del Río, P. & Álvarez, A. (2007). La Psicología del Arte en la psicología de Vygotski. En L. S. Vygotski (ed.) *La tragedia de Hamlet & Psicología del Arte*, (pp. 7-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Demirel, Ö. (2004). *Planning and Evaluation in Instruction: Art of Teaching*. Ankara: Pegem.
- Denman, S.; Davis, P.; Pearson, J. & Madeley, R. (1996). HIV theatre in health education: An evaluation of someone like you. *Health Education Journal*, 55 (2), pp. 156-164.
- Dice Consortium (2010). *Making a World of difference a Dice resource for practitioners on educational theatre and drama Dice-Drama Improves Lisbon Key Competences in Education* ©. Belgrade, Bergen, Birmingham, Brussels, Bucharest, Budapest, Gaza, Gdansk, Lisbon, Ljubljana, Prague, Umea, Wageningen: European Commission.
- Dickinson, R. & Neelands, J. (2006). *Improve Your Primary School Through Drama*. London: David Fulton Publishers.
- Dodge, D. T.; Colker, L. J. & Heroman, C. (2002). *Connecting content, teaching, and learning: The creative curriculum for preschool*. Washington, D. C.: Teaching Strategies, Inc.
- Duatepe-Paksu, A. & Ubuz, B. (2009). Effects of Drama-Based Geometry Instruction on Student Achievement, Attitudes, and Thinking Levels. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), pp. 273-284.
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the early years*. London: McGraw-Hill Education.
- Eines, J. & Montovani, A. (1980). *Teoría del Juego Dramático*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.
- Ekinözü, I. (2003). *İlköğretimde Permutasyon ve Olasılık Konusunun Dramatizasyon* *İle Öğretiminin Basanya Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Elias, C. & Berk, L. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (2), pp. 216-230.
- Erickson, M. H. (1982). *Opere (a cura di El Rossi)*. Roma: Astrolabio.
- Faccio, E.; Belloni, E. & Castelnuovo, G. (2012). The power semantics in self and other repertory grid representations: a comparison between obese and normal-weight adult women. *Frontiers in psychology*, 3 (517), pp. 3-11.
- Faccio, E.; Centomo, C. & Mininni, G. (2011). "Measuring up to Measure" Dismorphophobia as a Language Game. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 45 (3), pp. 304-324.
- Faccio, E.; Romaioli, D.; Dagani, J. & Cipolletta, S. (2013). Auditory hallucinations as a personal experience: analysis of non-psychiatric voice hearers' narrations. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 20 (9), pp. 761-767.
- Ferguson, D.; Meyer, G. & Jeanchild, L. (1992). Figuring out What to do With the Grownups-How Teachers make Inclusion Work for Students with Disabilities. *Journal of the Association for Persons with severe Handicaps*, 17 (4), pp. 218-226.
- Ferris, G. (2003). *There Are No Small Intelligences: Recognizing Multiple Intelligences In Theatre Education*. Florida: Florida State University.
- Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Fulton.
- Franks, A. (2008). School drama and representations of war and terror: some theoretical approaches to understanding learning in drama in troubled times. *Research in Drama Education*, 13 (1), pp. 23-37.
- Freeman, G.; Sullivan, K. & Fulton, C. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*, 96 (3), pp. 131-138.

- Gajda, K. A. (2014). The Pedagogical Transformative Drama in Working with Sebd Pupils. Case Studies in a Polish School. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, pp. 483-487.
- Gallagher, K. (2001). *Drama education in the lives of girls: Imagining possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York : Basic Book.
- Ghiachi, G. & Richardson, J. T. E. (1980). The effects of dramatic play upon cognitive structure and development. *Journal of Genetic Psychology*, 136 (1), pp. 77-83.
- Gilbert, R. (1996). *Identity, culture and environment: Education for citizenship for the 21st century*. London: Palgrave Macmillan.
- Giroux, H. A. (2003). Pedagogy of the depressed: Beyond the new politics of cynicism. *Counterpoints*, 168, pp. 143-168.
- Gladwell, M. (2006). *Blink: The Power of Thinking Without Thinking*. Illinois: Little, Brown and Company.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.
- Gonen, M. & Veziroglu, M. (2010). An analysis of the knowledge level of prospective teachers who have taken drama classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), pp. 5566-5572.
- Grady, S. (2000). *Drama and Diversity. A pluralistic perspective for educational drama*. London: Heinemann.
- Graves, K. N.; Frabutt, J. M. & Vigliano, D. (2007). Teaching Conflict Resolution Skills to Middle and High School Students Through Interactive Drama Role Play. *Journal of School Violence*, 6 (4), pp. 57-79.
- Greene, M. (1994). Epistemology and educational research: The influence of recent approaches to knowledge. *Review of research in education*, 20, pp. 423-464.
- Guneysu, S. & Temiz, N. (2012). Perceptions about drama before and after drama in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 2046-2050.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, pp. 458-489.
- Heathcote, D. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7 (3), pp. 243-281.
- Hickis, F. E. (2012). *Friends with Boys*. Singapore: First Second.
- Hidi, S.; Renninger, K. A. & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Dai & R. J. Sternberg (eds.) *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*, (pp. 89-115). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hobson, P. (1995). *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza, S. A.
- Honig, A. (2000). *Promoting Creativity in Young Children*. Paper presented at the annual meeting of the Board of Advisors for Scholastic. New York, USA.
- Howard-Jones, A.; Winfield M. & Crimmins, G. (2008). Co-constructing an understanding of creativity in drama education that draws on neuropsychological concepts. *Educational Research*, 50 (2), PP. 187-201.
- Huckle, J. (2008). Sustainable Development. In J. Arthur; I. Davies & C. Hahn (eds.) *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, (pp. 342-354). Los Angeles: Sage Publications.
- Jensen, A. P. (2008). Multimodal literacy and theater education. *Arts Education Policy Review*, 109 (5), pp. 19-28.
- Johnstone, K. (1985). *Impro. Improvisation and the Theatre*. London: Faber.
- Kara, Y. & Cam, F. (2007). Effect of creative drama method on the reception of some social skills. *Hacettepe Universitesi Egitim*

- Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education, (32), pp. 145-155.
- Karakelle, S. (2009). Enhancing fluent and flexible thinking through the creative Drama process. *Thinking Skills and Creativity*, 4 (2), pp. 124-129.
- Kayaa, N. B. (2010). Examination on self-efficacy of the pre-service teachers of classroom teacher and pre-school teacher according to creative drama method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (2), pp. 4533-4539.
- Kayhan, H. C. (2009). Creative drama in terms of retaining information. *World Conference on Educational Sciences Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), pp. 737-740.
- Kianian, D. (1991). *Children and Young Theater*. Tehran: Tarbiat.
- Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. London, England: Hutchinson and Co.
- Küçükahmet, L. (2001). *Instructional Principles and Methods*. Ankara: Nobel.
- Kuyumcu, F. N. (2012). The importance of "Art Education" courses in the education of prospective teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, pp. 474-479.
- Lehtonen, A. (2012). Future thinking and learning in improvisation and a collaborative devised theatre project within primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, pp. 104-113.
- Leong, D. & Bodrova, E. (2003). An Hour of Play-What For? *Early Childhood Today*, 17 (5), pp. 1-5.
- Machado, J. M. (2003). *Earlychildhood Experiences in Language Arts: Emerging Literacy*. Toronto: Thomson Delmar Learning.
- Malekian, F. & Mokhles, H. M. (2012). Transference of computer concepts through creative drama in blended learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 575-580.
- Mantovani, A. (1996). *El teatro: un juego más*. Sevilla: Colección Temas de Educación Artística.
- Martin-Smith, A. (1993). *Drama as Transformation: A Conceptual Change in the Teaching of Drama in Education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Toronto: University of Toronto.
- Mato, M. (2006). *El baúl mágico. Imaginación y creatividad con niños de 4 a 7 años*. Ciudad Real: Ñaque.
- McEwan, R. T.; Bhopal, R. & Patton, W. (1991). Drama on HIV and Aids: an evaluation of a theatre- in-education programme. *Health Education Journal*, 50 (4), pp. 155-160.
- McFadden, B. L. (2012). Integrating Theatre Arts Techniques into Your Curriculum. *Kappa Delta Pi Record*, 48 (2), pp. 87-91.
- McNaughton, M. J. (2006). Learning form participants responses in educational drama in the teaching of Education for Sustainable Development. *Research in Drama Education*, 11 (1), pp. 19-41.
- Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63 (2), pp. 81-97.
- Miller, H.; Rynders, J. & Schleien, S. (1993). Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 31, pp. 228-233.
- Miller, S. (2007). Acting Out. *Scholastic Parent & Child*, 14 (8), pp. 74-79.
- Moga, E.; Burger, K.; Hetland, L. & Winner, E. (2000). ¿Does Studying the Arts Engender Creative Thinking? Evidence for Near but not Far Transfer. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4), pp. 91-104.
- Moreno, J. L. (1946). *Manuale di psicodrama*. Bologna: Astrolabio.
- Motos, T. & Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Revista Articles*, 29, pp. 10-28.
- Navarro, R. (2009). *Drama y educación en Inglaterra: una mirada a través de algunos de sus protagonistas*. Madrid: Creatividad y Sociedad. Recuperado de: www.creatividadysociedad.net.
- Navarro, R. & Mantovani, A. (2012). *El juego dramático de 5 a 9 años*. Andalucía: Octaedro.
- Neelands, J. (1984). *Making sense of drama. A guide to classroom practice*. Oxford: Heinemann Educational Book.

- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *The Journal of Applied Theatre and Performance, Research in Drama Education, 9* (1), pp. 47-56.
- Neelands, J. (2008). *Begining Drama*. London: David Fulton Publishers.
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- Okvuran, A. (2009). Assesment of drama courses from the preschoolers point of view. *International Journal of Social Sciences, 4* (4), pp. 256-259.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations*. New York: Oxford University Press.
- Pajares, F. (1997). Current directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement*, (pp. 11-49). Greenwich: JAI Press.
- Pajares, F. & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school succes: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (eds.) *Perception*, (pp.239-266). London: Ablex Publishing.
- Panford, S.; Nyaney, M. O.; Amoah, S. O. & Aidoo, N. G. (2001). Using folk media in HIV/Aids prevention in rural Ghana. *American Journal of Public Health, 91* (10), pp. 1559-1562.
- Parada, A. (2013). *El Juego Dramático. Un ambiente creativo aplicado a la enseñanza formal de adolescentes* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Pearson-Davis, S. (1989). Drama in the Curriculum of Troubled Young People. Is it worth the fight? *Journal of Group Psychotherapy and Psychodrama and Sociometry, 41*, pp. 161-174.
- Perls, F.; Hefferline, R. & Goodman, P. (1951). *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. New York: Julian Press.
- Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening Verbal Skills Through the Use Of Classroom Drama: A Clear Link. *Journal of Aesthetic Education, 34* (3-4), pp. 239-276.
- Prendiville, F. & Toye, N. (2007). *Speaking and listening through Drama*. London: Sage.
- Rasmussen, B. (2010). The ‘good enough’ drama: Reinterpreting constructivist aesthetics and epistemology in drama education. *Drama Education, 15* (4), pp. 529-546.
- Riviere, A. & Núñez, M. (1996). *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas Interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Robles, M. M. (2007). *La enseñanza del español como lengua extranjera cursos internacionales. “Drama y Teatro”. La representación de una pieza teatral en la clase de E. L. E. El Generalito de Jorge Díaz*, (Tesis de maestría). Universidad De Salamanca, Salamanca, España.
- Ruismäki, H. & Juvonen, A. (2008). Kindergarten teacher students as art educators. Kyrubos Erdves. The Spaces of Creation. *Scholar Research Journal, 9*, pp. 46-59.
- Ryan, L. (1986). *Innovation creative*. Montreal: PUQ.
- Saab, J. F. (1987). *The effects of creative drama methods on mathematics achievement, attitudes and creativity*, (Doctoral dissertation). West Virginia University, Morgantown, USA.
- Salvini, A.; Faccio, E.; Mininni, G.; Romaioli, D.; Cipolletta, S. & Castelnuovo, G. (2012). Change in psychotherapy: a dialogical analysis single-case study of a patient with bulimia nervosa. *Psychology, 3* (546), pp. 3 15. Doi: 10.3389/fpsyg.2012.00546
- San, İ. (1991). *Yaratıcı Drama. Eğitsel Boyutları*. Istanbul: Kitabı.
- Sawyer, K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher, 33* (2), pp. 12-20.
- Sawyer, K. (2006). *Educating for innovation. Thinking Skills and Creativity, 1*, pp. 41-48.
- Sawyer, K. (2009). *Creative teaching and learning. Visitation lecture*. Helsinki: University of Helsinki.

- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Vintage.
- Seligman, M. E. P. (1996). *The Optimistic Child: Proven Program to Safeguard Children from Depression & Build Lifelong Resilience*. New York: Mariner Books.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Atria Books.
- Sengün, Y.; Iskenderoglu, T. & Fatih, A. (2010). A review of creative drama studies in math education: aim, data Collection, data analyses, sample and conclusions of studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, pp. 1214-1219.
- Sharpham, J. (1981). *Drama as Living Metaphor: The Role of Imagination*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Theatre Association. Washington, D. C., USA.
- Shirley, D. & Langan-Fox, J. (1996). Intuition: A review of the literature. *Psychological Reports*, 79 (2), pp. 563-584.
- Slade, P. (1998). The importance of dramatic play in education and therapy. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3 (03), pp. 110-112.
- Slaughter, R. (2008). Futures Education: Catalyst for our Times. *Journal of Futures Studies*, 12 (3), pp. 15-30.
- Smith, R., Scarbek, D. & Hurst, J. (2005). *The Passion of Teaching Dispositions in the Schools*. London: Publication of Scarecrow Education.
- Somers, J. (1996). *Drama and Theatre in Education: Contemporary Research*. North York: Captus Press Inc.
- Spolin, V. (1974). *Improvisation for the Theatre*. London: Pitman Publishing.
- Stanislavski, K. (1975). *La construcción del personaje*. Madrid. Alianza.
- Sutton, P. (2012). Shaping Networked Theatre: experience architectures, behaviours and creative pedagogies. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17 (4), pp. 603-616.
- Taylor, K. (1991). *Drama Strategies*. London: Heinemann.
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas*, Madrid: Siglo XXI.
- Telgemeier, R. (2012). *Drama*. Singapore: Graphix.
- Tignareli, H. (1998). Pedacito de cielo. La enseñanza de las ciencias por medio del teatro. *Ciencias. Revista de Cultura Científica*, 50, pp. 42-46.
- Toivanen, T.; Komulainen, K. & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity International Conference on Education and Educational Psychology (Icepsey 2010). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, pp. 60-69.
- Toivanen, T.; Rantala, H. & Ruismäki, H. (2009). Young primary school teachers as drama educators-possibilities and challenges. In H. Ruismäki & I. Ruokonen (eds.) *Arts-Contact Points Between Cultures*, (pp. 129-140). Helsinki: University of Helsinki.
- Torres-Monreal, F. T. (1996). *Del subtexto dramático a la dramatización en la enseñanza de la literatura*. Granada: Universidad de Granada.
- Tuluk, N. (2004). Drama. *Pivolka*, 3 (15), pp. 10-12.
- Valente, T. W. & Barath, U. (1999). An evaluation of the use of drama to communicate HIV/Aids information. *Aids Education and Prevention*, 11 (3), pp. 203-211.
- Vosniadiu, S. & Ortony, A. (1984). Testing the Metaphoric Competence of the Young Child: Paraphrase versus Enactment. *Technical Report*, (313), pp. 13-25.
- Wassey, J. & Koziol, S. (1978). Research Roundup: Research on Creative Dramatics. *The English Journal*, 67 (2), pp. 92-95.
- Way, B. (1973). *Development through drama*. London: Longman.
- Wayman, S. (2009). Futures Thinking, The Ability to envision scenarios of a more desirable future. In A. Stibbe (ed.) *The Handbook of sustainable literacy. Skills for a changing world*, (pp. 94-98). Devon: Green Books.
- Wee, S. J. (2009). A Case Study of Drama Education Curriculum for Young Children In Early Childhood Programs. *Journal of*

Research in Childhood Education, 23 (4),
pp. 489-501.

Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary
teachers in art education. *Issues in
Educational Research*, 5 (1), pp. 71-84.

Winnicott, D. (1995). *Realidad y Juego*.
Barcelona: Gedisa.

Winston, J. (2000). *Drama, literacy and moral
education*. London: David Fulton.

Wright, P. R. (2006). Drama Education and
Development of Self: Myth or Reality?
Social Psychology of Education, 9 (1), pp.
43-65.

Zillman, D. (1994). Mechanisms of emotional
involvement with drama. *Poetics*, 23, pp.
33-51.



Referencia para citar este artículo: De Martino-Bermúdez, M. & López, F. (2017). Jóvenes que no estudian ni trabajan en Uruguay. La experiencia del Programa Jóvenes en Red. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (2), pp. 861-876. DOI:10.11600/1692715x.1520502032015.

Jóvenes que no estudian ni trabajan en Uruguay. La experiencia del Programa Jóvenes en Red*

MÓNICA DE MARTINO-BERMÚDEZ**
Profesora Universidad de la República, Uruguay.

FERNANDO LÓPEZ***
Técnico Ministerio de Desarrollo Social, Uruguay.

Artículo recibido en marzo 2 de 2015; artículo aceptado en agosto 8 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *la situación de los jóvenes y las jóvenes “ni-ni” ha tomado cierta relevancia en Uruguay a partir de los resultados del sistema de educación formal y los impactos del desempleo en la juventud. Inserto en este campo temático, el presente trabajo parte de la sistematización de una práctica profesional en el Programa Jóvenes en Red, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, con un doble objetivo: por un lado, colectivizar las formas de intervención desarrolladas para aportar al trabajo con la juventud; por otro lado, analizar las construcciones simbólicas de estos jóvenes y estas jóvenes en torno a su propia condición. Esto arrojó al menos tres cuestiones a las que este artículo se dedica: las dificultades de objetivación, la dosis de angustia no canalizada y la fuerte domesticidad psicosocial que caracteriza a esta población.*

Palabras clave: juventud, estudio, trabajo, exclusión, Uruguay (Tesauro Unesco-Isis).

Young people who not in employment, education or training (Neet) in Uruguay. The experience of the Youth in Network Program

• **Abstract (analytical):** *the situation of young people who neither work nor study has become more significant in Uruguay due to the results from the formal education system and the subsequent impact on youth unemployment. Focused on this issue, this study is a systematization of professional practice carried out in the Youth in Network Program developed by the Ministry of Social Development. This process has two objectives: firstly, to share the interventions that were designed and implemented as a contribution to working with young people. The purpose is to analyze the symbolic constructions of these young people about their own condition. During the research process three topics emerged*

* Este **artículo de reflexión** se enmarca en el Área de Conocimiento: Otras Ciencias Sociales, Subárea: Interdisciplinaria. Es una síntesis de la sistematización de la experiencia profesional desarrollada por el Lic. Fernando López en el marco del Diploma de Especialización en Intervención Familiar, coordinado por la Dra. Mónica De Martino-Bermúdez, perteneciente al Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de la República. Fue presentada a los efectos de acceder al título de Diplomado en Intervenciones Familiares. La sistematización incluye el trabajo de campo realizado por el Lic. Fernando López en el marco del Ministerio de Desarrollo Social a lo largo del año lectivo 2013: 15 de Marzo 2013-30 de noviembre 2013. Tales elaboraciones se presentan ahora desde una perspectiva psicosocial a partir de la elaboración conjunta de ambos autores.

** Profesora Titular en Régimen de Dedicación Total del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Asistente Social y Socióloga. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Estatal de Campinas-Unicamp-Brasil Docente y Coordinadora del Diploma de Especialización en Intervención Familiar del mencionado Departamento. Investigadora Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores. Docente invitada en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Orcid: 0000-0002-1586-6531. Índice H5: 10. Correo electrónico: monica.demartino@cienciassociales.edu.uy

*** Psicólogo. Diplomado en Intervención Familiar por el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Técnico del Programa Jóvenes en Red del Instituto Nacional de la Juventud-Ministerio de Desarrollo Social. Orcid: 0000 0003 4919 2229. Correo electrónico: fernandolopez5005@hotmail.com



that are discussed in this article: the difficulties of objectifying this population, the levels of unresolved anxiety that these young people face and the strong psycho-social domesticity that characterizes this population.

Key words: youth, study, work, exclusion, Uruguay (Thesaurus Unesco-Isis).

Os jovens que não trabalham nem estudam no Uruguai. A experiência do Programa Jovens em Rede

• **Resumo (analítico):** a situação dos jovens que não trabalham nem estudam atingiu certa relevância no Uruguai a partir dos resultados do sistema de educação formal e dos impactos do desemprego nos jovens. Dentro desta área temática, este trabalho tem como ponto inicial a sistematização de uma prática profissional no Programa Jovens em Rede do Ministério do Desenvolvimento Social, com dois objetivos: em primeiro lugar coletivizar as formas de intervenção desenvolvidas para trabalhar com juventude. Por outro lado, analisar as construções simbólicas desses jovens sobre a sua própria condição. O trabalho rendeu pelo menos três questões que o artigo debate: as dificuldades de objetivação, a dose de ansiedade não canalizada e a forte domesticidade psico-social que caracteriza esta população.

Palavras-chave: juventude, estudo, trabalho, exclusão, Uruguai (Thesaurus-Unesco Isis).

-1. Introducción. -2. El dominio empírico del trabajo. -3. La estrategia metodológica y las técnicas aplicadas. -4. Breves consideraciones teóricas. -5. Análisis del material recogido por cada técnica aplicada. -6. Reflexiones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

Convengamos que Uruguay es reconocido en la región por un sistema de protección social y una legislación considerada de avanzada respecto a un elenco amplio de derechos. Sumado a ello, su alto crecimiento económico en las últimas décadas y la tasa de desempleo más baja de la región, lo ubican como un país con alta consideración regional respecto a sus niveles de justicia social. No obstante ello, Uruguay se enfrenta a una situación socio-económica caracterizada por la fragmentación social (de Martino-Bermúdez & Morás, 2007). La situación de los/las jóvenes que no estudian ni trabajan¹ es uno de los escenarios que cristalizan la desigualdad de las trayectorias juveniles que sin embargo se unifican en un futuro incierto.²

¿Cuántos son y quiénes son estos/as jóvenes que preocupan a un Uruguay acostumbrado a las mieles del reconocimiento regional e internacional?

En un reciente estudio coordinado por Rafael Rofman (2014) se encuentra que unas 102 mil personas jóvenes de Uruguay del medio urbano, de edades entre 15 y 29 años, no estudian ni trabajan, cifra que constituye el 17,1% de la población en tal franja etaria. En Montevideo, capital del país, el guarismo alcanza a 39.000 jóvenes (14,4% de esa población).³ Según este informe, casi ocho de cada diez de estas personas integran la población más pobre del país, viviendo en zonas marginales urbanas. Otro dato significativo es que, a pesar de la situación de desempleo, cuatro de cada diez no buscan empleo de manera activa. Si incorporamos la variable género, los datos adquieren otra

1 En el artículo utilizaremos la expresión “ni-ni” más allá de los debates que la categoría ha despertado con relación a que las personas jóvenes suelen tener ingresos intermitentes a la educación y el trabajo -principalmente informal-. Reconociendo esto, apelamos a esta expresión como forma de facilitar la comunicación.

2 Sobre las tendencias mundiales de este fenómeno remitimos a:

Prensa Latina y Juventud Rebelde (2015).

3 Si bien cuantitativamente los números absolutos pueden no impactar al lector o lectora del extranjero, cabe destacar que hablamos de una sociedad de tan solo aproximadamente tres millones de habitantes, altamente envejecida. Por otra parte, parecería que el problema no es solo nacional ni novedoso. Ver: Aparicio-Castillo (2013) y Rodríguez (2004).

significación: aquellas que no buscan empleo, de acuerdo al texto citado, son especialmente jóvenes madres que abandonaron sus estudios. Es por ello que, si tomamos la totalidad de las jóvenes “ni-ni”, el 25% de ellas se define como “ama de casa” y no busca empleo por dedicarse a tareas de cuidado. Esto demuestra que la expresión ni-ni no incluye ni reconoce el trabajo doméstico como trabajo no remunerado.

En suma, el informe de referencia da cuenta de la heterogeneidad de este grupo de jóvenes, atravesado por diversas dimensiones como las adicciones, el embarazo adolescente, la deserción educativa, las dificultades para insertarse en el mercado de trabajo, problemáticas de índole familiar y un sistema educativo que no por universalizado brinda las mismas oportunidades a todos los individuos. Tal heterogeneidad del grupo dificultaría, según el autor, el diseño de políticas y programas sociales que puedan colaborar en la inserción de estos sujetos jóvenes en la educación formal o en el mercado laboral.

En tal contexto, en el presente trabajo nos preguntamos por los aspectos subjetivos y simbólicos que intervienen en las trayectorias de este sector de jóvenes; puntualmente: ¿cómo viven subjetivamente su condición estas personas jóvenes? ¿qué significados atribuyen al trabajo y a la educación? ¿... y a “no trabajar” y a “no estudiar”? ¿qué articulaciones y tensiones se dan entre el mundo afectivo y vincular de esta gente joven y el no tener trabajo ni estudiar?

Tales interrogantes responden a la dimensión simbólica de la experiencia que ha sido descuidada en los estudios sobre esta población, pero también, y principalmente, porque entendemos que es fundamental partir de la perspectiva de los jóvenes y las jóvenes para evaluar lo hecho y pensar a futuro intervenciones socio-políticas innovadoras.⁴

El artículo se basa en el análisis de la práctica profesional en el Programa Jóvenes en Red, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, por tratarse de la única política nacional orientada a la población de interés.

De este modo, el presente texto tiene como objetivos: 1.- Identificar y analizar cuáles son las autopercepciones de los individuos jóvenes que no estudian ni trabajan, sobre su propia condición. 2.- Rastrear los valores simbólicos asociados al trabajo y al estudio. 3.- Visualizar los sentimientos que genera la situación en la autoestima e identidad de estos chicos y chicas; 4.- Analizar la densidad de sus soportes identitarios y vinculares, familiares y extrafamiliares, entendiéndolos como fortalezas que los “habilitan” en diversas dimensiones.

Este recorrido tiene además el propósito de colectivizar una propuesta de trabajo desarrollada en el marco de Jóvenes en Red. Atentos a esto, en este artículo hemos optado por brindar información sobre los aspectos metodológicos y técnico-operativos, para poner en común tanto la experiencia de trabajo como el material procesado.

2. El dominio empírico del trabajo profesional

Tal como lo adelantamos, este trabajo parte de la sistematización de una práctica profesional en una de las sedes del Programa Jóvenes en Red. Según su documento de presentación⁵, Jóvenes en Red es un programa interinstitucional, coordinado por el Ministerio de Desarrollo Social (Mides), que conforma el sector no contributivo de la matriz de protección social reformulada bajo los gobiernos progresistas del país. Integra, junto a diversos programas, la estrategia integral de Uruguay hacia los sectores de mayores niveles de pobreza.

4 Cabe señalar que a los efectos del presente reporte de caso se han consultado los números de los últimos dos años de: (i) Revista Trabajo Social de la Editorial Eppal a nivel nacional; (ii) revista Textos e Contextos de la Universidad Católica de Río Grande do Sul, Brasil; y (iii) Revista Plaza Pública de la Carrera Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. Tal búsqueda no arrojó resultados sobre la temática desde la perspectiva que

proponemos. Tampoco existen antecedentes estrictos en esta revista.

5 Uruguay & Ministerio de Desarrollo Social-Mides (2012). Programa Jóvenes en RED.



(...) está dirigido a adolescentes y jóvenes entre catorce y veinticuatro años, que no trabajan ni estudian y que no han completado el Ciclo Básico de Educación Secundaria.⁶ Los jóvenes deben pertenecer, además, a hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza. Se caracteriza por un abordaje integral, territorial y comunitario (Uruguay, Ministerio de Desarrollo Social-Mides, 2012, p. 1).

Jóvenes en Red entiende que el acceso y la permanencia en el sistema educativo y en el mercado de trabajo constituyen ámbitos centrales para garantizar el cumplimiento de los derechos de la gente joven, y para la superación de la pobreza y su reproducción intergeneracional. El Programa apunta a recomponer estrategias de inclusión social a partir de un enfoque básicamente grupal. Su objetivo general es señalado como "... la promoción del ejercicio de derechos de los adolescentes y jóvenes desvinculados del sistema educativo y del mercado formal de empleo desde un abordaje integral, territorial y comunitario" (Uruguay, Ministerio de Desarrollo Social-Mides, 2012, p. 2).

El programa se ubica en sedes que se emplazan en locales de organizaciones no gubernamentales, con las cuales el Estado uruguayo ha convenido su ejecución. Tales organizaciones son de corte confesional, laico o incluso cooperativas de técnicos. Las sedes se establecen en aquellas ciudades donde la población objetivo adquiere mayor significación estadística, llegando a 36 sedes en todo el territorio nacional.

En cuanto a los recursos humanos, se asigna un/a técnico/a con perfil socio-educativo con treinta horas semanales de dedicación, cada veinte jóvenes. A eso se suma la presencia de un trabajador o trabajadora social, y un psicólogo o psicóloga. El equipo técnico así conformado -uno por sede- orienta a los sujetos adolescentes y jóvenes con el fin de disminuir los factores que

provocan la distancia con el estudio y el trabajo, tratando de desarrollar diversas estrategias al respecto. Así, por ejemplo, la coordinación y derivación con instituciones educativas y la preparación para el mundo del trabajo se tornan dos ejes claros a la hora de la intervención. A modo de ejemplo, el programa organiza cursos de capacitación laboral, enseña técnicas para la elaboración de CV, instruye sobre cómo presentarse en una entrevista de selección de personal, y analiza posibilidades concretas de trabajo. Desde el punto de vista educativo, junto a estas personas jóvenes se seleccionan cursos de capacitación orientados al trabajo, dentro del esquema de la educación pública nacional. Lo importante de esta enumeración poco atractiva, es resaltar un tipo de intervención con estricto arreglo a los objetivos literales del programa; es decir, sólo se abordan las temáticas vinculadas a trabajo y/o estudio. Esto hace que de manera menos frecuente se aborden problemáticas familiares/personales. No obstante, los equipos técnicos tienen cierta autonomía relativa para acompañar a los jóvenes y las jóvenes en sus procesos de independencia y crecimiento personal, de lo cual es ejemplo la intervención que en estas páginas se sistematiza.⁷

El caso que aquí hemos elegido compartir, remite al departamento de Canelones, que circunvala o envuelve de oeste a este la capital, Montevideo. Es el segundo departamento en población y densidad de población. Dentro del mismo, su segunda ciudad -Las Piedras- fue elegida para ser sistematizada a modo de caso. Si bien esta sistematización no habilita

⁶ Ciclo Básico: primer tramo de educación secundaria que implica el cursado de los tres primeros años. El ciclo denominado Bachillerato completa, con otros tres años, la educación secundaria en Uruguay.

⁷ Más allá de lo dicho, cabe destacar que el programa no atiende a todos los/las jóvenes que no estudian ni trabajan. En el último informe estadístico de Jóvenes en RED, cerrado en el primer semestre de 2014, el Programa indica que no llegó a trabajar con el 10% de la población total identificada. Muestra, además que con el 35,8% de las personas beneficiarias no se llegó a trabajar ni en el plano educativo ni en el laboral, aspectos centrales del programa. Eso se explica por qué los jóvenes y las jóvenes presentaron carencias tales que demandaron esfuerzos técnicos "previos", tales como la regularización de la documentación (individuos indocumentados) y la atención sanitaria, ante problemas de salud importantes. Del informe de Rofman (2014) se desprende algo que, por ser obvio, no deja de ser necesario indicar: en situaciones estructurales de pobreza es sumamente difícil abordar trayectorias educacionales o laborales trunca y/o inexistentes. Tanto el Programa como el Informe Rofman señalan los límites de la propuesta.

extrapolaciones, sí permite colocar reflexiones en torno a cierta configuración del problema, en este caso, a partir de la subjetividad de los propios sujetos adolescentes (Yin, 1989).

La experiencia desarrollada consistió en el trabajo con veintiséis adolescentes, varones y mujeres, con una prevalencia leve del sexo masculino. Las sesiones grupales a las que haremos referencia se desarrollaron aproximadamente una vez por mes a lo largo del año 2013.

3. La estrategia metodológica y las técnicas aplicadas

Desde un punto de vista epistemológico y en la línea del comentario anterior, el trabajo que sistematizamos es el del obrar del equipo técnico en su labor cotidiana, y se inserta en el “constructivismo social” en la medida que privilegia:

(...) el “cómo” se produce determinadas significaciones, es decir cómo se construye en un grupo determinada visión de la realidad. Ello implica necesariamente privilegiar el punto de vista interno de una comunidad o grupo, lo “emic”, frente al punto de vista externo, lo “etic”. El punto de partida será la visión de los sujetos, sus categorizaciones, valoraciones y percepciones, y la tarea del investigador, la de intérprete de lo interpretado por los sujetos (Ceirano, 2000, p. 338).

Como puede observarse, se coloca el acento en la interacción de las personas con su entorno social, tratando de evitar respuestas reduccionistas, explicaciones unidireccionales, posturas esencialistas o todo tipo de valoraciones o juicios morales que terminan por transformar algunos contingentes poblacionales en los causantes de sus propias condiciones de vida (de Martino-Bermúdez, 2013a). También se pretende evitar posturas de ajenidad sobre la situación a analizar, como si fuera provocada

por distanciamientos o brechas culturales ocasionadas por la existencia, en una sociedad, de comunidades “culturales” particulares.

A partir de esta postura epistémica, se recuperan las significaciones construidas (Casas, 2006) junto a los agonistas y protagonistas. Para ello, orientamos las técnicas utilizadas a devolver la palabra a las personas jóvenes que en general no la tienen, especialmente en el ámbito educativo (Viscardi & Alonso, 2013). Intentamos comprender qué nos dicen, con sus representaciones, sus circuitos, su estética, sus tránsitos por los espacios físicos públicos y domésticos.

Metodológicamente apostamos por técnicas de recolección de datos apoyadas en la producción gráfica de los jóvenes y las jóvenes. Las mismas consistieron en estimular, a partir de consignas claras, verbales y escritas, producciones gráficas que reflejan, por definición y naturaleza -como explicaremos posteriormente- sus percepciones, su personalidad y sus adquisiciones evolutivas. De las tres técnicas aplicadas, dos de ellas fueron individuales y una tercera de carácter grupal. Todas ellas estuvieron acompañadas del correspondiente y posterior debate colectivo por parte de todo el grupo, lo que fue debidamente registrado. Ordenamos a continuación las técnicas aplicadas, su objetivo, el producto concreto y la modalidad de aplicación:

Técnica	Objetivo	Producto Gráfico	Modalidad de aplicación
El Reloj	Analizar las actividades cotidianas desarrolladas por los sujetos jóvenes y su distribución horaria.	Dibujo de la esfera de un reloj en papelógrafo. En cada hora “justa” el joven o la joven escribe las actividades desarrolladas.	Individual. Debates en grupo plenario.
Mapa de Red	Analizar la trama vincular de los individuos jóvenes en cuatro esferas: laboral, educativa, familiar, comunitaria.	Una hoja dividida en cuadrantes de acuerdo a cada esfera señalada. En cada cuadrante se dibujan los signos de “hombre” o “mujer” por cada persona referente con la que se mantiene un vínculo estable, y se anota el tipo de vínculo (madre, maestro, educador, amiga). Respecto a la calidad del vínculo, si éste era positivo se identificaba además con el signo +, si era negativo por el de-. La distancia respecto al centro de cada vínculo graficado indicaba la intensidad del vínculo.	Individual. Debates en grupos plenario
Identikit	Analizar las autopercepciones de los individuos jóvenes respecto a su propia condición así como las valoraciones imputadas al trabajo y estudio.	Tres dibujos (identikits) elaborados cada uno de ellos por un subgrupo de jóvenes. Tales dibujos remitían a: 1. -sujeto joven trabajador; 2. -joven estudiante; 3. -joven que no estudia ni trabaja.	Grupal (Grupo general dividido en tres sub-grupos) Debates en grupo plenario.

Pero ¿qué subyace a esta tabla y a estas técnicas? Está en juego el significado psicoanalítico de las técnicas proyectivas y del espacio grupal como espacio de objetivación. Es desde esta perspectiva que proponemos las técnicas y analizamos sus productos.⁸

Tales técnicas están asociadas al concepto freudiano de proyección. En un primer momento, Freud define la proyección como mecanismo de defensa subyacente a problemáticas paranoides. Es decir, el concepto de proyección estuvo asociado a la clínica de patologías psicológicas (Freud, 1984, 1991). Posteriormente, el propio Freud amplía este concepto, independizándolo de su carácter patológico y abordándolo como un “colocar” afuera elementos inconscientes asociados a las diversas conductas del sujeto, incluso en situaciones de “normalidad” (Freud,

1973). En sintonía con ello, puede entenderse este conjunto de técnicas, de manera muy amplia, como herramientas sensibles a aspectos inconscientes de toda conducta humana⁹.

A la hora de aplicar las técnicas descriptas, hemos analizado también los aspectos lúdicos a ellas asociados. Estos instrumentos permiten analizar aspectos dolorosos a través de una mediación necesaria, como pueden ser los productos gráficos. Obviamente reconocemos que deben salvarse las distancias con las elaboraciones de Freud (1991) y Winnicott (1981b) respecto al juego en ámbitos clínicos. Es decir, no se entienden estas técnicas como objetos transicionales, sino que en cierta manera se basan en un “juego” –dibujar– que permite un manejo más “leve” de lo doloroso. Las técnicas puestas a disposición desempeñarían el papel de significantes a partir de los cuáles

⁸ Cabe aclarar que la interpretación de los identikit y materiales en general la realizamos básicamente a partir de la obra de Freud (1973, 1979, 1984, 1999) y Winnicott (1971, 1981a, 1981b), autores de referencia en este tipo de análisis que ha constituido la base del desempeño clínico del Lic. F. López.

⁹ Para un abordaje interesante y pedagógico recomendamos la lectura de Vives (2005). Para un abordaje desde la perspectiva cognitiva sugerimos Anderson y Anderson (1963), y Lindsay y Norman (1983).

el o la joven, en este caso, alude a significados asociados a la problemática en cuestión (Freud, 1973, 1984, 1991; Winnicott, 1981a, 1981b).

A esta forma de comprender las técnicas proyectivas sumamos la consideración del espacio grupal como una suerte de zona mediadora entre una realidad personal dolorosa y la capacidad de simbolización sobre la misma, como zona mediadora entre lo individual y lo colectivo, lo material y lo simbólico. Es Winnicott (1981b) el autor que permite reunir estos aspectos. Para el autor, el juego es siempre actividad creativa, liberadora y esencialmente simbólica, pero es también un espacio diferente al mundo exterior y al mundo interior. El autor define una línea de acumulación o crecimiento: "... hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido y de él a las experiencias culturales" (p. 76). En este sentido, intentamos conciliar el "juego" individual, con los espacios grupales de reflexión, tratando de alimentar en la gente joven otras formas de posicionarse ante su situación.

Por último, cabe destacar que la confiabilidad de este tipo de técnicas ha sido cuestionada. Son acusadas de poseer una débil cientificidad, en la medida que: 1.- no buscan una norma o una ley universal sino la tónica individual, lo singular, por tanto estarían atadas a lo azaroso de las experiencias particulares; y 2.- la persona puede manejar conscientemente las respuestas. Pero lo que se destaca es su ductilidad para abordar cómo el individuo se siente y se piensa en contextos exploratorios, tanto a nivel de investigación como de intervención. Es por ello que, atendiendo los objetivos, las consideramos sumamente apropiadas en ambos sentidos teniendo en cuenta las escasas elaboraciones en torno al tema.¹⁰

4. Breves consideraciones teóricas

En primer lugar, nos interesa destacar lo que llamamos el carácter residual de la categoría "ni- ni" respecto de la juventud. Como ya sabemos, el abordaje de la juventud

que no estudia ni trabaja ha sido generalmente sintetizado por el acrónimo "ni-ni". Ya los prefijos en negativo indican falencia, ausencia y una pronunciada ambigüedad. Denominados de tal manera, parecería que el sujeto joven *ni-ni* es un o una "joven problema" y sustantivamente su naturaleza es posiblemente "desviada".

Resulta interesante y gráfica para el cometido de este apartado la revisión histórica sobre juventud que hacen Feixa, Molina y Alsinet (2002), quienes proponen cinco grandes modelos de juventud que funcionan como tipos ideales: a) el púber para la sociedad primitiva (sociedades segmentadas sin Estado); b) el efebo para la sociedad antigua; c) los mozos para el Antiguo Régimen (sociedades campesinas pre-industriales); d) los muchachos y muchachas en la sociedad industrial; e) la sociedad posindustrial, caracterizada por la irrupción de la juventud como sector protagonista en la escena pública.

Superadas las figuras de los "muchachos y muchachas" vinculados al mundo del trabajo y sus "peligros", la juventud aparece como "agente" colectivo. Reguillo (2012) indica:

Los jóvenes han adquirido visibilidad social como actores diferenciados a través de su paso, por afirmación o negatividad, por las instituciones de socialización, por el conjunto de políticas y normas jurídicas que definen su estatuto ciudadano para protegerlo y castigarlo, o por la frecuentación, consumo y acceso a un cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos (p. 51).

Los mecanismos de construcción del otro como diferente, como sucedía en el operativo básico de la dominación colonial donde el otro -entre ellos el sujeto joven- era profundamente "desigual", alguien que "vale menos" por ser diferente, hoy actuarían de manera contraria (Araújo, Del Signore, Freid, Morás, Muñoz & Larreta, 1991). Si en las colonias de las sociedades pre-capitalistas y en los barrios populares de la sociedad industrial había delincuentes, vagos pero no "jóvenes" ni movimientos juveniles, las últimas décadas del siglo XX y el nuevo siglo trajeron aparejada a la juventud como protagonista y agonista

10 Sobre la versatilidad de las técnicas de investigación a los efectos de la intervención y viceversa, se recomienda la lectura de Mitjavila (1998).

destacada. Frente a una apresurada oclusión de la figura del individuo “trabajador” o “proletario”, los sujetos jóvenes ocupan un lugar de relieve en la topografía sociopolítica de la sociedad posindustrial (Perrot, 1996).

Lo que queremos señalar es que ante la problemática que se estudia, parecería que la “juventud” aparece como lo universal contra lo que se opone, como negativo fotográfico, la “juventud ni-ni”. Si “vago” u “obrero” eran los actores dicotómicos principales en las sociedades industriales y no existía espacio social ni de enunciación para la juventud, ahora es la “juventud” el campo donde se enuncia a este grupo de jóvenes como residuo, como conjunto de carencias.

Las formas de enunciar se transforman en cuadros donde se delimitan claramente lo que se debe tomar como figura y lo que se debe colocar como fondo. Muy al fondo, definir algo o a alguien por la negativa es, entre otras cosas, subordinar su existencia a algo que desde el inicio es considerado superior y de mayor valor (Auyero, 1993). Definir o construir un colectivo desde una negatividad radical genera variados perjuicios en su seno. Así, por ejemplo, se podría hablar de una especie de formateo de las subjetividades de los individuos, quienes terminarían por actuar los guiones preconstruidos, en el fenómeno analizado por Merton (2003) como profecía autocumplida.¹¹ Pero, paradójicamente, las instituciones que enuncian de esta manera el problema son instituciones “desfondadas”, “estrelladas”, como la escuela o los centros educativos, sustantivos para este tema. Instituciones que ya no generan ni infancia ni adolescencia (Duschatzky & Corea, 2002; Fernández, 1999).

Estamos frente a verdaderos procesos de “desintitucionalización” de aquellas entidades constructoras de infancias y juventudes como lo son las instituciones educativas (Dubet, 2006, 2013; Duschatzky & Corea, 2002; Fernández, 1999). Existe un distanciamiento profundo entre sus marcos institucionales y las personas jóvenes: se tornan menos habitables para ellos y van perdiendo, ante sus ojos, su profunda

significación (Condon, González, Prego & Scarone, 2012; Chaves, 2010).

El sistema educativo en general y la enseñanza media en particular se han tornado para muchos/as jóvenes, en espacios sumamente frustrantes de acuerdo a la literatura citada: programas poco atractivos; falta de diálogo entre docentes y estudiantes, etc. Esta frustración parece explicar una parte importante del malestar docente, que percibe la falta de sentido de los hechos, utilizando un lenguaje que sugiere la simulación de una experiencia vivida y no una verdadera comunicación (Viscardi & Alonso, 2013).

En este mundo invadido por imágenes y estereotipos en torno a un modo hegemónico de juventud o adolescencia, los sujetos jóvenes pobres, entre ellos los *ni-ni* y especialmente los varones pobres, son ubicados del lado de la irracionalidad, de la violencia. Los más excluidos son los más estigmatizados, son los que provienen de los infiernos urbanos. El uso y abuso de estas discursividades, en primer lugar, participa en la creación de un clima o atmósfera social donde el joven varón pobre se torna en enemigo público, erosionando seriamente sus posibilidades de integración en los espacios educativos y laborales.

La mujer joven pobre, por otra parte, comienza a asociarse fuertemente a la figura del ama de casa y madre cuidadora pasible de sospechas y sanciones (Viscardi & Alonso, 2013); además, naturaliza una situación de supuesta inacción, cuando el no trabajar ni estudiar es, muchas veces, algo intermitente, constituye “cortes” cuando, obviamente y desde una perspectiva de género, el trabajo doméstico no remunerado es trabajo al fin.

El género no resulta una dimensión explicativa de la situación “ni-ni” pero sí nos permite interpretar de manera muy clara las diferencias existentes en los circuitos recorridos por estas personas jóvenes. Por lo tanto, incorporar la variable de género nos aleja de las teorías estrictamente performáticas del género que en su postura más radical abordan al mismo como mera etiqueta y con un casi nulo valor heurístico (de Martino-Bermúdez, 2013b)¹².

11 Sobre una crítica a la expresión “ni-ni” remitimos a: Negrete y Leyva (2013) y Feijó y Botinelli (2014).

12 Básicamente nos referimos con esta crítica a la obra de Judith Butler (1990).

Es decir, sostenemos que ciertas posturas posmodernas que describen las narrativas de género totalizadoras crean una falsa homogeneidad en colectivos -mujeres u hombres- que son básicamente heterogéneos. Además, han puesto en duda la oposición binaria que fija a hombres y mujeres en sus cuerpos, desafiando así la base de la distinción sexo/género. Estas posturas pueden bien sintetizarse en la siguiente cita:

Si hay algo en común entre diversos autores que parten de las diferencias entre los sexos, es la importancia otorgada a las relaciones de poder, a las instituciones, prácticas y discursos que establecen y regulan la forma y significado del género. En otras palabras, a los dispositivos que permiten que los sexos sean establecidos. Dispositivos y prácticas entre las cuáles se puede enumerar: el falocentrismo, la norma que establece como padrón normativo la heterosexualidad, el tabú del incesto. Todas estas concepciones internalizadas, naturalizan la agencia sexual masculina, la colocan como padrón que marca la diferencia y la opresión (Beauvoir, 2000) y el constreñimiento de las prácticas del agente en un orden social dado (Connell, 1987).

Tales prácticas funcionan en un complejo circuito de prohibición, producción y naturalización del sexo/género/deseo, y es en ese circuito donde se insertan las prácticas de estas personas jóvenes, más o menos públicas, más o menos visibilizadas. A modo de ejemplo, las diferencias entre los espacios donde ellas circulan, las diferencias entre las actividades a las que destinan su tiempo libre son abordadas, en este trabajo, como prácticas de producción -tanto cultural como material- de los géneros. Esto es así en la medida en que las mismas trasladan acriticamente significados e imposiciones atribuidas socialmente a cada sexo (Beauvoir, 2000; Irigaray, 1985; de Martino-Bermúdez, 2013b).

5. Análisis del material recogido por cada técnica aplicada

5.1 La técnica del Reloj

La técnica El Reloj¹³ permite las siguientes observaciones. Son los varones quienes irrumpen en el espacio público, pero un espacio público reducido geográficamente. Ellos están en las esquinas, las calles, las plazas, en los alrededores de los centros educativos. Dicen:

“Voy a la esquina.” “Pasamos por el Liceo Nro. 2.” “A veces voy a la plaza.”

“Voy a la casa de mis amigos.”

Llama la atención que las puertas de los centros educativos sean el espacio elegido para socializar por parte de aquellos sujetos para quienes ha dejado de ser atractiva la educación formal; resulta una metáfora sobre la cual la sociedad uruguaya debe pensar. Los individuos jóvenes “ni-ni”, al elegir ese ámbito fronterizo, enuncian y denuncian mucho más de lo hasta ahora soportado por los umbrales de tolerancia de la sociedad uruguaya. La puerta no es atravesada, tampoco está en la calle o vereda: estar a la puerta, pero afuera, implica el reconocimiento del centro escolar pero la imposibilidad de ingresar y mantenerse en él. Tal vez estén simulando ser parte de una institución a la que se sienten impulsados pero que no logra atraerlos y que no logran habitar. Las personas jóvenes ni-ni eligen esa frontera, entre calle y escuela.

La juventud ha sido definida como un proceso de emancipación respecto de la familia de origen y de articulación de una identidad propia, expresada por antonomasia en el mundo público y laboral. Pero las jóvenes *ni-ni* se encuentran claramente atadas al ámbito doméstico, resignificando así el hogar de origen. Nos dicen y se dicen:

“Ayudo en las tareas de la casa.”

“Cocino.” “Miro tele.” “Tomo mate.”

“Me acuesto a dormir.” “Limpio la casa.”

Sus palabras marcan una clara lógica de poder, de dominación, donde el orden social dominante y masculino está tan profundamente

13 Los jóvenes debían dibujar en reloj y en cada hora “justa” indicar las actividades que realizaban. Nos remitimos al cuadro elaborado.

arraigado que no requiere justificación, se impone a sí mismo como autoevidente y es tomado como “natural”. Orden que se logra gracias al acuerdo casi perfecto e inmediato que obtiene de las estructuras sociales como la organización social del espacio y tiempo y la división sexual del trabajo, y por otro lado, de estructuras cognitivas inscriptas en los cuerpos y en las mentes; *campo* y *habitus* que refuerzan el sistema patriarcal y adultocéntrico.

En palabras de Bourdieu (2000), “la historia hecha institución” y “la historia hecha carne”. Los estereotipos imputados a cada sexo cristalizan de manera muy radical en las identidades de estas jóvenes. Sus circuitos en el ámbito público duran poco tiempo, la actividad doméstica estrictamente asociada a la reproducción se encuentra naturalizada y este orden simbólico se cronifica una vez que se transforman en madres. Parecería que son espectadoras de su propia existencia o espectadoras de vidas ajenas “estetizadas”:

“Miro TV.” “Escucho radio.” “Miro informativo.” “Miro comedias.”

Colocan a sus hijos e hijas en la condición de “ortopedia afectiva” con las que tratan de superar sus múltiples ausencias y frustraciones. En torno a la relación con sus hijos e hijas, se conforman verdaderos mecanismos compensatorios en los cuales se funden carencias afectivas y materiales que la joven madre ha padecido y padece.

“Llevo a mi hijo a la guardería.” “Llevo a mi hermana a la escuela.”

“Acompaño a mi madre al médico.” “Voy a buscar a mi hija al jardín.”

Para estas jóvenes, la juventud ha consistido habitualmente en el tránsito de una dependencia familiar a otra, ubicadas ambas en la esfera privada. La reclusión femenina en el espacio doméstico las ha alejado de la calle o de los locales de ocio, espacios privilegiados para los jóvenes varones. Su espacio es el estrictamente doméstico, asociado a la reproducción y al cuidado intergeneracional y pautado -diríamos- por la vivencia de un tiempo lineal, asociada al transcurso natural del mismo. El desarrollo del día secuencia las actividades a desarrollar. El tiempo de los jóvenes es también lineal, asociado a un espacio público muy acotado.

Por ello, más allá de las diferencias entre los géneros, podríamos indicar una tendencia hacia la domesticidad muy marcada en los individuos jóvenes “ni-ni” de ambos sexos, extendiendo lo doméstico a lo barrial “conocido”, “cotidiano”. Esta “domesticidad” se desarrolla dentro de un estilo de vida que en otras oportunidades hemos de llamar “óntico”, es decir, donde la capacidad de tomar decisiones vitales sobre la propia vida se encuentra muy reducida (de Martino-Bermúdez, 2000).

5.2 Los Mapas de Red

Vale recordar aquí que cada joven debía diagramar sus vínculos, la calidad de los mismos y las personas con las que los mantienen. Al iniciar las sesiones de trabajo grupal surgieron los siguientes comentarios:

“Yo no tengo a nadie.” “Me llevo mal con todo el mundo.”

“Nadie estudia ni trabaja, estamos en el horno.”

“Mis amigos son todos varones.” “Solo tengo a mi familia.”

“Varones y mujeres no pueden ser amigos.”

“Dejé el liceo y no vi más a mis amigos.”

“En esa UTU¹⁴ todos te miraban mal.”

El hacer visible estas situaciones hace posible trabajarlas. Cuando un joven logra decirse a sí mismo esas cosas, son gritos que duelen, que lastiman pero que nos interrogan y los interroga, nos y los interpela. Es decir, colocan la institución y la política como parte del problema.

Se detecta una importante pobreza en la trama vincular de estos sujetos jóvenes, donde los lazos con ámbitos laborales o educativos no existen. Si los lazos y espacios de socialización con aquellos que aun estudian o trabajan se cortan, la realidad interpersonal que se configura carece de fortaleza para habilitar o impulsar procesos de inserción a nivel laboral o educativo. Los modelos de identificación y de imitación son o pueden ser considerados de muy baja intensidad, es decir, no reúnen elementos para impulsar procesos de movilidad

14 Refiere a un local de estudio perteneciente al nivel secundario técnico denominado Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

y cambio social. Se generan perspectivas y representaciones de movilidad descendente (Katzman, 2001).

La escasa densidad de sus redes vinculares -el adolescente que identificó más vínculos representó siete personas- nos muestra que nos encontramos con jóvenes bastante solos, en situaciones de angustia y aislamiento, contando básicamente con sus familias como sistema de referencia. La concentración de los vínculos en la familia incide en las posibilidades reales de emancipación, ya que el aglutinamiento familiar dificulta seriamente las posibilidades de que los miembros jóvenes se proyecten fuera de la misma.

Este aspecto vincular refuerza la “domesticidad” también en términos psicosociales. Los vínculos presentan una homogeneidad importante. Son vínculos con sus pares, en la misma situación “ni-ni”. No se observan vínculos con el mundo adulto más allá de sus familias. Las representaciones sobre el mundo adulto son limitadas, asociadas a las “fugas” del sistema familiar, lo que dificulta la adaptación a otros escenarios como lo es el mundo del trabajo.

La homogeneidad también se expresa en vínculos limitados al barrio que proclaman la segregación residencial que caracteriza al Uruguay de hoy, generando procesos de integración social marginal.

Otro aspecto a destacar es que los discursos de estos sujetos jóvenes se caracterizan por lo que Kaplún (2008) ha denominado “resacas sexistas”. La relación entre los sexos se encuadra en el entorno familiar fuera del cual el vínculo queda supeditado a la actividad sexual y la reproducción. Dentro de las “resacas sexistas” encontramos frases como: “*la esquina es de los varones*”, “*si la piba para en la esquina con nosotros... es porque quiere algo*”, haciendo alusión a un supuesto interés sexual. En resumen, los prestadores de identidad, para estos chicos y chicas, son escasos y endogámicos, tendiendo a una homogeneización y domesticidad psicosocial.

5.3 Los identikit

Ordenamos el material y su análisis de acuerdo a cada uno de los “identikit”

consignados: el dibujo del o la joven trabajadora, el del joven o la joven estudiante y, por último, el del o la joven “ni-ni”.

El sujeto joven que estudia. El dibujo presenta un joven en el marco de una institución educativa, donde son claras las líneas de apoyo que lo sostienen. La institución le da la posibilidad de despegarse del suelo a partir de una serie de escalones que dan cuenta de una trayectoria ascendente. Existe una configuración espacial donde podemos destacar figura y fondo, las cuales están en relación de continente y contenido. También se visualiza un sol que asoma entre las nubes, lo que nos da la idea de una claridad que emerge con fuerza. Aparecen otros seres vivos que rodean al sujeto, un ambiente no degradado que nos hace pensar en la incidencia de elementos que nutren y relacionan al sujeto y su situación con la vida. Su vestimenta se asemeja a un uniforme que lo identifica y lo diferencia. Las palabras que acompañan al dibujo refuerzan su identidad y su rol social de estudiante. Por ejemplo: “*a mí me gusta estudiar para ser alguien en la vida*”, “*estoy yendo al liceo a estudiar y me gusta la matemática*”. Es un sujeto identificado y “pre-formateado” por los mandatos sociales y culturales -el estudio visualizado e investido como palanca de movilidad social ascendente-. El sol y su fuerza significarían aquello que para ser alguien y tener frutos hay que estudiar. El estudio transforma, así, al viviente en sujeto, otorgándole identidad social, es decir, siendo reconocido y significante para sí y para los otros.

Por último, cabe destacar que otros símbolos acompañan al identikit: una bandera nacional que refiere a la conformación de una ciudadanía inclusiva, a la identificación y al ser parte de un universo simbólico que integra y trasciende las particularidades de lo local.

Es el universo simbólico tradicionalmente asociado a la educación: permite la movilidad social ascendente y califica(ba) en el Uruguay meritocrático y *de cercanías* que ya no es (Real de Azúa, 1990).

El sujeto joven trabajador. El sujeto joven no está enmarcado en una institución sino en la calle, donde desempeña una actividad laboral que consiste en entregar alimentos a domicilio,

trabajo que no requiere alta calificación y, muchas veces, está caracterizado por la informalidad. El dibujo representa a un joven de aspecto “prolijo”, de pelo corto, sin tatuajes ni pircing. Presenta un gesto de satisfacción (risa) y su vestimenta se asemeja a la de un uniforme de trabajo en el cual se señala un negocio fácilmente identificable en el barrio de la sede. Esta referencia espacial se ve reforzada por la “dirección” -domicilio- donde se entrega la compra que aparece en el dibujo.

Caben dos acotaciones: en primer lugar, la presencia sistemática del rubro alimentación, asociada a la función nutricia, ya sea en los dibujos analizados como en los temas de capacitación solicitados por estos individuos jóvenes. Esta apelación al alimento funcionaría como una especie de ecuación cognitiva para dar respuesta a dos grandes necesidades: alimentación y trabajo. Lo paradójico es que la oferta educativa a las que apunta el Programa reproduce esta lógica sin considerar las necesidades del mercado de empleo y sin explorar con los jóvenes y las jóvenes otras opciones. En segundo lugar, debemos destacar que es muy difícil para esta gente joven visualizarse fuera del lugar de residencia. Prefieren no salir del barrio aun perdiendo así oportunidades laborales. Se encuentran segregados territorialmente, en ciudades fuertemente segmentadas, pero también reproducen simbólicamente tales fronteras.

Completa el dibujo un carrito que cumple la función de organizar la tarea y que representaría una vía de comunicación para el afuera. Es decir, permite llevar a un “otro” algo que pide y necesita, pero ese afuera siempre se encuentra en los límites del barrio ya conocido, en los límites de lo cotidiano y de lo doméstico. Las palabras del personaje dan cuenta de un diálogo intergeneracional (“*Sírvase, señora. Gracias por su compra*”), así como también el manejo de códigos convencionales de comunicación, códigos sociales y culturalmente asociados a la buena educación. El trabajo aparece representado como herramienta de inclusión social que a su vez habilita el diálogo con el otro sujeto adulto.

En cuanto al fondo que lo rodea, es similar al que planteamos para el caso anterior: presencia

de seres vivos, ambiente no degradado, sol/símbolo. El desdibujamiento de los parámetros institucionales en el mundo del trabajo -trabajo en la calle, posiblemente poco calificado, precario, sin prestaciones sociales- estaría reflejando las posibilidades laborales que estas personas jóvenes visualizan para sí, sea o no en el marco del Programa. Más allá del valor otorgado al trabajo, parecería que los jóvenes y las jóvenes son conscientes de las dificultades para el ingreso al mercado laboral y expresan un bajo umbral de aspiraciones.

El sujeto joven ni-ni. El dibujo nos presenta a un joven con el pelo enmarañado, con un gesto indefinido -sonrisa que no llega a serlo-. El cuerpo tiene diversos pircing y tatuajes, elementos que generan lazos en el endogrupo pero dificultan anclajes sociales más generales o claramente determinados por lo instituido. Se conocen las quejas que emergen de las instituciones ya sean educativas o laborales, respecto a estos elementos que son rápidamente transformados en señales de “problemas”, “desvíos”, etc.

El escenario es la calle/esquina, como espacio vinculante con el entramado social. Se remarcan identificaciones con las barras de fútbol, las cuales transitan y marcan los espacios urbanos como si se tratara de una especie de ritual de apropiación simbólica por parte de una tribu urbana (“*Esquina Manya*”¹⁵). También se le asignan al joven elementos que hacen referencia al consumo de sustancias (cigarrillo, alcohol). “*Vamos a tomar un vino*”, es el diálogo que mantiene con un igual. El dibujo está cargado de estigmatizaciones sociales, las cuales son homogeneizantes y evidentemente no capturan la diversidad de identidades juveniles.

El escenario está casi vacío de contenidos, descontextualizado: no existen elementos que den cuenta del momento del día, no se dibuja el suelo por debajo del joven ni el cielo por encima. Paradójicamente es un escenario *ni-ni*: ni suelo, ni cielo, ni tiempo, ni espacio. Es un joven sin soportes, sin elementos que lo enmarquen o contengan, ubicado en coordenadas temporales desdibujadas, una especie de “limbo

15 Manya: refiere a la preferencia por uno de los equipos de fútbol tradicionales y más antiguos en Uruguay.

social”. Es una esquina, en cualquier lugar, en cualquier momento, en un barrio popular de Buenos Aires, Montevideo o Santiago. Lo que permitiría identificar la nación es la inscripción “Manya” y no el sol reluciente. No hay instituciones, bandera ni barrio.

Los elementos vitales-nutricios que rodean al joven son casi imperceptibles, como si el joven transitara por circuitos de baja intensidad social y por ende de baja intensidad de vida. En el caso del sujeto joven estudiante, el diálogo es consigo mismo -sujeto autorreflexivo-. En el caso del sujeto joven trabajador es un dialogo intergeneracional. En el caso del sujeto joven *ni-ni* es un dialogo con otro igual a él, que maneja los mismos códigos, es decir, una relación homogénea donde se refuerzan las similitudes de exclusión y autoexclusión.

El sol/símbolo no existe. Tal vez por aquello de ya no esperar que el futuro depare acontecimientos diferentes al hoy. El tiempo transcurre y la cotidianeidad no es investida de acontecimientos relevantes y significativos.

La cruz -la religiosidad- aparece como un elemento presente en la vida de estos individuos jóvenes. Acotamos que en el desempeño profesional se ha detectado que muchas veces se acercan a las comunidades religiosas buscando ayuda para superar el consumo problemático de sustancias psico-activas.

6. Reflexiones finales

Es muy claro ubicar a los y las jóvenes *ni-ni* y su visibilidad social en la primera consideración mencionada siguiendo a Reguillo (2012), es decir, por la negatividad existente en su trayectoria a través de las instituciones de socialización. Tal es así que su propia denominación (*ni-ni*) en los medios, en las políticas y programas y en los diversos discursos sociales, se configuran como un *a priori* monstruoso que invisibiliza otras dimensiones y heterogeneidades configuradas en sus trayectorias vitales.

Se señala particularmente el proceso de homogeneización a partir del cual se van instaurando representaciones absolutas y esencialistas sobre los jóvenes *ni-ni* que funcionan a modo de axiomas irrefutables,

verdades absolutas que no admiten discusión, pero que lejos de explicar algo, inhiben todo análisis profundo y alternativo, como si se tratara de “una estrategia para hacer invisibles los problemas sociales” (Wacquant, 2006, p. 61).

Pero detrás del estereotipo del joven “*ni-ni*”, como representación absoluta, encontramos no solo que los propios adolescentes lo reproducen, sino que nos dicen: *No tengo a nadie; Escucho la radio; Cuido a mis hermanos*. Si bien aspiran a ser estudiantes o trabajadores, se autoperceben como jóvenes sin futuro, aislados, con escasas posibilidades de comunicación con otros. Un conjunto de vivencias que no deben ser invisibilizadas por un estereotipo que no llega a dar cuenta de la complejidad de la temática, y se limita a individualizar los problemas sociales, responsabilizando a la persona joven y a su familia.

Denominar desde una negatividad radical estos problemas sociales, enunciados y sentidos por estos individuos jóvenes, es también construir desde una negatividad radical una forma de ser y sentir imputada a ellos. La imposición de una construcción social nociva termina delineando una lógica social donde lo importante no es lo que efectivamente pasa, sino lo que la gente cree que pasa. Cuando se definen determinadas situaciones como reales, éstas comienzan a ser reales en sus consecuencias, aunque la definición no se corresponda con la realidad (Giorgi, Kaplún & Morás, 2012).

No podemos dejar de lado los discursos institucionales que no deben ser abordados como el punto de encuentro de realidad y lenguaje (Foucault, 2002), sino como verdaderos discursos normativos que “seleccionan” algunas dimensiones del problema transformándolas justamente en sustantivas y permanentes, como atributos de los grupos sociales que viven esa problemática (D’Alessandra, 2013), de manera tal que convierten un problema sumamente complejo en casi un atributo de los sujetos jóvenes especialmente pobres. Es decir, el Programa no sólo elaboraría interpretaciones del problema sino atributos personales de la gente joven que lo vive (de Martino-Bermúdez, 2012, 2014). Además, como toda institución, generaría espacios de efectividad de tales enunciados de

“verdad” (Balibar, 1995). Pensar la situación como atributos personales es el extremo de la individualización y la responsabilización de los y las jóvenes.

La institución -junto con otros agentes sociales- pasa a ser una cantera de verdaderas invenciones ideológicas sobre la realidad, que son desplegadas en el entramado social, bajo el rótulo de difusión neutral y objetiva. Imágenes sociales fuertemente estigmatizantes sobre los sujetos jóvenes *ni-ni* -jóvenes pobres en general-, nutren el universo simbólico de los propios agonistas. Éstos terminarían conformando su identidad con base en supuestos comportamientos juveniles que, sin ser de su exclusividad, son asociados sólo a ellos: consumo de sustancias adictivas, dificultades en el aprendizaje, etc.

Lo que nos interesa remarcar es que las autopercepciones de los jóvenes y las jóvenes se basan en rasgos que toman de identidades proscriptas, repitiendo los estigmas de las representaciones sociales dominantes sobre ellos. Dentro del propio grupo de *ni-ni* queda invisibilizado el carácter discriminador de tales representaciones: el individuo joven como ser inseguro, como ser no productivo, como ser incompleto, como ser desinteresado y asexuado, como desviado, como peligroso.

A esta homogeneización se suma el proceso de domesticidad vivido por estas personas jóvenes, en la medida en que los espacios a los que acceden se asocian fuertemente a lo conocido: familia y barrio. El estar “cercado”, sin posibilidades de movilidad social, es prácticamente una experiencia vital que se torna naturalizada y reproducida espacial -espacio privado- y geográficamente -barrio-.

Pensar los centros educativos y el mundo del trabajo como espacios de construcción de ciudadanía y participación, al alcance y habitables para la gente joven, es un desafío de primer orden que debe colocarse en toda agenda política para superar el registro meramente individual de estas complejas problemáticas sociales (Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo & Patiño-López, 2013). Así también, analizar las instituciones como “productoras” y “legitimadoras” de saberes y verdades, es otro desafío para la comprensión

de los diversos factores que participan en la intervención socio-política y tecno-operativa. Ampliar los espacios de constitución de una identidad juvenil no estigmatizada es otro pendiente.

Todo ello se torna difícil si las autopercepciones juveniles se basan y se fomentan a partir de rasgos ideo-políticos de un Uruguay que ya no es. Es decir, un Uruguay donde ya no existe una movilidad social ascendente garantizada por la educación, profundamente meritocrático y cercano (Real de Azúa, 1990).

En nuestro país -y no sólo en él- se tornan relevantes estos desafíos, especialmente porque existen muy escasas producciones técnicas sobre estas líneas problemas y sus dimensiones técnico-operativas, tanto en términos materiales como simbólicos.

En este artículo intentamos colocar a disposición una línea de intervención desarrollada en un programa específico y sus hallazgos primarios. Pero especialmente buscamos compartir con los lectores y lectoras las significaciones de estos sujetos jóvenes uruguayos. Esperamos haberlo logrado.

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.
- Anderson, H. & Anderson, J. (1963). *Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico*. Madrid: Rialp.
- Aparicio-Castillo, P. (2013). Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 527-546. Doi: 10.11600/1692715x.1125121012.
- Araújo, A.; Del Signore, G.; Freid, G.; Morás, L.; Muñoz, B. & Larreta, A. (1991). *Jóvenes: una sensibilidad buscada*. Montevideo: Nordan.

- Auyero, J. (1993). *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Buenos Aires: Fundación del Sur, Espacio Editorial.
- Balibar, E. (1995). *Nombres y lugares de la verdad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales. Las formas del capital*. Bilbao: Desclée.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Nueva York: Routledge.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 27-42.
- Ceirano, V. (2000). Las representaciones sociales de la pobreza. *Cinta de Moebio*, (9), pp. 337-350. Recuperado de: <http://www.moebio.uchile.cl/09/ceirano.htm>
- Condon, F.; González, D.; Prego, C. & Scarone, B. (2012). *Los derechos de las niñas, niños y adolescentes privados del cuidado de su familia total o parcialmente. Análisis de su estado de cumplimiento*. Montevideo: Aldeas Infantiles SOS.
- Connell, R. (1987). *Gender and Power*. California: Stanford University Press.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, Territorios y Complicidades. Una Antropología de la Juventud Urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- D'Alessandra, V. (2013). *Soy lo que ves y no es. Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina*. Buenos Aires: Unesco.
- De Beauvoir, S. (2000). *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- De Martino-Bermúdez, M. (2000). *Familias, Género e Integración Regional. Un ejemplo en el Mercosur: la ciudad Rivera-Sant'Ana do Livramento*. Tesis presentada para la obtención del título de Doctor en Ciencias Sociales, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- De Martino-Bermúdez, M. (2012). *Primer Informe de Avance del Proyecto Estudio comparado del Programas de Transferencia de Renta Condicionada en Uruguay-Argentina y Brasil*. Informe presentado en la Segunda Misión de Trabajo realizada en abril de 2012 en Montevideo, Uruguay.
- De Martino-Bermúdez, M. (2013a). Informe de Avance del Proyecto *Estudio comparado del Programas de Transferencia de Renta Condicionada en Uruguay-Argentina y Brasil*. Informe presentado en la Cuarta Misión de Trabajo realizada en septiembre de 2013 en Tandil, Argentina.
- De Martino-Bermúdez, M. (2013b). Género y Trabajo Social. Algunos desafíos. *Cuhsa*, 23 (1), pp. 109-125.
- De Martino-Bermúdez, M. (2014). *Políticas Sociales, Familias y profesiones asistenciales. Algunos puntos actuales de tensión. Parentalidades y Cambios Familiares. Enfoques teóricos y prácticos*, (pp. 292- 303). Montevideo: Inau.
- De Martino-Bermúdez, M. & Morás, L. (2007). *Sobre cercanías y distancias. Problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay actual*. Montevideo: Cruz del Sur.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Feijó, M. & Bottinelli, L. (2014). *¿Quiénes son los jóvenes ni-ni? La categoría "ni-ni" en debate*. Recuperado de: <http://www.nuevatierra.org.ar/blog/2014/05/06/jovenes-e-inclusionla-categoria-ni-ni-en-debate/>
- Feixa, C.; Molina, F. & Alsinet, C. (2002). *Movimientos juveniles en América Latina. Pachucos, malandros, punketas*. Madrid: Ariel.
- Fernández, A. (1999). *Instituciones Estalladas*. Buenos Aires: Eude.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: FCE.
- Freud, S. (1973). *Nuevas observaciones sobre las psiconeurosis de defensa*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1979). Más allá del principio del placer. En S. Freud. *Obras completas. Tomo XVIII*, (pp. 233-298). Buenos Aires: Amorrortu.



- Freud, S. (1984). *Neurosis y sintomatología en la infancia*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1991). *Normalidad y patología en la niñez*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1999). *La interpretación de los sueños*. Madrid: Alianza.
- Giorgi, V.; Kaplún, G. & Morás, L. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce.
- Irigaray, L. (1985). *This Sex Which is Not One*. New York: Cornell University Press.
- Kaplún, G. (2008). *¿Educar ya fue? Culturas Juveniles y Educación*. Montevideo: Udelar, Nordan.
- Katzman, R. (2001). *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Documentos de Trabajo del Ipes. Versión revisada de un documento presentado en el IV Foro Internacional organizado por el Centro de Análisis y Difusión de Economía Paraguaya (Cadep) en Asunción, 23 y 24 de Noviembre de 2000, Paraguay.
- Lindsay, P. & Norman, D. (1983). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Tecnos.
- Merton, R. (2003). *Teoría Social y Estructura Social*. Madrid: FCE.
- Mitjavila, M. (1998). La externalidad de los discursos contemporáneos sobre la investigación en Trabajo Social. *Fronteras*, (3), pp. 53-60.
- Negrete, R. & Leyva, G. (2013). *Los NiNis en México: una aproximación crítica a su medición. Realidad, Datos y Espacio*, (s/d). Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/RDE_08_Art6.html
- Perrot, M. (1996). La juventud obrera. Del taller a la fábrica. En G. Levi & J. C. Schmitt (org.) *Historia de los jóvenes. Tomo II. La edad Contemporánea*, (pp. 67-95). Madrid: Taurus.
- Prensa Latina & Juventud Rebelde (2015). *Más de la mitad de los jóvenes a nivel mundial no estudia ni trabaja*. La Habana: Prensa Latina, Juventud Rebelde. [Diario Digital]. Recuperado de: <http://www.juventudrebelde.cu/internacionales/2015-01-16/onu-mas-de-la-mitad-de-los-jovenes-a-nivel-mundial-no-estudia-ni-trabaja/>
- Real de Azúa, C. (1990). *El impulso y su freno*. Montevideo: Arca.
- Reguillo, R. (2012). *Horizontes fragmentados: una cartografía de los miedos contemporáneos y sus pasiones derivadas. Diálogos de la Comunicación*, (s/d). Recuperado de: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/75-revista-dialogos-horizontes-fragmentados.pdf>
- 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.
- Rofman, R. (ed.) (2014). *Hacia un Uruguay más equitativo. Los desafíos del sistema de Protección Social*. Montevideo: BM. Recuperado de: http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/hacia_un_uruguay_mas_equitativo_web.pdf
- Uruguay, Ministerio de Desarrollo Social-Mides (2012). *Programa Jóvenes en RED*. Recuperado de: <http://www.mides.gub.uy>
- Viscardi, N. & Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la Convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: Convivencia.
- Vives, M. (2005). *Test Proyectivos: Aplicación al Diagnóstico y al Tratamiento Clínicos*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Wacquant, L. (2006). Castigar a los Parias Urbanos. *Antípoda* (2), pp. 59-66.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. (1981a). La agresión en relación con el desarrollo emocional. En D. Winnicott. *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, (pp. 297-313). Barcelona: Laia.
- Winnicott, D. (1981b). Objetos y fenómenos transicionales. En D. Winnicott. *Escritos de pediatría y psicoanálisis*, (pp. 313-330). Barcelona: Laia.
- Yin, R. (1989). *Case study research*. London: Sage.

Segunda Sección:
Estudios e Investigaciones

Referencia para citar este artículo: Durán-Strauch, E. (2017). Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 879-891. DOI:10.11600/1692715x.1520623062016.

Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local*

ERNESTO DURÁN-STRAUCH**
Profesor Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Artículo recibido en junio 23 de 2016; artículo aceptado en agosto 1 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *Presento aquí los resultados de un estudio de caso de tipo cualitativo sobre la política pública de infancia y adolescencia de Bogotá, que emplea un enfoque interpretativista de análisis de política. Parto de la pregunta sobre cómo se han interpretado e incorporado los derechos de los niños y niñas en el diseño e implementación de la política, contrastando los hallazgos con lo planteado en la literatura como perspectiva de derechos. Encontré múltiples tensiones entre el discurso de garantía de derechos que plantea la política, y la práctica desarrollada por una institucionalidad fragmentada. Coexisten discursos de derechos y discursos de control social, así como perspectivas de situación irregular y de protección integral, las cuales aparecen como extremos de un continuum en el cual se ubican las diferentes posiciones.*

Palabras clave: derechos del niño, política de infancia, estudio de caso (Tesauro Observatorio de la Infancia Andalucía).

Children's rights: from discourse to local policies

• **Abstract (descriptive):** *This article presents the results of a qualitative case study that analyses public policy for childhood and adolescence in the city of Bogotá using an interpretive policy analysis approach. The research examines how children's and adolescents' rights have been interpreted and incorporated in the design and implementation of public policy. The findings of this analysis are contrasted with what is proposed in literature as a rights-based perspective. Multiple tensions were identified between the comprehensive protection of rights discourse, on which public policy is based, and the actions carried out by fragmented institutions that are based on the logic of compensation and social control. Arising from these tensions are some sectorial progress in this area. However, these actions are far from meeting the minimal requirements of equity and justice.*

Key words: children's rights, childhood policy, case study (Andalucía Children's Observatory Thesaurus).

Direitos das crianças: do discurso à política local

• **Resumo (descritivo):** *Apresentam-se os resultados de um estudo de caso qualitativo, das políticas públicas para crianças e adolescentes da cidade de Bogotá empregando uma abordagem interpretativa de análise política. A pesquisa procura responder à pergunta sobre como têm sido*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la investigación realizada por el autor para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde, realizada entre febrero de 2014 y noviembre de 2015. Nombre de la investigación: Derechos del niño: del discurso a la política local, análisis del caso Bogotá. Área de conocimiento: Ciencias Sociales. Subárea: Sociología.

** Médico cirujano de la Universidad Nacional, especialista en pediatría de la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Psicología Comunitaria de la Universidad Javeriana, magíster en Salud Pública de la Universidad Nacional de Colombia, Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Orcid: 0000-0002-6035-8659. Índice H5: 3. Correo electrónico: ejdurans@unal.edu.co



compreendidos e incorporados os direitos das crianças e adolescentes na formulação e implementação da política. Comparam-se os resultados com a literatura baseada na perspectiva dos direitos. Foram identificadas múltiplas tensões entre o discurso de proteção integral dos direitos na política e as práticas desenvolvidas pela institucionalidade. Esta institucionalidade caracteriza-se também pela sua fragmentação e pela construção de uma lógica da compensação e do controle social. De outro modo, ainda que se observam alguns avanços setoriais, estes estão longe dos mínimos de equidade e justiça.

Palavras-chave: direitos das crianças, política para crianças, estudo de caso (Thesaurus Observatório da Infância Andaluçia).

-1. Introducción. -2. Marco de análisis de política pública. -3. Enfoque y metodología. -4. Hallazgos sobre el devenir de la política. -5. Hallazgos sobre el discurso de los derechos de los niños y niñas en la política local. -6. Reflexiones finales a manera de conclusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las políticas públicas tienen expresiones en los diferentes niveles de la institucionalidad pública. En este trabajo abordo la política municipal de infancia y adolescencia, dado que el nivel local ha sido considerado el espacio privilegiado para hacer efectiva la garantía de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Empleé como categorías de análisis los siguientes principios, reconocidos como sustento de los derechos humanos y de los derechos de los niños y niñas: Universalización, igualdad y no discriminación, integralidad-protección integral, participación, interés superior de niños y niñas, y corresponsabilidad. Seleccioné estos principios por ser los más adecuados para responder a la pregunta sobre cómo el discurso de los derechos impacta las políticas locales de infancia y adolescencia.

Para la realización de la investigación escogí como estudio de caso la ciudad de Bogotá, por ser pionera en Colombia en el planteamiento de una política pública integral de infancia y adolescencia. Analicé 11 años (2004-2014), correspondientes a 3 periodos de gobierno, en los cuales se dio una relativa continuidad de la política.

Teniendo en cuenta que en el análisis de cualquier política es fundamental considerar cómo ha sido su implementación, y que la política de una ciudad cosmopolita como Bogotá se implementa en los espacios locales, incluí el análisis del proceso de la Política en el escenario de la menor unidad administrativa de la ciudad: la localidad.

Escogí la localidad de Suba por cumplir los siguientes requisitos: continuidad en la política durante los 11 años analizados; referentes locales de todos los sectores que participan en la política; haber tenido un Consejo Local de Infancia y Adolescencia funcionando durante todo el proceso, y tener diferentes estratos económicos en su interior.

La definición de políticas que acogí es la de (...) un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables, de medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (Roth, 2014, p. 38),

estando éstas “precedidas de un proceso de elaboración en el cual han participado una pluralidad de actores públicos y privados” (Vallès, 2002, p. 376).

Las políticas públicas comprenden las decisiones y las no decisiones, “los actos y los no actos de una autoridad pública frente a un problema o en un sector relevante de su competencia” (Meny & Thoenig, 1992, p. 89).

2. Marco de análisis de política pública

Asumí centralmente un enfoque interpretativista, el cual pone el énfasis en el análisis de los factores cognitivos, discursivos,

argumentativos, retóricos y narrativos de las políticas. Empleé también algunos elementos de modelos ubicados en enfoques integracionistas, los cuales incluyen factores institucionales y/o cognitivos con explicaciones que se basan en factores ‘objetivos’ tradicionales (Roth, 2010, pp. 25-51).

El enfoque interpretativista surge de un ‘giro comunicativo’ que está teniendo lugar en el análisis de las políticas (Fischer, 2003, p. 222), para el cual las políticas públicas son construcciones discursivas en las que se evidencian discursos dominantes, por ser resultado de luchas por el poder y el reconocimiento (Escobar, 2011, p. 5).

Este enfoque se sustenta en tres principios básicos: el énfasis en los significados para la construcción y comprensión de la realidad social, la reconstrucción a partir del lenguaje discursivo de los significados sociales, y la comprensión de los esquemas cognoscitivos en que éstos se dan.

Desde esta mirada, los textos de las políticas son narrativas que se convierten en objetos de interpretación y reinterpretación desde diferentes lecturas. Se analizan no solo los textos, sino el intertexto, en busca de la multiplicidad de sentidos que se pueden ver expresados en ellos (Schwartz & Yanow, 2012, p. 85).

Uno es el sentido de las políticas establecido por sus creadores, pero otros son los sentidos que tienen éstas para las comunidades locales. Los grupos relevantes para las políticas se convierten en “comunidades interpretativas”, las cuales comparten prácticas cognoscitivas, lingüísticas y culturales, a partir de las que hacen interpretaciones de las políticas (Yanow, 2000, p. 21).

Para el análisis, consideré además los elementos que propone Surel (2005, p. 8): las tres ‘Ies’ -ideas, intereses e instituciones-; los actores, sus preferencias, su capacidad de acción y de movilización, sus fuerzas y sus estrategias; y las dimensiones -los diagnósticos de los problemas, los valores y objetivos indicados, las normas de la acción pública, los instrumentos de la acción pública y las imágenes o modelos.

3. Enfoque y metodología

Asumo las políticas públicas como textos político-culturales a ser leídos e interpretados, los cuales juegan un papel en la construcción social tanto del problema que abordan como de los sujetos a quienes están dirigidas, entendiendo que el lenguaje reproduce y transforma relaciones de poder.

Dentro de las taxonomías que se emplean para clasificar los métodos de investigación, este trabajo se inscribe en la metodología de estudio de caso de tipo cualitativo.

Se han planteado dos formas de entender los estudios de caso: una que ve el caso como el objeto y el foco del interés de estudio, en donde lo que caracteriza al estudio de caso es lo particular (Stake, 1994, p. 443); y otra que ve los casos como “un medio para alcanzar una comprensión más desarrollada de algún problema o para desarrollar una teoría” (Yin, 1994, p. 18). Estas dos miradas se pueden considerar como dos extremos de un continuo en algún punto intermedio del cual se ubican los intereses de un estudio particular (Gundermann, 2008, pp. 256-260).

Es posible entonces articular -como lo hago en esta investigación- el interés por la especificidad del caso junto con su utilidad en el desarrollo conceptual en cierta área del saber, con un doble propósito: el conocimiento holístico del caso y el desarrollo -a partir de ese conocimiento- de teorías generales sobre las estructuras y los procesos sociales.

La lectura e interpretación de los polisémicos discursos en torno a los derechos de los niños y niñas en la Política de infancia y adolescencia, la hice a partir del análisis tanto del discurso prescriptivo presente en los documentos de la política -para lo cual hice un análisis en profundidad de los mismos-, como del discurso descriptivo de los actores de la misma, para lo cual realicé 32 entrevistas semiestructuradas a funcionarios y funcionarias que estuvieron o estaban vinculados a las instituciones públicas que participaron en el proceso de la política distrital y local, en los 11 años analizados.

Procesé la información con el programa Atlas.ti. Triangulé la información obtenida de

los dos tipos de fuentes, empleando el método de inducción analítica para su análisis.

4. Hallazgos sobre el devenir de la política

Caractericé 3 momentos del desarrollo de la Política:

Un primer momento (2004-2008), correspondiente al periodo del primer gobierno de izquierda de la ciudad, el cual plantea en el Plan de Desarrollo un compromiso central con la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Este aspecto ideológico es relevante dado que, como lo afirman Alonso y Bifarello, "... las políticas sociales (...) no son neutras: su impacto depende claramente de su orientación ideológica" (2003, p. 1).

El periodo comprende el proceso de formulación de la política en el primer año y su implementación posterior. La formulación "Fue un proceso de negociación... habían (Sic) muchas aproximaciones distintas... Se identificaron como cuarenta y algo situaciones adversas que había que modificar..." (Funcionaria Integración Social). Estas situaciones adversas se agruparon en lo que denominaron *los intolerables*. La idea era exigir una respuesta integrada a la problemática situación de la infancia y la adolescencia. "El Estado tendrá que actuar de manera transectorial y convocar a la sociedad entera para propiciar una acción colectiva adecuada a la magnitud y la complejidad de los problemas" (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004, p. 9).

Se produjo un documento inicial de la Política en el cual se reflejan dos miradas: una mirada positiva de infancia y adolescencia ideal, representada en el deber ser, y otra mirada negativa planteada desde las violaciones a los derechos, desde los intolerables, desde esa infancia y adolescencia que no deberían ser.

Posteriormente a la expedición de la Política se formularon una serie de nuevas iniciativas; continuaron además operando proyectos, programas y acciones que venían desde administraciones anteriores, así como otras políticas específicas dirigidas al grupo poblacional. Igualmente continuaron funcionando proyectos, programas y acciones

de instituciones del orden nacional, las cuales no eran consideradas por la administración como parte de las políticas de la ciudad, dándose la paradoja de que la mayor parte de acciones de restablecimiento de derechos y la mayor parte de las actividades de educación inicial y de cuidado de la primera infancia no se reconocían como acciones de la Política, lo que persistió en los 3 momentos de la misma, evidenciándose que solo a algunas acciones se les llama Política de Infancia y Adolescencia, lo cual se contradice con el planteamiento de integralidad del que se parte.

El hacer de la Política comprendió en este momento, como en los siguientes, acciones de corte asistencial -como el suministro de comida-, al lado de acciones orientadas a la inclusión social de poblaciones excluidas y de acciones que promueven la participación de niños, niñas y adolescentes, evidenciando la coexistencia de viejos y nuevos paradigmas de la intervención social.

Funcionaron además en ese periodo y en los siguientes, varias mesas distritales de trabajo en torno a diferentes temáticas: prevención de las violencias, responsabilidad penal adolescente, prevención de la explotación sexual, prevención y erradicación del trabajo infantil, promoción, protección y defensa de la lactancia materna, mesa de género y sexualidad. Esta diversidad de planes y mesas, que en teoría debieron haber sido parte de la Política de infancia y adolescencia, funcionaron en realidad como políticas paralelas a ésta, constituyéndose en un galimatías de actores y acciones.

Un segundo momento de la política (2008-2011), en el cual un segundo gobierno -considerado de izquierda aunque para varios analistas "no se pueda endilgar si realmente hacen parte de esta categoría de accionar ideológico" (Bonilla, 2015, p. 164)-, da continuidad a la Política, pero le concede una menor importancia dentro del contexto de la política social de la ciudad, dando prioridad a otras poblaciones.

Dentro de las acciones desarrolladas resaltan las dirigidas a la primera infancia, las cuales tuvieron un lugar central en esa administración, produciéndose un paralelismo entre política de infancia y adolescencia y política de primera

infancia, sin ser la segunda una parte de la primera, sino teniendo una dinámica propia, con actores y procesos específicos.

Un tercer momento (2011-2014) se inicia en el segundo semestre del 2011, cuando culmina un proceso de un año que se denominó actualización de la política, el cual incluyó una evaluación de la misma.

En noviembre de 2011 se promulgó la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá 2011-2021, la cual tiene como objetivo general que “Todos y todas los niños, las niñas desde la primera infancia hasta la adolescencia en Bogotá desarrollan sus potencialidades, capacidades y oportunidades en ejercicio de sus derechos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011, p. 59).

En el 2012 se inicia el tercer gobierno de izquierda en la ciudad; como en los anteriores, su propuesta hizo énfasis en lo social, con insistencia en la lucha contra la discriminación y las desigualdades. La infancia y la adolescencia se mantuvieron como un grupo poblacional prioritario en las políticas de la ciudad.

En el primer año de la administración, se construyó el primer plan de acción de la Política, el cual incluye 140 acciones o programas muy diversos, en su gran mayoría correspondientes a acciones sectoriales específicas: “Para mí el plan de acción es una suma de las acciones de los sectores, sin que exista un hilo articulador” (Funcionaria Salud).

Al igual que en los dos momentos anteriores, la Política incluyó la continuidad de las acciones que venían desarrollándose de periodos precedentes y que respondían incluso a concepciones distintas de la niñez y de la política social, y adicionó una variedad de nuevas disposiciones, estrategias, proyectos, programas y acciones.

5. Hallazgos sobre el discurso de los derechos del niño en la política local

En el desarrollo de la Política se entrecruzan las concepciones y valores de un heterogéneo grupo de actores con diversos orígenes y trayectorias vitales, y con distintas miradas sobre lo que son los derechos y las diferentes concepciones sobre la infancia y

la adolescencia, con un marco conceptual definido desde la institucionalidad, que supone un consenso institucional y social.

La mayoría de los actores de la Política entrevistados se apropian del discurso institucional de derechos: “El tema de los derechos se volvió un tema políticamente correcto, tú ya no puedes hablar si no dices que todo tiene perspectiva de derechos, pero se vuelve una frase hueca” (Funcionario Integración). Se constituyó lo que Fonseca y Cardarello (2005) llaman un ‘frente discursivo’, el cual es fundamental para movilizar apoyo político amplio, pero por otro lado “tiende a reificar el grupo objeto de las preocupaciones, alimentando imágenes que poco tienen que ver con la realidad” (p. 2).

En el cómo este discurso se lleva al hacer de las políticas públicas, encontré discursos híbridos entre asistencialismo y derechos: “Nosotros ponemos la comida para que nadie duerma sin comer, pero la gente no es consciente que es un deber...” (Funcionaria Integración Social).

Encontré también lecturas distanciadas del discurso institucional, como la de algunos actores del sector educación que ven los derechos como un riesgo para las relaciones de autoridad en las instituciones educativas: “Los maestros dicen... que a estos muchachitos ahora no se les puede decir nada, porque solo hablan de derechos...” (Funcionaria Educación). Como lo dice Herrera (2012): “(...) se cambian las palabras más rápidamente que las mentalidades, y no siempre por convicción o por motivos de transformación de los procesos de opresión, sino para evitar problemas con los grupos de presión que defienden el nuevo léxico” (p. 52).

Desde una lógica instrumental de la Política, el tema central son los servicios y no las personas, las que son vistas como usuarias de los mismos: “(...) al pensar por lógica por cupos es mucho más sencillo porque eso se lo pago a alguien para que lo ejecute...” (Funcionario Integración). Se miran los ‘usuarios’ como “maximizadores racionales de utilidad y como objetos condicionados causalmente, predecibles y manipulables...” (Fraser, 1994, p. 26), perspectiva alejada de la idea de sujeto de derechos.

El desarrollo de la Política está centrado en acciones puntuales correspondientes a programas sectoriales compensatorios dirigidos a la población de menores ingresos, así como en las intervenciones a las familias de ‘alto riesgo’, formas de intervención propias del asistencialismo, que autores como Pilotti (2001, p. 18) han caracterizado como paternalismo protector.

Encontré una relativa desconfianza entre unas y otras instituciones; existe una jerarquía implícita entre las instituciones que participan en la Política, con un liderazgo de aquellas que se consideran depositarias principales del discurso de derechos, lo que entra en tensión con una perspectiva de integralidad como la que se plantea desde el discurso.

Se presenta una tensión cuando quienes deben garantizar un derecho son agentes privados con quienes el Estado ha contratado la prestación de servicios, actores estos que no tienen la obligación formal de asumir una perspectiva de derechos. En este aspecto el discurso alternativo de las administraciones distritales se confronta con las políticas nacionales para las cuales los derechos se concretan en acciones prestadas por actores privados, bajo la modalidad de bienes y servicios mercantiles (Giraldo, 2008, p. 11).

Se visualizan en el desarrollo de la Política, los dos riesgos que ha caracterizado Magistris (2013, p. 10): El riesgo de “asimilar el enfoque de derechos a un discurso meramente tecnocrático, sin cuestionamientos ni problematización respecto de las relaciones de poder en la que se hallan inmersos niños y niñas”, desde el cual lo importante es tener la mejor norma sobre cómo implementar los derechos del niño; y el “riesgo de descontextualización”, al postularse como un lenguaje universal, independientemente de las condiciones de vida, la historia o la cultura local.

Desde el nivel distrital se concibe la Política de infancia y adolescencia como generadora *per se* de una transformación política y social, donde las instituciones vienen a salvar a los niños y niñas de unas familias que no han cumplido sus responsabilidades, así como a transformar esas familias, utilizando lo que Vianna (2010) llama un lenguaje moral de los derechos. En cambio,

desde el nivel local se concibe la Política más como una herramienta para corregir carencias y compensar desigualdades sociales.

En la práctica, las políticas de infancia se concretan “en lo asistencial, paliativo y residual, obviándose la posibilidad de intervenir en el nivel de las estructuras que dan lugar a estas situaciones, y de aplicar políticas auténticamente preventivas...” (Gaitán, 2006b, p. 76). Las respuestas ofrecidas se encaminan, como dice Villalta (2010), a “proveer recursos, convencer, persuadir o a amenazar, restringir y obligar” (p. 90).

Foucault (2005) afirmaba que

(...) en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio, y esquivar su pesada y temible materialidad (p. 14).

En el discurso de los derechos de niños, niñas y adolescentes, la materialización de los mismos reta la coherencia de un discurso que pretende responder a un aparente consenso ético universal; surge entonces la pregunta por la “supuesta eficiencia totalizante y transformadora del discurso de derechos” (Llobet, 2014, p. 212).

La intención de regular la conducta ciudadana se manifiesta en “... el complejo aparato focalizado sobre el niño: el sistema de bienestar familiar, la escuela, el sistema de justicia juvenil...” (Rose, 1990, p. 3), el cual entra a formar parte de las tecnologías de gobierno de las poblaciones, las que Rose llama ‘Políticas de la vida’ (Rose, 2012).

La relación entre políticas públicas y niñez es “una superficie en la que se disputan proyectos de hegemonía” (Carli, 2002, citado por Llobet, 2010, p. 18). En la Política de infancia y adolescencia de Bogotá, y específicamente en la Política de la localidad de Suba, estas disputas se ven representadas en las tensiones: discurso-hacer de la política, ciudadanos-beneficiarios, garantía de derechos-provisión de servicios, evidenciándose que el discurso de derechos coexiste con un discurso de control social, y que las perspectivas que se han llamado de situación irregular y de

protección integral no son casillas opuestas y excluyentes sino extremos de un continuum en el cual se ubican las diferentes posiciones frente al tema.

Analizo a continuación cómo las categorías seleccionadas se incorporaron en la Política:

Universalización

La universalidad abstracta, al plasmarse en documentos de política, genera múltiples retos para su aplicación cotidiana, reflejo de una tensión entre las declaraciones jurídico-políticas, la conciencia subjetiva y la vida real. "... si se intentó que fuera universal pero realmente bajo las condiciones que estamos la política pública no se puede ejecutar, no hay como hacerlo, no hay el interés político" (Funcionaria Educación Suba).

Los documentos de Política producidos asumen el principio de universalidad; sin embargo, desde el comienzo se tenía claro que este horizonte se iba a restringir: "La política de hecho siempre se pensó para la población de niños y niñas de la ciudad, bajo el reconocimiento obviamente de que en término de recursos pues tendría que hacer un tipo de priorización" (Funcionaria Integración). En el desarrollo de la Política no se abordan por igual todos los grupos poblacionales, sino que hay un énfasis en la primera infancia, y se priorizan algunos derechos o problemas y algunos territorios.

En países con grandes desigualdades y pocos recursos, la cobertura de los programas del Estado se focaliza en segmentos concretos de población o en problemas específicos, lo que se justifica por la necesidad de dirigir los recursos disponibles hacia los grupos más necesitados (Gaitán, 2006b, p. 79). Se genera entonces una tensión entre el 'carácter universal' de los derechos y su concreción y cumplimiento (Jurado, 2014, p. 92). Dice una de las entrevistadas "En como reza el plan y reza la política, a todos los grupos poblacionales, en cómo opera la política, a los grupos de niños y niñas menos privilegiados..." (Funcionaria Integración).

Las acciones de la Política se constituyen entonces en lo que Villalta (2013) llama "modos

de gestión de la infancia pobre", en la cual, a partir de mejorar el acceso a algunos servicios e intervenir en sus familias para mejorar las relaciones intrafamiliares, se pretende una transformación profunda de las condiciones de estos sujetos.

El problema entonces está en saber cuáles son los mecanismos de focalización y selección más justos y transparentes (Sepúlveda, 2013). "Por niveles de vulnerabilidad básicamente, menores de tal a tal año, estratos de tal a tal forma, desplazados, desmovilizados, condición de discapacidad, etnias, minorías y ellos eran las prioridades, el resto no, que es un resto bastante grande" (Funcionaria Integración Suba).

Encontré dos miradas de focalización que no son excluyentes entre sí: una que tiende a verla como un fin y como un sentido de la política social, y otra que la entiende como una herramienta que permite identificar los grupos e individuos en situación más crítica, con el fin de emprender hacia ellos acciones compensatorias en las cuales "se transfieren servicios que no han podido ser adquiridos en el mercado" (Vizcaíno, 2013, p. 23).

Varios de los entrevistados conciben que la focalización es para particularizar los problemas, e individualizan las necesidades, lo que tiene el riesgo de estigmatizar a los receptores de los servicios -equivalencia moderna de la caridad-, concibiéndolos como entes pasivos y dependientes, no como ciudadanos libres y autónomos.

Ha llegado a entenderse la focalización como el fin de las políticas sociales, dejando de ser un instrumento de las mismas: "La focalización ha pasado de ser un instrumento de política pública a ser en sí misma una política" (Unicef, 1999, citado por Salazar & Botero, 2014, p. 138).

Igualdad y no discriminación

De hecho, como idea abstracta, la igualdad no tiene mucha fuerza, y el trabajo real comienza con la especificación de qué es lo que hay que igualar... Las respuestas a preguntas como ¿igualdad de qué? y ¿equidad de qué forma? dependen del contenido de las respectivas teorías (Sen, 2002, p. 303).

Consideración especial al abordar la igualdad y la no discriminación en las políticas públicas, merecen las acciones positivas o acciones afirmativas, hoy agrupadas bajo la ambigua denominación de ‘discriminación positiva’, las cuales buscan compensar desigualdades de hecho a través de acciones diferenciadas o acciones preferentes. Sin embargo, como lo plantea la evaluación de la Política, “el enfoque diferencial es más una enunciación que una realización, hay más avance en lo teórico que en la práctica” (p. 80).

Si bien, sobre igualdad y no discriminación hay un aparente consenso discursivo en las políticas de la ciudad, la sola distinción entre quienes pueden o no pagar un servicio social, o entre quienes pueden o no ser beneficiarios de un programa o un subsidio, genera desigualdades y discriminaciones en el acceso a los servicios, que se suman a las existentes en la sociedad. “No se garantiza la equidad en la asignación presupuestal, ni en el acceso a la atención y servicios” (Secretaría Distrital de Integración Social-Sdis, 2011, p. 38, Evaluación Política). Se está lejos de la “igualdad en la dignidad de todos los incluidos” que plantea Nussbaum (2012, p. 217).

El tema de la igualdad surgió tangencialmente en las entrevistas realizadas; situación similar ocurrió con el tema de discriminación. Sí se hicieron referencias en las entrevistas a temas de inclusión y exclusión, de inequidades, de enfoque diferencial y de acciones afirmativas: “Yo creo que la política está hecha desde el reconocimiento de las inequidades, porque el factor de la inequidad está ahí como una entrada para reconocer por ejemplo condiciones de exclusión bien sea por razones de orden económico, cultural, étnico, de género” (Funcionario Salud).

Los entrevistados mencionan el hecho de que al fragmentar por problemas, se termina discriminando: “eso es algo que la política no quería hacer y era que segregáramos el niño [Sic] con discapacidad, el niño desplazado, el niño que ha sido víctima de abuso sexual, en esas cosas no hemos avanzado, seguimos estigmatizando a los niños...” (Funcionario Salud).

Integralidad-protección integral

Desde el punto de vista de las políticas, la integralidad comporta coordinación interinstitucional e intersectorial, e interacción entre políticas públicas y decisiones judiciales (Galvis, 2009, p. 614).

Encontré diferentes reflexiones sobre lo que ha sido el proceso de avanzar hacia la articulación intersectorial, aunque hay coincidencia en que lo que se ha logrado es sumar esfuerzos: “Integrados en la idea de concebir acciones realmente transectoriales, pero aquí se trataba sólo de sumar esfuerzos... y tratar de generar una respuesta más completa” (Funcionario Salud), “Lo que me he venido encontrando a través de la experiencia con el trabajo de la política es que normalmente lo que se da es la suma sectorial” (Funcionario Integración).

En las apreciaciones de los actores sobre la integralidad, predomina un escepticismo sobre lo que se ha logrado avanzar: “Las políticas no se hablan todavía” (Funcionario Integración). “Yo veo que estábamos haciendo una sumatoria de servicios públicos...” (Funcionario ICBF). Existe una tensión constante entre perspectiva, intereses, recursos y dinámica sectorial, y la intención de integralidad e intersectorialidad de la Política: “Cada sector hace lo suyo, va y cuenta lo suyo, defiende lo suyo” (Funcionario Educación).

En algunos sectores existen problemas para trabajar articuladamente, aún dentro de las mismas instituciones. En salud se presenta la situación de que los actores privados tienen sus intereses particulares y no trabajan articuladamente con ningún otro sector, ni siquiera con las mismas instituciones del sector.

Hay campos de acción de la Política en que se hace más difícil la intersectorialidad, como en el restablecimiento de derechos, en el cual si bien las normas establecen un marco de protección integral, en la práctica la articulación es limitada.

Hay problemas de articulación entre las instituciones del orden nacional y distrital, principalmente con entidades como el ICBF, pero también con instituciones del sector Justicia. Se presenta también una tensión en la

articulación con otras políticas distritales que tienen una relación directa, como las políticas de familia y de juventud.

Con un marco teórico de integralidad y una realidad con avances limitados, lo integral se tiende a convertir en un discurso políticamente correcto que los actores de la Política incorporan acríticamente. “Esa es una de las palabras que termina siendo un comodín... termina siendo parte del discurso políticamente correcto” (Funcionaria Integración).

En lo local, se hace evidente la necesidad y la importancia de articular acciones, de sumar esfuerzos para lograr resultados; allí se da una interesante articulación de servicios, en torno a la respuesta a necesidades de la comunidad: “...que hay una mamita que tiene intento de suicidio, que tiene dos niños que están en riesgo, entonces hay que activar salud, hay que activar Comisaría, ICBF...” (Funcionaria Alcaldía Local).

Participación de niños, niñas y adolescentes

Como lo afirma Baratta (1998), se necesita la democracia social para tener una democracia política; quien en sus relaciones sociales sea partícipe de relaciones autocráticas, será un ciudadano o una ciudadana a medias. Por eso, a las políticas públicas de infancia y adolescencia les corresponde tanto promover todos los tipos de participación en los espacios de vida cotidiana, como garantizar la participación política de niñas, niños y adolescentes.

Las políticas de infancia serían, desde la perspectiva de derechos, “la actuación política de personas adultas con niños, pero también la actuación política de los niños mismos”, lo que implica para los individuos adultos “no sólo ‘representar’ a los niños sino coordinar iniciativas políticas con ellos y permitirles ejercer una influencia importante en los procesos de decisión políticos” (Liebel, 2006, p. 38). La Política asume en su formulación la ciudadanía de niños, niñas y adolescentes. “Reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos implica partir de su condición de actores transformadores de su propia realidad” (p. 40).

El documento de Política 2011-2021 desarrolla el concepto de ciudadanía: “...la política pública debe contribuir con la expansión de la ciudadanía de la niñez, sumando a la garantía de los derechos, el incremento de las capacidades para el ejercicio de la libertad” (p. 27).

En los 11 años de la Política analizados, se realizaron varios encuentros de niñas, niños y adolescentes con autoridades distritales y locales, así como procesos de rendición de cuentas y múltiples foros y eventos con su participación. Se crearon consejos de niños y niñas, se desarrollaron estrategias de comunicación radial, escrita y virtual, y la ciudad se suscribió a la Red latinoamericana de ciudades de los niños y las niñas. La pregunta es: ¿qué tanto avance real han representado estos procesos en la garantía del derecho a la participación?

En el proceso de la Política no se ha logrado articular las diferentes instancias de participación; cada una responde a convocatorias sectoriales. La Política se plantea integral, pero no ha logrado una articulación de los diferentes espacios de participación.

Si bien se han abierto espacios para escuchar la voz de niños, niñas y adolescentes, esa voz ha sido poco tenida en cuenta en la toma de decisiones: “... se hicieron ejercicios de escucha ¿qué tanto de eso se incorporó? Tal vez no mucho” (Funcionario Integración). “... yo pienso que a veces se maneja es como un requisito, que la participación es importante, que escuchar sus voces... que todo, pero que participen así como tan decisoriamente, no” (Funcionaria ICBF Suba).

Un gran obstáculo para avanzar en garantizar el derecho a la participación, es la concepción que tienen los sujetos adultos sobre la infancia, incluidos los funcionarios y funcionarias de la administración; persiste una limitación cultural para verlos como sujetos activos y participantes: “(...) no es una necesidad para el alcalde mayor ni para los alcaldes locales tener en cuenta a los niños... ellos tienen resistencias, porque se sienten incómodos porque no saben hablar con los niños” (Funcionaria Integración). “Se ve a los niños como figura decorativa, entonces para un evento llevémoslos y les tomamos la foto...” (Funcionaria ICBF Suba).

En los comités operativos de la Política no ha habido participación de niños, niñas y adolescentes; ellos y ellas han sido escuchados en algunos momentos coyunturales, pero no han tenido un espacio permanente en los espacios de debate, construcción, seguimiento y evaluación de la Política. Su voz llega a estas instancias por la mediación de expertos que la recogen.

Novella (2011) dice sobre la diversidad de lecturas de participación infantil:

Hablar de participación implica adentrarse en un terreno pantanoso, ya que su significado da pie a múltiples lecturas e interpretaciones... en la última década ha sido uno de los conceptos más sobreutilizados y desvirtuados, que se puede explicar desde diferentes miradas, desde diferentes posiciones e, incluso, desde intereses contrapuestos o, como mínimo, ambivalentes” (p. 3).

Las respuestas de los sujetos entrevistados evidencian esta diversidad de lecturas sobre cómo se garantiza efectivamente el derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes, con un aparente consenso sobre la necesidad de abrir espacios formales de participación.

Se usan expresiones como “se les da voz a los niños”, “se civiliza a los niños”, “consejeritos”, que dejan ver que hay un discurso de derechos aceptado, pero persisten concepciones de minoridad y de incapacidad de niños y niñas.

Liebel (2006) ubica dos corrientes en la aplicación de los derechos de niños, niñas y adolescentes: Una que hace énfasis en la protección y también en la garantía de condiciones de vida dignas, y otra que apunta a la igualdad de derechos y a la participación activa de éstos en la sociedad. Las dos corrientes coexisten dado que no son totalmente contradictorias; en el caso estudiado predomina la primera.

En la Política, la palabra de los niños y las niñas ha estado -y está- ausente; hay un coro monocromático de voces -funcionarios e instituciones que comparten un discurso monológico-; la voz de los niños y las niñas -como diría Llobet (2006, p. 155)- es ‘extranjera’, requiere de traductores especializados que la lleven al lenguaje formal, perdiendo en ese

tránsito su originalidad y convirtiéndose más en un mito de la Política.

6. Reflexiones finales a manera de conclusión

El campo -“campo” en el sentido propuesto por Bourdieu (1999)- de las políticas públicas de infancia y adolescencia, está habitado por diferentes tipos de discursos: académicos, jurídicos, políticos, cotidianos; sin embargo, en los últimos años se ha tendido a tornar hegemónico dentro del campo el discurso de los derechos, que, siendo un discurso jurídico-normativo, tiene una profunda base ética y política. El campo está conformado por múltiples actores de diferentes orígenes, ideologías e intereses, los que desarrollan prácticas y manejan discursos que entran en tensión con el discurso de los derechos, y con frecuencia le hacen resistencia.

Esto ha llevado a una dualidad discurso-práctica que se hizo evidente en el desarrollo de esta investigación, tensión que no se refiere sólo a la construcción del campo, sino también a cómo se aterriza el discurso de los derechos en políticas sociales que han sido construidas desde una perspectiva de control social, políticas que más que solucionar los problemas tratan de evitar que éstos generen conflictos sociales que afecten el modelo socio-económico dominante.

Surge la pregunta de si en un modelo de democracia formal, como es el caso de Colombia, donde persisten profundas desigualdades e inequidades económicas y sociales y donde el Estado está al servicio de los grandes capitales, es viable el desarrollo de una política que se base en principios de solidaridad y justicia social y cuyos pilares sean la igualdad, la libertad y la dignidad humana.

El discurso experto encontrado es un discurso técnico-instrumental que tiende a despolitizar el debate de los derechos, a formalizarlo; es un discurso que no contextualiza la política, que no hace cuestionamientos sobre las relaciones de poder, que no considera la historia ni la cultura local. Desde este discurso se parte de una falsa idea de igualdad, establecida desde el discurso normativo de los derechos, como si el consenso

discursivo tuviera el poder de transformar por sí mismo la realidad.

El referencial global que asume explícitamente la política: *la perspectiva de derechos*, está en permanente tensión con los referenciales sectoriales que ven a niños, niñas y adolescentes desde sus lecturas particulares -alumno, usuario, paciente, explotado, abandonado, etc.-, creándose entonces un desajuste que dificulta la mirada intersectorial de la política y que lleva a que la infancia y la adolescencia sean vistas como otro sector más de la política pública.

Persisten hoy, como ocurre desde hace varios siglos, dos mundos de la infancia y la adolescencia, cuya diferencia la establecen los recursos de las familias: uno que se parece a la infancia idealizada de Rousseau que dedica su tiempo al juego y al estudio, y otro que se parece a la infancia de Dickens, la de niños y niñas que no pueden completar sus estudios, cuyas familias pasan trabajos para mantenerlos. Para la segunda infancia es que se establecen las políticas públicas compensatorias, las nuevas formas del asistencialismo. Estas dos condiciones de la infancia se tienden a naturalizar por parte de los actores de la política, quienes asumen que las desigualdades sociales son realidades inamovibles que están por fuera de la misma.

Esta diversidad de lecturas, esta polisemia de voces e interpretaciones del discurso de derechos, muestra la importancia de la lectura interpretativa que abordó esta investigación, buscando develar en el lenguaje los significados sociales existentes de la infancia y la adolescencia, sus derechos, y las políticas públicas dirigidas a este grupo etario.

Lista de referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2004). *Quiéreme bien, quiéreme hoy. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes 2004-2008*. Bogotá, D. C.: Dabs.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2011). *Política de infancia y adolescencia en Bogotá, D. C., 2011-2021*. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alonso, A. & Bifarello, M. (2003). *Políticas Públicas para la Infancia en Argentina: la deuda pendiente*. Memorias 6to Congreso Nacional de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.saap.org.ar/esp/docs-congresos/congresos-saap/VI/areas/04/alonso-bifarello.pdf>
- Baratta, A. (1998) Infancia y Democracia. En E. García & M. Beloff (eds.) *Ley, niñez y democracia*. Buenos Aires: Tamis.
- Bonilla, J. (2015). Izquierda y Poder Electoral en Bogotá: una Reconstrucción Histórico-Coyuntural (2004-2012). *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 10, pp. 159-179.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Escobar, O. (2011). *El giro dialógico: diálogo y deliberación*. Recuperado de: http://www.aecpa.es/uploads/files/congresos/congreso_09/grupos-trabajo/area01/GT02/07.pdf
- Fischer, F. (2003). *Reframing public policy. Discursive politics and deliberative practices*. Oxford: Oxford University Press.
- Fonseca, C. & Cardarello, A. (2005). Derechos de los más y menos humanos. En S. Tiscornia & M. Pita (eds.) *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil*, (pp. 9-41). Buenos Aires: Antropofagia.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Fraser, N. (1994). *La lucha por las necesidades. Esbozo de una teoría crítica socialista-feminista de la cultura política del capitalismo tardío. Serie Propuestas. Documentos para el debate 3*. Lima: Centro Flora Tristán, Red Entre Mujeres.
- Gaitán, L. (2006b). *Sociología de la Infancia. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- 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.
- Giraldo, C. (2008). *Del ciudadano al cliente: ciudadanía y derechos sociales en América Latina*. Nova et Vetera, 60, pp. 11-24.



- Gundermann, H. (2008). El método de los estudios de caso. En M. L. Tarrés (ed.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, (pp. 251-288). México, D. F.: Flacso, Colegio de México.
- Herrera, J. (2012). *La reinención de los derechos humanos*. Sevilla: Atrapasueños.
- Jurado, P. (2014). Una tensión entre la universalidad y la particularidad de los derechos humanos. Reconstrucción del fundamento de legitimidad y análisis sobre su realización en Occidente. *Ciencias Sociales y Educación*, 3, pp. 89-109.
- Liebel, M. (2006). *Entre Protección y Emancipación. Derechos de la Infancia y Políticas sociales. Serie Teoría No. 1*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Llobet, V. (2006). ¿Retratos de niño? Políticas sociales y derechos de niñas y niños en situación de calle. En S. Carli (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, (pp. 131-158). Buenos Aires: Paidós.
- Llobet, V. (2010). *Fábrica de niños*. Buenos Aires: Noveduc.
- Llobet, V. (2014). La producción de la categoría “niño-sujeto-de-derechos” y el discurso psi en las políticas sociales en Argentina. Una reflexión sobre el proceso de transición institucional. En V. Llobet (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, (pp. 209-235). Buenos Aires: Clacso.
- Magistris, G. (2013). *El magnetismo de los derechos. Desplazamientos y debates en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes*. Buenos Aires: Clacso.
- Meny, I. & Thoenig, J. (1992). *Las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Novella, A. (2011). *La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana*. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona, España.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y Convención de los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile: Cepal.
- Rose, N. (1990). *El gobierno del alma. La formación del yo privado*. Recuperado de: http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Rose_Gobierno_Alma_cap1_4.htm
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida: Biomedicina, poder y subjetividad*. La Plata: Unipe.
- Roth, A. N. (2010). Las políticas públicas y sus principales enfoques analíticos. En A. N. Roth. *Enfoques para el análisis de políticas públicas*, (pp. 17-65). Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Roth, A. N. (2014). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá, D. C.: Aurora.
- Salazar, M. & Botero, P. (2014). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. Trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En V. Llobet (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*, (pp. 133-158). Buenos Aires: Clacso.
- Schwartz-Shea, P. & Yanow, D. (2012). *Interpretative research design. Concepts and process*. Washington: Rotleged.
- Secretaría Distrital de Integración Social-Sdis (2011). *Proceso de sostenibilidad de la política pública de infancia y adolescencia de Bogotá, D. C.-Concepto evaluativo y temas estratégicos para el ajuste de los componentes de la política*. Bogotá, D. C.: Comité Operativo Distrital de Infancia y Adolescencia.
- Sen, A. (2002). ¿Por qué la equidad en salud? *Revista Panamericana de Salud Pública*, 11 (5), pp. 302-309.
- Sepúlveda, M. (2013). De la retórica a la acción. Los elementos esenciales para garantizar que las políticas públicas tengan un enfoque de derechos. En Cepal-Indh (eds.). *Indicadores de derechos económicos, sociales y culturales (Desc) y seguimiento de las políticas sociales para la superación de la pobreza y el logro de la igualdad*, (pp. 21-40). Santiago de Chile: Cepal.
- Stake, R. (1994). Qualitative case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *The sage*

- handbook of qualitative research*, (pp. 443-466). Thousand Oaks: Sage.
- Surel, Y. (2005). Les “triois I” et l’analyse de l’état en action. *Revue Française de Science Politique*, 55, pp. 7-32.
- Vallès, J. (2002). *Ciencia Política. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- Vianna, A. (2010). Derechos, moralidades y desigualdades. Consideraciones acerca de procesos de guarda de niños. En C. Villalta (comp.) *Infancia, justicia y derechos humanos*, (21-72). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Villalta, C. (2010). La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales. *Estudios en Antropología Social-Cas/Ides*, 1 (2), pp. 81-100.
- Villalta, C. (2013). Un campo de investigación- Las técnicas de gestión y los dispositivos jurídico-burocráticos destinados a la infancia pobre en la Argentina. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 13 (2), pp. 245-268.
- Vizcaíno, J. (2013). *Reflexiones en torno al financiamiento de una política de garantía de derechos para la infancia en Colombia*. Tesis de grado para obtener el título de Magíster en Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia.
- Yanow, D. (2000). *Conductive interpretative policy analysis*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Chicago University.

Referencia para citar este artículo: Aguirre-Pastén, B.; Gajardo-Tobar, A. & Muñoz-Madrid, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 893-911. DOI:10.11600/1692715x.1520722112016.

Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile*

BEATRIZ AGUIRRE-PASTÉN**

Profesora e investigadora Universidad Santo Tomás, Chile.

ALEXANDRA GAJARDO-TOBAR***

Profesora e investigadora Universidad Santo Tomás, Chile.

LORENA MUÑOZ-MADRID****

Profesora Universidad Santo Tomás, Chile.

Artículo recibido en noviembre 22 de 2016; artículo aceptado en enero 16 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** los estudios sobre la nueva ruralidad dan cuenta de las grandes transformaciones a las que se enfrentan el mundo rural y los sujetos que habitan dichos territorios. En este ámbito de estudio, resulta interesante acercarse a las construcciones de significados que se atribuyen a la niñez en comunidades rurales de la comuna de Concepción en la zona sur de Chile, entregando así un espacio de reflexión teórica tanto a los cambios de lo rural como a la vivencia infantil; dimensiones que han sido frecuentemente “invisible” por los estudios sociales. Mediante una metodología cualitativa -específicamente con un estudio de caso instrumental-, este estudio se planteó como objetivo, recoger las distinciones del mundo rural y los rasgos de su construcción identitaria y cultural, indagando en las percepciones y experiencias de niños y niñas y describir patrones culturales, necesidades, problemas sociales, habilidades y fortalezas que los caracterizan. Se destaca entre los principales resultados la coexistencia de patrones culturales rurales-tradicionales junto a elementos modernizadores-urbanos que tensionan la cotidianeidad, y los procesos de construcción identitaria lo que interpela la definición de marcos teóricos utilizados para la comprensión de la ruralidad. La evidencia muestra que los niños y niñas de zonas rurales viven en condición desmejorada respecto de aquellos que habitan zonas urbanas, sin embargo, se destaca que en los contextos rurales existe para los niños y niñas aspectos protectores y potenciadores de conductas resilientes.

Palabras clave: comunidades rurales, infancia, identidad cultural (Oecd Macrothesaurus).

* Este artículo de reflexión es uno de los productos de la investigación “Ser niño/a en el mundo rural. Significados y tensiones de la niñez rural atendida por los programas de prevención focalizada (PPF) de la Corporación Opción”, aprobada y financiada por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Santo Tomás como consta en carta de aprobación del 3 de diciembre del 2013; ejecutada entre 2 de enero de 2014 y diciembre de 2015 en la comuna de Concepción, Región del Biobío, Chile. Investigación interpretativa, en Ciencias Sociales, Sociología y Temáticas Sociales

** Trabajadora Social y Magíster en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Dra© en Estudios Americanos, Usach-Idea. Orcid: 0000-0002-6779-0081. Correo electrónico: bpasten@santotomas.cl

*** Trabajadora Social y Magíster en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctoranda en Educación de la Universidad Internacional Iberoamericana de México. Orcid: 0000-0001-5262-3961. Correo electrónico: alexandragajardo@santotomas.cl

**** Trabajadora Social, Universidad Católica del Maule. Máster en Bienestar Social y Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Valencia. Orcid: 0000-0002-2508-4250. Correo electrónico: lorenamunosma@santotomas.cl



Construction of children's identity in rural contexts in the district of Concepción, Chile

• **Abstract (analytical):** *Studies on new ruralities give us an account of the significant transformations in the rural world and the challenges that living in rural areas have to face. The authors of this study decided to enquire about the construction of meaning that is attributed to childhood in rural communities in the District of Concepcion in southern Chile, delivering a space for the theoretical contemplation of changes in both rural and childhood experiences. These dimensions are not often examined in social research. Through a qualitative methodology -specifically focused on an instrumental case study- the research has the main objective of collecting rural differences and characteristics related to the construction of children's identity and cultural features. The study analyses children's experiences and perceptions, describing the cultural patterns, needs, social problems, abilities and strengths that characterize them. One of the main results of the study is the coexistence of traditional rural cultural patterns with urban modernizing elements, tightening everyday reality and the processes of identity construction, calling into question the definition of the theoretical framework used to comprehend rurality. Results shows that boys and girls from rural areas live in worse conditions than those who belong to urban areas. However the research also draws attention to the fact that in a rural context there are aspects that are protective of and strengthen the resilient behavior of children.*

Key words: rural communities, childhood, cultural identity (Oecd Macrothesaurus).

Construção da identidade da infância no contexto das zonas rurais, na cidade de Concepcion, Chile

Resumo (analítico): *os estudos sobre a nova ruralidade mostram as grandes transformações que o mundo rural e as pessoas que habitam esses territorios vem enfrentando. Neste âmbito de estudo, torna-se interessante se aproximar às construções dos significados que são atribuídos a infância nas comunidades rurais da cidade de Concepcion, na zona sul do Chile, entregando um espaço de reflexão teórica, não somente para mudanças rurais, mas também a vivência infantil, dimensões frequentemente não visualizadas pelos estudos sociais. Mediante uma metodologia qualitativa -especificamente com um estudo de caso instrumental- este estudo propôs como objetivo, recolher as distinções do mundo rural e traços da sua construção identitária e cultural, aprofundando nas percepções e experiencias de meninos e meninas e descrever padrões culturais, necessidades, problemas sociais, habilidades e fortalezas. Pode-se destacar os principais resultados, a coexistencia de padrões culturais rurais-tradicionais junto com elementos modernizadores-urbanos que tensionam a cotidianidade e os procesos de construção identitária o que interpela a definição do marco teórico utilizado para a compreensão da ruralidade. As evidências mostram que os meninos e meninas das zonas rurais moram em piores condições com relação à aqueles que moram em zonas urbanas, porém destaca-se que no contexto rural existe para meninos e meninas aspectos protetores e potenciadores do comportamento resiliente*

Palavras-chave: comunidades rurais, infância, identidade cultural (Oecd Macrothesaurus).

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. El contexto rural y la construcción de identidad de sus sujetos. -4. Ser niño/a en el mundo rural. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El escenario global de cambios del mundo rural incide en las actuales construcciones sociales de la niñez y en los arreglos y estrategias de estos individuos para enfrentarse

a un escenario cada vez más complejo. En este contexto, la ruralidad chilena -producto de las transformaciones ocurridas a partir de los años setenta (González, 2005) - no solo ha cambiado en sus dimensiones económicas, productivas y laborales, sino también en las esferas sociales y

culturales, mutando de esta manera los márgenes tradicionales entre lo rural y lo urbano.

Nos acercamos al mundo rural reconociendo sus mixturas, alejándonos de las imágenes redundantes del campo (Castro, 2012) y en tanto que escenario que se encuentra en las antípodas de lo urbano (Gómez, 2008; Programa Naciones Unidas para el Desarrollo, Pnud, 2008). De ahí que la discusión se inscriba dentro de los estudios acerca de la “nueva ruralidad” (Barrera, 2005; Gómez, 2008; Pérez, 2004, 2005), que devela la existencia de nuevos arreglos de vida y sus significaciones; la coexistencia en el mundo rural y las prácticas y patrones culturales tradicionales que entran en tensión con los avances de la modernidad, generando así particularidades identitarias y culturales de sus sujetos. Las niñas y niños, también impactados por las mutaciones del contexto, construyen sus identidades frente a nuevas exigencias, necesidades, problemas y oportunidades específicas de los territorios.

Particularmente, ser niño rural en Chile reúne una serie de características de vulnerabilidad en torno a las cuales construyen su identidad. Distintivamente, la VII Región del Biobío¹ en la zona centro-sur de Chile - específicamente la comuna de Concepción-es habitada por 229.684 personas, de las cuales 18,84% se encuentra en un rango etario de entre 0 y 14 años (Reporte Estadístico Comunal, 2013). Según el Instituto Nacional de Estadísticas, Servicio Nacional de Menores (2005), para el año 2002, 3,61% de la población provincial de Concepción habitaba en zonas rurales, mientras que 96,38% lo hacía en zonas urbanas, un porcentaje que se encuentra en constante crecimiento.

Según los resultados de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (Casen) que pone a disposición el Ministerio de Desarrollo Social (2013) un 25,6% de la población nacional son niños y niñas. Del total nacional, 25,1% reside en la región del Biobío. Por otro lado, considerando la dimensión “pobreza

multidimensional” (Berner, 2014; Denis, Gallegos & Sanhueza, 2010), 23,4% de los niños y niñas a nivel nacional se encuentra en esta condición; en la Región del Biobío, ese porcentaje alcanza 26,3%, ubicándose principalmente en el primer quintil de ingresos autónomo per cápita de los hogares de la región. Un mayor porcentaje de los niños y niñas que residen en zonas rurales -respecto a los que viven en zonas urbanas -, se encuentra en situación de pobreza multidimensional: 36,9% contra 21,5%, respectivamente.

El Tercer Informe del Observatorio Niñez y Adolescencia (2015) plantea que la Región del Biobío presenta varios indicadores desfavorables para los niños y niñas que la habitan; indicadores que los ubican en una situación de desprotección particular. Dos de los indicadores del dominio “entorno familiar y social” alcanzan los porcentajes más altos a nivel nacional: niños y niñas que, hasta los 17 años, viven en hogares donde ningún adulto trabaja (2,6 puntos porcentuales más que en el resto del país) y que habitan en hogares cuyo ingreso per cápita es inferior al ingreso promedio nacional (6,8 puntos porcentuales). Además, se observa en la región un alto porcentaje de niños y niñas que viven en situación de indigencia, ubicándose en el segundo lugar a nivel nacional (12,7% regional; 7,5% nacional).

Frente a este escenario, lo que se propone en este artículo es aproximarse al conocimiento de los procesos de construcción identitaria y a la forma en que se teje el entramado de las relaciones sociales de la niñez rural.

2. Metodología

Este artículo se apoya en una investigación de carácter cualitativo-interpretativo que permitió insertarse en el mundo empírico de los sujetos para recoger los datos, generando conocimiento desde sus propias percepciones y significados (perspectiva *emic*). Se trata de un estudio de caso instrumental (Stake, 2010) que buscó la comprensión de la “experiencia de ruralidad” de los niños y niñas vinculados a un programa de intervención en la comuna

¹ Se ubica entre los 36° y los 38° 30' de la latitud sur. Limita al norte con VII Región del Maule, al sur, con la IX Región de La Araucanía; al este, con Argentina y al oeste, con el océano Pacífico.



de Concepción previamente caracterizada. Concretamente, el estudio de caso fue un instrumento para conseguir algo diferente más allá del programa de intervención mismo, poniendo énfasis en la particularización de los resultados (en lugar de su generalización). Así, se buscó entender el caso en su complejidad, adaptando el diseño de investigación y el trabajo de campo de acuerdo a un enfoque progresivo (Parlett & Hamilton, 1976 en Stake, 2010).

La unidad de estudio estuvo constituida por niños y niñas participantes de los Programas de Prevención Focalizada de (PPF) de la Corporación Opción, en la comuna de Concepción. La elección de los participantes del estudio se realizó mediante una selección intencionada de niños y niñas que conformaron la unidad de análisis, teniendo en consideración para dicha selección, principalmente los criterios de accesibilidad, asentimiento de los participantes y consentimiento de los adultos responsables. El producto obtenido a partir de la realización del trabajo de campo fueron cinco entrevistas individuales y dos grupales, de las cuales se desprenden los relatos que son incluidos en el análisis descriptivo. Lo anterior se complementó con la técnica del *rapport* como estrategia de acercamiento al territorio, previamente al trabajo directo con los sujetos participantes. Se utilizó el análisis de contenido como técnica para la interpretación de los datos recogidos, lo que permitió una aproximación a la comprensión del fenómeno, indagando en la naturaleza de las narraciones y textos, y permitiendo develar su significado. Esta estrategia supone que el significado de relatos y textos permanece guardado, incluso oculto, de modo que dicho tipo de análisis facilita penetrarlo (Piñuel, 2002). La estrategia de análisis implicó una primera fase descriptiva de lectura detallada de los textos producidos, para la selección de las unidades de contexto o párrafos y de las unidades de registro, citas o frases, que fueron identificadas siguiendo los tópicos centrales de la investigación. Posteriormente se estableció un sistema de códigos emergentes que permitió el levantamiento de cuatro categorías centrales en torno a las cuales se

organizaban los relatos. Esto permitió elaborar una definición empírica de cada categoría, en base a la información obtenida. En forma consiguiente, se establecieron las distinciones más relevantes presentes en los componentes de cada categoría. En síntesis, se siguieron cuatro pasos metodológicos: la selección de la comunicación estudiada, la selección de las categorías a utilizar, la selección de las unidades de análisis y, por último, la selección del sistema de agrupación o recuento.

Operativamente, el análisis descriptivo se organizó sobre la base de pasos protocolares como la lectura completa de las transcripciones de entrevistas individuales y grupales, y la selección de las unidades de contexto (párrafos) y las unidades de registro (frases o citas literales) al interior de tales transcripciones -identificadas según los tópicos centrales de la investigación-. En tercer lugar, y una vez identificadas las unidades de registro, se establecieron códigos para su identificación, con los cuales se elaboró una tabla de códigos emergentes. Este cuadro permitió ordenar la información asociada a cada categoría, lo cual aporta antecedentes para la construcción de definiciones empíricas de las categorías, sus relaciones y distinciones para cada tópico estudiado. Los resultados de orden descriptivo son expuestos en relación a cada uno de los tópicos identificados, a través de sus categorías emergentes y mediante la distinción de los elementos que los componen, permitiendo agrupaciones nuevas en relación a la identificación del “Contexto Rural-Patrones Culturales de lo Rural” y “Niñez en el Mundo Rural-Configuraciones de Sujeto Social”.

Tabla 1. Pasos metodológicos del análisis de contenido.

Pasos metodología de análisis de contenido	Contexto	Producto comunicativo
a) selección de la comunicación que será estudiada	Vivencia, experiencias, construcciones de sentido, delimitadas espacio-temporalmente (contexto, momento).	Identificación y catalogación de la realidad empírica de los textos producidos de las transcripciones de entrevistas, mediante la definición de categorías o clases de sus elementos.
b) selección de las categorías que se utilizarán	Información emergente mediante la cual se construirán las definiciones vinculadas a los principales tópicos de la investigación: i) <i>Contexto Rural - Patrones Culturales de lo Rural</i> , ii) <i>La Intervención Focalizada - Programa PPF</i> . iii) <i>La Niñez en el Mundo Rural - Configuraciones como Sujeto Social</i> .	Representaciones que permiten la mirada del objeto de análisis.
c) selección de las unidades de análisis	Corpus de transcripciones (muestra)	Análisis vertical de la comunicación: el significado deriva de las relaciones, las oposiciones y el contexto del habla de los entrevistados/as.
d) selección del sistema de agrupación o recuento	Aspectos culturales y sociales puestos en relaciones interpersonales y de contexto social.	Análisis relacional; el esclarecimiento de estructuras de relaciones lógicas entre categorías, para constatar la discriminación o la consistencia de unas sobre otras.

Fuente: elaboración propia.

Cabe indicar que los resultados de la técnica grupal dirigida a los niños y niñas se procesaron en forma independiente, en lo que respecta a esta primera etapa de análisis descriptivo; por tanto, no se buscó una integración discursiva con el habla de los adultos que formaron parte de la unidad de análisis de la investigación, dadas las diferencias posicionales y generacionales de ambos grupos. En este punto coincidimos con Sosenki (2016), quien sostiene que los relatos infantiles se encuentran situados contextualmente y que “no pueden desvincularse de las relaciones de poder que se asocian a la realidad adulta” (p. 48). No obstante, es necesario indicar que algunos de los resultados evidenciados en el análisis permiten generar apreciaciones posibles a fin de contrastarlas con las concepciones de

la niñez que tienen los adultos -respecto a las experiencias y prácticas cotidianas de la niñez, resguardando la diversidad y heterogeneidad posicional de ambos grupos (Sosenki, 2016).

Tabla 2. Actores (unidades) y categorías emergentes del análisis descriptivo.

RELACIÓN ACTORES, TÓPICOS Y/O CATEGORÍAS		
Profesionales PPF y Apoderados/as	Profesionales PPF - Apoderados/as	Niños y niñas
Tópico 1 Contexto rural - Patrones culturales de lo rural	Tópico 3 La niñez en el mundo rural - Configuraciones como sujeto social	Tópico 3 La niñez en el mundo rural - Configuraciones como sujeto social
Elementos emergentes de la categoría	Elementos emergentes de la categoría	Elementos emergentes de la categoría
Comunidad Tranquilidad: menos estrés Gente de campo Familias Escasez de servicios e infraestructura: sensación de abandono Tics: recurso no cotidiano Trabajo: motivación para salir del espacio rural Concepto de Nueva Ruralidad Distancia y lejanía Sector de pobreza Educación formal y crianza rural	Trabajo y niñez rural Vulnerable es normal Hermetismo Juegos Colegios Conversación - ciclo normal Afecto Tics Familia Naturaleza	Rutinas diarias Madres y padres: apoyo a las/os niñas/os Niñas/os: apoyo a sus madres Actividad propia: jugar

Fuente: elaboración propia.

Con posterioridad a la identificación de estas categorías, se integraron los relatos de los adultos responsables. Así, se presentan los elementos emergentes de las categorías agrupadas en distinciones discursivas que se manifiestan como concepciones propias de los entrevistados, generadas a partir de los guiones temáticos propuestos por las técnicas de investigación.

Para los tópicos “Contexto rural - Patrones culturales de lo rural” y “La niñez en el mundo rural - Configuraciones como sujeto social”, las concepciones dan cuenta de connotaciones que pueden clasificarse como negativas, neutras

y positivas, las que son analizadas a partir de “particularidades y consideraciones” asociadas a cada categoría.

Tabla 3. Tópico Contexto rural - Patrones culturales de lo rural.

Concepciones	Categorías	Frases
Negativas (-)	Escasez de servicios e infraestructura: sensación de abandono	<p>“un tema que era de mejoramiento de agua potable”.(T018,p.1)</p> <p>“las personas que trabajan en el campo tienen un problema u enfermedad mayor tienen que venir al hospital de Concepción porque no tienen ningún tipo de procedimiento allá para poder lograr una buena intervención en salud” (T018,p.2)</p> <p>“Difícil acceso, escasez de servicios básicos, hablemos de luz, agua; eso más que todo”. (T1,p.5)</p> <p>Las escuelas del sector urbano tienen los baños dentro del establecimiento, en las escuelas rurales no , los niños tienen que mojarse para ir al baño entonces es una gran diferencia. (Tapo, p. 4)</p>
	Trabajo: motivación para salir del espacio rural	<p>“Mira lo que pasa es que yo no tengo muchos casos, pero la parte que nos ha tocado ha sido de Florida, y Florida también es una comuna que no hay mucho trabajo, la gente que se traslado a vivir a Florida se fue a vivir pensando que había más fuente de trabajo y en el fondo no hay nada, y hay harta población de adulto mayor también en Florida, entonces no hay ingresos para poder trabajar. Cuando yo conversaba con algunas familias me decían que lo único que había es el tema de cuando pelan las gallinas, y les pagan por cada gallina \$300 una cosa así, pero que no hay trabajo en Florida, entonces hay mucha gente ha estado allá que ha estado en el campo, que se ha criado se vienen acá a la ciudad por el mismo tema económico” (T4, p.2)</p>
	Distancia y lejanía	<p>“ la conectividad y de la accesibilidad, porque esta todo más lejos a veces nosotros necesitamos hacer una tarea y si no tenemos internet no la podemos sacar y la biblioteca más cercana de acá que está en Florida está a media hora o veinte minutos en bus, entonces con lo que se demora en esperar el bus que es media hora a veces una hora, entonces eso es igual una pérdida de tiempo para nosotros. Entonces uno opta por lo más caro y comprar el libro para tenerlo en la casa, es un gasto adicional que uno hace, en cambio en Santiago, Concepción uno va y dice ya voy a la biblioteca y ya da la vuelta a la esquina y puede llegar, por lo menos en Concepción hay buenas bibliotecas”</p> <p>“mis amistades igual que están más lejos mis familiares, igual los puedo ver pero no es lo mismo me he tenido que adaptar un poco a la lejanía”. (Tapo.p.5)</p>
	Sector de pobreza	<p>“La movilización, yo creo que el peligro... el peligro... de las vulneraciones que existen en los lugares, porque igual, si son lugares de extrema pobreza, no quiero discriminar a las personas de extrema pobreza, pero igual hay grandes índices de delincuencia” (T018,p.13)</p>
Intermedia (+) (-)	Familias	<p>“también la familia que vive en la ruralidad lo que nos ha tocado ver, tienen poca educación por lo mismo hay que ser más directivos con ellos, lo único que conocen de crianza es como fueron con ellos” ((T1,p.6)</p>
	Educación formal y crianza rural	<p>“el sector más rural es más propenso a que sea analfabeto o que tenga más dificultades para trabajar en el ámbito intelectual o que tenga algún problema de retraso” (T1,p.9)</p> <p>“Porque tenían campo, sembraban, entonces había que trabajar desde lo más básico que es que un niño vaya al colegio, que aprenda a leer y no lo visualizaban así, entonces ese tipo de vulneración y también de alimentación porque no entendían que hasta cierta edad era importante la leche y que después tenían que comer otro tipo de comidas o los horarios, y bueno la negligencia sobre todo en cuanto a los cuidados de aseo, de higiene, ese tipo de negligencias son las que se dan en la zona rural”.(T2.p,8)</p>
	Concepto de Nueva Ruralidad	<p>“bueno, se habla de la ruralidad y se me viene al tiro el campo, como alejado, la zona geográfica que es más alejada, pero igual las familias que están insertas en esa parte ven el trabajo, que es lo que más se da en la agricultura de los niños, las familias no lo ven como trabajo de los niños, sino como la formación personal del niño, entonces igual es nuestra labor también trabajar con los papás, educarlos y enseñarles que no vean el trabajo, que lo normalizan tanto también (T4,p.5)</p>



Positivas (+)	Comunidad	<i>“se juntan en juntas de vecinos, y esas juntas de vecinos están a kilómetros, caminan y se juntan con las personas ahí, y es increíble porque las separaciones son de 20 kilómetros, pero ellos van, se juntan dicen a las 15:30 y van, conversan temas de que se le escapo una gallina, de que hay que cerrar todo un perímetro, se juntan” (T018,p.2).</i>
	Gente de campo: oralidad	<i>“La gente de campo es generosa igual. y eso es bonito, me gusta como el... como la ... la hermandad que se genera en esos grupos, es muy hermosa” (T018,p.2)</i>
	Tranquilidad: menos estrés	<i>“Yo la verdad de la cosas que igual como muchos acá, me gusta el campo no lo cambio por nada viajo todos los días a Concepción, el llegar a concepción para mi ya es molesto además que mi trabajo bastante estresante trabajo con mucha gente, con muchos clientes, muchos proveedores entonces llegar acá al campo para mi es satisfacción tranquilo viviendo harto con mi familia, pero la paz que hay en el campo no la cambio por nada” (Tapo,p.3)</i>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Tópico: la niñez en el mundo rural - Configuraciones como sujeto social.

Concepciones	Categorías	Frases
Negativas (-)	Trabajo y niñez rural	<i>“las personas prefieren que los niños trabajen a que vayan a estudiar” (T018,p2)</i> <i>“la diferencia acá en Florida, es que hay cosas que no están tan normalizadas como el trabajo infantil, no peores formas de trabajo infantil, pero si trabajo por ejemplo en los ladrillos o en la recolección de frutos, cosa que acá en concepción propiamente tal no se ve” (T1, p.2).</i>
	Vulnerable como costumbre	<i>“... yo creo que es... una vida esforzada, sumamente esforzada... y... no quiero decir sufrimiento pero puede ser digamos como... como lo puedo especificar más, tienen muchos más factores de vulnerabilidad que acompañan a lo... a estos niños en su proceso de vida es mucho, mucho, desde la habitación de vivienda, cosas relacionadas a la casa, sectores que se mueven, yo creo que es un tema de vulnerabilidad porque... el saneamiento la... el hacinamiento, que es complicado...” (T018,p14)</i>
	Hermetismo	
	TICs	<i>“en el campo los niños pueden ser mas sociales porque como no hay tanto acceso a computadores, internet o whatsap , son pocos los aparatos que funcionan con whatsap o internet acá en el campo, entonces encuentro que los niños son más libres, se pueden expresar mas o no se po con tierra con barro son más felices jugando, disfrutando la naturaleza; en cambio yo lo veo en Concepción con mis sobrinos o están metidos en el computador o internet, o en el playstation o teléfono y apenas se hablan, entonces no hay mucha comunicación es la diferencia acá en el campo, igual es muy importante para el desarrollo de los niños, la comunicación es importante, disfrutar más en familia igual, eso es bueno” (Tapo, p,6).</i>
Intermedia (+) (-)	Familia	<i>“Yo creo pasa también por un tema de distancia, porque viven a mucha distancia una familia de otra. Siempre comparten también más en familia de lo que yo he visto” (T1, p4)</i>
	Juegos Afecto	<i>Cuando llega a la casa, llega a jugar con su bicicleta, su motito, juega a la pelota, le gusta jugar a la pelota, de repente llega mi sobrino (corrige) mis nietos, sino juega con tierra con arena y tengo que dejarlo porque a él le encanta hacer esas cosas, solamente bañarlo, porque hay que esperar que se ensucian bien (risas) porque no saco nada con ir a cambiarlo, porque después se ensucian al tiro, pero igual es feliz jugando, compartiendo a pesar de que él está solo, sus hermanas, tengo tres hijas mujeres y él fue mi sorpresa, que aún no tiene los 6 años, y de repente me dicemamá con que puedo jugar, así que ahí voy yo a jugar con él, porque le encanta jugar a la pelota, o si no se entretiene solito con lo que el inventa. (Tapo, p 6)</i>
	Colegios	<i>La escuela, igual hay talleres deportivos, hemos tenido niños también que participan también en talleres deportivos e igual la escuela le da como harto apoyo porque hay algunos niños que viven como bien al interior del campo, entonces igual el colegio les facilita un buses, pero solamente de acercamiento, que el bus lo acerque, igual ese es otro factor; nosotros teníamos algunos niños que vivían al interior del campo entonces tenían que caminar media hora o una hora, entonces a veces, venía el bus y les hacía un acercamiento pero sino tenían que ir caminando.(T4, p.4)</i>
	Conversación-ciclo normal	<i>“los niños de acá de la escuela tienen otros temas de conversación están más arriba de su siglo podríamos decir, sobre todo en los temas de sexualidad, en cambio los niños de los colegios más rurales no, ellos viven su ciclo” (T1.p.5)</i>
	Naturaleza	<i>“Yo creo que lo principal es que los niños rurales pueden explorar su mundo, pueden descubrir, pueden conocer en un ambiente más limpio, con menos acceso quizás a factores de riesgo relacionados con la delincuencia, con el consumo de droga, con ese tipo de adicciones, con el tema más estresante de lo urbano, se pueden desempeñar en un ambiente más natural y explorar y descubrir desde pequeños situaciones más nuevas e interesantes para ellos” (T3, p.11)</i>

Fuente: elaboración propia.



Como fue señalado anteriormente, los tópicos y/o categorías son ordenados según concepciones, resultando el siguiente esquema general de presentación de resultados.

Tabla 5. Esquema de Análisis de tópicos.

1 Contexto rural - Patrones culturales de lo rural (CR-PCR) + 2 Mundo rural - Configuraciones como sujeto social (MR-CSS)		
CR-PCR MR -CSS	CR-PCR MR -CSS	CR-PCR MR -CSS
Escasez de servicios e infraestructura: sensación de abandono. Trabajo: motivación para salir del espacio rural Distancia y lejanía Sector de pobreza Tics: recurso no cotidiano	Familias naturalizadas y naturalizantes Educación formal y crianza rural Concepto de Nueva Ruralidad Familia	Comunidad Gente de campo: oralidad Tranquilidad: menos estrés Juegos Colegios Conversación- ciclo normal Afecto Naturaleza
Trabajo y niñez rural Vulnerable como costumbre Hermetismo Tics		
Concepciones negativas	Concepciones intermedias	Concepciones Positivas

Patrones culturales + Configuración de sujeto (social) = SER NIÑO EN EL MUNDO RURAL

Fuente: elaboración propia.

En términos de los resguardos éticos del trabajo de campo, cabe señalar que se consideraron aquellos aspectos que se relevan a la hora de realizar toda investigación social con niños y niñas (Gaitán, 2006; Casas, 2006). Sin duda, un criterio fundamental fue el asentimiento de los niños y niñas informando con claridad, sobre la naturaleza, propósito y grado de participación en el estudio. Por otro lado, y relevando el Interés Superior del Niño como principio rector, se prestó especial atención a la etapa evolutiva en la que se encontraban y por supuesto, no fueron expuestos a riesgos, siendo el investigador-adulto garante en todo momento del respeto de sus derechos. En términos operativos, se consiguieron las autorizaciones necesarias para lograr la participación de los niños y niñas en el estudio, las que se obtuvieron haciendo partícipes también a sus adultos responsables, transmitiéndoles con la misma claridad los objetivos de la investigación, la participación

que tendría el niño, las retribuciones o beneficios que contemplaba la participación en la investigación, los responsables, etc., de modo de acceder a los consentimientos necesarios, resguardando en todo momento la confidencialidad de la información.

3. El contexto rural y la construcción de identidad de sus sujetos

Para responder la pregunta sobre las concepciones y los significados atribuidos a la infancia en las comunidades rurales de Concepción, que se vinculan al Programa de Prevención Focalizada (PPF) de la Corporación Opción, se expone a continuación, cómo se cristaliza el proceso de construcción de identidad de los sujetos rurales, en espacios en los que deben considerarse las complejas “interacciones sociales en espacios familiares, en grupos de pares y en comunidades, y frente a la complejidad de los escenarios rurales de

la época” (Jurado & Tobasura, 2012, p. 67). Es lo que Zemelman (2010) identifica como el resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios.

Para Larraín (2003) la identidad es un proceso de construcción en el que los sujetos se definen a sí mismos en estrecha vinculación simbólica con otros. En este sentido, es que la construcción de identidad debe cumplir con tres condiciones indispensables: la definición por oposición, la materialidad y la posesión en la construcción del sí mismo y de los otros.

La *definición por oposición* se observa en la tensión entre lo urbano y lo rural. Mientras que en lo rural se mantienen valores y tradiciones y permanecen las relaciones de apoyo y el interés por los otros -situaciones posibles gracias a que se encuentra espacial y socialmente alejado de lo urbano-, en las sociedades urbanas prevalece la impersonalidad (Romero, 2012), la escasez de solidaridad y de capital humano; se han perdido las tradiciones y las relaciones sociales se caracterizan por un excesivo contractualismo y racionalismo. De esta manera, el mundo rural se integra a la dinámica de la sociedad urbano-industrial, mientras que la cultura de masas de origen nacional y global se extiende, y en el mundo rural se imponen las formas de hablar, de vestir, de actuar, de pensar. De este modo, la construcción de la identidad infantil vive la tensión de la globalización junto con las formas tradicionales de vida en el campo (Jurado & Tobasura, 2012). Siguiendo el enfoque de la “nueva ruralidad” (Barrera, 2005; Gómez, 2008; Pérez, 2004, 2005), sin embargo, las grandes brechas que existían con los sectores urbanos se han atenuado y se ha establecido una creciente interrelación entre ambas áreas (urbano/rural), apoyada por el mejoramiento de la infraestructura vial y por el acceso a una serie de servicios básicos que facilitan el intercambio y las interconexiones con el resto del país. Ejemplo de esto son las políticas de inclusión digital donde los niños y niñas han sido actores fundamentales como agentes de socialización tecnológica (Pavez & Correa, 2016).

De acuerdo a Gómez (2008) y a Jurado y Tobadura (2012), el impacto de la modernización

e industrialización se da, principalmente, en las dimensiones territorial -a través del cambio en la valoración de los espacios rurales- ocupacional -mediante el cambio en el peso relativo de las actividades primarias, secundarias y terciarias- y cultural -en el cambio de los patrones de conocimiento y valores de las poblaciones rurales-. Así, el despliegue de potencialidades y mejores oportunidades que ofrezcan las comunidades rurales, tendrá impacto directo en la referencia a la identidad que allí se construye. Sin embargo, y a pesar de las transformaciones, desde el relato de los entrevistados, una de las principales características de los contextos rurales es la carencia de infraestructura y de acceso a servicios, lo que les deja en franca vulnerabilidad al no cubrirse necesidades fundamentales como el acceso oportuno a servicios de salud o a educación de calidad. Esto es coherente con lo expuesto en la literatura especializada (Rodríguez & Winchester, 1999; Precedo & Andrés, 2002), la cual reconoce como una de las principales desventajas de los espacios rurales -en contraposición con los urbanos- la carencia de servicios y las dificultades que experimentan las personas para acceder a ellos. En este sentido, Rodríguez y Winchester (1999) añaden la fragmentación como otra de las características de lo rural, en tanto se trata de territorios que no interactúan integradamente con los centros urbanos, dejando de funcionar de manera interrelacionada. Esto transforma lo rural en un espacio atomizado y desagregado, perdiendo así el potencial de los recursos de asociatividad, eficiencia y eficacia en la provisión de bienes y servicios y en la potencialidad de las actividades productivas urbano-rurales; lo cual dificulta el desarrollo integrado de actividades productivas y económicas y los beneficios que la complementariedad territorial puede aportar al desarrollo y a la calidad de vida de las personas y familias en sus distintos espacios territoriales.

En cuanto a la *materialidad en la construcción de identidad*, Larraín (2003) plantea que el cuerpo y otras posesiones otorgan a los sujetos elementos fundamentales para alcanzar su propio autorreconocimiento. Esto implica que, al producir, poseer o modelar cosas



materiales, las personas proyectan su esencia, sus características y sus propias cualidades en ellas. El autor habla de los rasgos propios que permiten a las personas “decir ‘soy así’ o ‘somos así’ porque refiere a formas locales de pensar, de ser” (Jurado & Tobasura, 2012, p. 67). En el caso de las comunidades rurales, dicha materialidad se constituiría en el acceso a la tierra y a lo que esta representa para los sujetos. El territorio es una construcción social, una unidad espacial, integrada por un tejido social particular que tiene como sustento una determinada base de recursos materiales.

En este sentido, para las poblaciones rurales, la proximidad es valorada como un elemento que media entre las oportunidades de participación y el acceso a las diversas instancias que ofrece el progreso -en el sentido de una mejora en la condiciones de vida- para satisfacer necesidades asociadas a estándares de calidad de vida. Los elementos sustantivos que comprenden la concepción de la proximidad en lo rural, permiten una mirada sobre el contexto territorial, visto este como un espacio en el cual emergen respuestas propias para el abordaje de la diversidad y para aprovechar adecuadamente los recursos endógenos presentes en las localidades (Blanco & Gomà, 2002).

El espacio rural representa en sí mismo un contexto de complejidades e incertidumbres que se expresan, entre otros, en el empleo y el acceso a bienes y recursos -ya sean materiales o simbólicos- que, al ser asociados a la comprensión de los efectos que acarrea la globalización, generan un proceso de desterritorialización de lo rural, lo que tiene implicancias en la vida de las familias y comunidades y en sus sistemas de gestión y toma de decisiones (Rodríguez & Winchester, 1999). El ajuste estructural que esto provoca, representa un cambio que se direccionaría hacia una devaluación de las características endógenas del territorio, que lo harían menos competitivo en términos del progreso. Dichos acontecimientos encarnarían una desvalorización de las actividades productivas propias del trabajo rural, lo que ha llevado a que tanto los adultos como las nuevas generaciones asignen un valor simbólico negativo a la identidad asociada a los trabajos

y faenas propias del mundo campesino², en contraposición al valor asignado al trabajo urbano y su sistema de remuneraciones. En este sentido, el trabajo campesino no lograría generar recursos para enfrentar los riesgos asociados a las situaciones de pobreza y a las incertezas sobre el acceso a recursos materiales y otros que resultan esenciales para la subsistencia. Bajo esta premisa, las situaciones de pobreza que se presentan en el mundo rural solo pueden ser comprendidas como una dimensión más de la exclusión social, y referidas únicamente a aspectos monetarios en comparación con la exclusión social entendida como un proceso más amplio que tiene lugar en un contexto de relaciones de solidaridad, cooperación, participación y oportunidades para el acceso a bienes y recursos, entre otros (Moreno & Acebes, 2008).

Finalmente, en cuanto a la necesidad de *los otros* en la construcción de identidad individual -a lo que Barboza (2011) llama reconocimiento-, implica que para la creación de tu identidad es necesaria la existencia del “otro”, que avale tu identidad, que certifique que también desde su perspectiva - a la que tú no tienes acceso - posees identidad. Estos otros, se presentan en una doble dimensión: *los otros diferentes* y *los otros significativos*. Los primeros son aquellos de los que el sujeto intenta distinguirse; aunque ser diferente no es en esencia algo positivo o negativo a lo largo de la historia, la necesidad de diferenciarse de los otros contribuye a que ese *otro* sea considerado inferior o una amenaza para la propia identidad, porque sus diferencias son vistas como un atentado a lo generalizado y establecido. Los otros significativos, por su parte, contribuyen activamente a la formación de la autoimagen individual, en tanto favorecen que el sujeto intenalice las expectativas y/o actitudes que expresan, transformándolas en

2 Para efectos del presente estudio, la distinción terminológica de “mundo campesino” hace referencia a la significación que poseen los sujetos, sobre trayectorias vitales e históricas asociadas a prácticas agrícolas, de autoconsumo familiar y economía local. Transmisión de saberes sobre prácticas de trabajo vinculadas a la tierra, al cultivo, al cuidado de animales, en el marco de un sistema económico local que forma parte de una cadena de producción asociada principalmente a las faenas de trabajo agrícola, tales como; trabajo de temporada en siembra, cosecha, u otras actividades productivas asociadas al rubro. Actividades que van configurando saberes, narrativas y prácticas vinculadas con la naturaleza.

sus propias autoexpectativas (Larraín, 2003). Estos *otros diferentes* y *otros significativos* ayudan a conformar las identidades colectivas, las que se constituyen desde lo cultural y los discursos públicos y privados de las sociedades. En dicho contexto, la familia es una institución fundamental, que contribuye tanto a la formación de las identidades individuales (por ejemplo, los padres son -en los primeros años de vida de las personas- los otros significativos) como a la mantención de las identidades colectivas. En términos discursivos, la concepción de familia que prevalecería en los contextos rurales ya no sería representativa de la realidad de las nuevas formas de convivencia en lo rural; no obstante, persiste aún el ideario sobre la conformación tradicional de la familia desde una perspectiva estructuralista. Aquí es posible apreciar el peso que tienen la tradición y el marco de referencia normativo que todavía predomina en lo rural, el cual tiende a transformarse en el patrón deseable de familia ideal (Giddens, 2010).

Esta manera de entender el marco de la construcción de valores que organiza la vida familiar en el entorno rural, da valor a la comprensión de las relaciones de cuidado y colaboración que impulsan -de manera espontánea- el sentido de bienestar en un medio cultural en donde la división sexual del trabajo es entendida como una forma de relación legítima, que da sentido al valor de la tradición. Según Maturana (2011), esta separación sexual de los roles y funciones familiares que prevalece en la cultura patriarcal sería reciente si la comparamos con la emoción y acción de asistencia entre los sexos que habría primado a lo largo de la historia de la humanidad en su fundamento biológico.

La existencia de una separación valorativa de los sexos vendría a negar la colaboración como actuar humano, en un espacio de comunicación y encuentro que legitima el reconocimiento de un otro. En este sentido, Maturana (2011) señala que la emoción que se encontraría involucrada en la división del trabajo sería la obediencia. Es importante comprender la trascendencia de lo anterior, al referirse a los espacios de encuentro y comunicación que se dan en el contexto de las relaciones familiares y de la cultura rural; se habla de espacios de encuentro, en el fluir

de interacciones recurrentes con otros en un contexto relacional de convivencia y conductas que construyen la realidad cotidiana de lo rural (Maturana, 2011). Esto es lo que hace posible el reconocimiento y la visibilización de una identidad y cultura rural propia.

De esta manera, se constituye una identidad en un espacio comunitario que favorece la inclusión de niños, niñas y jóvenes en un sistema formativo que es a la vez integrador. El contexto rural es una experiencia que posee como sustrato los valores culturales que aportan a la construcción de la identidad de personas y comunidades, en un espacio territorial en donde la comunicación se transforma en una instancia de encuentro y reconocimiento (Huerco, 2006).

4. Ser niña/o en el mundo rural

Diversos autores (Hirschfeld, 2002; James & Prout, 1997; Qvortrup, 1997 y Sosenki, 2015) coinciden en plantear que es posible identificar la ausencia de niños y niñas como actores relevantes de la teoría social, lo que ha implicado que durante siglos hayan permanecido invisibilizados, “olvidados” y “marginados” como sujetos sociales, inmersos en un mundo adulto dominante y sin posibilidades de alzar sus voces para hablar de sus vidas, minimizando así su protagonismo. No obstante, la modernidad ofreció un nuevo escenario que llevó a políticos, religiosos e intelectuales -entre otros actores- a levantar la infancia como una categoría social que debe ser protegida, analizada y abordada, considerando el contexto social, político y cultural desde el que es observada. Esto porque la experiencia de ser niña o niño siempre estará cruzada por las condiciones que sirven como telón de fondo a sus procesos de desarrollo. Desde esta nueva lectura, la infancia se constituye en el resultado de un entramado de definiciones, acciones y cambios sociales, de tal manera que se configura como sujeto respondiendo a particulares atributos que se le adscriben así como, a las experiencias subjetivas que lo moldean en un determinado contexto social. Estas experiencias, son reflejo de aquellos atributos/ideales que han sido asignados históricamente (Araujo, 2010).



En la actualidad, el interés por estudiar “las infancias” se justifica también desde la centralidad del individuo (Martuccelli, 2007; Martuccelli & De Singly, 2012), desde sus experiencias particulares y con el convencimiento de que la experiencia de los sujetos se tramita en los cambios que experimentan los escenarios sociales que posibilitan la emergencia de mundos simbólicos diversos. La experiencia subjetiva de la niñez, en este marco, responde a las particulares mixturas que ofrece un contexto sociocultural y político, traduciéndose en experiencias diversas y plurales (Lahire, 2004). En este sentido, la infancia es una construcción social donde cada infancia es distinta de su predecesora a nivel de individuos y distinta al ser mediada por los cambios del contexto.

En sus diversos escenarios, la niñez se ha enfrentado a pruebas (Araujo & Martuccelli, 2012) difíciles en sociedades pensadas adultocéntricamente (Duarte, 2012), sin demasiadas protecciones. El derecho como ideal normativo referido al lugar social de los niños y niñas puede ser asociado más bien a nociones como exclusión o discriminación. Para los niños y niñas, este ideal normativo se encuentra alejado de su experiencia personal. Como plantea Araujo (2009) “el problema se juega del lado de la dignidad, de su condición de seres humanos, de la posibilidad básica y primaria de constituirse simplemente como sujetos posibles de reconocimiento social” (p. 46). La posición ilegítimamente subordinada de los niños y niñas respecto a los adultos pone en jaque la idea de igualdad, y esto se ve claramente acentuado según la clase social en la que se encuentre, incluso según el territorio que habite, en este caso, el mundo rural. La condición de invisibilidad del niño está dada entonces por la negación de su condición de sujeto y como ser humano, produciendo una imagen “minorizada” de estos. Prevalece, en tal sentido, lo que Fassin (2005) denomina *políticas de piedad* para referirse a aquellas decisiones movilizadas por la desgracia mas no por la justicia.

Respecto a esta posición, podemos recoger el planteamiento de Bácares (2012) que hace referencia a las resistencias que enfrenta el

nuevo enfoque de derechos de la niñez, para su aplicación en los ámbitos político, económico, cultural y epistemológico. En términos políticos, alude a la voluntad que le corresponde al Estado en su rol de garante principal para impulsar reformas y proyectos políticos coherentes a este enfoque así como a la asignación de recursos; es decir, a cuánto invierte el Estado en respaldar los derechos de los niños y niñas. En términos culturales, supone las formas de pensar y de actuar que una sociedad reserva para sus nuevas generaciones. Un apunte más extenso sobre esta resistencia permite pensar que, los imaginarios o representaciones que tenemos de los niños y niñas, hablan de lo que socialmente hemos construido. Dentro de esa construcción y cómo la plantea este autor, predomina una *cultura de la prescindibilidad*, donde los niños y niñas no son considerados necesarios para la toma de decisiones de su vida y de la vida social; una cultura que descansa en el argumento de la edad, para mirarlos como sujetos vulnerables e incapaces. Descansa también en una *cultura de la privatización*, fundada en el temor a considerarlos como iguales. Por otro lado, en el espacio privado, los niños y niñas están protegidos, pauperizando su autonomía, responsabilidad y ejercicio de derechos. En tercer lugar, encontramos una *cultura de la propiedad* donde los niños y niñas son propiedad de los padres y una *cultura de la potencialidad* que profesa que los niños y niñas son el futuro de la sociedad, sin considerar que en el futuro serán adultos (luego guarda en sí la hipocresía y la ilusión de la protección en el presente). Y, finalmente, una *cultura de la peligrosidad*, que justifica su control y criminaliza su pobreza.

Estos imaginarios construidos sobre la base de las tensiones propias de una nueva forma cultural, corre el riesgo aun de confundir la noción de derechos con la provisión de bienes y servicios que responden a la satisfacción de necesidades infantiles. Si bien esto es correcto en un sentido, pues los derechos infantiles incluyen esta dimensión, lo cierto es que se trata de una reducción del enfoque que desconoce las garantías asociadas a protección y participación infantil. En particular, la condición de ciudadanía debe ejercerse de acuerdo a su desarrollo y capacidades, por lo que es necesario reconocer

que no puede concebirse ciudadanía sin la participación de los propios niños y niñas en las decisiones que afectan a sus vidas (Battistón, 2013).

Por otra parte, los derechos son visualizados como una amenaza para el mundo adulto, en tanto implicarían una pérdida de poder respecto de los niños y niñas, predominando la idea que el enfoque instituyente justifica y ampara cualquier tipo de acción. Se observa así una cultura infantil -de los derechos- instituyente que tensiona las relaciones establecidas y que se ven representadas al menos en dos registros fundamentales: en la acción de la familia, la comunidad y la sociedad civil en su conjunto como cogarantes, y en las decisiones políticas (legislaciones y políticas públicas) que asume el Estado en su rol de garante principal.

A 26 años de la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se constata que las políticas públicas dirigidas a la niñez conservan los imaginarios que hablan de una infancia tutelada, concepción construida desde la mirada dominante adultocéntrica (Duarte, 2012). El “niño como sujeto de derecho” instituyente aparece de manera tímida en la definición de las decisiones políticas, manteniéndose como objeto principal de las políticas sociales actuales, la población considerada vulnerable (Herrera-Seda & Aravena-Reyes, 2015). Sin embargo, “la investigación sobre calidad de vida de los niños y niñas, a partir de sus propias condiciones de existencia, de sus capacidades y funcionamientos puede ejercer la doble función de ejercicio de sus derechos y constitución subjetiva de su real valía como sujeto de derechos” (Mieles & Acosta, 2012, p. 214).

Si bien lo expuesto es desolador cuando se piensa en los derechos de los niños y niñas, es posible sostener -a partir de la evidencia- que las condiciones de aquellos que habitan zonas rurales llegan a ser aún más precarias que las experimentadas por los niños y niñas urbanos, quienes pueden acceder en general a mejores servicios que los primeros; una situación que se confirma cuando los participantes de esta investigación hacen referencia a una experiencia de abandono frente a la escasez de servicios e infraestructura. Además, “es necesario

considerar la geografía de estas comunidades, ya que presentan profundos desafíos que abarcan temas sociales, económicos, educativos y culturales” (Pavez & Correa, 2016, p. 49), elementos que no solo impactan en la cotidianidad de sus habitantes sino también en la percepción que construyen frente a las novedades de la modernidad. En este contexto, la experiencia de ser niña o niño de una zona rural como la estudiada, implica generalmente condiciones de mayor vulnerabilidad; si bien todos los seres humanos son en mayor o menor medida vulnerables, las niñas y niños y niñas de zonas rurales se ven expuestos a un mayor riesgo pues se enfrentan a condiciones diferenciales -pobreza, discriminación, incapacidad para satisfacer necesidades básicas, precariedad en el empleo, etcétera (Busso, 2001)- que aumentan esta posición.

A lo anterior se suma el hecho de tener a su cargo tareas y responsabilidades de apoyo en las actividades domésticas y productivas, las que realizan fundamentalmente en el ámbito de su familia y comunidad. En este punto, coincidimos con Ayala-Carrillo, Lázaro-Castellanos, Zapata-Martelo, Suárez-San Román y Nazar-Beutelspacher. (2013) que plantean que la incorporación de los niños y niñas al mundo del trabajo puede considerarse desde la perspectiva de la vulneración de sus derechos; sin embargo, es relevante visibilizar una realidad donde los niños y niñas participan en este tipo de actividades en un contexto global excluyente y que, de no hacerlo, se niega la complejidad de la estructura social. En paralelo, cuentan con actividades propias, como asistir al colegio y jugar, construyendo su identidad desde la valoración positiva del lugar donde viven. Sin perjuicio de lo anterior, las características propias que se han descrito del contexto rural y de las configuraciones de sus sujetos dificultan la observación de las vulneraciones de derecho a las que pueden exponerse, pues, como vemos, las lógicas de funcionamiento cotidiano no necesariamente coinciden con el enfoque de derechos. Entonces, prácticas cotidianas “de acompañamiento” (Ayala-Carrillo et al., 2013) como el trabajo en el campo, requieren ser traducidas desde el significado tradicional que caracteriza lo rural. Por otro lado, también se

corre el riesgo de que prácticas familiares que pueden ser consideradas como un estilo de crianza, se constituyan en comportamientos violentos naturalizados e invisibilizados que ubican a los niños y niñas en una situación de desprotección mayor.

Una mirada tradicional como la que prevalece en los sectores rurales, homogeniza la mirada a la niñez y no logra capturar las distinciones que requieren las respuestas a sus necesidades específicas. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2012) plantea que “el bienestar de los niños y niñas viene determinado en muy gran medida por su entorno” (p. 73), por lo tanto, se requiere un esfuerzo mayor por conocer sus ambientes y sus prácticas. Sin embargo, también es importante rescatar aspectos que pueden ser considerados protectores de esta normatividad cultural rural que se coliga con la sociabilidad y el juego. Se trata de factores resilientes vinculados con la socialización, con el trato más cercano, con la vida en comunidad y con las comunicaciones cara a cara (Castro, Saavedra & Saavedra, 2010).

5. Conclusiones

En definitiva, coexisten en el mundo rural prácticas y patrones culturales tradicionales que entran en tensión con los cambios y avances que ha traído la modernidad a las sociedades y, por tanto, con la forma de habitar el mundo rural. Efectivamente, los cambios promovidos por los procesos de industrialización de la agricultura y la urbanización de las comunidades rurales han complejizado y diversificado la realidad rural. De este modo, si bien niños, niñas y adultos que habitan estas zonas se autodistinguen de los habitantes urbanos, comparten con ellos asimismo variadas características que contribuyen a que la línea entre ambas realidades se difumine experimentando, de manera similar, transformaciones territoriales, ocupacionales y culturales.

Como se ha revisado, la construcción de la identidad en el mundo rural se articula en torno a la definición por oposición, en este caso entre lo urbano y lo rural, la materialidad y la posesión, y los otros. En el caso de las poblaciones rurales,

la oposición y la materialidad se constituye en el territorio que ofrece los recursos materiales de producción y consumo para la supervivencia de los sujetos. No obstante, son aspectos que se encuentran tensionados en forma permanente, en tanto el empleo y el acceso a bienes y recursos, ya sean económicos, comerciales, productivos, culturales y/o simbólicos. En el caso de los otros, estos son fundamentales en la construcción de identidad individual y colectiva, destacando fuertemente en estos contextos rurales la centralidad de la familia como institución social y como espacio privado e íntimo de construcción de identidad individual y colectiva.

En dicho escenario, los niños y niñas rurales son víctimas de escasa inversión teórica, manteniendo una posición de subalternidad frente a la experiencia urbana, que es la que prevalece. Asimismo, sus voces están mediadas por los relatos y las experiencias adultas, lo que da cuenta nuevamente de la posición social que ocupan en un mundo pensado por y para los adultos. Esto se constituye en una limitación importante a la hora de definir un estudio de esta naturaleza donde se espera que los protagonistas sean los niños y niñas. Prevalecen en este sentido, restricciones culturales de parte de los adultos para reconocer las voces de los niños y niñas como válidas para hablar de sus vidas (Bacares, 2012). Por ello, y rescatando lo planteado por Mielles y Acosta (2012), desde la investigación es posible rescatar valiosos conocimientos sobre las condiciones objetivas y subjetivas de vida de los niños y niñas.

Los niños y niñas de zonas rurales viven en peores condiciones que los de zonas urbanas, quienes acceden a mejores servicios y de forma más oportuna. Por esto, es posible afirmar que la experiencia de ser niño rural está cruzada por condiciones de mayor vulnerabilidad social y de desprotección, lo que dificulta intervenciones efectivas -desde el enfoque de los derechos- que aún no se logran cristalizar en las lógicas culturales y simbólicas de los habitantes de zonas rurales como la estudiada.

Finalmente, de lo expuesto se desprende que -tanto en lo rural como en la infancia- existe una dimensión de invisibilidad que ha marginado a estos individuos de la investigación

social y de la discusión teórica, respecto de la relevancia de ambos procesos en la construcción de identidades y subjetividades en el mundo moderno; de ahí que aquellos que deseen asumir el desafío de estudiar ambas experiencias y la relación entre ellas, deban apropiarse de estrategias multimodales que les facilite relevar los significados y la cotidianeidad de dichos sujetos (Boyden & Ennew, 1997; Raposo, 2009; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef, 2013a; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef, 2013b). Esto implica el desafío de comprender los fenómenos desde la perspectiva de los niños y niñas que habitan contextos rurales, rescatando desde ellos su construcción de mundo y la conjugación que realizan entre éste y el mundo de los adultos que les ha sido narrado por obligación.

En términos metodológicos, se debieron enfrentar dificultades propias de una investigación que se define desde una lógica flexible. Se realizaron ajustes por tanto, que no estaban contemplados en el diseño pero que respondían a las necesidades de los territorios en estudio. Así, la intención inicial de recoger la experiencia de niños y niñas de tres territorios de Chile, tuvo que ser reducida a un estudio de caso como el presentado. La lógica de funcionamiento de proyectos de intervención en Chile, responde a los lineamientos de la Ley 20.032 que define un sistema de subvenciones y donde la oferta programática se ve sometida a procesos de licitación que determinan la duración de los proyectos. Esta variable se transformó en una de las limitaciones del proyecto, pues dos de los programas ubicados en otros territorios del país e inicialmente seleccionados, no fueron adjudicados por las instituciones que los implementaban, no pudiendo continuar con el proceso investigativo, pues significaba en el corto plazo, no tener acceso a los sujetos de intervención. En suma, se privilegió la profundidad de la información más que en la variabilidad de la unidad de análisis.

Finalmente, investigar sobre cómo los niños y niñas ocupan los espacios rurales; cómo significan los espacios que habitan, los sectores de juego, su relación con los adultos y con los sistemas de salud y educación, entre otros, así como investigar con los niños y niñas

las distinciones entre ser urbano y rural, y comprender desde sus perspectivas el impacto que la nueva ruralidad tiene en ellos por medio de técnicas participativas, son desafíos potentes que debe proponerse un investigador atento a las particularidades de estos contextos.

Lista de referencias

- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana*. Santiago de Chile: LOM.
- Araujo, K. (2010). Configuraciones de sujeto en la modernidad latinoamericana: el caso de Perú a inicios del siglo XX. *Revista Chilena de Literatura*, 76, pp. 5-25. Recuperado de: <http://goo.gl/QBJPSn>.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes, Retratos de la sociedad chilena y sus individuos: neoliberalismo, democracia y lazo social*. Santiago de Chile: LOM.
- Ayala-Carrillo, M. R.; Lázaro-Castellanos, R.; Zapata-Martelo, E.; Suárez-San Román, B. & Nazar-Beutelspacher, A. (2013). El trabajo infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: "insumo" que genera riqueza económica, pero nula valoración social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 659-673. Doi: 10.11600/1692715x11214121012. Recuperado de: <http://goo.gl/dRfqgw>.
- Bácares, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño*. Lima: Ifejant.
- Barboza, D. (2011). La construcción de los sujetos sociales: entre Hegel y Althusser. *Revista Tales* 4, pp. 313-335. Recuperado de: <https://goo.gl/urkRWq>.
- Barrera, A. (2005). *Modernidad y Subjetividad en la nueva ruralidad*. Recuperado de: <http://bit.ly/1ifUjvN>,
- Battistón, O. (2013). *Proniño: Un relato sobre la infancia, derechos y compromiso empresarial*. Santiago de Chile: Fundación Telefónica.
- Berner, H. (2014). *Pobreza Multidimensional en Chile: una nueva mirada*. [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de: <http://goo.gl/9Y4imc>.



- Blanco, I. & Gomà, R. (coords.) (2002). *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona: Ariel.
- Boyden, J. & Ennew, J. (eds.) (1997). *Children in focus. Manual for participatory research with children*. Estocolmo: Radda Barnem.
- Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. Presentación Seminario Internacional “Las Diferentes expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe”, Santiago de Chile, Chile.
- Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. 11 (1), pp. 180-203. Recuperado de: <http://goo.gl/UIxw5s>.
- Castro, A.; Saavedra, E. & Saavedra, P. (2010). Niños de familias rurales y urbanas y desarrollo de la resiliencia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*. 3 (1), pp. 109-119. Recuperado de: <http://goo.gl/263BBR>.
- Denis, A.; Gallegos, F. & Sanhueza, C. (2010). Pobreza Multidimensional en Chile: 1990-2009. *Documentos de investigación*. Facultad de Economía y Negocios, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: <http://goo.gl/iYrxpD>.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, pp. 99-125.
- Fassin, D. (2005). Gobernar por los cuerpos. Políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes. *Educación*, 28, 2, pp. 201-226.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*. Recuperado de: <http://goo.gl/FsRS4o>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2013a). *Adultos aliados a las y los adolescentes (documentos de trabajo)*. Recuperado de: <http://bit.ly/1OviWPh>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2013b). *Recomendaciones a tener en cuenta en una entrevista (nota técnica)*. Recuperado de: <http://uni.cf/1AmYISV>.
- Giddens, A. (2010). Familias y relaciones íntimas. *Sociología*, 9, pp. 361-415. Recuperado de: <http://goo.gl/kSMVvs>.
- González, S. (2005). Nuevos imaginarios de la ruralidad en Chile. *Revista Chilena de Antropología*, 18, pp. 2-18. Doi:10.5354/0719-1472.2005.17966.
- Gómez, S. (2008). *La “nueva ruralidad”. ¿Qué tan nueva?* Santiago de Chile: LOM.
- Herrera-Seda, C. & Aravena-Reyes, A. (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 71-84. Doi: 10.11600/1692715x.1312280813. Recuperado de: <http://goo.gl/e2x39d>.
- Hirschfeld, L. (2002) Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist* 104, pp. 611-627. Recuperado de: <http://www.jstor.org.ezproxy.puc.cl/stable/684009>.
- Huergo, J. (2006). *Una aproximación al campo de Comunicación/Educación*. Documento de Cátedra. Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://goo.gl/naFbkc>.
- Instituto Nacional de Estadística, Servicio Nacional de Menores (2005). *Infancia y adolescencia en Chile-Censos 1992-2002*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadística.
- James, A. & Prout, C. (eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Londres: Routledge Falmer.
- Jurado, C. & Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 63-77. Recuperado de: <http://goo.gl/fyR8bi>.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *Revista Famencos*, 21, pp. 30-42. Recuperado de: <http://goo.gl/Z8GsFJ>.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.

- Martuccelli, D. & De Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Maturana, H. (2011). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano: desde el patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- 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.
- Ministerio de Desarrollo Social (2013). *Resultados Encuesta Casen 2013*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Moreno, A. & Acebes, V. (2008). Estado de bienestar, cambio familiar, pobreza y exclusión social en España en el marco comparado europeo. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 75, pp. 31-50. Recuperado de: <http://goo.gl/AoWMjC>.
- Observatorio Niñez y Adolescencia (2015). *Infancia cuenta en Chile 2015. Tercer Informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Santiago de Chile: Observatorio Niñez y Adolescencia.
- Pavez, I. & Correa, T. (2016). Internet y familias de zonas rurales aisladas: determinantes de la adopción tecnológica en el hogar. En Fundación País Digital (ed.) *El mundo en mi mano. La revolución de los datos móviles*, (pp. 44-57). Santiago de Chile: Fundación País Digital.
- Pérez, E. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas*, 20, pp. 180-193. Recuperado de: <http://bit.ly/1IZZox1>.
- Pérez, E. (2005). América Latina: nueva ruralidad y exclusión social. *Polígonos. Revista de Geografía*, 15, pp. 171-199. Doi:10.18002/polv0i15.475.
- Piñuel, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Estudios de Sociolingüística*. Recuperado de: <http://goo.gl/ci573K>.
- Precedo, L. & Andrés, J. (2002). *Nuevas realidades territoriales para el siglo XXI: desarrollo local, identidad territorial y ciudad difusa*. Madrid: Síntesis.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Pnud (2008). *Desarrollo humano en Chile Rural. Seis millones de nuevos caminos*. Santiago de Chile: Pnud.
- Qvortrup, J. (1997). A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children rights to be heard. En A. James & C. Prout (eds.) (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. Londres: Routledge Falmer.
- Raposo, G. (2009). Narrativas de la imagen: memoria, relato y fotografía. *Revista Chilena de Antropología Visual*, (13), pp. 79-103. Recuperado de: <http://bit.ly/1VzZJzH>
- Rodríguez, A. & Winchester, L. (1999). *Ciudades y gobernabilidad en América Latina*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11 (1), pp. 8-31. Recuperado de: <https://goo.gl/S3P7wN>
- Sosenki, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, 7 (14), pp. 132-154. Recuperado de: <https://goo.gl/fY1ytw>.
- Sosenki, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 43-52. Doi: 10.11600/1692715x.1411250315. Recuperado de: <https://goo.gl/pNH477>.
- Stake, R. F. (2010). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 27, p. 355-366. Recuperado de: <https://polis.revues.org/943>.



Referencia para citar este artículo: Salinas-Quiroz, F., Silva, P., Cambón, V. & Fraga, S. (2017). Asistencia intermitente y deserción en Educación Inicial. Testimonios de madres uruguayas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 913-925. DOI:10.11600/1692715x.1520828042016.

Asistencia intermitente y deserción en Educación Inicial. Testimonios de madres uruguayas*

FERNANDO SALINAS-QUIROZ**

Profesor-investigador Universidad Pedagógica Nacional, México.

PAOLA SILVA***

Profesora Universidad de La República, Uruguay.

VERÓNICA CAMBÓN****

Profesora Universidad de La República, Uruguay.

SANDRA FRAGA*****

Profesora Universidad de La República, Uruguay.

Artículo recibido en abril 28 de 2016; artículo aceptado en julio 17 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *a veinte años de la universalización de la Educación Inicial (EI) se reportan elevados niveles de ausentismo y asistencia intermitente en niños y niñas que asisten a los niveles de 4 y 5 en escuelas públicas. Montevideo, Canelones y Tacuarembó cuentan con escuelas de Contexto Sociocultural Crítico. Nos propusimos comprender qué factores inciden en la asistencia intermitente y la deserción en EI, desde el discurso de cinco madres de familia. Producto de las entrevistas a profundidad emergieron diversas categorías que dan cuenta de la multicausalidad del fenómeno, así como estrategias que contribuyen a revertirlo con la participación de todos actores y actrices involucrados e involucradas. Consideramos que el afianzamiento del vínculo familia-escuela-comunidad (Educación Inicial de Base Segura) y el fortalecimiento de las redes sociales potencian la permanencia del niño y la niña en el sistema educativo.*

Palabras clave: educación inicial, ausentismo escolar, deserción, infancia, educación infantil (Vocabulario Controlado Iresie).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (área: psicología; subárea: psicología del desarrollo) se deriva de la investigación denominada "Asistencia intermitente y deserción en Educación Inicial. Estudio en escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad social" del Grupo de Investigación Psicología y Educación / Servicio de Educación Inicial. Proyecto presentado por la cuarta y segunda autora al llamado 2009 *Proyectos de Iniciación a la Investigación* de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (Csic), Universidad de la República, Uruguay (UdelaR). Investigación iniciada en junio del 2010 y finalizada el 15 de abril del 2011. Financiación aprobada por la Csic-UdelaR. Se empleó metodología cualitativa y entrevistas a profundidad como técnica.

** Doctor en Psicología. Miembro de Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Profesor-Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco; México. Orcid: 0000-0002-1257-6379. Índice H5: 3. Correo electrónico: fernando.salinas.q@gmail.com

*** Magister en Psicología y Educación. Consultora en Plan Caif-Inau. Docente Asistente en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: psilva@gmail.com

**** Magister en Psicología y Educación. Consultora en Plan Caif-Inau. Profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Orcid: 0000-0003-4030-5987. Correo electrónico: vcambon@gmail.com

***** Maestranda en Enseñanza Universitaria. Docente Asistente en la Facultad de Psicología de la Universidad de La República, Uruguay. Orcid: 0000-0002-5817-5386. Correo electrónico: psicofraga@gmail.com



Erratic assistance and dropout in Early Childhood Education. Uruguayan mother's testimonies

• **Abstract (analytical):** *Even 20 years from the anchoring of an Early Childhood program into our educational system, absenteeism and erratic assistance are still a challenge public schools face. Given that schools in Montevideo, Canelones and Tacuarembó encounter an awry socio-cultural background, we were determined to find the reasons behind such high levels of absences and desertions. Five interviews were done thoroughly to different mothers; which helped us pinpoint specific causes to understand the multi-causality of the problem, as well as some integrated strategies that respond to the interests and motivations of the actors involved. We are confident that having a functional network of attachment bonds (Secure Base Childcare) can assure stability for the development of children at young ages.*

Key words: early childhood education, absenteeism, dropout, infancy, childhood education (Iresie Controlled Vocabularies).

Frequência e abandono escolar na Educação Infantil. Testemunhos das mães uruguaias

• **Resumo (analítico):** *vinte anos depois da universalização da Educação Infantil (EI) reportam-se problemas na assistência e abandono escolar em crianças dos níveis 4 e 5 das escolas públicas. Montevideo, Canelones e Tacuarembó contam com escolas pertencentes aos Contextos Socioculturais Críticos. Propusemo-nos a compreender os fatores que incidem na frequência e o abandono em EI, a partir das experiências de cinco mães de família. As principais informações obtidas através das entrevistas em profundidade geraram categorias que evidenciam a multicausalidade do fenômeno em questão e algumas estratégias possíveis mediante a participação dos atores educativos. Consideramos que a estabilização do vínculo família-escola e o fortalecimento das redes sociais potenciam a permanência das crianças no sistema educativo.*

Palavras-chave: educação infantil, inassistência escolar, abandono escolar, infância, educação pré-escolar (Vocabulário Controlado do Iresie).

-1. Introducción. -2. Panorama uruguayo. -3. Método. -4. Resultados. -5. Discusión. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Tanto el sentido común como la investigación empírica sugieren que la asistencia periódica a la escuela es importante para asegurar que las niñas y los niños obtengan bases sólidas para los aprendizajes subsecuentes (Chang & Romero, 2008), así como menor repetición y abandono escolar, sin embargo, una escuela que conciba su práctica educativa como *acontecimiento ético*, no se focaliza en los logros y resultados educativos medibles a corto plazo y centra su reflexión en la historicidad, las relaciones, y el contexto de los seres humanos que educa (Echavarría-Grajales, 2003). Un equipo interesado en analizar la asistencia a la escuela en niños y niñas chilenos/as de cuatro

y cinco años de edad tomó en cuenta variables contextuales y encontró que la asistencia intermitente se veía afectada levemente por la educación materna (Arbour, Yoshikawa & Treviño, 2014).

Las prácticas de las personas se relacionan con sus condiciones temporales, espaciales y simbólicas, y permiten otorgar sentidos a los acontecimientos (Alvarado, Patiño & Loaiza, 2012). En el imaginario social latinoamericano, la crianza es una actividad femenina: se habla del *instinto materno* porque el producto se engendra y crece en el cuerpo de las mujeres, ligando su destino a los hijos e hijas (Figueroa & Salguero, 2014; Piedrahíta-Echandía, 2009). Zárata (2015) afirma que el instinto materno es el invento más rentable del patriarcado. En su

disertación, la autora argumenta con pruebas históricas cómo el instinto materno no tiene orden lógico, ni natural y que, debido a que desde hace más de 35 años se ha hecho un esfuerzo importante por desechar el término, ahora lo encontramos disfrazado bajo la “naturalidad” del “amor materno”.

De vuelta al tema que nos ocupa, pero sin perder de vista que a nivel cultural se viene responsabilizando a las mujeres de la educación de las hijas e hijos, es tiempo de definir operacionalmente a la asistencia intermitente y a la deserción escolar: la asistencia intermitente o insuficiente es aquella en la cual el/la estudiante asiste a clases entre 70 y 140 días del ciclo escolar (de 185 días en total). La deserción escolar o abandono intermitente se refiere a cuando la/el estudiante asiste menos de 70 días del gran total (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, Anep-Codicen, 2007). Debido a que se trata de un fenómeno al que se le pone poca atención, no suele medirse con exactitud y actuar en consecuencia (Balfanz & Byrnes, 2012).

En Estados Unidos, la tasa nacional de asistencia intermitente va del 10 al 15%, lo que significa que de 5 a 7.5 millones de estudiantes están ausentes de manera crónica (Balfanz & Byrnes, 2012; Chang & Romero, 2008). Según lo demostrado por diversos estudios anglosajones, el logro escolar es muy sensible a la asistencia, específicamente en las áreas de matemáticas, lenguaje y habilidades de alfabetización (Conolly & Olson, 2012; Ready, 2010; Roy, Chiat & Dodd, 2014).

En 2010 un estudio para conocer los factores asociados al logro cognitivo de las y los estudiantes de América Latina y el Caribe, encontró que la asistencia al preescolar es un factor que eleva los resultados de aprendizaje de éstas y éstos (Treviño et al., 2010). Si bien participaron en la investigación Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, el estado mexicano de Nuevo León, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, los años de asistencia a preescolar tuvieron mayor incidencia en Argentina, Brasil y Nuevo León, pues esta variable predijo el rendimiento en todas las

áreas y grados evaluados (Treviño et al., 2010).

Existen varios programas de preescolar en Latinoamérica y el Caribe, empero son contados los casos en los que se han realizado evaluaciones rigurosas de impacto sobre los resultados en el desarrollo de la primera infancia (Vegas & Santibáñez, 2010). En Argentina, Berlinski y Galiani (2006) y Berlinski, Galiani y Gertler (2006) evaluaron el efecto de la asistencia al preescolar sobre los resultados del aprendizaje -lenguaje y matemáticas- en los grados 3, 6 y 7, así como los reportes de las/os educadores sobre el comportamiento de las y los estudiantes. El mismo equipo de autores realizó un análisis similar en el Uruguay con resultados consistentes (Berlinski, Galiani & Manacorda, 2007). En Bolivia, Behrman, Cheng y Todd (2004) encontraron que un programa gubernamental de desarrollo dirigido niñas y niños de entre 6 meses y 6 años de edad en contextos de pobreza alteró positivamente su crecimiento, motricidad, lenguaje y desarrollo psicosocial. En México entre 2003 y 2005 la matrícula de niñas y niños entre cuatro y cinco años aumentó significativamente, llegando a un nivel casi total para las y los niños de cinco años y de 81% para los/as de cuatro, no obstante, la expansión aumentó el ratio educador/a-estudiante, con razones superiores a 1:30; actualmente no han sido evaluadas las consecuencias de esto (Yoshikawa et al., 2006). En Brasil los servicios de guardería y preescolar tuvieron un impacto positivo sobre la probabilidad de que las niñas y los niños terminaran los ciclos escolares venideros, así como su desempeño en los puntajes de pruebas (Curi & Menezes-Filho, 2009). Por último, en Perú, Cueto y Díaz (1999) encontraron que niñas y niños que asistían a programas formales e informales de preescolar tuvieron mejores puntajes en español y matemáticas al ser comparadas/os con sus pares que no asistieron a estos servicios.

2. Panorama uruguayo

En Uruguay, la Educación en la Primera Infancia se dirige a infantes de 0 a 3 años de edad, mientras que la Educación Inicial (EI) tiene como población objetivo a niñas y niños de 3



a 5 años (Llambí, Mancebo & Zaffaroni 2014). Gracias a la reforma educativa impulsada en los años noventa, la EI es obligatoria para los niños y las niñas de 4 y 5 años de edad. A inicios de la década antepasada la Administración Nacional de Educación Pública (Anep) reportó alrededor de 48 mil estudiantes a nivel preescolar, sin embargo, para el año 2001 la matrícula prácticamente se duplicó, ya que llegó a cubrir a unas 87 mil niñas y niños. Para el año 2014 superó los 81,600 niñas y niños (Florit, 2014), con una tendencia al descenso producto de la tasa de nacimientos y el aumento de la demanda de servicios privados (Llambí et al., 2014).

La asistencia continua en EI se torna en un problema educativo central dado que incide en los aprendizajes posteriores del/a niño/a y en su particular modalidad de transitar por la institución educativa y la cultura. Para el 2012, la Encuesta Continua de Hogares estimó una tasa del 25% de inasistencias entre las y los estudiantes de EI de 3 a 5 años de edad, no obstante, aumentó hasta un 30% en el quintil de menor ingreso. “En Montevideo, un 45% de los centros con educación inicial presenta alta asistencia insuficiente. Le sigue Canelones, donde ello ocurre en el 35% de los centros...” (Llambí et al., 2014, p. 106). Según Retamoso (2007) debemos de incluir también a tres departamentos del noreste del país: Tacuarembó, Cerro Largo y Artigas. Montevideo, Canelones y Tacuarembó cuentan con escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC)¹, pues existe una elevada “... tasa de repetición de los niños de primer año... tasa de alumnos de primer año con alta inasistencia y... tasa de niños de sexto año pertenecientes a hogares cuyas madres tienen la escuela primaria como máximo nivel de educación formal” (Administración Nacional de Educación Pública-Anep, 2004, p. 2), lo que refleja la vulneración de las madres de familia producto del sistema patriarcal.

Las niñas y los niños son portadores de *expresiones viajeras* que se manifiestan en distintos ambientes (Zambrano como se citó

en Echavarría-Grajales, 2003). La escuela es una institución educativa que tiene la co-responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que se producen varios aprendizajes, se negocian las diferencias y se funda la convivencia; es una entrada a la cultura y no sólo una plataforma que prepara para ella (Echavarría-Grajales, 2003). La escuela, como espacio de encuentro con otros, interviene en la *socialización política* (Alvarado, Ospina-Alvarado & García, 2012), pues se convierte en un escenario de integración y participación donde se combinan dos experiencias importantes en la constitución de sí mismo y sí misma: el *centramiento* y el *descentramiento* del sujeto (Páez-Martínez, 2009). El período de iniciación de la escolaridad ha sido investigado por diversos autores y autoras, si bien algunas pesquisas toman en cuenta elementos de la comunidad educativa, surgen dificultades para comprender la funcionalidad y la necesidad del período de ingreso a EI (Llugain-Carlesi, 2014). En cuanto a la asistencia intermitente en este nivel:

Entre las razones sugeridas por investigaciones recientes se subrayan las siguientes: del lado de la “oferta”, básicamente la disponibilidad de turnos, el tamaño de los grupos y la no obligatoriedad del nivel inicial; del lado de la “demanda”, las altas tasas de movilidad residencial (especialmente en los barrios con mayores carencias de infraestructura) y los efectos combinados de aspectos culturales tales como las actitudes de las familias respecto a la escolarización temprana, la ausencia o fragilidad de hábitos que implican el cumplimiento de horarios, la preparación de elementos de vestuario, higiene personal y aprestamiento de útiles escolares (Anep-Codicen, 2007, p. 4).

Resulta útil hablar de un proceso de *familirización*, pues se refiere a la bidireccionalidad que se produce entre las y los participantes: niños, niñas, madres, padres, educadores y educadoras (Febrer & Jansà como se citó en Llugain-Carlesi, 2014). La

¹ El CSCC se define de acuerdo a los siguientes indicadores: el porcentaje de niños en hogares con jefes desocupados o realizando changas, el porcentaje de estudiantes cuyas madres no habían culminado educación primaria, el porcentaje de niños que asistían al comedor y el porcentaje niños en hogares en situación de hacinamiento (Anep-Codicen, 2007).

importancia de que las niñas y los niños asistan a educación primaria es algo incuestionable e internalizado en la población uruguaya (Llambí et al., 2014), empero, nos preguntamos si ocurre lo mismo con la EI desde los 4 años, en otras palabras, si se da la familiarización desde el inicio de la escolarización. Pese a que en 2014 el Consejo de Educación Inicial y Primaria junto a Unicef lanzaron la campaña “Cero Falta: A la escuela todos los días”, aún no se ha evaluado su impacto.

Los estudios actuales son principalmente descriptivos, de manera que no contemplan a los factores explicativos que subyacen al fenómeno. El reconocerlos se torna fundamental para el diseño de estrategias que permitan el abordaje de esta problemática. Es por ello que desde esta investigación nos propusimos comprender qué factores inciden en la asistencia intermitente y la deserción en EI, desde el discurso de las madres de las niñas y los niños, pues son ellas a quienes históricamente se les ha responsabilizado por criar y educar a las/os hijas/os y paradójicamente su voz suele ser poco tomada en cuenta.

3. Método

El *objetivo general* de la presente investigación fue comprender los factores de la asistencia intermitente y la deserción en Educación Inicial (EI) de escuelas públicas de Contextos Socioculturales Críticos (CSCC), para lo cual elegimos un diseño cualitativo, pues con dicho término:

... entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales... (Strauss & Corbin, 2002, pp.19-20).

Los *objetivos específicos* de la investigación fueron:

- a) Analizar las explicaciones que brindan las madres de familia en torno a la asistencia intermitente y la deserción de sus hijos e hijas;
- b) Identificar los factores que están en la base de la asistencia intermitente y la deserción, y;
- c) Visualizar distintas estrategias tendientes a revertir el fenómeno de la asistencia intermitente y la deserción.

Vinculación institucional

i) Presentación del proyecto de investigación ante la Administración Nacional de Educación Pública (Anep); ii) entrevistas con Inspectoras Nacionales y Departamentales de EI; iii) selección de las escuelas cuyos porcentajes de inasistencia en los niveles de 4 y 5 años se encontraran entre 51% y 76% -tres escuelas de Montevideo, dos de Canelones y una de Tacuarembó-; iv) presentación del proyecto a las distintas escuelas y acuerdos con la dirección de las mismas para poder desarrollar el trabajo de campo con las madres de familia de las y los niños con mayor índice de inasistencias -dando un total de cinco niñas y niñas-, y; v) formación de recursos humanos en el Servicio de Educación Inicial de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República: participación de estudiantes del cuarto ciclo de la Licenciatura en la elaboración del guion de entrevista y el análisis de los resultados.

Participantes e instrumento

De septiembre a diciembre del 2009 llevamos a cabo 24 entrevistas a profundidad con inspectores/as, directoras/os, educadores/as y madres de familia de las niñas y los niños con mayor índice de inasistencias en EI. Para los fines del presente artículo nos centraremos en el análisis de las entrevistas a profundidad realizadas con las cinco madres de familia, pues sus testimonios suelen ser poco tomados en cuenta y consideramos que son fundamentales en la comprensión del fenómeno. El muestreo fue por conveniencia, logrando entrevistar a madres de niñas/os detectadas/os con asistencia intermitente y deserción. La edad

de sus hijas/os fluctuó entre los cuatro y cinco años de edad y las familias pertenecían a los departamentos de Montevideo, Canelones y Tacuarembó. El reclutamiento se hizo a través de contactos institucionales. Dos de las autoras del presente artículo contactaron directamente en sus domicilios a las madres para explicarles con mayor detalle los lineamientos éticos del proyecto de investigación y entrevistarlas. Las edades de las madres variaron entre los 18 y 40 años con estudios máximos alcanzados de secundaria incompleta. Se trató de mujeres que no contaban con trabajo remunerado, dedicándose exclusivamente al cuidado de las/os hijas/os. En todos los hogares existía la presencia de una figura masculina que fungía como jefe de hogar y pareja parental (no necesariamente el padre de las niñas y los niños; en ocasiones se trató de la pareja de la madre). Las condiciones de vida y el poder adquisitivo de los núcleos familiares era bajo. Todas las participantes firmaron un consentimiento informado donde se especificó que su participación era voluntaria y anónima.

Realizamos una revisión de documentos institucionales (e. g. “Proyectos de Centro” y “Proyectos Aúlicos”) para visualizar las estrategias de comunicación y modalidades de vinculación con las familias y así elaborar un guion de entrevista que cubriera los temas de asistencia intermitente, deserción escolar y tácticas para revertir ambos fenómenos. Las entrevistas fueron semiestructuradas y a profundidad: cada entrevista duró aproximadamente una hora y se llevó a cabo en una sola sesión.

Plan de análisis

Utilizamos estrategias de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) para analizar línea por línea *-microanálisis-* y crear categorías: emergieron siete categorías del análisis de las entrevistas a profundidad.

4. Resultados

Posterior a la codificación, generamos categorías con propiedades y dimensiones, así como las relaciones entre las mismas, para acercarnos a la comprensión de los factores

que inciden en la asistencia intermitente y la deserción. A continuación enlistamos las siete categorías resultantes:

Distancia hogar-centro

Para las madres resulta trascendente contar con un centro educativo cercano, pues en sus realidades la lejanía se torna en un obstáculo para acceder a la escuela, sea por la distancia o por no contar con los medios económicos que sostengan el acceso:

“... el tema es llevarla y traerla... ese es el gran problema mío... desde que los otros eran chiquitos, porque yo tengo... los otros tres que ahora son grandes, pero cuando eran chicos, eran todos chicos, y yo salía como arbolito de Navidad para la escuela... mi hija tiene bastantes faltas, digo, por el tema del transporte, porque digo tenés que pagar boleto -nosotros nos venimos caminando-... pero para llevarla a ella caminando de repente un día la podés traer, pero hay días que no, ¿viste?” (M1).

Al mismo tiempo, las distancias pueden ser motivos que condicionan la elección de la escuela a la cual van a asistir las/os niñas/os, ya que en ocasiones no se puede acceder a otras posibilidades:

“... la mandamos ahí porque es la más cerca. No es que nos guste, yo qué sé. Si fuera por mí ahí no la mandaríamos. Pero no porque tenga nada malo, ¿no? sino porque... si la pudiera mandar a otro lado mejor, pero no podemos. Por un tema económico no se puede” (M3).

Existe una distancia entre lo que verdaderamente les gustaría para sus niños/as y el condicionamiento en función de lo que se puede acceder. Sin duda, se trata de un aspecto puesto en juego desde momentos muy tempranos del proceso escolar, pues las madres sostienen y acompañan el tránsito de sus hijas/os por una escuela que no necesariamente elegirían en el caso de que hubiera otras posibilidades.

Clima

La significación de las distancias también aparece acompañada por condiciones

climáticas, resultando como un factor que genera la inasistencia de los niños y las niñas:

“Cuando llueve nomás que no lo puedo llevar porque tengo la bebe, porque a la hora que él entra es a las 8 y yo tengo que estar a la 7 más o menos ahí. Hay días que tengo que salir más temprano porque no tengo, a veces no está el coche o algo... tengo que salir más temprano: siempre tengo que salir con ella porque no tengo con quien dejarla. Hay días que está nublado más o menos, así que medio que le pase algo, entonces no lo llevo, ahí es cuando la maestra empieza a joder que van a llamar a los milicos entonces ta” (M4).

El clima asociado a las distancias que tienen que recorrer se torna en un elemento difícil de sobrellevar para las madres entrevistadas. Se suma a lo anterior que no cuentan con un otro que sostenga o apoye. Complejiza el cuadro el hecho de que las actrices y los actores institucionales amenazan y reprenden a través de dispositivos de control. A partir de nuestras salidas a los hogares de las familias participantes pudimos constatar en algunos de los casos las grandes distancias que separan las casas de los/as niños/as de la escuela: en días de lluvia o de mucho calor se vuelven contextos difíciles de transitar.

Salud

La tercera categoría que emergió fue la de salud, pues las madres refieren dificultades en la misma como motivadoras para que las/os hijas/os no asistan:

“... a veces está mal, descompuesta y ¿para qué la voy a llevar?, imagínate no puedo ir a la mitad de la clase; no cuento con otro hermano para que la vaya a buscar” (M2).

“Casi todo el invierno no concurrió a la escuela por el tema de que sufre de asma también. Es alérgico y solo por el tema de los fríos y eso que lo perjudica, que no va ni a estar con los amiguitos, porque él pide para ir, pero es por un tema de salud de él que no va” (M5).

Valoración de la EI

“Yo la mando a la escuela para que el día de mañana sea alguien, ¿no?, para que aprenda. A mí me gusta que aprendan. Lo que yo y él no pudimos lograr, que lo logren ellos” (M3).

“... juegan, hacen gimnasia, dibujan, tienen su, como tres cuadernos para tres tipos de cosas para que ellos hagan, hay uno para que lo ayude la mamá y otro para que lo haga solito y después dibujos, mandan deberes, todo eso” (M5).

Se destacan diferentes aspectos que la escuela, a través de la EI, provee a los niños y las niñas. Las madres se centran en los aprendizajes académicos, valorándolos como una formación más integral y en donde se depositan las expectativas de alcanzar un nivel educativo más elevado en relación a otros tránsitos familiares (hermanos, papás).

Ambivalencia sobre la EI

Pese a lo anterior, el discurso se ve invadido por la desvalorización que tiene este nivel educativo, de manera que al mismo tiempo coexisten concepciones contrarias.

“... el año que viene ya veo que... ya va a ser más responsable, así... porque este año como que no, no me... no me tocaba por las faltas porque... es inicial, pero ya sé que el año que viene me voy a tener que poner las pilas... no dormiré ni... no importa sol, ni lluvias... (M1)”

“... yo tenía miedo porque estaba trabajando, tenía miedo de mandarla. Por eso fui a lo último a apuntarla, me parecía que era chiquita. Me daba no sé qué enviarla y que yo no estuviera... pero lo más bien, empecé a ir y ni lloró, yo que pensé que no se iba a adaptar, pero la verdad lo más bien” (M4).

“... dibujan, hacen cosas, collage, arte, no digo que hagan muchas cosas, pero algo hacen” (M4).

“... me encantó la maestra que le tocó a ella, porque es una maestra muy cariñosa como para los chiquitos. No

hemos tenido ningún problema, estoy conforme” (M5).

Llamado desde la institución

En los discursos de las madres aparecen también las acciones que la escuela realiza ante la inasistencia de las niñas y los niños.

“la maestra me llamó y dijo, ¿cómo es?, que ta, que era importante que él fuera, le digo, sí, la verdad que cuando no viene es porque realmente algo pasa, si no, digo ta. venir viene, porque una, él tiene sus compañeros que por lo menos juega, gasta un poco de energía, le digo y es otra cosa distinta” (M1).

“la maestra me llama y me dice que me va a traer los milicos (la policía comunitaria) y todo eso, entonces agarro y me esfuerzo pa’ que vaya... eso sí porque como no iba, yo lo dejaba, entonces al otro día ya me estaban llamando. Por eso, entonces ahora lo llevo: tengo tantos problemas que otro problema más no quiero” (M5).

En otras situaciones las madres plantean que son ellas quienes van hacia la escuela:

“yo voy y le digo está atacada del pecho o le digo hoy no viene porque no viene” (M3).

“yo me acerco a la escuela y le he dicho: mira que ‘X’ va a faltar por un tiempito, porque está enfermo, entonces ellos ya saben” (M4).

Falta de acción

Otros discursos dan cuenta de la inacción desde la escuela:

“¡No!, no hace nada la escuela: ¡No hace nada!”(M1).

“Nunca nos llamaron preguntando por qué ‘X’ hace tanto que no va, digo yo que tendrían que llamar para tener contacto con el niño, digo yo. Pero nunca nos llamaron preguntándonos por qué hace tantos días que no viene, o capaz que es porque ellos tienen conocimiento y saben que el frío lo afecta y él no va...” (M4)

5. Discusión

Tras el análisis de los testimonios de las madres de familia, visualizamos algunas estrategias que consideramos contribuyen a revertir la asistencia intermitente y la deserción escolar. Es imprescindible que las escuelas desarrollen maniobras que posibiliten que las madres de familia conozcan realmente qué se hace en la institución educativa, abriendo de manera estratégica las puertas del centro. Al hacer esto, la práctica educativa de los centros de educación inicial se convierte en un acontecimiento ético (Echavarría-Grajales, 2003), se centraría la reflexión en el contexto de los seres humanos que educa y en sus relaciones. Incluir a los padres de familia resulta menester, ya que la escuela es un escenario de integración y participación (Alvarado et al., 2012) donde las voces masculinas deben ser incluidas para degenerizar las prácticas de crianza (Figuroa & Salguero, 2014; Piedrahíta-Echandía, 2009) y otorgar nuevos sentidos a la educación de sus hijos e hijas (Alvarado et al., 2012). Aunado a lo anterior, resulta deseable que se promuevan acciones curriculares desde las necesidades reales de todos los actores y las actrices involucradas/os, no exclusivamente desde el deber ser. En congruencia con esto, consideramos menester que se delinee mecanismos que faciliten el vínculo con las familias de Contextos Socioculturales Críticos (CSCC), a saber: habilitar espacios de encuentro con las madres y los padres a través de espacios de taller, donde las familias se sientan escuchadas para así poder participar e informarse acerca de las propuestas pedagógicas.

En 2014, uno de nosotros propuso el constructo *Educación Inicial de Base Segura (Eibs)* para definir a la red protectora de relaciones con educadoras(es) sensibles, disponibles y responsivas(os) que ofrece a las niñas y a los niños una variedad de oportunidades de interacciones exploratorias con objetos y personas. La Eibs implica una responsabilidad compartida entre la familia y el personal del CEI (Centro

de Educación Inicial). Un atributo crucial de la Eibs es la capacidad de colaboración entre cuidadoras(es) familiares y no familiares... Sugerimos que... favorezcan la construcción de vínculos afectivos entre niñas, niños y educadoras(es), ya que la misma potencializa el proceso de desarrollo de las(os) infantes” (Salinas-Quiroz, Cambón & Silva 2015, p. 31).

Por otro lado, se podrían generar publicaciones periódicas desde la escuela que permitan brindar información y en las cuales las familias tengan espacio para dar su opinión. Vale la pena repensar desde la formación del/a educador/a el trabajo con las familias, para que de esa forma cuenten con las herramientas adecuadas para abordar las exigencias de la sociedad actual. Más allá de la particularidad de cada escuela, sugerimos que el Sistema Educativo en su totalidad repiense el modo y el momento en que se informa a las familias sobre la importancia y la obligatoriedad de la EI, así como sobre la legislación actual al respecto. En este sentido, consideramos que desde las agencias de desarrollo social y los departamentos de comunicación de las distintas instancias, pueden crearse estrategias publicitarias y de difusión como la campaña “Cero Falta: A la escuela todos los días”, empero queda como tarea pendiente evaluar el alcance e impacto de las mismas.

Si bien existe la tentación de recurrir a acciones de corte más punitivo como visibilizar públicamente el porcentaje de inasistencias, debe tenerse suma precaución, ya que al proteger el derecho de las niñas y los niños a la educación se pueden ver afectados otros derechos. Sugerimos que la visualización no implique la exposición y el escrutinio público, por lo que puede notificarse a las familias sobre las inasistencias a partir de un carnet o en el cuaderno viajero.

Las escuelas de CSCC pueden planificar acciones institucionales que favorezcan el vínculo centro de educación inicial-familia-comunidad. Ejemplo de lo anterior es que las visitas a los hogares se realicen el día destinado

al trabajo en contexto, así como designar a algún recurso humano de la escuela que tenga disposición y facilidad para entablar diálogo con las familias, y/o identificar algún referente comunitario que sea nexo ente las familias y la escuela. Consideramos que los centros de EI tienen la oportunidad de contribuir a que las familias encuentren redes de apoyo en otros padres y madres de familia, vecinos y/o trabajadores/as sociales que coadyuven a sostener el proceso educativo de los niños y las niñas, así como fungir a manera de base de seguridad, lo anterior para garantizar la asistencia cotidiana del/os niños/as a la escuela. Los centros educativos pueden establecer coordinaciones con referentes de salud para realizar acciones preventivas ante situaciones sanitarias que afectan la asistencia de las/os niñas/os a la escuela (con la consecuente repercusión que la misma tiene en el tránsito escolar). Las posibilidades son varias, entre las que sugerimos la organización de charlas informativas y campañas sanitarias: el trabajo multisectorial articulado se torna indispensable. Nuestras propuestas son congruentes con las estrategias delineadas por investigadores de la Universidad de Columbia, a saber:

Figura 1. Acciones contra la asistencia intermitente y la deserción escolar.



Figura 1. Acciones contra la asistencia intermitente y la deserción escolar. Adaptado de “Present, Engaged, and Accounted For The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades” por Chang & Romero, 2008, National Center for Children in Poverty. Mailman School of Public Health. Copyright 2008 por Columbia University.

Con relación a la distancia de los hogares a la escuela, el contar con medios de transporte próximos, así como el mejoramiento vial, serían elementos que en determinadas zonas contribuirían a mejorar la asistencia de las niñas y los niños a la escuela.

6. Conclusiones

Partimos del supuesto de que la asistencia intermitente y la deserción del ciclo inicial no pueden explicarse de un modo unicausal, pues influyen múltiples factores. Las condiciones socioeconómicas suelen tomarse como factores explicativos, sin embargo, pensábamos que inciden otros factores, tales como la valoración de los aprendizajes por parte de las madres -desconociendo el valor educativo que esta etapa presenta en sí misma, así como su trascendencia en los tránsitos educativos posteriores (primaria y secundaria)-; la distancia al centro educativo; la presencia de un ambiente familiar capaz de sostener y acompañar los aprendizajes de los niños y las niñas, y; el vínculo familia-centro educativo-comunidad (Salinas-Quiroz, 2015). Al respecto, las entrevistas realizadas a las madres de familia, así como los documentos institucionales, apoyaron y confirmaron la

multicausalidad de los fenómenos. A su vez, aparecieron otros factores no contemplados a priori tales como: el estado de salud de los niños y las niñas; el estado del tiempo, y; la negativa de los/as niños/as para asistir al centro, relacionada con las relaciones entre pares, así como a actitudes oposicionistas (“berrinches”).

La identificación de los diversos factores que inciden en la asistencia intermitente y la deserción de la EI posibilita una mayor comprensión de la problemática, así como la identificación de líneas de acción que ayuden a revertir estos fenómenos. La inclusión de los padres de familia es una agenda pendiente. Tal y como lo discutimos con anterioridad, identificamos varias estrategias -relativamente sencillas- capaces de promover una mejora en los niveles de asistencia a la escuela: estrategias que parten del análisis de los factores que visualizan y señalan las madres entrevistadas, por lo que el rescate de sus voces posibilita ampliar la comprensión de la asistencia intermitente y la deserción escolar.

Constantemente escuchamos contrastaciones entre la historia de las madres con la de sus hijos e hijas, por lo que nos preguntamos ¿Cuán preparadas se encuentran algunas madres para acompañar y sostener los

procesos de aprendizajes de los/as niños/as?, ¿Incide la propia historia escolar del/a adulto/a referente en la escolarización del/a hijo/a y en la significación y/o valor del aprender? Decidimos no caer en la tentación de sobreinterpretar lo dicho por las informantes al prejuzgar sus respuestas y salir de los objetivos planteados en un inicio: más bien planteamos estas interrogantes a la luz de las evidencias para que futuras investigaciones puedan tomarlas en cuenta.

A manera de cierre, consideramos que el afianzamiento del vínculo familia-escuela-comunidad con una propuesta socioeducativa que integre la cultura familiar y local, y el fortalecimiento de las redes sociales, constituyen aspectos sumamente relevantes para potenciar la permanencia del/a niño/a en el sistema educativo. En la medida en que la familia desarrolla un sentido de pertenencia al centro educativo, se garantiza el derecho a la educación de las niñas y los niños y la práctica educativa se torna un acontecimiento ético. La Educación Inicial de Base Segura (Eibs) puede frenar la deserción y mejorar la asistencia de nuestros niños y niñas.

Lista de referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (Anep) (2004). *Segunda comunicación de resultados. Tipo de escuelas de Contextos sociocultural y resultados educativos*. Montevideo: Proyecto Mecaep.
Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/uruguay/mapa_educativo2002.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central (Anep-Codicen). (2007). *Relevamiento de características socioculturales de las escuelas públicas del Consejo de Educación Primaria*. Montevideo: Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística.
Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen-publicaciones/category/117-publicaciones-division-de-investigacion-y-estadistica-educativa?download=1128:relevamiento-de-contexto-sociocultural-2005>.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde los márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 235-256.
Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/597/326>
- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: el caso del movimiento infantil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (10), pp. 855-869.
Recuperado de: <http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2014/10/5.-Sujetos-y-subjetividades-pol%C3%ADticas.pdf>
- Arbour, M. C., Yoshikawa, H. & Treviño, E. (2014). *Análisis de asistencia a los niveles de transición 1 y 2 de Escuelas Municipales en Santiago de Chile. Reportes de Educación*. Santiago de Chile: Oportunidad, Fundación Educacional.
Recuperado de: <http://www.fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/71140-4-analisis-de-asistencia-a-los-niveles-de-transicion-1-y-2-de-escuelas-municipales.pdf>
- Balfanz, R. & Byrnes, V. (2012). *Chronic Absenteeism: Summarizing What We Know From Nationally Available Data*. Baltimore: John Hopkins University Center for Social Organization of Schools. Recuperado de: http://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/05/FINALChronicAbsenteeismReport_May16.pdf
- Behrman, J., Cheng, Y. & Todd, P. (2004). Evaluating Pre-school Programs when Length of Exposure to the Program Varies: A Nonparametric Approach. *Review of Economics and Statistics*, 86 (1), pp. 108-132. Doi:10.1162/003465304323023714
- Berlinski, S. & Galiani, S. (2006). The Effect of a Large Expansion of Pre-Primary School Facilities on Preschool Attendance and Maternal Employment. *Labour Economics*, 14 (3), pp. 665-680. Doi:10.1016/j.labecon.2007.01.003



- Berlinski, S., Galiani, S. & Gertler, P. J. (2006). *The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance*. London: William Davidson Institute.
- Berlinski, S., Galiani, S. & Manacorda, M. (2007). Giving Children a Better Start: Preschool Attendance and School-Age Profiles. *Journal of Public Economics*, 92 (5-6), pp. 1416-1440. Doi:10.1016/j.jpubeco.2007.10.007
- Conolly, F. & Olson, L. S. (2012). *Early Elementary Performance and Attendance in Baltimore City Schools' Pre-Kindergarten and Kindergarten*. Baltimore: Baltimore Education Research Consortium. Recuperado de: <http://www.baltimore-berc.org/pdfs/PreKKAttendanceFullReport.pdf>
- Cueto, S. & Díaz, J. (1999). Impacto de la educación inicial en el rendimiento en primero grado de primaria en escuelas públicas urbanas de Lima. *Revista de Psicología*, 1, pp. 74-91. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7384/7605>
- Curi, A. Z. & Menezes-Filho, N. A. (2009). A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil. *Estudos Econômicos* 39 (4), pp. 811-859. Doi:10.1590/S0101-41612009000400005
- Chang, H. N. & Romero, M. J. (2008). *Present, Engaged, and Accounted For The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades*. New York: National Center for Children in Poverty, Mailman School of Public Health, Columbia University. Recuperado de: http://www.nccp.org/publications/pdf/text_837.pdf
- Echavarría-Grajales, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), pp. 145-175. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77310205>
- Figuroa, J. G. & Salguero, A. (2014). ¿Y si hablas de... de tu ser hombre?: violencia, paternidad, homoerotismo y envejecimiento en la experiencia de algunos varones. México, D. F.: El Colegio de México.
- Florit, H. (27 de octubre de 2014). *Máxima cobertura histórica en Educación Inicial. Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de: <http://www.cep.edu.uy/prensa/740-maxima-cobertura-historica-en-educacion-inicial>
- Llambí, C., Mancebo, M. E. & Zaffaroni, C. (2014). *Asistencia escolar en escuelas públicas de Uruguay. Educación Inicial y primero grados de primaria*. Montevideo: Unicef. Recuperado de: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Asistencia-en-educacion__web.pdf
- Llugain-Carlesi, C. (2014). *La construcción del vínculo familia-escuela en el ingreso a educación inicial. Estudio de caso en un jardín de infantes*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4886/1/Llugain%2c%20Cecilia.pdf>
- Páez-Martínez, R. M. (2009). Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 989-1007. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/203/98>
- Piedrahíta-Echandía, C. L. (2009). Subjetividad política en el feminismo de la diferencia sexual: deseo y poder. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1713-1729. Recuperado de: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/182/78>
- Ready, D. (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive Development: The differential effects of school exposure. *Sociology of Education* 83 (4), pp. 271-286. Doi: 10.1177/0038040710383520
- Retamoso, A. (2007). ¿Cuán lejos se está de la universalización de la educación inicial? Montevideo: Anep. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/universalizacion_educ_inicial.pdf

- Roy, P., Chiat, S. & Dodd, B. (2014). Language and Socioeconomic Disadvantage: From Research to Practice. London: City University London. Recuperado de: http://openaccess.city.ac.uk/4989/1/Language%20and%20Socioeconomic%20Disadvantage%20Briefing%20Paper_3.pdf
- Salinas-Quiroz, F. (2015). Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo sociocognitivo en centros de educación inicial en México. *Universitas Psychologica*, 14 (3), pp. 1033-1044. Doi:10.11144/Javeriana.upsy14-3.scbs
- Salinas-Quiroz, F., Cambón, V. & Silva, P. (2015). Aportes ecológico-interactivos a la psicología educativa. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26 (1), pp. 26-37. Recuperado de: <http://www.repsasppr.net/index.php/rep/article/viewFile/4/258>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. & Donoso Rivas, F. (2010). *Serçe, Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores, S. A.
- Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>
- Vegas, E. & Santibáñez, L. (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá, D. C.: Mayol Ediciones. Recuperado de: http://siteresources.worldbank.org/INTLACIN-SPANISH/Resources/La_promesa_del_desarrollo_en_la_primera_infancia_web.pdf
- Yoshikawa, H., McCartney, K., Myers, R., Bub, K., Lugo-Gil, J., Ramos, M. & Knaul, F. (2006). Educación preescolar en México. En F. Reimers (ed.) *Aprender más y mejor: políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Zárate, L. (2015). *El "instinto materno", el invento más rentable del patriarcado. La que arde. El derecho a la no maternidad*. Recuperado de: <https://www.laquearde.org/2015/08/03/el-instinto-materno-el-invento-mas-rentable-del-patriarcado/>



Referencia para citar este artículo: Quintana-Arias, R. F. (2017). La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable: Hombre-Naturaleza-Territorio. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (2), pp. 927-949. DOI:10.11600/1692715x.1520929042016.

La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable: Hombre-Naturaleza-Territorio*

RONALD FERNANDO QUINTANA-ARIAS**
Profesor Universidad Agustiniana, Colombia.

Artículo recibido en abril 29 de 2016; artículo aceptado en septiembre 5 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico): Objetivo.** Promover la importancia de la educación ambiental en el fortalecimiento de la relación sustentable Hombre-Naturaleza-Territorio en 8 niños y niñas observadores de aves de la primaria María Berchmans. **Metodología.** Entre agosto y noviembre del 2015 desarrollé un estudio de caso basado en el aprendizaje vivencial, social y experiencial, que se dividió en dos fases en las que se encontraban 19 actividades clasificadas dentro de siete categorías. **Resultados.** El desarrollo tanto de habilidades cognitivas “duras” como de habilidades socioemocionales “blandas” exponiendo diferentes ambientes educacionales, incentiva un aprendizaje activo que fortalece la relación sustentable Hombre-Naturaleza-Territorio. **Conclusión.** La generación de una conciencia de conservación ambiental al contemplar la importancia de la educación escolar en la relación Hombre-Naturaleza-Territorio lleva a la apropiación de la biodiversidad (natural-cultural) y a generar aprendizajes significativos.

Palabras clave: aprendizaje activo, ambiente educacional, educación y cultura (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Environmental education and its importance in strengthening the sustainable Humanity-Nature-Territory relationship

• **Abstract (analytical): Objective.** Promote the importance of environmental education in strengthening the Humanity-Nature-Territory sustainable relationship in 8 children who participate in bird watching at the María Berchmans Primary School between August and November 2015. **Methodology.** Between August and November 2015, a case study was carried out based on experiential and social learning that was divided into two phases. This case study involved 19 activities classified into 7 categories. **Results.** The development of both “hard” cognitive abilities and “soft” social-emotional skills involving different educational environments encourages active learning that strengthens the sustainable Humanity-Nature-Territory relationship. **Conclusion.** The generation of awareness regarding environmental conservation through considering the importance of school education in the Humanity-Nature-Territory relationship leads to the appropriation of biodiversity (natural-cultural) and results in meaningful learning.

* Este artículo reporte de caso se basa en la investigación realizada por el autor con la financiación de la Fundación Pies Descalzos y Proaves, realizada entre agosto del 2015 y noviembre 2015 a través de una metodología de aprendizaje social y experiencial. Nombre de la investigación: Volando con la naturaleza. Financiación de la fundación Pro-Aves (Orden de servicios 204-2015). Área de Conocimiento: Sociología; subárea: sociología.

** B.Sc, M.Sc Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, profesor Secretaría de Educación de Bogotá. Instructor del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), Colombia. Orcid: 0000-0002-3691-3464. Índice H5: 1. Correo electrónico: ron902102004@gmail.com



Key words: active learning, learning environment, education and culture (Unesco Social Sciece Thesaurus).

Educación ambiental e sua importância no fortalecimento da relação sustentável Homem -Natureza-Território

• **Resumo (analítico): Objetivo.** Promover a importância da educação ambiental no fortalecimento da relação sustentável homem-natureza-território em 8 crianças observadoras de aves da escola primária Maria Berchmans entre agosto e novembro de 2015. **Metodologia.** Entre agosto e novembro de 2015 se desenvolveu um estudo de caso baseado no aprendizado vivencial, social e experimental, que se dividiu em duas fases nas quais se encontravam 19 atividades classificadas dentro de 7 categorias. **Resultados.** O desenvolvimento de tanto das habilidades cognitivas “habilidades difíceis” como habilidades sócio-emocionais “habilidades interpessoais”, expondo diferentes ambientes educacionais incentive um aprendizado ativo que reforça a relação sustentável Homem-Natureza-Território. **Conclusão.** A geração de uma consciência de conservação ambiental ao contemplar a importância da educação escolar na relação Humanidade-Natureza-Território leva à apropriação da biodiversidade (natural-cultural) e gera aprendizagens significativas.

Palavras-chave: aprendizado ativo, ambiente educacional, educação e cultura (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -1.1 Área de estudio. -2. Metodología. -2.1 Categorías desarrolladas. -3. Resultados y Análisis. -4. Conclusiones. -5. Recomendaciones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Pese a que diferentes autores y autoras como Aznar (2002), Campaner y Longhi (2007), González (2003), Paré y Lazos (2006), Rivarosa y Perales (2006), han mostrado la función de la Educación Ambiental como agente vinculador entre escuela y sociedad, uno de los principales retos de aquélla ha sido el análisis de la relación Hombre-Territorio, la cual ha sido estudiada desde el enfoque de paisaje como producto de la interacción del relieve, la geomorfología, el clima, el suelo y la vegetación, así como desde el enfoque que relaciona a la Hombre-Sociedad en la transformación y construcción del espacio (Vargas, 2012).

La educación ambiental debe integrar estos dos enfoques y visibilizar la relación Hombre-Naturaleza-Territorio, estableciendo un diálogo de sensibilización hacia el medio natural (Quintana-Arias, 2015), lo que hace necesario abordar de forma complementaria los recursos naturales, las redes sociales, las redes de convivencia, las redes de establecimiento humano, y el enfoque cultural, a fin de que expliquen cómo la sociedad ocupa, transforma, construye y ordena el espacio (Claval, 2001;

Vargas, 2012). En otras palabras, visibilizar negociaciones e intercambios culturales (Cloudsl, 1995) que se han dado dentro del territorio y que le dan valor a los recursos ecosistémicos (Quintana-Arias, 2014a), determinando el tipo de desarrollo.

Hablar de desarrollo es hablar del tipo de mirada sobre el otro (Escobar, 2005), lo que determina la manera como se desenvuelve la sustentabilidad (Ambiental-Social-Económica), que se fortalece o languidece con la educación ambiental que inicia desde el primer contacto del niño o niña con la naturaleza (Quintana-Arias, 2009, 2014a, 2015). El contexto escolar a través de la enseñanza, de los saberes, de las habilidades y de las competencias, se vuelve trascendental para la identificación de la herencia cultural y, por ende, para la comprensión y acciones sobre el mundo (Etsa, 1996).

Por consiguiente, la educación ambiental escolar debe contemplar procesos históricos que relacionen el medio natural, el sistema cultural, la organización social, la base económica, y generar espacios de comprensión de aspectos sobre cosmovisión, epistemología, ontología y axiología de los orígenes y dinámicas de la

cultura (Molina, 2002). Debido a lo anterior, se genera una asimilación de ciencia que nace de los conocimientos cotidianos, de la sistematicidad de uso y de la significación cultural (Pozo & Gómez, 1998; Rivarosa, 1994) y por ende un aprendizaje significativo (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983).

Al analizar los procesos históricos del origen cultural de la zona de estudio, en este caso el departamento del Chocó, fue necesario contemplar las interacciones entre europeos, indígenas y africanos, lo que me llevó a una revalorización de la cosmovisión africana en la enseñanza de las ciencias, circunstancia que para Bodunrin (1992) se basa en “el balance perfecto entre los sistemas metafísicos y los fenómenos del mundo razonable y absolutamente equilibrado, en armonía con estos sistemas” (p. 98). En este sentido, la hibridación cultural (García, 1990) resultante de la interacción de estos actores dentro del departamento, se evidenció en la tradición del “Obligaje”, que expone la relación Hombre-Naturaleza-Territorio como una forma de sustentabilidad ambiental y empoderamiento territorial.

(...) la Ombligada es una cosa muy cultural en los afros, en donde casi todos los sitios donde hay asentamiento afro se ombligaba, y la Ombligada consiste en que, durante todo el proceso del embarazo, el papá y la mamá, han escogido con mucho cuidado qué poderes quieren que su hijo tenga. Entonces si quiere que su hijo cure la picadura del alacrán (...) la ponzóna del alacrán la han puesto al humo, la han tostado, todo este proceso se hace durante el embarazo y el día que el ombligo cae se muele muy bien eso, esa curita se le echa ese día al niño (...) porque por ahí es donde nos alimentamos en el embarazo de la madre, por donde sentimos, por donde respiramos, por donde hacemos todo, hasta ese día hacemos absorción por ahí y logramos absorber los poderes que tiene esa cosa con la que nos ombligamos. Es como si funcionara como una vacuna, la persona que es

Ombligada (...) no siente si lo pica un alacrán si lo ombligamos con alacrán, y tiene el poder de curar el dolor a otras personas, es como si en él también estuviera el antídoto de curar a otras personas (...) si la niña está Ombligada con espina la saliva ayuda a que eso le baje (...) la saliva es muy limpia y con eso pasa, y eso es completamente verídico (...) la otra etapa de la Ombligada es cuando uno coge ese pedacito de tripa que se cae, tradicionalmente se entierra, eso no se vota por cualquier lado (...) se entierra y se le siembra un árbol (...) se entierra como símbolo de pertenencia al territorio, o sea, este es mi espacio, este es mi territorio. El árbol se siembra como símbolo de vida (...) es lo que nos pega a la tierra... (García & Vasquez, 2014).

Lo anterior evidencia cómo la educación ambiental y la sustentabilidad se relacionan directamente con el aprendizaje que se cimienta en la cultura, la cual en este caso incentiva la interacción de los niños y niñas con la naturaleza, al brindarles conocimiento, valores, actitudes, compromisos y habilidades necesarias para protegerla (Dorion, 1993), de forma muy similar a la relación que algunas comunidades indígenas en Colombia establecen entre Espiritualidad-Hombre-Territorio (Van der Hammen, 1991; Reichel, 1987; Quintana-Arias, 2009, 2012, 2014a, 2015).

La búsqueda de un eje articulador entre la relación de una propuesta ambiental escolar que expusiera la relación Hombre-Naturaleza-Territorio desde la lógica de las ciencias naturales en el contexto escolar, la visibilicé a través de un estudio de aves que tuvo el objetivo de promover la importancia de la educación ambiental en el fortalecimiento de dicha relación sustentable, en 8 niños y niñas del departamento de Chocó.

Cabe resaltar que esta selección de estudio obedeció a que las aves, al estar en ambientes abiertos, facilitan la observación y explicación de las funciones que éstas desarrollan en su medio natural (nicho), así como las variaciones en número, distribución, migración y regulación

de otras especies tanto animales como vegetales -biodiversidad- (Cowardin, Carter, Golet & LaRoe, 2013; Dugan, 1990).

Asimismo, en la investigación identifiqué una serie de conflictos que se relacionaban con dificultades económicas y antecedentes de violencia en el hogar, así como con las características de una región con dinámicas contemporáneas del conflicto armado, con historias espacio-temporales diferentes y una emergencia de la identidad “afro” y su genealogía, lo que daba cuenta de unos procesos históricos y políticos que no podían ser esencializados, ni estigmatizados, y definitivamente determinaban la relación de los niños y niñas con la naturaleza y el territorio.

Otra problemática fue la medición de la educación a través del desempeño académico, como una manera de “evaluar” a los sujetos docentes, a las instituciones y al estudiantado; ello hizo necesario que esta investigación fomentara de manera explícita el desarrollo de habilidades blandas -“no cognitivas”, habilidades socioemocionales- y no solo de las habilidades duras -“cognitivas”, capacitación para presentar pruebas- (Heckman, Stixrud & Urzua, 2006).

En este sentido, estudios como los de Quintana-Arias (2009, 2014b, 2015) han demostrado la importancia en la relación afectividad-medio ambiente en la sustentabilidad del territorio, por lo que en el contexto escolar se consideró trascendental el desarrollo de las habilidades blandas, como una manera de abordar la relación Hombre-Naturaleza-Territorio a través de la educación ambiental.

Para esta investigación desarrollé un estudio de caso de tipo etnográfico y etnometodológico basado en el aprendizaje vivencial, social y experiencial, que dividí en dos fases, en las que programé 19 actividades clasificadas dentro de siete categorías. Estas contemplaron la apropiación de contenidos, fomentando el desarrollo de la creatividad (Yvern, 1998), al fortalecer las habilidades por áreas de desarrollo y dimensión académica -físico-biológica, socio-emocional, cognitiva-verbal y académica- (Chacón, 2008).

1.1 Área de estudio

De acuerdo con el PEI de Instituto Antonio Ricaurte “*Mejoramos para llegar a la excelencia*”, la Institución Educativa Antonio Ricaurte (Intar) es una institución de carácter oficial de Quibdó (Nit 891680205-2 con Registro Dane N° 227001018200), creada mediante el Decreto 0811 de diciembre 31 2002, y conformada en el 2005 por seis sedes, mediante el decreto 0179, siendo éstas:

- Instituto Antonio Ricaurte (Sede principal).
- Escuela urbana mixta Puente de Cabi.
- Escuela urbana mixta María Berchmans.
- Escuela rural mixta Kilómetro 8.
- Escuela rural mixta Boca de Tanandó.
- Escuela rural mixta Boca del Pantano.

Asimismo, el documento establece que las actividades económicas de Quibdó giran alrededor de la agricultura, la minería, la ganadería, la pesca fluvial, la industria y la explotación maderera. Pese a esto, la economía de la mayoría de los responsables legales de los individuos estudiantes del Intar se basa en la minería rudimentaria, lavado de ropa, lavado de moto, trabajos varios y pequeñas ventas ambulantes.

En cuanto a las condiciones sociales que se tienen en el Intar, se establece que el estudiantado proviene de población desplazada por la violencia, sin empleo, que vive de la economía del rebusque o subnormal y de los subsidios del Gobierno. Lo anterior se agudiza si se tiene en cuenta los problemas de servicios públicos de agua, alcantarillado, y recolección de las basuras deficientes; así como la invasión del espacio público, el transporte desorganizado de rapimoto, el crecimiento acelerado de la ciudad sin planificación, el mal estado de las calles, la baja calidad de la educación, 26 pandillas identificadas, muertes selectivas, corrupción administrativa, falta de escenarios deportivos, falta de una terminal de transporte terrestre, escases de médicos especialistas, mala atención en la salud, entre otros (Intar, 2015).

Debido a los antecedentes anteriores, la sede “María Berchmans” ha contado con el apoyo de

la Fundación Pies Descalzos desde el año 2004, y ha sido en el marco de la intervención de esta ONG que se han hecho cursos de formación a docentes, profesionales y estudiantes del departamento, lo que ha mejorado la calidad de la educación no solo dentro del Intar, sino en toda la región.

De esta manera, a través de la Fundación Pies Descalzos y Proaves, se realizó una

propuesta promoviendo la importancia de la educación ambiental en el fortalecimiento de la relación sustentable Hombre-Naturaleza-Territorio, en 8 niños y niñas observadores de aves de la primaria María Berchmans, la cual se realizó en cuatro zonas del Departamento del Chocó, siendo éstas Quibdó, Nuquí, Jurubirá, y el Parque Nacional Natural Ensenada de Utría.

Figura 1. Lugares donde se realizó la investigación.



Fuente: Adaptado de Google Earth, 2015. Elaboración propia.

2. Metodología

Entre agosto y noviembre de 2015, en la primaria María Berchmans se desarrolló un estudio de caso basado en el aprendizaje vivencial, social y experiencial (Bandura, 1977), que según autores como Ewert (1989), Luckner (1989), McIntosh y Rawson (1988), Rawson y McIntosh (1991), Yaffey (1991), Steiner (1999), Zink y Burrows (2006) y Simpson (2007), incrementan la autoestima de los sujetos participantes, modifica comportamientos antisociales, fomenta el locus de control interno y por ende desarrolla talentos y capacidades.

Cabe resaltar que los 8 estudiantes de la primaria María Berchmans (7-11 años) que participaron en el proyecto, tuvieron como requisitos la voluntad, las ganas de participar y los permisos de sus responsables legales -padres y madres, tíos o tías, primos, amigas de la familia.

El criterio de selección de los niños y niñas que participaron obedeció a los resultados de las pruebas saber, siendo esta propuesta un incentivo para aquellos individuos estudiantiles que tuvieran los mejores resultados. Asimismo, realizamos reuniones de conocimiento informado a los sujetos responsables legales de los niños y niñas, quienes dieron la autorización para que los menores y las menores participaran y se les tomara fotografías a lo largo del desarrollo del proyecto, el cual se dividió en dos fases: 1) Reconozcámonos como parte de un todo, y 2) Conozcamos nuestro territorio, en las que se programaron 19 actividades clasificadas dentro de siete categorías.

La muestra documental se obtuvo a partir de diarios de campo, consultas a manera de entrevistas, recorridos, y registro fotográfico de los niños y niñas que participaron en el proyecto. Lo anterior, en el marco de la educación ambiental, permitió que los

estudiantes y las estudiantes construyeran su propio conocimiento, fortalecieran habilidades por áreas de desarrollo y dimensión académica (Chacón, 2008), y realzaran los valores ecosistémicos de la región, directamente desde la experiencia (Warren, Sakofs & Hunt, 1995).

En este orden de ideas, el diseño de las actividades se dio en función de fomentar experiencias educativas, transformacionales, redireccionales y recreacionales, que fortalecieran las habilidades físico-biológica, socio-emocional, cognitiva-verbal, y académica (Chacón, 2008). La relación Hombre-Naturaleza-Territorio se abordó desde la imagen de la ruta -lo que se espera conseguir y el cómo- antes que desde la imagen de la raíz -el conflicto- (Hall, 2010), como una manera de pensar las formas de transformación y permanencia en la comunidad (Restrepo, 2004).

2.1 Categorías desarrolladas

El proceso del aprendizaje vivencial estuvo mediado por la experiencia, la reflexión crítica -¿qué pasó?-, la generalización y transferencia -¿qué significa lo que pasó?-, y la Aplicación (¿qué voy a hacer con lo que descubrí?).

Lo anterior estuvo inmerso en las categorías de presentación, contacto y observación, simulación, movimiento-esparcimiento, y habilidad, contempladas por Rodríguez (2002, pp. 20-22), adicionándose las categorías de conocimiento y socioemocionales.

En este apartado muestro las categorías y las actividades relacionadas, cuyo número obedece al orden cronológico de la actividad dentro de la propuesta.

1. Categoría de actividad de presentación: Se busca brindar información sobre las características propias del grupo, y sobre cuáles actividades son las más convenientes a realizar con él. En esta categoría se estipularon las reglas y compromisos, se organizaron grupos de trabajo y se les brindó a los niños y niñas un kit viajero que constaba de:

- Guías de aves
- Binoculares con brújula
- Lupa

- Colores
- Esferos
- Lápiz
- Borrador
- Maleta
- Camisetas
- Diario de campo

2. Categoría de actividades de contacto y observación del entorno

(Conocimiento del entorno): Se busca reforzar la relación de los niños y niñas con la naturaleza a través del contacto directo y la contemplación del entorno natural; este paso es necesario para valorar y posteriormente actuar sobre la problemática.

- a. **(Actividad 14). Volando con la naturaleza.** Se hace un taller de respiración agua y sonido, con la finalidad de mejorar la relación de los niños y niñas con su entorno.
- b. **(Actividad 15). Volemos como aves (dejemos nuestra huella).** Se hacen actividades para la elaboración de cometas y de construcción de un muro que representara la relación Hombre-Naturaleza.
- c. **(Actividad 16). El explorador (Observación).** Se brinda información sobre las aves, cómo identificarlas, cómo ser un buen guía, cuáles son los elementos de seguridad que se deben tener en cuenta; se instruye sobre la utilización de binoculares, se busca fortalecer la adquisición y retención de conocimientos importantes para el avistamiento de aves.
- d. **(Actividad 17). Avistamiento de aves.** Se hace un recorrido y observación de aves con el fin de estimular la capacidad de exploración en los niños y niñas, reforzando habilidades tales como la observación, el autocontrol, la persistencia y la constancia mediante la caminata de avistamiento de aves, además de reforzar la escritura y las matemáticas, así como la conciencia sobre la importancia de una buena relación con el medio ambiente.

3. Categoría de actividades de simulación: Se busca trasladar realidades sociales complejas al nivel de los individuos participantes a través de juegos de rol. Esto favorece la comprensión de otros puntos de vista y permite al análisis de problemas.

a. (Actividad 1). A volar (Aprendamos a seguir). Se hace una exploración inicial sobre aquello que vuela con lo que el estudiantado se siente más identificado. Se escogen niños y niñas para que enseñen a volar como los animales identificados; de esa manera se hacen recorridos en el colegio donde cada uno simula volar como los estudiantes que lideran la actividad.

b. (Actividad 2). Hagamos un nido con nuestros cuerpos. Se realiza una dinámica donde todos los estudiantes y las estudiantes participan; se seleccionan seis estudiantes para que representen una situación de la naturaleza. El resto de estudiantes se ubica en círculo simulando ser el nido, mientras un águila intenta llevarse los dos polluelos de la mamá gallina en el momento en que ella busca gusanos fuera del nido.

4. Categoría de actividades de movimiento y esparcimiento: (Sensibilización). Se busca propiciar el respeto y el amor por el medio ambiente, como medio para su protección y resolución de problemas, a través del uso de los cinco sentidos (vista, oído, tacto, olfato, gusto). De esta forma se potencia la creación de un vínculo afectivo entre los sujetos participantes y el medio.

a. (Actividad 18). La trama de la vida (Recorrido por el océano). El propósito es despertar conciencia ambiental frente a la incidencia de nuestras acciones en el medio ambiente y frente a todos los seres vivos, generando acciones de respeto y solidaridad con el entorno. De esta manera, se expone la importancia de que como especie volemos juntos como naturaleza, sin importar el elemento donde vivamos -agua, tierra o aire.

5. Categoría de actividades de habilidad: (Desinhibición / confianza / conocimiento de grupo). Se busca crear un ambiente relajado y favorecer el contacto físico y afectivo entre los miembros del grupo.

a. (Actividad 3). Hagamos un nido con nuestro entorno. Los sujetos estudiantiles salen al patio de la institución educativa e intentan obtener diferentes materiales para hacer nidos.

b. (Actividad 6). Hagamos un pájaro para nuestro nido. La idea es generar en los individuos participantes la facultad de pensar y juzgar las situaciones y circunstancias para diferenciar lo positivo de lo negativo, y así tomar decisiones. Esto se realiza con una actividad de conservación y conciencia ambiental sobre el manejo de desechos y el impacto que éstos generan.

6. Categoría de actividades de conocimiento: Se busca reforzar la apropiación de contenidos de diversas asignaturas, pero en especial, de lectura, escritura y matemática donde el niño presenta mayores dificultades (Chacón, 2008).

a. (Actividad 7). Partes de las aves (¿Por qué tenemos tantas cosas?) Se pide al estudiantado que dibujen un ave e identifiquen sus partes y función.

b. (Actividad 10). ¿Qué aves conocemos? Se presentan imágenes de aves para que los estudiantes y las estudiantes expliquen qué conocen sobre esas aves y dónde las han visto.

7. Categoría de actividades para fortalecer habilidades socioemocionales: Se busca reforzar la espontaneidad, la socialización, la expresión de sentimientos, las aficiones, las formas de resolución de conflictos y la confianza de los sujetos participantes (Chacón, 2008).

a. (Actividad 4). No golpeemos, perdonemos. Dado que dos estudiantes del grupo se dedicaron a destruir los nidos de los demás, se fomentó un espacio que llevó a peleas; por consiguiente,

- se realizó un trabajo de tolerancia con el grupo de estudiantes para mejorar el ambiente de aprendizaje.
- b. **(Actividad 5). Como vemos lo que hacemos.** Se les pidió a los niños y niñas que dibujaran las aves de la manera más realista posible.
 - c. **(Actividad 8). Las aves y su hogar (¿Por qué no podemos vivir todos en el mismo lugar?).** Se les pidió a los niños y niñas que ubicaran sus aves en los nidos que hicieron en la actividad anterior (Actividad 7), lo que se relacionó con el concepto de espacio y de la importancia de la vida en comunidad.
 - d. **(Actividad 9). Un nido real en clase (¿será que en el nido que hicimos en la actividad 3 puede vivir un ave?).** Se comparó el nido que se hizo el día anterior con un nido real (Materiales, Tejido, Forma).
 - e. **(Actividad 11). ¿Por qué las aves cantan? (Hagamos una canción de aves).** Trabajando en equipo, los estudiantes y las estudiantes escogieron una de las aves identificadas en el libro, se hicieron grupos y se dio el espacio para que los niños y niñas hicieran una canción sobre su ave favorita.
 - f. **(Actividad 12). Reconocer lo que hacen los demás:** Los niños y niñas se abrazaron e hicieron comentarios a sus compañeros para felicitarlos por su canción.
 - g. **(Actividad 13). Narremos nuestra historia (como aves ¿qué podemos decir del mundo?).** Se elaboró el concepto propio de la conservación, lo que estimuló la imaginación de los estudiantes y la capacidad de crear historias, reforzando su expresión verbal y corporal.
 - h. **(Actividad 19). Intercambio cultural entre niños y niñas de Quibdó y de Jurubirá (Nuquí):** se estableció la importancia de las aves y de los diferentes animales en el ecosistema; se habló de lo que significa ser chocono, debatiéndose las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cuál es el ave con la que me identifico?
- ✓ ¿Por qué es importante el agua?
- ✓ ¿Por qué me siento orgulloso de ser chocono?
- ✓ ¿Qué fue lo que más me gustó del proyecto?
- ✓ ¿Qué es el ombligaje?
- ✓ ¿Qué significa volar con la naturaleza?
- ✓ ¿Por qué es importante un kit viajero?

3. Resultados y Análisis

A partir del diagnóstico inicial, se concluyó que los niños y niñas no reconocían la importancia de las aves ni la de ellos mismos dentro de los ecosistemas locales; solo identificaban algunas aves que habían matado “jugando” con caucheras o que relacionaban con alguna historia de las personas mayores. Lo anterior determinó el punto de inicio de la propuesta de educación ambiental y su importancia en el fortalecimiento de la relación sustentable Hombre-Naturaleza-Territorio, y dejó ver cómo a través de las actividades se desarrollaron no sólo habilidades cognitivas, sino habilidades socioemocionales, lo que implica la relevancia de este tipo de experiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, al poner en el mismo nivel de importancia lo cognitivo y lo socioemocional (Bandura, 1977; Rosenberg, 1989).

Fase 1. Reconozcámonos como parte de un todo (actividades 1-15)

Las actividades 1 (A volar) y 2 (Hagamos un nido con nuestros cuerpos) -gráficos 1 y 2-, clasificadas como actividades de simulación, despertaron la curiosidad y el interés de los niños y niñas, quienes participaron de forma creativa y tuvieron la oportunidad de demostrar el desarrollo de habilidades físico-biológicas -capacidad de movimiento, rapidez de reflejos, destreza manual, coordinación y sentidos- (Chacón, 2008). Asimismo, se identificaron líderes positivos que fomentaron un sentido

de unidad de grupo, al afianzar los lazos de los estudiantes con el proyecto.

Lo anterior se constituyó en el punto de inicio de las actividades, donde los niños y niñas, a través de la música, la vistosidad y la espectacularidad de sus movimientos, recrearon rasgos culturales de fácil aprendizaje y un recurso para reafirmar y exponer su identidad (Anasagasti, 1975; Aduriz, Ascunce & Zabala, 1998), convirtiendo la danza y la música en una estrategia para la recuperación de la memoria y la formación política (Saavedra, 2016), y por ende en el eje trasversal de la propuesta “educación ambiental y su importancia en el fortalecimiento de la relación sustentable Hombre-Naturaleza-Territorio”.

Gráficos 1 y 2: *Hadas (mariposas), águilas y aviones.*



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

La actividad 3 (Hagamos un nido con nuestro entorno), clasificada como una actividad de habilidad, evidenció cómo los estudiantes y las estudiantes se relacionan con su entorno -humano y no humano-; algunos buscaron ramas caídas, pedazos de plástico, tapas de gaseosa, otros sencillamente “rompieron” ramas con el fin de lograr su objetivo.

Dentro de los diseños se destacaron nidos que tenían camas, cobijas, puertas, para que los pajaritos pudieran vivir cómodamente (gráfico 3). Lo anterior trajo como resultado que algunos niños empezaran a destruir los nidos de los demás porque consideraban que eran mucho más “bonitos” que los que ellos habían construido.

Ello expuso que cualquier espacio donde se haga un quehacer pedagógico es un laboratorio de experiencias que se construye y deconstruye con una conciencia que le otorga su humanidad. La humanización de las realidades de los animales por parte de los niños y niñas se convirtió en la manera como generaron conciencia en la construcción y transformación del respeto por sí mismos y por el otro.

Gráfico 3: *Nido con puertas y cobijas.*



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

Debido a la destrucción de nidos en la actividad 3, se generó la actividad 4 (No golpeemos, perdonemos), clasificada como una actividad para fortalecer habilidades socioemocionales, en donde a partir del trabajo en grupo se buscó generar espontaneidad, socialización, placer, satisfacción, expresión de sentimientos y aficiones, que llevaron a generar confianza en las habilidades de cada uno, así como a la resolución de conflictos. Lo anterior se afianzó con la idea de que no es necesario destruir para construir, a partir del uso sostenible de los recursos que se tienen en el entorno -no debemos dañar a otro ser vivo sea un árbol o animal (Persona).

A pesar de que al inicio unos niños y niñas se encontraban indignados por la destrucción de sus nidos, se generó una estrategia para que los estudiantes reconstruyeran los nidos de sus compañeros y compañeras, lo que ocasionó choques por parámetros estéticos, pero representó el primer acercamiento para tomar la responsabilidad por los actos de destrucción y restaurar el daño ocasionado. Cabe resaltar

que en este estudio, al igual que en los de Ruano (2004) y Laorden (1995), fueron las niñas, más que los niños, las que tuvieron una mayor activación empática, siendo ellas las que mediaban las situaciones de violencia que se presentaban en el grupo.

La actividad 5 (Cómo vemos lo que hacemos) clasificada como una actividad para fortalecer habilidades socioemocionales al plasmar la percepción del mundo, se basó en la visión de Sagan (1984), según la cual la inspiración del artista es una traducción de su realidad y a su vez una descripción de sí mismo; y pese a la “belleza” de las obras, la estética no simboliza un fin en sí misma (Quintana-Arias, 2011).

Gráficos 4, 5 y 6: Haciendo y presentando las aves.



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

Asimismo, la actividad promovió la habilidad de desarrollo físico biológico al enfatizar la destreza manual; la habilidad socio-emocional, a partir de la espontaneidad, de la socialización, del placer, de la satisfacción, de la expresión de sentimientos y de la confianza en sí mismos. Finalmente, la habilidad de desarrollo cognitiva-verbal se consiguió al fomentar la imaginación, la creatividad, la agilidad mental, la memoria, la atención, el pensamiento creativo, el lenguaje, la interpretación de conocimiento, la comprensión del mundo, el pensamiento lógico, el seguimiento de instrucciones, la amplitud de vocabulario, así como la expresión de ideas.

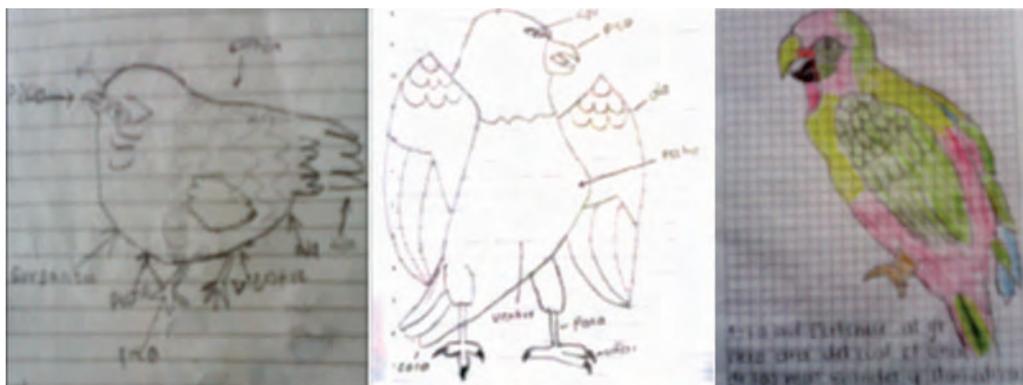
Pese a que muchos estudiantes no tenían compañía en casa, todos y todas realizaron el trabajo, lo que evidenció la motivación que tenían los niños y niñas frente al proyecto. En

La actividad 6 (Hagamos un pájaro para nuestro nido), clasificada como una actividad de habilidad, evidenció cómo los estudiantes se relacionan con su entorno -humano y no humano- desde un enfoque de sostenibilidad, al generar conciencia ambiental a partir del uso de material reciclado. Hubo quienes buscaron botellas, papel, ramas caídas, pedazos de plástico y tapas de gaseosa para construir su nido (gráficos 4, 5 y 6). Cabe resaltar que esta actividad relacionó tres tipos de habilidades de desarrollo y de dimensión académica definidas por Chacón (2008): físico biológica, socio-emocional, y cognitiva-verbal.

este sentido, el aprendizaje vivencial, social y experiencial, al integrar aspectos cognitivos, emocionales, psicológicos y físicos, influye en el ser social y por ende en su motivación académica (Weiner, 1985) y en su rendimiento académico (Lozano, 2000).

La actividad 7 (Partes de las aves, ¿Por qué tenemos tantas cosas?), clasificada como una actividad de conocimiento, fomentó habilidades de desarrollo de la dimensión académica, ya que evidenció la apropiación de contenidos de diversas asignaturas, pero en especial de lectura, escritura y matemáticas, donde los niños y niñas presentaban mayores dificultades (gráficos 7, 8 y 9).

Gráficos 7, 8 y 9: Las aves y sus partes.



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

La actividad 8 (Las aves y su hogar, ¿Por qué no podemos vivir todos en el mismo lugar?), clasificada como una actividad para fortalecer habilidades socioemocionales, consistió en ubicar las aves en los nidos que hicieron en la actividad 3. Cuando los niños y niñas realizaron esto, se encontraron con dilemas como: “los nidos son muy pequeños” “los nidos son muy grandes”; también surgieron preguntas: ¿qué pasaría si tuvieran familia? ¿será que en un nido pueden vivir muchos pájaros? ¿cómo hacen los pájaros para hacer sus nidos?

Lo anterior llevó a una reflexión sobre el espacio que ocupan los seres vivos, la forma como ellos aprovechan los recursos, así como la importancia de la vida y el respeto hacia la naturaleza (gráficos 10-15).

Ello trajo consigo historias de los niños y niñas en donde se desarrollaron analogías que

dejaban ver cómo sus familias se relacionaban con otras personas, con la naturaleza y con el territorio, lo que permitió el desarrollo de equivalencias que facilitaron el aprendizaje de nuevos conceptos de una manera más comprensible para los estudiantes. En este orden de ideas, Papalia y Wendokos (1992), Serrano (1996) e Iafrancesco (2003), identifican los factores socio culturales y familiares como los más influyentes en la convivencia, debido a que en estos espacios se dan conductas reforzantes que pueden ser positivas o negativas frente al comportamiento de las personas; pero en esta investigación, a través de la educación ambiental y la ejemplificación de la “sabiduría de la naturaleza”, se fomentaron maneras para la buena convivencia en comunidad.

Gráficos 10, 11, 12, 13, 14 y 15: Los pájaros y nuestros nidos.





Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

La actividad 9 (Un nido real en clase, ¿será que en el nido que hicimos en la actividad 3 puede vivir un ave?), clasificada como una actividad para fortalecer habilidades socioemocionales, consistió en una comparación entre los nidos que hicieron los estudiantes, con el nido de

un mochilero, lo que permitió generar una comparación entre los materiales, el tejido y la forma (gráficos 16 y 17).

Gráficos 16 y 17: Comparemos nuestro nido con uno real.



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

Dentro de las apreciaciones de los niños y niñas se encontraron comentarios e interrogantes como, “*si los seres humanos son más inteligentes que los animales, ¿cómo es que ellos sí pueden construir sus nidos y nosotros no?; ¿los pájaros sí se preocupan por cuidar de los suyos!; ¿los animales son más inteligentes que las personas?*”¹

En este sentido, los interrogantes de los niños y niñas expusieron una gama de acciones que demostraban habilidades y destrezas básicas características de varias especies dentro

del reino animal, del cual hace parte el ser humano, lo que permitió desarrollar analogías para comparar, evidenciar, aprender y explicar fenómenos y sucesos (Fernández, 1991) biológicos, sociales y culturales.

Dado que la actividad anterior ocasionó que los estudiantes y las estudiantes empezaran a identificarse con distintos tipos de aves, se realizó la actividad 10 (¿Qué aves conocemos?), clasificada como una actividad de conocimiento, en la que se les presentaron imágenes de aves a los niños y niñas, para que ellos las pintaran y explicaran lo que conocían de las aves y cómo se relacionaban con ellas (gráficos 18-20).

¹ Entrevista realizada a niños y niñas participantes del proyecto 2016.

Gráficos 18,19 y 20: Pintando aves.



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

De esta actividad sobresalió el hecho de que los estudiantes decidieron bautizar a las aves que habían elaborado, como ellos mismos o como un familiar al que apreciaban mucho; lo anterior enmarca cómo “la concepción del mundo define las acciones sobre el mismo” (Quintana-Arias, 2013), e indica que cuando los niños y niñas se identifican con otro organismo se estructura un “mundo de ideas y creencias” que denota la importancia de la educación ambiental y su influencia en el fortalecimiento de la relación sustentable Hombre-Naturaleza-Territorio.

Posteriormente se realiza la actividad 11 ¿Por qué las aves cantan? (Hagamos una canción de aves), clasificada como una actividad para fortalecer habilidades socioemocionales, en donde a través de la selección de sus aves favoritas, se les solicitó que compusieran una canción referente al ave (gráficos 21-23). Lo anterior fomentó el trabajo en grupo, la espontaneidad, la socialización, el placer, la satisfacción, la expresión de sentimientos, las aficiones, la resolución de conflictos, así como la confianza en ellos mismos.

Gráficos 21, 22 y 23: Pintando aves.



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

Luego de la socialización de las canciones, el grupo ganador fue el de las águilas con la canción: “Las águilas vuelan por el día, las águilas vuelan por la noche, las águilas comen, corren, comen y se van, comen, comen, comen y se van (bis), las águilas vuelan, vuelan, vuelan, vuelan, y se van, comen, corren, comen y se van”².

En este sentido se afianzaron las habilidades socioemocionales con el reconocimiento del otro, en la actividad 12 (Reconocer lo que hacen los demás), donde fueron los niños y niñas por iniciativa propia quienes empezaron a abrazarse haciendo comentarios positivos por el trabajo que realizaron sus compañeras y compañeros (gráfico 24).

² Entrevista realizada a niños y niñas participantes del proyecto 2016.

Gráfico 24: *Trabajando en grupo.*



Autor: *Ronald Fernando Quintana-Arias.*

La actividad 13 (Narremos nuestra historia, como aves ¿qué podemos decir del mundo?), clasificada como una actividad para fortalecer habilidades socioemocionales, a su vez fomentó habilidades de desarrollo de la dimensión

académica, ya que evidenció la apropiación de contenidos de diversas asignaturas, pero en especial de lecto-escritura; así como el contenido de la cognitivo-verbal, al fomentar la imaginación, la creatividad, la agilidad mental, la memoria, la atención, el pensamiento creativo, el lenguaje, la interpretación de conocimiento, la comprensión del mundo, el pensamiento lógico, el seguimiento de instrucciones, la amplitud de vocabulario y la expresión de ideas.

Las historias de los niños y niñas estuvieron cargadas de percepciones antropocéntricas rezagadas culturalmente: “... y el águila salía de la casa a pescar para poderle dar de comer a sus hijos, mientras la mamá se quedaba en casa...”; cabe resaltar que desde este momento los estudiantes decidieron identificarse como Águilas y Cóndores, los grupos más representativos desde la actividad de las canciones (gráficos 25 y 26).

Gráficos 25 y 26: *Narrando nuestras historias.*



Autor: *Ronald Fernando Quintana-Arias.*

Lo anterior reflejó cómo los niños y niñas empezaron a incrementar valores como la libertad, la tolerancia y el respeto, mejorando su capacidad de socialización (Arguedas, 2004), facilitándoles la libre expresión y la comunicación; de ahí que “la educación ambiental y su importancia en el fortalecimiento de la relación sustentable Hombre-Naturaleza-Territorio” sirvió como eje integrador de habilidades que ayudó en la autoestima, permitiéndoles a los estudiantes conocerse y reconocerse como miembros de una familia que

hace parte de una sociedad.

La actividad 14 (Volando con la naturaleza), clasificada como una actividad para fortalecer habilidades socioemocionales, buscó a través de talleres de respiración, agua y sonido (R. A. S.), liderados por docentes de la institución educativa, mejorar la relación de los niños y niñas con su entorno (gráfico 27).

La generación de la conciencia corporal, vista por Peñac y Loaiza (1996) como “la regulación continua de las diferentes partes del cuerpo, en relación mutua con las nociones

espacio-temporales” p. 59 y el adiestramiento en adquisición de movimiento, ritmo y secuencia kinestésica, focalizan la atención en el cuerpo junto con el control y selección de estímulos externos, así como su relación con el desarrollo de la Comunicación no verbal (Ramírez, 2007).

Gráfico 27: *Buscando la paz interior.*



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

Gráfico 28, 29 y 30: *Transformando nuestro mundo.*



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

Desde el área físico-biológica, la construcción de las cometas y el muro fomentó la capacidad de movimiento, la destreza manual, la coordinación y los sentidos. Desde el área socio-emocional, los dibujos y los diseños de los dibujos -muro- y de las cometas se asociaban con la expresión de sentimientos; se diseñaron cometas con forma de avión y de animales (mariposas, murciélagos, peces).

Cuando se generaron explicaciones sobre la forma de las cometas, algunos niños y niñas empezaron a burlarse de las cometas pez, con lo que los estudiantes y las estudiantes

Cabe resaltar que después de los primeros talleres de RAS se acrecentaron los problemas por intolerancia; los estudiantes y las estudiantes empezaron a pelear con más frecuencia y a mostrarse más agresivos, lo que les impedía participar en otras actividades. Fue hasta después de un par de semanas que los niveles de tolerancia empezaron a aumentar y los niños y niñas mejoraron su comportamiento ante toda la institución.

Como respuesta a lo anterior, se generó la Actividad 15 (Volemos como aves, dejemos nuestra huella), clasificada como una actividad de contacto y observación del entorno que permitió el desarrollo de las habilidades planteadas por Chacón (2008) -físico-biológica, socio-emocional, cognitiva-verbal, dimensión Académica-, a partir de la elaboración de cometas y la construcción de un muro que representaba la relación Hombre-Naturaleza en el Chocó (gráficos 28-30).

argumentaban que no sólo los aviones vuelan, también las aves, las hadas (mariposas), murciélagos, los Personajes y a veces los peces. Lo anterior se relaciona directamente con el desarrollo del área cognitiva-verbal (imaginación, creatividad, agilidad mental, memoria, atención, pensamiento creativo, lenguaje, interpretación de conocimiento, comprensión del mundo, pensamiento lógico), así como de la Dimensión Académica, al demostrar apropiación de contenidos de ciencias naturales para generar explicaciones del mundo y, por ende, un aprendizaje significativo.

Fase 2. Conozcamos nuestro territorio (Viaje de Quibdó a Nuquí) Actividades 16-19

Esta etapa inició con la actividad 16 (El explorador, Observación) en la cual se les brindó a los niños y niñas el manual de identificación de aves de Proaves, y se les explicó cómo se consignaba la información y los parámetros que se enmarcaban dentro del manual, tipos de picos, patas, plumas. Asimismo, se les brindó una maleta viajera que contenía binoculares, diarios de campo, colores, lápices y esferos, binoculares con brújula y camisetas que los identificaban como miembros del proyecto (gráfico 31).

Gráfico 31: Haciendo tareas.



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

Gráficos 32, 33, 34, 35 y 36: Volando con la naturaleza.



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

La actividad 17 (Avistamiento de aves), comenzó desde la salida del aeropuerto de Quibdó hacia Nuquí. Este fue un evento cargado de emociones, cantos y baile para los estudiantes y las familias, ya que muchos de los responsables legales de los niños y niñas jamás habían salido de Quibdó, y mucho menos habían montado en avión. Los niños y las familias se encontraban emocionados y desde el principio los estudiantes y las estudiantes se visualizaron como exploradores que explicaban fenómenos que no conocían sus responsables legales, enfatizándose en ellos el respeto hacia la naturaleza, así como la unidad de grupo (gráficos 32-36).

La propuesta de educación ambiental y su importancia en el fortalecimiento de la relación sustentable Hombre-Naturaleza-Territorio, se convirtió en una expresión natural del sentimiento humano, que al no limitarse a la dimensión biológica ni a un código o reglamento, permitió el uso de estructuras sensoriales, motrices e intelectuales (Bucher, 1976), convirtiendo a la corporeidad en la expresión base del logro de aprendizajes significativos, ya que ésta posibilita, genera y activa espacios de aprendizaje tanto dentro como fuera de la persona, al asumir la expresión corporal como un asunto espiritual, psicológico y social.

La actividad 18 (La trama de la vida, recorrido por el océano) -actividad de contacto y observación del entorno-, buscó conectar directamente a los niños y niñas con ecosistemas que no conocían personalmente (Manglar, selva). Desde ese momento empezaron a reconocer la riqueza ambiental que tiene el departamento, a partir de la observación de aves, ballenas, delfines, crustáceos (gráficos 37-42). Esta actividad relacionó los 4 tipos de habilidades de desarrollo y de dimensión académica definidas por Chacón (2008): la físico biológica, la socio-emocional, la cognitiva-verbal y la académica.

En ese momento los niños y niñas identificaron aves, piedras, peces, y establecieron relaciones ecosistémicas a partir de sus conocimientos previos y frente a la realidad que estaban reconociendo y viviendo. Estos aprendizajes significativos mejoraron la atención (Martínez, Pérez & Ramírez, 2015), al integrar diferentes áreas de conocimiento (Fuentes, 2006) y la convivencia (Díaz, 2004), siendo ello una estrategia para controlar el déficit de atención (Caillagua, 2011) y disminuir la agresividad (Martínez et al., 2015).

Gráficos: 37, 38, 39, 40, 41 y 42: conociendo nuestro territorio.



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

Debido a lo anterior, tomé la decisión de realizar la actividad 19 -Intercambio cultural entre niños y niñas de Quibdó y de Jurubirá (Nuquí)-, que tuvo como objetivo generar acciones de respeto y solidaridad con el entorno, al reconocerse como parte del territorio; esta parte de la investigación consistió en el

testimonio de los estudiantes y las estudiantes que formaron parte del proyecto “Volando con la naturaleza con los niños y niñas de Jurubirá”; frente a eso se destacó el sentido de hermandad entre ellos (gráficos 43 y 44).

Gráficos 43 y 44: Intercambio de experiencias.



Autor: Ronald Fernando Quintana-Arias.

Las reglas de grupo y la ejecución de actividades que buscaron la interacción y la participación para promover la demostración de emociones e ideas, llevó a los niños y niñas, al igual que en el estudio de Ramírez (2007), a “afirmarse como persona[s] única[s] e irreplicable[s], valorarse de forma positiva, afianzar las relaciones con las personas que lo[s] rodean, equilibrarse emocionalmente y ponerse en disposición mental para desempeñar cualquier tarea” (p. 20).

A partir de todo lo anterior se habló de tradiciones ancestrales como la Ombligada, y las labores de trabajo que tenían los niños y niñas de Jurubirá y los de Quibdó; se habló de la forma como ellos y ellas se relacionaban con la naturaleza, con los animales y con las demás personas, lo que afianzó su sentido territorial; también se hizo referencia a lo que significó el proyecto del cual hacían parte.

Debido al proceso que vivieron con las actividades anteriormente mencionadas, esta fase evidenció una transformación en la manera como los estudiantes y las estudiantes tendían a resolver conflictos, no solo entre ellos o en sus familias, sino en relación con la naturaleza. En este sentido, se generó un aprendizaje significativo que tuvo una fase de deconstrucción, ya que no solo se basó en las ideas previas que ellos y ellas tenían de su lugar de origen, sino que se retroalimentó con la relación Hombre-Naturaleza que evidenciaron con los niños y niñas de Jurubirá, a través de costumbres como el Ombligaje, que ya casi no se practican en la zona de dónde venían los estudiantes y las estudiantes del proyecto (Quibdó). Esto enriqueció lo que para ellos y

ellas significa ser chocoano o chocoana, y volar con la naturaleza, tal como lo consignaron en sus diarios de campo:

Ser chocoano

“... Yo me siento orgullosa de ser chocoana, por tener el mar junto al río (...) las tradiciones con las que me identifico, por ejemplo, con los ombligados que cuando uno nacía y se le caía el ombligo lo sembraban con una palma de coco en una mata se cocina ...” (Diario de campo de Yunny).

“... Me siento orgullosa de ser chocoana porque conocí a Nuquí sabiendo que nunca lo podría conocer (...) por los ríos (...) el agua es importante porque si no hay agua no hay seres vivos ni animales...” (Diario de campo de Tatiana).

“... Me siento orgulloso de ser chocoano porque me gusta cuidar la naturaleza, me siento feliz de ser negro o sea de aquí Chocó (...) sus fiestas, las personas, cuando alguien habla de Chocó me siento orgulloso, por eso soy feliz de haber nacido en Quibdó...” (Diario de campo de Jackson).

Volar con la naturaleza

“... Volar con la naturaleza es cuando uno va explorando y va aprendiendo cómo se llaman las aves, los árboles y todo lo que nos rodea (...) volar cometa (...) volar en un avión (...) volar como

aves (...) hacer nido de pájaros (...) el agua es importante porque si no tenemos el agua no nos podemos alimentar bien (...) no podemos vivir porque el agua nos sirve para alimentarnos, lavarnos, cepillarnos, lavar nuestra ropa (...) y todo lo que nos rodea...” (Diario de campo de Yunny).

“Volar con la naturaleza es... conocer el mar, los peces, las ballenas, los tiburones, el pez martillo, el pez aguja, remar en canoas...” (Diario de campo de Yeiner).

“... Volar con la naturaleza es aprender de aves y conocer de su mundo (...) sin agua no hay vida, los animales no viven y las personas no viven ni hay mundo...” (Diario de campo de Rosa Iris).

“... volar con la naturaleza es ser libre, es algo bonito como las aves, que cuando vuelan son libres por eso la naturaleza es muy buena y la utilizamos (...) también aprendí que uno puede ver los pájaros de cerca o de lejos (...) y al igual que los humanos se levantan con hambre a desayunar (...)” (Diario de campo de Jackson).

Cabe resaltar que cuando los niños y niñas volvieron a Quibdó se convirtieron en desviantes positivos, ya que ante el maltrato hacia algún animal, hacia la naturaleza o entre ellos mismos, los estudiantes y las estudiantes fomentaban un ambiente de diálogo, promovían el trabajo cooperativo y facilitaban el proceso de resolución de conflictos, a través del conocimiento de la naturaleza de los mismos, a fin de garantizar la estabilidad emocional de los sujetos involucrados.

Lo anterior expuso cómo la propuesta “Educación ambiental y su importancia en el fortalecimiento de la relación sustentable Hombre-Naturaleza-Territorio”, estuvo anclada a los parámetros de la Unesco, los cuales establecen que la enseñanza debe girar en torno a aprender a conocer, a hacer y a vivir en comunidad, superando las barreras culturales, étnicas, religiosas y lingüísticas (Delors, 1997), fomentando en los niños y niñas participantes valores, ya que lo bello se admira por medio de éstos, y el reconocimiento del ser lleva a

aceptar las equivocaciones propias (Gilligan, 1985; Kohlberg, 1992).

4. Conclusiones

- La generación de una conciencia de conservación ambiental al contemplar la relación entre la educación y la cultura lleva a la apropiación de la biodiversidad (natural-cultural) y a generar aprendizajes significativos que relacionan al niño o niña con el territorio. Las actividades de presentación, contacto-observación, simulación, movimiento, esparcimiento, habilidad, conocimiento y socioemocionales, fueron una estrategia de empoderamiento que promocionaron y motivaron aprendizajes significativos, al reconocer ambientes de aprendizaje en diferentes escenarios que llevaron al desarrollo del potencial cognitivo, creativo y social del niño o niña dentro del territorio.

- La metodología propuesta de educación ambiental y su importancia en el fortalecimiento de la relación sustentable Hombre-Naturaleza-Territorio, llevó a un aprendizaje vivencial basado en actividades de aventura que promovieron la apropiación de la biodiversidad natural y cultural, así como la conciencia del cuidado del medio ambiente, lo que fortaleció habilidades cognitivas y socioemocionales, y por ende propició la adquisición de habilidades de trabajo en grupo, la resolución de problemas y el liderazgo. La asimilación de las ciencias naturales a eventos cotidianos de convivencia, a través de la identificación de ecosistemas, especies animales y vegetales, generó una conciencia de conservación ambiental, que conectó ambientes locales hasta la perspectiva regional, lo que conllevó a que los niños y niñas vieran su responsabilidad dentro de la sustentabilidad de los recursos naturales y culturales de la región.

- Las experiencias contempladas para promover la importancia de la educación ambiental en el fortalecimiento de la relación sustentable Hombre-Naturaleza-Territorio, fueron educativas porque fomentaron la expansión de la conciencia, el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, así como la integración de nuevas formas de observar

los viejos conceptos ya adquiridos. Asimismo, fueron transformacionales porque estimularon la aparición de comportamientos positivos y mejoraron las relaciones inter e intrapersonales. Fueron también redireccionales, porque generaron en los niños y niñas mayor conciencia hacia los mecanismos defensivos inconscientes, y, por último, fueron recreacionales, ya que sirvieron para re-crear, socializar y relajar.

- Fomentar de manera explícita el desarrollo de habilidades blandas y duras, hizo que los niños y niñas se motivaran e identificaran con algunos animales de la región, así como con su territorio, lo que se evidenció cuando los estudiantes y las estudiantes reprodujeron sus experiencias en la escuela, demostrando apropiación de la biodiversidad (natural-cultural) así como el cuidado ambiental a través de fortalezas en las habilidades por áreas de desarrollo y dimensión académica -físico biológica, socio-emocional, cognitiva-verbal y la académica.

5. Recomendaciones

Se debe posicionar a la escuela como centro comunitario que promueva un espacio permacultural a través de un intercambio de experiencias trans-generacional. Lo anterior será posible al generar propuestas que conecten lo social, lo económico y lo ambiental, difundiendo y defendiendo todas aquellas reivindicaciones que busquen la dignidad de la relación Hombre-Naturaleza-Territorio. Esto Generará un intercambio de saberes, que no solo promoverán técnicas tradicionales de uso de plantas y/o animales, sino hábitos saludables que fomenten una mejor relación con el entorno.

Agradecimientos

Agradezco a todos los actores que hicieron posible esta propuesta, especialmente a los niños y niñas, docentes, madres y padres de la primaria María Berchmans que participaron en el proyecto, a la población de Jurubirá por la aceptación de la propuesta metodológica, a la Fundación Pies Descalzos y a Proaves por la libertad conceptual y metodológica, así como por la financiación. Finalmente, a la Fundación

Mano Cambiada por la facilidad logística en Nuquí.

Lista de referencias

- Aduriz, I.; Ascunce, J. & Zabala, J. (1998). América y los vascos. Introducción y estudio bibliográfico. *Riev*, 43 (1), pp. 117-147.
- Anasagasti, J. (1975). *Aberri Eguna*. Caracas: Centro Vasco de Caracas.
- Arguedas, C. (2004). Expresión Corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística. *Revista de Educación*, (28), pp. 123-131.
- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Trías.
- Aznar, P. (2002). La escuela y el desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local. *Teoría de la Educación*, 14, pp. 151-183.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bodunrin, P. (1992). *Philosophy in Africa: The Challenge of Relevance and Commitment*. Pretoria: H. Nagl-Docekal and F. M. Wimmer.
- Bucher, H. (1976). *Trastornos psicomotores en el niño*. Barcelona: Toray-Masson, S. A.
- Caillagua, M. (2011). *La danza como instrumento pedagógico en el déficit de atención*. Tesis para optar por el título de Licenciatura en Docencia y Gestión de Educación Básica. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador.
- Campaner, G. & De Longhi, A. (2007). La argumentación en Educación Ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media. *Reec*, 6 (2), pp. 442-446.
- Claval, P. (2001). The geographical study of Myths. *Norwegian Journal of Geography*, 55 (3), pp. 138-151.
- Cloudsl, T. (1995). Ideas of Nature in the European Imagination. *History of European Ideas*, 20 (1-3), pp. 333-340.
- Cowardin, L.; Carter, F.; Golet, E. & LaRoe, T. (2013). *Classification of Wetlands and Deepwater Habitats of the United States 2nd Edition*. Washington, D. C.: Fish and Wildlife Service.

- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje, ¿cómo crearlo en el aula? *Nueva Aula Abierta*, (16), pp. 1-8.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional de la educación presidida por Jackes Delors*. París: Santillana, Unesco.
- Díaz, M. (2004). *Informe sobre la convivencia escolar, disciplina y prevención de la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Dorion, C. (1993). *Planning and evaluation of environmental education*. Berna: World Wide Found for Nature.
- Dugan, P. (1990). *Wetland conservation: a review of current issues and required action*. Montreux: IUCN.
- Escobar, A. (2005). *El "postdesarrollo" como concepto y práctica social. Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Etsa (1996). Los alcances de la noción de "cultura" en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora. En J. E. Godenzzi (ed.) *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, (pp. 56-108). Cuzco: Etsa.
- Ewert, A. (1989). *Outdoor Adventure Pursuits: Foundations, Models, and Theories*. Richmond: Publishing Horizons.
- Fernández, J. (1991). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras? ¿Cómo se hace una unidad didáctica?* Sevilla: Ediciones Pro-mar, C. A.
- Fuentes, A. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Tesis para optar al título de Doctor en educación física y deportiva. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- García, J. & Vásquez, J. (directores) (2014). *Ombligados en Jurubirá*. Bogotá, D. C.: El Tuerto Pictures, Ltda.
- García, N. (1990). *Culturas Híbridas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- González, E. (2003). ¿Réquiem por un sueño? La educación ambiental en riesgo. *Revista Agua y Desarrollo Sustentable*, 1, pp. 19-22.
- Hall, S. (2010). La cuestión multicultural. En S. Hall (ed.) *Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán/Lima/Quito: Envió Editores, IEP, Instituto Pensar, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Heckman, J.; Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24 (3), pp. 411-482.
- Iafrancesco, V. (2003). *La educación Integral en el Preescolar*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Intar (2015). *Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Antonio Ricaurte*. Quibdó: Intar.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Laorden, C. (1995). *El desarrollo moral de la infancia y la adolescencia: razonamiento, emoción y conducta*. Tesis para optar al título de Doctor en Educación, Universidad complutense de Madrid, Madrid, España.
- Lozano, L. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12 (2), pp. 344-347.
- Luckner, J. (1989). Effects of Participation in an Outdoor Adventure Education Course on the Self-Concept of Hearing-Impaired Individuals. *American Annals of the Deaf*, 134 (1), pp. 45-49. Doi:10.1353/aad.2012.0646.
- Martínez, L.; Pérez, E. & Ramírez, C. (2015). *La danza como estrategia pedagógica para disminuir la agresividad en los niños de preescolar de la I. E. D. El Tequendama sede Santa Rita*. Tesis para optar al título de especialista en pedagogía de la lúdica. La Mesa: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- McIntosh, D. & Rawson, H. (1988). Effects of a structured behavior modification treatment program on locus of control in behaviorally disturbed children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 149 (1), pp. 45-51.
- Molina, A. (2002). Conglomerado de relevancias y formación científica de niños, niñas y



- jóvenes. *Revista Científica del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas*, (4), pp. 187-200.
- Papalia, D. & Wendokos, S. (1992). *Psicología del desarrollo*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Paré, L. & Lazos, E. (2006). Escuela rural y organización comunitaria: instituciones locales para el desarrollo y el manejo ambiental. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (4), pp. 791-795.
- Pozo, J. & Gómez, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencias: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Quintana-Arias, R. F. (2009). *El "verdadero" guardian del oro verde verde, estudio etnobotánico en la comunidad indígena de Macedonia*. Tesis de grado para optar al título de Licenciado en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., Colombia.
- Quintana-Arias, R. F. (2011). Sombras Invisibles: las representaciones de niños y niñas Miraña en una comunidad Tikuna. *Revista Chilena de Antropología Visual*, (17), pp. 92-111.
- Quintana-Arias, R. F. (2012). Estudio de plantas medicinales usadas en la comunidad indígena Tikuna del alto Amazonas, Macedonia. *Nova: Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, 10 (18), pp. 179-191.
- Quintana-Arias, R. F. (2013). Reconfiguración simbólica del territorio en una comunidad Indígena Amazónica. *Revista Chilena de Antropología Visual*, 22, pp. 91-114.
- Quintana-Arias, R. F. (2014a). *Etnodesarrollo y medio ambiente: el conocimiento tradicional como estrategia para fomentar el desarrollo sustentable y la identidad cultural de la comunidad indígena Tikuna del alto Amazonas, Macedonia*. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia.
- Quintana-Arias, R. F. (2014b). Valoración Social de Plantas Medicinales: una visión desde el paradigma postnormal. *Colombia Amazónica*, 1 (7), pp.11-30.
- Quintana-Arias, R. F. (2015). La escuela occidental: mediadora de una estabilidad territorial al revalorizar el universo indígena. *Bío-Grafía*, 8 (14), pp. 50-75.
- Ramírez, M. (2007). *Danza como estrategia pedagógica para desarrollar el lenguaje corporal en el preescolar*. Tesis para optar al título de Licenciado en Pedagogía Infantil, Universidad de La Sabana, Bogotá, D. C., Colombia.
- Rawson, H. & McIntosh, D. (1991). The effects of therapeutic camping on the self-esteem of children with severe behavior disorders. *Therapeutic Recreation Journal*, 25, pp. 41-49.
- Reichel, E. (1987). Astronomía Yukuna-Matapi. En U. N. Colombia (ed.) *Etnoastronomías americanas*, (pp. 13-50). Bogotá, D. C.: U. N. Colombia.
- Restrepo, E. (2004). Ethnicization of blackness in Colombia: Toward de-racializing theoretical and political imagination. *Cultural Studies*, 18 (5), pp. 298-715.
- Rivarosa, A. (1994). El diálogo entre las ciencias en la historia de las ciencias: una clave para el aprendizaje en la escuela. In A. Radrizzani, M. Morales & A. González (ed.) *Aprender el Currículum o aprender a pensar: un falso dilema*, (pp. 165-187). Buenos Aires: Troquel.
- Rivarosa, A. & Perales, J. (2006). La resolución de problemas ambientales. *Revista Iberoamericana de Educación*, (40), pp. 111-124.
- Rodríguez, L. (2002). *Actividades y juegos de la educación ambiental*. Cádiz: Puertograf.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-Image*. Middletown: Wesleyan University Press Society.
- Ruano, K. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. Tesis para optar al título de Doctor en Educación Física, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, España.

- Saavedra, L. (2016). *La danza como estrategia pedagógica en la recuperación de la memoria y la formación política del cuerpo en jóvenes escolares*. Tesis para optar por al título de Magíster en comunicación-educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C., Colombia.
- Sagan, C. (1984). *El cerebro de broca*. Barcelona: Grijalbo.
- Serrano, P. (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide, S. A.
- Simpson, P. (2007). *Residential Outdoor Education in Scotland*. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the degree of Doctor of Education. Stirling: University of Stirling.
- Steiner, R. (1999). *Die Philosophie der Freiheit Grundzüge einer modernen Weltanschauung Seelische Beobachtungsergebnisse nach wissenschaftlicher Methode*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Van der Hammen, M. (1991). *El manejo del mundo, naturaleza y sociedad entre los Yukuna de la amazonia colombiana*. Bogotá, D. C.: Tropembos.
- Vargas, G. (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Reflexiones*, 91 (1), pp. 313-326.
- Warren, K.; Sakofs, M. & Hunt, J. (1995). *The theory of experiential education*. Boulder: Association for Experiential Education.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, pp. 548-573.
- Yaffey, D. (1991). Potentials realised in Outdoor Pursuits. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 7 (4), pp. 29-31.
- Yvern, A. (1998). *¿A qué jugamos?* Buenos Aires: Bonum.
- Zink, R. & Burrows, L. (2006). Foucault on Camp: What does his work offer outdoor education? *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 6 (1), pp. 39-50.



Referencia para citar este artículo: Pava-Ripoll, N. A. (2017). Discapacidad y configuración del Capital Emocional (CE): el caso de tres padres. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 951-963. DOI:10.11600/1692715x.1521022062016

Discapacidad y configuración del Capital Emocional (CE): el caso de tres padres*

NORA ANETH PAVA-RIPOLL **
Docente Universidad del Valle, Colombia.

Artículo recibido en junio 22 de 2016; artículo aceptado en agosto 1 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *el objetivo del artículo es mostrar la configuración del CE a partir del análisis de los relatos de vida de tres padres cuyos hijos e hijas presentan discapacidad. Los argumentos de las teorías de los campos sociales de Bourdieu y de la antropología de las emociones planteada por Hochschild aportan al piso teórico del concepto. La metodología utilizada fue el enfoque narrativo-biográfico a través de los relatos de vida. Se concluye que el CE surge desde la ruptura ideológica -de la normalidad- que ocurre en el momento del diagnóstico de discapacidad de sus hijos e hijas, pero se acumula desde la confrontación con la estructura social. Sólo uno de los padres logra adquirir CE, pues cuando las personas viven sus vidas en marcos ideológicos establecidos que no se cuestionan, es imposible acumular CE.*

Palabras clave: investigación social, ideología, infancia (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autora: discapacidad, capital emocional, campo social

Disability and configuration of Emotional Capital (EC): the case of three fathers

• **Abstract (analytical):** *the aim of the article is to demonstrate the configuration of Emotional Capital (EC) through the analysis of the life stories of three fathers whose children have disabilities. The main components of Bourdieu's social field theory and the anthropology of emotions proposed by Hochschild provide the theoretical framework for this study. The methodology used was the biographical-narrative approach through the collection and analysis of life stories. It is concluded that EC emerges from the ideological break with normality that occurs at the time of diagnosis of the disability of their children, and accumulates through confrontations with social structures. Only one of the fathers succeeds in acquiring EC because when people live their lives in established ideological frameworks that are not questioned it is impossible to accumulate EC.*

Key words: social research, ideology, childhood (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Author key words: disability, emotional capital, social field.

Incapacidade e configuração do Capital Emocional (CE): o caso de três pais

• **Resumo (analítico):** *o objetivo do artigo é mostrar a configuração do Capital Emocional (CE) a partir da análise das histórias de vida de três pais cujos filhos têm deficiência. Os argumentos da*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica hace parte de la investigación denominada "El capital emocional: un desafío a la ideología de la normalidad" presentada por la autora para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Realizada entre agosto de 2011 y febrero de 2016. Área del conocimiento: Psicología. Subárea: Psicología (incluye terapias de aprendizaje, habla, visual y otras discapacidades físicas y mentales).

** Profesora Asociada Facultad de Salud de la Universidad del Valle. Fonoaudióloga de la Universidad Católica de Manizales, Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde (Colombia), Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Orcid: 0000-0002-4664-7278. Índice H5: 2. Correo electrónico nora.pava@correounivalle.edu.co



teoría de campo social de Bourdieu e a antropología das emoções suscitadas por Hochschild fornecem o piso teórico para este conceito. A metodologia utilizada foi a abordagem narrativa-biográfica através de histórias de vida. Conclui-se que a CE surge da ruptura ideológica de normalidade que ocorre no momento do diagnóstico da deficiência de seus filhos, e acumula-se a partir do confronto com a estrutura social. Apenas um dos pais consegue adquirir CE, porque quando as pessoas vivem suas vidas em quadros ideológicos estabelecidos que não são questionadas, é impossível acumular CE.

Palavras-chave: investigação social, ideologia, infância (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).
Palavras-chave autores: inabilidade, capital emocional, campo social.

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. El capital emocional (CE). -4. El CE y otros capitales en el campo de la salud. -5. Discusión de resultados. -Lista de referencias.

1. Introducción

Mauricio, John y Manuel son tres padres de niño/as con discapacidad¹. Sus vidas están atravesadas por una realidad inesperada que cobra particular importancia, especialmente en la época actual en la que el discurso de la reproducción está saturado de elección, control e, incluso, perfección (Landsman, 2009). Su experiencia paternal ha cambiado, pues afrontan realidades diferentes a las esperadas. Por eso, lo que se muestra en este artículo es un acercamiento a la vida de estos padres, revelada a través de encuentros narrativos que hicieron parte del corpus más amplio que configuró la investigación doctoral. Desde miradas sociológicas y antropológicas, la comprensión del mundo emocional de padres y madres de niño/as con discapacidad permitió argumentar el concepto de Capital Emocional (CE) en la medida en que la experiencia subjetiva que ocurre por un acontecimiento particular, se relaciona con la experiencia social. Entender un poco la vida de estos padres y cómo su experiencia sirve para desarrollar estos argumentos sobre el CE, se constituye en eje fundamental de

este artículo, especialmente porque uno de los eventos de esa experiencia paternal, se relacionan con una ruptura de la ideología –de la normalidad– que necesariamente los hace reflexionar sobre los sistemas de valores y creencias, el proyecto futuro e, incluso, su participación en la sociedad.

En los siguientes párrafos de esta introducción se presentan brevemente dos de los argumentos teóricos que fundamentan el CE. Por un lado, la postura sociológica de Bourdieu reconoce la importancia de los capitales en la interacción cotidiana con los diferentes campos en los que padres, madres e hijo/as se desenvuelven; y por el otro, argumentos desde la antropología de las emociones planteados por Hochschild en los que se asume una construcción social de las emociones.

En su fundamentación desde el constructivismo estructuralista, Bourdieu reconoce la presencia de unas estructuras sociales objetivas, que no dependen de la conciencia y la voluntad de los agentes, pero son capaces de constreñir sus prácticas. Para él, el mundo social puede ser representado en un “espacio de múltiples dimensiones, construido sobre la base de los principios de diferenciación o distribución constituido por el conjunto de propiedades que actúan en un universo social concreto” (Bourdieu, 1984/1990, pp. 282-283). El conjunto de propiedades que allí actúan, confieren fuerza y poder a quien detenta dichas propiedades y están representadas por unas posiciones relativas de los agentes distribuidos en ese espacio según el volumen global de capital que poseen y la composición de ese capital. Estas relaciones de poder dan lugar a

¹ Según Landsman (2009), la utilización del concepto “niño/as con discapacidad” (*children with disability*) da relevancia en primera instancia a la condición infantil, es decir, un niño es un niño, sin enfatizar su condición y adjudicándole una de muchas otras características que pueda tener. Por otro lado, el concepto “niño/as discapacitado/as” (*disabled children*), reconoce que un niño con una deficiencia está primariamente discapacitado por la sociedad más que ser una cualidad intrínseca del niño. Sin ánimo de desvirtuar el uso de un término en función del otro, en este documento me referiré a “niños y niñas con discapacidad”, no con la idea de entrar en discusiones sobre el tema, asunto que sería pertinente en otras instancias, ni para ubicar ciertas posturas o pensamientos particulares, sino más bien, en coherencia con la normativa colombiana que se refiere a “personas con discapacidad” (PcD).

los campos (académico, político, económico, etc.), los cuales no son estáticos, pues allí los agentes ejercen oposición, lucha, fuerzas de poder por determinados tipos de capital que pueden conservar o transformar la estructura social.

Bourdieu define el concepto de capital mediante los recursos, bienes y valores de que disponen las personas que ocupan diferentes posiciones en varios campos. Para él, el capital es “una fuerza dentro de un campo; trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o ‘incorporada’” (Bourdieu, 2000). Se refiere a él como la “energía social”, una especie de poder para ejercer control, un “instrumento de apropiación de las oportunidades teóricamente ofrecidas a todos” (Bourdieu, 1980/2007, p. 109). El capital permite expresar todas las habilidades y conocimientos a través de los cuales el *habitus* interactúa en el campo específico donde se expresa socialmente y en donde se da vida a una forma de interés.

El *capital económico*, es reconocido socialmente como capital, es decir, como medio para ejercer el poder sobre recursos o personas (apropiación de bienes y servicios), sin necesidad de ocultar esta dominación para que sea legítima (Martínez, 2011) (por ejemplo, la herencia o la fortuna alcanzada). El *capital cultural* puede presentarse en tres formas: *incorporado* a las disposiciones mentales (invertir en este tipo de capital implica hacer acopio de procesos formativos sobre los cuales se hacen renuncias y privaciones), *objetivado* (expresado en forma de bienes culturales: pinturas, monumentos, objetos de valor) e *institucionalizado* (reconocido por las instituciones políticas: títulos académicos). El *capital social* es el agregado de los recursos actuales o potenciales de que se dispone por pertenecer a un grupo (Bourdieu, 1986); no es independiente de los demás capitales y depende también de un esfuerzo continuado. El *capital simbólico* es cualquier tipo de capital percibido por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir la) y reconocerla, conferirle algún valor (Bourdieu, 1994/1997), por ejemplo, legitimidad, autoridad y prestigio.

Además, Shilling (2012) ha referido un concepto relacionado con ‘*capital corporal*’² y examina cómo los sujetos identifican el cuerpo como una forma de capital corporal, un poseedor del poder, estatus y formas distintivas simbólicas relacionadas con la acumulación de los recursos. La acumulación de capital corporal se refiere al desarrollo del cuerpo en formas reconocidas como valor poseído en los campos sociales, como tener una buena figura, ser fuerte, bonito, hábil, que a la vez le permiten convertir ese capital corporal en ocio y participación física en el trabajo (Shilling, 2012). Por su parte Scribano (2007) se refiere a este capital corporal en relación con las condiciones de existencia alojadas en el cuerpo del individuo, en el cuerpo subjetivo y en el social.

Por otro lado, es posible afirmar que el discurso de lo emocional se ha posicionado en las últimas décadas e interpela hoy cualquier realidad. Si su sustrato es biológico o cultural, particular o universal, individual o social, si corresponde a la vida privada o pública es parte del sinnúmero de discusiones que aún hoy continúan vigentes y aportan un nuevo matiz a la comprensión de un ser humano emocionalmente constituido. Por ello posturas antropológicas de las emociones como la de Hochschild (1979, 1983, 2008, 2009) también fundamentan el CE.

Hochschild expresa la relación entre emociones y estructura social en la que muestra la dinámica de un mundo emocional privado hacia el mundo socio-laboral (Hochschild, 1983). Según la autora hay una serie de normas sociales que se aplican a comportamientos emocionales esperados ante ciertas situaciones; por ejemplo se espera que las personas estén felices en los matrimonios y tristes en los funerales; además está previsto un tiempo prudencial para sentirse afligido y “llorar” la muerte de un ser querido. Este comportamiento acorde a estas circunstancias es lo que Hochschild plantea como “normas emocionales” o “reglas del sentimiento” (*feeling rules*), es decir el

2 El término en inglés se expresa ‘*Physical capital*’, aunque algunos autores lo traducen como capital físico; yo me referiré a él como capital **corporal** en relación al cuerpo físico, pero también a las capacidades mentales.



comportamiento interno que nos prepara para actuar externamente, constituyendo un modelo de control social que impulsa una actuación emocional acorde a determinadas circunstancias sociales, indicando el sentimiento apropiado para cada caso.

Hochschild (1979) se refiere al concepto de “trabajo emocional” (*emotional work o emotion managment*) como las “acciones orientadas a tratar de cambiar en algún grado o calidad una emoción” (p. 561). Es decir, no hace énfasis en el producto sino en el esfuerzo, la gestión, en el acto de tratar de modificar las emociones, independientemente de si se tiene éxito o no. Este concepto es diferente al de *control emocional*, el que es sugerido para contener o prevenir los sentimientos, tiene que ver también con *evocación* o estimulación de ciertos sentimientos deseables, pero inicialmente ausentes. Se refiere a un cambio real de los sentimientos, no solo de la expresión de estos, lo que puede hacerse por varios métodos. La autora diferencia *emotional work* de *emotional labor* en la transición del ámbito de lo privado (*emotional work*) a lo público (*emotional labor*). Es decir, el conjunto de normas emocionales que operan en nuestra vida privada son diferentes en el ámbito laboral mediado por transacciones económicas.

La obra de Hochschild ha tenido gran desarrollo en la esfera organizacional ya que el “trabajo emocional” ha sido muy útil para el desarrollo de investigaciones que establecen las relaciones entre prestación de servicios, economía y bienestar de los trabajadores. En aras de dejar de lado el interés sobre el contexto laboral, en adelante se hará referencia a **Esfuerzo Emocional** (EE) para establecer una relación entre *emotional work* y *emotional labor*, puesto que se trata del trabajo emocional de los padres y las madres desde el ámbito privado -*emotional work*- (relaciones con la pareja, demás miembros de la familia) hacia el público -*emotional labor*- (los médicos, terapeutas, profesores, etc.) en el que se establecen negociaciones, transacciones en beneficio de ellos mismos y de sus hijos, pero sin que necesariamente medie una relación de índole laboral en una organización que tiene establecidas unas normas de comportamiento

sobre el manejo de las emociones. Es decir, es viable que existan transacciones económicas que orienten la prestación de un servicio, como por ejemplo pagar por el cuidado del hijo/a, o contratar determinados médicos o terapeutas, o matricularlo en determinados colegios. Sin embargo, en ausencia de códigos laborales que indiquen como debe establecerse la relación emocional, en estas transacciones no se expresa la rigurosidad del concepto *emotional labor*.

2. Metodología

Variados son los acercamientos a los enfoques narrativo-biográficos, entre ellos, historias y relatos de vida. Solo para mencionar algunos, Mallimaci y Giménez (2006) afirman que la historia de vida “es el estudio de un individuo o familia, y de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo de documentos o registros vitales” (p. 178); Pujadas (2000) la define como un “relato exhaustivo autobiográfico obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recogen tanto acontecimientos como valoraciones que esa persona hace de su experiencia” (p. 132). Es claro también que desde diferentes disciplinas, han sido variados los términos para referirse a las diferentes modalidades del enfoque narrativo-biográfico, lo que ha hecho que hoy en día se presenten una variedad de conceptos y términos, en ocasiones redundantes y confusos, que pueden complejizar su comprensión y uso. Algunos de los más usados son: biografía, historia de vida, autobiografía, fuente oral, historia oral, relato biográfico. Bolívar y Domingo (2006) distinguen entre *Life story*, *récit de vie*, *narración*, *relato de vida* como la narración de una vida tal como la persona la ha vivido y/o cuenta; y *Life history*, *histoire de vie*, *historia de vida*, el conjunto del anterior concepto y las elaboraciones externas de biógrafos o investigadores, así como los registros, entrevistas, etc., que permiten validar esta narración o esta historia.

Los resultados que se presentan en este artículo hacen parte de una investigación doctoral “el capital emocional: un desafío a

la ideología de la normalidad”. Este estudio se desarrolló en la ciudad de Manizales, Colombia desde el año 2012 hasta el 2015; la población que participó fueron padres, madres y cuidadores de niños y niñas entre 0 y 12 años que tuvieran algún tipo de discapacidad, con quienes se recolectó información a través de tres corpus en los que se utilizaron técnicas como: corpus 1: entrevistas estructuradas y talleres de narrativas conversacionales (Pava-Ripoll, 2015), corpus 2: entrevistas narrativas y corpus 3: observaciones estructuradas y participativas. Para efectos de este artículo se presentarán parte de los resultados obtenidos a través del corpus 2 en el que se trabajó con 13 madres y 7 padres. Teniendo en cuenta estos aspectos, esta investigación tomó elementos de los relatos de vida, puesto que se centró en el estudio de uno o varios individuos y recopiló datos a través de sus experiencias individuales. El eje central fueron las voces de ellos mismos, pues cada persona vive su realidad desde sus propias versiones y desde sus propias visiones y cuando se trata de las emociones, de lo que se siente ante una situación vivida, los testimonios de quienes viven esa realidad tienen un significado emocional particular. Sin embargo, es de aclarar que por la complejidad de todo el proceso investigativo realizado, en este artículo se muestra solo una parte de estos relatos.

Las entrevistas narrativas se realizaron a través de variados encuentros individuales con ellos. Cada entrevista fue registrada en audio, con algunas notas de campo para enfatizar algunos aspectos considerados importantes para revisar más adelante o profundizar en la misma entrevista. La relación con los entrevistados fue de colaboración, teniendo en cuenta que “la investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza” (Connelly & Clandinin, 1996). Cuando se trataba de una segunda o tercera entrevista con la misma persona, inicialmente se ampliaba y modificaba aspectos de la primera entrevista, cuidando no ser reiterativa. Además se realizaban preguntas sobre situaciones que habían quedado pendientes de resolver (una cita o un examen médico importante, la búsqueda de colegio para

su hijo, etc.), para lo cual se retomaban aspectos de la(s) entrevista(s) anterior(es), resaltando los aspectos que eran necesarios ampliar o aclarar.

En el análisis, realizado a la par que la recolección de los datos, se organizó la información por núcleos temáticos, agrupando la información en grandes temas que, aunque no siempre eran comunes a todos los relatos, vislumbraron una tendencia en ellos. Esto permitió visualizar la complejidad de las interacciones entre el mundo social y subjetivo para dar cuenta de las configuraciones de sentido construidas. En este artículo se presenta una de las categorías configuradas a partir de sus experiencias de vida en torno a la rehabilitación y el campo de la salud. Los siguientes dos apartados muestran el análisis de los resultados y la discusión teórica sobre esta categoría.

3. El capital emocional (CE)

El CE se refiere al conjunto de emociones y experiencias que definen las maneras cómo las personas se constituyen subjetivamente, así como de inter-actuar, interpretar, expresar y vivir los acontecimientos de la realidad. El CE define cómo asume cada agente social los acontecimientos y les otorga la posibilidad de actuar reflexivamente. Este actuar reflexivo es logrado por la interacción sentimiento-razón en una práctica social determinada en las que los agentes se dan cuenta de que las maneras de sentir y de verse afectados por las circunstancias de vida, no sucede solamente por ese hecho en sí (en este caso tener un hijo con discapacidad), sino que se produce por vivir esa circunstancia en una realidad que restringe las posibilidades para vivirlo de otra manera. Por ello el CE es una movilización de adentro hacia afuera -subjetiva-, que permite entablar diversas formas de relación con el entorno y de conectarse con el mundo. Más que tratarse de medidas fisiológicas, o ser visible corporalmente, o más allá de las manifestaciones que pueden caracterizarse como negativas o positivas, o del éxito esperado frente a sentimientos y emociones controladas, el capital emocional surge en el intento (de reflexividad/confrontación/de-construcción), fallido o no, mediante la cual asumimos una posición activa sobre nuestro ser emocional.

Esa experiencia subjetiva que ocurre por un acontecimiento es la que va a relacionarse con la experiencia social. El CE le concede a los agentes la disposición para tomar ciertas decisiones sobre su cotidianidad, para actuar de determinadas formas, por ello emerge y se fundamenta en las formas en que los padres y las madres resuelven sus problemas prácticos y es particular a cada agente social, según su posición en el campo, en este caso, el campo de la salud.

Los resultados de este estudio muestran que las personas de cualquier estrato social, raza o género, poseen los elementos necesarios para garantizar que en circunstancias particulares pueda lograrse la amalgama que hará emerger y potenciar el CE. Además, el CE de los padres de niño/as con discapacidad se acumula en mayor medida a partir de la ruptura ideológica -de la normalidad- que ocurre en el momento del diagnóstico de la discapacidad de sus hijo/as. Esto se puede comprender pues al paradigma médico – rehabilitador que ha dominado la mirada de la discapacidad durante muchos siglos, subyace una ideología de la normalidad acorde a un sistema de producción y reproducción social. Esta ruptura ideológica se constituye en manantial para el CE, es el gatillo que permite que cada agente reconozca y haga conciencia de su presencia latente y que empiece a hacer parte de la disputa dentro del campo.

El CE es particular a cada agente social según su posición en el campo, por lo que empieza a fluir y a interactuar estratégicamente con los demás capitales que posee cada uno; sin embargo su acumulación toma tiempo y esfuerzo, especialmente por las exigencias sociales vigentes sobre la infancia y las expectativas de normalidad de los padres frente a sus hijos. A pesar de que las situaciones de crisis y choque emocional lo apalancan, cada agente, según su trayectoria individual vive su experiencia de manera diferente, según su confrontación con la estructura social. Esto hace posible entender por qué en la obra de Bourdieu campo y capital no son comprensiones aisladas en tanto que el valor de los capitales es relativo dependiendo del campo donde los agentes se desenvuelven.

4. El capital emocional y los otros capitales en el campo de la salud.

En la articulación del capital emocional con otros capitales se esbozan unas variaciones de la realidad que viven los padres cuyos niño/as tienen una discapacidad. Esto se debe a sus posibilidades de acceso y al tipo de afiliación al sistema de salud. A la vez, esta realidad es muy cambiante en todos los países del mundo, por lo que se describirá lo que sucede en el caso colombiano. Desde 1993 la ley 100 planteó un Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS) cuyo propósito fue alcanzar la cobertura universal en la prestación de los servicios de salud desde tres regímenes: contributivo, subsidiado y vinculado. En el régimen contributivo se encuentran las personas que tienen una vinculación laboral, es decir, con capacidad de pago como los trabajadores formales e independientes y los pensionados. El régimen subsidiado es el mecanismo mediante el cual la población sin capacidad de pago tiene acceso a los servicios de salud a través de un subsidio que ofrece el Estado. En el régimen vinculado se encuentra la población pobre o vulnerable que no tienen afiliación al Sistema de Salud en alguno de los dos regímenes anteriores (República de Colombia, 2010).

En este sentido, es claro cómo en Colombia, el sistema de salud está fragmentado según la capacidad de pago de las personas, es decir está ligado al ingreso económico; hay “atención para pobres, para trabajadores formales y para ricos, con serias diferencias en oportunidad y calidad” (Hernández, 2000, p. 121). La atención de las personas en los distintos regímenes se hace a través de las Entidades Promotoras de Salud (EPS) quienes administran el riesgo de salud de sus afiliados y garantizan la prestación de los servicios. También existen en el mercado de la salud los planes de medicina prepagada que ofrecen un servicio privado de salud según la capacidad de pago del usuario (Según un artículo en la revista Portafolio de julio 7 de 2015, la Asociación Colombiana de Empresas de Medicina Integral -Acemi-, asegura que hay cerca de 250.000 colombianos afiliados a los planes complementarios y alrededor de un millón a medicina prepagada). Por esto es

posible confrontar las experiencias que los padres relatan, de acuerdo a las diversas formas de vinculación al sistema de salud, lo que a la vez propicia formas diversas de interacción en el campo de la salud.

Esas formas de vinculación al sistema de salud, hacen que padres y madres empiecen a actuar de determinadas maneras, especialmente frente a la toma de decisiones sobre lo que consideran más beneficiosos para su hijo/a con discapacidad, iniciando así un proceso que tiene en la base determinados saberes. El hecho de acudir a ciertos profesionales, implica una serie de transacciones no sólo a partir de su capital económico, sino de sus conocimientos cotidianos sobre las necesidades de sus hijo/as con discapacidad y los saberes que demuestran tener estos profesionales (Venturiello, 2012).

Para poder analizar esta interrelación de fuerzas y capitales, se muestran los casos de tres padres: Mauricio (papá de Teo), John (de Jero) y Manuel (de Abi), desde la perspectiva de sus capitales personales. Se aclara que el capital corporal de los tres es considerado como alto, pues poseen cuerpos sanos, acorde a las expectativas sociales que les permite desempeñarse de manera esperada a nivel corporal. Este capital, a diferencia de los demás, no está en disputa. Sin embargo, el capital corporal de los hijo/as sí marca ciertas diferencias. Solo para orientar un poco al lector, a continuación se describe brevemente los capitales corporales de los niño/as a través de algunas características, físicas, lingüísticas y cognitivas de cada uno.

Tabla 1: Capitales corporales de Teo, Jero y Abi.

Nombre	Edad (años)	Diagnóstico	Descripción	Capital Corporal
Teo	4	Retraso psicomotor, debido a alteración genética.	Teo se desplaza en ambos pies sin dificultad, aunque le cuesta llevar a cabo otras actividades motoras más complejas como saltar o trepar. Su expresión lingüística es limitada, se expresa con frases cortas pero posee una excelente comprensión del lenguaje oral. Son evidentes en él los trastornos del comportamiento, fácilmente hace pataletas en casa, calle y colegio. Está escolarizado en colegio privado.	Medio
Jero	10	Parálisis cerebral espástica	Tiene limitaciones para su autonomía personal debido a su parálisis cerebral. No camina, mantiene su postura sentado con apoyos. Posee un lenguaje muy funcional que le permite entablar conversaciones. Está escolarizado en colegio semi-privado	Bajo
Abi	3	Parálisis cerebral espástica.	A nivel motor, Abi no sostiene cabeza ni se mantiene sentada, ni tampoco posee marcha. Lingüísticamente no realiza expresiones verbales aunque reconoce las voces de su padre y su madre y responde a ellas. No está escolarizada	Bajo

A continuación se describen las situaciones particulares de cada uno de estos padres para poder dar cuenta de sus capitales.

Mauricio, el papá de Teo es empresario, posee altos ingresos (tiene un capital económico alto), que le permite un buen nivel de vida como tener casa en uno de los mejores barrios de la ciudad, viajes, ser socio de clubes privados (capital cultural y social también alto). Además posee una formación a nivel profesional, por lo que su capital cultural incorporado a manera de títulos académicos le ha permitido acrecentar

su capital económico. Por el éxito que ha logrado en su empresa tiene un reconocimiento profesional y social también alto, dado además por el hecho de que él hizo su fortuna estando antes en otras posiciones en el campo (capital simbólico). A pesar de que Mauricio está afiliado al sistema de salud (régimen contributivo) y su hijo es beneficiario de éste, afirma nunca haberlo usado para su hijo. Todos los costos los ha asumido él, de su propio bolsillo o a través del seguro médico privado y sin necesidad de instaurar acción de tutela como mecanismo de

defensa del derecho a la salud de su hijo. En los diferentes espacios donde Teo se desempeña de manera cotidiana, como el colegio y las terapias, cuenta con una acompañante, quien es una persona con título profesional y quien incluso fue traída de otro país de Latinoamérica. Por todo esto, se observa que Mauricio, por su alto capital económico, tiene la posibilidad de hacer grandes inversiones en la rehabilitación de su hijo.

Yo personalmente nunca uso la EPS y yo creo que con Teo tampoco. Inclusive con lo de Teletón nos decían que con la EPS tenían la obligación de darnos una atención para Teo, pero no [...]. He tenido la posibilidad de llevarlo a medicina particularmente o medicina prepagada, siempre me lo han atendido muy bien. [...]. Todo siempre ha sido particular (Mauricio).

El relato de Mauricio demuestra que por su posición privilegiada otorgada por su alto capital económico ha podido dar a su hijo una atención también privilegiada al tener la posibilidad de llevarlo a los médicos y especialistas seleccionados cuidadosamente y no de una lista restringida, como sucede en el caso de los regímenes contributivo y subsidiado. Además afirma:

La inversión económica que se hace con él (Teo) es muy grande y yo pienso que la discapacidad con pobreza es dejar al niño ahí tirado a lo que él pudiera hacer. Realmente pienso que Teo ha logrado avanzar mucho porque se han tenido los medios para hacerle lo que nos van diciendo que es necesario, sin escatimar recursos [...]. Sé que me toca trabajar duro pero sé que estoy haciendo todo por mi hijo. Por ejemplo yo tengo una profesional del exterior que la traje para trabajar con Teo a la que le pago \$7.000.000 (aproximadamente 2.300 US) mensuales, le pago su apartamento, y no más en ese costo ya van casi \$9.000.000 más los otros tratamientos y terapias. Yo diría que solo en Teo se van mensuales unos \$10.000.000 más la acompañante en el colegio. Entonces yo entiendo que para

la sociedad, para el común de las personas disponer de ese dinero para poder atender a su hijo no puede ser tan fácil (Mauricio).

Él reconoce su posición privilegiada desde su alto capital económico al poder costear todo esto. Se observa como las clases altas son regularmente las beneficiadas de las desigualdades, pues entre más alta sea, más difícil es para las personas aceptar que su capital económico no va a lograr resolver la discapacidad de su hijo, como en el caso de Mauricio.

John, el papá de Jero, es empleado y posee ingresos medios. De hecho es auditor médico de una EPS, lo que implica que tiene un conocimiento mayor que los demás sobre el funcionamiento del sistema de salud, lo cual se considera una ganancia en términos de capital cultural, incluso capital social. Sus ingresos económicos no son tan altos como los de Mauricio. Es decir, de John se podría decir que no posee tanto capital económico como Mauricio, pero en su actuación en el campo posee más capital cultural y social que él, pues la posición privilegiada que ocupa como médico ha significado ganancia de estos dos capitales, lo que se evidencia en este relato:

Yo diría que Jero está vivo porque es hijo de³. Y porque hicimos todo el acompañamiento. Porque las expectativas de vida eran muy pocas y la capacidad de que viviera escasa. Vimos morir muchos niños con lesiones menores que Jero en la UCI; y yo no creo que por los profesionales, sino que uno estaba más pendiente y lograba más empatía con los profesionales, y estaba ahí con todas las cosas, y tratábamos de apoyar en todo lo que se pudiera. Eso hacía que las cosas fluyeran. Yo creo que desde el primer momento que Jero nace y sale adelante a pesar de sus muchas enfermedades, lo hizo porque éramos profesionales, pues porque nosotros estábamos ahí, y porque había mucho acompañamiento

3 La narrativa de John muestra aquí el punto al final de la frase. Él se refiere a que él es médico y fue gracias a su profesión que logró 'sacar adelante' a su hijo.

de los colegas. Estoy casi convencido que si hubiera sido otro niño, no hubiera salido adelante. Poco probable, porque se requerían muchas cosas, mucho apoyo y era la época del hospital en crisis. Tocaba hacer muchas cosas para que el niño estuviera bien y tuviera algún grado de probabilidad de sobrevivir al evento (John).

Estas ganancias de capitales (cultural y social, más que el económico) le permitieron acceder a beneficios para su hijo como estudios diagnósticos complejos y acceso a médicos especialistas reconocidos, sólo que la inversión económica que ha hecho para ello ha sido menor a la de Mauricio, pues entre la EPS y la medicina prepagada se han subsidiado estos costos. Jero también tiene una acompañante tiempo completo, con título de técnico pues es auxiliar de enfermería, quien no es pagada por su padre, sino que es pagada a través del sistema de salud. Además el capital cultural y social de John le permite ser crítico con el sistema de salud del que hace parte:

El sistema de salud es absolutamente excluyente para estos niños, apenas estamos logrando los primeros pinitos con los procesos de rehabilitación; el sistema de salud está en una concepción de atender terapia física pero 6 pacientes por terapeuta y sesión. Y estos muchachos necesitan un terapeuta, una hora completa para uno solo, no puede ser para dos. La terapia ocupacional está diseñada para tres muchachos con déficit de atención y ponerlos a trabajar entre ellos, lo cual tampoco funciona con ellos. La terapia del lenguaje porque contamos con una persona súper especializada que logró cosas. Porque él presentó lo que presentan todos los muchachos, babeo, sensibilidad en la boca, falta de deglución y eso no se logra en los sistemas de salud ¡para qué! Desde la perspectiva que tiene un niño aun con tutela, para lograr una rehabilitación como la de Jero, -que no es total-, se requiere lo mejor. La gente es buscando aparatos si no caminan por sí solos. Si usted va a un centro de neurodesarrollo

no hay aparatos, muchas camillas, pero no aparatos (John).

Manuel, el papá de Abi, también es empleado, pero con ingresos menores (se puede afirmar que tiene menor capital económico que los dos padres anteriores); realizó estudios secundarios y actualmente se encuentra adelantando estudios universitarios (trabaja y estudia de noche), o sea que también posee menos capital cultural incorporado e institucionalizado que ellos. Su afiliación al sistema de salud está dada desde su vinculación laboral -régimen contributivo-, pero a diferencia de Mauricio y de John, no posee otros planes médicos alternos. Abi no cuenta con acompañante, ni ha podido adaptarse una silla o coche con medidas acordes a su edad y que favorezca su proceso de [re]habilitación y a la vez les dé la posibilidad a los padres de acceder más frecuentemente a otros entornos. De hecho, Abi no está escolarizada. Al contrario de John, Manuel expresa su agradecimiento con el sistema de salud.

Bueno, no, pues lo que es EPS, especialistas, terapeutas, ahí si lo contrario, el apoyo ha sido bastante bueno. La EPS nos ha brindado todos los servicios que se han pedido. Y por parte de las terapeutas ha sido el proceso que ellos están llevando con la niña y la evolución que le han visto. El apoyo que ellos nos han dado ha sido bastante grande. O sea con respecto a eso, **agradecidos**. Ahí sí, respecto a los servicios que nos prestan, todo bien, nada negativo, todo muy bien. La EPS nos ha corrido con todo, pero así que yo diga dificultades o alguna cosa que nosotros pensemos que nos falta algo, no. O sea, hasta el momento nos han corrido con todo y no hemos tenido así nada (Manuel).

Los capitales de Mauricio, John y Manuel se describen en la Tabla 2.

Tabla 2: Características de los capitales de tres padres en el campo de la salud.

Padre	Capital Económico	Capital Cultural	Capital Social	Capital Simbólico	Capital Corporal
Mauricio	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto
John	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto
Manuel	Bajo	Medio	Bajo	Bajo	Alto

Pero se hará referencia ahora al CE. Si la ruptura de la ideología de la normalidad es su disparador, John y Manuel vivieron este proceso de manera vertiginosa desde el nacimiento o los primeros meses de vida de sus hijos, debido a la inmediatez relacionada con la supervivencia que estaba en juego. El padre de Teo, vivió este proceso de manera gradual, pausada, viendo cómo ‘algo’ en el desarrollo de su hijo ‘no estaba bien’, hasta que a los 30 meses de edad recibió el diagnóstico genético que confirmó la discapacidad del niño. La ruptura de la ideología de la normalidad hizo que sus creencias y expectativas se pusieran en tela de juicio, sus prácticas sociales cotidianas se modificaran, pensarán las cosas de manera diferente pues sus hijos ya no iban a funcionar como ‘deberían’ funcionar. Esto hace que la potencia del capital emocional asuma diferentes dimensiones para cada uno de los agentes.

El esfuerzo emocional (EE) favorece la acumulación de este capital, pues éste se evidencia en la tensión entre lo que ‘quieren’ y ‘deben’ sentir, es decir, el sentimiento ‘correcto’ que deberían experimentar. La norma social se relaciona con las reglas del sentimiento. Así por ejemplo bajo el manto de ‘es mi hijo y hago todo lo que esté a mi alcance por darle lo mejor’ se evidencia un EE.

Es necesario hacer una distinción entre captar una regla del sentimiento en función de lo que *esperamos* sentir con relación a la atención en salud de nuestros hijos y lo que *deberíamos* sentir. Por ejemplo, Manuel el papá de Abi puede tener la expectativa realista de que no recibirá la atención en salud adecuada que requiere su hija, no sólo por la complejidad del caso, sino por sus condiciones económicas y sociales; sin embargo se siente agradecido por la atención que recibe. En otras palabras, cuando Manuel expresa su agradecimiento y refiere ‘*nada negativo, todo muy bien*’

puede estar comparando con una expectativa idealizada sobre lo que quiere darle a su hija y mediar entre la regla del sentimiento y la elaboración emocional, lo que equivaldría a ‘quisiera no necesitar nada de eso, pero ya que debo acceder a esos servicios por el bien de la niña, debo sentirme agradecido de que se los den’. Además cuando Manuel manifiesta ‘*el apoyo que ellos (la EPS) nos han dado ha sido bastante grande*’, reconoce una negación de las responsabilidades del Estado, la cual pasa a ser de ellos como padres. El pronombre ‘*nos*’ implica que ‘esto lo debo asumir yo -o nosotros como padres’, los demás (en este caso el sistema de salud) ‘apoyan’. De hecho, en otro relato él reconoce que debe prepararse más, estudiar (adquirir mayor capital cultural) para mejorar las condiciones de vida de su familia (convertirlo en capital económico).

Por otro lado Mauricio el papá de Teo, quien ha usado siempre la medicina privada para la atención de su hijo, puede tener una acompañante (profesional) pagado por él, acceder a exámenes diagnósticos complejos, buscar cada vez nuevos recursos terapéuticos y de rehabilitación que han posibilitado incluso viajar a otro país para acceder a otras terapias especializadas. John, médico, reconoce un sistema de salud excluyente hacia los niños/as con discapacidad y que lo que se logra es fruto de saber moverse hábilmente en el campo. Así por ejemplo Jero, al igual que Teo, tiene una auxiliar de enfermería que lo acompaña todo el día en la figura de “sombra” o “imagen en espejo” que le permite resolver asuntos propios de su salud y restricciones de autonomía por su discapacidad.

Pero a diferencia de John, quien es bastante crítico con el sistema, Manuel no piensa necesitar nada más cuando afirma ‘*que nosotros pensemos que nos falta algo, no*’ a pesar de que Abi no tiene acompañante

“sombra”, ni una silla adaptada especialmente a sus necesidades físicas y, como Jero, tiene un diagnóstico de parálisis cerebral espástica. Cuando John expresa que se requiere lo mejor para rehabilitar a los niños que presentan discapacidad, está refiriéndose no sólo a unas terapias con unas condiciones especiales en cuanto a tiempo y disponibilidad de atención, sino a alta tecnología, la cual es escasa y poco se implementa, y lo ratifica cuando dice ‘*si usted va a un centro de neurodesarrollo no hay aparatos, muchas camillas, pero no aparatos*’. Él sabe que hay más cosas que se pudieran conseguir para Jero, lo que evidencia una elaboración de las emociones de tipo evocativo (Hochschild, 2008) pues su expectativa está puesta en algo que desea (la mejor tecnología al alcance de las necesidades de su hijo) pero no posee o posee solo en parte. En los relatos de John no es evidente el uso del pronombre “nos”, como en los de Manuel. Él reconoce una gran parte de responsabilidad del Estado en la manera de comprometerse con la discapacidad, en este caso, en la infancia. Los logros obtenidos para la calidad de vida de Jero se deben, no solo a su capital económico, sino a sus gestiones dentro del campo, que le ha implicado un EE.

5. Discusión de resultados

A través de los relatos de los padres es posible comprender que el CE emerge en circunstancias particulares que se presentan en sus vidas y se acumula en la medida en que ellos empiezan a transitar un camino en la búsqueda, no sólo de la ratificación de un diagnóstico, sino de una posible restauración. La riqueza de otros capitales, no necesariamente favorece su adquisición. Aunque el CE se exprese subjetivamente, no es posible obtenerlo de manera individual, necesariamente su acumulación adquiere sentido a partir de la confrontación con las estructuras sociales, en el choque contra el aparato ideológico.

Por ello es posible comprender por qué Mauricio posee bajo CE. Su cuantioso capital económico ha hecho que nunca se haya visto confrontado socialmente; en sus acciones cotidianas no tiene que llegar al límite de sí mismo, ni de sus propias relaciones porque

él suple con su dinero lo que el sistema no le provee. Él no tiene la necesidad de entrar en este choque ideológico, ni siquiera de cuestionar repensar, de-construir y mucho menos restaurar la manera en que ha venido reproduciendo esa ideología. Por ello, cuando las personas viven sus vidas en marcos ideológicos establecidos que no se cuestionan, es imposible acumular CE.

Pero no es que la mayor acumulación de CE sea inversamente proporcional al capital económico de los agentes. Pues contrariamente a Mauricio, Manuel, posee poco capital económico e igualmente posee bajo CE. Manuel no se cuestiona el sistema, es más, vive agradecido con él porque le ‘ayuda’ a sobrellevar una responsabilidad que él considera suya y de su pareja. Las narrativas de Manuel dan cuenta de que sólo por SU agencia personal su hija estará bien y logrará ‘hacer cosas’. La mirada siempre puesta en el cuerpo de su hija –en su capital corporal-, en lo que ella *debe* desarrollar y en los requisitos que *debe* cumplir, por ejemplo, para acceder a un sistema educativo, le impiden a Manuel ver las estructuras sociales y los aparatos ideológicos que han hecho posible esas comprensiones individualistas. Aunque Abi, su hija, pudiera acceder a otros beneficios que no necesariamente dependen del capital económico de su padre, el esfuerzo emocional que él hace, no es suficiente para hacer esa ruptura ideológica que le permitiría acumular CE.

Podría entonces decirse que es John quien logró generar mayor CE. Este capital se expone en los logros, en la acción, en la reflexión, el bienestar y la tranquilidad que le da haber hecho lo necesario por su hijo, independiente del capital corporal de éste. Aunque no posea tanto capital económico, las interacciones entre los capitales emocional, social y cultural, sobre los que tiene ventaja en este campo respecto a Manuel y Mauricio, le sirven para obtener mejores servicios. Por otro lado, el CE se evidencia en la capacidad de operar políticamente; es decir, entender que en el entramado entre estructura social y sentimientos se construye capacidad de acción política. Esto contraviene las ideas de Bourdieu sobre el capital económico que es el que al

final va a permitir la apropiación de bienes y recursos. En este caso, por ejemplo, fue a partir de las interacciones de capitales emocional, social y cultural que estos se convirtieron en servicios que le permiten a John dar cuenta de que el tratamiento y la atención que va a recibir su hijo van a ser siempre las mejores, así no posea tanto capital económico.

Se hace entonces preciso comprender que no todas las personas que tienen la posibilidad de sobreponerse a situaciones adversas desarrollan CE. No se trata de una operación matemática de acumulación o disminución de unos capitales en beneficio de otros. En la fusión de ingredientes que tienen que ver con la emoción, la estructura social y la ruptura ideológica, dados en su justa medida, surge la posibilidad de acumular CE.

Lista de referencias

- Bolivar, A., & Domínguez, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), pp. 131-153.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1984/1990). Espacio social y génesis de clase. En P. Bourdieu (ed.) *Sociología y cultura*. México, D. F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1994/1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas de capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu (ed.) *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (1980/2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buitrago-Echeverry, M. T. (2013). *Discapacidades peregrinas. Construcciones Sociales de la Discapacidad en Colombia: aportes para Salud Pública la desde una Perspectiva Crítica*. Doctorado Interfacultades de Salud Pública, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D. C., Colombia.
- Connelly, M. & Clandinin, D. J. (1996). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly & J. Clan (eds.) *Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Hernández, M. (2000). El Derecho a la Salud en Colombia: obstáculos estructurales para su realización. *Revista Salud Pública*, 2 (2), pp. 121-144.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart. Commercialization of human feelings*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz.
- Hochschild, A. (2009). Introduction: an emotions lens on the world. En D. Hopkins, J. Kleres, H. Flam & H. Kuzmics (eds.) *Theorizing emotions. sociological explorations and applications*, (pp. 29-38). Berlín: Campus.
- Hochschild, A. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85 (3), pp. 551-575.
- Landsman, G. H. (2009). *Reconstructing motherhood and disability in the age of "perfect" babies*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (ed.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, J. (2011). *Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu: un intento de aclaración*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pava-Ripoll, N. A. (2015). Narrativas conversacionales con familias y docentes de niños y niñas con discapacidad: un aporte metodológico. *Interdisciplinaria*, 32 (2), pp. 203-222.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, pp. 217-158.
- República De Colombia (2010). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2010*. Bogotá, D. C.: Ministerio de la Protección Social.

- Scribano, A. (2007). A modo de epílogo. ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones? En R. Luna & A. Scribano (eds.) *Contigo Aprendí... Estudios Sociales de las Emociones*. Buenos Aires: CEA, Conicet, Universidad Nacional de Córdoba, Cusch, Universidad de Guadalajara.
- Shilling, C. (2012). *The Body & Social Theory*. London: Sage Publications.
- Venturiello, M. P. (2012). Itinerario terapéutico de las personas con discapacidad y mediaciones en el cuidado de la salud: la mirada de los familiares. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 22 (3), pp. 1063-1083. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312012000300012>.



Referencia para citar este artículo: Gaeta, M. L., Cavazos, J. & Cabrera, M. del R. L. (2017). Habilidades autorregulatorias e higiene bucal infantil con el apoyo de los padres. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 965-978. DOI:10.11600/1692715x.1521109022016

Habilidades autorregulatorias e higiene bucal infantil con el apoyo de los padres*

MARTHA LETICIA GAETA**

Profesora-investigadora Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

JUDITH CAVAZOS***

Profesora-investigadora Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

MA. DEL ROSARIO L. CABRERA****

Directora Clínica Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

Artículo recibido en febrero 9 de 2016; artículo aceptado en junio 20 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *en este artículo se analizan diferentes variables que inciden en la conducta de auto-cuidado de los pacientes pediátricos que asisten a consulta médica, así como en la de sus padres, para una buena salud oral como son: las creencias de autoeficacia, la intención y el control del comportamiento. En el contexto mexicano, participaron 43 pacientes pediátricos, entre 6 y 13 años de edad, y 36 padres de familia, entre 21 y 47 años de edad, que acompañaban a sus hijos a recibir tratamiento dental. Los resultados muestran que los pacientes pediátricos presentan mayor autoeficacia que su progenitor encuestado; en cambio, los padres presentan mejores respuestas en intención de comportamiento y hábitos de higiene bucal. El control de la acción no presenta diferencias significativas entre los pacientes pediátricos y sus padres.*

Palabras clave: autogestión, comportamiento, desarrollo de habilidades, salud bucal (Vocabulario Controlado Iresie).

Self-regulatory skills and child oral hygiene with support from parents

• **Abstract (descriptive):** *In this article the authors analyze different variables that influence the self-care behavior of pediatric patients attending medical consultations, as well as the behavior of their parents, in relation to achieving good oral health. These variables include: self-belief, behavioral intention and control. In this study conducted in Mexico, participants included 43 pediatric patients aged between 6 and 13 years old, and 36 parents aged between 21 and 47 years of age who accompanied their children to receive dental treatment. The results show that pediatric patients have*

* Este artículo corto se desarrolló a partir de la investigación en curso denominada "Educación y salud infantil: promoción de habilidades autorregulatorias para el cuidado de los dientes". Financiación aprobada por la Dirección de Investigación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, el 2 de octubre de 2014; No. de proyecto 133. Área de conocimiento: Ciencias Sociales. Sub-área: Educación.

** Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Maestra en Psicología por la Universidad de las Américas Puebla, México. Profesora Investigadora del Doctorado en Pedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Orcid: 0000-0003-1710-217X. Índice H5: 4. Correo electrónico: marthaleticia.gaeta@upaep.mx

*** Doctora en Dirección y Mercadotecnia y Maestra en Mercadotecnia por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Profesora Investigadora del Doctorado en Mercadotecnia, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Orcid: 0000-0001-6538-9553. Índice H5: 5. Correo electrónico: judith.cavazos@upaep.mx

**** Maestra en Desarrollo Humano y Educativo y Cirujano Dentista por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Directora de la Clínica de Odontología, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Orcid: 0000-0002-0947-8364. Correo electrónico: mariadelrosario.cabrera@upaep.mx



higher self-belief than their parents. However, parents have better behavioral intentions and oral hygiene habits than their children. There were no significant differences between pediatric patients and their parents in action control.

Key Words: Self-management, behavior, skills development, oral health

Habilidades de auto-regulação e higiene bucal das crianças com o apoio dos pais

Resumo (descritivo): Neste artigo se analisam diferentes variáveis que influenciam o comportamento de auto-atendimento de pacientes pediátricos que frequentam consultas médicas, bem como seus pais, para uma boa saúde bucal como são: as crenças de autoeficácia, a intenção e o controle comportamental. No contexto mexicano, participaram 43 pacientes pediátricos entre 6 e 13 anos de idade, e 36 pais entre 21 e 47 anos de idade, que acompanharam seus filhos para receber tratamento. Os resultados mostram que os pacientes pediátricos tem maior autoeficácia do que seu progenitor correspondente. Os pais têm melhores respostas na intenção comportamental e hábitos de higiene bucal. O controle da ação não apresenta diferenças significativas entre pacientes pediátricos e seus pais.

Palavras Chave: auto-gestão, comportamento, desenvolvimento de habilidades, saúde oral.

-Introducción. -1. Revisión de la literatura. -2. Metodología. -3. Análisis de resultados. -4. Discusión. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

La caries dental constituye un problema importante de salud pública en todo el mundo. En México, se destina una gran cantidad de recursos a la rehabilitación dental, que podrían prevenirse mediante hábitos de higiene oral apropiados. Dentro de los indicadores epidemiológicos de riesgo se consideran los antecedentes de índices cariogénicos, que suele ser el predictor más poderoso de caries en jóvenes y adultos (Secretaría de Salud y Asistencia, 2011), siendo la niñez uno de los grupos humanos más vulnerables. Así, el deterioro dental severo es un aspecto importante de atención en esta etapa, el cual se considera una de las enfermedades crónicas más prevalentes en la infancia temprana (Hooley, Skouteris, Biganin, Satur & Kilpatrick, 2012), especialmente en condición socioeconómica menor (Medina-Solís, Maupomé, Pelcastre-Villafuerte, Ávila-Burgos, Vallejos-Sánchez & Casanova-Rosado, 2006) y que afecta el crecimiento de los niños y las niñas, el peso corporal, la calidad de vida e incluso el desarrollo cognitivo y social (Arrow, Raheb & Miller, 2013).

En la infancia, la dentición temporal permanece en la boca de niños y niñas

aproximadamente de los 6 a los 12 años. No obstante, la mayoría de las personas no le dan la importancia necesaria, ya que desconocen que son órganos guía para la erupción de los permanentes, además de la relevancia de mantenerlos sanos y limpios para que la dentición permanente llegue a un ambiente libre de contaminación y enfermedad; por lo que es necesario el seguimiento a los infantes, incluso desde el embarazo. En este sentido, como ha mostrado la investigación (Ramfjord et al., 1982), aunque se cuente con la ayuda profesional, si los pacientes no llevan a cabo un adecuado cuidado de sus dientes de manera sistemática, las medidas preventivas no tendrán resultados positivos a largo plazo.

El entorno que rodea a los niños y niñas debe por tanto potenciar que éstos adquieran los conocimientos y habilidades necesarios que les permitan tener una buena salud en general y de cuidado dental en particular. Los padres de familia son los principales responsables de la salud bucodental en el hogar, ya que ellos determinan si los niños y las niñas llevan a cabo una higiene bucal de manera sistemática (con un enfoque preventivo) o si acuden a la clínica odontológica cuando el problema dental está presente (con un enfoque curativo). Sin

embargo, no todos cuentan con la preparación para llevarla a cabo de manera adecuada.

Diversas investigaciones muestran que los problemas dentales infantiles están vinculados con las dificultades de acceso a los servicios odontológicos, así como las prácticas y conocimientos deficientes en salud bucal de los padres de familia, que se asocian a su vez con una escasa motivación hacia la salud bucal y con una falta de empoderamiento (Cuartas, Alvar; Maya, Cárdenas, Arias & Jaramillo, 2002; González-Chávez & García-Rupaya, 2013; González-Penagos, Cano-Gómez & Meneses-Gómez, 2015; Hooley et al., 2012), constituyendo un factor de riesgo de orden personal, familiar, social y educativo (Benavente et al., 2012).

De ahí que en los últimos años se ha incrementado el interés por comprender como diferentes determinantes conductuales y psicológicos de los padres se relacionan con la salud bucal de los niños y las niñas. Dentro de éstos se encuentran las creencias sobre la propia capacidad y los hábitos de higiene bucal (Finlayson, Siefert, Ismail & Sohn, 2007). A pesar de estos esfuerzos, aún son escasos los estudios realizados en este sentido, y no se encontraron trabajos que vinculen estas variables con otras de carácter psicológico, como la intención y control del comportamiento, que permita a los padres y madres de familia afrontar los problemas de la vida y que constituyen un factor importante para mantener un buen estado de salud bucal. Así como tampoco se han llevado a cabo estudios que vinculen estas variables en los padres con las de sus hijos en edad escolar.

El conocimiento de los factores determinantes para la adquisición de estos hábitos en los niños y las niñas y sus padres se considera necesario, especialmente en el contexto mexicano, ya que servirá para implementar y consolidar programas de prevención de salud bucal, mediante una acción participativa que pueda generar un impacto positivo en la disminución de los factores de riesgo y promoción de estilos de vida saludables desde la familia. Teniendo en cuenta que la mayoría de los programas de salud bucal se desarrollan con contenidos

muy generales, sin considerar la información recolectada previamente (González-Martínez, Sierra-Barrios & Morales-Salinas, 2011), ni las variables psicológicas involucradas. Además de que no se realiza un verdadero seguimiento de cada caso en particular para poder valorar el impacto de dichos programas de salud, es decir, no solo se trata de promocionar la salud, es necesario el acompañamiento real de los participantes.

A partir de estos planteamientos, el objetivo principal de este estudio consistió en indagar qué tan capaz se siente el padre o la madre para apoyar a sus hijos en la adquisición de hábitos de higiene bucal como el cepillado dental, el uso de flúor y las revisiones médicas periódicas, así como la intención y control de estos comportamientos y los hábitos de la propia higiene oral. Al mismo tiempo se buscó analizar estos mismos comportamientos y hábitos en sus hijos en edad escolar que asisten a consulta médica.

1. Revisión de la literatura

Cepillarse los dientes y remover la placa de manera regular mantiene una boca limpia y saludable. Es por ello que una adecuada higiene bucal es necesaria no sólo desde la primera infancia (6-8 meses de edad), sino incluso desde el embarazo. A partir de los 6 años el cepillado debe realizarse por lo menos dos veces al día, todos los días (Casals-Peidro, 2005), por lo que es necesario dotar a los niños y a las niñas con los medios necesarios para aprender hábitos de higiene bucal y tener un buen control sobre ésta. Uno de los aspectos a fortalecer en este sentido es el auto-cuidado considerado como las decisiones y conductas de la persona encaminadas a mantener un buen estado de salud y a prevenir o disminuir los efectos negativos de esta enfermedad (Soto-Ugalde, Sexto-Delgado & Gontán-Quintana, 2014).

Tomando como base un enfoque socio-cognitivo, que se ha usado ampliamente para predecir comportamientos relacionados con la salud (Clarkson, Young, Ramsay, Bonner & Bonetti, 2009), consideramos necesario analizar diferentes variables que inciden en la

promoción de la conducta de auto-cuidado de los pacientes odontopediátricos, así como el de sus padres, de cara a una buena salud oral.

Desde este marco, una variable clave que incide en el comportamiento es la autoeficacia (Bandura, 1977), considerada como las propias creencias sobre la posesión de las habilidades necesarias y estrategias para obtener los resultados deseados. Así, implícitamente, la autoeficacia hace alusión a las creencias personales específicas sobre la capacidad para llevar a cabo ciertas acciones u obtener los resultados esperados en un contexto o, de otra forma, de ejercer control sobre uno mismo. Bandura (1993) establece que, “las creencias de autoeficacia contribuyen en la motivación de diferentes maneras: determinan las metas que se establece el individuo, la cantidad de esfuerzo que dedica, cuánto tiempo persevera de cara a las dificultades y su recuperación ante los fracasos” (p. 131).

La autoeficacia influye en la elección de actividades y en fijar metas más altas, así como en la persistencia y el esfuerzo dedicado. Especialmente, cuando se enfrentan a obstáculos, las personas con un alto sentido de autoeficacia trabajan más duro y persisten más tiempo que aquellos que dudan de sus capacidades (Bandura & Cervona, 1983). El grado de percepción de autoeficacia está definido a su vez por un dominio específico y depende del contexto particular (Zimmerman, 2000). En el contexto de la salud bucal, la autoeficacia de los padres implica la creencia de su propia capacidad en cuidar de la salud oral de sus hijos (Östberg, Skeie, Skaare & Espelid, 2016). Se ha evidenciado que la autoeficacia parental es un predictor importante de la salud bucal de los niños y las niñas (Finlayson et al., 2007), existiendo un impacto positivo en la disminución de la caries infantil cuando los padres o adultos cercanos se involucran para que sus hijos/hijas sean conscientes de la importancia de mantener buenos hábitos de cepillado dental (Farooqi, Khabeer, Moheet, Khan, Farooq & ArRejaie, 2015). La asistencia, supervisión y ejemplo de los adultos cercanos al niño, tiene por tanto un papel primordial en el cuidado adecuado de los dientes de manera sistemática, de cara a la prevención de caries

dental en los niños y las niñas; ya que, como indican estudios previos, educar a los padres en métodos de prevención contra la caries, reduce su prevalencia (Arrow et al., 2013; Osborn, Paasche-Orlow, Bailey & Wolf, 2011).

En este mismo sentido, uno de los modelos psicológicos más difundidos para predecir el cambio de comportamiento es la teoría del control de la acción (Gollwitzer, 1999; Kuhl, 1985), la cual propone que la motivación por sí sola es insuficiente para mantener la intención, siendo necesario además tener el compromiso y la determinación para llevarla a cabo. Especialmente las intenciones difíciles requieren del autocontrol (control de la acción), ante otras alternativas, sobre todo cuando el logro requiere el involucramiento en comportamientos a más largo plazo o no muy placenteros, lo que genera un conflicto de acercamiento-evitación. Las intenciones difíciles deben ser protegidas por tanto contra otras alternativas, pensamientos debilitantes o surgimiento de emociones no deseadas.

Desde este enfoque, se considera necesario en primer lugar establecer una intención y una meta a lograr; en segundo lugar se considera que existen dificultades, deseos o alternativas al logro de esa meta; por último se evalúa el esfuerzo sostenido para llevar a cabo el objetivo planteado (autocontrol). El hacer un plan de manera explícita sobre dónde y cuándo se desarrollará el comportamiento, incrementa la posibilidad de su implementación (Clarkson et al., 2009). Asimismo, el control de la acción percibido estará en función de las creencias sobre los factores que facilitan o restringen el comportamiento como por ejemplo las habilidades y capacidades personales (Bonetti, Johnston, Clarkson & Turner, 2013).

En el cuidado dental, en particular, las personas deben realizar esfuerzos para organizar sus acciones de manera sistemática, que les permita construir y mantener en el tiempo buenos hábitos de higiene bucal, a pesar de las dificultades. Es por ello que, el conocimiento de los factores anteriores puede contribuir a la generación de programas que promuevan de manera explícita las habilidades para el auto-cuidado, con un enfoque de agencia y auto-control desde la infancia temprana.

En cuanto a los hábitos respecta, éstos pueden definirse como “la práctica o costumbre que se adquiere por la repetición continua de un mismo acto, inicialmente es un acto voluntario o consciente, que se convierte en involuntario o inconsciente cuando se arraiga” (León, Carvajal, Pérez & Rodríguez, 2014, p.1). Entre los buenos hábitos de higiene oral se encuentran el cepillado correcto de los dientes diariamente, por lo menos de dos a tres veces al día; aunque idealmente después de cada ingesta, enfatizando el cepillado por la noche, el uso de hilo dental para remover la placa alojada en los espacios interdentes, el uso de enjuague bucal ocasional y realizar visitas al odontólogo dos veces al año (Casals-Peidró, 2005; Soria-Hernández, Molina & Rodríguez, 2008).

Varios investigadores (Martins, Oliveira, Pordeus & Paiva, 2011) han encontrado que los hábitos de la salud oral de los niños y las niñas no están influenciados por el proceso de aprendizaje en la escuela. Sin embargo, un estudio realizado en escuelas de Arabia Saudita (Farooqi et al., 2015) reveló el impacto positivo de los hábitos de cepillado sobre la caries cuando se encuentran involucrados los niños y las niñas, los maestros y los padres en la concientización de la importancia de los hábitos del cepillado. Otros estudios (Finlayson et al., 2007; Freire, Luiz, De Souza & Puppim-Rontanid, 2012; Okada et al., 2002) sostienen que los comportamientos de salud de los niños y las niñas y sus resultados están influenciados en gran medida por el conocimiento, las creencias y los hábitos de sus padres, los cuales afectan su higiene oral.

De hecho, los niños y las niñas todavía están desarrollando sus hábitos de higiene bucal y generalmente no son capaces de cepillarse, enjuagarse y escupir correctamente (Bentley, Ellwood & Davies, 1999), por lo que se han encontrado mejores hábitos de cepillado de dientes en las madres que en sus hijos pequeños (Martins et al., 2011). Asimismo, una revisión sistemática de diversas investigaciones realizadas entre 1980 y 2012 (Freire et al., 2012), mostró que factores como el nivel socio-económico, el grado de estudios, la situación laboral o la edad de los padres de familia son factores clave que tienen un impacto particular

en los comportamientos y resultados de salud oral en sus hijos en edad infantil.

Por lo anteriormente expuesto se plantean las siguientes hipótesis:

- H1. El/la paciente odontopediátrico/a percibe una menor autoeficacia para la higiene dental que su progenitor/a.
- H2. El/la paciente odontopediátrico/a tiene hábitos de higiene bucal menos desarrollados que su progenitor/a.
- H3. El/la paciente odontopediátrico/a cuenta con una menor intención de involucrarse en actividades de higiene bucal que su progenitor/a.
- H4. El/la paciente odontopediátrico/a tiene menor control de su higiene bucal que su progenitor/a.

2. Metodología

Se desarrolló una investigación exploratoria de tipo cuantitativo, descriptivo y transversal. La población estuvo constituida por padres y madres de familia, así como sus hijos que asistieron a la clínica odontológica universitaria en una ciudad al centro de México, durante el período de abril a mayo de 2014. Se trató de un estudio censal, ya que la aplicación de los instrumentos se realizó al total de pacientes odontopediátricos que asistieron a consulta durante el periodo de estudio.

Criterios de inclusión:

- Niños y niñas con edad entre 6 y 13 años que contaran con cita odontológica
- Padre o madre acompañante del infante a la clínica universitaria
- Consentimiento informado por parte de los padres de familia de su participación y la de sus hijos

Sujetos de estudio. El estudio involucró a 43 pacientes odontopediátricos, entre 6 y 13 años de edad, y 36 padres de familia, entre 21 y 47 años de edad, que acompañaban a sus hijos a recibir tratamiento.

Instrumentos. Se desarrollaron dos instrumentos para ser aplicados de manera individual a los niños/niñas y a su padre/madre, respectivamente, los cuales fueron adaptados de instrumentos previamente validados y



publicados en las diferentes variables de estudio, los cuales se describen a continuación:

Autoeficacia para la higiene dental. The Perceived Health Competence Scale (Dempster & Donnelly, 2008; $\alpha=.91$) se adaptó para medir la agencia personal para el cuidado oral de los/las niños/niñas y la de sus padres/madres (e. g., “No importa cuánto lo intente, mis dientes no quedan lo suficientemente limpios”, “Sé qué debo hacer para mantener mis dientes limpios”).

Hábitos de higiene bucal. La versión en español (Gutiérrez-Sánchez & Pino-Juste, 2011; $\alpha=.96$) del Self-Report Index of Habit Strength (SRHI; Verplanken & Orbell, 2003) se adaptó para evaluar los hábitos diarios de los/las niños/niñas y la de sus padres/madres para mantener una buena higiene bucal (e. g., “Me cepillo los dientes después de cada comida”, “Me siento mal si no me cepillo los dientes después de comer”).

Intención del comportamiento. Las intenciones de los/las niños/niñas y la de sus padres/madres para llevar a cabo actividades que promueven la higiene bucal se evaluaron a partir de la escala propuesta por Caudroit, Boiché y Stephan (2014; $\alpha=.93$), que mide las

intenciones para involucrarse en actividades físicas (e. g., “Quiero aprender a cepillar correctamente mis dientes”, “Quiero aprender a cuidar mis dientes” para el caso de los niños/niñas y “quiero enseñar a mi hijo/a a cepillarse correctamente los dientes”, “Estoy interesado/a en buscar información sobre salud bucal” para el caso de los padres/madres).

Control de la acción. Se usó el Habitual self-control questionnaire (HSCQ de Schroder, Ollis & Davies, 2013; $\alpha=.81$) para medir la habilidad percibida por los niños/niñas y por sus padres/madres para mantener las intenciones a pesar de las dificultades o las distracciones (e. g., “Termino una tarea aunque no me guste”, “Aunque quiera terminar una tarea, me distraigo”).

El cuestionario para padres/madres consistió de 38 ítems y el de los niños/niñas de 30 ítems. Los reactivos de ambos cuestionarios se evalúan mediante una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Las variables evaluadas en los instrumentos se indican a continuación (ver Tabla 1).

Tabla 1. Variables evaluadas en pacientes odontopediátricos y padres de familia.

Pacientes infantiles	Padres de familia
Autoeficacia	Autoeficacia
Hábitos de higiene bucal	Hábitos de higiene bucal
Intención del comportamiento	Intención del comportamiento
Control de la acción	Control de la acción

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento. Los instrumentos fueron aplicados de manera individual a cada niño/niña y a su padre/madre que lo acompañaba a recibir tratamiento, en las instalaciones de la clínica universitaria, durante el horario de consulta. Teniendo en cuenta que los niños y las niñas pequeños (6 años de edad) no tienen un dominio de las habilidades de lecto-escritura, una de las investigadoras leyó en voz alta las preguntas del cuestionario a los niños y las niñas, anotando sus respuestas en el instrumento. Al

resto de los niños y niñas sólo se les leyeron las instrucciones, así como al padre o madre acompañante.

Para el análisis de los datos (de padres de familia y de sus respectivos hijos/hijas), se utilizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, para las variables autoeficacia, hábitos, intención de comportamiento y control de la acción. Los análisis comparativos por grupo (por edad, nivel de estudios de los padres/madres, trabajo de los padres/madres fuera del

hogar) se realizaron mediante tau c de Kendall. Los análisis estadísticos se desarrollaron utilizando el software SPSS versión 20.

3. Análisis de resultados

Análisis descriptivo. Del total de pacientes odontopediátricos participantes en la investigación, 56.1% son niñas y 43.9% niños, con una edad promedio de 8.9 años. Respecto al padre o madre encuestado, 75.6% son mujeres y 24.4% son hombres, con un promedio de 34.64 años de edad. La mayor parte tiene 2 hijos (43.9%) y en la mayoría de los casos

ambos padres trabajan fuera del hogar (45.7%), seguido por los hogares donde solamente el padre trabaja fuera del hogar (40%).

En cuanto al nivel educativo de los progenitores, el 71.4% de las madres cuenta con educación básica, media o técnica-superior, 22.9% tiene estudios universitarios y sólo 5.7% no tiene estudios. El caso de los padres es muy semejante; 72.7% cuenta con enseñanza básica, media o estudios técnicos, 21.5% tiene estudios universitarios, y sólo 6.1% no tiene estudios. En la tabla 2 se sintetiza la información relacionada con el perfil de los participantes del estudio.

Tabla 2. Perfil de pacientes odontopediátricos y padres de familia.

Pacientes odontopediátricos					
Edad	Frecuencia	%	Sexo	Frecuencia	%
6	6	14.6	Niño	18	43.9
7	4	9.8	Niña	23	56.1
8	12	29.3	(n=41)		
9	2	4.9			
10	6	14.6			
11	6	14.6			
12	3	7.3			
13	2	4.9			
(n=41)					
Padres					
Edad	Frecuencia	%	Sexo	Frecuencia	%
21-25	2	4.9	Masculino	10	24.4
26-30	10	24.4	Femenino	31	75.6
31-35	14	34.1	(n=41)		
36-40	5	12.2			
41-45	9	2.2			
46-50	1	2.4			
(n=41)					
No. Hijos	Frecuencia	%	Actividades laborales fuera del hogar	Frecuencia	%
1	5	12.2	Sólo el padre	14	40
2	18	43.9	Sólo la madre	5	14.3
3	9	2.2	Ambos padres	16	45.7
4	5	12.2	(n=35)		
5	4	9.8			
(n=41)					



Nivel de estudios de la madre	Frecuencia	%	Nivel de estudios del padre	Frecuencia	%
Sin estudios	2	5.7	Sin estudios	2	6.06
Enseñanza básica	9	25.7	Enseñanza básica	8	24.2
Enseñanza media	11	31.4	Enseñanza media	11	33.3
Estudios técnicos	5	14.3	Estudios técnicos	5	15.2
Estudios universitarios	8	22.9	Estudios universitarios	7	21.2
(n=35)			(n=33)		

Fuente: Elaboración propia.

Prueba del signo. Dada la naturaleza ordinal de las percepciones obtenidas a partir de dos muestras dependientes, de los pacientes pediátricos de la clínica y de sus padres, se realizó la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para las variables autoeficacia, hábitos, intención de comportamiento y control de la acción. Esta prueba examina el signo de la diferencia entre pares de datos (entre el primer sujeto en la primera muestra y el mismo sujeto en la segunda muestra, hasta el n-ésimo par y en base a las medianas). Cuando no existe diferencia significativa entre las dos muestras, la cantidad de diferencias positivas y negativas será igual o muy similar entre ambas muestras, es así que cuando la contrastación de la hipótesis conlleva a un resultado no significativo ($p >$

0.05), se concluye que no es posible asumir que las dos muestras difieren (Garson, 2008).

Los resultados evidencian diferencias significativas entre los dos grupos, pacientes pediátricos y sus padres, respecto a tres de las cuatro variables estudiadas: autoeficacia ($p=0.010$), hábitos ($p=0.000$) e intención de comportamiento ($p=0.000$). Los pacientes odontopediátricos presentaron mayor autoeficacia que su progenitor encuestado, en cambio, los padres presentaron mejores respuestas en hábitos de higiene bucal e intención de comportamiento (Tabla 3). No obstante, el control de la acción resultó no significativo ($p=0.069$) entre la comparación de pacientes pediátricos y sus padres.

Tabla 3. Comparación de percepciones entre pacientes y sus padres.

Variable	Mediana pacientes	Mediana Padres	Significancia
Autoeficacia	2.85	2.33	0.010
Hábitos de higiene bucal	2.28	2.87	0.000
Intención de comportamiento	2.60	3.40	0.000
Control de la acción	3.18	3.0	0.069

Fuente: Elaboración propia.

Tabulación cruzada

Edad. El análisis de los cruces considerando seis grupos de edad y las variables de estudio se realizaron mediante tau c de Kendall. Los resultados evidenciaron que no hay asociación

entre la edad de los padres y las percepciones de autoeficacia, hábitos, control de la acción e intención de comportamiento de los pacientes odontopediátricos. Asimismo, el análisis de edad y las variables de estudio de los propios padres tampoco evidenció significancia. Por lo

anterior, puede decirse que la edad de los padres no se asocia con las variables de estudio en los pacientes, ni de los propios padres.

Nivel de estudios de la madre y el padre.

El análisis mostró que no hay asociación entre el nivel de estudios de la madre o el padre y las percepciones de autoeficacia, hábitos, control de la acción e intención de comportamiento de los pacientes odontopediátricos. Tampoco se identificaron asociaciones significativas entre nivel de estudios de la madre o el padre y las variables de análisis.

Trabajo fuera del hogar. El análisis mostró que no hay asociación entre el trabajo fuera del hogar y las percepciones de autoeficacia, hábitos, control de la acción e intención de comportamiento tanto de los pacientes odontopediátricos como del progenitor encuestado.

4. Discusión

El propósito principal de este estudio consistió en indagar qué tan capaces se sienten los padres de familia para apoyar a sus hijos en la adquisición de hábitos de higiene bucal, así como la intención y control de estos comportamientos y los hábitos de la propia higiene oral. Además de analizar estos mismos comportamientos y hábitos en sus hijos en edad escolar que asisten a consulta médica.

Los resultados evidencian diferencias significativas entre el grupo de pacientes odontopediátricos y el de sus padres, respecto a tres de las cuatro variables estudiadas: autoeficacia, intención de comportamiento y hábitos de higiene bucal. Los pacientes odontopediátricos presentaron mayor autoeficacia que su progenitor encuestado; en cambio, los padres presentaron mejores respuestas en intención de comportamiento y hábitos de higiene bucal. No obstante, el control de la acción resultó no significativo en la comparación de pacientes pediátricos y sus padres. A partir de estos hallazgos se comprueban dos de las cuatro hipótesis formuladas:

H2. El/la paciente odontopediátrico/a tiene hábitos de higiene bucal menos desarrollados que su progenitor/a.

H3. El/la paciente odontopediátrico/a cuenta con una menor intención de involucrarse en actividades de higiene bucal que su progenitor/a.

No obstante no se cumplieron dos de las hipótesis:

H1. El/la paciente odontopediátrico/a percibe una menor autoeficacia para la higiene dental que su progenitor/a.

H4. El/la paciente odontopediátrico/a tiene menor control de su higiene bucal que su progenitor/a.

Es de llamar la atención que los niños y las niñas del estudio perciban una mayor autoeficacia que sus padres, ya que no obstante la percepción de competencia y expectativas de éxito en la primera y segunda infancia (antes de los 6 años) son desproporcionadas y sobrevaloradas, éstas comienzan a ser congruentes con los desempeños personales en la tercera infancia -entre 7 y 12 años de edad- (Alonso-Tapia, 2005), lo cual indica que los niños y niñas del estudio aún se encuentran en este proceso. Es importante señalar en este sentido, que la percepción de autoeficacia por parte de los padres y madres de familia se considera un mecanismo determinante para que puedan guiar a los niños y las niñas a que realicen una adecuada higiene bucal de manera autónoma, ya que los progenitores constituyen el principal punto de referencia para el desarrollo infantil (Henaó & García, 2009). La percepción de autoeficacia de padres y madres puede incidir por tanto en la elección de estrategias para el cuidado bucal personal, así como en el esfuerzo dedicado para la supervisión del cepillado de sus hijos (Finlayson et al., 2007; Ostberg et al., 2016) que permita afianzar las buenas prácticas de higiene bucal. De ahí la importancia de que los profesionales de la salud lleven a cabo capacitaciones participativas, a fin de promover los conocimientos, las creencias de autoeficacia y habilidades y prácticas orales adecuadas de los padres y madres sobre la salud bucal para un óptimo desarrollo de sus familias.

Como se esperaba, los padres de familia presentan una mayor intención de comportamiento y hábitos de higiene bucal que sus hijos, lo cual corrobora el que los niños y las niñas aún se encuentran en un proceso de

desarrollo de hábitos de higiene bucal (Bentley et al., 1999) y requieren de una supervisión y apoyo cercano de sus progenitores. Asimismo, los hallazgos coinciden con otras investigaciones que han obtenido mejores hábitos de cepillado de dientes en las madres que en sus hijos pequeños (Martins et al., 2011).

No obstante, el que no haya diferencias significativas en el control de la acción entre los pacientes odontopediátricos y sus padres, indica la necesidad de realizar trabajo de intervención con ambos grupos, a fin de potenciar el que tengan la determinación para mantener un esfuerzo sostenido ante las dificultades que los puedan desviar del logro de su meta en el largo plazo, en este caso de una buena salud bucal. Educar a los padres en métodos de prevención contra la caries, a partir de una preparación psicológica, que involucre conocimientos, intenciones y control del comportamiento, puede contribuir de manera significativa a su involucramiento para el desarrollo de hábitos y prácticas de higiene oral personal y de sus hijos, que puedan eventualmente incidir en la reducción de la prevalencia de afecciones dentales (Arrow et al., 2013). Consideramos que una aproximación educativa que involucre a toda la familia en la promoción de estrategias autorregulatorias -hacer un plan de manera explícita, supervisar su implementación y evaluar los resultados- desde una perspectiva de control de la acción (Gaeta & Herrero, 2009) puede incrementar la posibilidad de este logro.

Los padres de familia, como principales responsables de la salud bucodental en el hogar, son un factor de influencia determinante en la adquisición y desarrollo de hábitos de higiene oral en sus hijos (Finlayson et al., 2007), por lo que el compromiso y la determinación de los progenitores para llevar a cabo una higiene oral adecuada y el esfuerzo sostenido para mantener hábitos saludables, puede contribuir a que sean una guía y ejemplo para el involucramiento de sus hijos en la adquisición y desarrollo de hábitos de higiene oral a largo plazo.

Por otro lado, los resultados evidenciaron que no hay asociación entre la edad de los padres y las percepciones de autoeficacia, hábitos, control de la acción e intención de comportamiento de sus hijos. Asimismo, el

análisis de edad y las variables de estudio de los propios padres tampoco evidenció significancia. Por lo anterior, puede decirse que la edad de los padres no se asocia con las variables de estudio en los pacientes ni de los propios padres, lo cual coincide con otros estudios que no encontraron una relación significativa entre la edad de los padres y sus conocimientos y actitudes hacia la higiene dental de sus hijos (Williams, Whittle & Gatrell, 2002).

Respecto al trabajo de los padres fuera del hogar el análisis mostró que no hay asociación entre éste y las percepciones de autoeficacia, hábitos, control de la acción e intención de comportamiento, tanto de los pacientes odontopediátricos como del progenitor encuestado. En un estudio similar (Nieto-García, Nieto-García, Lacalle-Remigio & Abdel-Kader, 2001) con escolares españoles de 7 a 14 años de edad, se encontró una mayor salud oral en los niños y las niñas con padres empleados que aquellos con padres desempleados. En el caso del presente estudio, el que todos los padres de familia perciban un ingreso, independientemente del tipo de trabajo desempeñado, no representa un factor diferenciador. Consideramos que estos factores de estudio están relacionados más bien con la falta de educación en prevención de la población. Estos datos nos llevan a una indagación más profunda en este sentido en futuras investigaciones.

De igual forma, no se encontró una relación significativa entre el nivel de estudios de los padres y las percepciones de autoeficacia, hábitos, control de la acción e intención de comportamiento de los pacientes odontopediátricos. Tampoco se identificaron asociaciones significativas entre nivel de estudios de la madre o el padre y las variables de análisis. En este sentido, Williams et al. (2002) encontraron una relación significativa entre el nivel educativo de los padres vinculado con un nivel socioeconómico bajo y sus conocimientos y actitudes hacia la higiene dental. Asimismo, Navas, Rojas, Zambrano, Álvarez, Santana y Viera (2002), hallaron una relación significativa entre la educación de los padres y el nivel de caries en sus hijos en edad pre-escolar. Por su parte, otro estudio con 2,939

niños y niñas mexicanos entre 6 y 12 años de edad (Medina-Solís et al., 2006) mostró que el nivel socioeconómico de la familia es un factor determinante en la incidencia de caries infantil. Los datos anteriores nos muestran la complejidad de los factores socio-culturales en los comportamientos y hábitos de higiene bucal, sobre todo al tratarse de grupos en desventaja social (González-Penagos et al., 2015; Williams et al., 2002), lo que nos conduce a una mayor profundización en el estudio de estas variables vinculadas al comportamiento y hábitos de los padres de familia y de sus hijos en edad infantil.

Existen limitantes en el presente estudio que es necesario mencionar. En primer lugar, entendemos que al ser un estudio exploratorio con una muestra pequeña, no podemos generalizar los hallazgos. Asimismo, los datos provienen de la aplicación de encuestas a los niños y niñas que asisten a consulta médica en la clínica universitaria y su padre/madre acompañante, por lo que no se obtuvo información sobre otros miembros de la familia que pudieran incidir en el desarrollo de habilidades y comportamientos de los menores respecto a su cuidado dental.

Conclusiones

La salud bucal constituye un factor importante para la salud personal en general, con consecuencias fisiológicas, psicológicas y sociales importantes (Arrow et al., 2013). Es por ello necesario orientar en hábitos de higiene oral saludables desde el entorno familiar, así como sobre los factores que previenen las enfermedades bucales. Sin embargo, estos esfuerzos no tendrán resultados a largo plazo si las personas no se sienten capaces para llevarlos a cabo, no tienen la intención y el control para su realización o no saben cómo generar hábitos de higiene bucal saludables.

Los datos encontrados en el presente estudio se consideran importantes, ya que para que una intervención pueda tener resultados favorables es necesario conocer las necesidades en salud de la población a la que se atiende, así como a los adultos responsables de la adquisición y promoción de estas habilidades y hábitos. De esta forma, el apoyo, supervisión y ejemplo de los adultos cercanos al niño/niña

tienen un papel fundamental para que estos últimos se responsabilicen de su autocuidado dental y desarrollen las estrategias necesarias para la autogestión de sus propios procesos de manera gradual y sistemática. A partir de nuestros hallazgos se enfatiza la necesidad de centrar la atención en acciones de prevención y promoción de hábitos higiénicos bucales en la infancia como parte de una rutina diaria. En este marco, los odontólogos desempeñan un rol relevante en la prevención primaria de los problemas dentales de los niños y las niñas a través de tratamientos preventivos, evaluación de riesgos y orientación para los padres sobre el desarrollo oral, la prevención de caries y la salud oral en general (Huebner & Riedy, 2010).

Dado el modelo actual de familia, en donde muchas veces ambos padres trabajan fuera del hogar, hay que brindar educación en prevención y en la adquisición de habilidades autorregulatorias a los padres y a aquellas personas que hacen el rol de cuidadores de los menores, por ejemplo: abuelos, tíos, etc., a fin de que estén informados, se motiven y adquieran las competencias necesarias para el cuidado de su propia salud bucal y la de los infantes de manera sistemática. De esta forma, la concepción de los niños y las niñas como sujetos activos en su propio desarrollo, toma relevancia a partir de la consideración de los padres/madres como ejes y no como intermediarios en la atención de sus hijos/hijas, valorando los conocimientos y el sentido común de los adultos significativos por parte de los funcionarios de salud (Peñaranda, 2002). Consideramos que el presente estudio puede servir de guía a los profesionales, especialmente en la clínica universitaria de estudio, para generar programas preventivos que fortalezcan la salud oral de niños/niñas y adultos, mediante una práctica participativa.

Lista de referencias

- Alonso-Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Arrow, P.; Raheb, J. & Miller, M. (2013). Brief oral health promotion intervention among parents of young children to reduce early childhood dental decay. *BMC*



- Public Health*, 13 (1), pp. 245-253. Doi: 10.1186/1471-2458-13-245.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), pp. 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148. Doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (5), pp. 1017-1028. Doi: 10.1037/0022-3514.45.5.1017.
- Benavente, L.; Chein, S.; Campodónico, C.; Palacios, E.; Ventocilla, M.; Castro, A.; Huapaya, O.; Álvarez, M.; Paulino, W. & Espetia, A. (2012). Nivel de conocimientos en salud bucal de las madres y su relación con el estado de salud bucal del niño menor de cinco años de edad. *Odontología Sanmarquina*, 15 (1), pp. 14-18.
- Bentley, E. M.; Ellwood, R. P. & Davies, R. M. (1999). Oral Hygiene: Fluoride ingestion from toothpaste by Young children. *British Dental Journal*, 186 (9), pp. 460-462. Doi: 10.1038/sj.bdj.4800140.
- Bonetti, D.; Johnston, M.; Clarkson, J. & Turner, S. (2013). Applying multiple models to predict clinicians' behavioural intention and objective behaviour when managing children's teeth. *Psychology & Health*, 24 (7), pp. 843-860. Doi: 10.1080/08870440802108918.
- Casals-Peidró, E. (2005). Hábitos de higiene oral en la población escolar y adulta española. *Rcoe*, 10 (4), pp. 389-401. Doi: 10.4321/S1138-123X2005000400002.
- Caudroit, J.; Boiché, J. & Stephan, Y. (2014). The role of action and coping planning in the relationship between intention and physical activity: A moderated mediation analysis. *Psychology and Health*, 29 (7), pp. 768-780. Doi:10.1080/08870446.2014.884223.
- Clarkson, J. E.; Young, L.; Ramsay, C. R.; Bonner, B. C. & Bonetti, D. (2009). How to Influence Patient Oral Hygiene Behavior Effectively. *Journal of Dental Research*, 88 (10), pp. 933-937. Doi: 10.1177/0022034509345627.
- Cuartas, J.; Alvar, A.; Maya, A.; Cárdenas, J.; Arias, M. & Jaramillo, A. (2002). Relación entre percepción de los padres sobre el tratamiento odontológico y sus hábitos de higiene oral, con la historia de caries dental de sus hijos, entre 3 y 5 años de edad. *Revista CES Odontología*, 15 (1), pp. 13-18.
- Dempster, M. & Donnelly, M. (2008). Validity of the Perceived Health Competence Scale in a UK primary care setting. *Psychology, Health & Medicine*, 13 (1), pp. 123-127. Doi: 10.1080/13548500701351984.
- Farooqi, F. A.; Khabeer, A.; Moheet, I. A.; Khan, S. Q.; Farooq, I. & ArRejaie, A. S. (2015). Prevalence of dental caries in primary and permanent teeth and its relation with tooth brushing habits among schoolchildren in Eastern Saudi Arabia. *Saudi Medical Journal*, 36 (6), pp. 737-742.
- Finlayson, T.; Siefert, K.; Ismail, A. & Sohn, W. (2007). Psychosocial factors and early childhood caries among low-income African-American children in Detroit. *Community Dental Oral Epidemiology*, 35, pp. 439-448. Doi: 10.1111/j.1600-0528.2006.00352.x.
- Freire, A. R.; Luiz, F.; De Souza, T. & Puppim-Rontanid, R. M. (2012). Influence of family environment on childrens' oral health: a systematic review. *Jornal de Pediatria*, 89 (2), pp. 116-123.
- Gaeta, M. L. & Herrero, M. L. (2009). Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 30 (1), pp. 73-88. Doi: 10.1174/021093909787536317.
- Garson, D. (2008). *Pruebas de importancia para dos muestras dependientes: Mcnemar, homogeneidad marginal, signo y pruebas de Wilcoxon*. Recuperado de: <http://faculty.chass.ncse.edu/garson/PA765/mcnemar.htm#signtest>
- Gollwitzer, P. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54 (7), pp. 493-503. Doi: 10.1037/0003-066X.54.7.493.

- González-Chávez, R. & García-Rupaya, C. (2013). Comparación de dos programas educativos y su influencia en la salud bucal de preescolares. *Kiru*, 10 (1), pp. 18-25.
- González-Martínez, F.; Sierra-Barrios, C. & Morales-Salinas, L. (2011). Conocimientos, actitudes y prácticas en salud bucal de padres y cuidadores en hogares infantiles, Colombia. *Salud Pública de México*, 53 (3), pp. 247-257.
- González-Penagos, C.; Cano-Gómez, M. & Meneses-Gómez, E. J. (2015). Percepciones en salud bucal de los niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 715-724. Doi: 10.11600/1692715x.13211270314.
- Gutiérrez-Sánchez, A. & Pino-Juste, M. (2011). Validación de la versión en español de las propiedades psicométricas de la Escala Self-Report Habit Index (SRHI) para medir hábitos de ejercicio físico. *Revista Española de Salud Pública*, 85, pp. 363-371. Doi: 10.1590/S1135-57272011000400005.
- 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. 785-802.
- Hooley, M.; Skouteris, H.; Biganin, C.; Satur, J. & Kilpatrick, N. (2012). Parental influence and the development of dental caries in children aged 0-6 years: A systematic review of the literature. *Journal of dentistry*, 40 (11), pp. 873-885. Doi: 10.1016/j.jdent.2012.07.013.
- Huebner, C. E. & Riedy, C. A. (2010). Behavioral determinants of brushing young children's teeth: implications for anticipatory guidance. *Pediatric dentistry*, 32 (1), pp. 48-55.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediator of cognition-behavior consistency: self-regulatory processes and action versus state orientation. En J. Kuhl & J. Beckmann (eds.) *Action control: From cognition to behavior*, (pp. 101-128). Berlin: Springer.
- León, J.; Carvajal, Y.; Pérez, N. & Rodríguez, O. (2014). Hábitos bucales deformantes y su posible influencia sobre el plano poslácteo en niños con dentición temporal. *Mediciego*, 20 (1), pp. 3-9. Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/mciego/vol20_Supl%201_14/pdf/T8.pdf
- Martins, C. C.; Oliveira, M. J.; Pordeus, I. A. & Paiva, S. M. (2011). Comparison between observed children's tooth brushing habits and those reported by mothers. *BMC oral health*, 11 (1), pp. 22-33.
- Medina-Solís, C.; Maupomé, G.; Pelcastre-Villafuerte, B.; Ávila-Burgos, L.; Vallejos-Sánchez, A. & Casanova-Rosado, A. (2006). Desigualdades socioeconómicas en salud bucal: caries dental en niños de seis a 12 años de edad. *Revista de Investigación Clínica*, 58 (4), pp. 296-304.
- Navas, R.; Rojas, T.; Zambrano, O.; Álvarez, C.; Santana, Y. & Viera, N. (2002). Salud bucal en preescolares: su relación con las actitudes y nivel educativo de los padres. *Interciencia*, 27 (11), pp. 631-634.
- Nieto-García, V. M.; Nieto-García, M. A.; Lacalle-Remigio, J. R. & Abdel-Kader, M. L. (2001). Salud oral de los escolares de Ceuta: influencias de la edad, el género, la etnia y el nivel socioeconómico. *Revista española de salud pública*, 75 (6), pp. 541-550.
- Okada, M.; Kawamura, M.; Kaihara, Y.; Matsuzaki, Y.; Kuwahara, S.; Ishidori, H. & Miura, K. (2002). Influence of parents' oral health behavior on oral health status of their school children: an exploratory study employing a causal modelling technique. *International Journal of Pediatric Dentistry*, 12 (2), pp. 101-108. Doi: 10.1046/j.1365-263X.2002.00338.x.
- Osborn, C. Y.; Paasche-Orlow, M. K.; Bailey S. C. & Wolf, M. S. (2011). The mechanisms linking health literacy to behavior and health status. *American Journal of Health Behavior*, 35 (1), pp. 118-128.
- Östberg, A. L.; Skeie, M. S.; Skaare, A. B. & Espelid, I. (2016). Caries increment in young children in Skaraborg, Sweden: associations with parental sociodemography, health habits, and attitudes. *International Journal of Paediatric Dentistry*, 27, pp. 47-55. Doi: 10.1111/ipd.12225.
- Peñaranda, F. (2002). La educación a padres en los programas de salud desde una

- perspectiva de desarrollo humano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (1), pp. 207-230.
- Ramfjord, S. P.; Morrison, E. C.; Burgett, F. G.; Nissle, R. R.; Shick, R. A.; Zann, G. J. & Knowles, J. W. (1982). Oral Hygiene and Maintenance of Periodontal Support. *Journal of periodontology*, 53 (1), pp. 26-30. Doi: 10.1902/jop.1982.53.1.26.
- Schroder, K. E. E.; Ollis, C. L. & Davies, S. (2013). Habitual Self-Control: A Brief Measure of Persistent Goal Pursuit. *European Journal of Personality*, 27 (1), pp. 82-95.
- Secretaría de Salud y Asistencia (2011). *Perfil Epidemiológico de la Salud Bucal en México 2010*. México, D. F.: Inave, DGE, Salud.
- Soria-Hernández, M.; Molina, N. & Rodríguez, R. (2008). Hábitos de higiene bucal y su influencia sobre la frecuencia de caries dental. *Acta Pediátrica de México*, 29 (1), pp. 21-24.
- Soto-Ugalde, A.; Sexto-Delgado, N. & Gontán-Quintana, N. (2014). Intervención educativa en salud bucal en niños y maestros. *Medisur*, 12 (1), pp. 3-13. Recuperado de: <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2571>
- Verplanken, B. & Orbell, S. (2003). Reflections on Past Behavior: A Self-Report Index of Habit Strength1. *Journal of Applied Social Psychology*, 33 (6), pp. 1313-1330. Doi:10.1111/j.1559-1816.2003.tb01951.x.
- Williams, N. J.; Whittle, J. G. & Gatrell, A. C. (2002). The relationship between socio-demographic characteristics and dental health knowledge and attitudes of parents with young children. *British dental journal*, 193 (11), pp. 651-654. Doi: 10.1038/sj.bdj.4801652.
- Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), pp. 82-91. Doi:10.1006/ceps.1999.1016.

Referencia para citar este artículo: Alvarez-Prieto, N. (2017). La violencia escolar en perspectiva histórica. Buenos Aires, 1969-2010. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (2), pp. 979-990. DOI:10.11600/1692715x.1521203082016

La violencia escolar en perspectiva histórica. Buenos Aires, 1969-2010*

NATALIA ALVAREZ-PRIETO**

Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

Artículo recibido en agosto 3 de 2016; artículo aceptado en febrero 2 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** desde hace más de una década, la violencia escolar ocupa un lugar importante entre las problemáticas investigadas en el campo de la educación. En este artículo, se presentan algunos de los principales hallazgos de una investigación cuyo objetivo general consistió en analizar el fenómeno desde una perspectiva histórica. El estudio fue realizado en tres escuelas públicas de nivel medio de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Se emplearon como fuentes de información los documentos disponibles en los archivos de las escuelas seleccionadas, correspondientes al período 1969-2010. El análisis permitió comprobar que la violencia escolar no fue un problema de peso sino hasta la década del noventa. A su vez, se observó su íntima asociación con procesos más amplios de deterioro de la vida social.

Palabras clave: educación secundaria, violencia, investigación histórica, Argentina, (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

A historical perspective on school violence. Buenos Aires, 1969-2010

• **Abstract (descriptive):** for over a decade, school violence has occupied an important place in educational research. This article presents some of the main findings of a study that had the overall objective of analyzing the phenomenon of school violence from a historical perspective. This study examined three public high schools in Buenos Aires (Argentina). Documents available in the schools' archives from the period 1969-2010 were used as sources of information. The analysis concludes that school violence wasn't an important problem until the nineties. The association of school violence with a general deterioration of social relations was also observed.

Key words: secondary education, violence, historical research, Argentina (Social Sciences Unesco Thesaurus).

A violência escolar em perspectiva histórica. Buenos Aires, 1969-2010

• **Resumo (descritivo):** há mais de uma década, a violência nas escolas ocupa um lugar importante entre as questões investigadas no campo da educação. Neste artigo, são apresentados alguns dos principais resultados de uma investigação cujo objetivo geral foi analisar o fenômeno a partir de uma perspectiva histórica. O estudo foi realizado em três escolas de ensino médio públicas

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de un estudio mayor titulado "La violencia escolar en perspectiva histórica. Un análisis de la trayectoria del fenómeno en escuelas públicas de nivel medio (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense), 1969-2010", presentado por la autora para optar por el título de Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires, el 30 de marzo de 2016 (la investigación inició el 1 de abril de 2011 y finalizó el 31 de marzo de 2016), financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, resoluciones n° 451 del 10 de febrero de 2010 y n° 4773 del 13 de diciembre de 2013. Estudio de corte histórico. Área de conocimiento: Ciencias de la Educación. Sub-área de conocimiento: Educación general.

** Licenciada en Sociología y Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Becaria Postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Orcid: 0000-0002-8208-5276. Índice H5: 2. Correo electrónico: nataliaalvarezprieto@gmail.com



na província de Buenos Aires (Argentina). Foram usados, como fontes de informação, documentos disponíveis nos arquivos das escolas selecionadas, para o período 1969-2010. A análise constatou que a violência escolar não era um questão importante antes dos anos noventa. Observou-se também sua estreita associação com processos mais amplos de deterioração da vida social.

Palavras-chave: educação secundária, violência, pesquisa histórica, Argentina (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Metodología de estudio. -3. Resultados. -4. Conclusiones -Lista de referencias.

1. Introducción

Desde hace más de una década, la violencia escolar ocupa un lugar destacado entre las problemáticas estudiadas en el campo de la educación. El tema es también objeto de intervención desde las políticas educativas. De hecho, a partir de fines de los años noventa, distintos países crearon organismos específicos sobre la temática. El Observatorio Europeo de la Violencia Escolar ha sido pionero en ese sentido. Fundado en 1998 con el objetivo de investigar la problemática y elaborar propuestas de acción, en la actualidad, el organismo promueve acuerdos de cooperación entre distintos países del continente y otros extranjeros (Francia, Suiza, Polonia, Brasil, Canadá, México, Argentina). En Argentina, el Observatorio sobre la Violencia en las Escuelas fue creado en el año 2004. Asimismo, el Estado fue diseñando distintos programas educativos orientados a mejorar la convivencia en las aulas. Recientemente, incluso, la Legislatura sancionó una ley nacional para el tratamiento de la conflictividad social en las escuelas (Ley n° 26.892, Congreso de la Nación Argentina, 2013). Poco tiempo después, el Consejo Federal de Educación elaboró, además, una guía federal de orientaciones para la intervención educativa frente a situaciones de violencia (Res. n° 217, 2014).

En el campo científico, también hacia fines de la década del noventa comenzaría a prestarse una mayor atención sobre el tema. En ese contexto, Tenti-Fanfani (1999) señalaba que las manifestaciones clásicas de la indisciplina escolar estaban siendo reemplazadas por nuevas formas de “desorden”. Según el autor, la violencia presente en distintas áreas de la sociedad comenzaba a presentarse también en

las escuelas. Pocos años después, en un informe para la Unesco, Filmus (2003) afirmaba que el incremento de la pobreza durante la década previa se expresaba en un crecimiento de los niveles sociales de violencia. Las escuelas eran convocadas a incluir a aquellos grupos excluidos de las demás esferas sociales. No extrañaba, entonces, la aparición en su seno de los primeros casos graves de violencia.

Desde aquel momento, se desarrollaron numerosas investigaciones sobre el fenómeno. En términos generales, el objetivo de esos estudios ha sido dilucidar las configuraciones culturales y las representaciones subjetivas sobre la violencia (Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada & Valdivia-Hennig, 2016; Kaplan & Szapu, 2016; Langer & Nieves, 2016; Morales-Tovar & Silva-Castro, 2016; Di Napoli, 2015; Hidalgo-Rasmussen & Hidalgo-San Martín, 2015; Kaplan & Di Napoli, 2015; Tomasini, 2015; Mutchinick, 2014; Observatorio Argentino sobre la Violencia en las Escuelas, 2013). Al examinar el estado del arte, se observó, en cambio, un importante vacío de conocimiento en torno a las formas concretas de la violencia y su evolución histórica. De allí surgió el propósito general de esta investigación: dar cuenta de la violencia escolar desde una perspectiva histórica.

Antes de iniciar el análisis resulta necesario definir el concepto “violencia escolar”. En la presente investigación, se entiende por violencia el ejercicio de una fuerza que produce un efecto destructivo sobre las relaciones sociales. Se emplea el concepto “violencia escolar” en alusión a la violencia que se ejerce sobre una relación social particular, a saber, la relación escolar. En ese sentido, el término incluye toda violencia que se asienta sobre una

relación escolar, se produzca dentro o fuera de la escuela o del período de clase.¹ Agrupa, a su vez, distintas formas y niveles de gravedad. En ese sentido, la violencia puede ser física, verbal, simbólica o psicológica y puede escalar desde un “empujón” hasta un asesinato.

En este artículo se analiza la violencia escolar durante el período 1969-2010 en tres escuelas secundarias públicas de la provincia de Buenos Aires, a partir del empleo de fuentes documentales. Dichas fuentes fueron halladas entre los archivos históricos de las escuelas seleccionadas, previa autorización del trabajo de campo por parte de las autoridades escolares.² Se trabajó con diferentes tipos de documentos (libros de actas generales, reuniones de personal, actas de convivencia, recomendaciones de rectoría, etc.), rastreándose a través de ellos toda la información disponible sobre situaciones de violencia ocurridas durante el período bajo estudio. La información fue registrada fotográficamente y, luego, clasificada en función de un conjunto de variables significativas (período histórico, tipo de violencia, protagonistas, historia del conflicto, formas de intervención institucional, etc.). Finalmente, se realizó un análisis de tipo cualitativo de cada una de esas variables.

2. Metodología de estudio

Como se indicó antes, el objetivo principal de esta investigación consistió en analizar la violencia escolar desde una perspectiva histórica, durante el período 1969-2010, en las escuelas secundarias argentinas. Aquí se presentan algunos de los resultados principales de ese trabajo, correspondientes al examen realizado en tres escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires.³

El diseño metodológico de esta etapa de la investigación fue de tipo cualitativo. Se

recurrió a fuentes documentales pertenecientes a los archivos históricos de las escuelas seleccionadas. Allí se encontraron distintos tipos de fuentes de información: libros de actas generales, reuniones de personal, actas de convivencia, recomendaciones de rectoría, actuaciones del equipo de orientación escolar, entre otras. Los documentos relevados variaron en función de los archivos que fueron preservados por las escuelas durante más de cuatro décadas. De hecho, buena parte de los documentos escolares del período fueron deteriorándose o desechándose a lo largo del tiempo. La información específica sobre situaciones de violencia escolar se encontraba dispersa entre todo ese material, por lo que el trabajo de campo exigió una intensa labor de búsqueda y selección de la información.

Las escuelas seleccionadas se encontraban entre las pocas de la provincia que contaban con archivos históricos.⁴ Dos de ellas correspondían al partido de Malvinas Argentinas⁵ y la tercera a Lugones.⁶ Las dos primeras presentaban características edilicias similares. Se encontraban ubicadas en edificios relativamente pequeños, deteriorados, y compartían su espacio con escuelas de nivel primario. Se situaban, a su vez, en zonas semi-urbanas, rodeadas de casas bajas, calles de tierra y terrenos baldíos. Presentaban, también, características comunes en relación a su matrícula. En general, sus alumnos y alumnas provenían de familias obreras sumamente empobrecidas, quienes se trasladaban a la escuela desde los barrios más cercanos.⁷ Cabe destacar que la localidad se encontraba entre aquellas que reunían los peores indicadores sociales de la provincia. Para el año 2001, un 20% de los hogares contaba con Necesidades Básicas Insatisfechas (siendo

1 El término comúnmente empleado “violencia en las escuelas” remite, en cambio, al espacio físico en el cual se sitúa la violencia.

2 El trabajo de campo fue realizado durante los años 2013-2015.

3 En otras etapas de la investigación, el fenómeno fue analizado en el conjunto del territorio nacional empleando fuentes periodísticas y documentos oficiales. También fue estudiado, en mayor profundidad, en Capital Federal a partir del examen de los archivos documentales de tres escuelas públicas.

4 En toda la provincia de Buenos Aires, solo cuatro escuelas medias públicas participan del Programa Nacional de Archivos Escolares.

5 De aquí en más se las denominará “Norte” y “Sur”, por su ubicación dentro de la localidad.

6 De aquí en más se la denominará “Normal”, por ser esa su modalidad educativa. El nombre de la localidad es ficticio. Se preserva la ubicación real de la escuela ya que el lector podría identificarla. Téngase en cuenta que la información analizada aquí es estrictamente confidencial.

7 Hasta mediados de la década del ochenta, las escuelas seleccionadas contaban con una matrícula compuesta solo por alumnos varones.



12,9% la media provincial) y más de un 50% registraba algún tipo de “privación material” (siendo 38% el índice provincial)⁸.

Por su parte, el Normal era una de las escuelas secundarias públicas más importantes de la zona. Al finalizar la jornada durante el turno mañana, el mismo edificio era ocupado por una escuela de comercio. Se trataba de un edificio muy amplio, muy deteriorado con el paso del tiempo, ubicado en una zona céntrica de la localidad. A diferencia de las otras dos escuelas, a lo largo de toda su historia, el Normal concentró una gran cantidad de alumnos, llegando a contar con ocho cursos en los primeros años del nivel. En relación a las características de la localidad, Lugones presentaba también indicadores sociales muy bajos con respecto a la media provincial, si bien en menor medida que los casos anteriores: de acuerdo al censo de 2001, un 15% de los hogares presentaba Necesidades Básicas Insatisfechas y más de un 40% sufría alguna “privación material”; en 2010, solo un 42% recibía agua de red y un 35% poseía desagüe cloacal.

El relevamiento de las fuentes documentales fue realizado durante los años 2013 y 2015, previa autorización de las autoridades escolares. En las tres escuelas se realizó un “contrato” de confidencialidad de la información. El trabajo de campo consistió en encontrar, entre las fuentes documentales examinadas, información relativa a episodios de violencia escolar. Una vez hallada, esa información fue registrada fotográficamente y clasificada en función de un conjunto de variables significativas (año, protagonistas, tipo de hecho, antecedentes, formas de intervención institucional, etc.).

El análisis de la información fue realizado a medida que se desarrollaba el trabajo de campo. En primer lugar, se volcaron todos los datos obtenidos en una matriz a partir de la cual pudieron destacarse categorías recurrentes. La tarea analítica consistió, principalmente, en realizar una lectura comprensiva de cada una de ellas. Finalmente, los datos fueron presentados en forma secuenciada de acuerdo a las etapas históricas más generales que atravesó el país durante el período: la década del setenta, la

dictadura militar, la reapertura democrática, los años noventa y la década post crisis de 2001. De ese modo, el objeto de estudio fue examinado en su movimiento histórico, observándose sus transformaciones al calor de los cambios sociales y políticos más generales que vivió la sociedad argentina durante el período.

3. Resultados

3.1 Los años setenta y ochenta

Durante las dos décadas comprendidas entre 1969 y 1989, la violencia no fue una problemática de peso en la vida de las escuelas estudiadas. La principal fuente de conflictos era, en cambio, la disciplina del alumnado. Entre los temas más recurrentes se encontraban el comportamiento de los estudiantes dentro de la escuela, la vestimenta, la evasión de horas de clase y la relación y el trato con el cuerpo docente. El mantenimiento del orden escolar era un problema fundamental para las autoridades y los/las docentes. En ese sentido, las planificaciones de las diferentes asignaturas se proponían cultivar el esmero, el orden y la disciplina. Todas ellas, aptitudes fundamentales para la formación moral de los alumnos y las alumnas.

Preocupado por la disciplina en el colegio, el Rector del Normal formulaba, hacia 1970, un diagnóstico según el cual observaba una falta de adaptación de los alumnos y las alumnas a las normas disciplinarias de la escuela, especialmente durante los primeros años del nivel. De allí surgía la necesidad de un seguimiento “personalizado” de sus trayectorias, con el objeto de orientarlos en el proceso formativo. A partir de ese diagnóstico, se decidía crear la figura del “Profesor Asesor”. Los asesores eran elegidos por el Rector, una vez al año, entre los y las docentes de cada curso. Su función era asesorar a los alumnos y las alumnas, a los padres y a sus colegas, así como a la Rectoría del colegio. En relación a los estudiantes, debía guiarlos en el modo de desarrollar sus tareas y ayudarlos a afrontar sus dificultades. También, aconsejarlos, estimularlos, interesarlos y comprometerlos con habilidad a superarse. Junto con los padres,

⁸ Se emplearon datos estadísticos elaborados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

debía analizar la situación escolar de los alumnos y las alumnas y asesorarlos sobre la mejor forma de colaborar en la tarea docente, participándoles sus inquietudes y haciéndoles conocer las dificultades así como sus posibles soluciones. Con los y las demás docentes, debía establecer un diálogo conducente a una labor más efectiva como resultado de un trabajo en equipo.

El cargo de “Profesor Asesor” permanecería a lo largo de toda la etapa, siendo incluso reforzado a mediados de los años ochenta con la creación de la figura del “Profesor Consultor”. Este último se encargaría del seguimiento específico de los estudiantes con problemas de aprendizaje y conducta.

A partir de 1983, la política de “democratización” del sistema educativo daba lugar a una serie de cambios en el régimen de disciplina.⁹ Durante la década, la Dirección de Educación Media difundía una serie de documentos en ese sentido, en los cuales cuestionaba el “autoritarismo” presente en las prácticas docentes. Uno de los aspectos reformulados eran las normas de vestimenta y de presentación personal del estudiantado. El uso de uniforme en las escuelas públicas quedaba así en el pasado, al igual que las exigencias referidas, por ejemplo, al largo del cabello.

En ese nuevo marco, el trato y la relación entre los y las docentes y los alumnos y las alumnas comenzaban a ser problematizados bajo un nuevo enfoque. Si, hasta ese momento, en la relación alumno/a-docente, solo la conducta de los primeros era objeto de cuestionamientos, ahora se sumaban una serie de críticas a las prácticas de los segundos. En ese sentido, por ejemplo, en agosto de 1984, el Consejo Consultivo del Normal llamaba la atención acerca de la “falta de consideración y las agresiones sobre los alumnos” por parte del cuerpo de profesores. Los y las docentes eran llamados a asumir un nuevo rol, desprovisto de “autoritarismo” y abierto a la participación del estudiantado en el proceso educativo.

“El docente será el coordinador activo, sin carácter autoritario que guiará

el proceso creativo. (...) Evitará el estereotipo, tomando el tiempo indispensable para discutir, opinar, encontrar puntos de coincidencia, distribuir responsabilidades, en suma abrir el espacio de la transformación del objeto a través de la participación de los sujetos” (Libro de Reuniones del Departamento de Materias Estéticas del Normal, 31/03/89).

Sin embargo, los cambios generaban una serie de tensiones entre las prácticas escolares tradicionales y el proceso democratizador. Hacia 1986, por ejemplo, los y las docentes manifestaban sus quejas frente a lo que caracterizaban como una situación extendida de indisciplina en el colegio. En términos generales, proponían reforzar dos aspectos: el respeto a los símbolos patrios y las normas de “urbanidad”. En relación al primer punto, se buscaba dar importancia al acto de izamiento de la bandera. En cuanto a las normas de “urbanidad”, el objetivo era que se estableciera un trato “considerado” y respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa. Específicamente en el caso de los estudiantes, se indicaba que debían recibir de pie a los y las docentes cuando ingresaban en el aula. Asimismo, no se les permitía mascar chicles en clase, correr en las galerías de la escuela ni “jugar de manos”. En cuanto a la “higiene”, se les exigía mantener las paredes y bancos sin inscripciones y el piso del aula libre de papeles. Como se ve, se buscaba reforzar de ese modo un conjunto de normas disciplinarias de antigua data.

3.2 Los noventa

A partir de los años noventa, los hechos de violencia comenzaron a presentarse cada vez con mayor frecuencia e intensidad. Una de las fuentes más comunes de conflictos eran las agresiones verbales entre alumnos/as (gritos, insultos, burlas, etc.). También se registraban con frecuencia quejas por parte de familiares a propósito de los “malos tratos” ejercidos por el cuerpo docente sobre el estudiantado. Asimismo, las peleas entre alumnos/as en las que se observaba alguna forma de violencia

⁹ En diciembre de 1983 finalizaba la última dictadura militar en el país, vigente desde marzo de 1976.

física eran cada vez más habituales, dentro y fuera de la escuela, sobre todo a partir de la segunda mitad de la década.

Distintas formas de violencia “material” se presentaban también en forma cotidiana. En ese sentido, la destrucción de bienes y útiles escolares (bancos, sillas, muebles, pizarrones, puertas, paredes, etc.) y el robo de pertenencias entre estudiantes daban lugar a numerosos conflictos. Otro problema frecuente eran los robos y ataques a alumnos/as en los alrededores de las escuelas por parte de delincuentes. En ese sentido, por ejemplo, en julio de 1996, un conjunto de padres del Normal se reunía con las autoridades del colegio, alarmados frente a las agresiones sufridas por sus hijos/as en las cercanías del establecimiento.

“En una reunión de padres, solicitada por problemas de robos y ataques físicos a sus alumnos, el Sr. Jefe de Preceptores comunica que el personal de preceptoría rota de lunes a viernes en el portón de ingreso de la calle para hacer ingresar a los alumnos y además cuenta con un personal que rota en las inmediaciones del establecimiento para prever cualquier inconveniente que pueda tener el alumnado” (Cuaderno de Preceptoría del Normal, 02/07/96).

Otra forma de violencia grave, si bien excepcional, era la presencia de armas en la escuela. El primer caso ocurría en el Normal, en junio de 1996, cuando un alumno de 1° año llevaba una navaja y le producía cortes en la mano a una compañera. Durante ese mismo año, tenían lugar por lo menos cuatro casos más de alumnos portando armas “blancas” o de fuego en el colegio. Frente al agravamiento de las diferentes formas de violencia, los directivos de la escuela encomendaban al cuerpo de preceptores que realizaran informes anuales sobre los casos de agresividad y violencia. En 1998, los preceptores comenzaban a realizar recorridos permanentes, durante el horario de clases, controlando todos los espacios de la escuela (especialmente el buffet y los baños). En agosto del año siguiente, las autoridades hacían circular un documento titulado “Incidentes con armas, violencia o presencia de drogas”, con el propósito de preparar a los y las docentes en las

acciones a seguir frente a esas situaciones de “emergencia”. Al mismo tiempo, desplegaban un conjunto de estrategias institucionales, tales como la revalorización de la figura de los profesores tutores, la realización de jornadas pedagógicas alusivas a la violencia y una mayor presencia del gabinete psicopedagógico en el día a día escolar.

3.3 La década pasada (2000-2010)

Durante la última década del período, la violencia escalaría aún más en frecuencia e intensidad. En las escuelas Norte y Sur, situadas en contextos sociales extremadamente pauperizados, llegaría a niveles críticos. Allí, la violencia escolar se superimprimía a otras múltiples formas de violencia en el seno familiar y en el contexto barrial. La violencia atravesaba, de ese modo, los ámbitos más importantes de socialización de los y las estudiantes.

Las condiciones de vida de la población de ambas escuelas eran muy adversas. Como se señaló antes, la mayoría de los estudiantes pertenecían a las capas más pauperizadas de la clase obrera. Distintos indicadores sociales daban cuenta de esa situación: alumnos/as que comenzaban a trabajar en forma muy temprana, padres y madres desocupados o empleados en trabajos muy precarios (empleo doméstico, construcción, “changas”, etc.), familias que subsistían a través de planes sociales otorgados por el Estado, casos de desnutrición y falta de vestimenta para asistir a la escuela, etc. En esos contextos, muchas familias se encontraban desarticuladas, registrándose situaciones de abandono parental y hermanos o abuelos a cargo.

Es importante destacar que allí donde las condiciones de vida de la población escolar eran más desfavorables (el caso de la escuela “Sur”), se registraban, al mismo tiempo, niveles muy superiores de violencia escolar.

3.3.1 Las formas de la violencia

Violencia simbólica y material

En las escuelas estudiadas, la violencia simbólica se encontraba presente en la cotidianeidad escolar. Las agresiones verbales

entre alumnos/as y, también, hacia los y las docentes, eran un problema corriente. En general, los insultos y las burlas más comunes eran referidas al aspecto físico de los y las estudiantes (“gordo/a”, “feo/a”, “anteojudo/a”), a su sexualidad (“maricón”, “puto”, “afeminado”, etc.) o se dirigían contra familiares o amigos/as. Esas situaciones, a su vez, daban lugar muchas veces a episodios de violencia física.

Las agresiones verbales contra un alumno o alumna en particular, expresadas en forma cotidiana, daban lugar muchas veces a situaciones de hostigamiento sostenido a lo largo del tiempo.¹⁰

“En el aula de 8° en hora de Ciencias Sociales se llama la atención, reiteradas veces, al alumno M. porque molesta, verbalmente o por medio de dibujos, a su compañero A., refiriéndose a él como un afeminado. La profesora le llamó la atención en varias oportunidades, tratando de que reflexione, pero M. no pierde oportunidad de ofender a su compañero. A. manifiesta estar cansado y que no dejará pasar otra ocasión y tomará medidas” (Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 21/11/06).

La violencia verbal no solo tenía como protagonistas a los y las estudiantes. En algunas ocasiones, se observaban quejas por la violencia verbal ejercida por los y las docentes sobre el alumnado.

“En el día de la fecha se presenta la madre del alumno V. de 1° a manifestar que su hijo le lleva quejas del profesor de Ciencias Sociales. El menor sostiene que el docente le dice ‘nene, tengo unas ganas de agarrarte y golpearte con un cinto y golpea la mesa’” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 16/11/09).

Por otra parte, la destrucción de objetos y el robo de pertenencias -dos formas de violencia “material”- eran también problemas muy recurrentes. En algunos casos observados en la escuela Sur, los robos se encontraban

vinculados al problema del delito en el contexto barrial. La comunidad educativa manifestaba periódicamente su preocupación al conocer que ciertos alumnos/as robaban y/o vendían drogas en la escuela y en el barrio.

“En el día de la fecha se presenta la mamá de C. y F. acompañada por la mamá de un niño que no pertenece a la escuela. La señora viene a decir que hoy, aproximadamente a las 11.45, cuando su hijo volvía de la escuela, cruzando la plaza lo interceptaron tres alumnos de la escuela a quienes conoce como ‘Carlitos’, ‘Chiche’ y ‘el Colo’ precedidos por otros muchachos que no puede decir si pertenecen a la escuela. Los mismos estaban armados con palos, lo enfrentaron al niño ‘Tito’ y le robaron el celular; le quisieron robar la mochila. Manifiesta su preocupación porque no es la primera vez que tiene conocimiento de estos hechos donde estos alumnos participan. La Sra. manifiesta su preocupación por la integridad de sus hijos y que sabe por dichos de éstos que esos chicos venden y consumen drogas aún dentro de la escuela” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 01/11/10).

Violencia física

La violencia física entre alumnos/as se encontraba presente en la cotidianeidad escolar. Esas situaciones presentaban diferentes niveles de intensidad, desde un “empujón” o tirón de pelo hasta una lesión grave.

“(…)este último [alumno] ha manifestado en los últimos tiempos situaciones de agresión a sus compañeros, los docentes y preceptora se quejan que el alumno no responde a los llamados de atención que se le imparten, tanto que en la última situación agredió tan mal al compañero S. que le hizo sangrar la nariz y la boca” (Libro de Actas del 3° ciclo de la escuela “Norte”, 15/05/07).

“En el día de la fecha, luego de finalizado el primer recreo, asisto al alumno C. de 1°, quien presentaba un sangrado en la boca ya que se le “salió” una muela al ser golpeado por el alumno S. del

10 En la actualidad, esas situaciones se engloban dentro del fenómeno llamado “bullying”, definido como el acoso moral, psicológico y/o físico de un alumno o grupo sobre otro, de un modo sistemático. Para ampliar, véase: Olweus, 1998.



mismo curso. Se llama a su domicilio y se dialoga con su hermana, ya que su mamá no se encontraba por motivos laborales” (Libro de Actas de Padres del Normal, 12/05/09).

Al igual que en el caso de las agresiones verbales, la violencia física podía convertirse en un problema crítico al ser ejercida en forma cotidiana contra un mismo alumno o alumna. Esos contextos de hostigamiento llevaban, en algunos casos, a que el/la estudiante agredido/a dejara de asistir por un tiempo o en forma permanente a la escuela. Frente a esas situaciones, las escuelas se veían obligadas a organizar un sistema específico para que los alumnos y las alumnas no desertaran y realizaran, en cambio, las actividades escolares en sus hogares hasta tanto se resolvieran los conflictos.

“En el día de la fecha se entrevista a la progenitora y a M., quien tiene el ojo izquierdo inflamado y con un moretón. La mamá comenta que ya fue agredido por otros compañeros. Además, el año pasado un compañero (L.) lo golpeó y se le cayó un diente. Fue atendido en el Polo Sanitario, además el año pasado le robaron en el curso el celular. La mamá dice que en muchas oportunidades, los compañeros de curso querían agredirlo por lo que él lleva el celular, por seguridad. (...) M. cuenta que L., desde principio de año lo molesta, y es molestado por sus compañeros, por lo que sus padres siempre informan estas situaciones a la Directora. Respecto al tema pedagógico, el día martes o miércoles se llevarán actividades para que M. las realice en su casa, hasta resolver el conflicto vincular y ver las acciones institucionales a seguir” (Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 25/09/09).

Amenazas y presencia de armas

Otra forma de violencia relativamente frecuente eran las amenazas entre estudiantes. En contextos sociales atravesados por la violencia, esas situaciones adquirirían una dimensión mayor llevando, incluso, a los/as

alumnos y alumnas a abandonar la escuela. En el caso de la escuela Sur, el temor entre la población escolar frente a las amenazas -las cuales, muchas veces, se materializaban en agresiones físicas- era un problema de primer orden¹¹.

“Se recibe a la madre del alumno R., de 1° año, para informar que su hijo no está asistiendo a la escuela por temor frente a amenazas, ya que el menor explica que otro alumno lo amenazó de que lo golpearía con otros chicos del barrio. Pregunto frente a los rumores de que hubo un arma en la escuela y dice que un día, hace aproximadamente dos semanas, B. le mostró un revólver. Se pregunta por qué razón no informó esto a un adulto y explica que por miedo. Averiguo además en qué contexto le mostró el arma y le dijo: “esta es para los de tu barrio y si vos te metés para vos también”. La mamá manifiesta temor e intenciones de cambio de escuela” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 18/05/10).

Frente a los casos más graves, las familias y las autoridades escolares debían desplegar una serie de medidas para garantizar la seguridad de los y las estudiantes. Algunas veces, por ejemplo, decidían acompañar a los alumnos y las alumnas en el trayecto entre sus hogares y la escuela. Una situación de ese tipo tenía lugar, por ejemplo, en la escuela Norte a raíz de las amenazas cotidianas -en la escuela y en el barrio- realizadas por un alumno contra sus compañeras mujeres. La situación generaba una profunda preocupación en la comunidad educativa en tanto se sospechaba que el joven llevaba armas a la escuela.

“La alumna G., cursando el tercer ciclo de adultos, le cuenta a la profesora que había sido amenazada por N. con un arma si ella no le entregaba una carta a quien fue su novia el año pasado. También lo vieron en el salón de clase armando “porros”¹² y le dijo a G. que

11 En la escuela, además de registrarse numerosos casos de abandono escolar, se observaba una alta rotación del cuerpo docente y directivo.

12 Cigarrillos de marihuana.

se callara la boca porque si no le iba a meter un tiro. G. nos informa que ayer volvió a amenazarla a ella y a la mamá y también dijo que anda armado por si se llega a cruzar con alguno de los hermanos de su ex novia. La mamá fue el día de ayer a hacer la denuncia a la comisaría pero no se la quisieron tomar porque tienen miedo a que N. tome represalias” (Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 31/03/06).

Una forma grave de violencia que se presentaba ahora con mayor frecuencia, respecto a la década anterior, era la presencia de armas en la escuela. Durante el período, en las tres instituciones estudiadas se conocían casos de alumnos armados. Llevar un arma a la escuela podía tener distintos significados, desde exhibirla por curiosidad o diversión hasta amenazar a un/a compañero/a.

El problema era mucho más frecuente y adquiría niveles mayores en la escuela Sur. Debido a ello, en distintas ocasiones la comunidad educativa manifestaba su preocupación por la seguridad de los alumnos y las alumnas.

“La Sra. Directora informa que recibirá a los papás interesados en dialogar con ella para plantear sus inquietudes, a las que, en conjunto buscarán una respuesta frente a la denuncia concreta que efectuaron sobre la presunción de irrupción de algunos alumnos que pudieran traer algún tipo de arma. La Dirección ofrece la tranquilidad a los padres que frente a la situación concreta se dará inmediatamente intervención policial” (Libro de Actas Generales, escuela “Sur”, 17/05/10).

Al igual que en el caso de las amenazas, la presencia de armas en el ámbito escolar se vinculaba muchas veces al problema del delito y la inseguridad en el barrio.¹³ Los alumnos

y las alumnas eran usualmente víctimas de agresiones por parte de delincuentes en las cercanías de la escuela. En ese contexto cargado de peligro, algunos de ellos decidían llevar un arma consigo como una forma de “autodefensa”. A la inversa, también lo hacían aquellos/as alumnos/as que formaban parte de ese mundo delictivo.

3.3.2 Los protagonistas

La mayoría de los hechos de violencia escolar analizados antes tuvieron como protagonistas a alumnos y alumnas, ya sea como agresores o como víctimas. Si bien en menor medida, también se registraron algunos casos protagonizados por docentes. Un fenómeno particular observado en las escuelas Norte y Sur era la intervención de familiares y amigos en las disputas entre alumnos/as. En esos casos, al extenderse a otros ámbitos de socialización, los enfrentamientos escolares se agudizaban aún más. De ese modo, resultaba muy difícil resolverlos dentro del marco institucional de la escuela.

Algunas de esas situaciones adquirían niveles preocupantes, llevando a las autoridades y a los y las docentes a adoptar una serie de medidas ad hoc para proteger a los y las estudiantes.

“La profesora avisa al personal policial que pasa regularmente a firmar la asistencia, que S. amenazó a E. y que lo iban a agarrar con sus amigos a la salida. El personal policial expresa que estaba ocupado, pero iba a tratar de dispersarlos. (...) A las 17.05 horas los alumnos salen, S. acompañado por su grupo de amigos comienza a provocarlo, ante esta situación el profesor de Matemáticas se acerca al grupo para dialogar, pero no se logra ningún resultado positivo. Ante esta situación, la preceptora decide acompañar al alumno hasta la parada de colectivo, también lo hacen otros compañeros de E. Al llegar a este lugar,

la denuncia policial y la Sra. expone que no, que tiene miedo. Manifiesta que no consigue vacante en otra escuela” (Libro de Actas Generales, Escuela “Sur”, 21/04/10).

13 Las agresiones por parte de patotas barriales impactaban muchas veces en la asistencia de los estudiantes a la escuela. En el caso de la escuela Sur, se registraban incluso algunos casos de abandono escolar por ese motivo: “En el día de la fecha se presenta la abuela del alumno V. de 2º C quien fuera citada ya que su nieto no viene a la escuela. Explico que el alumno debe regresar a la escuela para poder continuar sus estudios. La Sra. manifiesta que teme por la seguridad de su nieto que tiene un problema barrial donde adultos lo tienen amenazado. Pregunto si realizó

los amigos de S. siguen provocando al alumno de 9no, entonces éste dice que no tiene miedo y se van a las manos, resultando golpeado E. Se separa a los dos chicos. S. se va con sus amigos, advirtiéndole que esta vez se salvó pero la próxima no. E. es llevado a la casa de la preceptora, desde allí se llama a su familia; no encontrándose los padres en su hogar” (Libro de Actas del 3º ciclo de la escuela “Norte”, 03/07/06).

Muchas veces, los episodios de violencia entre alumnos/as hundían sus raíces, en realidad, en disputas previas surgidas en el barrio. A la inversa, en algunas ocasiones, los enfrentamientos dentro del espacio escolar se trasladaban, luego, al ámbito barrial. Como se ve, la “frontera” entre el afuera y el adentro escolar resultaba muy difusa.

“En el día de ayer, aparentemente, E. habría pasado a la tarde por la casa de G. y otras chicas, gritando “hija de puta”, aparentemente estaba también otro alumno de la escuela. El papá comenta que hace siete días pasó por la escuela e informó que había en la puerta de la escuela, siete adolescentes entre varones y mujeres, que estaban esperando a G., amenazando que le iban a pegar. Había una joven, dice el papá, que no sería de la escuela, con una navaja.”

“En el día de la fecha se hace presente la hermana del alumno N., debido a una citación de Gabinete. La misma expone que sucedió un conflicto fuera de la escuela con el alumno C. En respuesta, la mamá de C. se dirigió a su domicilio con insultos y se enteran todos los vecinos. La hermana expresa que se encontraron con una citación policial por amenazas. El problema viene de años, según ella, el hermano hasta hoy no reaccionó violentamente, pide que no haya tratos con ellos.”

Todas estas situaciones tenían lugar en contextos sociales conflictivos, atravesados por múltiples formas de violencia y, en términos más generales, por procesos de descomposición de los vínculos sociales.

3.3.3 El contexto social

En las escuelas Norte y Sur, los elevados niveles de violencia escolar se correspondían con distintos indicadores de procesos más amplios de degradación personal y de descomposición de la vida social.¹⁴ En relación al primer punto, las adicciones y el consumo de sustancias psicoactivas eran un problema recurrente entre el alumnado. Asimismo, se registraban periódicamente situaciones que ponían de manifiesto el sufrimiento experimentado por los y las estudiantes: “ataques de ansiedad”, síntomas de depresión, deseos de muerte, intentos de suicidio, etc. La presencia cotidiana de la violencia en el ámbito familiar y en el contexto barrial daba cuenta, por su parte, de la descomposición del vínculo social.

Como se vio antes, los conflictos familiares, barriales y escolares se entrecruzaban de diferentes formas. Ese entrecruzamiento configuraba contextos atravesados por la violencia en forma global. La presencia generalizada de la violencia se expresaba, a su vez, en las prácticas de los/las adolescentes de diferentes formas. Las más características eran el retraimiento, la agresividad en el vínculo con otros y las conductas autodestructivas o de riesgo¹⁵.

“En el día de la fecha se presentó la mamá de la alumna P. de 8º B. La Sra. expresa que su hija tomó cuatro pastillas para dormir el fin de semana. La alumna cuenta que uno de los compañeros nuevos amenaza en el curso con que al rendir todas las materias iba a violar luego a todos los chicos. A partir de estos dichos y luego de profundizar en la entrevista, se deriva en la denuncia efectuada por P., porque termina informando que el almacenero del barrio intentó abusar sexualmente de ella. A partir de entonces, sus hábitos y carácter cambiaron. (...) El Orientador

14 Aquí se denomina “descomposición social” al quiebre del conjunto de relaciones que conforman y estructuran la realidad social.

15 Cabe señalar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes víctimas de la violencia en el ámbito familiar presentaban problemas de aprendizaje y asistían a la escuela en forma intermitente.

Social sugiere a la mamá que consulte en carácter de urgente al Asistente Social del Centro de Salud, solicitando atención al Hospital de Salud Mental, por intento de suicidio. Se sugiere al padre quien se incorpora a la reunión, que se calme y que realice la denuncia correspondiente” (Libro de Actas del Equipo de Orientación Escolar, escuela “Sur”, 26/03/07).

La violencia en el seno familiar era un problema muy extendido, especialmente en la escuela Sur. Adquiría en algunos casos características muy graves. En el año 2008, por ejemplo, la Orientadora Social de la escuela acompañaba a la abuela de una alumna a realizar una denuncia contra los padres por maltrato físico y emocional. En el hospital de la zona, los médicos constataban las lesiones físicas que presentaban la joven y sus hermanos. En 2010, las autoridades de la escuela intervenían en el caso de un alumno que se producía cortes en sus brazos. Según los informes del Equipo de Orientación, él y sus hermanos sufrían privaciones materiales y eran víctimas de maltrato y abandono familiar. Frente a ese cuadro de situación, la escuela derivaba al alumno al servicio de salud mental para que fuera atendido en forma urgente. Ese mismo año, se conocía el caso de una alumna golpeada por la pareja de su madre. La mujer también era víctima de las agresiones y había llegado, incluso, a ser hospitalizada por los golpes recibidos. Frente a ese cuadro, la justicia le quitaba la patria potestad y enviaba a la joven a vivir con su padre biológico.

De lo anterior se desprende la necesidad de comprender la violencia escolar a la luz de las características más generales del contexto social en el que se ubica la escuela.

4. Conclusiones

En este artículo pudieron observarse dos cuestiones de importancia en relación a la violencia escolar durante el período estudiado. Por un lado, una tendencia al crecimiento y a la agudización del fenómeno en el largo plazo. Por el otro, su relación con procesos más amplios de quiebre del vínculo social. En ese sentido, se

comprobó que allí donde las relaciones sociales se encontraban más deterioradas, la violencia escolar se presentaba con mayor frecuencia e intensidad.

En relación al primer punto, las diferentes formas de violencia fueron en aumento y adquirieron niveles mayores con el paso del tiempo. No fue sino hasta los años noventa que la violencia escolar se convirtió en un problema de peso, especialmente a partir de mediados de la década. A partir de aquel momento, comenzaron a registrarse además algunas formas de violencia muy graves, tales como la presencia de armas en la escuela.

En relación al segundo punto, en los casos analizados, la violencia escolar se encontraba asociada a otras formas de violencia en el contexto familiar y/o barrial y a distintos indicadores de “descomposición” de la vida social. Se registraban, de ese modo, múltiples entrecruzamientos entre distintas formas de violencia. A su vez, la violencia social y la violencia escolar se encontraban mucho más extendidas y entrelazadas allí donde las condiciones de vida de la población eran más adversas.

De allí surge la necesidad de indagar con mayor detenimiento las lógicas de la violencia entre los sectores más afectados por los procesos de pauperización social. En una próxima etapa de esta investigación, se estudiarán las formas de producción de la violencia escolar entre estudiantes de nivel secundario en contextos sociales de clase obrera atravesados por procesos agudos de empobrecimiento social. Se observará de qué manera nacen y se desarrollan los hechos de violencia en esos contextos; el significado de los motivos desencadenantes y las configuraciones culturales que se encuentran detrás de ellos (por ejemplo, qué sentido tiene para los y las estudiantes estar en la escuela, qué valor e importancia les otorgan a los vínculos escolares, etc.). De esa manera, se obtendrá un nivel aún mayor de profundidad en el análisis del fenómeno.

Lista de referencias

Bustos-Raggi, C.; Ortiz-Mallegas, S.; Pavez-Mena, J.; Smith-Quezada, D. & Valdivia-

- Hennig, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1145-1159. Doi: 10.11600/1692715x.14218210814.
- Congreso de la Nación Argentina (2013). *Ley No. 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. Buenos Aires: InfoLEG.
- Consejo Federal de Educación (2014). *Resolución No. 217 "Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar"*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.
- Di Napoli, P. (2015). La juventud como objeto de temor y estigmatización. Sentimientos desde y hacia los jóvenes de los países del Cono Sur. *Revista de Ciencias Sociales*, 29 (38), pp. 123-144. Recuperado de: <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/wp-content/uploads/sites/3/2016/07/Articulo-Napoli.pdf>
- Filmus, D. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina. En J. Werthein (ed.) *Violência na Escola: América Latina e Caribe*, (pp. 15-79). Brasilia: Unesco.
- Hidalgo-Rasmussen, C. & Hidalgo-San Martín, A. (2015). Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 767-779. Doi: 10.11600/1692715x.13215021214.
- Kaplan, C. & Di Napoli, P. (2015). La dimensión de la emotividad en la educación secundaria: aportes y desafíos teóricos y empíricos en los estudios sobre violencia y subjetividad social. En D. Pinkasz (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*, (pp. 125-138). Buenos Aires: Flacso.
- Kaplan, C. & Szapu, E. (2016). *Marcas subjetivas. Racismo y discriminación en la trama educativa. Mídia: a produção do consenso e a cultura da violência*. Ponencia presentada en el XI Simposio Científico Cultural, Paranaíba, Brasil.
- Langer, E. & Nievas, A. (2016). *Las vivencias sobre la violencia de jóvenes en una escuela en contexto de pobreza urbana. Juventudes en disputa: permeabilidades y tensiones entre investigaciones y políticas*. Ponencia presentada en la V Reunión Nacional de Investigadores/as de Juventudes Argentinas, Rosario, Argentina.
- Morales-Tovar, L. & Silva-Castro, D. (2016). Representaciones sociales de los estudiantes con relación a la violencia entre pares. *Revista Aletheia*, 8 (2), pp. 86-103. Recuperado de: <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/323/226>
- Mutchinick, A. (2014). *Las humillaciones entre estudiantes secundarios. Sentimientos y consecuencias sobre la autoestima y la experiencia escolar. Sociedades contemporáneas, Subjetividad y Educación*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales, Buenos Aires, Argentina.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2013). *Sobre la violencia en las escuelas. Desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Tenti-Fanfani, E. (1999). *Más allá de las amonestaciones*. Buenos Aires: Unicef.
- Tomasini, M. (2015). Femenidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, pp. 17-136. Recuperado de: http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie68a06&titulo=Feminidades%20juveniles,%20cuerpos%20y%20producciones%20est%C3%A9ticas%20en%20la%20escuela%20secundaria

Referencia para citar este artículo: Álvarez-Valdés, C. & Garcés-Sotomayor, A. (2017). La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 991-1004. DOI:10.11600/1692715x.1521303102016

La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual*

CAROLINA ÁLVAREZ-VALDÉS**
Investigadora Universidad de Chile, Chile.

ANTONIA GARCÉS-SOTOMAYOR***
Investigadora Universidad de Chile, Chile.

Artículo recibido en marzo 10 de 2016; artículo aceptado en julio 26 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *el artículo busca identificar los elementos que caracterizan a la juventud chilena actual, a partir de la noción o nociones de generación que los y las jóvenes construyen. Para ello, se analizan 14 grupos de discusión realizados a estudiantes de educación secundaria, en las ciudades de Punta Arenas, Concepción, Talcahuano, Talca, San Fernando y Santiago. Los resultados sugieren una relación entre el contexto socio-histórico en el que se desenvuelven los jóvenes y las jóvenes, la diferenciación/distinción que realizan con generaciones precedentes y la marca generacional de las movilizaciones estudiantiles del año 2011.*

Palabras clave: juventud, sociedad contemporánea, movimiento estudiantil, Chile (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: generación.

The making of a generation in the current discourse of Chilean youth

• **Abstract (descriptive):** *this article seeks to identify the elements that currently characterize Chilean youth, describing the notions of generation that are present in the discourse of young people. To achieve this, we analyze 14 discussion groups with secondary school students from the cities of Punta Arenas, Concepcion, Talcahuano, Talca, San Fernando and Santiago. The results suggest a relationship with the socio-historical context in which young people act the differentiation and distinction they make between themselves and previous generations and the generational milestone of the 2011 student movement.*

Key words: youth, contemporary society, student movement, Chile (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Key words authors: generation.

* El presente artículo de investigación científica y tecnológica se sustenta en la investigación realizada por las autoras en el marco del Proyecto Anillo "Juventudes: Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo" (SOC 1108) financiado por Conicyt-Chile, cuyo inicio fue el 5 de diciembre de 2012 y su finalización el 5 de marzo de 2016. En este artículo se presentan los resultados de la investigación realizada. El Área de conocimiento del presente artículo pertenece a la Sociología, mientras que la sub área corresponde a Sociología..

** Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Investigadora Asistente Proyecto Anillo Juventudes. Integrante Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Orcid: 0000-0003-0402-5072. Correo electrónico: caroalvarezvaldes@gmail.com

*** Magíster en Ciencias Sociales, mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Investigadora Asistente Proyecto Anillo Juventudes. Integrante Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Orcid: 0000-0001-8552-9314. Correo electrónico: antoniagarces@gmail.com



A construção da geração nos discursos juvenis no Chile atual

• **Resumo (descritivo):** o artigo busca identificar os elementos que caracterizam a atual juventude chilena a partir da noção ou noções de geração que os jovens constroem. Para esse propósito, 14 grupos de discussão para alunos do ensino secundário nas cidades de Punta Arenas, Concepción, Talcahuano, Talca, San Fernando e Santiago, foram analisados. Os resultados sugerem uma relação entre o contexto sócio-histórico em que operam os jovens, a diferenciação/distinção feita com as gerações anteriores e marca geracional das manifestações estudantis de 2011.

Palavras-chave: juventude, sociedade contemporânea, movimento estudantil, Chile (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Autores palavras-chave: geração.

-1. Introducción. -2. La perspectiva generacional como clave de lectura de lo juvenil. -3. Metodología. -4. Jóvenes leyéndose en contexto. -5. El relato juvenil generacional: “nosotros” y “los otros”. -6. Consideraciones finales. -Lista de referencias.

1. Introducción

La sociedad chilena en las últimas décadas ha estado marcada por profundos cambios socioculturales y políticos. La instauración del modelo neoliberal durante los años de la dictadura cívico militar y el mantenimiento de ciertos enclaves autoritarios (Garretón, 2012) durante el proceso de transición a la democracia, ha abierto el debate respecto de la hegemonía de este modelo en nuestra sociedad. Autores han sostenido que estaríamos en presencia de una suerte de “ciudadanía neoliberal” (Moulian, 1997; Gómez-Leyton, 2010), mientras que otros han planteado que lo que se instauró fue un discurso hegemónico y políticas neoliberales que desarticulaban las relaciones existentes, anteriormente, entre el Estado y la sociedad (Garretón, 2012).

En el marco de esta discusión, la participación de los y las jóvenes en las movilizaciones estudiantiles de la última década, cuestionó la idea de apatía juvenil o desafección que caracterizaron los análisis del periodo 1989-1999, invisibilizando prácticas políticas juveniles desarrolladas en ese periodo (Aguilera, 2014). Las movilizaciones estudiantiles del año 2011 abrieron un fuerte cuestionamiento al modelo chileno de transición a la democracia, siendo las de mayor impacto y relevancia en la historia política reciente. Ello pues, por una parte, catalizaron una ola de malestar acumulada en la sociedad chilena, y, por otra, lograron que sus exigencias pasaran

de ser sectoriales o gremiales a tomar forma en unas de tipo político y social (Avendaño, 2014; Garcés, 2012; Ruiz, 2013).

Los diversos discursos de los y las jóvenes chilenos se han constituido en este contexto histórico. Bajo este marco, el objetivo del presente artículo, fue identificar los elementos que caracterizan a la juventud chilena actual, a partir de la noción o nociones de generación que dichos jóvenes construyen.

La investigación se presenta en cuatro apartados; la primera, consiste en una revisión de aquellos trabajos teóricos y empíricos sobre la temática abordada, rescatando aquellos elementos que insuman el posterior análisis de las fuentes. En un segundo apartado, presentamos la metodología utilizada en esta investigación. Luego, dos grandes categorías guiaron nuestro trabajo investigativo: la primera categoría trata sobre la lectura que los y las jóvenes realizan de sí mismos bajo el contexto actual, mientras que la segunda categoría, vinculada a la anterior, analiza las comparaciones que éstos establecen con “otras” generaciones, como una forma de autoafirmación y construcción de identidad.

2. La perspectiva generacional como clave de lectura de lo juvenil

Los estudios generacionales han intentado responder a la relación existente entre la renovación biológica y vital de los seres humanos y la construcción histórica de las sociedades (Muñoz, 2011b). Es una línea de investigación

que se ha retomado en los últimos años en los estudios de juventudes (Aguilera, 2014; Duarte, 2005, 2015; Ghiardo, 2004; González & Feixa, 2013; Leccardi & Feixa, 2011; Feixa, 2000, 2006; Madrid, 2005; Muñoz, 2011a, 2011b) ya que permite historizar en cada cultura y época las relaciones inter e intra generacionales.

En este sentido, Feixa (2000, 2006) ha realizado un esfuerzo por comprender a las juventudes globales y latinoamericanas desde una perspectiva generacional; asumiendo que éstas “no son estructuras compactas, sino solo referentes simbólicos que identifican vagamente a los agentes socializados en unas mismas coordenadas temporales” (Feixa, 2000, p. 87). Se ha acercado a la noción de generación desde la temporalidad y las formas en las que se construyen las biografías, así como de la relación con nuevas modalidades de consumo cultural juvenil (Feixa, 2000). Para lo cual, resulta relevante atender al contexto histórico en el que se socializan las distintas generaciones (González & Feixa, 2013; Leccardi & Feixa, 2011; Feixa, 2000, 2006).

En el caso chileno, uno de los estudios pioneros en tomar la perspectiva generacional es el de los sociólogos Baño y Faletto (1992), quienes buscaban comprender la apatía política -fenómeno que se visibiliza en Chile desde la década de los 90, con el retorno de los gobiernos electos democráticamente- incorporando la noción de generación como factor explicativo. Siguiendo esta línea investigativa, la perspectiva generacional se ha utilizado sobre todo para comprender fenómenos a nivel político, tales como la ya mencionada apatía política (Baño & Faletto, 1992; Madrid, 2005), la participación política (Contreras & Navia, 2013) y las militancias políticas (Muñoz, 2011b). Estos trabajos tienen en común que entienden la constitución de una generación, a partir de la formación política que experimentan los sujetos en un determinado contexto socio-histórico, que ayudaría a comprender ciertos comportamientos y actitudes hacia la política. Con esto, se alejan de visiones más simples de generación, entendida como un grupo que comparte una fecha de nacimiento.

Por su parte, los autores Ghiardo (2004) y Muñoz (2011a, 2011b) han abordado el tema

generacional desde una vertiente más teórica, retomando los planteamientos de autores clásicos como Ortega y Gasset, Mannheim y Bourdieu, buscando el rendimiento analítico que puede tener para los estudios de juventud.

Para esta investigación resulta pertinente la lectura realizada por el historiador Víctor Muñoz (2011a, 2011b) sobre generaciones y militancias políticas, tomando como marco teórico las ideas del sociólogo alemán, de origen húngaro, Karl Mannheim, quien introduce varios conceptos claves: *conexión generacional*, *unidad generacional* y *estratificación de la vivencia*. La *conexión generacional* da cuenta del vínculo entre los individuos de una posición generacional y los contenidos presentes del momento histórico que se está viviendo. Pero puede que dentro de una misma *conexión generacional* se den ideas e interpretaciones opuestas sobre una misma problemática de renovación histórica, estas oposiciones dan lugar a distintas *unidades generacionales*. La *estratificación de la vivencia* se refiere a que lo vivido por los jóvenes constituyen “primeras impresiones” que se configuran como “imagen natural del mundo”, por ello, las experiencias posteriores o tardías, estarían orientadas por aquella primera impresión, ya sea a través de la negación o como afirmación. Se da una “dialéctica de la vivencia”. A partir de esto, Muñoz (2011a) plantea que dos generaciones distintas en el tiempo se enfrentan a mundos exteriores e interiores distintos. Una generación se enfrentó a un contexto (estructuras) y en él obtuvo las primeras impresiones del mundo, en la siguiente generación ese contexto cambió por lo que sus primeras impresiones son distintas, y sin embargo, ese contexto que cambió aún permanece en la generación anterior. Por ello, Muñoz (2011a) sostiene que el enfoque generacional está pensado para una sociedad moderna, ya que se deben producir cambios dentro de períodos breves, por lo que no es posible aplicar este enfoque en sociedades más estáticas (Muñoz, 2011a)

Es así como se expone lo generacional como una problemática compleja y mediante una conceptualización multidimensional que, lejos de

cerrar el concepto y limitarlo a los aspectos histórico-estructurales de una “posición” (definida como independiente de la conciencia, al modo de la “clase” dice Mannheim), lo abrían a lo subjetivo e identitario, posibilitando entender la generación también como una construcción cultural (Muñoz, 2011a, pp. 123-124).

En este sentido, Muñoz (2011a) afirma que lo generacional -entendido desde la propuesta de Mannheim- posibilita abordar las influencias históricas sobre los sujetos y además se abre a estudiar las subjetividades en las conexiones y unidades generacionales. Junto con lo anterior, lo generacional se puede comprender como la construcción de imaginarios; uniendo memoria, proyecto e identidad, he ahí su riqueza. En definitiva, permite vincular procesos subjetivos y personales con procesos históricos y estructurales.

La perspectiva generacional es hasta hoy un terreno en disputa, pues continúan siendo problemáticas cuestiones tales como: ¿qué define a una generación?, ¿cuándo podemos hablar de una generación?, ¿cuáles son sus límites?, ¿dónde comienza una generación y termina otra? Sin embargo, como plantea Duarte (2015) esta es una perspectiva incipiente dentro de los estudios de juventud, que permite mirar lo social desde lo juvenil y entender la juventud de manera relacional, articulando el tiempo biográfico con el tiempo histórico (Canales, Ghiardo & Opazo, 2015).

Ahora, para efectos de este artículo nos interesa tomar algunos de los planteamientos revisados anteriormente. En particular nos quedaremos con aquellas aristas que nos parecen relevantes a la hora del análisis de la información producida. Una de las primeras aristas tiene que ver con el de la *identidad generacional*, entendida como una “construcción subjetiva” en la que los actores colectivos o individuales se van nombrando a sí mismos (“nuestra generación”) y diferenciando de otras. Esta sensación de pertenencia generacional, asimismo, construye un relato y formas de acción propias que están en constante relación con otras generaciones. Dicha relación

va desde la continuidad con lo heredado a prácticas de ruptura con éstas, entendiendo así que las generaciones no se suceden unas a otras ni se reemplazan, sino que nacen unas de otras (Muñoz, 2011b). Por otro lado, dentro de esta categoría juega un papel importante el contexto social, en tanto éste influye en la conformación de generaciones, las que a su vez producen cambios en la estructura social. Las generaciones van cambiando en el tiempo porque cambia el contexto social en el que se construyen.

Un concepto que nos permite trabajar con las nociones de diferencia y semejanza dentro de una misma generación es el de *vivencia generacional*, entendida como la significación que realizan los sujetos de una generación sobre ciertos hitos “marcadores”, los que pueden ser significados de distintas formas dentro de una misma generación. El cómo se significa este hito tiene relación con las experiencias vividas y la posición en la estructura ocupada por los sujetos. En este sentido, los y las jóvenes “problematizan” un presente que no necesariamente fue problemático para generaciones anteriores, con lo cual se diferencian de éstas¹.

Basándonos en la matriz de análisis elaborada por el equipo de investigación del Proyecto Anillo, nuestro artículo trabaja en torno a dos categorías; la del *autoconcepto*, entendida como las características autoatribuidas por los y las jóvenes a su generación; y la *comparación*, en tanto elementos que éstos identifican como diferenciadores de las generaciones precedentes. Nos parece importante precisar que nuestro análisis se pregunta también por “lo común” y “lo distinto”. Dado que cada grupo de discusión presenta numerosas particularidades, quisimos identificar también qué elementos había en común entre los grupos de discusión, para así relevar ideas más globales que nos permitan encontrar nociones de generación en común, al mismo tiempo que identificábamos las especificidades.

¹ Bourdieu (1991) plantea que el contexto en el que se constituye el *habitus* marca a una generación. Entonces, lo que para una generación resulta impensable, para otra está dentro de los marcos de lo posible de acuerdo a su *habitus*.

3. Metodología

La estrategia metodológica utilizada fue de carácter cualitativo. La producción de la información se basó en la realización de 14 grupos de discusión a estudiantes de educación secundaria². La muestra se definió como estructural (Canales, 2006), pues intenta representar una red de relaciones, donde cada grupo de discusión representa una posición en la estructura. En este caso se buscó representar a la educación chilena en correspondencia con la orgánica social más amplia. Se utilizaron dos criterios para lograr dicha representatividad; el primero de ellos correspondió a la clase social (se identificaron colegios que fuesen de clase *alta* correspondiente a los colegios particulares, *media* identificada por estudiantes de colegios particulares subvencionados y *baja* referida a los establecimientos municipales) y, el segundo, a la diversidad regional que compone Chile, por lo que los grupos se realizaron en las ciudades de Punta Arenas, Concepción, Talcahuano, Talca, San Fernando y Santiago.

La pregunta gatilladora de los grupos de discusión fue ¿cómo están viviendo la salida de Cuarto Medio? Entendiendo que los grupos de discusión permiten estudiar la realidad compartida, entonces se buscó el acercamiento al discurso social de los y las jóvenes de distintas realidades en el Chile actual, no dirigiendo la conversación ni las temáticas abordadas (Canales, 2006). La premisa a la base era que en Chile la juventud se encuentra altamente escolarizada.

N°	Tipo de establecimiento	Ciudad
	Municipal científico-humanista	Santiago
	Municipal científico-humanista	Talcahuano
	Municipal científico-humanista	Concepción
	Municipal científico-humanista	Valparaíso
	Municipal con selección, científico-humanista	Santiago
	Municipal con selección, científico-humanista	Valparaíso
	Particular subvencionado con bajo copago	Talca
	Particular subvencionado con alto copago	Punta Arenas
	Particular pagado	Santiago
	Particular pagado	Santiago
	Particular pagado	Santiago
	Particular pagado	Concepción
	Municipal técnico profesional	Curicó
	Municipal técnico profesional	Talcahuano

El análisis fue realizado con la técnica de análisis de contenido, ya que el objetivo fue dar cuenta de las inferencias o significaciones, tanto expresos (lo que dicen), como latentes (lo que dicen sin pretenderlo), dentro de un contexto específico en el que cobran sentido (Andréu, 2002). O lo que en otros términos se ha planteado como las conexiones existentes entre los niveles sintácticos, semánticos y pragmáticos (Navarro & Díaz, 1994). A partir de lo anterior, y considerando los antecedentes teóricos revisados se establecieron dos grandes categorías para interpretar el discurso juvenil: (1) Lectura del contexto actual por parte de los y las jóvenes; (2) Construcción de generación en los y las jóvenes. En este sentido, luego de realizar una lectura apegada al texto de los grupos de discusión, se pasó a un nivel analítico-interpretativo, donde se tomaron aportes de distintos autores que permitieran desarrollar una comprensión más compleja de los discursos.

4. Jóvenes leyéndose en contexto

Las generaciones como construcciones subjetivas van nombrándose a sí mismas, desde una sensación de pertenencia generacional relacionada con sus vivencias y con el contexto histórico en el que se desenvuelven. A partir de lo anterior, los y las jóvenes caracterizan a su

2 El sistema educacional chileno de primaria y secundaria está dividido en tres tipos de establecimientos educacionales: municipales (a cargo de las municipalidades, son gratuitos), particulares subvencionados (funciona a través del copago, es decir, con aportes del Estado y las familias. Dentro de los liceos municipales es posible distinguir dos tipos: científico-humanista y técnico profesional; los primeros se orientan a la continuidad de estudios terciarios, pues se prepara a los estudiantes para dar la Prueba de Selección Universitaria; mientras los segundos se orientan al mundo laboral, pues los estudiantes aprenden durante la secundaria alguna carrera técnica. Por su parte, los liceos subvencionados se dividen en establecimientos con bajo, medio y alto co-pago de las familias) y privados (pagada). Asimismo, dentro de este esquema aparecen los llamados "emblemáticos", que son liceos gratuitos, pero con altos niveles de selección, lo que los posiciona dentro de los colegios de más prestigio a nivel nacional.



generación de distintas formas y en comparación con otros (padres, abuelos, profesores, etc.). A continuación analizamos algunas de las nociones de generación que emergen del discurso de los jóvenes y que perciben sería propio de ellos/as y del tiempo histórico que viven.

Nociones del contexto generacional

De acuerdo a Leccardi y Ruspini (2006), los cambios acontecidos en las últimas décadas a nivel global, han generado una serie de transformaciones en las relaciones intergeneracionales, marcadas por nuevos patrones del curso de vida, caracterizado por la extensión de la juventud; y simultáneamente, por un apoyo familiar más prolongado, debido a las exigencias de mayores niveles educacionales para los jóvenes. Fenómenos que también han estado presentes en el caso chileno e iberoamericano (Cepal & OIJ, 2007) -con diferencias al caso europeo, que es desde donde escribe Leccardi y Ruspini (2006)-. Así lo confirma la Séptima Encuesta Nacional de Juventud (Injuv, 2013), indicando que el 50% de los y las jóvenes entre 15 y 29 años está estudiando. “Se establece el aumento sostenido en la matrícula para la educación superior, incrementándose en 136% entre el 2000 y el 2011, pasando de 452.325 a 1.068.263 estudiantes (Mineduc, 2011)” (Injuv, 2013, p. 26). Esto a su vez retrasa la salida de los y las jóvenes del hogar de origen. En el año 2010 los jefes de hogar entre 24 y 29 años ascendían a un 44,7%, mientras en el año 2011 está cifra baja a un 34,3% (Injuv, 2013, p. 26).

Siguiendo los planteamientos anteriores, identificamos dos ejes de análisis para los discursos juveniles que emergen de los grupos de discusión. Un primer eje tiene que ver con la expectativa de los y las jóvenes de alcanzar mayores niveles educacionales, que a su vez corresponde a una exigencia de la sociedad actual. Un segundo eje, es aquel que se relaciona con la conceptualización que los y las jóvenes realizan de sí mismos como una generación “cómoda”, lo que a nuestro parecer se vincula a la prolongación del apoyo familiar debido a las exigencias de más educación y con el mayor acceso al consumo.

Ilustración 1: Palabras más utilizadas en los grupos de discusión³



Elaboración propia, utilizando software Nvivo 11.

La exigencia de lograr mayores niveles educacionales está presente en el discurso de los y las jóvenes que fueron parte de los grupos de discusión. Así se puede observar en la ilustración 1, donde el tamaño de las palabras es proporcional al número de veces que se nombran. Esta imagen nos entrega una primera aproximación a los ámbitos de sentido más frecuente en los discursos juveniles.

Los términos más utilizados por los y las jóvenes tienen que ver con estudiar, siendo ésta la palabra más nombrada. Lo cual se experimenta en tiempo presente (colegio, liceo, cuarto) y futuro (universidad, carrera, futuro). En tiempo presente porque están en cuarto medio, próximos a rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU)⁴, por lo que sus esfuerzos están centrados en obtener el

3 Ilustración desarrollada en el software Nvivo 11. Se ingresaron los 14 grupos de discusión, luego se aplicó la herramienta Word Frequency que determina las palabras más nombradas en los grupos de discusión, lo cual se ilustra en una nube de palabras, donde las más nombradas tiene mayor volumen, mientras las menos nombradas son de menor volumen. Aquello permite comprender sentidos amplios de los discursos juveniles.

4 La PSU se aplica en Chile desde el año 2003. Es una prueba que selecciona el ingreso de estudiantes a las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, que son las de mayor prestigio académico.

puntaje necesario para ingresar a la carrera y universidad de su preferencia. En este sentido, es reiterativa la sensación de tener que dedicar una gran cantidad de su tiempo al estudio, lo que les obliga a descuidar otros espacios de su vida, como: las amistades, la familia, los pasatiempos, los proyectos y el cambio social. En tiempo futuro porque la gran mayoría pretende continuar estudiando después de salir de cuarto medio, ya sea inmediatamente o después de dejar un año para preparar la PSU, o para viajar y pensar los próximos pasos a seguir. Este fenómeno se puede observar también en los establecimientos técnico profesional, los cuales se pensaron originalmente como un espacio de formación para el trabajo, es decir, los estudiantes terminaban la enseñanza media con alguna carrera técnica que les permitía el ingreso directo al mundo del trabajo.

“No si po’, pero después tienes que seguir estudiando, si no te vas quedando atrás y van eligiendo los que tienen más estudios y al final uno nunca para de estudiar, si uno quiere ser algo en la vida tiene que estudiar, estudiar, estudiar” (Mujer, colegio particular subvencionado con co-pago medio, Punta Arenas).

“quiero seguir estudiando, quiero seguir en la universidad porque el título que me están dando acá sirve pero no tanto, así que quiero algo más grande y quiero seguir estudiando” (Mujer, liceo técnico profesional, Curicó).

Lo común de los discursos juveniles, es la necesaria continuidad de estudios una vez finalizada la enseñanza secundaria, en tanto, es también una exigencia del mercado laboral la permanente educación y especialización. En este sentido, se ha producido una *devaluación educativa*, es decir, la misma cantidad de años de educación valen menos que hace unas décadas atrás (Cepal & OIJ, 2007). Por lo mismo, no es extraño escuchar en los discursos juveniles, de los colegios de más alto arancel, la proyección hacia la realización de postgrados.

“A mí me gustaría llegar a ser fiscal, en un futuro, primero, para eso sé que tengo que estudiar derecho, después tengo que hacer un postgrado y esa

es mi primera meta” (Hombre, liceo particular, Concepción).

“Antes uno salía de cuarto medio y uno ya tenía un espacio laboral en donde uno ya podía trabajar y si entraba a la universidad era mucho mejor, no todos entraban a la universidad, pero ahora si salís de cuarto no llevai nada, entonces tenis que entrar a la universidad si o si, y para ser mejor todavía tenis que tener magister o post grado , entonces se da esa presión, de cómo ya todos entran a la universidad y tenis que ser mejor, entonces se genera la competencia, ya no es como la misma selección que existía antes” (Hombre, liceo particular pagado, Santiago).

Aquello que marca las diferencias en los discursos juveniles es el tipo de educación superior que piensan para su futuro, lo cual está determinado por el establecimiento secundario al que asisten. En las escuelas emblemáticas y en las particulares pagadas, la universidad es la opción que se considera mayoritariamente y no cualquier universidad, sino que aquellas que gozan de un mayor prestigio académico como la Universidad de Chile, Universidad Católica y Universidad de Concepción. En cambio, en los establecimientos municipales no emblemáticos y en los subvencionados particulares de bajo co-pago se barajan otras opciones como estudiar en institutos, en centros de formación técnica y en universidades privadas de bajo prestigio.

Lo anterior refiere a un posicionamiento que realizan los y las jóvenes sobre sus condiciones materiales y/o culturales (capital cultural en Bourdieu) y que delimitan sus posibilidades en términos educacionales y de trabajo, y por ende de proyecto de vida. En este sentido, Dávila (2008) plantea que “estaríamos en presencia de un nuevo sujeto joven estudiante secundario, quien ha interiorizado -en lo discursivo y fáctico- una resignificación y elevación de expectativas y aspiraciones (no sólo en materia de metas educacionales, sino que como configuradoras de proyectos de vida), que desde su percepción, no tendrían posibilidades de ser cumplidas por el sistema social y educativo, en cuanto a garantizar las oportunidades sociales” (p. 302).

Dentro de este discurso común de la continuidad de estudios, encontramos una dicotomía expresada en el estudiar por gusto y para ser feliz (ser distinto a sus padres que trabajan largas jornadas) o estudiar para tener un buen pasar económico (“*ser más que los padres*”). El primer caso se da sobre todo en los establecimientos particulares pagados y emblemáticos, mientras que el segundo está más presente en los colegios municipales y subvencionados, donde se mantiene la idea de estudiar para ascender socialmente, pensando también que esta decisión implica endeudamiento, sacrificio individual y familiar. Por ello, los réditos deben ser asegurados por medio de la elección de carreras que perciban altos sueldos.

“Claro, por lo menos en estos colegios así, en el Instituto o el Carmela, incluso varios de estos colegios hay alumnos que están como inducidos o casi obligados a estudiar ciertas carreras, carreras artísticas que ellos quieren estudiar y no pueden, entonces eso es una realidad que igual es latente en estos colegios, ya sea en emblemáticos o bueno, pasa mucho más en los emblemáticos y no, no, no me gustaría pasar lo que ellos están pasando ahora” (Hombre, liceo emblemático, Santiago).

“Siempre esperan en esta etapa algo de nosotros, siempre, yo creo que todo padre quiere que su hijo sea mejor que él, siempre uno le dicen ‘no, tú ingeniero, médico, abogado’ por ahí, como esas oportunidades que él no tuvo las tenga él, y (sic) igual es una presión el hecho de que tu papá te diga ‘vas a ser mejor que yo’” (Hombre, liceo particular subvencionado con co-pago medio, Punta Arenas).

En este sentido, Leccardi y Ruspini (2006) tomando los postulados de Beck señalan que la forzada “individualización” de las biografías caracteriza la fase histórica que estamos viviendo, lo que a su vez conlleva a la búsqueda de soluciones biográficas a contradicciones sistémicas. Es decir, los y las jóvenes creen que la elección de la carrera y el esfuerzo individual que realicen para obtener un título bastarían

para lograr un ascenso social o para mantener la posición ganada por los padres. Por ello, el estudiar carreras profesionales no tradicionales los aleja de la idea de estudiar “para ser más que los padres” y entonces, el sacrificio individual no valdrá la pena.

Un segundo eje de análisis corresponde a la autodefinición como “generación cómoda”. Al respecto existe una idea común respecto al sacrificio de los padres por entregarles a ellos/as (jóvenes): una mejor educación y las comodidades a las que ellos/ellas (los padres) no tuvieron acceso. Por eso, los padres se esfuerzan, para que sus hijos e hijas tengan un mejor vivir que ellos. Los y las jóvenes sienten que este esfuerzo es lo que posibilita sus comodidades materiales privilegiadas (“*Tenemos de todo*”).

“Igual eso es problema de las generaciones nuevas, que... nos quejamos de llenos porque, qué ve uno por internet. Todo así, pero ¿si no lo tení? Le echai’ la culpa a tus papás que no te pagan la cuestión. Pero antes, los papás no vivían con eso po’ y como que tenían como... Tenemos comida, tenemos ropa, tenemos techo para vivir... y nos quejamos de lo mínimo. Como, ‘puta, no tengo esas zapatillas que me gustan’ o ‘no me pagaste el internet’” (Hombre, liceo particular subvencionado con bajo co-pago, Santiago).

En definitiva, existe una percepción común entre los y las jóvenes que su situación material es mejor que la de sus padres en el período de su juventud, quienes no habrían gozado de las mismas condiciones ni oportunidades que ellos/as. Por esto, se genera un sentimiento de gratitud hacia los padres.

El contexto socio histórico en el que se desenvuelven las generaciones es uno de los elementos que permite comprender ciertas actitudes y comportamientos de las generaciones en distintos ámbitos. Por ello, es importante acercarse a la lectura que realizan los y las jóvenes sobre las condiciones en las que se mueven. En este sentido, pudimos observar que tienen fuertemente internalizados en sus discursos y proyecciones a futuro, las exigencias

de la sociedad neoliberal en términos de alcanzar mayores niveles educacionales como una forma de asegurar un mejor pasar económico, lo que implica que se prolonga la estadía en el hogar de origen. En síntesis, estas transformaciones societales se vivencian como exigencias que deben ser resueltas individualmente.

A pesar de lo anterior, consideramos que las movilizaciones estudiantiles del año 2006 y sobre todo del 2011, constituyen un quiebre en la búsqueda de soluciones individuales a las problemáticas sociales. Por lo mismo, analizaremos en el siguiente apartado cómo los y las jóvenes construyen su generación en términos históricos, comparándose con quienes identifican de otra generación y cómo marcan ciertos hitos relevantes para su tiempo biográfico e histórico.

5. El relato juvenil generacional: “nosotros” y “los otros”

A partir de lo anteriormente mencionado, vemos que es posible identificar discursos juveniles que apuntan a la estrategia de la “individualización” como mecanismo para vivir en el Chile actual. Sin embargo, nos parece relevante el contexto sociopolítico en el que éstos jóvenes han estado inmersos, y que igualmente aparece en los discursos y experiencias concretas. En este sentido, el último Informe de Desarrollo Humano (2015) tituló su estudio como el de los “tiempos de la politización”, haciendo eco del proceso de debate que se estaría llevando a cabo en Chile, sobre todo tras las movilizaciones estudiantiles y sociales del año 2011. La mayoría de los y las chilenos, según el Informe, reconoce que en la actualidad existen más conflictos que cinco años atrás, al mismo tiempo que si bien rechaza la política (entendida en términos institucionales), ha estado inmersa en un proceso de politización en la que se evidencia una amplia demanda por cambios profundos e inmediatos (Pnud, 2015).

Las generaciones, tal como dijéramos antes, se constituyen en términos identitarios a partir de la comparación que establecen con “otras” generaciones. Esta concepción de otredad aparece en los distintos grupos analizados, en el momento en que los sujetos

se sitúan históricamente y por ende posicionan a “los otros” en su contexto particular. Al respecto, distintos autores han sostenido que estaríamos en presencia de una juventud “nacida en democracia”, lo que albergaría una fuerte distinción con la de los “hijos de la dictadura” (Dávila, 2008). Esta mirada dicotómica de la sociedad está presente en los discursos juveniles a la hora de establecer comparaciones, las que se hacen en mayor medida con sus padres, y en menor, pero con igual significancia, con lo que consideran la generación anterior. En esta línea, dos son los hechos históricos que más significado poseen dentro del relato generacional: la dictadura militar (en relación a sus padres) y las movilizaciones del 2011 (entendidas estas últimas como un antes y un después dentro de su trayectoria vital, pero también dentro de la diferenciación que realizan con la generación de los ‘90).

En las escuelas particulares (en mayor medida) y particulares subvencionadas (en menor), los jóvenes secundarios, refieren al periodo de la dictadura militar como un hecho de quiebre entre su generación y la de sus padres. Nos parece interesante el que hablen de la dictadura y no del golpe de Estado, pues, de alguna manera estarían reflejando procesos históricos distintos y, consecuentemente, ejes identitarios específicos. Estos jóvenes son hijos de padres que vivieron su juventud bajo la dictadura, más no, mayormente, de quienes vivieron el mismo momento vital en el periodo de la Unidad Popular (UP) y el golpe militar. Podría plantearse a modo de hipótesis que las características de sus padres estarían más relacionadas al contexto histórico vivido en los años ‘80, en el sentido de la privación de las libertades, el miedo y la reflexión que hacen respecto del término de la dictadura y la llegada de la “democracia”. Los hijos e hijas de quienes vivieron la UP, en cambio, guardan otra experiencia que refiere más a la victoria de Salvador Allende (1970), los procesos de participación política popular y la derrota del proyecto de la UP.

En relación a lo anterior, para el caso de los colegios particulares, sobretodo, aparece el tema de las “ideologías” u “orientaciones políticas” que tenían sus padres y que ellos, en su presente,

no tendrían. Pareciera interesante plantear que los y las jóvenes visualizarían su tiempo histórico como uno cargado por la ausencia de los “grandes relatos”. Dávila (2008), en este sentido, plantea que estaríamos “en presencia de la primera generación contemporánea de jóvenes que no tenía ninguna ‘misión histórica que cumplir’, que no traía consigo ‘ninguna mochila pesada que cargar’” (301), pues no existía un enemigo común al cual derrotar, como la dictadura cívico militar chilena. Así, los jóvenes del Chile actual, se vinculan con la política de una forma distinta a la de sus padres.

Diego: No hay ese miedo a decir las cosas, yo creo que antes había un miedo mucho mayor de decir las cosas como las pensaban

Daniela: Una orientación política

Diego: En cambio uno llega y dice las cosas

Daniela: En la orientación política en que se veía reflejado

Pablo: No, y antes los jóvenes no podían opinar de política, nada

Diego: Antes había un objetivo y tú tenías que pensar en eso y no podías pensar en otra cosa...

Ian: Era mal visto

Daniela: Era influenciado también el tema de partido político, o sea era como demasiado...” (Diálogo liceo particular subvencionado con alto co-pago, San Fernando).

Otro factor, de orden más socio-cultural, que diferencia en el discurso a los jóvenes de sus padres, se relaciona con lo que hemos identificado como la idea de “generación en libertad”. En este sentido, los y las jóvenes se sienten con la libertad de tener ideas disidentes y expresarlas sin miedo (no como sus padres) (“somos más locos”, “somos de mente más abierta”), de externalizar sus emociones, de ser abiertos en temas de sexualidad (aceptar la diversidad sexual y experimentar), de hablar abiertamente sobre el consumo de marihuana inclusive con sus padres. En cambio, éstos serían más estructurados, reservados, criados bajo el rigor, cerrados de mente en temas sexuales y de drogas.

“Mi papá también me dice, que por ejemplo, él no tenía permiso de decir ‘Me siento triste’ o ‘Tengo depresión’ porque llegaba el papá, a correazos y se le pasaba todo” (Hombre, liceo particular, Concepción).

“Lo malo que tenemos los jóvenes también, es que queremos también a nuestros papás inculcarles lo nuevo de ahora. Siendo que los papás no tienen la mente como pa’ procesar todo lo que hay ahora... marihuana, las drogas...” (Hombre, liceo subvencionado con bajo co-pago, Santiago).

“A mí me pasa que hoy en día hay como un quiebre generacional entre los papás y los hijos, no que no tengan las habilidades pa’ educar, sino que como no, no están como al tanto (...) ellos piensan que así son de otro mundo y que nunca lo harían así o te tratan como de mostrarte, usan ejemplos como de su época pa’ aplicarlos a nosotros y son cosas que han pasado hace 30 años y en 30 años han cambiado muchas cosas...” (Hombre, liceo particular pagado, Santiago).

Ahora, en relación a las comparaciones que establecen con la generación anterior a la suya, se retoman las diferencias de tipo político, en tanto, a partir de sus propios discursos, la generación que los antecede estaría caracterizada por ser,

“...una generación entera que estaba preocupada de comprarse un auto grande, de ver la televisión, y cumplir los estándares de moda y no de lograr que fuera una sociedad más justa o de darle un poco de dignidad a la humanidad, al género humano” (Hombre, liceo municipal emblemático, Santiago).

Frente a ello, se autoperciben,

“parte de la generación como que ya se siente como frustrada de lo que produjo la dictadura, entonces sí yo me siento frustrado, yo no creo que sea el único que se siente frustrado así como yo creo que el germen como de la frustración, del sistema que está ahora igual debe

ser como generalizado, entonces a mí eso en lo personal me da como una cuota de esperanza, de pensar que quizá en un futuro sea posible como cambiar, cambiar como lo que estructura la sociedad chilena, que a fin de cuentas podamos avanzar en dirección al bien de todos...” (Hombre, liceo municipal emblemático, Santiago).

La cita anterior nos conecta con la reafirmación de un “nosotros generacional” que está llamado a “superar la frustración” y apostar por el cambio social. La “vivencia generacional” que aparece así con fuerza es la de las movilizaciones estudiantiles del año 2011, las que abrían el camino al surgimiento de una generación que habría superado, en cierta forma, la imagen construida sobre la generación de los 90’s como aquella caracterizada por su apatía, falta de movilización e individualismo.

En este sentido, Muñoz (2004, 2011a) sostiene que construcción de los y las jóvenes de los 90’s como apáticos y apolíticos tiene relación con la separación que se realiza de la política con lo social -desde distintas instancias, entre ellas las Encuestas Nacionales de Juventud (1994, 1997 y 2000)⁵- donde los y las jóvenes estarían participando en este segundo ámbito (lo social) y no en la política institucional, lo que se refleja entre otras cuestiones en la baja inscripción electoral. En este sentido, la construcción de esta generación de los 90’s como apolítica tiene que ver también con la comparación realizada con la generación de los 80’s que luchó activamente contra la dictadura, por medio distintas vías: desde las movilizaciones callejeras hasta la votación masiva en el plebiscito del año 1988. Asimismo, en términos más amplios en la década de los 90’s, “la política se vaciaba de conflictos y de miradas globales” (Muñoz, 2011a, p. 119) instaurando un discurso que buscaba separar la política de la sociedad en general, apostando a relevar lo social como aquello a lo que debían atender los políticos, dejando de lado temáticas más relevantes sobre las relaciones entre Estado, Sociedad y Mercado (Muñoz, 2011a).

Vivencia generacional: el año 2011 como “marca”

Baño y Faletto (1992) plantearon que los distintos tipos de “socialización política” son los que marcan la forma de experimentar la política vinculada a los contextos particulares en los que ésta se desenvuelve. Así, mientras existiría una generación marcada por procesos tales como la urbanización, industrialización e incorporación social (que llaman “generación Ibáñez”) o la que vivió bajo la dictadura cívico-militar (que sería la “generación Pinochet”), planteamos que el periodo de transición a la democracia, con los enclaves políticos y sociales del periodo anterior y las movilizaciones sociales y estudiantiles del año 2011, nos permitirían comenzar a delinear una generación que podría entenderse como la “generación del 2011”.

En los establecimientos educacionales con una tradición de participación política (liceos emblemáticos principalmente), los estudiantes traen a la conversación las movilizaciones del año 2011 como un proceso que los afectó directamente por las continuas tomas, marchas y en algunos casos significó incluso el cambio de colegios. Pero más allá de este efecto directo e individual, los estudiantes se movilizan bajo la idea que ellos y ellas son parte de un colectivo que estaría buscando un mejor futuro para todos. Un ejemplo de ello es lo que sucede en las escuelas particulares subvencionadas de alto copago, particulares y emblemáticas en las que aparece la idea de estudiar carreras que sean un aporte a la sociedad. Así, se da a entender que más allá de la satisfacción individual estaría primando el contribuir a la sociedad, pensando en el bien común.

Ahora, respecto a la marca generacional que significaron las movilizaciones estudiantiles del año 2011, es posible identificar distintos tipos de vivencias en los y las jóvenes, las que dependen de factores tales como: establecimiento educacional, forma de participación (directa/indirecta), posición política-social. En este sentido, esta “marca” no es significada de igual forma por los jóvenes de una misma generación (en términos etarios).

En el caso de liceos emblemáticos, como ya hemos podido observar, y dadas las características

5 Para más información revisar Muñoz (2004).



que estos poseen (de alta valoración social y con altos grados de politización), la participación en las movilizaciones estudiantiles fueron vividas activamente. El hecho que uno de los ejes de la conversación haya girado en torno a los efectos que las movilizaciones tuvieron en sus vidas y la idea de “consecuencia” con lo que ellos consideran sus ideales, nos permite visualizar su importancia,

“Igual fue significativa la repitencia⁶ en el sentido que era como ser como lógico con el discurso de cada uno, porque por ejemplo yo el 2011 voté en favor de las tomas, participé en las actividades de las tomas, entonces si yo estaba como a favor del movimiento, como que lo lógico hasta académicamente era haber repetido” (Hombre, liceo municipal emblemático, Santiago).

Por su parte, un establecimiento de bajo copago y ubicado lejos del centro de la ciudad de Santiago, muestra que sus niveles de participación en las movilizaciones, si bien existieron, fueron más bajos en término de número de participantes y politización del estudiantado, así como también más precarizados en términos materiales,

“Joven hombre: Igual duramos harto, así. Como seis, siete meses. Fue así como que... nos cagamos de frío, de hambre.

Entrevistador: Ya, pero ¿qué organización había?

Joven hombre: Éramos como 8 así que no nos íbamos.

Joven mujer: Al principio eran caleta.

Joven hombre: Al principio éramos hartos” (Diálogo liceo particular subvencionado con bajo co-pago, Santiago).

Por último, un colegio privado y ubicado en la zona Oriente de Santiago, da cuenta de otra perspectiva. En ésta se refleja los niveles de segregación existentes en la ciudad de Santiago, al mostrar la ausencia de relación entre liceos, diferenciados no solo en términos económicos, sino que también geográficos lo que tiene un

efecto en las formas en que se viven procesos de movilización e integración social,

“en Primero Medio el 2011 cuando nos metimos todos, en forma más radical, en lo que es el movimiento estudiantil, para la toma y eso, decíamos, -‘no, el San Juan rompe con esa ‘burbuja’ que hay acá⁷ somos distintos, somos como los distintos de la zona oriente’ cachai?-, y yo en ese tiempo hablé con gente de colegios como el Liceo 1, el Instituto Nacional y me dijeron -‘¿dónde estudiai tú?’- y yo dije -‘en el San Juan’- y me dijeron -‘¿qué colegio es ese?’- (Mujer, liceo particular pagado, Santiago).

Las movilizaciones estudiantiles del año 2011, en este sentido, se tornan una marca en la construcción de generación de estos jóvenes. La vivencia que ellos y ellas tuvieron bajo este contexto, si bien es diferenciada, permite establecer vínculos entre procesos subjetivos y personales con aquellos de orden histórico, como mencionáramos al comienzo de este artículo.

6. Consideraciones finales

A modo de reflexión final, podemos sostener que en términos contextuales, esta generación de jóvenes se ha enfrentado a una sociedad chilena neoliberal que ha construido un relato respecto a la posibilidad de movilidad social, por medio de estudios terciarios. Discurso que ha sido internalizado transversalmente por los y las jóvenes y que en términos concretos impacta en sus proyectos de vida. Sin embargo, este relato de movilidad social se ha trizado, entre otras cosas, por un movimiento social de gran impacto en las subjetividades juveniles como el del año 2011, en el que se visibilizaron una serie de contradicciones sistémicas, que eran vividas individualmente. En este sentido, surgieron temas como el alto endeudamiento familiar para solventar carreras que luego no tenían el retorno monetario esperado; la indiscriminada oferta de carreras sin campo

6 La repitencia hace referencia a reprobar un año académico de la secundaria y tener que volver a realizarlo el año siguiente.

7 Al decir “por acá” se refiere a que el colegio está ubicado en la comuna de Las Condes (zona oriente de Santiago) rodeado de colegios de alto arancel.

laboral suficiente; la dispar calidad educacional de las distintas instituciones. En síntesis, un mercado educacional sin regulación donde los individuos sufrieron las peores consecuencias de una falsa promesa de movilidad social.

El movimiento estudiantil, que aparece en los discursos juveniles estudiados, catalizó un descontento social acumulado, movilizándolo y articulando a diversos sectores de la sociedad chilena. Este hecho resulta fundamental para comprender nuestra historia presente, pues cuestiona las ideas, que cada vez se tornaban más hegemónicas, respecto a entender la sociedad chilena como una sociedad “neoliberalizada”. Con esto no queremos decir que las movilizaciones, más que todo las del 2011, permitan sostener que estuvimos ante la presencia del “derrumbe del modelo” (Mayol, 2013), pero sí observamos un cuestionamiento hacia la mercantilización de los derechos sociales y hacia el papel del Estado en nuestra sociedad.

La construcción de generación que realizan los y las jóvenes expresa esta tensión entre individuo (discurso meritocrático) y colectividad (bien común). Por un lado, su proyecto de vida es seguir estudiando luego de salir de cuarto medio, y en su mayoría carreras con altos salarios, en instituciones de prestigio. Pero por otro lado, plantean la necesidad de pensar en términos colectivos y de estudiar carreras que puedan ser útiles a la sociedad chilena. En este sentido, creemos que existe una mixtura entre haberse socializado en una sociedad neoliberal con un relato meritocrático y el impacto de las movilizaciones de los años 2006 y 2011.

La perspectiva generacional es incipiente en el campo de estudios de juventud y los trabajos que se han desarrollado apuntan más bien a entender fenómenos políticos (Baño & Faletto, 1992; Contreras & Navia, 2013; Madrid, 2005; Muñoz, 2011a, 2011b), mientras que nuestra intención fue más bien comprender cómo los y las jóvenes construyen su generación en términos subjetivos, considerando por cierto los ámbitos políticos, socio-económicos y culturales.

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.
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10 (2), pp. 1-34.
- Avendaño, O. (2014). Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil: Chile 2011. *Última Década*, 22 (41), pp. 41-68. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200003>
- Baño, R. & Faletto, E. (1992). *El apoliticismo: factor generacional*. Santiago de Chile: Documentos Flacso.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales (coord.-ed.) *Metodologías de Investigación social. Introducción a los oficios*, (pp. 265-287). Santiago de Chile: LOM.
- Canales, M.; Ghiardo, F. & Opazo, A. (2015). Para un concepto de juventud. En P. Cottet (ed.) *Juventudes: metáforas del Chile contemporáneo*, (pp. 47-67). Santiago: RIL.
- Cepal & OIJ (2007). *La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*. Buenos Aires: Cepal, OIJ.
- Contreras, G. & Navia, P. (2013). Diferencias generacionales en la participación electoral en Chile, 1988-2010. *Revista de Ciencia Política*, 33 (2), p.p. 419-441. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2013000200001>.
- Dávila, O. (2008). Participación Juvenil en Chile: ¿nuevos movimientos en viejas estructuras analíticas? En R. Bendit, M. Hahn & A. Miranda (eds.) *Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado*, (pp.299-314). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Duarte, C. (2005). Trayectorias en la construcción de una sociología de lo juvenil



- en Chile. *Revista Persona y Sociedad*, XIX (3), pp. 163-182.
- Duarte, C. (2015). Estudios juveniles en Chile: devenir de una traslación. En P. Cottet (ed.) *Juventudes: metáforas del Chile contemporáneo*, (pp. 23-45). Santiago: RIL.
- Feixa, C. (2000). Generación @ la juventud en la era digital. *Nómadas*, (13), pp. 75-91.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (2), pp. 21-45.
- Garcés, M. (2012). *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales en América Latina y Chile*. Santiago: LOM.
- Garretón, M. A. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los gobiernos de la Concertación en Chile, 1990-2010*. Santiago de Chile: Arcis, Clacso.
- Ghiardo, F. (2004). Generaciones y Juventud: una Relectura desde Manheim y Ortega y Gasset. *Última Década*, 12 (20), pp. 11-46. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000100002>
- Gómez-Leyton, J. C. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal*. Santiago de Chile: Arcis, Clacso.
- González, Y. & Feixa, C. (2013). La juventud en el siglo XX: metáforas generacionales. En Y. González & C. Feixa. *La construcción histórica de la Juventud en América Latina. Bohemios, Rockanroleros y Revolucionarios*, (pp. 75-119). Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Injuv (2013). *7ma Encuesta Nacional de Juventud 2012*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Leccardi, C. & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década*, 19 (34), pp. 11-32. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002>
- Leccardi, C. & Ruspini, E. (2006). *A new youth. Young People, Generations and Family Life*. London: Ahgate Publishing Company.
- Madrid, S. (2005). ¿Políticos de ayer, apáticos de hoy? Generaciones, juventud y política en Chile. En C. Fuentes & A. Villar (eds.) *Voto ciudadano. Debate sobre la inscripción electoral*, (pp. 45-84). Santiago de Chile: Flacso.
- Mayol, A. (2013). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: LOM.
- Moulian, T. (1997). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago de Chile: LOM.
- Muñoz, V. (2004). Imágenes y estudios cuantitativos en la construcción social de «la juventud» chilena: un acercamiento histórico (2003-1967). *Última Década*, 12 (20), pp. 71-94. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000100004>
- Muñoz, V. (2011a). Juventud y política en Chile: hacia un enfoque generacional. *Última Década*, 19 (35), pp. 113-141. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000200006>
- Muñoz, V. (2011b). *Generaciones. Juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México (Universidad de Chile-Unam 1984-2006)*. Santiago de Chile: LOM.
- Navarro, P. & Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, (pp. 177-224). Barcelona: Síntesis.
- Pnud (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud).
- Ruiz, C. (2013). *Conflicto social en el "neoliberalismo avanzado". Análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile*. Buenos Aires: Clacso.

Referencia para citar este artículo: Mansilla, M. A. & Piñones-Rivera, C. (2017). Lo moreno es bello. Componentes identitarios de las mujeres jóvenes evangélicas aymaras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1005-1019. DOI:10.11600/1692715x.1521429082016

Lo moreno es bello. Componentes identitarios de las mujeres jóvenes evangélicas aymaras*

MIGUEL ÁNGEL MANSILLA**

Director de Investigación Universidad Arturo Prat, Chile.

CARLOS PIÑONES-RIVERA***

Investigador Asociado Universidad Arturo Prat, Chile.

Artículo recibido en agosto 29 de 2016; artículo aceptado en febrero 28 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *en este artículo de investigación científica son descritas las concepciones sobre identidad cultural que expresan las jóvenes evangélicas aymaras de la región de Tarapacá en Chile, por medio de las cuales se enfrenta el vacío en el conocimiento sobre los procesos identitarios en poblaciones de jóvenes pentecostales aymaras, que incluyen sistemáticamente distinciones de género. El material forma parte de un estudio mayor que incluyó 25 entrevistas en profundidad a hombres y mujeres aymaras de sectores rurales y urbanos, entre enero y septiembre del 2013. Serán consideradas las entrevistas correspondientes a 8 jóvenes evangélicas estudiantes universitarias de entre 18 y 29 años de edad y se resaltarán tres componentes identitarios significativos: su relación con la masculinidad, la lengua como recurso de identificación, y el territorio como referente identitario. Por último, se concluirá analizando la importancia de la reflexividad sobre los propios supuestos en investigación como factores que invisibilizan los procesos de ciertos grupos sociales.*

Palabras clave: identidad cultural, protestantismo, aymara, población indígena, juventud (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Brown is beautiful. Identity components of young evangelical Christian Aymara women

• **Abstract (analytical):** *in this article the authors describe the conceptions of cultural identity that are expressed by young evangelical Christian Aymara women from the region of Tarapacá in Chile. There is a gap in the scientific knowledge regarding the identity processes that occur in the Pentecostal Aymara population, including systematic gender distinctions. The material is part of a major study and is based in 25 in-depth interviews with members of the Aymara communities that included men and women from both rural and urban sectors between January and September 2013. The study uses data from interviews with 8 evangelical university students (aged between 18 and 29 years). Three results are highlighted by the authors: their relation with masculinity, language as an identification resource and territory as a modality of identity. Finally, the article analyzes the importance of reflexivity about the researcher's own assumptions in investigation such as factors that obscure the processes of certain social groups.*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica fue elaborado en el marco del proyecto de Fondecyt posdoctorado N° 3120162. Nombre investigación: Protestantismo y pentecostalismo aymara en la región de Tarapacá entre 1990-2010. Fecha de inicio: enero de 2012; fecha finalización: octubre de 2014. El mismo corresponde al Área de Sociología y al Subárea de Antropología.

** Sociólogo. Doctor en Antropología (Universidad de Tarapacá). Director de Investigación Instituto de Estudios Internacionales, Universidad Arturo Prat. Orcid: 0000-0001-5684-0787. Correo electrónico: mansilla.miguel@gmail.com

*** Psicólogo. Doctor en Antropología (Universitat Rovira i Virgili). Investigador Asociado Instituto de Estudios Internacionales, Universidad Arturo Prat. Orcid: 0000-0002-4771-3345 Correo electrónico: carlospinonesrivera@gmail.com



Key words: cultural identity, protestantism, aymara, indigenous people, youth (Unesco Social Science Thesaurus).

O escuro é bonito. Componentes identitários das mulheres jovens evangélicas aymaras

• **Resumo (analítico):** neste artigo são descritas as concepções da identidade cultural que expressam as jovens evangélicas Aymarás da região de Tarapacá no Chile, por meio das quais são enfrentados o vácuo no conhecimento sobre os processos de identidade em populações de jovens pentecostais aymaras, que sistematicamente incluem distinções de gênero. O material faz parte de um estudo maior, que incluiu 25 entrevistas em profundidade com homens e mulheres aymarás em áreas rurais e urbanas, entre Janeiro e Setembro de 2013. Serão consideradas as entrevistas correspondentes a 8 jovens evangélicas, estudantes universitárias entre 18 e 29 anos idade e destacaram-se três componentes significativos de identidade: a sua relação com a masculinidade, a linguagem como meio de identificação e o território como uma referência de identidade. Finalmente, conclui-se, discutindo a importância da reflexividade sobre as próprias premissas da investigação como factores que fazem invisíveis os processos de determinados grupos sociais.

Palavras-chave: identidade cultural, protestantismo, aymara, população indígena, juventude (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. El problema de la identidad cultural. -3. La fluidez de identidad. -4. Reflexividad sobre la otredad masculina. -5. La lengua como referente identitario. -6. La territorialidad de la identidad. -7. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Existen escasas investigaciones sobre los componentes significativos de la identidad referidos a los jóvenes evangélicos indígenas. Por ejemplo, se han hecho algunas investigaciones entre los grupos indígenas del noreste de Argentina (Ceriani-Cernadas, 2014; Citro, 2005). Pese a la riqueza etnográfica de estos trabajos, la juventud es abordada como una categoría general, sin hacer distinción de género. Sólo al interior de escasos trabajos como el de Ariel Corpus-Flores (2008), se abordan parcialmente las distinciones de género y sus consecuencias prácticas. Las investigaciones sobre evangélicos indígenas en América Latina han dejado de lado a los jóvenes y, especialmente, a las mujeres jóvenes, caracterizándose por ser estudios patriarcales y adultocéntricos.

En Chile pese a que las investigaciones antropológicas sobre pentecostales y mundo indígena lleva unas cuatro décadas para el caso aymara (Mansilla, Muñoz & Orellana, 2014; Muñoz & Mansilla, 2015), no encontramos ninguna referencia sobre juventud, pentecostal o protestante, aymara. De igual forma para el

mundo mapuche donde las investigaciones se iniciaron a mediados de la década de 1980 (Foerster, 1986, 1989), y se han continuado en los últimos años (Moulian, Oliva & Toro, 2013; Moulian, 2012), la temática sobre juventud mapuche evangélica está ausente. Los jóvenes evangélicos indígenas (mapuches o aymaras) aún no existen para la antropología de las religiones.

En relación a los trabajos sobre juventud aymara encontramos algunas referencias en Bolivia (Balboa & Altamirano, 1993), mientras que en Chile, en nuestra área de investigación sólo encontramos un trabajo en el que se “discute algunas ideas en torno a la música *sound* como dispositivo de producción de identidad entre los jóvenes aymaras del norte grande de Chile, radicado en las ciudades” (Guerrero, 2007, p. 11). Sin embargo, dado sus objetivos, no se hace ninguna distinción de género ni de religión al respecto.

Nuestro objetivo en este artículo es describir las concepciones sobre la identidad cultural que expresan las jóvenes mujeres evangélicas aymaras. Es decir ¿cómo se autoconciben? ¿Cómo relacionan o entretejen sus relaciones identitarias al ser aymara, evangélicas, mujeres

y jóvenes? Metodológicamente este trabajo se inserta al interior de un proyecto más amplio, en donde se realizaron un total de 26 entrevistas en profundidad a 14 mujeres y 12 hombres de origen aymara, pertenecientes tanto a las zonas rurales como urbanas de la Región de Tarapacá. De esas 26 entrevistas, 11 corresponden a jóvenes entre los 18 a los 29 años, y entre ellas 8 a mujeres, todas estudiantes universitarias de las carreras de psicología, educación parvularia y educación intercultural bilingüe. También hicimos un grupo de discusión y 7 observaciones de campo (colegios, universidad y culto evangélicos). Las entrevistas, grupo de discusión y observaciones de campo, fueron realizadas entre enero y septiembre del 2013.

Entendiendo que la identidad tienen un carácter procesual, construido y nunca acabado (Hall, 2003; Bauman, 2003), y asumiendo su carácter relacional, de historicidad y proyecto (Vergara & Gundermann-Kröll, 2007), las jóvenes entrevistadas resaltan tres aspectos importantes como parte de su identidad: su relación con la masculinidad (se es mujer en relación con los hombres); la lengua como recurso de transmisión, preservación e identificación étnica; y el territorio como el espacio mítico, histórico y proyectivo de la identidad.

2. El problema de la identidad cultural

El concepto de identidad es una de las construcciones modernas más resistentes a la sustitución o al relevo. Hoy en día, cuando proliferan los referentes identitarios con la globalización, cuando las incertidumbres se acrecientan ante todo lo que solía fijar la identidad (familia, comunidad, trabajo, etc.) o cuando aumenta el malestar que los sujetos viven frente a sus identidades asignadas, se hace acuciante reflexionar sobre la identidad. Más aún cuando se ha argumentado que el contexto contemporáneo provoca una complejidad y desestabilización identitaria que “imposibilitan desarrollar un relato de identidad que organice la conducta” (Jiménez, 2011, p. 328).

En este horizonte, las ciencias sociales han debido abandonar los esencialismos de las concepciones tradicionales de la identidad,

levantándose varias apuestas teóricas constructivistas caracterizadas por la diversidad, la complejidad y el dinamismo (Garduño, 2003; Levitt, 2007; Chávez-González, 2013). Esto pues como señalan Claros y Viaña, se percibió claramente “la necesidad de trascender un concepto de cultura unitario, es decir, trascender la idea de que la cultura es una entidad que dota homogéneamente de identidad a sus miembros” (Claros & Viaña, 2009, p. 100).

Dichas apuestas constructivistas sobre la identidad pueden ser situadas en un continuum entre dos posturas extremas: una radical y otra colectivista. En la radical destaca Bauman (1996), para quien la identidad es algo tan flexible que el individuo puede deshacerse de ella cuando quiera. Este carácter evanescente de la identidad no es nuevo, pues los primeros investigadores de la conversión de los aymaras al pentecostalismo aludieron a la fragilidad de la identidad en tiempo de crisis y a que el individuo cambia de una identidad (étnica) por otra (religiosa) por un acto discursivo instrumental (Mansilla et al., 2014; Muñoz & Mansilla, 2015).

En la postura colectivista, al contrario, encontraríamos a aquellos que consideran a la identidad como una construcción histórica, relacional y proyeccional (Vergara & Gundermann-Kröll, 2007). Al considerarla a través del triple proceso definido por Berger y Luckmann (2001) de externalización, objetivización e internalización, los colectivistas conciben la identidad centrada en los procesos de internalización y objetivización dando poco lugar a la capacidad resistente, electiva y pragmática del individuo.

Otra aproximación importante es la perspectiva estratégica-posicional de Stuart Hall (2003), según la cual no importa tanto “quiénes somos o de dónde venimos, sino en qué podríamos convertirnos” (Hall, 2003, p. 19). Desde esta concepción los individuos no sólo son portadores de estructuras, sino también “productores de estructuras en los procesos concretos de interacción individual” (Alexander, 1995, pp. 18-19).

Todas estas perspectivas iluminan algún aspecto de la realidad, por lo que en el transcurso de nuestro análisis haremos uso de

distintas aproximaciones para dar cuenta de la complejidad involucrada.

En lo que sigue revisaremos cuáles serían aquellos elementos que definen hoy los complejos procesos de identidad de las mujeres jóvenes evangélicas y aymaras, centrándonos en su autoconcepción y en las relaciones identitarias que tejen entre su ser joven, aymara y evangélicas.

3. La fluidez de identidad

Uno de los temas reiterados por parte de las mujeres jóvenes evangélicas, es la importancia que adquiere el rescate, la conservación y difusión de la cultura Aymara. Consideran que esto es importante, no sólo para los aymaras, sino para toda la región, como un proceso de revalorización e identificación cultural de los propios chilenos con sus raíces culturales. Es decir, que no es sólo una preocupación grupal sino social, ya que se trata de una relación entre identidades *regionales* e identidades *culturales, urbanas y rurales*.

Está presente la idea de pensar la identidad desde la relación, no desde la oposición. Como han señalado algunos autores “una identidad cultural no se establece sino en relación a otras identidades” (Vergara & Gundermann-Kröll, 2007, p. 35). Sin embargo, el carácter relacional de la identidad no supone una relación paritaria; en lo concreto, son los mismos sujetos quienes deciden y acomodan su relación identitaria.

Esto se puede apreciar cuando las jóvenes entrevistadas supeditan su identidad étnica a su identidad religiosa: “el señor me formó antes de que yo fuera Aymara... indígena, pero antes soy su hija, por eso soy evangélica Aymara” (Mujer, Joven, Entrevista 1, p. 11). Se trata de decisiones condicionadas, no sólo por la religión, sino también por la construcción histórica de lo indígena, con problemas de reconocimiento nacional, estigmatización, negación e invisibilización, al igual que lo ha sido la religión evangélica. Lo indígena frente al estado y lo evangélico frente al catolicismo: dos identidades contrapuestas, pero atravesadas ambas por constantes conflictos y enfrentamientos, como se puede constatar sobre todo en el proceso de conversión. En

este contexto, la convivencia de identidades, también resulta compleja y conflictiva para las jóvenes.

Si bien la lógica de priorizar la identidad religiosa es algo común en los discursos pentecostales, no hay que pensar que esto sea siempre así en la práctica individual. Como se observa, algunos resaltan la pre-existencia étnica, antes que las creencias religiosas:

“de por sí uno ya nace Aymara y el cristianismo se va haciendo con el tiempo. Cuando uno nace, no nace ‘al tiro’ convertido, va agarrando conciencia, razonando... pero la cultura Aymara es como uno nace siendo Aymara, vive [con] conciencia...vive [con la] cultura. Entonces así es que... primero Aymara y después evangélica” (Mujer, Joven, Entrevista 11, p. 10).

Esto porque no existe una identidad sino identidades y, por lo tanto, existen jerarquizaciones pero que no son fijas: se trata más bien de *flujos de identidades*. La identidad, como destacan algunos autores, se vuelve descentralizada, sin fijeza ni permanencia sino fragmentada y compuesta de una variedad de identidades que son contradictorias y no resueltas (Hall, 2003; Alonso, 2005).

Otra joven destaca esta relación:

“Aymara-evangélica... Aymara porque soy de origen Aymara... estoy aprendiendo [la lengua] Aymara... pero también me identifico porque soy evangélica, porque soy hija de Dios, porque soy cristiana y creo en Dios. Yo soy Aymara y soy evangélica, no haría distinción en ninguna de las dos. O sea no me identifico por ser evangélica-evangélica, evangélica-Aymara, yo soy Aymara y evangélica” (Mujer, Joven, Entrevista 2, p. 16).

Esto sucede porque “la identidad, nunca estará determinada en sí misma, pues estamos atravesados por la otredad” (Marcús, 2011, p. 109).

Una de las entrevistadas da cuenta de la progresiva crisis de identidad cultural por parte de los aymaras, por un proceso constante de urbanización que tiende a ser bastante atrayente por los símbolos de la modernización y el

desarrollo. Esto genera una valoración por la cultura global en desmedro de la cultura local:

“los jóvenes a lo menos, se están dejando influenciar por la moda... se está perdiendo la identidad cuando están perdiendo el interés por la cultura, y aparte los mismos padres no quieren, a veces, enseñar mucho de su cultura porque igual se discrimina” (Mujer, Joven, Entrevista 11, p. 10).

Aquí constatamos el problema de la falta de reconocimiento, porque “la identidad cultural en cuestión se convierte en un estigma para los propios sujetos que la adscriben y puede ser abandonada por ellos a favor de la identidad cultural hegemónica” (Vergara & Gundermann-Kröll, 2007, p. 35). Por lo tanto la conciencia de crisis identitaria se trata, también, de lucha, resistencia y conflictos entre identidades. En este sentido, la identidad es una “construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el juego de las diferencias” (Arfuch, 2002, p. 24). Es la conciencia de una identidad siempre en crisis, la misma que con matices podemos encontrar entre los evangélicos, los chilenos, etc. La identidad es una constante crisis porque es dinámica y procesual, asequible pero no contenible.

La conciencia identitaria se presenta también como un proceso paradójico y absurdo, cuando son los “otros” quienes resaltan la diferencia subordinada en la indianidad. Se trata de una distinción sustentada en los estereotipos fenotípicos:

“cuando niño a uno sí lo discriminaban, pero pasado el tiempo uno se da cuenta y se empieza a valorar... cuando ya uno tiene identidad, por lo menos, uno puede decir en donde siempre ha estado...” (Mujer, Joven, Entrevista 12, p. 13).

Una identidad religiosa como la evangélica, que no obliga a llevar símbolos explícitos de identificación (por ejemplo el velo islámico o el kipá judío), se puede constituir en una identidad en el silencio para no ser discriminada, pero ¿qué sucede cuando la discriminación pasa por aspectos fenotípicos? Entonces conlleva a transformar la identidad indígena en una vergüenza, una ignominia que

afecta a los niños, niñas y jóvenes en el colegio. Esto porque la proyección de una identidad deteriorada conlleva a otras asociaciones: pobreza, estupidez y torpeza, que en la mayoría de los casos van junto a palabras groseras, burlas y metáforas denigrantes.

Este proceso de conciencia identitaria desde la discriminación, de descubrirse inferior a los ojos del otro, genera distintos procesos en el sujeto, dependiendo de variables individuales y sociales. A algunos los conduce a la negación, pero en otros se produce “un retorno a las raíces” (Arfuch, 2002, p. 25). La identidad se constituye en un proceso de “conciencia del estar”: es conciencia de espacio y tiempo que los “otros”, que te despiertan a esa conciencia, no tienen. Es también un mundo polarizado entre los que “tienen identidad” y los que “no tienen identidad”: la identidad es asumida como la conciencia del tiempo y del espacio del ser.

La falta de reconocimiento, la subordinación y la discriminación de la identidad inciden en que algunas jóvenes, influenciadas por sus padres, nieguen su identidad étnica: “Yo soy Aymara, tengo mi certificado (de ser aymara) y todo, pero la verdad es que no, no estoy conectada con mis orígenes étnicos” (Mujer, Joven, Entrevista 21, p. 3).

La identidad tiene también un carácter instrumental y utilitarista. Es decir, la idea que esta joven se preocupe de ser aymara a partir del “certificado indígena”, es para obtener beneficios de beca para estudiar:

“Me considero Aymara porque soy Aymara, porque tengo el certificado, pero tener esa identidad me cuesta bastante, porque no sé de baile, no sé palabras, no sé costumbres, no sé absolutamente nada” (Mujer, Joven, Entrevista 21, p. 13).

La identidad étnica “es básicamente un recurso para la movilización [...] dentro de la cual es manipulada para obtener determinados fines” (Bartolomé, 2006, p. 32). Pero esto no es generalizable al grupo: oponerse a una visión primordialista no obliga a entender la identidad étnica como si fuera una pura elección racional¹. Sí es el resultado de un decurso histórico cuya

¹ Ambas posturas han recibidos fuertes crítica Cfr. (Bartolomé, 2006, p. 30; Rifo-Ruiz, 2002, pp. 83-88).



especificidad nos permite entender procesos como el de la negación de la propia identidad ya señalado.

La misma joven destaca que “...yo no me crié en el entorno, por tanto yo no sabía que era Aymara... No tenía conocimiento de la cosmovisión, no tenía conocimiento de la lengua, no tenía conocimiento de nada” (Mujer, Joven, Entrevista 3, p. 3). Esta negación se produce en contextos de fuerte discriminación, en el cual los padres debieron “proteger” a sus hijos de una identidad discriminada, cimentando el deterioro identitario actual.

No obstante, las identidades “emergen en modalidades concretas de juegos de poder y son más el producto de una diferencia y una exclusión que de lo idéntico” (Marcús, 2011, p. 103). Porque en un contexto donde la persona no se siente diferente, no se ve compelido a preguntarse quién es. Y más aún, cuando los padres no conversan de sus raíces para evitar que sus hijos vivan la discriminación que ellos vivieron, se produce una desconexión:

“...la verdad en ese sentido estoy súper desconectada. Y mi papá y mi abuelo eran de Camiña, directo de ahí, se vinieron a la ciudad y una desconexión total, entonces mis papás tampoco conocen nada de eso” (Mujer, Joven, Entrevista 21. p. 4).

Algunos destacan que este instrumentalismo es “una explicación posible para los comportamientos étnicos en ámbitos migratorios urbanos” (Bartolomé, 2006, p. 32). En las ciudades, los padres pueden criar a sus hijos lejos, en el olvido de la identidad étnica, guardando su nostalgia para la privacidad solitaria experimentada cuando no están los hijos:

“...la verdad es que bien desconectada estoy, porque no tengo información sobre las actividades que hacen los compañeros aymaras en la U[niversidad]... y es más, el año pasado tuve toda la intención de unirme, el municipio hizo una actividad para poder aprender el idioma y eran sábado, entonces no podía...” (Mujer, Joven, Entrevista 21. p. 12).

La joven fue criada por sus padres resaltando su identidad religiosa, pero no la étnica. Siendo

evangélica era menos discriminada que ser indígena: “los mismos padres no quieren nunca a veces enseñar mucho de su cultura, porque igual se discrimina” (Mujer, Joven, Entrevista 11, p.10). No obstante, dado que la joven volvió a la región aymara a estudiar, la cultura aymara vuelve a ella. Pese a que dice no tener tiempo, sin embargo la memoria cultural la empuja a ella al retorno de las raíces: “la identidad étnica es una condición a la que se recurre para evaluar los costos y beneficios de la acción social” (Bartolomé, 2006, p. 33).

De igual forma las jóvenes destacan afinidades valóricas entre la identidad evangélica con la identidad aymara. Es una condición que los diferencia de los demás, pero los une con aquellas personas que comparten esos valores. El “ser evangélico no es ser igual a los demás, es obvio, igual que el ser Aymara...te da un tinte, un ámbito en que tú eres distinto al resto” (Mujer, Joven, Entrevista 3, p. 7). Las identidades son distinciones simbólicas y culturales, que pese a que puedan ser discriminadas, no obstante los mismos sujetos le encuentran su valorización.

Ellas declaran como aceptada, por parte de la iglesia, algunas de las prácticas culturales como el baile Aymara, donde no sólo es permitido, sino que también incentivado y potenciado. Al respecto una de la entrevistada destaca “...me acuerdo que las hermanas me pedían que si yo tenía un tiempo para poder enseñar a los niños a bailar...fue diferente verme con mi sombrero, con el mismo traje que era natural, colocarme ojotas” (Mujer, Joven, Entrevista 1, p. 21). Como se aprecia, la identidad cultural, no es sólo un discurso o una narrativa, sino también importa la experiencia de los sujetos. “La pregunta es cómo comprender e interpretar, por ejemplo, la música, los ritos, las festividades religiosas” (Vergara & Gundermann-Kröll, 2007, p. 50).

Se resalta también el cuerpo, espacio subjetivo de la materialización de la cultura y la identidad. Algunas jóvenes dicen sentirse orgullosas de la “morenidad”. “Tener mis rasgos, mi color de piel, ahora mi lengua es importante y saber que manejaba palabras” (Mujer, Joven, Entrevista 1, p. 11).

Es una revalorización del cuerpo de la mujer aymara, ya que en general “el color

de la piel más clara es también un signo de belleza” (Gavilán, 2005, p. 144). No obstante estas jóvenes revalorizan su ser morenas como símbolo de belleza, lozanía y autoctonía. “Yo creo que por ser moreno o de otro, o sea de otros rasgos te tachan, que tú eres boliviano, que tú eres así, y no se dan cuenta que los Aymara existimos hace mucho tiempo y que estamos dispersos...” (Mujer, Joven, Entrevista 12, p. 13). El hecho que por la morenidad la “tachen” de boliviana, resalta también la preexistencia de la etnicidad por sobre la nacionalidad.

Entre las aymaras, “un cuerpo que muestra el trabajo que se ha desarrollado a lo largo de la vida es altamente valorado” (Gavilán, 2005, p. 144). Esa valoración es recuperada por algunas jóvenes: “me siento que valorizo lo que antes no conocía, con respeto y también sentirme orgullosa. Y valorarme, sentirme orgullosa de que etnia soy” (Mujer, Joven, Entrevista 1, p. 21). Así, “se evidencia como un hecho construido socialmente a través de los contactos sociales entre grupos que utilizan los marcadores culturales de manera estratégica y selectiva” (Río-Ruiz, 2002, p. 91).

La identidad es plástica, se deslinda entre identidades étnicas, religiosas, de género, pero también etarias. Fluye y se desliza entre una y otras entre contingencias, espacios y tiempos. Porque la identidad cultural “no se puede referir únicamente al pasado, sino que comprende el presente y una anticipación del futuro” (Vergara & Gundermann-Kröll, 2007, p. 36):

“Yo creo que como evangélicas tampoco podemos desconocer nuestras tradiciones... [aunque] no participemos directamente, pero uno como Aymara tiene que tener conocimiento” (Mujer, Joven, Entrevista 12, p. 5).

Dado que las identidades que “se construyen en estos grupos son identidades relacionales, ya que necesitan de otras para contrastarse” (Bartolomé, 2006, p. 34), el contexto ayuda a la redefinición y reafirmación identitaria:

“los padres te van vinculando [a las tradiciones] y podríamos decir que yo participé en la enseñanza media en un centro cultural...ahí se reforzaba el tema de identidad y hablaban el tema de discriminación...entonces uno se

interesa...era más orgullosa de lo que es” (Mujer, Joven, Entrevista 12, p. 13).

4. Reflexividad sobre la otredad masculina

Uno de los referentes identitarios que identificamos es que las jóvenes se preocupan de su identidad de género, que está condicionada por la etnicidad y la religión. En la cultura aymara las categorías hembra-macho y femenino-masculino, son base del pensamiento (Carrasco, 2007; Gavilán, 2005). De igual forma, en la cultura evangélica lo femenino y lo masculino son resaltados como compañerismo y complemento, aun cuando en la realidad los roles y la autoridad masculina siempre están por sobre lo femenino.

Para la cultura aymara “los modelos femeninos y masculinos se elaboran y reelaboran a nivel de las representaciones, considerando la historia oral, adaptándola al contexto y la situación” (Gavilán, 2005, p. 145). Por ello, las jóvenes evangélicas aymaras, siendo consciente que en ambas culturas (étnica y religiosa) se valora el compañerismo y la complementariedad, critican que este discurso no se ha “adaptado a los nuevos contextos y situaciones”.

Por ello son críticas de las dos concepciones, porque, pese a que ambas resaltan lo femenino en los mitos y relatos, ellas se sienten discriminadas tanto en las prácticas religiosas como en las étnicas. A pesar de esto, no culpan ni responsabilizan a nadie: sólo resisten y luchan contra el machismo de sus compañeros, porque “varones y mujeres, incorporan las diferencias de género en la ideología sobre la etnicidad, las mujeres resultan siendo tácitamente subordinadas” (De la Cadena, 1992, p. 6).

Las jóvenes son críticas del machismo en general pero con contradicciones, ya que a la vez que critican su presencia entre sus pares, justifican el de sus padres o de los pastores evangélicos. Ahora bien, según las mismas entrevistadas y por variadas razones, aquello estaría disminuyendo. Las jóvenes destacan que el machismo está fundamentalmente alimentado por el alcohol, que después se transforma en violencia. En el caso de la cultura evangélica, no es atrayente el consumo

de alcohol frecuente en algunas festividades de tradición Aymara. “Ah eso de los hombres que ellos son tan machistas, pero ya no se está viendo eso... el tema del alcohol... que hace que la decencia de los, de lo que en realidad es la cultura se pierda...” (Mujer, joven [26], Entrevista12, p. 4).

La identidad es un “momento identificador en un trayecto nunca concluido, donde está en juego tanto la mutación de la temporalidad como la ‘otredad del sí mismo’” (Marcús, 2011, p. 14). Sin, embargo en relación a las identidades religiosas, el prejuicio recurrente es que junto a la subordinación de la mujeres, ellas mismas se sienten satisfechas o cómodas con tal situación.

Culpan a la víctima de ser víctima, es decir, responsabilizan a la mujer de la reproducción y aceptación del machismo en la religión². Sin embargo acá nos encontramos con jóvenes mujeres lúcidas de tal subordinación al decir: “la religión de por sí es machista. En mi iglesia no hay Pastoras, hay puros hombres [pastores]. Hay mujeres que son dirigentes pero dirigen más bajo. No van a llegar a tomar una iglesia a cargo” (mujer, joven [22], entrevista 11, p. 9). Entre algunos grupos pentecostales, la esposa del pastor recibe el nombre de Pastora, lo que le atribuye un rol de liderazgo religioso. En el caso de algunas jóvenes entrevistadas, a la esposa del pastor se le llamaba “mamá”. En otras como la Iglesia Adventista, la esposa del pastor es sólo eso, “la esposa del pastor”. El elemento en común de las iglesias evangélicas que están en territorio aymara es que ninguna mujer asume el rol de pastora, es decir el liderazgo formal y visible. Sin embargo algunos autores han destacado que entre las iglesias, en la práctica, la esposa del pastor sí asume un rol de lideresa y pastoral formal. Eso la comunidad lo sabe y lo respeta; lo único que no hace es predicar desde el púlpito (Mansilla & Orellana, 2014). Empero, la ausencia de acceso a la palabra desde el púlpito y esa negación explícita, formal y sin ambages, es lo que estas jóvenes critican de los evangélicos indígenas.

Según las jóvenes este “machismo” transgrede tanto las creencias tradicionales aymaras de la complementariedad como las

creencias expresadas en la iglesia evangélicas, que resaltan el sacerdocio universal: “lo mismo que la mujer Aymara, yo me he dado cuenta, es un complemento. Una vez que ha pasado el tiempo esos valores se han perdido, el hombre se ha tornado más machista” (mujer, joven [26], entrevista 12, p. 5). Las jóvenes mujeres exigen que los hombres jóvenes aymaras también se adapten a la secularización cultural de la sociedad aymara. Ellas aceptan, valoran y respetan la complementariedad resaltada en la cultura aymara, sobre todo a partir de los mitos, pero en la actualidad lo que concretamente viven es la desigualdad de las mujeres frente a los hombres.

Ellas perciben que actualmente hay más machismo que antes. Esto, porque hoy en día, los hombres jóvenes deberían tener más conciencia, sobre el rol de las mujeres que estudian. Ellas son profesionales, trabajan fuera del hogar, etc. Pero continúan, al igual que antes, con el mismo trabajo doméstico al interior del hogar y su rol como madres: “las mujeres cargan sobre sus espaldas a sus hijos, leña u otros objetos. Los hombres nunca cargarán a los niños, sólo objetos” (Gavilán, 2005, p. 145). Muchas de estas jóvenes estudian, trabajan o visitan a sus familiares en las ciudades de la región de Tarapacá. Tienen acceso a internet, televisión y por lo tanto, exigen que la cultura de la complementariedad se ajuste a los tiempos. Especialmente con la ausencia de violencia “creo que ahora el machismo se ha... se ha ido como a un extremo, al llegar a tal vez creerse superior a alguien o a tratar de llegar a (...) a romper la sana convivencia si no es ya la competencia de poder” (mujer [2], Focus group, entrevista 13, p. 9).

Las jóvenes consideran que el machismo es una característica tanto de los aymaras como de los aymaras evangélicos. Ellas perciben que si bien la cultura y la religión son dinámicas, flexibles y ajustables, en relación a los roles femeninos y masculinos, la cultura presenta más dilación. Este cuestionamiento a las prácticas machistas en la iglesia se expresa de formas más abiertas y directas en las generaciones más jóvenes:

“Eso no me gusta porque igual nosotras la mayoría de la juventud nos miramos

2 Alguno suelen llamarlo femichismo. Al respecto se puede ver Méndez-Cruz (2012).

y ya no son los mismos pensamientos que antes, porque quizás antes más las mujeres se sometían a los hombres y... ahora el mundo ha cambiado” (mujer, joven [25], entrevista 5, p. 8).

Antes las familias que sólo tenían hijas, y no hijos varones, eran considerado una “afrenta cultural”:

“mi mamá tuvo tres mujeres y tenía puras mujeres y obviamente la miraban mal, la gente igual la trataba mal, entonces mi papá igual que quería tener un hijo hombre y por lo mismo le pegaba. A la final que (...) Dios que hace grandes cosas...tú le puedes pedir y Dios te lo puede contestar...puede cambiar tu vida, la de tu esposo. Entonces más por eso convirtió mi mamá y entró a la Iglesia evangélica y después mi mamá quedó embarazada de nuevo y tuvo a mi hermano” (mujer, joven [25], entrevista 5, p. 3).

5. La lengua como referente identitario

Uno de los aspectos que más conmueve a las jóvenes mujeres entrevistadas es el escaso o nulo dominio de la lengua aymara que poseen. En sus relatos la lengua es puesta en el centro de la cultura y de la identidad étnica y, por lo mismo, la sienten incompleta cuando falta su dominio. Expresan nostalgia por aquellas épocas donde todos dominaban, y no se avergonzaban de usar la lengua aymara. Sin embargo encuentran y valoran pequeños espacios y tiempos, como en los cultos evangélicos, donde se canta en lengua aymara, especialmente entre los pentecostales: “los Pastores hacen culto en Aymara... van a localidades donde están los abuelos... los pastores hablan Aymara, porque si no como van a predicar la palabra de Dios si están hablando otro idioma” (Mujer, joven [20], Entrevista 4, p. 12). Otra de las entrevistadas proveniente de Cariquima, nos explica que “los pastores que también son parte del pueblo Aymara, no siempre hablan esa lengua en todos los rituales” [...] “hablan como intercalado, Aymara y español” (Mujer, joven [25], Entrevista 5, p. 5).

Mayoritariamente la lengua aymara se halla presente en los cánticos e himnos, pero no

son todos los cultos evangélicos en esa lengua, pues la mayoría de la población no domina la lengua (Gundermann-Kröll, 1997, 2011) “A veces cantan himnos en Aymara, los coros, pero no, no es que se haga así como toda una reunión en Aymara” (Mujer, joven [25], Entrevista 5, p. 5).

KUNJA JACH’AS TATITUXA (DO)³

Dios Awkixay, alaxpach uñtasaxa
warawaranakax musphayituw;
Kunkamasti thayamp chikaw ist’asi
uñjaraktwa intin k’ajatapsa.

CORO:

Chuymaxasti q’uchuñ munapiniw,
¡Kunja jach’as Tatituxax!
Chuymaxasti q’uchuñ munapiniw
¡Kunja jach’as Tatituxa!

Algunos discursos revelan que las predicaciones en Aymara son más frecuentes por parte de quienes integran la comunidad que de los pastores. Se destaca que en Bolivia el uso de las lenguas indígenas está más presentes en los cultos evangélicos. “... en Bolivia vi ahí predicar más en Aymara, y también en Quechua” [...] “y no utilizaban mucho el coro que es en español” (Mujer, joven [25], Entrevista 5, p. 6). Esto también resulta de ayuda para el recuerdo de la lengua, ya que los evangélicos aymaras promueven el intercambio de congresos y encuentros de tipo religiosos, sobre todo entre los jóvenes. Según revela una de las entrevistadas, los pastores, de origen aymara, provendrían principalmente de las comunas de Colchane, Camiña y Enquelga (Mujer, joven [20], Entrevista 4, p. 12). Son lugares donde, al parecer, la lengua se practica de manera frecuente por la alta presencia de los abuelos.

Pero los jóvenes, en general, muestran desinterés por el aprendizaje y práctica de la lengua aymara. Se va perdiendo paulatinamente la tradición oral de la lengua por la mayor

³ Señor, mi Dios, al contemplar los cielos/el firmamento y las estrellas mil; /Al oír tu voz en los potentes truenos/ y ver brillar al sol en su cénit. / CORO: Mi corazón entona la canción: / ¡Cuán grande es Él! ¡Cuán grande es Él!/Mi corazón entona la canción: / ¡Cuán grande es Él! ¡Cuán grande es Él!

influencia y presión urbana de la vida cotidiana (Gundermann-Kröll, 1997, 2011): "... sí cantamos en Aymara pero en realidad como jóvenes poco... se ha perdido un poco la lengua... serán como tres niñas que cantamos en Aymara... los abuelitos si lo cantan en Aymara, pero nosotros no" (Mujer, joven [25], Entrevista 6, p. 9).

No culpan a sus padres por no enseñarles ni motivarlos al aprendizaje de la lengua, al contrario, comprenden la situación ya que ellas mismas experimentaron la discriminación, pero seguramente en menor medida que sus padres:

"Porque lo impuso la sociedad, el Estado, entonces como decía mi abuelito por ejemplo... por la discriminación fue desapareciendo la lengua. Porque él decía que les pegaban si hablaban en Aymara en su tiempo" (Mujer, Joven, Entrevista 7, p. 10).

Este relato se condice, con el rol que cumplió la escuela en la pérdida de la lengua (González, 2002; Gundermann-Kröll, 1997, 2011). Se puede comprender que no sólo existió una discriminación que implicaba rechazo, burla, o distanciamiento, si no que explícitamente se habla de violencia física y simbólica frente al ser aymara, y especialmente hacia quienes hablaban en lengua aymara, considerada como la lengua india y objeto de un sinnúmero de prejuicios racistas que implicó tal expresión.

Uno de los sueños que tienen una de las entrevistadas, es tener un colegio solamente para Aymaras para potenciar la lengua y la cultura aymara. Ella lo justifica "porque se está perdiendo nuestra cultura, yo creo que deberíamos rescatarlo. Porque por ejemplo a mí cuando era niña no me interesaba la lengua, pero ahora yo creo que es importante uno para identificarse saber la lengua" (Mujer, Joven, Entrevista 7, p. 12).

Las entrevistadas destacan, en varias oportunidades, que los cultos evangélicos han ayudado a la mantención de la lengua aymara. Es que "hay Biblia Aymara en nuestra Iglesia por lo menos, hay Biblias traducidas Aymara, hay hermanos que hablan Aymara y como hay personas adultas ya, de edad como se dice hablando Aymara" (Mujer [2]. Focus Group.

Entrevista 13, p. 4). La traducción de la Biblia en idiomas indígenas, se constituyó en uno de los temas más controversiales en la década de 1980, involucrando a antropólogos, intelectuales de izquierda y la Iglesia Católica en contra del ILV⁴, quienes veían en esta institución la ideología yanqui y la protestantización de los indígenas⁵.

En ocasiones parte de las mismas autoridades de la iglesia son los que ayudan a la sobrevivencia de la lengua Aymara en el tiempo, aunque aquello también se ha ido modificando por cambios generacionales. A una entrevistada se le pregunta sobre los predicadores que utilizan Aymara, donde responde... "cuando hay ancianos pero ellos son, o sea netamente Aymara, saben poco o entienden poco el español. Pero ahora creo que no se ve mucho" (Mujer, Joven, Entrevista 7, p. 7).

Es frecuente identificar en los discursos el gran valor que se tiene por la lengua Aymara, sin embargo cuando a uno de los participantes se les pregunta por qué dejaron de hablar en Aymara en su familia, ella responde que "por lo que he conversado con ellos porque no les permitían o porque se burlaban" (Mujer, Joven, Entrevista 1, p. 11).

Esta burla no sólo se daba en Chile, sino también en Bolivia. Pero los aymaras de Bolivia, a su vez eran discriminado entre los aymaras chilenos: "mi abuelita de parte de mi mamá ella es de Bolivia, entonces ella, mi papá decía de que también se burlaban, la discriminaban porque era de Bolivia" (Mujer, Joven, Entrevista 1, p. 12). También se presenta en los argumentos, que la disminución de la transmisión de la lengua, fue por el temor a que los hijos fueran discriminados, identificando que no es falta de orgullo, respeto o voluntad, si no que finalmente fue un acto que en su origen fue bien intencionado por las presiones de la cultura exógena:

4 Al respecto se puede ver (Marroquín & Giménez, 1996; Stoll & Barclay, 1985).

5 Diego Thomson, junto al ex-sacerdote católico Vicente Pazos Kanki (exiliado en Londres en 1817), intentaron traducir el Nuevo Testamento al aymara. La traducción concluyó a fines de 1826. Pero el único texto que lograron publicar fue el Evangelio de Lucas en 1828, y fue el primer evangelio traducido a un idioma vernáculo de América del Sur. No obstante, la traducción del NT fue publicada por primera vez en 1954 y de la Biblia fue publicada por primera vez en 1986.

“Yo creo que fue por un tema de que antes se les prohibió a ellos de que tal vez pudieron ser sometidos por eso, se hicieron tanta persecución de que ellos no querían que nosotros pasáramos por eso” (Mujer, Joven, Entrevista 12, p. 14).

Uno de los discursos también revela la existencia de autoridades eclesiásticas que también son Aymara, donde se explicó que aquello resulta ser también una manera de integración a la cultura del mismo pueblo:

“Igual hay algunos que son Aymara, como directores de colegios de la zona norte... en Camiña hay un pastor que es Aymara que dirige todos los pueblos... Aymara o mapuches los mandan a su zona, porque ellos saben tratarlos... la gente Aymara va a tener mayor recepción a esas personas” (Mujer, Joven, Entrevista 11, p. 11).

Por otro lado existe una modificación en los parámetros educacionales por parte de los integrantes más jóvenes, que hace crítica sobre las maneras que en fueron educados, al desatender la importancia de las costumbres Aymara. Si bien pudo haber sido justificado por la discriminación, hoy el interés por el rescate de lo étnico es más valorado... “Yo no haría, lo que hizo mi mamá conmigo... porque no sé hablar Aymara, pero si yo hablo Aymara yo le voy a enseñar a mi hijo... para que no se pierda la identidad del idioma” (Mujer, Joven, Entrevista 11, p. 13).

Nos encontramos con conversaciones que revelan las motivaciones por estudiar Pedagogía de Educación Básica Intercultural Bilingüe, donde nos explica que a través de contactos de cercanos, gustos por la lengua y la pedagogía, hicieron que finalmente optara por esta carrera universitaria:

“un amigo me contó de esta carrera que se estaba dando, dije -ya es pedagogía, sí, ya hay beca, ya y tiene que ver con la lengua-yo no sé hablar, -ah que interesante ya me gustaría hablar, aprender hablar mi lengua” (Mujer, Joven, Entrevista 2, p. 4).

Por ello para las jóvenes, “recuperar la lengua, es fundamental” (Mujer, Joven,

Entrevista 4, p. 6). Se repite la necesidad de valorar la lengua repetidamente en las conversaciones, destacando como uno de los aspectos más importantes. “la lengua, porque creo que con eso uno se identifica como Aymara” (Mujer, Joven, Entrevista 7, p. 5).

El interés por aprender la lengua Aymara implica reconocer su relevancia como un catalizador de relaciones familiares y culturales:

“no tan sólo la lengua por hablarla sino que involucra aspectos familiares, involucra la misma vida, involucra uno sentirse orgulloso, orgullosa de quién es y tomar conciencia” (Mujer, joven [28], entrevista 1, p. 12).

Es decir, que el acto de aprender y practicar la lengua Aymara implica más que la lengua en sí, implica de hecho la expresión de una identidad que los diferencia con otros pueblos.

6. La territorialidad de la identidad

Las jóvenes destacan, tanto en la cultura aymara como la evangélica, la existencia y el realce del sentido de gratitud y respeto por la naturaleza. Para los aymara la tierra es la Pachamama, para los evangélicos la tierra es creación de Dios.

Una joven resalta sobre una ritualidad aymara:

“los hermanos Aymara, iban cantando... y lograba ver... el respeto que le tenían... yo igual los respetaba y a la vez descansaba y miraba a mi alrededor y daba gracias a la creación que la hizo tan hermosa” (En la subida al cerro de Cariquima) (Mujer, joven [28], Entrevista 1, p. 16).

La misma entrevistada, también acentúa sobre el uso de la coca como recurso salutarífico, a lo que responde: “Sí, cuando tengo problemas de estómago en ese momento me ofrecieron y recuerdo que igual comí” (Mujer, joven [28], entrevista 1, p. 16).

En momentos de urbanización de la cultura aymara, debido a la constante migración rural urbana, se ha generado un profundo despoblamiento de los antiguos pueblos aymaras. Sin embargo: “la tierra es todo” (Mujer, joven [25], Entrevista 5, p. 20). Los

pueblos, cada vez más son habitados sólo por abuelos: “Nosotros sin la tierra no somos nada, todo está complementado... los occidentales no valoran la tierra” (Mujer, joven [25], Entrevista 5, p. 20). Esto porque los aymaras “participan de masivas migraciones y una parte de ellos se proletariza en los centros urbanos regionales, pero mantienen actividades agropecuarias o relacionadas (comercio y transporte agrícola regional), lo que les otorga continuidad con su pasado de campesinos andinos” (Gundermann Kröll & Cortez, 2008, p. 106).

Como han planteado Magno, Doula y Pinto “la construcción de la identidad de la juventud rural está constantemente influenciada por el universo urbano; esta confluencia se debe a las nuevas experiencias espaciales y comunicacionales que vivenciamos actualmente, colocando ‘el tránsito’ entre lo rural y lo urbano como un proceso constante” (Magno, Doula & Pinto 2011, p. 307).

En el discurso de varios de los entrevistados, se repite de manera frecuente el vínculo con la tierra, destacándose un aprecio por ser el medio que brinda los sustentos, y que es también parte de un respeto heredado por las tradiciones ancestrales.

“La tierra está, está, está como el sustento, el sustento, la sustentabilidad para la vida, de ahí sacamos los productos, el sustento de los animales, el sustento de los animales nosotros” (Mujer, Joven, Entrevista 2, p. 10).

El desdoblamiento del altiplano Aymara y el envejecimiento de la población generan una nostalgia de la tierra por parte de las jóvenes:

“creemos en la tierra, en todo, todo lo que gira alrededor de nosotros, o sea, nosotros no somos superiores a ellos sino que todos nos complementamos entre sí. Esa es mi perspectiva a diferencia del mundo occidental” (Mujer, Joven, Entrevista 6, p. 1).

No es una desterritorialización, sólo urbanización, ya que también ha sido históricamente espacio de movilidad aymara. No obstante es un des-anclaje de la cultura respecto de la tierra.

Una de las opiniones vertidas en las entrevistas, en oposición a algunas declaraciones

y en concordancia con otras, da cuenta de una sincronía valórica entre el ser Aymara y el ser evangélico, afirmando que no son excluyentes, y es más, complementario... “No creo que sea excluyente una de otra...yo encuentro que el ser Aymara encuentro como el equilibrio del hombre con la naturaleza. Entonces...eso le ayuda a una en la formación de hombre con la relación con el otro.”(Mujer, Joven, Entrevista 3, p. 4). La misma entrevistada declara haber participado en una de las ceremonias donde se le pide a la naturaleza, la posibilidad de seguir trabajando otro año en ella...

“me acuerdo que la profesora [...] hizo una ceremonia de la phawa y yo para mí eso era nuevo. Y es como, es una actividad en donde se pide permiso a la tierra, a la Pachamama y la bendición para comenzar este nuevo proceso” (Mujer, Joven, Entrevista 3, p. 4).

“El hombre no indígena va la naturaleza como un elemento...la tierra se puede explotar, sacarle todo el provecho posible” (Mujer, Joven, Entrevista 3, p. 5).

“Lo que tiene la cultura Aymara, es que todo...tiene vida, todo tiene un equilibrio...Por ejemplo en el tema de la quínoa, yo voy a ocupar la tierra durante un determinado tiempo y después hay que dejarla descansar... todo es cíclico” (Mujer, Joven, Entrevista 3, p. 5).

Se hace hincapié en la división del trabajo, donde cada integrante cumple una función... “la cosmovisión porque creo que todos en esta tierra cumplimos una función, no hay una que, que sea más que una planta, porque eso también aporta oxígeno...todos tenemos como una función” (Mujer, Joven, Entrevista 7, p. 5).

7. Conclusiones

El estudio de las concepciones sobre identidad cultural expresadas por las jóvenes mujeres evangélicas aymaras nos ha permitido constatar la importancia de una teorización sobre la identidad que no suponga elementos primordiales ni su dependencia de rasgos estables. Siendo fieles al material expuesto, la identidad se nos presenta más bien como el

juego de articulación de múltiples identidades, en un proceso fluido, descentralizado, sin fijeza ni permanencia, fragmentario y compuesto por elementos contradictorios e irresolubles.

No obstante lo anterior, hemos podido identificar tres temáticas recurrentes en nuestro material que organizan y sintetizan los contenidos empíricos: la reflexividad sobre la alteridad masculina, la centralidad de la lengua, la territorialidad. Estos tres elementos funcionan como nodos en cuyo paso recurrente se van tejiendo y estabilizando los flujos de la identidad de las jóvenes pentecostales aymaras de la región de Tarapacá.

Ahora bien, al pensar las relaciones entre las tres dimensiones identitarias aquí desarrolladas (ser aymara, evangélica y mujer joven), podemos ver que existe una tensión relativa entre las dos primeras. Mientras ciertos elementos de la identidad aymara son combatidos por la religiosidad evangélica, sobre todo aquellos concebidos como idolátricos (Piñones-Rivera, Mansilla & Muñoz, 2016), otros son potenciados o incluso reivindicados por dicha relación.

El mejor ejemplo es el de la lengua aymara como referente identitario. Desde la vertiente étnica la lengua aymara es valorizada como soporte de la cosmovisión, como reservorio de lógicas culturales diversas cuya alteridad es profunda, pues responde incluso a gramáticas distintas (Guzmán de Rojas, 1985; Hardman, Vásquez & Yapita, 2001). Desde la vertiente evangélica el sentido es distinto, más bien como un medio para la evangelización, dando cuenta de un sentido utilitario-instrumental, en el cual lo priorizado es la difusión de la palabra cristiana y no la preservación de la cosmovisión. Dicha tensión no se descubre cuando se analiza la posición de la mujer. Podríamos decir que la aparente oposición entre ambos referentes culturales se resuelve en la confluencia respecto de la posición subordinada de la mujer. Esta complejidad de tensiones y confluencias nos permite advertir los desvíos que introduce cualquier pensamiento polarizado o unilateral sobre la identidad.

Creemos que es importante continuar profundizando en el estudio de los procesos identitarios entre mujeres jóvenes pentecostales

aymaras, contrarrestando el vacío significativo existente en el conocimiento. Es importante continuar investigando en estos procesos con otro tipo de actores, pues nos parece muy probable que las coordenadas que organizan el flujo identitario aquí presentado y analizado, sean característicos de grupos que han accedido a la educación superior y participado de procesos educativos que enfatizan dichos tópicos (género, lengua y territorio) como parte del actual y dilatado proceso chileno de replanteamiento de la relación del Estado con los pueblos originarios, fortalecido desde la ratificación del Convenio 169.

Pensamos que dicha profundización debe hacerse desde una posición reflexiva sobre cómo las tendencias adultocéntricas, patriarcales, neocoloniales y hegemónicas en lo religioso, aún continúan definiendo la agenda de investigación en las ciencias sociales, invisibilizando la realidad de grupos sociales históricamente subordinados como el aquí presentado, por su pertenencia a pueblos originarios, por su condición de género, por su segmentación etaria y por su subalternización religiosa.

De otra manera, en el plano académico continuaremos contribuyendo con el proceso histórico aquí mostrado de identidades avergonzadas, negadas y desconectadas al cual estas jóvenes mujeres han debido hacer frente.

Lista de referencias

- Alexander, J. C. (1995). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Alonso, B. (2005). *El juego de las diferencias. Lecturas sobre identidad y cultura*. Recuperado de: http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Plantillas/Eje%20identidad-alteridad/alonso-identidad.pdf.
- Arfuch, L. (2002). Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*, (pp. 19-41). Buenos Aires: Prometeo.
- Balboa, A. & Altamirano, J. (1993). La identidad en la juventud aymara-urbana



- alteña. *Temas Sociales*, (17), pp. 121-129.
- Bartolomé, M. A. (2006). Los laberintos de la identidad. Procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá*, (13), pp. 1-19.
- Bauman, Z. (1996). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. Hall & P. du Gay (eds.) *Cuestiones de identidad cultural*, (pp. 40-68). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carrasco, A. M. (2007). Influencias de la ideología religiosa en las significaciones de la sexualidad en mujeres aymaras del norte de Chile. *Cultura y Religión*, 27 (1), pp. 24-47.
- Ceriani-Cernadas, C. (2014). Configuraciones de poder en el campo evangélico indígena del Chaco argentino. *Sociedad y Religión*, 24 (41), pp. 13-41.
- Chávez-González, M. L. (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí. *Relaciones (Zamora)*, 34 (134), pp. 131-155.
- Citro, S. (2005). Ritual y espectáculo en la música indígena: el caso de los jóvenes toba del chaco argentino. *Latin American Music Review*, 26 (2), pp. 318-346. Doi: 10.1353/lat.2006.0004.
- Claros, L. & Viaña, J. (2009). La interculturalidad como lucha contrahegemónica. Fundamentos no relativistas para una crítica de la superculturalidad. En J. Viaña, L. Claros, J. Estermann, R. Fornet-Betancourt, F. Garcés, V. Quintanilla & E. Ticona (eds.) *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate*, (pp. 81-147). La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Corpus-Flores, A. (2008). *Jóvenes tseltales presbiterianos y sus prácticas divergentes: los mensajeros de cristo en la Iglesia Gólgota del Corralito, Oxchuc*. Doctoral dissertation, MSc. Thesis, Ciesas, San Cristobal de las Casas, Chiapas, México.
- De la Cadena, M. (1992). Las mujeres son más indias. *Espejos y Travesías*, (16), pp. 25-45.
- Foerster, R. (1986). La Misión Anglicana, primera Iglesia Protestante entre los mapuches. *Nütram*, II (3), pp. 14-28.
- Foerster, R. (1989). Identidad y pentecostalismo indígena en Chile. *Creces*, 6 (10), pp. 12-18.
- Garduño, E. (2003). *Antropología de la frontera, la migración y los procesos transnacionales*. México, D. F.: El Colegio de la Frontera Norte.
- Gavilán, V. (2005). Representaciones del cuerpo e identidad de género y étnica en la población indígena del norte de Chile. *Estudios Atacameños*, (30), pp. 135-148. Doi: 10.4067/s0718-10432005000200008.
- González, G. M. (2002). *Chilenizando a Tunupa: la escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago de Chile: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Guerrero, B. (2007). Identidad sociomusical de los jóvenes aymaras: la música sound. *Última Década*, (27), pp. 11-25. Doi: 10.4067/s0718-22362007000200002.
- Gundermann-Kröll, H. (1997). Acerca de cómo los aymara aprendieron el castellano (terminando por olvidar el aymara). *Estudios Atacameños*, 12, pp. 89-104.
- Gundermann-Kröll, H. (2011). Historia moderna de una lengua originaria: el jaqi aru en Chile. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49 (1), pp. 69-108. Doi: 10.4067/s0718-48832011000100005.
- Gundermann-Kröll, H. & Cortez, H. G. (2008). Pautas de integración regional, migración, movilidad y redes sociales en los pueblos indígenas de Chile. *Universum*, 23 (1), pp. 82-115. Doi: 10.4067/s0718-23762008000100006.
- Guzmán de Rojas, I. (1985). *Problemática lógico-lingüística de la comunicación social con el pueblo de Aymara*. Toronto: International Research Development Centre.
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita 'identidad'? En S. Hall & P. du Gay (eds.) *Cuestiones de identidad cultural*, (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hardman, M. J.; Vásquez, J. & Yapita, J. de D. (2001). *Aymara. Compendio de estructura*

- fonológica y gramatical. La Paz: Instituto de Lengua y Cultura Aymara.
- Jiménez, A. (2011). Identidad ausente. Del mito de la síntesis a la política de la identificación. *Revista Sociedad y Equidad*, (2), pp. 3-11. Recuperado de: <http://www.sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/view/14710/15063>.
- Levitt, P. (2007). Rezar por encima de las fronteras: cómo los inmigrantes están cambiando el panorama religioso. *Migración y Desarrollo*, (8), pp. 66-88.
- Magno, L.; Doula, S. M. & Pinto, N. M. de A. (2011). La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 305 - 319.
- Mansilla, M. Á.; Muñoz, W. & Orellana, L. (2014). Los dilemas comunitarios y étnicos y religiosos: las investigaciones antropológicas del pentecostalismo aymara y mapuche en Chile (1967-2012). *Estudios Atacameños*, (49), pp. 153-175. Doi: 10.4067/s0718-10432014000300009.
- Mansilla, M. Á. & Orellana, L. A. (2014). Las pastoras pentecostales: metáforas sobre el liderazgo femenino en la Iglesia Evangélica Pentecostal (1972-2001). *Memoria y Sociedad*, 18 (36), pp. 83-98. Doi:10.11144/javeriana.mys18-36.ppml.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5 (1), pp. 107-114.
- Marroquín, E. & Giménez, G. (1996). Los protestantes en Oaxaca: ¿persecución o resistencia cultural? En G. Giménez (comp.) *Identidades religiosas y sociales en México*. México, D. F.: Universidad Autónoma de México.
- Méndez-Cruz, M. R. (2012). De los habitus al femichismo: reproducción de conductas machistas en mujeres de Cochabamba. *Punto Cero*, 17 (24), pp. 18-30.
- Moulian, R. (2012). Metamorfosis Ritual. Desde el Nguillatun al Culto Pentecostal. Teoría, historia y etnografía del cambio ritual en comunidades mapuche huilliche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 22, pp. 131-134. Doi: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2012.n22-09.
- Moulian, R.; Oliva, I. & Toro, S. (2013). Caminar entre luchas y pruebas: funciones paradójicas de la enacción del Espíritu Santo en el culto pentecostal. *Chungará (Arica)*, 45 (3), pp. 461-471. Doi: 10.4067/s0717-73562013000300007.
- Muñoz, W. & Mansilla, M. Á. (2015). Conflacionismo epistemológico: los estudios sobre el pentecostalismo aymara en Chile (1975-1998). *Cinta de Moebio*, (52), pp. 1-16. Doi: 10.4067/s0717-554x2015000100001.
- Piñones-Rivera, C.; Mansilla, M. Á. & Muñoz, W. (2016). “La agarradura me la atiendo en la iglesia”: El diablo como símbolo hegemónico en el pluralismo médico aymara pentecostal. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 3, pp. 1-11.
- Río-Ruiz, M. Á. (2002). Visiones de la etnicidad. *Reis*, 98 (6), pp. 79-106. Doi:10.2307/40184439.
- Stoll, D. & Barclay, F. (1985). *¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio?* Lima: Descó.
- Vergara, J. I. & Gundermann-Kröll, H. (2007). El juego de las diferencias: de lo nacional-regional a lo regional-indígena: una comparación entre Tarapacá y Los Lagos. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 12, pp. 5-34. Doi: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2007.n12-02.



Referencia para citar este artículo: Di Leo, P. F. & Camarotti, A. C. (2017). Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1021-1034. DOI:10.11600/1692715x.1521530082016

Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina*

PABLO FRANCISCO DI LEO**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

ANA CLARA CAMAROTTI***

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Argentina.

Artículo recibido en agosto 30 de 2016; artículo aceptado en enero 3 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *el objetivo general de nuestra investigación es analizar las continuidades y heterogeneidades presentes en los procesos de individuación de jóvenes que viven en barrios marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Para la construcción de los datos empíricos utilizamos como estrategia metodológica los relatos biográficos. A partir de nuestro análisis identificamos tres nodos biográficos que ocupan un lugar central en las vidas de estas y estos jóvenes: vínculos afectivos; barrio; instituciones públicas. Sin embargo, sus efectos y relaciones con las vidas de jóvenes no son directos ni lineales sino que, a partir de complejas y dinámicas articulaciones entre sus trayectorias personales, sus relaciones intersubjetivas y sus condiciones estructurales -socio-económicas, territoriales e institucionales-, pueden constituirse en obstáculos o potencialidades para el despliegue de sus procesos de individuación.*

Palabras clave: juventud, identidad, marginalidad, biografía (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Young people's biographical narratives and individuation processes in marginalized neighborhoods of Argentina

• **Abstract (analytic):** *the main objective of this study was to analyze the continuities and heterogeneities in individuation processes of young people from marginalized neighborhoods located in the Metropolitan Area of Buenos Aires, Argentina. The authors used biographical narratives as a methodological strategy for the construction of empirical evidence. Three biographical nodes were identified that have a central place in young people's lives: affective relationships; neighborhood;*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se basa en la investigación dirigida por los autores con la financiación de la Universidad de Buenos Aires (a) UBACyT 2010-2012 GEF 20020090200376, Jóvenes, espacios de sociabilidad, consumos/ usos de drogas y violencias: un análisis de sus vinculaciones con los procesos de individuación en la zona sur del AMBA; b) UBACyT 2013-2015 GEF 20020120200171BA, Procesos de vulnerabilidad y cuidados en las experiencias biográficas de jóvenes en barrios marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires.), realizada entre julio de 2010 y diciembre de 2015. Gran área de investigación: Ciencias Sociales, área de investigación: Sociología, subárea: Sociología.

** Doctor de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Ciencias Sociales; Magíster de la UBA en Políticas Sociales; Licenciado en Sociología, UBA; Posdoctorado del Instituto de Medicina Social (IMS), Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. Argentina. Orcid: 0000-0001-9362-1399. Índice H5: 9. Correo electrónico: pfdileo@gmail.com

*** Doctora de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias Sociales; Magíster de la UBA en Políticas Sociales; Licenciada en Sociología, UBA. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. Orcid: 0000-0003-4428-5768. Índice H5: 6. Correo electrónico: anaclaracamarotti@gmail.com



public institutions. However, the effects and links of these biographical nodes with young people's lives are neither direct nor linear. Complex and dynamic links between personal trajectories, intersubjective relationships and their structural conditions - socio-economic, territorial and institutional - can become either obstacles or potentialities for the development of individuation processes.

Key words: youth, identity, marginality, biography (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Relatos biográficos e procesos de individuación juvenil en barrios marginalizados de Argentina

• **Resumo (analítico):** o objetivo geral da nossa pesquisa é analisar as continuidades e heterogeneidades presentes nos processos de individuación de jovens que moram em barrios marginalizados da Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Para a construção dos dados empíricos utilizamos como estratégia metodológica os relatos biográficos. A partir da nossa análise, identificamos três redes biográficas que ocupam um lugar central nas vidas destes jovens: laços afetivos; bairro; instituições públicas. No entanto, os seus efeitos e relações com as biografias juvenis não são unívocos nem lineares, mas, a partir de ligações complexas e dinâmicas entre suas trajetórias individuais, relações intersubjetivas e condições estruturais -socioeconômicas, territoriais e institucionais-, podem tornar-se obstáculos ou potencialidades para o desenvolvimento de seus processos de individuación.

Palavras-chave: juventude, identidade, marginalidade, biografía (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Herramientas conceptuales. -3. Metodología. -4. Resultados. -5. Discusión. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Como sintetiza Rossana Reguillo (2004), hoy existen en América latina dos grandes formaciones discursivas dominantes en torno a las y los jóvenes, especialmente de sectores populares. Por un lado, continuando con el mandato clásico a constituirse como individuos en las instituciones modernas -la familia, la escuela y el trabajo-, se postula que deben incorporarse a las mismas "a como dé lugar", sin problematizar las condiciones que reproducen o profundizan las desigualdades sociales. Una segunda posición genera una sobreatención en el "carácter tribal" de las identidades juveniles, en detrimento de sus dimensiones sociales e institucionales, invisibilizando o negando su capacidad de agencia individual, reflexiva y política, contribuyendo también a la naturalización de sus actuales condiciones de vulnerabilidad. Frente a estas posiciones reduccionistas y negativizantes de las juventudes, las ciencias sociales de nuestra región vienen generando valiosas herramientas

analíticas y datos empíricos que contribuyen a los procesos de problematización y disputa alrededor de su comprensión y abordaje desde las políticas públicas (Vommaro & Vázquez, 2008; Núñez & Litichever, 2015).

Buscando contribuir a este proceso de ruptura, desde 2010 desarrollamos dos proyectos de investigación financiados por la Universidad de Buenos Aires cuyo objetivo general es analizar las continuidades y heterogeneidades presentes en los procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires (Amba), Argentina, a partir de las siguientes preguntas-problema centrales:

- ¿Cuáles son los principales problemas y escenarios vinculares, sociales e institucionales que atraviesan las y los jóvenes en sus vidas?
- ¿Qué características, continuidades y heterogeneidades tienen sus procesos biográficos de vulnerabilidad/desestabilización y de cuidado/estabilización?

En la siguiente sección sintetizamos algunas herramientas conceptuales utilizadas en nuestro estudio -provenientes de las ciencias sociales contemporáneas- alrededor de los procesos de individuación, vulnerabilidad y cuidado en las sociedades latinoamericanas. A continuación, justificamos y describimos la estrategia metodológica utilizada para la construcción de datos empíricos: *relatos biográficos*. En la cuarta sección, desarrollamos las proposiciones emergentes en torno a las tres categorías centrales identificadas a partir de nuestro análisis del *corpus* -a las que denominamos *nodos biográficos*:- *vínculos afectivos*; *barrio*; *instituciones públicas*. En la discusión, dialogando con las herramientas conceptuales reseñadas, sintetizamos y articulamos dichos nodos, los procesos de *vulnerabilidad/desequilibrio* y de *cuidado/estabilización* de las y los jóvenes. En las conclusiones, retomando nuestras preguntas-problema de investigación, reflexionamos sobre las tensiones, continuidades y heterogeneidades presentes en los procesos de individuación de jóvenes en barrios marginalizados.

2. Herramientas conceptuales

Tal como lo analizan Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim (2003), según el modelo del *individuo institucional*, las normas y los arreglos institucionales de los Estados de bienestar convirtieron a los individuos en receptores de los beneficios, aplicándose con ello la norma de que las personas deberían organizar cada vez más aspectos de sus propias vidas. Las instituciones cardinales de las sociedades -los derechos civiles, políticos y sociales básicos, pero también el empleo remunerado y la formación y movilidad que éste conlleva- se orientaron hacia el individuo y no al grupo (Castel, 1997). De ahí que, aún después de la crisis de los Estados sociales, la vida propia depende por completo de las instituciones. En lugar de las normas y las autoridades tradicionales, en la modernidad tardía las directrices institucionales aparecen en escena para organizar la vida de los sujetos:

contienen la exigencia de que el individuo tome las riendas de su propia vida.

Esto es lo que Beck y Beck-Gernsheim (2003) llaman la *paradoja del individualismo institucional*: las personas son empujadas a hacerse cargo individualmente de su propia biografía, a llevar la carga de los crecientes riesgos generados permanentemente por la actual etapa del capitalismo. Sin embargo, para realizar este mandato, cada vez más necesitan de la asistencia de una profusa red de instituciones estatales, privadas, comunitarias. Es decir, la producción del individuo responde fundamentalmente a prescripciones, marcos y soportes institucionales mediante los cuales el sí mismo se construye como sujeto. Por ende, como sintetiza Scott Lash (2003), la individualización se constituye en la estructura social de la etapa actual de la modernidad.

A partir de distintas versiones de este relato, durante varias décadas las ciencias sociales han puesto en duda la existencia de individuos en las sociedades periféricas y, especialmente, han negado esa condición a integrantes de grupos socialmente subordinados, como mujeres, jóvenes y/o pobres, que *eran vistos como anomalías y por lo tanto, invisibilizaban otras modalidades de individuación* (Araujo & Martuccelli, 2014, p. 25). Para superar estas barreras epistemológicas, es necesario desarrollar estudios empíricos que identifiquen las *pruebas*, los *soportes* y los *acontecimientos* en relación a los cuales los agentes se constituyen como individuos en nuestras sociedades (Gómez-Esteban, 2016).¹

En esta línea, como surge de recientes investigaciones de Kathya Araujo y Danilo Martuccelli (2011, 2012, 2014), en sociedades latinoamericanas los actores se construyen como individuos -muchas veces en ausencia

1 Los *soportes* son los medios por los cuáles el sujeto llega a tenerse frente al mundo; el conjunto de elementos, afectivos, materiales y simbólicos, que lo vinculan a sus entornos sociales e institucionales. No hay individuo sin un conjunto muy importante de soportes que se despliegan en su experiencia biográfica. Asimismo, para estudiar empíricamente las complejas y heterogéneas vinculaciones entre lo individual y lo social en los procesos de individuación, Araujo y Martuccelli (2012) utilizan la noción de *prueba*: identificar y caracterizar el sistema estandarizado de pruebas equivale a describir una determinada sociedad histórica en su unidad.

o en contra de las instituciones- a partir de diversas *consistencias pragmáticas personales*, utilizando y desarrollando *competencias prácticas*. Para el caso chileno, identifican tres habilidades centrales que se articulan entre sí, convirtiendo a los individuos en verdaderos *híper-actores relacionales: esfuerzo, habilidades personales y relaciones interpersonales*.

Estas particularidades de los procesos de individuación deben comprenderse en un contexto estructural de *inconsistencia posicional*, definido como *un sentimiento de inquietud posicional más o menos permanente y generalizado en la gran mayoría de los estratos sociales* (Araujo & Martuccelli, 2011, p. 165). Ésta evoca una experiencia común y transversal a los distintos sectores sociales: todas las posiciones pueden sufrir procesos activos de desestabilización. Estos sentimientos plurales de inestabilidad se grafican en la expresión: *todo puede, todo el tiempo, cambiar*. El problema no es que los actores no *son* como los otros, sino que percibiéndose colectivamente como los otros sienten que sus posiciones son particularmente inestables.

Como estrategia para contrarrestar esta inestabilidad, los agentes buscan -a partir de su esfuerzo, habilidades personales y relacionales interpersonales- multiplicar sus recursos, vínculos o soportes con el fin de apuntalar y solidificar una posición social que viven como inconsistente. Las inconsistencias posicionales presentan múltiples causalidades y son vivenciadas y enfrentadas de maneras y con intensidades muy diversas por los actores, lo que hace que esta noción se convierta en un eje analítico potente para visibilizar las continuidades y heterogeneidades presentes en los procesos de individuación en una sociedad determinada (Araujo & Martuccelli, 2012, 2014).

Simultáneamente, desde comienzos del siglo XXI, el concepto de *vulnerabilidad* ha demostrado ser una herramienta muy productiva en el campo de la medicina social y la salud colectiva para aportar a la visibilización de grupos o individuos en procesos de

fragilización social, política o jurídica, pasando de las perspectivas estáticas, estigmatizantes e individualistas -a las que muchas veces lleva el concepto de “grupo de riesgo” atribuido a jóvenes, sobre todo de sectores populares- a otra mirada que ponga el acento en su carácter dinámico, complejo y relacional (Ayres, Paiva & Buchalla, 2012).

En esta línea, François Delor y Michel Hubert (2000) proponen desplazar el eje en los estudios sobre vulnerabilidad desde las *situaciones* hacia los *procesos*, analizando empíricamente las vinculaciones entre lo individual y lo social a partir de tres niveles que se presentan de manera articulada en las biografías de los sujetos:

- *Trayectorias personales*: cada individuo atraviesa diferentes fases y acontecimientos en su vida, pero muchos sujetos forman parte de esta trayectoria.
- *Vínculos e interacciones*: las acciones requieren del encuentro de, al menos, dos sujetos que actúan en función de sus experiencias anteriores, las posiciones que ocupan en la interacción y el tipo de relación establecen entre sí.
- *Condiciones socio-institucionales*: las normas e instituciones sociales, políticas y culturales van condicionando y mediando las prácticas, relaciones y encuentros entre diferentes trayectorias individuales, suministrando o negándoles el acceso a determinados recursos materiales, afectivos o simbólicos y, por ende, afectando sus niveles de exposición a situaciones de riesgo.

Los procesos de vulnerabilidad deben enmarcarse en una dinámica de permanente (re) construcción de la identidad, es decir, al interior de procesos dirigidos a mantener, expandir o proteger el espacio vital en el cual el sujeto es socialmente reconocido. Si bien la vulnerabilidad es constitutiva de la condición humana, su intensidad tiene importantes variaciones según las características, tensiones y articulaciones dinámicas entre dichas dimensiones en las

biografías de los sujetos (Butler, 2010). Desde este marco, el concepto de *cuidado* puede resultar una herramienta analítica y política potente para visibilizar y potenciar el conjunto de prácticas, instituciones y políticas presentes en las trayectorias sociales, los vínculos y las condiciones socio-estructurales de los sujetos, que les permiten enfrentar sus procesos de vulnerabilidad e inconsistencias posicionales, a partir de diversos tipos de soportes materiales, simbólicos o afectivos (Ayres et al., 2012).

3. Metodología

Para la construcción de datos empíricos utilizamos como estrategia metodológica *los relatos biográficos* -retomando las propuestas de Michèle Leclerc-Olive (2009)- ya que mediante los mismos podemos abordar los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos y las vinculaciones entre sus contextos, reflexividades y soportes. Resulta pertinente distinguir dicha estrategia de la *historia de vida*. En su clásica investigación sociológica, Daniel Bertaux y Isabelle Bertaux-Wiame (1980) utilizan este último método con el objetivo de realizar un análisis tipológico de los panaderos en París. Para ello, siguen el procedimiento de *saturación informativa*, consistente en la acumulación de historias de distintos individuos de una misma categoría social para construir, a partir de dichos relatos, una sola historia.

Consideramos que tanto el análisis tipológico como el *criterio de representatividad* -que Juan José Pujadas-Muñoz (1992) plantea que debe seguirse al momento de seleccionar a los informantes, de modo que se ajusten a un cierto tipo social- resultan inadecuados en un contexto caracterizado por la individualización de las trayectorias biográficas (Araujo & Martuccelli, 2014). Por ende, consideramos más pertinente para nuestro estudio la postura epistemológica, ética y metodológica de Leclerc-Olive (2009), que en sus trabajos de investigación busca analizar la heterogeneidad de las temporalidades de los individuos -aún dentro de una misma categoría social-, a partir

de la construcción con los actores de sus relatos biográficos alrededor de los *acontecimientos* significativos señalados por ellos.²

En consonancia con las herramientas conceptuales y metodológicas reseñadas, en la construcción de la muestra buscamos alcanzar la mayor heterogeneidad posible de sujetos, experiencias y relatos. Para ello se utilizaron criterios de diversificación, como la edad, el sexo, el lugar de residencia, el nivel de instrucción, la ocupación y el estado civil. La muestra quedó conformada por diez jóvenes -cuatro mujeres y seis varones, de entre 18 y 26 años- que viven en diversos barrios marginalizados del Amba -Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Caba) y Gran Buenos Aires (GBA)- (ver Tabla 1).³

2 En este sentido, coincidimos con la propuesta teórico-metodológica de Jairo Hernando Gómez-Esteban (2016) y nos diferenciamos de otros estudios recientes, como el de David Pac-Salas & Tirso Ventura de Pedro (2015), que utilizan el método de las historias de vida para estudiar las influencias de las instituciones sociales clásicas (familia, educación, mercado laboral) y de la clase en las transiciones de jóvenes a la vida adulta, poniendo el énfasis analítico en las continuidades sociales más que en las heterogeneidades individuales.

3 Cabe aclarar que, tal como indicamos arriba, siguiendo la perspectiva de la sociología de la individuación y la estrategia metodológica de los relatos biográficos, en la construcción de la muestra no resulta pertinente aplicar el criterio de representatividad, sino que, por el contrario, se busca la mayor diversidad posible de sujetos y relatos biográficos con el objetivo de analizar tanto las heterogeneidades como las continuidades en las agencias, reflexividades, soportes y pruebas presentes en los procesos de individuación juveniles.

Tabla 1. Perfiles de jóvenes entrevistados.

Jóvenes	Edad (años)	Sexo	Lugar de residencia	Nivel de instrucción	Ocupación	Estado civil / Hijos
E1	26	Varón	Caba	Secundaria incompleta	Empleado	Soltero / sin hijos
E2	26	Varón	GBA	Secundaria Completa	Empleado en empresa familiar	Soltero/ sin hijos
E3	20	Mujer	Caba	Ciclo Básico Común (CBC, UBA) incompleto	Estudiante	Soltera / sin hijos
E4	19	Varón	Caba	Secundaria técnica incompleta	Estudiante	Soltero / sin hijos
E5	23	Varón	GBA	Primaria incompleta	Empleado	Soltero
E6	20	Mujer	Caba	CBC (UBA) incompleto	Estudiante	Soltera / sin hijos
E7	26	Varón	Caba	Secundaria incompleta	Empleado	Soltero / un hijo
E8	23	Mujer	GBA	Secundaria incompleta	Ama de casa	Soltera / dos hijos
E9	19	Mujer	Caba	Secundaria incompleta	Empleada	Soltera/ sin hijos
E10	18	Varón	GBA	Secundaria Incompleta	Estudiante/ empleado	Soltero / sin hijos

Fuente: elaboración de los autores.

Durante todo el desarrollo de nuestro trabajo de campo tomamos los resguardos éticos de rigor para preservar el anonimato, la identidad y la integridad moral, social, psicológica y cultural de los sujetos que participaron en las entrevistas de manera informada y voluntaria, asegurando también la confidencialidad de sus respuestas. Al requerirles su colaboración, leímos y entregamos a las y los jóvenes un Consentimiento Informado en el que se explicaba brevemente, con lenguaje accesible y adecuado, el marco institucional, los objetivos principales de la investigación, el carácter voluntario de la participación en la misma y las condiciones de anonimato y confidencialidad en el manejo de todos los datos recogidos.

Realizamos cinco o seis entrevistas a cada joven -realizados en espacios y momentos previamente acordados, buscando la mayor comodidad y confidencialidad posibles- a los fines de construir conjuntamente su relato biográfico. Con el objetivo de identificar los principales acontecimientos biográficos, adaptamos la

propuesta de Leclerc-Olive (2009), formulando una pregunta a modo de disparador: “Si tuvieras que elegir los principales momentos o hechos que provocaron cambios muy importantes en tu vida, ¿cuáles serían?”. Durante los sucesivos encuentros propusimos a las y los jóvenes que describieran y reflexionaran sobre cada uno de los acontecimientos significativos que habían identificado -que anotamos y fuimos recordando en el transcurso de las entrevistas-, utilizando como facilitadoras, entre otras, las siguientes preguntas: ¿Cuándo ocurrió? ¿En qué lugar? ¿Qué edad tenías? ¿Cómo empezó? ¿Quiénes estuvieron presentes? ¿Qué hicieron? ¿Vos qué hiciste? ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo terminó? ¿Qué cambios te parece que provocó este hecho en tu vida? ¿Qué pensás hoy sobre lo que sucedió? ¿Por qué te parece que ocurrió?

El proceso de construcción de los relatos se fue consensuando a lo largo de las entrevistas. Luego de cada encuentro, devolvimos a cada joven la transcripción de la entrevista anterior, de modo que pudieran introducir las

modificaciones que consideraran pertinentes. Como producto del trabajo obtuvieron diez textos que sintetizaban los acontecimientos más importantes de las vidas de las y los jóvenes entrevistados. Este material constituyó tanto un producto en sí mismo -surgido del vínculo intersubjetivo entre entrevistadores y entrevistados- como un valioso insumo para los procesos analíticos propios de la investigación social.

Siguiendo la estrategia de la *comparación constante* de la teoría fundamentada, construimos y fuimos codificando el *corpus* de entrevistas y relatos de manera simultánea, utilizando como auxiliar el *software Atlas.ti*. Buscando aplicar los criterios de *parsimonia* -maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posible- y de *alcance* -ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica-, en diálogo con el estado del arte y el marco conceptual, durante el desarrollo de la investigación identificamos y desplegamos analíticamente diversas categorías y proposiciones emergentes.

A continuación presentamos las proposiciones emergentes en torno a las tres categorías centrales surgidas de nuestro análisis del *corpus*, a las que denominamos *nodos biográficos* -retomando el sentido utilizado en informática-, ya que funcionan como puntos nodales en los que confluyen múltiples conexiones entre las dimensiones personales, vinculares y estructurales, constitutivas de los procesos de individuación de las y los jóvenes: *vínculos afectivos*; *barrio*; *instituciones públicas*. En torno a cada uno de dichos nodos identificamos una heterogeneidad de acontecimientos y significaciones plasmados en el *corpus* de relatos y entrevistas. Sin embargo, buscando un equilibrio entre la economía de espacio, parsimonia conceptual y alcance analítico, en la próxima sección hacemos una presentación general de cada una de las proposiciones construidas en torno a cada nodo biográfico, incluyendo fragmentos de relatos a modo de ejemplo o ilustración, los cuales no agotan la diversidad de experiencias y reflexiones narradas por las y los jóvenes.

4. Resultados

Vínculos afectivos

Separaciones y abandonos que provocan giros y discontinuidades biográficos

Entre los acontecimientos señalados como muy significativos por las y los jóvenes entrevistados se reiteran las separaciones, rupturas con personas muy cercanas afectivamente, que generaron giros, discontinuidades en sus biografías. Las vivencias de abandono y de pérdida de sentido narradas en torno a estas situaciones, deben enmarcarse en la centralidad que sigue teniendo -aún con sus heterogeneidades y tensiones- la institución familiar como uno de los principales soportes en los procesos de individuación (Araujo & Martuccelli, 2012). Las rupturas con las parejas también se presentan en las biografías -aunque con un menor peso que las anteriores- como giros biográficos. Como ilustra el relato de E7, una traumática separación sentida como un abandono de su pareja, con la que esperaba un hijo, provocó el derrumbe de su mundo, la pérdida de los lazos afectivos y materiales que lo unían a su comunidad y la necesidad de reconstruir su vida en un nuevo lugar:

En ese trayecto, me junté [con una chica], mi abuela se fue a la ciudad y yo quedé solo. Después me dejó mi pareja. Ella estaba embarazada. Mi ex suegra la llevó con otro chabón a cambio de mercadería. Eso lo vi yo y no quería saber más nada del barrio. (...) Me fue mal, quedé sin trabajo y decidí venir para acá... [Vivía en un pueblo de la Provincia de Misiones y viaja a la Caba].

Violencias familiares que generan heridas y marcas en las biografías

En los relatos biográficos juveniles se presentan diversas situaciones de violencia -vivas especialmente durante su infancia o adolescencia-, generadas por distintos familiares cercanos, significándolas como heridas que marcaron sus vidas. Estas vivencias de sufrimiento, pérdida y ruptura de un vínculo

constitutivo con sus seres más cercanos marcan para siempre sus identidades. Es posible relacionar estos acontecimientos a la categoría de *duelo* que, según las reflexiones de Judith Butler (2010), remite a la crisis o ruptura de los lazos con otros sujetos que participan en la constitución del yo. Como se expresa en la narración de E7, cuando estas situaciones límite son generadas por las personas de las que dependen afectiva y materialmente durante sus infancias o adolescencias, los sujetos viven la dimensión más profunda, existencial, de las violencias: experimentan de la manera más cruda la *vulnerabilidad* del yo frente a los otros en virtud de su existencia corporal:

Cuando mi padre murió, mi mamá consiguió un novio, un marido, con el que tuvieron un montón de hijos. Él le pegaba, la maltrataba, nos pegaba a nosotros, nos negaba el pan de cada día, porque generalmente no había. Salía a mendigar por los vecinos y los mandaba a los chicos, él no trabajaba. Cuando conseguía alimentos, cocinaba y primero comía él y si sobraba le daba a los chicos, sino no...

Lazos afectivos que permiten construir autoconfianza y proyectar las biografías

En algunos casos, las y los jóvenes identifican como acontecimientos muy significativos en sus biografías la construcción de vínculos afectivos con distintas personas -padres, madres, hijos, sobrinos, parejas, amigos- que los ayudan a sostener sus vidas. Por ejemplo, en el relato de E1, la propuesta de su hermana de ser el padrino de su hijo es vivida como una muy valiosa señal de confianza que contribuye a reconstruir su propia autoconfianza en un momento de crisis debido al consumo problemático de drogas:

Cuando me pide que sea el padrino de Coqui. Yo me interno [en una comunidad terapéutica] cuando mi sobrino tenía 6 meses de vida. Ella me lo pidió en pleno quilombo mío. Y la verdad que fue una ficha muy grande para mí. Yo sentía que no valía nada, que no era responsable, por

eso que mi hermana me haya pedido que fuera el padrino de su hijo para mí fue que me pusieran un fichón.

Retomando los análisis de Niklas Luhmann (1996) y Anthony Giddens (1995), la *confianza* es fundamental en los procesos de subjetivación en las sociedades contemporáneas, ya que permite a los agentes construir su *seguridad ontológica*, es decir, en términos fenomenológicos, su *ser-en-el-mundo*, sin el cual les sería imposible actuar y habitar el mismo universo social con otros seres humanos. Esta centralidad de las relaciones de confianza en sus procesos de individuación se refleja en los relatos de las y los jóvenes en torno a sus vínculos más cercanos: familiares y, especialmente, amigos y parejas. La confianza es una relación dinámica y frágil, que presenta diversos grados de pureza o autenticidad y puede ganarse o perderse a partir de una palabra, un gesto, una mirada o un conflicto. Esto podría emparentarse con lo que Adrián Oscar Scribano (2016) denomina *estructuras de fragilidad*, que llevan a los sujetos a que frente a una situación de desventaja no cuenten con herramientas para poder sobrellevarlas: a pesar de que viven estas relaciones como si no se fueran a romper, la fragilidad es una vivencia que no puede ser soslayada.

Barrio

La villa como expresión de la otredad⁴

En varios relatos, las y los jóvenes cuentan que vivir en la villa los obliga a tener que soportar los prejuicios, la discriminación y la violencia de los que no viven allí y muchas veces también de sus propios vecinos. Es decir, se construyen dos otredades, dos fronteras, una entre el interior y el exterior del barrio y otra entre los que viven allí. En este sentido, como nos relata E4:

Ya viví mucho tiempo en este barrio y

4 El término "villa" o "villa miseria" es utilizado en Argentina para denominar -en general, con tono despectivo, desde los medios de comunicación y desde las personas que no viven en ellas, pero también con sentidos reivindicativos por muchos de sus habitantes- a los barrios marginalizados (Cravino, 2009, p. 48).

ahora tengo que salir de ahí. Todos me dicen “tenés que salir; salí, pero volvé a visitar”. Y mi idea es esa. Puedo ser independiente dentro del barrio, pero es mejor afuera, porque así conseguís más trabajo. Porque estando en la villa es más difícil conseguir buenos trabajos, porque suelen decir: “ah, en la villa te roban.

Según María Cristina Cravino (2009), los límites entre el “afuera” y el “adentro” son construidos por sus habitantes, pero también por distintas instituciones externas”, especialmente las estatales. Estas delimitaciones pueden constituirse, asimismo, al interior de los barrios como diferenciadores espaciales jerarquizados entre los distintos grupos que los integran, en tanto son valorizados de diversas maneras por tales actores. Salir del barrio implica muchas cosas para estas y estos jóvenes y se torna una tarea titánica.

El barrio como territorio de violencias e inseguridad

En diversos relatos, las y los jóvenes manifiestan que al barrio se lo defiende y se lo protege de otros grupos barriales, poniendo en juego la “defensa cuerpo a cuerpo”. Para ello, hay una preparación, relatan rituales y tácticas para “banca” y cuidar al barrio. Como se condensa en el relato de E10, la pertenencia y defensa de estos espacios, ocupa un lugar central en sus identidades juveniles:

Nosotros andamos con fierros [armas de fuego] en el barrio para que no vengan a robar de otros barrios. El barrio se respeta, el barrio es como tu casa. A mí no va a venir ninguno de otro barrio a agitarme algo [provocarme] en la esquina o a venir a querer sacar algo. “No, en mi casa no vas a venir a robar”, y menos en el barrio, porque el barrio es el barrio. Más de una vez nos sacaron de otros barrios a los tiros o sacamos del barrio a tiros a gente que no tenía que estar.

Para otros jóvenes estas formas de defensa barrial terminan incrementando los niveles de inseguridad, lo que constituye un factor más de sufrimiento y padecimiento, poniendo en

peligro las vidas de las personas que viven allí (Di Leo, 2012). En Argentina, las “villas” tienen los mayores niveles relativos de victimización por delitos violentos. La escasez, ausencia o desconfianza en las regulaciones e instituciones estatales -especialmente el poder policial- convierte a las redes de sociabilidad barrial -basadas principalmente en vínculos familiares- en casi los únicos soportes del orden social. Por ende, cuando se producen conflictos, crisis o rupturas en dichas redes, se profundizan entre sus habitantes los sentimientos de inconsistencia posicional e incertidumbre hacia el futuro. Finalmente, la ocurrencia de episodios delictivos en estos contextos tiene un fuerte impacto en las redes de sociabilidad barrial, magnificando su impacto en los sentimientos de inseguridad de sus habitantes (Míguez & Isla, 2010; Auyero & Berti, 2013).

El barrio como lugar de identificación, pertenencia, encuentro y posibilidades

Los vínculos sociales que construyeron en el barrio ocupan un lugar central en las narraciones juveniles. Como se expresa en el relato de E10, el barrio también funciona como un punto de articulación de sociabilidades, a partir del mantenimiento o recuperación de lugares públicos, brindando seguridad, estableciendo puntos de encuentro y construyendo espacios de memoria colectiva (Lecour, 2015):

En el barrio están mis amigos, a ellos les cuento mis cosas, compartimos salidas juntos, boliches o fiestas, jugamos al fútbol dos veces por semana, vamos a campeonatos y ahí si ganamos compartimos la plata, compramos para tomar, para comer y compartimos. El barrio tiene eso, tengas o no tengas siempre podés compartir.

En estas experiencias se pueden identificar algunos de los soportes -principalmente simbólicos y afectivos- que el barrio proporciona a las y los jóvenes en sus procesos de individuación. La dimensión corporal y el carácter co-constitutivo de los otros se revela como fundamental en la producción de las subjetividades juveniles en el barrio. Muchas

veces el barrio funciona como contraparte de un sinfín de carencias que tienen que enfrentar. Las y los jóvenes también destacan las ofertas que se vienen gestando y ofreciendo en los barrios desde los últimos años. Consideran que esto es algo muy positivo, que potencian sus capacidades y que les permiten tomar contacto con disciplinas y actividades a las que no podrían acceder de otro modo. Como expresa Ramiro Segura (2015), el barrio popular aparece como objeto de la disputa y, a la vez, como el “escenario que permite articular un reclamo, (des)estabilizar un régimen de visibilidad y/o ejercer un derecho que lo trasciende”.

Instituciones públicas

Instituciones educativas en las que se sienten discriminados, no reconocidos o excluidos

Las experiencias escolares en barrios marginalizados se asocian a distintas formas de estereotipación y discriminación por sus orígenes étnicos, nacionales o barriales. Las y los jóvenes narran “repeticiones de años”, “fracasos”, “segregaciones” o “exclusiones”. En el relato de E9, su devenir migratorio generó dificultades para cumplir con las normas de asistencia a la escuela, por lo que -como una forma de exclusión encubierta-, le imponen el cambio de turno, perdiendo los vínculos que había construido con compañeros y docentes:

Hice el jardín, la primaria y gran parte de la secundaria en la misma escuela. Cuando estaba en 4° año repetí. Había repetido también 2° grado; en esa oportunidad, viajé con mi familia a Paraguay. Creo que repetí, porque, debido al viaje, perdí días de clase. Si bien no me echaron, me dijeron que para quedarme en la escuela debía cambiarme de turno. Yo no me pude adaptar a ir a la tarde. Así que abandoné.

En su investigación doctoral en escuelas secundarias públicas la Caba, Pablo Francisco Di Leo (2008) identificó la presencia dominante de dos tipos de clima social -*desubjetivante* e *integracionista-normativo*- que, al centrarse en normas, autoridades y saberes naturalizados,

contribuyen a profundizar las distancias entre instituciones y procesos de subjetivación juveniles. Como surge de los estudios de Claude Dubar (2002), en Francia, y de Pedro Núñez y Lucía Litichever (2015), en Argentina, la relación con la escuela pública de la mayoría de las y los jóvenes de sectores populares se encuentra marcada más que por el “fracaso”, por la exclusión relativa de las “buenas” trayectorias o los “buenos” establecimientos educativos, que propiciarían el acceso a distintos tipos de soportes, derechos y recursos para el despliegue de sus subjetividades.

Violencias institucionales que provocan marcas profundas en las subjetividades

Las violencias protagonizadas por agentes policiales se presentan en varios relatos juveniles entre las experiencias más traumáticas. Por ejemplo, en el relato de E10, los vínculos entre jóvenes que viven en barrios marginalizados y la policía se encuentran marcados por la discriminación, el acoso, la desmesura, la arbitrariedad y el abuso en el ejercicio del poder.

(...) nosotros nos habíamos ido a acompañar a la novia de él, y después a los pibes los pararon a todos. Eran como siete u ocho, los pararon a todos así: los hacían sacar las zapatillas, todo, cosas... Y decís: “¿para qué?”, ¿viste?, como que te re-cansan. Les pegaron a todos.

Si bien estas tensiones permanentes entre policías y jóvenes son bastante generalizadas, en algunas experiencias, como la narrada por E2 -un joven que había sido judicializado, detenido en un penal y tenía libertad condicional-, el ejercicio abusivo del poder policial es mucho más individualizado, traducéndose en controles, acosos, arbitrariedades y profundas marcas en los cuerpos, los vínculos y los soportes:

(...) me detienen en la puerta de mi casa yendo a comprar una tarjeta telefónica con mi hermano. Y a mi hermano que es jugador de fútbol profesional casi le arruinan la carrera. Debajo de mi departamento hay un bar en donde

siempre hay un policía parado. Y ese día cuando ve toda la situación se acerca y se suma al quilombo que estaba haciendo el policía y me empiezan a pegar ahí en el medio de la calle y a mi hermano también. (...) nos subieron al patrullero y me decían: “viste negro, vos te haces el canchero”.

En este relato se pone de manifiesto el fenómeno que Alcira Daroqui y Ana Laura López (2012) denominan *cadena punitiva*: un encadenamiento de lo policial, lo judicial y lo custodial que forja trayectorias penalizadas, en las cuales jóvenes en barrios marginalizados vivencian a lo largo sus vidas diversas violencias institucionales, dirigidas a producir la degradación, sumisión y, en algunos casos, la anulación de sus subjetividades y sus cuerpos.

Personas e instituciones que posibilitan el acceso a recursos afectivos y simbólicos

En sus relatos biográficos, las y los jóvenes destacan como acontecimientos muy significativos las pocas oportunidades en las que pudieron construir vínculos de confianza, escucha y diálogo con algunas personas y, por su intermedio, con ciertas instituciones públicas que abrieron nuevas posibilidades en sus vidas. Por ejemplo, el encuentro de E1 con un profesor de carpintería que, yendo más allá de su función específica, fue a su casa para proponerle que vuelva a la escuela, ayudándolo así a reconstruir un vínculo con la institución:

A los 14 años decidí anotarme en carpintería en un Centro de Formación Profesional. En realidad yo estaba repitiendo el colegio, porque estaba en primer año y me había empezado a ratear y un día llego a mi casa y me encuentro que el profesor de carpintería que estaba hablando con mi mamá... “no”, dije yo. (...) Que el profesor me haya ido a buscar a mi casa fue para mí muy importante. Después nunca más falté.

Las relaciones de confianza de estudiantes con docentes o directivos se hacen posibles en las escasas ocasiones en las que dichos agentes manifiestan disposiciones para escucharlos

y tratarlos como sujetos. Su emergencia es significada por las y los jóvenes como verdaderos momentos de inflexión en su experiencia escolar, habilitando un nuevo tipo de vínculo con los otros y, en general, con la escuela. La apertura intersubjetiva que, a la vez, es habilitada por y es propiciadora de relaciones de confianza intergeneracional, generando un tipo de clima social escolar *ético-subjetivante* (Di Leo, 2008). En coincidencia con los análisis Núñez y Litichever (2015), en este tipo de escenarios dialógicos y participativos -que ocupa un lugar subordinado con respecto a los otros dos tipos de clima social escolar identificados-, las y los estudiantes construyen sus individualidades en procesos de identificación abiertos, donde los otros -tanto jóvenes como adultos- ocupan un lugar central en la definición de sus diversas maneras de ser joven.

5. Discusión

Como sintetizamos en la Tabla 2, los efectos y las relaciones entre los nodos biográficos identificados en los relatos de las y los jóvenes y sus procesos de individuación en barrios marginalizados no son unívocos ni lineales, sino que, a partir de complejas y dinámicas articulaciones entre sus trayectorias personales, sus relaciones intersubjetivas y sus condiciones estructurales, pueden desencadenar o potenciar diversos movimientos de vulnerabilidad/desestabilización o de cuidado/estabilización biográficas:

Tabla 2: *Vinculos entre nodos biográficos y procesos de vulnerabilidad/desestabilización y cuidado/estabilización biográficas.*

Nodo biográfico	Vulnerabilidad/desestabilización	Cuidado/estabilización
Vínculos afectivos	<i>Separaciones y abandonos que provocan giros y discontinuidades biográficos Violencias familiares que generan heridas y marcas en las biografías</i>	<i>Lazos afectivos que permiten construir autoconfianza y proyectar las biografías</i>
Barrio	<i>La villa como expresión de la otredad El barrio como territorio de violencias e inseguridad</i>	<i>El barrio como lugar de identificación, pertenencia, encuentro y posibilidades</i>
Instituciones públicas	<i>Instituciones educativas en las que se sienten discriminados, no reconocidos o excluidos Violencias institucionales que provocan marcas profundas en las subjetividades</i>	<i>Personas e instituciones que posibilitan el acceso a recursos afectivos y simbólicos</i>

Fuente: *elaboración de los autores.*

Las separaciones, abandonos y violencias familiares profundizan la vulnerabilidad de los sujetos, debido a la negación del afecto o amor, fuente de seguridad ontológica y autoconfianza. Se conforman así experiencias de desestabilización afectiva, significadas como situaciones de fragilidad, duelo, que los acompañan durante toda su vida. En el barrio se levantan diversas fronteras entre sus habitantes y entre estos y el exterior, basadas en la anulación simbólica y física de los otros. En estos contextos, se experimenta la sensación de que la ciudad es una fuente mayor de amenaza posicional y vulnerabilidad/desestabilización biográfica. Las pocas instituciones públicas con las que se relacionan las y los jóvenes -escuelas y policía- en lugar de disminuir las inequidades, injusticias y violencias cotidianas, muchas veces contribuyen a profundizar sus fragilidades: discriminación, exclusiones, arbitrariedades y abusos de poder permanentes y encadenados; instituciones sin legitimidad, que no les brindan herramientas y soportes que consideren valiosos para constituirse como individuos.

Simultáneamente, las y los jóvenes sostienen diversos vínculos afectivos basados en la confianza que funcionan como soportes existenciales. Aquí el barrio también ocupa un lugar central: al encontrarse sus habitantes especialmente expuestos a la inestabilidad de los empleos y de las instituciones públicas, el conjunto de relaciones estructuradas en

lo territorial -lo familiar, el grupo de amigos, los vecinos- se convierte en el sostén básico que reemplaza a dichos anclajes. En ciertas ocasiones, algunos agentes de las instituciones públicas con las que se vinculan -principalmente escuelas-, generan posibilidades, recursos, soportes afectivos o simbólicos que consideran muy valiosos en sus vidas. A partir del vínculo de confianza con algún docente que los trata “como personas”, se van construyendo escenarios institucionales ético-subjetivantes que habilitan herramientas novedosas para construir sus identidades.

6. Conclusiones

Retomando nuestras preguntas-problema de investigación, a partir del análisis de los relatos biográficos juveniles identificamos diversos escenarios en los que las vidas de las y los jóvenes están atravesadas por experiencias de violencia, privación, discriminación y desprotección, trazando biografías marcadas las vulnerabilidades, la desestabilización posicional, la escasez o la ausencia de diversos tipos de recursos y soportes subjetivos.

A pesar de la inexistencia de claras trayectorias institucionales que den consistencia y estabilidad a su devenir biográfico, las y los jóvenes siguen pensando y concretando diversos proyectos para sus vidas: continuar o retomar sus estudios; conseguir o cambiar sus trabajos; sostener o formar una pareja o una

familia; generar o realizan actividades artísticas, deportivas, religiosas o culturales, individuales o colectivas. Para ello, desarrollan estrategias centradas en sus relaciones interpersonales, redes de favores y reciprocidades, a fin de contrarrestar o disminuir sus inestabilidades. Como verdaderos híper-actores relacionales, demandan o construyen permanentemente diversos vínculos basados en la confianza que funcionan como soportes subjetivos, sosteniendo su autoconfianza, permitiéndoles constituirse como individuos en torno a diversas consistencias pragmáticas.

Analizar sus inconsistencias posicionales, si bien permite incorporar una lectura transversal entre distintos estratos sociales, también evidencia que los grupos marginalizados son los que muchas veces tienen menor cantidad y legitimidad en sus soportes, lo que los lleva a disminuir sus posibilidades de construir consistencias pragmáticas en sus trayectorias vitales. Para que las y los jóvenes puedan seguir imaginándose y escribiendo sus futuros, resulta fundamental desarrollar múltiples intervenciones y políticas públicas que habiliten diversos recursos, soportes y espacios para el reconocimiento y el intercambio de experiencias intra e intergeneracionales, creando o potenciando formas de cuidado/estabilización que contrarresten sus procesos de vulnerabilidad/desestabilización biográficos.

Lista de referencias

- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2011). La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. *Revista Cepal*, 103, pp. 165-178.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*. Santiago: LOM.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2014). Beyond Institutional Individualism. Agentive Individualism and Individuation Process in Chilean Society. *Current Sociology*, 62 (1), pp. 24-40. Doi: 10.1177/0011392113512496.
- Auyero, J. & Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Katz.
- Ayres, J. R. C. M., Paiva, V. & Buchalla, C. M. (2012). Direitos humanos e vulnerabilidade na prevenção e promoção da saúde: uma introdução. En V. Paiva, C. M. Buchalla & J. R. C. M. Ayres (eds.) *Vulnerabilidade e direitos humanos. Prevenção e promoção da saúde. Libro I. Da doença á cidadania*, (pp. 9-22). Curitiba: Juruá.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bertaux, D. & Bertaux-Wiame, I. (1980). *Une enquête sur la boulangerie artisanale en France*. Paris: Cordes.
- Butler, J. (2010). *Deshacer el género*. Madrid: Paidós.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Cravino, M. C. (2009). *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Daroqui, A. & López, A. L. (2012). La cadena punitiva: actores, discursos y prácticas enlazadas. En A. Daroqui, A. L. López & R. F. C. García (eds.) *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*, (pp. 101-106). Rosario: Homo Sapiens.
- Delor, F. & Hubert, M. (2000). Revisiting the concept of "vulnerability". *Social Science & Medicine*, 50, pp. 1557-1570. Doi: 10.1016/S0277-9536(99)00465-7.
- Di Leo, P. F. (2008). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones y de experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina (Tesis Doctoral no publicada).
- Di Leo, P. F. (2012). *Violencias y cuidados en las experiencias biográficas de jóvenes en barrios marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Actas



- III Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes de Argentina. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes. Recuperado de: <http://goo.gl/JdfNGW>
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- 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. Doi :10.11600/1692715x.1418110815.
- Lash, S. (2003). Individualización a la manera no lineal. En U. Beck & E. Beck-Gernsheim (eds.) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, (pp. 9-18). Barcelona: Paidós.
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, pp. 1-39.
- Lecour, L. (2015). La fe en los pasillos. *Prácticas de Oficio*, 16, pp. 1-16.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México, D. F.: Anthropos.
- Míguez, D. & Isla, A. (2010). *Entre la inseguridad y el temor. Instantáneas de la sociedad actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, P. & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Pac-Salas, D. & Ventura de Pedro, T. (2015). Trayectorias de jóvenes de Zaragoza (España) en configuraciones familiares obreras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 981-994. Doi: 10.11600/1692715x.13230100914.
- Pujadas-Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Reguillo, R. (2004). La performatividad de las culturas juveniles. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, pp. 49-56.
- Scribano, A. (2016). Introducción. *Documentos de trabajo del Cies. Sensibilidades villeras hoy: una búsqueda*, 6, pp. 8-21.
- Segura, R. (2015). Ciudades en disputa, disputas en la ciudad. Abordajes socio-antropológicos de conflictos urbanos. *Prácticas de Oficio*, 16, pp. 1-7.
- Vommaro, P. & Vázquez, M. (2008). La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (2), pp. 485-522.

Referencia para citar este artículo: Ortiz de Zárate, A. & Guarda, M. N. (2017). Enseñanza contextualizada para miembros de la subcultura del heavy metal a través de técnicas teatrales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1035-1050. DOI:10.11600/1692715x.1521611072016

Enseñanza contextualizada para miembros de la subcultura del heavy metal a través de técnicas teatrales*

AMALIA ORTIZ DE ZÁRATE**
Profesora Universidad Austral de Chile, Chile.

MARÍA NICOL GUARDA***
Profesora Universidad Austral de Chile, Chile.

Artículo recibido en julio 11 de 2016; artículo aceptado en septiembre 16 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** este artículo da cuenta de la investigación cualitativa que pretende incluir a la subcultura del metal en el aula de inglés como lengua extranjera (ILE) en Chile, utilizando la enseñanza contextualizada y las técnicas teatrales. En primer lugar, se otorgan algunos antecedentes relacionados con el ILE en Chile. En segundo lugar, se desarrolla una revisión bibliográfica, en la que se describe a las subculturas juveniles, los metaleros como subcultura, la motivación para aprender ILE, la enseñanza contextualizada y finalmente las técnicas dramáticas. En tercer lugar se entrega la metodología de investigación utilizada (entrevistas y observación no participante) y algunos de los resultados obtenidos. En último lugar, se presentan conclusiones y una propuesta pedagógica que se sirve de esta investigación para incluir la subcultura juvenil del metal en el aula de ILE.

Palabras clave: subcultura, juventud, enseñanza de una segunda lengua, lengua extranjera, inglés, drama (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autoras: Subcultura del metal, enseñanza contextualizada.

Contextualized Teaching and Learning using Drama Techniques for Members of the Heavy Metal Subculture

• **Abstract (descriptive):** this article describes qualitative research on the inclusion of the heavy metal youth subculture in English as a Foreign Language (EFL) classrooms in Chile, using contextualized teaching and learning as well a drama techniques. Background information related to EFL teaching in Chile is provided followed by a literature review that describes heavy metal as a youth subculture, motivation for learning EFL, contextualized teaching and learning and finally drama techniques. The article goes on to detail the research methodology used (interviews and

* Este artículo corto se deriva de un estudio a mayor escala incluido en el Proyecto "Propuesta de Metodologías de Enseñanza Contextualizada del Inglés como Lengua Extranjera para la Inclusión de Estudiantes de tribus urbanas: Metaleros, Skaters, Breakdancers, durante los Ciclos de Bachillerato en la Universidad Austral de Chile." Financiado por la Escuela de Pedagogía en Comunicación en Lengua inglesa de la Universidad Austral de Chile. Código 44151201 realizado desde 14 Marzo 2013-en curso. Investigación cualitativa en el área de Ciencias de la Educación y subárea Educación General.

** Licenciada en Lengua en Literatura Inglesa y Profesora de Inglés de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), Doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla (España), Académica Asociada del Instituto de Lingüística y Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Orcid: 0000-0001-9117-1152. Índice H5: 2. Correo electrónico: aortizdezarate@uach.cl

*** Licenciada en Educación y Profesora de Comunicación en Lengua inglesa de la Universidad Austral de Chile, candidata a Magíster en Comunicación, por la Universidad Austral de Chile, Docente del Instituto de Lingüística y Literatura, Facultad de Filosofía y Humanidades. Orcid: 0000-0002-9687-4006. Correo electrónico: marianicol.guarda@uach.cl



non-participant observation) and the results of the study are highlighted. The authors present their conclusions and suggest a pedagogical proposal that brings together all of the concepts examined by this research for the incorporation of heavy metal subculture in EFL lessons.

Key words: subculture, youth, second language instruction, foreign language, English, drama (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors' key words: heavy metal subculture, contextualized teaching and learning.

Ensino Contextualizado para Membros da Subcultura do Heavy Metal através de Técnicas Teatrais

• **Resumo (descritivo):** *este resumo descritivo relata a pesquisa qualitativa que visa incluir a subcultura do Heavy Metal em aulas de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Chile, usando o ensino contextual e técnicas teatrais. Em primeiro lugar, alguns antecedentes relacionados com à ILE no Chile são concedidos. Em segundo lugar, desenvolve-se uma revisão bibliográfica na qual são descritas as subculturas juvenis, os metaleiros como subcultura, a motivação para aprender ILE, o ensino contextualizado e finalmente técnicas dramáticas. Em terceiro lugar, apresenta-se a metodologia de pesquisa utilizada (entrevistas e observação não participante) e alguns dos resultados obtidos. Finalmente, apresentam-se conclusões e uma proposta pedagógica que utiliza essa pesquisa para incluir a subcultura jovem do heavy metal na aula de Inglês como Língua Estrangeira (ILE).*

Palavras-chave: subcultura, juventude, ensino de uma segunda língua, língua estrangeira, inglês, drama (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: subcultura do heavy metal, ensino contextual.

-1. Introducción. -2. Algunos Antecedentes. -3. Subculturas Juveniles. -4. Metaleros. -5. Motivación en los Estudiantes. -6. Enseñanza Contextualizada. -7. Técnicas Teatrales. -8. Metodología. -9. Resultados. -10. Conclusiones. Lista de referencias.

1. Introducción

Es un hecho que las y los estudiantes de educación media no logran conseguir los resultados esperados por el Ministerio de Educación chileno en las pruebas estandarizadas. Entre otras razones, se ha demostrado que la desmotivación (Dörnyei, 2008) hacia el aprendizaje de la lengua meta y su cultura es de gran impacto. Esto puede ser debido a que hoy en día las y los jóvenes se sienten más atraídos por sus inclinaciones personales que por su propia educación y la didáctica tradicional no ha podido hacer el puente entre ambos extremos, aparentemente opuestos. John Santrock (2004) destaca que el desempeño de las y los estudiantes se puede optimizar si sus profesores se aproximan a ellos dedicando tiempo para conocer sus predilecciones. Los conceptos “tribus urbanas” o “subculturas” se revelan como una forma de involucrar activamente a las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Las subculturas juveniles son un fenómeno de presencia mundial y Chile no es una excepción, ya que existe una gran variedad de las mismas en el país. Andrea Ocampo (2009) se refiere a este tema, mencionando que “Chile se estremece con el rebrote continuo e inminente de las nuevas tribus urbanas” (p. 11). La gran presencia de estas subculturas en el país hace necesaria su integración en el aula, pues esto permite a las y los docentes acercarse a la realidad de su alumnado y conocer sus intereses fuera del aula, logrando así crear clases personalizadas que los haga percibir sus aprendizajes como algo posible de aplicar y comprender aquí y ahora. Dentro de la amplia gama de subculturas juveniles presentes en el territorio nacional, la que se ha seleccionado para este estudio, debido su amplio número de integrantes en el país y a nivel mundial, es la del heavy metal, cuyos miembros se autodenominan “metaleros”. Este artículo pone especial énfasis en su manera de vestir, actuar, y por sobre todo sus inclinaciones, para que

así profesores de inglés - y de otras materias - puedan usar esta información aplicando educación contextualizada y el uso de técnicas teatrales en adolescentes “metaleros”. Así, el principal objetivo de esta investigación es integrar y motivar a estudiantes pertenecientes a la subcultura del heavy metal para que participen en su aprendizaje de marea activa en el aula de inglés como lengua extranjera (ILE) utilizando enseñanza contextualizada y técnicas teatrales en conjunto. Esta propuesta se desprende del hecho de que pertenecer a una subcultura juvenil conlleva características específicas que los integrantes de la misma suelen adoptar como propias. Si además de esto se pudiesen incluir metodologías de enseñanza innovadoras, la motivación del alumnado aumentaría de forma considerable.

La metodología para desarrollar este trabajo es, la revisión bibliográfica en la cual se definen las subculturas juveniles, se determinan las características de los metaleros (incluyendo elementos como vestuario, música, eventos, etc.), se definen diferentes tipos de motivación en el contexto estudiantil y se proponen estrategias para fomentar la motivación intrínseca en estudiantes adolescentes “metaleros”. Al mismo tiempo, se exponen en detalle elementos que componen tanto la enseñanza contextualizada como las técnicas teatrales para la enseñanza de ILE. Más tarde, se expone brevemente el estudio de campo que se llevó a cabo en la ciudad chilena de Valdivia, en cuyo contexto se estudió el universo metalero local, sus características, actividades y preocupaciones principales por medio de entrevistas y observaciones no participantes. Finalmente, se apuntan algunas ideas que propendan a desarrollar una propuesta pedagógica para la inclusión efectiva de esta subcultura a la enseñanza del inglés por medio de la enseñanza contextualizada y las técnicas teatrales para la enseñanza del ILE.

2. Algunos Antecedentes

La motivación en el estudiantado es un factor fundamental para que puedan aprender un nuevo idioma (Richard-Amato, 2003). En Chile, especialmente en la educación secundaria, existen graves problemas en relación

a este tema. Felipe Ferrada y José Sanhueza (2009) mencionan que los adolescentes locales presentan elevado desinterés hacia su aprendizaje en la escuela, y una de las razones más importantes de esta indiferencia es el hastío que producen las metodologías utilizadas por sus profesores, las cuales tienden a ser monótonas y relacionadas únicamente con la teoría (p. 81). La consecuencia de esta falta de interés se traduce en resultados muy por debajo de lo exigido por el Ministerio de Educación chileno (Mineduc) en las pruebas estandarizadas, tales como el Simce inglés, el cual durante los años 2010 y 2012 demuestra que, una vez que los estudiantes chilenos egresan de la enseñanza media, la gran mayoría de los mismos no es capaz de conseguir siquiera un nivel básico de inglés (Ortiz de Zárate & Lizasoain, 2013).

En respuesta a los bajos resultados obtenidos, el Mineduc chileno invierte en la implementación de medidas para mejorar la calidad docente. Tales medidas incluyen ejemplos como el Programa Inglés Abre Puertas (Piap), con iniciativas como Redes Docentes de Inglés (RDI), Campamentos de Invierno y Verano en Inglés, Competencias escolares como *Spelling Bee*, *Public Speaking*, *Debates*, entre otras. Sin embargo, los resultados siguen siendo deficientes. Esto se debe nuevamente a la insistencia en metodologías tradicionales, como el método Gramática-Traducción o *Grammar-Translation Method*, el cual solo desarrolla habilidades receptivas, limitando la producción y por ende la comunicación en inglés por parte de los estudiantes (Ortiz de Zárate & Lizasoain, 2013). Es por esto que Ferrada y Sanhueza (2009) incentivan el uso de metodologías novedosas que despierten motivación por aprender en los alumnos.

Es importante mencionar que, en el caso chileno, las subculturas juveniles no son una prioridad para el país. De hecho, como menciona Ocampo (2009), Chile “las conoce de reojo, pero las detesta de frentón” (p. 11). Por ejemplo, a la hora de pensar en políticas públicas dirigidas a la juventud, éstas “siguen siendo restrictivas con las aspiraciones juveniles, además de ello no se toman en cuenta sus manifestaciones culturales y contraculturales” (Sánchez, 2007, p. 111). Por ende, se torna relevante dar el primer paso

y comenzar a entregarle prioridad a aquello que la juventud desea.

Este artículo propone innovar en la sala de ILE, pues la baja motivación en los estudiantes es uno de los principales propulsores de los negativos resultados obtenidos por parte de las y los estudiantes adolescentes chilenos. Los antecedentes analizados evidencian que uno de los principales causantes de la baja motivación en los estudiantes chilenos es la falta de innovación en el aula. Por consiguiente, si las y los docentes de inglés tomaran las atracciones de los estudiantes en cuenta y, en conjunto con eso, dejaran de lado las metodologías tradicionales e innovaran en sus clases, esto permitiría que la motivación aumente. En consecuencia, al proponer en este estudio la integración de las subculturas en el aula, las técnicas y metodologías de enseñanza innovadoras (técnicas teatrales y enseñanza contextualizada) funcionan como un conjunto que muestra a las y los estudiantes que aprender ILE puede hacerse de manera efectiva (mejorando resultados en pruebas estandarizadas, pero sobre todo a nivel comunicacional), dinámica y atractiva para ellos.

3. Subculturas Juveniles

Las subculturas juveniles son un fenómeno en todo el mundo. Desde la segunda guerra mundial han surgido como rebeldes en defensa de la innovación, creando nuevas formas culturales en respuesta a las condiciones de la vida urbana que cambia día tras día (Feixa, 2006). Raúl Olguín (2007) las define como comunidades urbanas que se encuentran en constante desarrollo (p. 9) y se encuentran principalmente en grandes ciudades en las que los jóvenes son un importante actor social. Tania Arce (2008) reúne algunas de las definiciones de tribus urbanas o subculturas juveniles, mencionando que, por ejemplo, se les puede describir como expresiones colectivas en las que los jóvenes construyen sus formas de vida, mostrándose como pequeñas sociedades juveniles. También indica que se les ha definido como identidades que se construyen y expresan durante el tiempo libre o que son grupos de jóvenes adolescentes que usan ropa

similar y comparten los mismos hábitos (Arce, 2008). Feixa (2006), por su parte, describe las subculturas juveniles como heterogéneas, pues los estilos de cada una tienden a influenciar a las otras dependiendo de la manera en la que se relacionan, por lo que es común que los jóvenes creen sus características particulares de manera híbrida dependiendo de sus gustos musicales o de las subculturas con las que se reúnan. Esto da como resultado procesos identitarios disímiles que son integrados por variados elementos tomados de la música, la moda, el lenguaje, actividades culturales, etc. (Feixa, 2006, pp. 108-109). Como menciona Olguín (2007), estos grupos juveniles se encuentran en permanente cambio, por lo que nuevas subculturas surgen constantemente; algunas desaparecen tan rápido como llegaron (como por ejemplo el caso chileno de los “Pokemones”) mientras que otras pueden perdurar por mucho tiempo (como los Metaleros).

Las subculturas juveniles se encuentran en todo el mundo. Según Carlos Belmonte (2010), esto es producto de los medios masivos de comunicación. Los lugares de origen de las subculturas juveniles más expandidas a nivel mundial suelen ser países tales como los Estados Unidos o Inglaterra. Es gracias a los medios de comunicación masiva que las subculturas creadas son exportadas y asimiladas por jóvenes de diferentes lugares, quienes siguen una estructura general similar a la de origen (Belmonte, 2010, p. 54). Sin embargo, esto no significa que pertenecer a una cierta subcultura en Inglaterra sea igual que pertenecer a la misma subcultura en un país como Chile (Feixa, 2006). Esto se debe a que las subculturas juveniles tienen que ser entendidas como una “manifestación de la capacidad creativa y no solamente imitativa de los jóvenes” (Feixa, 2006, p. 21), puesto que los jóvenes del resto del mundo no necesariamente absorben lo que importan, sino que adaptan las nuevas propuestas, las reutilizan y generan producción cultural propia (Olguín, 2007). La elección de estilo no debe ser confundida con un fenómeno de moda introducido por el mercado ni con la imitación pasiva de los ídolos del rock o de las películas, puesto que los jóvenes construyen sus subculturas tomando elementos

que van desde el comportamiento a los gustos musicales, transformándolos en prácticas propias (Feixa, 2006), ya que le entregan un significado particular a cada componente (Kristeva, en Weinstein, 2000; Feixa, 2006; Larsson, 2013).

Todas las subculturas juveniles poseen sus propias características y modos de vida. Feixa (2006) enumera y describe algunas, las que incluyen elementos como: códigos de comunicación, apariencia, música, territorio, producción cultural y actividades focales. En el caso de los códigos de comunicación, estos incluyen palabras, frases, e incluso entonaciones que pueden ser inventadas por los jóvenes de la subcultura, por lo que el autor menciona que “es preciso captar su código de comunicación, pues lo que desde fuera puede parecer un caos de ruido... desde dentro se percibe como un sistema altamente organizado y coherente” (Feixa, 2006, p. 138). En el caso de la apariencia, es esta la que más capta la atención de quienes son ajenos a la subcultura, por lo cual es lo que, a simple vista, los diferencia del resto (Belmonte, 2010). Según Feixa (2006), “el estilo puede definirse como la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales, que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo” (Feixa, 2006, p. 118). Los jóvenes de las diferentes subculturas usan elementos tales como ciertos cortes de pelo, ropa, accesorios, entre otros, para sentirse identificados. Sin embargo, su apariencia no debe ser confundida con uniformes estandarizados, pues los diferentes elementos son utilizados de forma creativa, ya que cada ítem posee un significado (Feixa, 2006). En el caso de la música, esta “es una de esas herramientas que brinda al ser humano la posibilidad de apreciar, contemplar, comprender, crear, recrear, llenar de sentido y significación su propia existencia” (Sánchez & Acosta, 2008, p. 123). Para muchas subculturas, escuchar y producir cierto tipo de música en particular les habilita para identificarse a sí mismos como individuos y como grupo humano. En el caso del territorio, apropiarse de ciertos espacios urbanos les permite reunirse y delimitar sus fronteras grupales (Cohen en

Feixa, 2006). La producción cultural incluye elementos tales como fanzines, graffiti, tatuajes, etc. Estos suelen ser productos dirigidos a grupos pequeños de personas (solo hacia la subcultura) y son de escasa circulación. Finalmente, las actividades focales son aquellas actividades características de cada subcultura, y usualmente incluyen actividades de esparcimiento, tales como ir a algún bar (Thornton, 1996) o a eventos en particular.

Las subculturas juveniles son un fenómeno complejo, pero su origen y mecánica resulta de gran utilidad a la hora de conocer a nuestros estudiantes y sus diferentes tendencias. Este conocimiento es una herramienta de enseñanza muy poderosa para motivar al estudiantado que pertenece a alguna subcultura juvenil. Así, es posible hacer uso de esta información para aplicar la enseñanza contextualizada dirigida a cada subcultura en conjunto con las técnicas dramáticas para innovar en la sala de clases y conseguir motivar al alumnado a aprender. Como ya hemos mencionado, en este artículo en particular, aquella subcultura que atrae nuestro principal interés es la del heavy metal debido a su gran presencia a nivel tanto mundial como local y a sus, muchas veces masivas, manifestaciones culturales.

4. Metaleros

Los metaleros han estado presentes en todo el mundo por más de 40 años, y su subcultura va mucho más allá que el simple hecho de seguir un estilo musical, pues se transforma en su forma de vida ya que se sienten uno con la música (Larsson, 2013) y esta característica no es simplemente una “moda de adolescentes”. En consecuencia, no es difícil encontrar metaleros desde alrededor de los 13 años hasta los 40 e incluso más. Esta subcultura se basa en el género musical denominado *heavy metal*, el cual los unifica (Weinstein, 2000) y les entrega una serie de rasgos que los distinguen del resto de los jóvenes.

La subcultura del heavy metal surgió durante los años 70, luego del movimiento contracultural hippie. Inicialmente, los pertenecientes a la subcultura del heavy metal eran jóvenes varones de clase trabajadora,

quienes comenzaron a rebelarse contra la sociedad al ser privados de privilegios y/o de un futuro prometedor. Es por esto que tomaron y adaptaron características de otras dos subculturas: la hippie y la motoquera. Adoptaron el cabello largo, la vestimenta casual, las drogas y la música psicodélica hippie mientras preservaron el poder físico epitomizado por las imágenes de las bandas motoqueras rebeldes (Weinstein, 2000).

La plataforma del heavy metal (base de la subcultura) es el rock, cuyas raíces son el blues y la música de esclavos. En conjunto con esto, el heavy metal también posee tintes de algunos autores de música clásica como Wagner y Paganini, por ejemplo, pues incluye sonidos duros y oscuros y características de vocalización muy teatrales relacionadas con la ópera (Dunn, McFayden & Feldman, 2005, 00.14.46-00.19.00; Chapman, Dunn & McFayden, 2011a, 00.11.35-00.18.43; Arnett, 1996, Weinstein, 2000). Actualmente, la música heavy metal es un género musical duro, áspero y agresivo que utiliza temáticas rebeldes que giran en torno a problemáticas consideradas tabú por la sociedad (Saouma, Molpheta, Pille & de Klepper, 2007, p. 10). El *heavy metal* se caracteriza por ser rápido, fuerte y emocional, para lo cual se requiere mucha habilidad por parte de la banda. Este tipo de música ha devenido en una enorme cantidad de sub-géneros, los cuales poseen diferentes sonidos, tópicos, e incluso diferentes *looks* (Dunn et al., 2005, 00.35.13-00.36.03). Algunos de los sub-géneros más conocidos incluyen el *Black Metal* (en el que se incluye el *Viking Metal*), *Death Metal*, *Doom Metal*, *Industrial Metal* o Metal Industrial, *Power Metal*, *Progressive Metal* o Metal Progresivo, *Thrash Metal*, entre muchos otros (Bukspan, 2012). Existen muchas bandas latinoamericanas tales como Polímetro (Chile, Metal Progresivo), Angra (Brasil, Metal Progresivo/ Power Metal), Rata Blanca (Argentina, Heavy Metal), Sepultura (Brasil, Thrash Metal), pertenecientes a variados sub-géneros. Sin embargo, para propósitos de esta investigación se buscan grupos que se enfoquen en la lengua y la cultura inglesa para así ser utilizados dentro de la sala de ILE con el objeto de incentivar aprendizaje de dicha lengua.

Un componente muy importante del *heavy metal* son las letras y temáticas de las canciones, las cuales varían desde el cristianismo hasta el sexo, dependiendo de la rama del metal (Kotarba & Wells, en Weinstein, 2000). Algunas de las más comunes y de las cuales se puede sacar más provecho desde el ámbito pedagógico son aquellas que hablan de temas medievales, relacionados con caballeros, mitología nórdica, e incluso con literatura de fantasía que incluye autores tales como J. R. R. Tolkien, Edgar Allan Poe, Shakespeare, Homero, entre otros (Weinstein, 2000; Arnett, 1996; Saouma et al., 2007). Aquellos subgéneros del metal que tratan estas temáticas son el *Power Metal*, *Swedish Metal* y el Metal Noruego. Estos se caracterizan por ser muy melódicos, lo cual permite que los fans sigan sus letras al compás de la música (Chapman, Dunn & McFayden, 2011b, 00.03.40-00.05.00). El *Power Metal* está mucho más relacionado con la fantasía, mientras que el *Swedish Metal* y el Metal Noruego están fuertemente enraizados en la historia y mitología de los países nórdicos, tales como los vikingos y sus creencias religiosas, lo cual demuestra el gran orgullo que poseen las bandas por el pasado de sus lugares de origen (Saouma et al., 2007). Es por esto que tanto las bandas como los fans de estos subgéneros se disfrazan y usan armaduras y espadas de época, junto con barbas y ropajes vikingos en ocasiones especiales como tokatas, convenciones y encuentros (Saouma et al., 2007; Chapman et al., 2011b, 00.05.08-00.06.19).

Existen variados elementos que caracterizan a la subcultura metalera. Una de las particularidades que más valoran es el uso del pelo largo, básicamente porque no puede ser ocultado ni disimulado, lo que demuestra un real compromiso con la subcultura (Weinstein, 2000). Lo mismo se aplica a los tatuajes, ya que el hecho de que sean permanentes demuestra la lealtad de los sujetos. Algunos de sus diseños se relacionan con criaturas medievales, como los dragones, y suelen ser ubicados en partes del cuerpo donde puedan apreciarse con facilidad (Weinstein, 2000). Su vestimenta también es muy característica. El elemento que más resalta son las camisetas negras con grandes estampados de los logos de sus bandas

favoritas, que se lucen con orgullo en el pecho o en la espalda. Además, usan jeans, botas negras o zapatillas, y chaquetas que pueden ser de cuero negro o de jeans, las que generalmente tienen parches o iconos relacionados con la subcultura (Weinstein, 2000; Castillo, 2002; Arnett, 1996; Bukspan, 2012). Aunque en su gran mayoría los seguidores del *heavy metal* son hombres, las mujeres también pertenecen a esta subcultura, pero su presencia suele ser menos llamativa. Estas suelen tener dos “opciones” de vestimenta: la primera es similar a la masculina usando jeans y camisetas negras de sus bandas favoritas, y la segunda es emular a la *bitch goddess* que suele aparecer en los videos musicales de las bandas, lo cual implica minifaldas de cuero, medias rotas, zapatos tacón de aguja, y camisetas ajustadas y reveladoras (Bashe, en Weinstein, 2000). Ambas “opciones” son “creadas por el código masculinista: ya sea usando la misma vestimenta que sus pares masculinos o usando la ropa que cumple con la fantasía masculina” (Weinstein, 2000, p. 134).

En resumen, los metaleros son una subcultura que ha estado presente en el mundo desde los setentas, y poseen particularidades determinantes. Su música, el *heavy metal*, es la base de la subcultura y trata variadas temáticas, entre las cuales destacan los temas medievales y la fantasía, como se mencionó anteriormente. Como muchas subculturas, sus manifestaciones culturales suelen ser reprimidas en contextos más tradicionales. Sin embargo, conocerlos resulta muy útil a la hora de intentar incluirlos en las actividades que se llevan a cabo en la sala de clases, pues integrando sus intereses como subcultura, la enseñanza contextualizada y las técnicas dramáticas se logra llegar no solo al público de los metaleros en particular sino a todos los y las adolescentes en el aula, quienes utilizan la ocasión para aprender de esa subcultura y constatan que el o la docente tiene interés genuino en su integración lo que, sin ninguna duda, los motivará a participar de manera activa en su aprendizaje.

4. Motivación en los estudiantes

La motivación en el contexto escolar consiste en el deseo de las y los estudiantes

de invertir su tiempo y esfuerzos en clases y/o actividades de aprendizaje (Brophy, 1998), en este caso, de la lengua extranjera inglés. La motivación es de gran importancia ya que es la que se encarga de despertar el deseo de aprender en el alumnado. Dörnyei (2008) confirma este hecho, mencionando que la motivación “posee un rol muy importante a la hora de determinar el éxito o el fracaso del aprendizaje de cualquier lengua” (p. 2). Esto se debe a que si existe una falta de motivación por parte del alumno, incluso a los más dotados les costará prestar atención (Dörnyei, 2008). Si las y los profesores invierten un gran esfuerzo en planificar clases interesantes para los estudiantes, es posible despertar su motivación (Norris-Holt, 2001). En un principio son las y los docentes quienes han de poner el mayor esfuerzo para despertar la motivación del alumnado, pero una vez que se ha logrado este cometido, el estudiantado comienza a interesarse de manera autónoma.

En esta misma línea, la motivación puede ser clasificada como intrínseca y/o extrínseca. La primera es aquella que proviene de las inclinaciones propias de cada estudiante (Lumsden, en Lile, 2002). Esto significa que el alumnado estudia porque desea hacerlo, y no porque se sienta obligado (Brophy, 1998). La motivación extrínseca, por su parte, depende de factores externos al estudiante, como son los incentivos o simplemente tener buenas calificaciones. La motivación extrínseca es más fácil de despertar en el estudiantado que la intrínseca; sin embargo, sus efectos no son duraderos. Por su parte, la motivación intrínseca es más compleja de fomentar, pero sus resultados pueden llegar a marcar a un estudiante de por vida.

Para fomentar la motivación intrínseca de manera exitosa existen cuatro métodos que resultan de utilidad. El primero es evitar la monotonía, lo cual se consigue variando e innovando lo más posible en las clases (Dörnyei, 2008). El segundo es introducir los contenidos de una manera atractiva, para así lograr estimular al alumnado a través de, por ejemplo, actividades desafiantes, graciosas, o competitivas (Vaello, 2011; Dörnyei, 2008). El tercero es involucrar a las y los estudiantes activamente en la clase, lo cual puede lograrse

a través de actividades en las que deban usar tanto su mente como su cuerpo (Dörnyei, 2008). El cuarto es utilizar materiales que estén relacionados con las realidades de los estudiantes y que sean atractivos para ellos, para que así puedan ver la real importancia de aprender tales contenidos (Dörnyei, 2008, p. 63). Para lograr esto es necesario que el profesor conozca muy bien a sus estudiantes, tanto sus realidades como sus ambiciones.

Como es posible apreciar, la motivación en el alumnado cumple un rol vital en su proceso de aprendizaje. Existen varias formas de fomentar su motivación, y para lograrlo es muy relevante que las preocupaciones de los y las jóvenes estudiantes se integren en el aula con vías a incentivar la motivación intrínseca. Esto puede lograrse conociendo un poco más acerca de las subculturas juveniles, las cuales poseen gran presencia a nivel mundial. Como ya se ha dicho, los metaleros poseen ciertas características que pueden ser fácilmente llevadas al aula.

5. Enseñanza Contextualizada (CTL)

La enseñanza contextualizada o CTL (debido a su nombre en inglés *Contextualized Teaching and Learning*), es una metodología de enseñanza que ha dado resultados positivos no solo en la enseñanza de una segunda lengua, sino que en cualquier área. Esta consiste en crear una relación entre los contenidos que se desean enseñar y situaciones que son relevantes para las y los estudiantes (Baker, Hope & Karandjeff, 2009b). Su utilidad radica en que los contenidos son más accesibles para el alumnado ya que son explícitamente relacionados a situaciones de la vida real a través de actividades prácticas, lo cual se lleva a cabo con escenarios que son de su interés, ya sean sus preferencias personales (ej.: sus hobbies) o a través de la carrera que estudian (ej.: mecánica) (Mazzeo, en Baker, Hope & Karandjeff, 2009a).

Esta metodología de enseñanza es utilizada en todo el mundo incluyendo Latinoamérica. Sin embargo, la gran mayoría de las investigaciones realizadas en torno al tema se relacionan con la enseñanza de ciencias. Karina de Freitas y Arnaldo Alves (2010) son un ejemplo de este tipo de estudio en Brasil en su artículo “Reflexiones

sobre el papel de la contextualización de la enseñanza de ciencias”. En el contexto chileno específicamente, es posible encontrar ejemplos tales como la contextualización para la enseñanza de la física (Rioseco & Romero, 1999) para la educación ambiental (Figuroa, 2010) o la enseñanza de la química (Reinoso, 2012). Sin embargo, ninguno de ellos puede ser aplicado al área del inglés.

El objetivo principal de la enseñanza contextualizada es generar interés y motivar a las y los estudiantes, lo cual se consigue a través la contextualización de los contenidos. Así, los y las jóvenes logran comprender la importancia de lo que están aprendiendo, ya que pueden observar que los nuevos contenidos que aprenden son efectivamente utilizados en el mundo real. Cuando la información se enseña sin un contexto real, las y los estudiantes suelen tener dificultades para relacionar la teoría con la práctica, ya que no se les entrega ninguna conexión que les ayude a comprender el material entregado (Baker et al., 2009a).

La enseñanza contextualizada se basa en varias teorías. Una de estas es el constructivismo, ya que a través de la práctica el alumnado va construyendo su propio aprendizaje, y va a su vez actualizándolo en la medida que sus experiencias diarias van aumentando (Hein, 1991). Además recoge ideas de la teoría de la motivación, ya que Predmore (2005) afirma que a través del uso de esta metodología los educandos se interesan y se motivan más a aprender, debido a que pueden ver la importancia de los contenidos en el mundo real. Otra de las teorías en las que se asienta la enseñanza contextualizada es la teoría de aprendizaje social, la cual considera que las personas aprenden las unas de las otras (Abbott, en University of South Alabama, s. f., par. 2), lo cual se genera a través de la colaboración en el trabajo grupal. La enseñanza contextualizada también involucra los estilos de aprendizaje, ya que a través de estos los profesores pueden hacer uso de variados métodos pedagógicos que permiten contextualizar las clases, ya sea a través del trabajo en grupo o actividades prácticas manuales (Predmore, 2005).

Esta metodología de enseñanza ha generado muy buenos resultados. El hecho de

que los contenidos a enseñar sean entregados a través de un contexto relevante para el alumnado les ayuda a crear conexiones entre la teoría y la práctica. Es por esto que la enseñanza contextualizada ayuda a que las y los estudiantes adquieran los conocimientos de una manera más dinámica, pues estos pueden ver la importancia de los contenidos en el mundo real. Consecuentemente, si esta metodología innovadora es utilizada en conjunto con las técnicas teatrales para enseñar integrando las preferencias del alumnado (como las subculturas), lo cual es parte fundamental de la enseñanza contextualizada, la motivación por aprender inglés irá aumentando progresivamente.

6. Técnicas Teatrales

Las técnicas teatrales, consideradas como una metodología de enseñanza no tradicional, no son nuevas en el mundo de la pedagogía, lo cual no significa que sean tradicionales. De hecho, existen varios autores y autoras en el mundo que han estudiado y han sacado provecho de ellas en la enseñanza del inglés, obteniendo resultados positivos (Maley & Duff, 1977, 1982; Maley, 2000; McGregor, Tate & Robinson, 1977; Kao & O'Neill, 1998; Heldenbrand, 2003; Athimoolam, 2004; Schreiber & Barber, 2005). En Chile, sin embargo, existen muy pocos estudios en el área, existiendo solo algunos ejemplos de estudios de caso tales como los de Ortiz de Zárate (2009a, 2009b, 2012) Lizasoain, Ortiz de Zárate, Walper y Yilorm (2011), y Ortiz de Zárate, Walper, Aros, Hidalgo, Siebert & Rojas (2014). Cabe destacar que las técnicas teatrales no deben ser confundidas con el teatro. Existen investigaciones que giran en torno al uso del teatro pero no de técnicas teatrales en subsectores que se encuentran estrictamente relacionados con teatro, tales como lenguaje y comunicación o talleres de teatro. Sin embargo, encontrar estudios que giren en torno al uso de técnicas dramáticas es muy difícil, especialmente en Chile y/o en otros subsectores.

Junto con muchas otras metodologías, las técnicas teatrales son consideradas como no tradicionales. El nombre de estas técnicas

suele llevar a pensar que el objetivo solo se trata de actuar obras de teatro completas frente a una audiencia, pero no es así, puesto que las técnicas dramáticas van mucho más allá (Maley & Duff, 1977, 1982; Maley, 2000). Estas incluyen role-plays, juegos, competencias, escenarios, interpretaciones, mímicas, improvisaciones, entre otras actividades (Boal, 1992; Zyoud, 2010) que permiten a docentes de todas las áreas hacer uso de ellas para introducir, enseñar y reforzar contenidos de su subsector. Estas metodologías han demostrado ser muy útiles tanto para aprender una segunda lengua como para desarrollar habilidades para la vida, tales como competencias sociales, de autoconocimiento, y del desarrollo de la identidad.

Las técnicas teatrales poseen varias características que resultan de gran utilidad para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por ejemplo, utilizan diálogos en la lengua objetivo, lo cual constituye el principal propósito de la adquisición de esta lengua: la comunicación. Además de esto, las técnicas teatrales no utilizan solo palabras o estructuras sueltas y aisladas, sino que entregan los contenidos envueltos en un contexto (Maley & Duff, 1982; Kao & O'Neill, 1998). En consecuencia, es posible mencionar que las técnicas teatrales pueden trabajar en conjunto con la enseñanza contextualizada, pues permiten integrar la entrega y la práctica de contenidos dentro de un contexto significativo.

Por otra parte, las técnicas teatrales fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas, tales como la velocidad de reacción, la sensibilidad hacia los tonos de voz, etc. (Maley & Duff, 1982). Junto con esto, también se fomenta el lenguaje no verbal (Berry, 1991, 1992, 2001; Maley, 2000; Neill & Caswell, 2005; Boston & Cook, 2009; Swale, 2009; Hamp-Lyons, 2012; Uhler, 2012), ya que combina la comunicación verbal y corporal, lo cual es imprescindible para cualquier interacción social. Además, las técnicas teatrales también ayudan a los estudiantes en la búsqueda de su identidad, parte importante de la adolescencia (Ommanney & Schanker, 1982; Hamman & Hendricks, 2005). A través del uso de estas técnicas, los profesores pueden crear un

ambiente seguro para que los estudiantes puedan experimentar con diferentes roles sociales logrando familiarizarse con ellos (Hamman & Hendricks, 2005). Esto se puede llevar a cabo a través de role-plays, los cuales además de permitir a los educandos personificar y explorar diferentes roles, les ayuda en su proceso de aprendizaje, pues todo es desarrollado dentro de un contexto y les involucra activamente en la clase. Conjuntamente, quienes son tímidos también pueden verse beneficiados con el uso de estas técnicas, puesto que se potencian habilidades como la expresión, el auto conocimiento, la autoestima, entre otras, que les ayudan a superar la timidez (McGregor et al., 1977). Cabe destacar que las técnicas teatrales también ayudan a desarrollar el trabajo en grupo e incentivan la toma de decisiones, pues deben contribuir y ayudarse los unos a los otros, compartir y aceptar las ideas del grupo, para así poder, por ejemplo, crear un diálogo en conjunto (McGregor et al., 1977).

De esta suerte, el trabajo que permiten desarrollar las técnicas teatrales junto con la enseñanza contextualizada ayuda al estudiantado a ampliar habilidades y competencias necesarias para su educación. Esto se debe a que ambas metodologías entregan contenidos dentro de un contexto relevante y real. Entonces, si ambas metodologías fuesen reunidas en el contexto del interés por la subcultura del heavy metal, estas podrían ayudar a sus adeptos a participar y sentirse más motivados a adquirir la lengua objeto de manera activa.

7. Metodología

Esta investigación cualitativa (Nunan, 1992) se encuentra bajo el alero de otra de mayor envergadura en la que se investigan los intereses de variadas subculturas en la localidad de Valdivia, Región de Los Ríos, Chile, dentro de las cuales se encuentran Skaters, Breakdancers y Metaleros. En este artículo hemos decidido presentar la cultura metalera, puesto que se encuentra presente a nivel mundial y ha demostrado ser estable en el tiempo y cantidad de participantes, por lo cual, esta investigación puede ser utilizada tanto en diferentes lugares del mundo como en el presente y el futuro.

Asimismo, los miembros de esta subcultura resaltan en la multitud debido a su vestuario, por lo que pueden reconocerse con facilidad.

A pesar de que existen metaleros de todas las edades, los sujetos estudiados fueron adolescentes desde los 17 a los 25 años de edad. Esto se debe principalmente a que, en el caso de Chile, los adeptos a las subculturas juveniles que estudian en la enseñanza secundaria suelen verse impedidos de expresarse abiertamente en lo que a vestuario se refiere ya que se exige que el estudiantado utilice un uniforme institucional. Se utilizaron sujetos pertenecientes a la enseñanza superior, pues estos poseen mayor libertad de expresión en lo que a su imagen respecta. Los sujetos fueron estudiados en entornos públicos universitarios y en los lugares de la ciudad en los que se suelen reunir. A pesar de que esta subcultura se encuentra dominada principalmente por el género masculino, los sujetos de esta investigación incluyen hombres y mujeres. De esta forma, esta investigación de campo dará cuenta de las principales características de los sujetos, las cuales incluyen vestuario, actividades, preferencias musicales, y creencias, entre otros.

Este estudio utilizó dos herramientas de recolección de datos con el objetivo de descubrir qué incentiva a estos jóvenes en la ciudad chilena de Valdivia: la observación no participante y las entrevistas semiestructuradas. En consecuencia, se realizaron observaciones no participantes a miembros de la subcultura heavy metal ya que estas permiten que el estudio se lleve a cabo de una manera poco intrusiva y lo más natural posible (Hancock & Algozzine, 2006). Es por esto que se observó a 9 sujetos durante un tiempo total de 3.1 horas/190 minutos, los cuales fueron distribuidos en varias observaciones que rondan entre los 5 minutos y 1.5 horas dependiendo de cuán accesibles fuesen los sujetos en cada sesión. Al mismo tiempo, se llevó a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas con miembros de la subcultura metalera: participantes de la cultura, dueños de tiendas especializadas (quienes se encuentran en permanente contacto con los sujetos) y, finalmente, con un experto en subculturas juveniles (Dr. Yanko González). El principal foco de interés son las motivaciones

de los sujetos para volverse metaleros, los elementos que han adoptado de la subcultura, las temáticas que les atraen de la música metal, y la manera en la que se sentirían si las ideas propuestas por esta investigación fuesen llevadas a cabo en la sala de clases de ILE.

8. Resultados

Los resultados obtenidos en base a las ya mencionadas herramientas de investigación consideran, primero, las actividades focales de la subcultura (*tokatas*, conciertos, pertenencia a bandas de heavy metal, etc.). Segundo, el consumo de elementos de la subcultura, los cuales incluyen tanto los diferentes sub-géneros de la música heavy metal como la ropa y los accesorios. Tercero, se tomó en cuenta el sentido de pertenencia (una de las principales características de todas las subculturas) así como las motivaciones generales de los metaleros, su estilo de vida y las razones que les hacen sentir parte de la subcultura.

En primer lugar están las actividades focales o ritualizadas. Estas son actividades compartidas por los miembros de la subcultura o, en palabras de Alfonso Torres (2006), “se refieren a eventos de carácter cotidiano que tienen un espacio institucionalizado y que se repiten en un formato estandarizado y con cierto rigor” (p. 130). Entre estas fue posible identificar *tokatas*, conciertos, creación de bandas propias y literatura. Todos los metaleros observados y entrevistados poseían algún tipo de relación con alguna de las actividades focales. Las primeras tres actividades se relacionan con la música heavy metal en sí, base principal de esta subcultura. En el caso de la literatura, lo que más atraía a los sujetos era la fantasía épica (como los libros de J. R. R. Tolkien), la historia nórdica (vikings) o el ocultismo.

En el caso del consumo de elementos de la subcultura el más recurrente fue la estética metalera con base en la música heavy metal (videos, bandas y metaleros pertenecientes a su círculo). Es necesario destacar que la música heavy metal posee múltiples sub-géneros, pero aquellos con más adeptos en la localidad de Valdivia son los sub-géneros como el Heavy, Death, Black, Power, Folk, Goth y Thrash

Metal, los cuales abordan temáticas desde la religión a la fantasía épica. En particular, el sub-género más mencionado por los entrevistados fue el Power Metal, ya sea por sus temáticas relacionadas con la fantasía épica o por su ritmo melódico.

Como en toda subcultura, un sello de los metaleros es manifestar de una manera u otra su estética regional, nacional e internacional. Dicha estética incluye ropa negra, cabello largo, tatuajes y camisetas de sus bandas favoritas. Dependiendo de factores como la edad, el nivel sociocultural y las restricciones de su entorno, los sujetos incluían alguno de estos elementos adaptándolos e integrándolos a su construcción de identidad, demostrando la capacidad creativa de la subcultura.

Finalmente, el sentido de pertenencia, característica fundamental en las subculturas juveniles, se manifiesta en los metaleros como un estilo de vida que perdura incluso hasta la adultez. La música es la columna vertebral de esta subcultura y ayuda a los sujetos a construir un sentido de identidad, especialmente durante la adolescencia. Es a través de la música que los metaleros se relacionan con el mundo, y debido a la amplia gama de sub-géneros musicales, son capaces de construir diferentes realidades regionales.

Cuando se le planteó a los sujetos entrevistados la idea general propuesta por esta investigación y se les consultó su opinión sobre la posible aplicación de la propuesta, los entrevistados demostraron un abierto interés por participar. Mencionaron, por ejemplo, que consideraban que su interés por adquirir la lengua objeto aumentaría de manera considerable si se aplicaran las técnicas teatrales en conjunto con la enseñanza contextualizada en torno a temas atractivos para su subcultura.

9. Conclusiones en vías a una Propuesta Pedagógica

Como se ha planteado en este artículo, los estudiantes adolescentes chilenos presentan una gran falta de motivación. Se han sindicado a las metodologías de enseñanza tradicionales como las principales responsables de este fracaso. Dicha situación hace necesario que las y los

docentes innoven en su quehacer cotidiano. Este artículo propone que para esa innovación se utilice la enseñanza contextualizada en conjunto con las técnicas dramáticas. Junto con esto, se ha observado que se puede fomentar la motivación intrínseca de los estudiantes gracias a la inclusión de sus preferencias en el aula. Estos intereses pueden ser identificados e incluidos gracias al estudio de las subculturas juveniles, como es el caso de los metaleros. Si algunas características particulares de la subcultura son utilizadas como parte del contexto significativo que requiere la enseñanza contextualizada y las técnicas dramáticas, la motivación en los estudiantes de la subcultura se verá influenciada de manera positiva. Esto se debe a que los y las adolescentes podrán reconocer y comprobar aplicaciones reales para el idioma en un contexto relevante para ellos, como lo es la música heavy metal y sus diferentes temáticas.

En base a los resultados obtenidos por esta investigación, se puede mencionar que incluir a los metaleros en el aula ILE es posible. Para llevar a cabo dicha tarea aquí se entrega una serie de ideas educativas que utilizan las metodologías mencionadas en conjunto, utilizando como base los intereses de la subcultura objeto.

Una manera de incluir a los metaleros a través de la educación contextualizada en conjunto con las técnicas dramáticas es la música. Como se mencionó anteriormente, una de las bases de este método es la entrega de un contexto significativo del uso de los contenidos a enseñar. En este caso, la música es un elemento que demuestra que las palabras a enseñar se utilizan en la realidad por artistas en la música del interés del alumnado metalero. Específicamente, la integración de la música metal en el aula ayuda a lograr la enseñanza contextualizada de manera directa, ya que se utiliza un contexto real del uso del idioma a través de uno de los elementos base de la subcultura del metal. Los seguidores del metal tienen un gran interés por este tipo de música y por ende un contacto directo diario con la misma, por lo cual pueden asociar una inmediata relación de relevancia de los contenidos. Los sub-géneros de *heavy metal* más recomendables para utilizar en este tipo de actividades son: *Power Metal*

y algunas ramas del *Black Metal*, como son el *Swedish Metal*, y Metal Noruego, debido a sus melodías y temáticas. Sin embargo, para poder lograr la inclusión coherente y eficiente de estos contenidos es necesario buscar las canciones adecuadas. Muchas veces, las letras pueden ser incomprensibles debido a la vocalización de los cantantes o porque el volumen de los instrumentos supera el volumen de la voz. También pueden incluirse canciones que no son parte del *heavy metal* o de sus sub-géneros, sino que posean temáticas asociadas a la subcultura (por ejemplo, que hablen de temáticas medievales, mitologías vikingas, batallas épicas, entre otras), como en el caso del *Folk Metal*.

La integración de técnicas dramáticas tales como los diálogos creados por los mismos alumnos son otro buen elemento que ayuda a complementar la enseñanza contextualizada. Luego, para comprender la letra de las canciones, una manera de fomentar el pensamiento crítico en los alumnos, se puede discutir su temática y que ellos entreguen argumentos basados en la letra para discutir contenidos relacionados a sus realidades socioculturales. Esto puede ser llevado a cabo ya sea como una actividad de grupo-curso, en la que las ideas sean mencionadas y argumentadas de forma colectiva, o como una actividad en grupos más pequeños que lleguen a una conclusión que se comparta frente al resto de la clase. Finalmente, la creación de diálogos basados en la temática de la canción es una actividad que involucra tanto la enseñanza contextualizada como las técnicas teatrales. Ambas estrategias otorgan el uso contextualizado del idioma en base a un tema musical con la creación y representación de un diálogo original, demostrando que el vocabulario en ILE se identifica, adquiere y utiliza dentro de un todo, y no sólo como palabras aisladas.

En caso de que los alumnos no posean un nivel de inglés suficiente para crear diálogos, existen otras técnicas teatrales que se pueden utilizar. La mímica es un elemento divertido, rápido y simple que permite reforzar el vocabulario en las canciones. En esta actividad y otras semejantes se recomienda la participación de equipos que compitan entre sí,

lo cual puede ayudar a fomentar la motivación del estudiantado, sobre todo en el caso de los adolescentes, quienes suelen ser altamente competitivos. Un tipo de actividad que puede utilizarse como proyecto de final de año es un festival de música, en el cual los alumnos se disfrazan como los artistas e interpretan las canciones, ya sea cantando con su voz propia o imitando sobre la pista musical (lip-sync battle) enfatizando palabras y estructuras y utilizando emociones para así poder proyectar la temática de fondo (por ejemplo, demostrando rabia si la temática de la canción es esta). Esto les faculta para incluir elementos tanto lingüísticos como culturales de la lengua objetivo.

Es posible argumentar que los resultados esperables de la aplicación de este planteamiento han de ser positivos, puesto que los mismos sujetos del estudio admitieron un abierto interés por el desarrollo de esta propuesta y mencionaron que su motivación en torno a la adquisición de la lengua objeto aumentaría si se incluyeran rasgos de su subcultura en el aula de ILE. Asimismo, como la subcultura juvenil del heavy metal no es la única, lo que se propone en este artículo puede ser aplicado con otras subculturas, tales como los Punks, Góticos, Otakus, Gamers, etc. Cada subcultura juvenil posee diferentes rasgos que forman parte de su identidad grupal, por lo que es necesario investigar cada subcultura antes de aplicar esta propuesta con diferentes audiencias, incluso aquellas que desaparecen tan rápido como surgen. También se propone fomentar el uso de metodologías de enseñanza innovadoras para la inclusión de las diferentes subculturas y sus intereses en el aula, lo cual permitiría a las y los docentes poseer una gama de estrategias mucho más amplia para adaptarlas a sus propias aulas. Entre más innovación exista, más estudiantes tendrán la oportunidad de romper la monotonía y sentirse motivados a aprender de manera activa no solo una nueva lengua, sino que también otros subsectores.

Lista de referencias

Arce, T. (2008). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación? *Revista*

Argentina de Sociología, 2, pp. 257-271.

Arnett, J. (1996). *Metal heads: Heavy metal music and adolescent alienation*. Colorado: Westview Press.

Athiemoolam, L. (2004). "Drama in Education and its Effectiveness in English Second/Foreign Language Classes". First International Language Learning Conference (ILLC), Penang, Malaysia. Recuperado de: http://www.zsn.uni-oldenburg.de/download/Logan_Malaysia_Conference.pdf

Baker, E.; Hope, L. & Karandjeff, K. (2009a). *Contextualized Teaching & Learning: A Faculty Primer*. Recuperado de: <http://www.rpggroup.org/content/ctl-written-resources>

Baker, E.; Hope, L. & Karandjeff, K. (2009b). *Contextualized teaching & learning: a promising approach for basic skills instruction*. Recuperado de: <http://www.rpggroup.org/content/ctl-written-resources>

Belmonte, C. (2010). Las tribus urbanas: campo virgen en la historia y fértil para la interdisciplinariedad. *Cuicuilco*, 48, pp. 49-67.

Berry, C. (1991). *Voice and the Actor*. New York: Wiley Publishing, Inc.

Berry, C. (1992). *The Actor and the Text*. New York: Applause.

Berry, C. (2001). *Text in Action*. London: Virgin Publishing.

Boal, A. (1992). *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.

Boston, J. & Cook, R. (2009). *Breath in Action. The Art of Breath in Vocal and Holistic Practice*. London: Kingsley Publishers.

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.

Bukspan, D. (2012). *The encyclopedia of heavy metal*. Toronto: Sterling.

Castillo, C. (2002). De las bandas a las tribus urbanas. De la transgresión a la nueva identidad social. *Desacatos*, 9, pp. 57-71.

Chapman, R.; Dunn, S. & McFayden, S. (writers); Dunn, S. & McFayden, S. (directors) (2011a). Pre Metal [Television series episode]. In Banger Films (producer) *Metal Evolution*. Toronto: Tricon Films &

- Television.
- Chapman, R.; Dunn, S. & McFayden, S. (writers), Dunn, S. & McFayden, S. (directors) (2011b). Power Metal [Television series episode]. In Banger Films (producer) *Metal Evolution*. Toronto: Tricon Films & Television.
- De Freitas, K. & Alves, A. (2010). Reflexiones sobre el papel de la contextualización de la enseñanza de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 28 (2), pp. 275-284.
- Dörnyei, Z. (2008). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dunn, S.; McFayden, S. & Feldman, S. (producers); Wise, J.; Dunn, S. & McFayden, S. (directors) (2005). *Metal: a headbanger's journey* [Motion picture]. Toronto: Seville Pictures, Warner Home Video.
- Feixa, C. (2006). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Ferrada, F. & Sanhueza, J. (2009). *Adolescencia y motivación educacional: un estudio a Adolescentes de Segundo Año Medio del Liceo Industrial y del Instituto Italia de Valdivia*. [Unpublished undergraduate thesis]. Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Figuroa, A. (2010). Las redes complejas de un sistema educativo contextualizado en su entorno. En R. Arrué (ed.) *Balance y Perspectivas de la Educación Ambiental en Chile e Iberoamérica, Chile, Tomo I*, (pp. 147-157). Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Comisión Nacional del Medio Ambiente (Conama).
- Hamman, D. & Hendricks, C. (2005). The role of the generations in identity formation: Erikson speaks to teachers of adolescents. *The Clearing House*, 79 (2), pp. 72-75.
- Hamp-Lyons, E. (2012). "Your Most Essential Audiovisual Aid-Yourself!". *English Teaching Forum*, 50 (4), pp. 33-35.
- Hein, G. (1991). *Constructivist leaning theory*. Recuperado de: <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>
- Heldenbrand, B. (2003). Drama techniques in English language learning. *Korea TESOL Journal* 6 (1), pp. 27-38. Recuperado de: http://www.kotesol.org/files/u1/ktj6_all.pdf
- Kao, S. & O'Neill, C. (1998). *Words into Worlds: Learning a Second Language through Process Drama*. Stanford: Alex Publishing Corporation.
- Larsson, S. (2013). 'I bang my head, therefore I am': Constructing individual and social authenticity in the heavy metal subculture. *Young*, 21 (1), pp. 95-110. Doi: 10.1177/1103308812467673.
- Lile, W. (2002). Motivation in the ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*, VIII (1). Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Lile-Motivation.html>
- Lizasoain, A.; Ortiz de Zárate, A.; Walper, K. & Yilorm, Y. (2011). Estudio descriptivo y exploratorio de un taller de introducción a las técnicas teatrales para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. *Estudios Pedagógicos* 37 (2), pp. 123-133.
- Maley, A. (2000). *The Language Teacher's Voice*. Oxford: Macmillan-Heinemann.
- Maley, A. & Duff, A. (1977). The use of dramatic techniques in foreign language learning. In English Teaching Information Centre (Etic), British Council (ed.) *Games, simulations and role-playing*, (pp. 17-33). London: British Council.
- Maley, A. & Duff, A. (1982). *Drama Techniques in language learning: a resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGregor, L.; Tate, M. & Robinson, K. (1977). *Learning through drama*. London: Heinemann Educational Books.
- Neill, S. & Caswell, Ch. (2005). *Body Language for Competent Teachers*. London: Routledge.
- Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition. *The Internet TESL Journal*, 7 (6). Recuperado de: <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>
- Nunnan, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York: Cambridge

- University Press.
- Ocampo, A. (2009). *Ciertos ruidos: nuevas tribus urbanas chilenas*. Santiago de Chile: Planeta.
- Olguín, R. (2007). Ciudad y tribus urbanas: el caso de Santiago de Chile (1980-2006). *Diseño Urbano y Paisaje*, 4 (10), pp. 3-22.
- Ommanney, K. & Schanker, H. (1982). *The stage and the school*. New York: McGraw Hill.
- Ortiz de Zárate, A. (2009a). *Propuesta y Validación del Método de Traducción Teatral 'Escritura en Voz alta', a través de Obras de Teatro británico contemporáneo*. Fondecyt N° 11090198. Investigadora Responsable Proyecto Fondecyt de Iniciación. No publicado.
- Ortiz de Zárate, A. (2009b). *Inglés: actuando el lenguaje. Enfoques metodológicos para crear un clima favorable que propicie la enseñanza y adquisición efectiva del inglés como lengua extranjera en comunidades del sur de Chile*. DID S-2009-16. Investigadora responsable proyecto Dirección Investigación y Desarrollo UACH. No publicado.
- Ortiz de Zárate, A. (2012). *Propuesta y validación de metodologías activas para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual durante los ciclos de bachillerato en la Universidad Austral de Chile*. DEP2012-01. Directora Proyecto Innovación Docente Dirección Estudios de Pregrado UACH. No publicado.
- Ortiz de Zárate, A. & Lizasoain, A. (2013). *Kelluplay: técnicas dramáticas e instrucción basada en contenidos apoyadas en servicios de la web 2.0 para la adquisición del inglés en estudiantes vulnerables del sur de Chile*. Proyecto Fondef. No publicado.
- Ortiz de Zárate, A.; Walper, K.; Aros, P.; Hidalgo, D.; Siebert, F. & Rojas, J. (2014) "El Rol de la interacción significativa y las técnicas dramáticas en la educación de estudiantes con discapacidad visual en la UACH". *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16 (2), pp. 261-276.
- Predmore, S. (2005). *Putting it into context*. Recuperado de:
http://www.wflbores.org/uploads/SDM/PuttingIt%20IntoContext%20Full%20Article1_05.pdf
- Reinoso, J. (2012). *Caracterización del proceso de contextualización curricular para la enseñanza de la química: un estudio de caso* (Unpublished master's thesis). Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Richard-Amato, P. (2003). *Making it happen*. New York: Pearson Education.
- Rioseco, M. & Romero, R. (1999). La dimensión afectiva, como base para la contextualización de la enseñanza de la física. *Estudios Pedagógicos*, 25, pp. 51-70.
- Sánchez, M. (2007). *Thrash Metal: del sonido al contenido: origen y gestación de una contracultura* [Unpublished undergraduate thesis]. Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Sánchez, T. & Acosta, A. (2008). Música popular campesina. Usos sociales, incursión en escenarios escolares y apropiación por los niños y niñas: la propuesta musical de Velosa y Los Carrangueros. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), pp. 111-146.
- Santrock, J. (2004). *Children*. New York: McGraw-Hill.
- Saouma, R.; Molpheta, S.; Pille, S. & de Klepper, S. (2007). *Cultural heritage and history in the European metal scene*. Belvedere Educational Network, Projectbureau.
- Schreiber, T. & Barber, M. (2005). *Acting: Advanced Techniques for the Actor, Director, and Teacher*. New York: Allworth Press.
- Swale, J. (2009). *Drama Games for Classrooms and Workshops*. London: Nick Hern Books.
- Thornton, S. (1996). *Club cultures: music, media, and subcultural capital*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4 (2), pp. 167-199.
- Uhler, J. (2012). "Essentials for the Teacher's Toolbox". *English Teaching Forum*, 50 (4),

pp. 21-32. Recuperado de:

http://www.southalabama.edu/oll/mobile/theory_workbook/social_learning_theory.htm

Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

Weinstein, D. (2000). *Heavy metal: the music and its culture*. New York: Da Capo Press.

Zyoud, M. (2010). *Using Drama Activities and Techniques to Foster Teaching English as a Foreign Language: a Theoretical Perspective*. Retrieved from:

<http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/muntherZyoud.pdf>



Referencia para citar este artículo: Meza-Maya, C. V. & Lobo-Ojeda, S. M. (2017). Formación en valores sociales en adolescentes que juegan Grand Theft Auto V. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1051-1065. DOI:10.11600/1692715x.1521726012017

Formación en valores sociales en adolescentes que juegan Grand Theft Auto V*

CLARA VICTORIA MEZA-MAYA**
Profesora-investigadora, Universidad Santo Tomás, Colombia.

SANDRA MARCELA LOBO-OJEDA***
Profesora-investigadora, Universidad Santo Tomás, Colombia.

Artículo recibido en enero 26 de 2017; artículo aceptado en marzo 3 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** Objeto: comprensión de las relaciones entre los preadolescentes y las nuevas prácticas comunicativas en las redes informáticas, respecto a la construcción de valores sociales que se propician mediante su participación en los videojuegos colaborativos, en una observación en adolescentes con el videojuego Grand Theft Auto V (GTA V). Metodología: es un estudio cualitativo, con herramientas etnográficas, apoyado por una encuesta tipo Likert, con estudiantes de un colegio de Bogotá. Resultados y conclusiones: Los estudiantes diferencian con claridad el contexto valorativo del juego y el de la vida real. Los valores sociales como el respeto, la solidaridad, la otredad y el cumplimiento de las normas tienen significaciones diferentes en el juego y en la vida. La familia es la fuente de valores más reconocida en la vida real. Se extraen enseñanzas del mundo avieso del juego.

Palabras clave: valores sociales, preadolescentes, comunicación interactiva, ética, videojuego (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autoras: espacios convergentes, videojuegos colaborativos, Grand Theft Auto V.

Formation of social values in adolescents that play Grand Theft Auto V

• **Abstract (analytical):** Objective: To understand the relationships between pre-adolescents and new communicative practices in computer networks in terms of the construction of social values that are fostered through their participation in collaborative video games by observing adolescents playing the Grand Theft Auto V (GTA V) video game. Methodology: This is a qualitative study that used ethnographic tools supported by a Likert type survey with students from a school in Bogotá. Results and conclusions: Students clearly differentiate between the values context of the game and values in real life. Social values such as respect, solidarity, otherness and compliance have different

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la investigación titulada "Análisis del videojuego Grand Theft Auto V y la formación en valores sociales en estudiantes de séptimo grado del Colegio Santo Tomás de Aquino", realizada entre el 16 de febrero y el 20 de noviembre de 2015, favorecida en la Novena Convocatoria Interna de Proyectos de Investigación-Fodein 2014, de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Código del proyecto SIGP/Código entidad financiadora 6110022003. Se trata de un estudio etnográfico con entrevistas y encuesta. El tema se inscribe en el área grande de las ciencias de la comunicación social, y se relaciona con las áreas comunicación y mediaciones, análisis de contenido, semiótica y pragmática, comunicología; y las sub-áreas periodismo, medios de comunicación, comunicación y educación, Información y comunicación (tic) y entretenimiento. En nuestro estudio, la comunicación se relaciona, además, de manera interdisciplinaria con la educación y la ética.

** Docente-investigadora, Universidad Santo Tomás. Comunicadora social-periodista; especialista en Comunicación-Educación y magister en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos. Orcid 0000-0002-6033-6492. Correo electrónico: clarameza@usantotomas.edu.co

*** Docente-investigadora, Universidad Santo Tomás. Comunicadora social-periodista, magíster en Ciencias de la Información y magíster en Educación. Orcid 0000-0003-4837-4207. Correo electrónico: sandralobo@usantotomas.edu.co



meanings in the game compared to their lives. The family is the most recognized source of values for these students in real life while students gain learning experiences from the world of the game.

Key words: social values, pre-adolescents, interactive communication, ethics, video game (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Authors' key words: convergent spaces; collaborative video games, Grand Theft Auto V.

Formação de valores sociais em adolescentes que jogam Grand Theft Auto V

• **Resumo (analítico):** Objeto: compreensão das relações entre os pré-adolescentes e novas práticas comunicativas em redes de computadores, em relação à construção de valores sociais que se propiciam através da participação em jogos colaborativos, a partir de uma observação em adolescentes com o vídeo game Grand Theft Auto V (GTA V). Metodologia: estudo qualitativo com ferramentas etnográficas, apoiado por uma entrevista de tipo Likert com estudantes de uma escola em Bogotá. Resultados e conclusões: Os alunos diferenciam claramente o contexto avaliativo do jogo e da vida real. Valores sociais como o respeito, a solidariedade, a alteridade e conformidade têm significados diferentes no jogo e na vida. A família é a fonte de valores mais reconhecida da vida real. Extraem-se ensinamentos do mundo destorcido do jogo.

Palavras-chave: valores sociais, pré-adolescentes, comunicação interativa, ética, videogames (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autoras: espaços convergentes, videojogos colaborativos, Grand Theft Auto V.

-1. Introducción. -1.1 Antecedentes teóricos del juego. -1.2. Estructura del juego. -1.3. El videojuego. -1.4. Aspectos estructurales del videojuego. -1.5. Los valores sociales y los videojuegos. -1.6. El Grand Theft Auto V. -2. Metodología. -3. Hallazgos. -3.1. Los grupos focales. -3.2. Entrevistas. -3.3. Triangulación a manera de conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La investigación de la que proviene este texto indaga la relación entre los videojuegos colaborativos en redes sociales y la formación de valores sociales como tolerancia, respeto, solidaridad y reconocimiento de la alteridad en preadolescentes. El problema que se planteó se refiere al desacuerdo entre los investigadores que les otorgan a los videojuegos la capacidad de incentivar competencias cognitivas y de redes de relaciones, la capacidad de contextualizar y el incremento de las aptitudes de planeación, por un lado, y por otro lado los que consideran que los videojuegos, especialmente los de contenido violento, propician el aislamiento del niño o la niña, promueven la competencia, desestimulan la cooperación y son altamente adictivos. Para ubicarse en este debate, se trata aquí de comprender las relaciones entre los preadolescentes y las prácticas comunicativas en internet, respecto a la construcción de valores sociales propiciados por la participación en

los videojuegos colaborativos. Como observa Victoria Camps (2002):

“la solidaridad, el respeto y un cierto altruismo son valores ausentes en un mundo marcado por la competitividad, la agresividad, y por un individualismo desde el cual todo lo que no sea el interés propio se convierte en una molestia que hay que eliminar” (p. 14).

Según algunas posiciones críticas respecto de las industrias lúdicas, son esos componentes de competencia, agresividad y aislamiento social la base de ciertas prácticas que contradicen la formación social en valores como la convivencia, el reconocimiento del débil y la solidaridad.

1.1 Antecedentes teóricos del juego

Johan Huizinga (1998) desarrolló una tesis sobre el significado del juego en la cultura, como una función humana junto a la reflexión y el trabajo. Es una función que no se agota en

otras funciones psicológicas, emocionales o sociales.

La literatura sobre el juego se refiere especialmente a las teorías fisiológicas; la teoría sobre el exceso de energía, de Spencer; la teoría del ejercicio del juego preparatorio, de Gross; la teoría de la autoexpresión, de Manso y Mitchell; la teoría psicoanalítica; las teorías antropológicas y culturales, de Vygotsky; la teoría de la recapitulación de Hall, y la teoría cognitiva de Piaget.

- *Teorías Fisiológicas.* El juego es un fenómeno y una necesidad fisiológicos de los animales, los niños y las niñas y los adultos. El juego se desarrolla en la vida animal y humana como un fenómeno fisiológico. El animal y el niño o la niña, comienzan a jugar con ellos mismos, sin preparación, inician y terminan cuando quieren, establecen sus propias reglas y gozan el juego.
- *Teoría sobre el exceso de energía.* Algunos autores como Herbert Spencer (1969) en el siglo XIX, fundador de la teoría de la evolución en sociología, propuso la tesis de la descarga de energía a través del juego como una forma de liberación de la energía excedente. El ser humano juega hasta el cansancio, lo que permite liberar energía hasta el agotamiento.
- *Teoría del juego preparatorio.* A principios del siglo XX, Karl Gross (1902) entendió el juego como una preparación para el desarrollo de funciones centrales para cuando el niño o la niña sea adulto y como una autoafirmación preparatoria. El juego produce placer y hace olvidar la seriedad cotidiana. El juego es un medio un fin: “no jugamos porque somos niños, sino que se nos ha dado la niñez justamente para que podamos jugar” (p. 68).
- *Teoría de la autoexpresión.* A mediados del siglo XX, Bernard Mason y Elmer Michel (1945), se interesaron por el valor del juego como un medio para manifestar la personalidad, una proyección de quienes quisieran ser a través del juego de roles.
- *Teoría psicoanalítica.* Sigmund Freud (1948) pensaba que el juego es una catarsis. Mientras se juega, se expresa placer por la recuperación de algo perdido, que es la madre que satisface, de modo que el principio del placer desaparece y se recupera en el juego. A través de las experiencias lúdicas el niño manifiesta sus deseos inconscientes y libera energía libidinal y angustia. Por su parte, Donald Winnicott (1982) considera que el juego ocurre en un área intermedia entre la subjetividad y la relación con el otro, de manera que es un “objeto transaccional”, que provoca un proceso infantil que prepara funciones para la edad adulta.
- *Teorías antropológicas, culturales y sociales.* Lev Vygotsky (1978) formuló su teoría del desarrollo socio-histórico-cultural frente a otras teorías que se centran en el sujeto, y considera que el juego no nace del placer sino de las frustraciones del niño o la niña, determinadas por el contexto social, que cambia a través de situaciones ficticias, en las que el sujeto busca satisfacer sus deseos insatisfechos y plantea otras soluciones diferentes a las de la vida real. En esta misma línea se encuentra Huizinga (1998), quien sostiene que el juego nace en cada cultura como una forma de preservar los valores y transmitir ideologías.
- *Teoría de la Recapitulación.* Stanley Hall (1907) consideraba que el juego permite preservar la cultura. En su estudio de la adolescencia, Hall propone tres principios: 1. Los juegos corresponden a las etapas de desarrollo, definidas por el contenido de actividades lúdicas. 2. Los contenidos del juego se remiten a una cultura ancestral, y su aparición ha sido similar en todas las culturas. El animismo infantil, es similar al de los hombres primitivos. 3. El juego infantil tiene la función de superar las actitudes básicas de comer, dormir.
- *Teoría Cognitiva.* Piaget (1961) considera que el juego ayuda en la consolidación de las estructuras mentales, pues está relacionado con el desarrollo de las

funciones cognitivas. El niño o la niña utiliza el juego y a su vez comienza a desarrollarse psíquicamente y las etapas por las que pasa su inteligencia se encuentran relacionadas con las etapas del juego.

1.2 Estructura del juego

Según Huizinga (1998), se pueden establecer constantes en la actividad lúdica, que permiten identificar el juego como una forma propia del desarrollo humano con algunas características:

- El juego es una actividad libre. La obligatoriedad anula el juego.
- El juego es un escape de la vida corriente, en el que se actúa «como sí...». Transcurre por sí mismo. Se juega solo en razón de la práctica lúdica.
- El juego tiene un límite espaciotemporal. El jugador tiene una memoria del juego más que por los resultados, por el hecho de haber jugado, que lo impulsa a volver a jugar después.
- El juego sigue un orden. Las acciones lúdicas siguen reglas que no se pueden transgredir porque se destruye el juego.
- El juego tiene un resultado incierto. Por eso, las reglas del juego son obligatorias, aunque el resultado sea abierto (Huizinga, 1998, pp. 34-35).

Estas características se extienden al videojuego actual, pues son la gracia y el encanto de jugar, en el juego se busca libertad, fantasía y emoción.

1.3 El videojuego

El videojuego es un poderoso medio de representación, entretenimiento y expresión. Su característica de medio digital abre un espacio para el análisis del videojuego como obra comunicativa (Pérez, 2011). Oliver Pérez define el videojuego como:

Un juego electrónico que cuenta como parte sustancial de su desarrollo con

un dispositivo audiovisual, y donde generalmente un dispositivo de interfaz (teclado, mouse, gamepad) transfiere las acciones del jugador a la pantalla y las transforma o “traduce” en algún aspecto (p. 29).

El videojuego ofrece posibilidades que trascienden el juego tradicional por sus características electrónicas, audiovisuales y su dispositivo de interfaz. Le otorga al usuario la posibilidad de vivir una experiencia por medio de la interacción, que le permite la entrada al mundo virtual y representar un personaje. En los años setenta, aparecen los videojuegos como producto de la industria del entretenimiento y el desarrollo tecnológico. El pong (Atari), que aparece a principios de los años setenta fue el primer videojuego y originó uno de los más grandes inventos de la cultura del entretenimiento, que dejó de ser solo un objeto tecnológico y pasó a ser un objeto cultural en la sociedad del siglo XXI.

Los videojuegos inician con un modelo producto de la tecnología emergente, denominado “Social Gaming”. Es un modelo de negocio de videojuegos que se instala sobre una plataforma de gestión de redes sociales personales tipo Facebook. A partir del 2007, diferentes empresas se han encargado del desarrollo de estos videojuegos, siendo las de mayor reconocimiento Zynga, Electronic Arts, Playdom, CrowStar, Social Point, Rock You.

Los videojuegos han existido antes y después de la aparición de la red, el plus de los juegos en red está en que los usuarios finales interactúen con el propio videojuego y con los otros usuarios en línea, ya que es clave tener “amigos” en una red social para apoyarse mutuamente en los diferentes retos que proponen. Este modelo se complementa con otro denominado Freemium; este videojuego ofrece servicios básicos en forma gratuita y a su vez otros servicios más avanzados (Premium) que tienen un costo adicional para el usuario final.

Los videojuegos en línea nos dan la posibilidad de interactuar con el otro y

de esta manera ejercemos la dimensión humana de “ser social”, característica que se vuelve un *as bajo la manga*, el trabajo en equipo para la resolución de tareas con un único objetivo: “ganar” (Meza-Maya, Lobo-Ojeda & Uscátegui-Maldonado, 2014, p. 36).

1.3.1 Videojuego y aprendizaje

Como sucedió en el pasado con la televisión y con otros medios de comunicación, el videojuego es considerado como *pasatiempo* y no como una posible herramienta didáctica. Hay autores que sostienen que los videojuegos potencializan competencias cognitivas y sociales. Este tema, sin embargo, merece una discusión detallada.

En todo videojuego, hay un discurso implícito, una visión del mundo y una valoración de los buenos y los malos, se asume de manera automática qué se debe hacer con ellos y se premian los aciertos y se castigan los errores. El problema consiste en saber si el videojugador aplica estas valoraciones en la vida fuera del videojuego.

De hecho, todo juego violento ha sido puesto bajo sospecha de ser causante de violencia social, lo que ha provocado el decomiso de pistolas de agua, espadas de plástico y otros juguetes por los padres preocupados por hacer de sus hijos “personas de bien”. Se piensa que el juguete tiene una carga de violencia que se traslada de manera mecánica a la vida. En cambio, no se consideran algunas conductas de los padres, como la *pela* (limpia o paliza), el castigo o el premio, como provocadores de una conducta violenta. No se considera que la represión de la conducta por cualquier medio tenga también un discurso violento implícito que pueda incidir en la conducta de los hijos en la vida futura (y presente).

Entre quienes están a favor del videojuego como herramienta educativa (Revuelta & Pedrera, 2012), por el uso de tecnologías para el aprendizaje (Aguilar, 2012), Ana María Sedeño sostiene que “Los videojuegos permiten introducir en el niño la reflexión sobre ciertos valores y conductas a través de su contenido y de las consecuencias de las acciones que

efectúan virtualmente” (Sedeño, 2002, p. 1). Sedeño dice, además:

Por otro lado encontramos una dimensión educativa, que es la que se refiere a todo un ámbito de desarrollo de habilidades y destrezas como son el control psicomotriz, la coordinación óculo-manual, el desarrollo de la espacialidad y de la capacidad deductiva, la resolución de problemas, la imaginación, el pensamiento (la comprensión, la reflexión, la memorización, la facultad de análisis y síntesis) (Sedeño, 2002, p. 1).

En esta misma perspectiva, Provenzo (citado por Pérez, 2011) sostiene que:

Podemos interpretar los videojuegos como instrumentos clave de mediación entre el niño y su forma de entender la cultura que le rodea. En este contexto, videojuegos como los de Nintendo no son “neutrales” ni “inofensivos”, sino que representan construcciones sociales y simbólicas muy específicas. En efecto estos videojuegos devienen poderosas máquinas pedagógicas, instrumentos de transmisión cultural (p. 32).

Queda claro, pues, que los videojuegos tienen potencialidades didácticas y ocultan también un discurso en su diseño, de modo que hay que distinguir entre el dispositivo tecnológico y la construcción del videojuego como dos factores que deben ser evaluados separadamente.

1.4 Aspectos estructurales del videojuego

El estudio del videojuego como discurso y el videojuego como lenguaje, según Oliver Pérez apunta a las estructuras lúdicas, narrativas y enunciativas en las que se fundamenta el videojuego y a la microestructura de significación que hay detrás del diseño lúdico del videojuego.

1.4.1 Discurso lúdico del videojuego

Aunque en los años noventa los videojuegos ya estaban posicionados, la academia no los había estudiado. Solo en 1997, aparecen dos investigaciones sobre el videojuego como texto

y narración, uno Cybertext: perspectives on ergodic literatura, de Espen Aarseth (1997), y The future of narrative in cyberspace, de Janet Murray (1998). En 2001, se publican varias investigaciones sobre el videojuego, como la revista Game Studies, en el Departamento de Estética Digital de la Universidad IT de Copenhague. Esto coincide con la aparición de un gran número de videojuegos que invaden el mercado.

Pérez (2011) plantea los siguientes aspectos como ejes de la estructura del videojuego: Sujeto-entorno; Mundo-experiencia; Experiencia-objetivo; Redundancia-variabilidad.

Sujeto/entorno: Margaret Mead -citado por Pérez (2011)- destacó que una cualidad del juego es que, para tener éxito, el jugador necesita integrarse en una estructura ajena, representada por las reglas del entorno del juego.

Mundo/experiencia: La experiencia está condicionada por las reglas del videojuego, de modo que el jugador hace lo que el videojuego quiere que haga.

Experiencia/objetivo: el videojugador aprende a distinguir entre la conducta que debe seguir para alcanzar el triunfo y la que lo lleva al fracaso.

Redundancia/variabilidad: Roger Caillois (citado por Pérez, 2011) propuso una famosa distinción entre dos géneros del juego: El juego ludus, rígido y el juego paideia, libre.

1.4.2 Estructura del diseño del videojuego como lenguaje

Para realizar este análisis se tuvieron en cuenta los principales referentes de la microestructura del videojuego: sujeto, entorno y experiencia.

Sujeto/jugador: el jugador es una dimensión descriptiva, que consiste en las reglas de estado, como el número de vidas, el estado de salud, el estado de ánimo, etc. y otra de acción/transformación, que consiste en los modos de hacer, como las variaciones en cada nivel.

Reglas de competencias sujeto/jugador: las reglas del juego han sido predeterminadas para que respondan a los objetivos planteados en una selección cultural. Pérez (2011) cita a

Greimas y Courtés sobre su clásica tipología semiótica respecto a las modalidades básicas de querer/deber y de saber/poder, adaptadas al videojuego. Según la relación poder/saber, se clasifican los juegos.

Reglas transformacionales del sujeto/jugador: definen cómo se desarrollan las acciones en el videojuego que se han establecido mediante dos tipos: *Reglas de actualización:* definen una acción en el videojuego. El jugador solicita una acción del sistema de juego y esta se activa; *Reglas de realización:* definen el vínculo de una acción con un resultado.

1.5 Los valores sociales y los videojuegos

La contradicción expresada arriba entre los autores que resaltan las potencialidades didácticas de los videojuegos y los que ven en ellos un peligro por los valores negativos que exhiben requiere observar en detalle las diferencias de los conceptos de “usos” y “apropiaciones”. Esta aporía proviene de la teoría de “usos y “gratificaciones” de Elihu Katz y Jay Blumler (1974) en los años setenta del siglo pasado, frente a la teoría de los efectos de los medios. Por esto, aquí se aborda la recepción más que el diseño y la producción de los videojuegos.

Esa percepción de insuficiencia la comparten investigaciones que tratan sobre objetos que interactúan en el nuevo ecosistema comunicativo de la tecnología digital. La teoría de los efectos, los análisis del discurso, la metáfora de la aguja hipodérmica, la teoría de las mediaciones y la teoría de usos y gratificaciones, puesto que surgieron respecto a la comunicación masiva, tienen un poder explicativo limitado para comprender fenómenos comunicativos como los videojuegos (Acosta-Silva & Muñoz, 2012).

La noción de “uso” fue compartida por varias teorías de la comunicación, pues los medios se usan para satisfacer una necesidad: informarse, divertirse, contextualizarse, “ponerse a tono”, buscar modelos de conducta, asomarse a la intimidad de las personalidades públicas... Pero un videojuego no se usa, como no se usa un partido de fútbol o un juego de rol, sino que propician una experiencia de

apropiación, como sucede con los videojuegos. De aquí proviene la propuesta en esta investigación de la apropiación como categoría.

El concepto de “apropiación” se basa en Katz y Blumler (1974) sobre la “gratificación”, y en Latinoamérica en las teorías de Orozco-Gómez (2001), Martín-Barbero (2006) y Winocur (2006), pues el advenimiento de Internet implica la “apropiación” como un emergente proceso de recepción. Entonces, es preciso preguntarse por qué se vinculan de manera taxativa las apropiaciones que suscitan los videojuegos con su dimensión axiológica.

La primera razón es que todo proceso de apropiación en un proceso comunicativo -y los videojuegos lo son, aunque de una índole muy distinta a la de los medios masivos- tiene una dimensión axiológica. La segunda razón es que toda práctica lúdica tiene como meta el desarrollo de determinados valores, entre los que se resaltan los valores sociales y los procesos de socialización (Caputo & Gamallo, 2010). Y la tercera razón es que este estudio aborda el grupo poblacional de los preadolescentes, que es crucial para las políticas públicas que buscan la formación de ciudadanos bajo principios democráticos de determinados valores, como una estrategia para superar la violencia y la guerra.

La educomunicación ha concluido que la institución escolar debe transformarse al reconocer que las tecnologías de la información y la comunicación modifican los procesos de conocimiento. Por eso, el sentido del cambio de los videojuegos en el aprendizaje y la formación de los valores sociales implica saber cuáles son los retos que enfrentan los espacios y los dispositivos educativos tradicionales, y la relación de las nuevas competencias comunicativas promovidas por las redes virtuales sobre las competencias ciudadanas.

Esta relación se da en un escenario de tensiones entre la escuela y los videojuegos. Cada desarrollo tecnológico de los medios de comunicación interpela la institución escolar. Como en su momento sucedió con la televisión -Ferrés (1988), (1994) y Pérez-Tornero (1994)-. A finales de la década de los ochenta y en la década de los noventa, los estudios de comunicación y de educación abrieron un campo en el que uno

de sus resultados más sobresaliente fue zanjarse las inútiles dicotomías de escuela/televisión y aprendizaje/entretenimiento. Como lo expresa Victoria Camps (1994) en la presentación del libro de Pérez-Tornero citado:

Estamos hartos de oír que lo que se hace en la escuela o en la familia lo deshace, en un momento, la televisión. Sospechamos que la televisión es un medio desaprovechado: que sus posibilidades para enseñar e influir positivamente, sobre todo en la infancia, son extraordinarias (Camps, 1994, p. 15).

La escuela “aprendió” de ese distanciamiento de la televisión, que ahora su supervivencia como institución depende de su actualización respecto de los nuevos dispositivos de producción, almacenamiento y distribución de la información y que estos procesos modifican de muchas maneras la producción de conocimiento. Ese aprendizaje fue fácil para la escuela respecto al aprovechamiento de los computadores -desde finales de los años ochenta- y de internet -a partir de 1993-. No obstante, no sucedió lo mismo con los videojuegos.

1.5.1 El lenguaje digital y los valores sociales

Estos planteamientos interpelan la escuela como el espacio necesario donde se desarrollan competencias comunicativas que guardan relación con las competencias ciudadanas. Como lo plantea Carlos Valderrama (2010), la formación en competencias ciudadanas y el aprendizaje de la democracia van mucho más allá del gobierno escolar que suele replicar un sistema representativo en crisis, y ve en las formas organizativas que proporciona internet una oportunidad para la formación política: “En el terreno político una de las características de las esferas públicas virtuales es su organización a manera de red” (p. 296). El entorno digital exige del ciudadano el acceso a la información a través de Internet, y también su participación mediante la producción de contenido y la iniciativa de los intercambios comunicativos.

Pareciera que estos planteamientos inclinan la balanza hacia una postura que

asume los videojuegos como una práctica que favorece sin fisuras el desarrollo de los valores sociales. No obstante, la tensión entre la escuela y los videojuegos sobre la formación de valores sociales no debe restringirse al aspecto de los contenidos, pues ese terreno es estéril (Auberni-Serra, 2007).

El planteamiento que emergió en la investigación -que por supuesto no se reclama como inédito- es que hay un nuevo entorno de aprendizaje, estructurado por la *alfabetidad* digital que acelera la obsolescencia del entorno del aprendizaje tradicional y es cercano a las competencias ciudadanas. Se han escogido algunas competencias formuladas por Aparici (2010) relacionadas con el concepto de *alfabetidad* digital. Son competencias comunicativas de autonomía, libertad, creatividad, participación, crítica y reconocimiento del otro: Capacidad para interpretar y darle sentido a la información en función de la elección de un itinerario de navegación; capacidad de realizar una búsqueda con criterio definido; capacidad de descubrir la arquitectura de la información y las posibilidades de participación de los interactuantes; Capacidad de comprender el sentido de la participación en la web y en la telefonía móvil; capacidad de analizar identidades de personas, sitios, plataformas; capacidad de separar la información importante de la superflua; Capacidad de detectar los intereses y las intenciones de quien elaboró la información; capacidad de descubrir quiénes están representados en la información; capacidad de analizar el modelo comunicativo y pedagógico de entornos virtuales.

1.6 El Grand Theft Auto V

Para los estudiantes participantes, los videojuegos preferidos son Fifa, Call of Duty y Grand Theft Auto V (GTA V). Este último representa al niño terrible de los videojuegos, que actúa en la ciudad del videojuego, inspirado en el cine de gánsteres de Tarantino. Fue creado en 1996 por un grupo de jóvenes conocidos como DMA Design y después como Rockstar North.

Es un videojuego cuyo eje narrativo se da sobre la historia de un grupo de delincuentes que, en la imaginada ciudad de Los Santos, deben realizar una serie de misiones con actos delictivos como asesinatos, torturas, robos a bancos y robos de autos. La primera aparición con una expansión a Nintendo fue en 1999 y dio origen a múltiples versiones por su acogida mundial (aparece en 3D en 2001 y en 4D en 2009).

El juego más vendido de Play Station 2 fue Grand Theft Auto San Andreas, iniciador de esta saga de la cual analizamos su quinta versión que se lanza al tiempo con Play Station 4. Va dirigido a mayores de 18 años, pero quienes lo juegan son los niños y las niñas. Se vende libremente en cualquier almacén de videojuegos.

1.6.1 Sinopsis del Grand Theft Auto V

Michel Towley aparece después de nueve años, tras haber sido dado por muerto en un atraco frustrado en Lundenforff (North Yankton). Es puesto bajo protección de testigos por un agente corrupto del FBI, Dave Norton, con quien establece una amistad. Gracias a esto viaja con una nueva identidad “Michel De Santa” junto con su familia, a Los Santos (San Andreas).

Franklin Clinton es otro personaje de la historia que aparece cuando se le pide el favor de recuperar el auto del hijo de Michel, parte de su trabajo es ser embargador en un concesionario.

Cuando Michel conoce lo que está sucediendo, decide esconderse en el auto para proteger a su hijo y se enfrenta a Franklin, a quien obliga a chocarse contra el concesionario, por lo cual es despedido, y a partir de ese momento se vuelven amigos.

Más adelante, Michel descubre a su esposa, Amanda, acostada con su entrenador, entonces él y Franklin lo persiguen hasta una mansión que resulta ser propiedad de la amante del narcotraficante mexicano Martin Madrazo. Madrazo encuentra a De Santa y le exige pagarle por los daños. Michel le paga con el dinero que obtuvo en un robo a la cadena de joyerías Vangelico. Trevor Philips, compañero de robos en Lunderforff se entera del atraco por

la televisión y al reconocer a su excompañero como autor del hecho, emprende la búsqueda hasta encontrarlo.

La vida personal de todos los personajes comienza a complicarse, Michel realiza actos imprudentes que afectan a su familia. Trevor se siente traicionado al saber que su compañero, que creía en prisión, está muerto y enterrado y así se van desarrollando las historias.

La mecánica del juego es disparar y cubrirse lo que invita al videojugador a reconocer y acomodarse en el espacio y adoptar los movimientos y las características de su personaje.

Este juego permitió la confrontación entre los “valores” intrínsecos al videojuego y los valores vistos en la práctica cotidiana de los jóvenes partícipes en la investigación.

2. Metodología

El carácter de este proyecto es cualitativo con la utilización de herramientas etnográficas -grupos focales, entrevistas semiestructurada, observación directa-. Además, se recurrió a herramientas de otro orden metodológico que permitieron manejo estadístico -cuestionario tipo Likert- con el fin de obtener información complementaria que permitiera una mayor precisión en el análisis y los resultados (Guber, 2005).

El propósito de esta triangulación fue mitigar los problemas de sesgo (Blaikie, 1991). En el informe de los resultados de la investigación, se sigue el orden de los hallazgos de cada una de las herramientas, que se relacionan para la comprensión de los datos obtenidos, reduciendo las inclinaciones de análisis de los datos recolectados, en un área de difícil concreción como es la apropiación de valores sociales y su correlación con los videojuegos, en especial con aquellos cuyas estructuras narrativas y la caracterización de los personajes se dan en ámbitos de violencia y criminalidad, como es el Grand Theft Auto V.

Con estas herramientas, se buscó comprobar las tendencias detectadas en una misma unidad de observación: los estudiantes de grado séptimo, grupo 703, del colegio Santo Tomás de Aquino, de Bogotá, con quienes se

indagó la relación entre el uso de videojuegos colaborativos en redes sociales y la formación de valores sociales (tolerancia, respeto, solidaridad, alteridad) en pre-adolescentes.

Esta postura metodológica, que incluye la etnografía virtual (Hine, 2004) nos permitió participar en los contextos que indagamos, y establecer vínculos con los procesos y los sujetos vinculados, con una postura dialógica y abierta a reconocer como válidos los conocimientos, saberes y creencias, en conjugación con otras herramientas que permitieran aumentar la validez de los hallazgos.

3. Hallazgos

Pese a que en el informe de la investigación se presentaron en detalle los resultados parciales de cada herramienta, en función de la brevedad que exige un artículo, se relacionan a continuación las síntesis de los grupos focales, de las entrevistas y de la encuesta.

3.1 Los grupos focales

Los hallazgos expresan el ejercicio desarrollado en dos subgrupos, uno de 10 y otro de 9 estudiantes, que conversaron sobre las mismas preguntas. Los resultados se estructuran en la investigación según los bloques temáticos: *preguntas de apertura*, *preguntas introductorias*, *preguntas clave* y *preguntas de cierre*. Aquí, solo se presentan los resultados de las preguntas clave y las preguntas de cierre.

3.1.1 Preguntas clave

De las posibilidades que ofrece el juego como las rutas, la posibilidad de robar un auto, robar peatones o realizar sobornos, ¿cuál es la más atractiva y por qué? / De las misiones de delincuencia, ¿cuál es la más interesante y por qué? / Y ¿qué pueden decirnos de las misiones alternativas, los juegos pasivos?: ¿cuál les gusta más y cuál menos y por qué?

Todos los participantes, en ambos grupos focales, coinciden en que la atracción del juego no se basa en las posibilidades de robar, torturar o asesinar, sino en los retos para adquirir destrezas y cumplir las misiones y

porque las historias les parecen divertidas y son “chistosas”.

Algunos se sienten atraídos por hacer acrobacias con los carros. Esto está asociado con destrezas en la manipulación de los controles. Las formas de “jugador pasivo” no son atractivas, aunque algunos dicen que las juegan cuando “están aburridos” o “por hacer algo diferente”.

Sobre la opción de jugar sin violencia, piensan que es mejor acudir a otros videojuegos, como Fifa, que juegan con regularidad. Dicen que es mejor ser narco que ser taxista, pizzero o recolector de basura, porque así no hay emoción ni se logra conseguir dinero.

Les gustan las misiones que impliquen mayores dificultades. Algunos aluden al uso de claves y de recursos externos para obtener mejores logros (*widgets*), pero la mayoría rechaza esta opción, a la que consideran como “una falta de respeto” con las reglas del juego.

¿Hay alguna misión o parte del juego que sus papás les hayan prohibido jugar? ¿qué les dicen sus padres? y ¿qué piensan ustedes de una prohibición?

Los papás son quienes compran los juegos, y ninguno se inquieta por sus temas. Los padres suelen jugar con ellos. Son las abuelas quienes les expresan inconformidad por estos juegos. Los papás los invitan a concentrarse en jugar las misiones. Les han llamado la atención sobre los burdeles y el empleo de “malas palabras”. A veces, les reducen el tiempo de juego para que hagan las tareas escolares o alguna otra actividad.

¿Alguno de ustedes ha dejado de realizar una misión porque considera que es incorrecta o en el juego todo está permitido?

Mientras se está jugando, todo está permitido. El juego se trata de cumplir las misiones y no importa si uno mata al amigo “eso es normal”. Piensan que es diferente cuando uno está jugando a cuando está actuando en la vida real. Varios manifiestan rechazo por situaciones como ir a burdeles, meterse con mujeres, consumir drogas y alcohol. A veces hay “mucho vicio”: se rechaza este aspecto del juego.

Es normal matar gente para cumplir las misiones; sin embargo, rechazan la tortura y los

excesos de Trevor, porque le gusta torturar. Las misiones solo se dejan cuando son difíciles de superar. El abandono transitorio de una misión depende de las destrezas necesarias para ganar.

3.1.2 Preguntas de cierre

¿Qué es lo más importante que ustedes han aprendido en este juego? / ¿Cuáles son los aspectos positivos y los aspectos negativos que ustedes encuentran en el juego?

Se correlaciona el mundo del videojuego y el mundo real, y se encuentra que no son tan diferentes y se debe tener cuidado: se aprende a conocer la realidad, a tener cuidado y a ser escéptico. También se dan elementos de control: “Si uno roba en el juego, lo persiguen durante un tiempo; pero si uno roba en la vida real, lo persiguen para siempre”; en el juego, “si uno muere, reinicia nuevamente; en la vida real, no”; el juego “es un escape a la realidad, en la vida real uno no puede hacer eso; “el juego es como una vida alternativa”; “hay que ser muy cuidadoso con lo que se aprende y lo que se ve en el juego”; “no debe traerse a la vida real”; “me muestra lo que no debo hacer en la vida real”.

Se expresan algunas reservas: “hay que tener cuidado, porque mientras uno está disfrutando, todo eso penetra en el subconsciente”; “uno aprende a contestar mal, a decir groserías y hasta de pronto a responder con golpes cuando lo molestan”; “mientras se juega, se produce un gran estrés”; “cuando se juega on-line, no se puede parar”.

3.2 Entrevistas

Se hicieron entrevistas a diez estudiantes. Los resultados se presentan siguiendo el mismo esquema de indagación en el que se realizó la actividad.

3.2.1 Acerca de los personajes

Franklin: es el personaje que más atrae a los participantes. No le tiene miedo a nada; lo respetan por sus trabajos; tiene la mejor casa, los mejores carros y buenos contactos. Es favorito por su forma de actuar, por su personalidad,

por el poder, porque los demás hacen lo que él quiere, porque logró “superarse”.

Michael: Es un personaje “neutro” en aceptación. Se le reprocha que “siempre ha sido rico”; “Es millonario, no necesita la plata sino que todo lo hace por diversión”. Esto contrasta con el esfuerzo y la superación de Franklin. Hacen referencias a la condición “catastrófica” de su familia. Les admira su control, a pesar de las dificultades con los hijos y con la esposa.

Trevor: despierta mayor rechazo: “Es muy loco”, “no se sabe controlar y no le interesa el futuro”; “es un sociópata”. Consideran que es muy agresivo y grosero, mata y golpea a las mujeres. Trevor defeca en sitios públicos, es distante y no socializa con la gente. Se “salta” la misión: le falta seriedad en las misiones y no sigue las reglas”. Despierta admiración la jugabilidad del personaje.

3.2.2 Acerca de los valores de respeto, tolerancia y otredad

El respeto: se formula respecto a la convergencia entre lo real y lo virtual. Todos los participantes se *apropiaron* del respeto en su concepción y su aplicabilidad. Es ser igual al otro, respetar su opinión y su forma de pensar; es convivir, ser amigos, ayudarse; en la vida real, saber que los otros tienen los mismos derechos y deberes y asumir que los otros son diferentes; es “ayudar, más que felicitar”; es “respetar la opinión y no ofender”; es saber valorar a otros y saber que los otros son diferentes; es aprender a valorar las diferencias, el color, “saber que no hay que agredir ni insultar”; es el buen trato hacia los demás.

En algunas respuestas, el respeto no responde al reconocimiento de los otros, sino a una asociación con el temor hacia los más fuertes: “hay que saber a quién se tiene al frente”; respeto hacia los grandes (personas mayores), porque saben más, no hay que tratarlos como si fueran iguales; respeto a los compañeros porque son más grandes.

Respecto a cómo se lleva a la práctica el respeto, expresan: “Se debe respetar para que lo respeten”; “en el colegio, respetamos ayudando y protegiendo”; “dialogando”; “no discriminando”; darse con los otros “por igual”;

“me respetan cuando hablamos en buen tono: nos respetamos mutuamente”; “es importante el autocontrol, como forma de respetarse a sí mismo”. Estas fueron dos menciones sobre el respeto a sí mismos y no solo como “dadores”.

Se respeta a quienes están cerca, no a los extraños. Este es un aspecto relevante por su vinculación con los valores de solidaridad, alteridad y tolerancia.

Consultados por los espacios y los contextos en que se aprende sobre el respeto, la referencia fue siempre el grupo familiar: desde pequeños, los papás les “enseñan cosas que no deben hacerse”; “*a lo bien* los papás, deben conservarse”.

En el juego, el respeto es relacionado con el temor y es de socios, para las misiones. No se da por separado. Aun así, se perciben relaciones de amistad: “Ellos (Franklin, Michael Y Trevor) muchas veces son amigos y se apoyan no solo para las misiones”. Sin embargo, al final, ellos (Franklin y Michael) deben matar a Trevor y lo hacen.

Los chicos reflexionan sobre la relación de respeto en las familias del videojuego y las contrastan con sus familias reales, en un juicio negativo sobre las del juego. Algunos jóvenes reflexionan sobre la relación miedo/respeto y dicen que “cuando hay miedo, deja de haber respeto”. Se censura el adulterio y las acciones que de este se derivan: “Está bien que maten al amante, porque ella lo irrespeta, pero en el juego; en la vida real, no”. “Sería mejor terminar la relación, aunque algunos las golpeen o al *man*”. “no hay que tener amantes cuando se está casado, porque es irrespeto. Pero no hay que matar o agredirse. Lo mejor es alejarse”. “La infidelidad es irrespeto, por los compromisos que se adquirieron cuando se casaron”.

Se reconoce una diferencia entre las conductas y los alcances de la vida real y del mundo virtual, cuyo sustento es su conciencia y las posibilidades diferenciadas de los espacios: “Lo que hace interesante el juego es la posibilidad de hacer algo que no puede hacerse en la vida real”; “El juego lo permite por las habilidades, pero también por normas y leyes”; “En la vida real, no hacemos lo mismo que en el juego”.

La solidaridad: La aproximación al valor solidaridad se dio en torno a su expresión en la vida social, y en las relaciones entre los personajes. Sobre ella se obtuvieron expresiones que indican una apropiación conceptual, ligada a dar a los demás, cuando tienen necesidad. En el juego, la solidaridad es entre personajes que se reconocen como parte de un mismo grupo: “solidaridad es dar lo que tú puedas para ayudar”; “Es ser buena persona”; “Lo que estoy dispuesto a hacer por alguien más”; “Dar a los más necesitados, sin esperar nada a cambio”; “si fuéramos solidarios, no existirían los conflictos. Pero la gente piensa solo en ellos”.

En el juego, la solidaridad se entiende en términos de colaboración para cumplir las misiones: La solidaridad está limitada a las misiones, para salvarse de problemas, para los logros en las misiones difíciles, para robar un banco: “hacer grupo para cumplir la misión”; “Se da por interés, para conseguir más plata”; “El juego no está configurado para la solidaridad...”; “Franklin, Michael y Trevor son socios. Sus relaciones se dan solo allí: los tres buscan un mismo fin”; “Hay pocas relaciones de amistad verdaderas”; “En el juego, solo es por dinero, que es una clase de solidaridad, es un intercambio”.

Jugar en la modalidad de multijugador en línea se da para aprender de los demás, para divertirse o para ser reconocido por las destrezas y las habilidades. Los jóvenes que participaron en la investigación coinciden en jugar solo para divertirse. Las percepciones sobre quienes juegan en modo multijugador, señalan:

- *Del reconocimiento:* algunos son obsesionados, les gusta ser muy buenos y ser reconocidos; el reconocimiento se da por logros y cumplimiento de metas; muchas personas acuden a despertar miedos: compara a estos con Franklin “*son peligrosos*”; hay algunos que son muy destacados, que juegan por el reconocimiento; prestigio por superación de niveles y experiencia que se tiene o para que otros te reconozcan y sepan tu nombre.
- *Actitud en el juego:* no vale la pena ser humilde; no tienen beneficios para sí mismos; lo importante es pasar las

misiones y ganar; en esta modalidad, no se da respeto ni ayuda; más que respeto o compañerismo, lo que se busca es ganar.

- *Los recursos y la jugabilidad:* es diferente, porque se ven cosas que en la campaña no; generalmente se siguen las normas: se respeta el juego. Es más importante seguir las normas.
- *De los vínculos que se establecen:* no hay contactos “por chat” y no se hacen amigos; se juega con diferentes personas; las relaciones que se establecen entre grupos es de ayuda, porque son del mismo gremio: para conseguir dinero; se busca equipo sin conocerse (distinto a otros juegos, en los que sí se arman equipos entre grupos que permanecen consolidados).

3.2.3 Valoración sobre los aspectos del juego

En las reflexiones sobre la construcción de valores, se destacan las siguientes apreciaciones: “mientras se está jugando GTA no es como ser buena persona”; “uno “hace” el personaje con el carácter de uno”; hay que tomar conciencia de que el juego no es real y de que no hay que hacer en la vida real lo del juego; GTA es un espejo de la vida real, no debe dejarse llevar de lo que se hace en el juego; Todo depende de la conciencia, del pensamiento y el tipo de persona; Las críticas que se hacen al juego son ciertas: rechazo a las formas de juego súper agresivo; el juego es para mayores de 17; Hay que tomar el juego como un escape de la realidad porque uno puede tener carros lujosos, robar, matar, acumular...; en el juego, todo está permitido, pero no es lo mismo en la “vida real”; jugar GTA no es para establecer lo que uno va a ser en el futuro, no se juega para ser ladrón o asesino; él ya tiene claro qué es bueno y qué es malo, pero hay niños y niñas pequeños que no saben distinguir; Tomar el juego como pasatiempo, no como modelo. En la vida real hay más tolerancia. Por ejemplo, en los videojuegos no hay campañas como “contra el racismo”; en los videojuegos de violencia no hay amistades. Otros videojuegos sí lo permiten; en el videojuego, uno es un muñequito, donde

no hay leyes ni nada, pero eso no le corresponde a los jóvenes en la vida real: “Cada uno tiene ya sus valores”; “Si uno ha recibido buenas enseñanzas, uno no se comporta en la vida real como en el juego; son diferentes”; “Lo más importante es lo que enseñan en la casa y en los colegios”; “A uno en la casa le enseñan a portarse bien y a respetar a los demás, son los valores que enseñan los padres”.

3.2.4 La encuesta

El cuestionario pensado como instrumento de control y precisión ofreció 39 sentencias, de las cuales 11 indagaron por el valor *tolerancia*, 8 por el valor *respeto*, 12 por el valor *alteridad* y 9 por el valor *solidaridad*.

Tolerancia. Ocurre cuando las sentencias proponen la diversidad de opiniones y de culturas y el derecho a expresarlas. Sin embargo, cuando se busca la aplicación de esos valores y al indagar por relaciones homosexuales, tanto en el juego como en la vida cotidiana, la aceptación disminuye. Se consideran los derechos de los demás y se rechaza el atropello del derecho ajeno, incluso sobre personajes de GTA. Hay permisibilidad por la violencia y las prácticas delictivas en la mitad de los encuestados, no sobre el juego sino sobre contextos reales.

El atractivo del videojuego no se da por las posibilidades de la violencia, permitido por su estructura narrativa. Esta es una de sus características, pero no es lo que seduce.

Respeto. Hay un alto grado de apropiación de este valor y una concordancia entre el respeto como actitud y el juicio hacia las relaciones entre los personajes. La mayoría de los estudiantes estima que se deben respetar las personas sin consideración de atributos como las riquezas o el poder. Consideran que si todos se respetaran, se podría vivir en armonía.

Hay respeto por las normas. Cuando estas se extrapolan del juego a la vida cotidiana, pero en algunas circunstancias se debe recurrir a las trampas.

Niegan el miedo como fuente de respeto y no expresan consideraciones de respeto hacia prácticas ilícitas, ni aun cuando estas se dan en relación con el videojuego.

Alteridad. Sobre la vida real, se rechazan

la violencia, la tortura, el sometimiento y son sensibles ante el dolor del otro, aun cuando este sea violento o se justifique para alcanzar una meta. Sin embargo, cuando se busca afinidad hacia los demás en el juego, la proximidad disminuye, lo que indica la lectura del otro en la realidad y en el juego. Son sensibles también ante la discriminación por condiciones de sexo, religión y raza.

Solidaridad. La solidaridad es un concepto que debe aplicarse, especialmente entre las personas cercanas, y después hacia los desconocidos. El alcance de la solidaridad disminuye cuando implica un sacrificio. Se destaca el beneficio del grupo sobre el provecho individual.

En el videojuego, las decisiones que los participantes deben tomar sobre las conductas censurables de los personajes, no hay acuerdo al extrapolar las dinámicas del juego y la aplicación de este valor como un acto de solidaridad hacia las personas reales.

3.3 Triangulación a manera de conclusiones

Los estudiantes toman las claves (*widgits*) como formas de hacer trampa y desaprueban este tipo de ayudas, lo cual resalta la importancia que les dan al desafío y al esfuerzo por superar las misiones: mientras más dificultades haya en el juego, el atractivo es mayor.

El atractivo del videojuego son sus posibilidades de *jugabilidad*, el reto para el desarrollo de habilidades y destrezas, mientras los jugadores y la competencia para alcanzar las metas, se recurra a la violencia. No obstante, las historias que se proponen en el juego, los personajes, las escenas, las secuencias, las formas en que se relacionan son atractivas porque son divertidos.

Se valora el respeto a las reglas del juego, pues el jugador debe jugar según los parámetros de exigencia y los recursos del juego, pero se va más allá de las prácticas sociales del relato, como cuando se censura a Trevor por transgredir las normas sociales y “éticas”, hasta llegar al crimen. Se acepta que Trevor mate, porque hace parte del juego, pero no que torture.

Se rechaza la tortura, aunque este sea un mecanismo del juego. Causar daño a otro de modo directo, que haga evidente el dolor no es admitido. Esta condición prima, incluso, sobre la vida.

Se censura el vocabulario soez, los burdeles y el consumo de drogas y alcohol. Sin embargo, la violencia y el crimen se aceptan como algo normal. Los pesos morales aplicados al juego guardan relación con la mirada a estos aspectos observados en la vida real.

Se rechaza el adulterio y el homosexualismo. El primero, en relación con el valor del respeto. El segundo, aunque en la entrevista se acepta por ser expresión de libre personalidad, en la encuesta se desaprueba.

Se diferencia lo virtual de lo real, que los jóvenes expresan como “la conciencia”. Esta señala los límites entre lo que ocurre en un espacio como el virtual que, en el GTA V, implica la realización de actos vandálicos, y la vida real, donde las pautas de conducta y de relación con los demás se cimienta en principios como el respeto y la solidaridad y en la convivencia.

Se valora la superación, que se refleja en la admiración que despierta Franklin, por su ascenso social. La admiración por el progreso personal aumenta cuando se contrasta con las expresiones de desdén de Michael, por haber sido siempre rico.

Diferencian los valores en la realidad y la virtualidad. Así, la solidaridad, el respeto, la alteridad y la tolerancia se definen y se aplican de manera diferente en el entorno del juego a como se entienden en la vida real. Esto se observa en la diferenciación que hacen cuando señalan que “en el juego, el respeto es” o “en la vida real, el respeto es”.

La familia es el principal referente de los valores: es el espacio de formación, el espejo donde se miran y donde se aprende por el ejemplo de los padres. Así, el respeto hacia los demás, la solidaridad, la tolerancia y la alteridad se forman en el seno familiar y los aprendizajes allí logrados garantizan que apuestas de violencia y de irrespeto como los que se observan en el videojuego no se reproduzcan en los espacios reales.

Consideran que los videojuegos no tienen

un carácter formador ni de enseñanza, sino de divertimento. Sin embargo, se manifiesta que sí hay un aprendizaje y es el de no traspasar el hacer del videojuego al hacer en la vida real.

Hay una tensión entre la traslación de los valores entre el mundo virtual y el mundo real, en ambos sentidos. Así, al tomar una posición sobre un comportamiento que en el juego es normal y esperado, los participantes no aceptan, lo que se reconoce como una vacilación entre reconocer como aceptable una conducta que, aunque es lícita en el juego, resulta contraria a los valores de la vida real. El juego es un mundo de crimen, maldad y los antivalores son la normalidad. Eso mismo sucede en el mundo real: en una sociedad donde el crimen es frecuente, todos terminamos aceptando este fenómeno como normal.

Lista de referencias

- Aarseth, E. J. (1997). *Ergodic Literature: Sample Chapter from Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Recuperado de: <http://www.hf.uib.no/cybertext/Ergodic.html>
- 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.
- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 801-811.
- Aparici, R. (2010). Introducción: La educación más allá del 2.0. En R. Aparici (ed.) *Educación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Auberti-Serra, S. (2007). *Convivir en paz: la metodología apreciativa: aproximación a una herramienta para la transformación creativa de la convivencia en centros educativos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Blaikie, N. W. (1991). *Una crítica del uso de la triangulación en investigación social cualitativa y cuantitativa*. Netherlands: Kluwer Academia Publishers.

- Camps, V. (1994). Prólogo. En J. M. Pérez-Tornero (ed.) *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós.
- Camps, V. (2002). *Hacia una inmersión cívica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Caputo, M. & Gamallo, G. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 849-860.
- Ferrés, J. (1988). *Cómo integrar el vídeo en la escuela: dimensiones técnica, expresiva y didáctica del vídeo, propuestas para su aplicación a las diversas áreas*. Barcelona: Ceac.
- Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1948). Más allá del principio del placer. En F. S. (ed.) *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gross, K. (1902). *El juego como escuela de vida*. Berlin: Der ästhetische Genuss Gieben: Ricker.
- Guber, R. (2005). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Hall, S. (1907). *Adolescence*. New York: Appleton & Co.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: UOC.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Katz, E. & Blumler, J. G. (1974). *The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratification Research*. Beverly Hills: Sage.
- Martín-Barbero, J. (2006). *La educación desde la comunicación*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Mason, B. & Michel, E. (1945). *Theory of Play*. New York: Barnes and Company.
- Meza-Maya, C. V.; Lobo-Ojeda, S. M. & Uscátegui-Maldonado, J. A. (2014). *Usos y Apropiaciones de las Redes Sociales-caso Club Penguin*. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás.
- Murray, J. H. (1998). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Massachusetts: MIT Press.
- Orozco-Gómez, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la 'televidencia' y sus mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, pp. 155-175.
- Pérez-Tornero, J.M. (1994). *El desafío educativo de la televisión: para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, O. (2011). *El lenguaje Videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Laertes S. A.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Revuelta, F. & Pedrera, I. (2012). Los videojuegos en red social: definición, modelo de negocio, características y modelo de aplicación en el aula. En F. Revuelta & G. Esnaloa (eds.) *Videojuegos en redes sociales: perspectiva del edutainment y la pedagog*. Barcelona: Leartes S. A.
- Sedeño, A. M. (2002). El componente visual del videojuego como herramienta educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, (9), pp. 3-18. Recuperado de: https://www.google.com.co/?gws_rd=ssl#q=ana+mar%C3%ADa+sede%C3%B1o+El+componente+visual+del+videojuego+como+herramienta+educativa.
- Spencer, H. (1969). *Social statics, statics, or the conditions essential to human happiness specified and the first of them developed*. New York: Augustus M. Kelley.
- Valderrama, C. (2010). Ciudadanía y formación ciudadana en la sociedad de la información. Una aproximación desde la comunicación-educación. En R. Aparici (ed.) *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winocur, R. (2006). Procesos de socialización y formas de sociabilidad de los jóvenes universitarios en la red. En G. Sunkel (ed.) *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá, D. C.: Convenio Andrés Bello.

Referencia para citar este artículo: Cárdenas, C. & Pérez, C. (2017). Representación mediática de la acción de protesta juvenil: la capucha como metáfora. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1067-1084. DOI:10.11600/1692715x.1521814092016

Representación mediática de la acción de protesta juvenil: la capucha como metáfora*

CAMILA CÁRDENAS**

Profesora Universidad Pompeu Fabra, España.

CAROLINA PÉREZ***

Universidad de Lancaster, Inglaterra.

Artículo recibido en septiembre 14 de 2016; artículo aceptado en diciembre 12 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *este estudio muestra cómo un reportaje televisivo construye a los estudiantes como actores inherentemente agresivos y socialmente desviados, retratándolos como responsables de la colocación de una bomba en una estación de metro en Santiago (Chile) el año 2014. Se aborda la figura del ‘encapuchado’ como representante de la juventud movilizadora, la cual es sistemáticamente marginalizada y excluida de la esfera pública en el relato periodístico. Las metodologías provienen de los Estudios Críticos del Discurso, a partir de las cuales tanto el texto como las imágenes se analizaron en relación con la recontextualización de acciones y motivaciones en la estructura narrativa. Los resultados sugieren que el joven encapuchado se utiliza metafóricamente para deslegitimar al movimiento estudiantil en su conjunto. También se destacan contribuciones interdisciplinarias al campo de los Estudios de Juventud.*

Palabras clave: juventud, movimiento de protesta, movimiento estudiantil, Chile, medios de comunicación, reportaje, narración, discurso, semiótica (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Media representations of youth protests: The hood as a metaphor

• **Abstract (analytical):** *This study aims to demonstrate how one particular television report constructs an image of students as inherently aggressive and socially deviant social actors, portraying them as the ones responsible for the placement of a bomb in an underground station in Santiago (Chile) in 2014. The authors approach the figure of the hooded demonstrator (‘encapuchado’) as representative of mobilized youth, who are systematically marginalized and excluded from the public sphere through the news story. Methodologies from Critical Discourse Studies are used in the study, in which textual and visual modes of discourse are analyzed in relation to the recontextualization of actions and motives included in the narrative structure. Results suggest that young hooded students are metaphorically used to delegitimize the student movement as a whole, actively contributing to the interdisciplinary field of Youth Studies.*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva del cruce de las investigaciones doctorales de las autoras, ambas financiadas por el Programa de Formación de Capital Humano Avanzado de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt), mediante la Beca de Doctorado en el Extranjero Becas Chile Investigación Folio N° 72130323, septiembre de 2012 a septiembre de 2016 (Camila Cárdenas); Investigación Folio N° 72130132, septiembre de 2013 a septiembre de 2017 (Carolina Pérez), respectivamente. Los nombres de las investigaciones son: “Representación de la acción política juvenil en redes sociales: Análisis crítico de los discursos producidos en el grupo de Facebook ‘Universitario Informado’ durante las movilizaciones estudiantiles en Chile (2011-2013)” y “¿Por qué protestan? La construcción discursiva y atribuciones de motivación del movimiento estudiantil chileno (2011-2013) en la prensa nacional y grupos de discusión”. Área de conocimiento: Ciencias Sociales; subárea: Sociología.

** Profesora de Lenguaje y Comunicación y Magíster en Comunicación (Universidad Austral de Chile), Doctora © en Traducción y Ciencias del Lenguaje (Universidad Pompeu Fabra, España). Orcid: 0000-0002-1842-7200. Índice H5: 5. Correo electrónico: camila.cardenas.neira@gmail.com

*** Licenciada en Letras, Mención Literatura y Lingüística Inglesa (Pontificia Universidad Católica de Chile), Magíster en Estudios del Discurso y Doctora © en Lingüística (Universidad de Lancaster, Inglaterra). Orcid: 0000-0002-1543-0797. Índice H5: 1. Correo electrónico: cperez.arredondo@gmail.com



Key words: youth, protest movement, student movement, Chile, mass media, news flow, storytelling, discourse, semiotics (Social Sciences Unesco Thesaurus).

Representação midiática da ação do protesto juvenil: O capuz como metáfora

• **Resumo (analítico):** Este estudo revela como uma reportagem televisiva constrói estudantes como atores sociais intrinsecamente agressivos e socialmente desviados, retratando-os como os responsáveis pela colocação de uma bomba em uma estação do metrô em Santiago (Chile) em 2014. Aproximamo-nos da figura do ‘encapuzado’ como representante da juventude mobilizada, sistematicamente marginalizada e excluída da esfera pública através da notícia. As metodologias estão ligadas aos Estudos Críticos de Discurso, do qual tanto o texto como as imagens foram analisadas em relação à recontextualização de ações e motivos na estrutura narrativa. Os resultados sugerem que os jovens encapuzados são usados metaforicamente para deslegitimar o movimento estudantil como um todo. Também são destacadas contribuições interdisciplinares para o campo dos Estudos da Juventude.

Palavras-chave: juventude, movimento de protesto, movimento estudantil, Chile, meios de comunicação, reportagem, narração, discurso, semiótica (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción: la juventud bajo sospecha. -2. Marco teórico. -3. Metodología: enfoque discursivo-semiótico. -4. Resultados. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción: La juventud bajo sospecha

El 8 de septiembre de 2014 tuvo lugar el estallido de una bomba en la estación de metro Escuela Militar, en Santiago de Chile¹, causando importantes destrozos en infraestructura e hiriendo a 23 personas. Este acto, único en su tipo por realizarse de día y afectar un espacio con gran afluencia de público, fue catalogado como el más grave ataque terrorista² ocurrido durante los últimos 20 años³. De acuerdo a Villegas (2016), el tratamiento del terrorismo en la Constitución de 1980 -que rige desde la dictadura militar (1973-1990)- conduciría a la consagración de un mecanismo de protección represivo de la democracia, pues, en su origen, esta tipificación tuvo por finalidad confrontar la disidencia política⁴, lo que explicaría por qué

esta ley “se ha aplicado en la última década a la criminalidad de indígenas y antisistémicos” (p. 302). Dentro de este periodo, se han perpetrado unos 300 atentados de esta naturaleza, de los cuales más del 50% apuntaría a grupos de carácter anarquista (Santibáñez, 2015), a pesar de que no siempre ha podido corroborarse esta vinculación en las pesquisas judiciales⁵.

En este contexto, la presente investigación se interesa por reconstruir la representación mediática de estos eventos, especialmente de las acciones y motivaciones de los sujetos juveniles involucrados. El reportaje televisivo que es objeto de análisis fue emitido por el noticiero Tele 13 de Canal 13⁶ el mismo día del incidente. En la sección de Reporteros se presentó la pieza audiovisual de 11 minutos y 17 segundos titulada “Radiografía a los colectivos

1 Más antecedentes en: https://es.wikipedia.org/wiki/Atentado_de_Santiago_de_Chile_de_2014

2 La legislación penal vigente contempla el delito de colocación, envío, activación y detonación de artefacto explosivo en el marco de la Ley N° 18.314 o Ley Antiterrorista. Al respecto, ver Martínez (2015).

3 El Mercurio, 16 de agosto de 2015: <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=16-08-2015%200:00:00&NewsID=339153&dtB=16-03-2017%200:00:00&BodyID=10&PaginaId=8>

4 Esta ley establece penas que cierran los canales de participación política y ciudadana, vetando cualquier posibilidad de disenso ideológico. Tales inhabilitaciones son impedimentos para el

ejercicio de cargos o funciones públicas, tales como ser dirigente de organizaciones partidarias, vecinales, gremiales, estudiantiles, profesionales, empresariales o sindicales, explotar un medio de comunicación social, ser rector o director de establecimientos educativos o desempeñar labores de enseñanza, entre otras (Villegas, 2016).

5 Un caso emblemático de montaje judicial puede encontrarse en la investigación de Tamayo (2012).

6 Es un canal de televisión abierta de propiedad privada, cuya sociedad administradora está compuesta por la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Grupo Luksic, consorcio empresarial conocido por concentrar una de las mayores fortunas del país.

estudiantiles”⁷, en la que se abordaba la adscripción de grupos radicales al movimiento estudiantil, y se les implicaba como presuntos autores del bombarzo.

Este trabajo recibió más de 220 denuncias ante el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) por alarmar a la población con sensacionalismo excesivo, incitar a la desinformación y atentar contra el pluralismo y la convivencia democrática⁸. Adicionalmente, tanto los académicos como los dirigentes universitarios entrevistados acusaron desconocer los verdaderos fines del trabajo periodístico, aportando comunicados en los que argumentaron falta de ética y tendenciosidad⁹. Este caso resultó altamente polémico no solo por las reacciones que suscitó entre especialistas y profesionales de la comunicación, organizaciones civiles y estudiantiles, además del amplio debate continuado en redes sociales, también sentó precedentes legislativos que permitieron endurecer las penas para esta clase de delitos, extremando las posiciones políticas del gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018), y otorgando nuevas facultades a las policías y sus centrales de inteligencia.

A partir de estos antecedentes, se postula que el reportaje erige la figura del encapuchado como depositario de disfunciones y anomalías sociales (Cárdenas & Pérez, 2016), en concordancia con un discurso ideológico que ha invisibilizado a la juventud chilena de posdictadura, promoviendo la negativización, la marginalización y el ocultamiento de su acción política (Cárdenas, 2011; 2012; 2014a). Si bien dentro de sus repertorios de protesta los colectivos estudiantiles no han exhibido modalidades contenciosas que pudiesen asimilarse con prácticas terroristas (Cárdenas, 2016a), sí se han estereotipado sus formas

de manifestación con base en este semblante delictivo, asociación que ha sido trabajada intensivamente por la prensa establecida¹⁰ (Pérez, 2012; 2016).

En el ámbito de los Estudios Críticos del Discurso (ECD), se asume que los medios de comunicación cuentan con una potencialidad innegable para materializar y poner en contacto diversas cogniciones sociales, instalando y modificando los temas que adquieren o no más importancia o valor en la sociedad (Van Dijk, 1985; 1988; 1990). Por ello desempeñan un papel crucial en la reproducción de la hegemonía y el control sobre las mentes, las interacciones y los comportamientos de la audiencia (Van Dijk, 2009). Esta manipulación discursiva deriva en la construcción de sesgos o prejuicios sobre actores o acciones puntuales que, a su vez, pueden extenderse a conocimientos, opiniones y actitudes más transversales (Van Dijk, 1999; 2011a; 2012; 2016).

Sobre este hecho noticioso en específico se determinó que diversos periódicos exaltaron la gravedad y las consecuencias negativas del incidente, con miras a incentivar en los/as lectores/as un sentimiento de inseguridad y rechazo hacia este ataque y sus operadores, mediante distintas estructuras léxicas, gramaticales y semánticas de agencialización y atribución. Este examen evidenció tres estrategias habituales de responsabilización: la individualización (dos y hombres y una mujer identificados con sus nombres y apellidos), la agrupación (grupos extremistas, células herméticas) y la generalización (sospechosos, detenidos) (Estay, Castro, Cayunao, González, González & Mancilla, 2016). Sus autores mostraron, a grandes rasgos, cómo los medios oficiales estigmatizan a las minorías que se rebelan ante el poder y desestabilizan el *statu quo*, promoviendo su descrédito y exclusión.

Este artículo intenta avanzar en una dirección afín, con el objetivo de averiguar

7 Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=okA54GRhck&t=3s>

8 El Mostrador, 12 de septiembre de 2014: <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2014/09/12/suman-y-siguen-ya-son-mas-de-220-las-denuncias-en-contra-de-canal-13-por-reportaje-sobre-bombazo/>

9 El Dínamo, 10 de septiembre de 2014: <http://www.eldinamo.cl/pais/2014/09/10/ex-dirigentes-rechazan-reportaje-de-canal-13-que-vincula-bombazos-con-movimiento-estudiantil/>

10 En Chile la industria informativa se halla monopolizada por las elites político-empresariales, una casta educada en una matriz capitalista y en un conservadurismo valórico (Sunkel & Geoffroy, 2001), que incluye tanto a los propietarios de los medios como a sus avisadores publicitarios. Estas elites disponen de un cerco ideológico-financiero que incomunica a los ciudadanos y constriñe el debate social.



con mayor profundidad cuáles son los recursos verbales y visuales utilizados en el corpus para relacionar a los colectivos estudiantiles y antisistémicos. Primero se desarrolla una discusión teórica en torno a la dependencia que se establece entre medios y movimientos sociales. Luego se esclarece el diseño metodológico que adapta y combina modelos de análisis lingüístico y semiótico. Los resultados se ordenan en función de las secuencias narrativas y sus patrones de significación a un macro y micro nivel. Finalmente se apuntan algunas conclusiones prominentes, destacando posibles contribuciones al campo de los Estudios de Juventud.

2. Marco teórico

2.1. Comunicar la protesta

Es sabido que los movimientos sociales tienen entre sus tareas prioritarias la de construir marcos interpretativos sobre los cuales orientar sus repertorios de acción, aprovechar sus oportunidades políticas y conformar sus estructuras de participación (Snow, Rochford, Worden & Benford, 1989; McAdam, McCarthy & Zald, 1999; Benford & Snow, 2000). Esta es una de las razones por las cuales sus actos y reivindicaciones toman la forma de representaciones sociales (Jodelet, 1985; Moscovici, 1985; Abric, 1996), con las cuales compiten y resisten por conseguir mayor y mejor influencia en el espacio público (Tarrow, 2011). Tales marcos se crean y transforman típicamente en coyunturas de oposición (Klandermans & Goslinga, 1999), siendo uno de los aspectos centrales en disputa los modos como las prácticas discursivas traducen los conflictos de intereses entre activistas y autoridades (Snow, 2004).

Así, mientras los movimientos despliegan una retórica optimista que destaca el cambio social como algo urgente y deseable, las élites dominantes gestionan numerosos recursos materiales y simbólicos para imponer una retórica reactiva y normalizadora. Desde las

conceptualizaciones clásicas de los esquemas de comunicación -la “aguja hipodérmica” (Lasswell, 1927), el “modelo psicosocial” (Maletzke, 1964), “la agenda *setting*” (McCombs & Shaw, 1972), etc.- se ha señalado que los medios masivos regulan los procesos de producción informativa (selección, presentación y difusión) en favor de los poderosos. Esto se cumple especialmente a partir de la década de los 60, cuando la representación de la movilización juvenil se pone al centro de la conflictividad social (Cohen, 1972; 1973).

Entre las aproximaciones disponibles para abordar la cobertura de eventos contenciosos se priorizan dos perspectivas complementarias. El paradigma consensual (Cohen & Young, 1973) propone tres estrategias sistemáticas: a) el par *exageración-distorsión* engloba noticias que subrayan hechos violentos y destructivos para desembocar en relatos criminalizantes; b) *la predicción* incorpora en dichos relatos una amenaza implícita que anticipa que lo sucedido, inevitablemente, volverá a ocurrir, y; c) *la simbolización* comporta dos mecanismos articulados, a saber, el uso de determinadas palabras (e. g. ‘encapuchado’) que deviene en la creación de cierto estatus (e.g. ‘delincuente’), y el énfasis dado a atributos o posesiones (e.g. vestimenta, accesorios) que activan emociones y actitudes negativas.

El paradigma de la protesta (Boyle, McCluskey, McLeod & Stein, 2005; McLeod, 2007) propone que el tratamiento periodístico forma un patrón repetido en varios escenarios, pues cuanto más se aleja un grupo del estado normativo, es más probable que la prensa persiga difamarlo. Con este propósito se recurre a: a) *el enmarcado de noticias* para resaltar la interpretación causal y la evaluación moral de los acontecimientos; b) *la dependencia de fuentes oficiales* para entregar historias acreditadas y con prestigio; c) *la invocación de la opinión pública* para dar cabida a las voces de los/as ciudadanos/as; d) *la deslegitimación* para eludir el contexto de las manifestaciones, y; e) *la demonización* para relevar sus coacciones y consecuencias nocivas.

Dado que los discursos mediáticos se constituyen a partir del uso de factualidades como formas de describir y objetivar el mundo, a menudo configuran hechos funcionales a unas narrativas que aseguran la naturalización de las realidades construidas (Del Valle, Mayorga & Ntrihual, 2010). Por ello los medios son más susceptibles a la guionización y dramatización de la acción de los movimientos (Gamson, 1989), presentándolos como esencialmente efímeros y circunstanciales, más que como el resultado de desigualdades históricamente estructuradas y continuadas (Murdock, 1973).

2.2. El caso chileno

Desde hace más de una década (2006-2016), los/as jóvenes chilenos/as han venido denunciando las dinámicas de inequidad y segregación cimentadas y fomentadas por la educación de mercado en todos sus niveles, extendiendo sus efectos a los demás ámbitos sociales donde se expresan diferentes tipos y grados de precarización (Cabalin, 2012; Bellei & Cabalin, 2013; Bellei, Cabalin & Orellana, 2014). En este sentido, el movimiento estudiantil juega un rol trascendental en la repolitización de lo público (Cárdenas, 2014b), lo que significa que los modos de socialización e interacción juvenil conforman registros de politicidad que se activan cuando imperativos éticos así lo proponen (Portillo, Urteaga, González, Aguilera & Feixa, 2012): la demanda por una educación pública y gratuita, laica y no sexista es apenas el comienzo de un camino que con el paso de los años apunta a la nacionalización de los recursos naturales, la implementación de una asamblea constituyente o la creación de una nueva fuerza política, entre otras modificaciones estructurales.

Según Aguilera (2008), “el tratamiento otorgado por los medios (...) a las movilizaciones estudiantiles no puede ser aislado de los modos generales con que la sociedad enfrenta las relaciones comunicativas con las juventudes, y se enmarca en (...) las formas de visibilizar a los jóvenes y en el esfuerzo que estos desarrollan

por mostrar (...) su propio accionar” (p. 57). Esta representación mediática sigue dos ejes globales: a) *la juventud debe ser obediente*, verifica el sometimiento sociocultural a las normas y valores que la sociedad adultocéntrica les impone, y; b) *la juventud no tiene voz*, corrobora que estos actores no logran constituirse en sujetos del y de discurso, y en su lugar se les clasifica o cosifica (Aguilera, 2010), desconociendo su condición de interlocutores/as legítimos/as (Cárdenas, 2016b).

En esta dirección, Condeza (2005) constata, por ejemplo, que en los noticieros de televisión los/as jóvenes son representados/as básicamente como personas receptoras de situaciones externas o decididas por otros. Esta autora muestra que su posibilidad de entrar en pauta depende del grado de dramatismo del hecho ocurrido. Por lo tanto, se confunde sensibilizar a la opinión pública con impactarla, lo que implica que ellos/as devienen en objetos noticiosos incidentales antes que en fuentes informativas reales. De forma similar, Antezana (2007) advierte que los/as jóvenes aparecen principalmente vinculados/as con notas de carácter policial, habitualmente ligados/as a actos de violencia y delincuencia. Esta autora observa la presencia mayoritaria de noticias de carácter sujeto-masivas en las que ellos/as son retratados/as como una amenaza, en tanto “se hace referencia al actuar irracional y antisocial (...) especialmente en protestas (...), [dentro de] una turba que actúa en forma colectiva (...) [bajo la denominación genérica de] manifestantes, encapuchados” (p. 162).

En esta línea, una de las principales formas de figuración juvenil en los medios masivos se relaciona con el activismo estudiantil, el cual se encasilla, de forma totalizante, como accionar agresivo y vandálico, haciéndose primar la contabilidad del desastre y confinando su agencia a categorías polares (el delincuente/buen joven, comprometido/subversivo, etc.) (Aguilera, 2008). Entre las características transversales de estas coberturas destacan: 1) *la naturaleza generalizadora y parcial de las informaciones*, con base en una construcción

que desatiende los detalles, la diversidad y los contextos de participación estudiantil; 2) *la presencia recurrente de mentiras y distorsiones de la realidad*, en razón de la cual se muestra a los/as jóvenes movilizados/as como portadores/as de vicios y animosidades, y; 3) *el énfasis en los aspectos perjudiciales*, especialmente cuando se trata de representarlos/as conformando grupos homogéneos, desviados y peligrosos (Muñoz, Durán & Thayer, 2014). Con ello se verifica la producción sistemática de un discurso mediático ahistórico, autoritario, criminalizante y espectacularizado del movimiento y sus actores (Gascón, 2016), lo que ayudaría a exacerbar, entre otros aspectos, la aparente desorientación política de los/as estudiantes, la manipulación de partidos de izquierda y de otras corrientes extraparlamentarias y antisistémicas (Yez, 2007).

3. Metodología: enfoque discursivo-semiótico

Esta investigación se sitúa en los Estudios Críticos del Discurso (ECD) porque recogen premisas básicas en torno a la hegemonía de los medios de comunicación, el problema de la manipulación de la información y su uso como recurso de poder. Desde esta perspectiva, los fenómenos sociales son deconstruidos en términos ideológicos mediante el análisis de realizaciones lingüísticas y semióticas que se actualizan en contextos políticos, económicos y culturales concretos (Fairclough, 1995; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2000; Van Leeuwen, 2008; Van Dijk, 2011b; Wodak, 2013). Cabe recalcar que los ECD no son un método unificado sino que constituyen un campo interdisciplinario y multimetodológico (Weiss & Wodak, 2003; Fairclough, 2005; Wodak & Meyer, 2009; Fairclough, Mulderrig & Wodak, 2011; Van Dijk, 2015), en el que los modelos propios de los estudios discursivos, así como otros provenientes de las humanidades y las ciencias sociales, pueden ser integrados.

En el modelo considerado confluyen enfoques derivados de la Semiótica Social y la

Lingüística Sistémico-Funcional. Por un lado, se siguen las propuestas de representación visual de la metáfora (Feng & O'Halloran, 2013a; Feng & Espindola, 2013) y de prosodia emocional (Feng & O'Halloran, 2013b; Feng & Qi, 2014) para abordar la estructura narrativa del reportaje televisivo y averiguar cómo se representa a los/as jóvenes en sus fases, experiencias y evaluaciones recurrentes. Por otro lado, se recurre al enfoque de acción social (Van Leeuwen, 2007, 2008) para relevar cómo los diferentes modos semióticos configuran esta narración y esclarecer cómo las acciones y motivaciones juveniles son empleadas para deslegitimar al movimiento estudiantil en los discursos de los medios tradicionales. El análisis se ejecuta en dos niveles.

3.1. Macro-análisis

En el nivel macro se identifica y describe la estructura narrativa a partir de determinadas metáforas médicas que se desprenden de la noción de *radiografía* con la que se titula el reportaje. Tales metáforas darían continuidad a la historia a través de tres secuencias elementales: orientación, complicación y resolución. Para esto se trabaja con base en las tres metafunciones del lenguaje (Halliday & Matthiessen, 2014), las cuales se vinculan, a grandes rasgos, con: 1) la experiencia humana del mundo (significado ideacional: s-ide), 2) los intercambios entre emisores y destinatarios (significado interpersonal: s-int), y; 3) la organización de cierta cantidad de contenidos (significado textual: s-tex). Dichos significados se instanciarían en virtud de las etapas, vivencias y sentimientos que recrea el relato periodístico, tal como se esquematiza en la Figura 1.

Figura 1: Detalle de las categorías del macro-análisis y sus relaciones.



Fuente: elaboración propia.

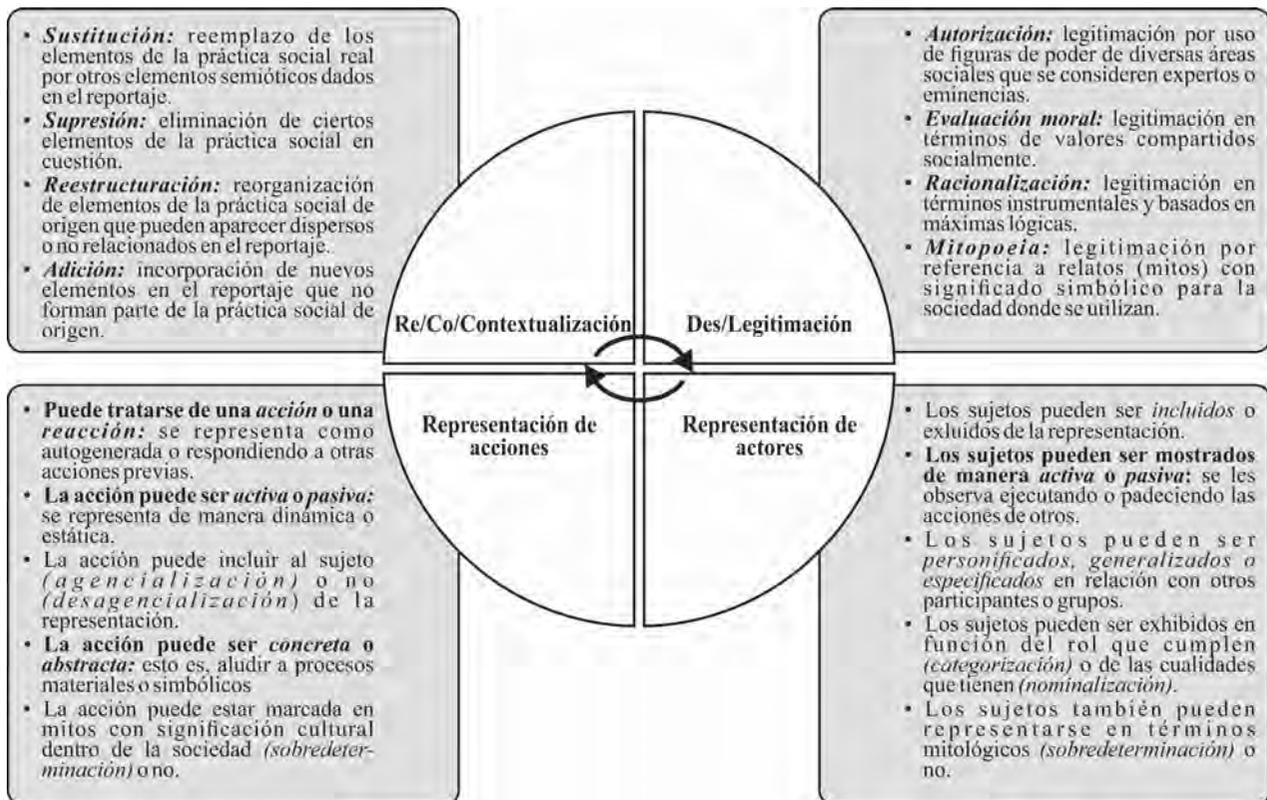
Conviene destacar que aunque muchas de las categorías previstas son formuladas inicialmente por las teorías consultadas, estas han sido aplicadas a series y películas de ficción. Por ello, algunas de ellas se han mantenido y otras han sido levemente modificadas para atender la especificidad del género audiovisual analizado.

3.2. Micro-análisis

En el nivel micro se caracteriza y explica el funcionamiento de tres modos semióticos principales: verbal, visual y sonoro. En particular, se pone énfasis en la representación multimodal de los/as jóvenes en razón de: 1) *las estrategias referenciales* (cómo se les identifica); 2) *las estrategias predicacionales* (cuáles acciones se les atribuyen); 3) *las estrategias de (re)contextualización* (cómo son trasladados/as desde el contexto social al contexto informativo modelado por el reportaje), y; 4) *las estrategias de (des)legitimación* (cómo son o no validados/as a través del relato periodístico). Si bien estas estrategias tienden a realizarse simultáneamente, es necesario establecer si estos modos semióticos aportan significados congruentes o incongruentes, vale decir, si los sentidos de los enunciados verbales,

las imágenes y los sonidos son convergentes (co-contextualizados) o divergentes (re-contextualizados) entre sí. La Figura 2 ilustra las cuatro dimensiones exploradas para reconstruir la relación de los encapuchados con el movimiento estudiantil.

Figura 2: Detalle de las categorías del micro-análisis y sus relaciones.



Fuente: elaboración propia.

Este modelo debiese ayudar a comprender cómo determinados patrones de representación multimodal fundamentan, dirigen y articulan el tratamiento mediático en términos narrativos, esto es, de acuerdo a secuencias consecutivas y funcionales que, a su vez, afectan las formas en que los/as jóvenes, sus actos y propósitos son retratados ante la audiencia. Con ello se espera demostrar la relación macro-micro del análisis y su potencial interpretativo.

4. Resultados

4.1. Secuencia de orientación: representación de la amenaza social

La secuencia de orientación (S-ORI) corresponde a la configuración del problema, y su objetivo consiste en constatar un estado de cosas que, pese a resultar anormal y peligroso, se muestra como familiar (*s-tex*). S-ORI establece una situación de balance con la cual

se naturaliza a los participantes, eventos y circunstancias que suscitan un ambiente de conflictividad social permanente (*s-ide*). Con S-ORI se provoca en la audiencia la adopción de un posicionamiento ideológico en torno a los actores y procesos evaluados, esto es, deben alinearse o desalinearse con ellos de acuerdo a sus actitudes y conocimientos previos (*s-int*). Es justamente sobre esta dimensión emocional y sociocognitiva donde el relato periodístico pretende impactar, con miras a reacomodar estos juicios y apreciaciones progresivamente.

En S-ORI se lleva a cabo una contextualización del problema con base en la incorporación de distintas voces: 1) la voz de la autoridad experta alude a dicho problema sugiriendo una metáfora teatral (“la escenificación del conflicto”), con la cual busca explicar esta modalidad de protesta desde una perspectiva teórica; 2) la voz de la autoridad policial introduce una de las principales motivaciones asignadas a los encapuchados,

como es provocar daños a infraestructura y personal de carabineros; 3) las voces que representan al movimiento estudiantil también definen las motivaciones asignadas a los encapuchados pero en una dirección opuesta, a saber, sumarse a las reivindicaciones compartidas y reaccionar al dominio institucional, y; 4) la voz del periodista vincula la acción de los encapuchados a otros hechos punibles y los sindicados como sospechosos del atentado explosivo.

En términos generales, S-ORI presenta a los participantes, sus acciones y fines con alto nivel de habitualidad y radicalización. En esta línea, se persigue un efecto de co-contextualización semiótica para recrear un contexto de amenaza social, el cual se delimita en primera instancia a través de recursos verbales (voz en off del periodista, GC en pantalla “DETRÁS DE LA CAPUCHA”), y se refuerza sistemáticamente

mediante recursos visuales (secuencias de imágenes de enfrentamientos entre encapuchados y policías y de las calles ocupadas con destrozos, fuego y gases lacrimógenos). Adicionalmente, se formulan evaluaciones a partir de la distinción general entre endogrupo (la sociedad) y exogrupo (encapuchados, anarquistas, radicales). Dado que las distintas voces introducen valoraciones disímiles, se tiende frecuentemente a la polarización ideológica como ya se anticipaba con *s-int*. De esta forma, tanto en el modo verbal como visual se incita la desalineación de la audiencia en relación con individuos, grupos y actos agresivos, y, consecuentemente, se incentiva mayor alineación con quienes padecen sus efectos (los ciudadanos) y buscan reestablecer el orden vulnerado (fuerzas policiales). En la Figura 3 se destacan algunos ejemplos para dar cuenta de los patrones referidos.

Figura 3: Ejemplos S-ORI



“Pero nosotros no negamos esa vía de manifestación, cachay, **tampoco la asumimos públicamente** como la vía del colectivo, cachay o la vía estudiantil para lograr los objetivos del movimiento estudiantil. **Los cabros que eligen encapucharse**, cachay, también aportan a la cachay, a la construcción, cachay, de este movimiento”. (Entrevistado: Juan Vega, Colectivo “Vamos”, min. 01.07-01-21).



“Registramos el actuar de **los denominados capuchas**, la mayoría ligados a colectivos secundarios y universitarios del movimiento estudiantil; el escondite perfecto para la radicalización”. (Voz en off periodista: Patricio Nunes, C13, min. 02.05-02.17).

Como se observa a la izquierda, con la intervención de Juan Vega se representa a los colectivos estudiantiles (“nosotros”) mediante estrategias de agrupación e inclusión, y se les distingue de otros (“los cabros que eligen encapucharse”) mediante estrategias de determinación y especificación. Las acciones acometidas son de un lado nominalizadas

(“vía de manifestación”) y del otro orientadas hacia propósitos volitivos y racionales (elegir, aportar), y en su conjunto son circunscritas dentro de una narrativa sobre la injusticia social, según la cual ciertos/as jóvenes deciden conscientemente protestar tras una capucha como parte de su lucha para restaurar un sistema democrático más igualitario (“**Nosotros como**

colectivo más que todo entendemos que la violencia nace de... de una rabia generada por este sistema que violenta a las personas día a día". Entrevistado: Gonzalo Navarro, Colectivo "Acción Libertaria", min. 01.26-01.36).

Ahora bien, aunque estos fragmentos se incluyen con la intención aparente de dar cabida a las opiniones estudiantiles, con el trabajo de montaje audiovisual dicha búsqueda de legitimación entra en contradicción con las representaciones construidas por las imágenes que acompañan sus declaraciones, las que exhiben continuamente los ataques de encapuchados y sus secuelas en el espacio público, tal como se muestra a la derecha de la Figura 3. En este sentido, más que validarlos como sujetos del discurso, se busca tergiversar sus puntos de vista al subsumir la movilización estudiantil en un vandalismo generalizado. Esta vinculación es propuesta por el reportero a partir de estrategias de generalización y categorización de los antisociales ("los denominados capuchas"), cuya procedencia es cuantificada ("la mayoría") y ligada explícitamente a colectivos universitarios y secundarios, mediante una comparación ("el escondite perfecto") de connotaciones negativas.

Estas y otras realizaciones ayudan a construir tres metáforas médicas que otorgan coherencia simbólica a S-ORI: *disfunción, diagnóstico, síntomas*. Todas ellas dan cuenta de la detección de un comportamiento irregular (conflictivo, peligroso, destructivo) dentro de un cuerpo mayor (la sociedad). Aunque el foco de S-ORI está puesto en modelar estos actos anómalos y a sus responsables anónimos, la participación estudiantil puede recuperarse de las entrevistas mencionadas y de la repetición de algunas capturas que registran manifestaciones estudiantiles. Por consiguiente, estas metáforas no solo normalizan la acción disidente de encapuchados y grupos antisistémicos y el modo como esta afecta la seguridad y las reglas de la sociedad, sino que además estabilizan una asociación fundante entre juventud y amenaza, cuyo examen *-radiografía-* se presenta para ser inspeccionado por los/as televidentes.

4.2. Secuencia de complicación: representación de la desviación juvenil

La secuencia de complicación (S-COM) corresponde a la profundización del problema, y su objetivo consiste en caracterizar en detalle la composición, las formas de acción y funcionamiento, los escenarios, los recursos y las finalidades de los grupos que son el centro de la investigación (*s-tex*). S-COM busca enlazar directamente los actos y motivaciones de los encapuchados al movimiento estudiantil y sus modos de protesta y figuración pública (*s-ide*). Con ella también se aspira a inducir en la audiencia sentimientos de simpatía y antipatía en relación con los actores sociales evaluados, sus atributos y propósitos recurrentes, de acuerdo al esquema ideológico que se ha venido instalando desde la secuencia anterior (*s-int*).

S-COM se subdivide en seis etapas a partir de las cuales se realiza un examen exhaustivo de estas agrupaciones y sus criterios de identificación: 1) declaración de vínculos explícitos con el movimiento estudiantil; 2) definición de *modus operandi*; 3) estimación de repercusiones e impactos; 4) indagación de colectivos y casos concretos; 5) descripción de medios y tácticas de visibilización y coordinación, y; 6) revisión de procesos y sentencias judiciales recientes. Tales etapas habilitan la progresión del relato periodístico y la construcción de causalidad entre eventos que no necesariamente tienen una conexión lógica. Cada una persigue mostrar el actuar disruptivo de estos grupos en la sociedad, pero no así al interior del movimiento, procurando la indiferenciación de sus miembros y causas comunes, aun cuando los/as estudiantes han sostenido a lo largo del tiempo un discurso unificado para distinguirse continuamente de los encapuchados y sus prácticas.

En S-COM se despliegan cuatro mecanismos narrativos principales: a) la rutinización de los actos de violencia (marcados por un alto grado de automatización e indiferencia); b) la conformación de células profesionalizadas (las que operarían al alero de instituciones universitarias, beneficiando su pervivencia y reproducción); c) la estimación

de daños a personal e infraestructura policial (como consecuencias típicas de las que sobresalen sus niveles de extremismo y sedición), y; d) la judicialización y condena pública (como corolario de un relato de advertencia: *mitopoeia*). En buena parte de ellos se recurre a una estrategia de co-contextualización semiótica donde el modo textual fija y modela la desviación juvenil como axioma social, mientras que el modo visual verifica y justifica dicho axioma con diversos registros (fotografías, vídeos, etc.) que servirían de evidencia.

Adicionalmente, se expresan valoraciones fundadas en la oposición nosotros (la sociedad)

v/s ellos (los antisociales). Ciertas entidades (la ciudad, propiedad pública y privada, las fuerzas de orden, etc.) representan metonímicamente el cuerpo social que es objeto de ataque, activando diversas actitudes que prueban a los individuos responsables de esta clase de coacción. Como contraparte, se promueven actitudes que fortalecen la defensa y la solidaridad interna para resistir y rechazar dicha amenaza. Con esto se exageran los sentimientos de simpatía y antipatía que construyen una división moral y ética entre los participantes (capuchas, radicales, anarquistas v/s policías, ciudadanos). En la Figura 4 se destacan algunos ejemplos para dar cuenta de los patrones referidos.

Figura 4: Ejemplos S-COM



“Miércoles en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile. **Un grupo de encapuchados** comienza los *disturbios*. Se mueven y esconden por rincones que conocen de memoria. Los *desórdenes* se dan entre el medio día y las cuatro de la tarde, nunca los viernes por temor a quedar detenidos todo el fin de semana. No son más de **30 máximo**. Esta imagen corresponde a **un encapuchado** el martes. Al día siguiente aparece con la misma ropa para enfrentarse nuevamente a la policía.” (Voz en off periodista: Patricio Nunes, C13, min. 02.47-02.52).

El reportero explica que los fotogramas se obtienen en distintos días aunque no haya forma de comprobarlo, además afirma que los encapuchados volvieron deliberadamente al mismo lugar para repetir los ataques, lo que no puede derivarse con certeza de las imágenes (el sujeto lleva puesta la misma ropa, lo que se aduciría como prueba). Esta maniobra de montaje puede conducir y/o potenciar interpretaciones sesgadas o estereotipadas por parte de la audiencia, basadas en una manipulación ostensible de los recursos semióticos empleados.

Existe una clara incongruencia entre los significados que aportan los modos verbal y visual en este fragmento. Verbalmente, los encapuchados son representados como actores agrupados y nominalizados, cuya motivación es

acudir a la universidad para embestir a la policía, emprendiendo sus protestas en determinados días y horarios para evitar ir a prisión (actuar premeditado y entrenado). Mientras se señala que este manifestante se estaría preparando para enfrentarse con carabineros (propósito orientado a objetivos), estos aparecen luego como meros receptores de la agresión, la cual resulta, a su vez, categorizada por rutinización (actos típicos y predecibles).

Visualmente, el encapuchado se representa ejecutando una acción no transactiva (se encuentra de pie gran parte del tiempo sin interactuar con nadie), la que se configura a partir de dos tipos procesos: materiales como encender una bomba molotov, girar, caminar y alejarse, y de comportamiento como empinarse y mirar. La toma es lejana y

la distancia es impersonal, lo que favorece la disociación de los/as televidentes. El encuadre se divide en dos para captar la calle y parte del campus universitario, asociación que enfatiza la adscripción de los grupos radicales a los colectivos estudiantiles.

Estas y otras realizaciones ayudan a construir tres metáforas médicas que otorgan coherencia simbólica a S-COM: *invasión*, *contagio*, *padecimiento*. Todas ellas dan cuenta de la irrupción de un cuerpo extraño al interior de un cuerpo mayor (el movimiento estudiantil). De esta manera, se confirma la propagación de conductas destructivas y dañinas propias de los encapuchados hacia las organizaciones juveniles, cuya acción resulta no solo frecuentemente generalizada, sino también objetivada como intrínsecamente maliciosa.

4.3 Secuencia de resolución: representación de la subversión estudiantil

La secuencia de resolución (S-RES) corresponde a la conclusión del problema, y su objetivo consiste en demostrar el enquistamiento de agrupaciones violentistas al interior del movimiento estudiantil (*s-tex*). Por tanto, S-RES busca corroborar la relación estructural existente entre los grupos investigados y los colectivos secundarios y universitarios planteada previamente (*s-ide*). Con ella se busca evocar en la audiencia un estado anímico de desesperanza, desmoralizante y desalentador respecto a las consecuencias sociales que supone desvelar el vínculo entre acción política juvenil y acción juvenil insurgente (*s-int*).

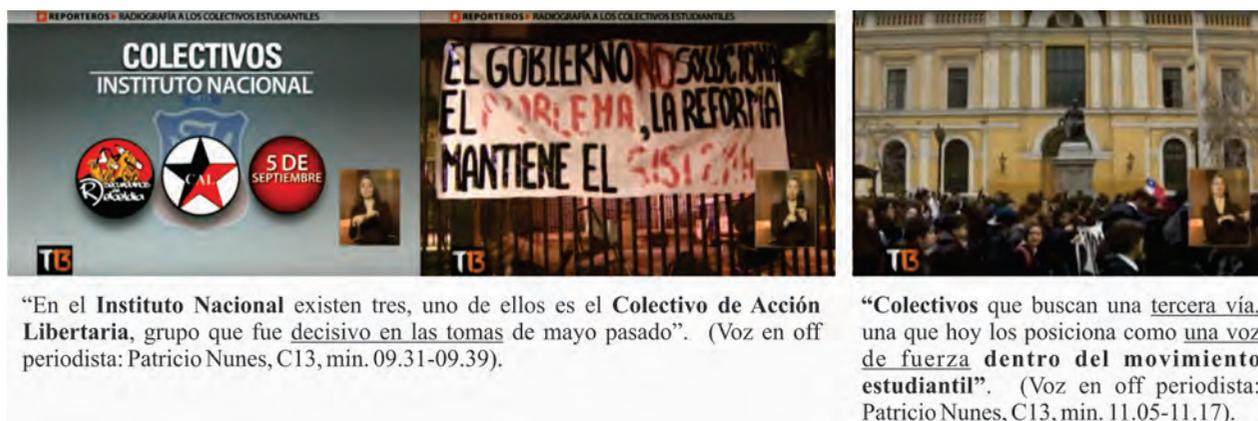
S-RES se subdivide en cuatro etapas que disponen un examen más focalizado del movimiento y los colectivos que lo constituyen: 1) excepción de organismos estudiantiles no violentos; 2) conformación de colectivos estudiantiles durante las movilizaciones recientes (2006-2011); 3) ejemplificación de algunos colectivos estudiantiles, y; 4) evolución de los colectivos estudiantiles en general. A diferencia de S-COM, estas etapas parecen responder, en apariencia, a una orden más lógico

y articulado, que permite hacer inferencias sobre los fundamentos, la trayectoria histórica del movimiento y su formación política.

En concordancia con lo anterior, son cuatro los aspectos que explicarían cómo los/as jóvenes se rebelan ante la autoridad policial y la institucionalidad gubernamental, convirtiéndolos en individuos que incentivarían la desestabilización social con base en distintas modalidades de resistencia: a) desmarcarse de las juventudes partidistas tradicionales; b) ascender en las jerarquías de poder; c) aumentar la representatividad en las bases, y; d) conquistar una “tercera vía” (presuntamente no bipartidista). Esta representación facilita la imbricación de grupos violentos y no violentos, implicándose el predominio de los primeros sobre los segundos.

En S-RES se valora la manera en que se produce un escalamiento de la insurrección juvenil. Así, la dependencia entre juventud y subversión social se expondría como ineludible, y sus secuelas como esencialmente perjudiciales. Esto se logra a partir de una estrategia de re-contextualización semiótica que consiste en alternar reiteradamente juicios positivos sobre el movimiento (capacidad de congregación y cohesión interna) en el modo verbal (intervenciones de expertos y dirigentes), con juicios negativos sobre los grupos radicales (imágenes de capuchas generando múltiples desmanes en plazas y avenidas) en el modo visual. En la Figura 5 se destacan algunos ejemplos para dar cuenta de los patrones referidos.

Figura 5: Ejemplos S-RES



Con este trabajo de enmarcado se procede a la tipificación de colectivos de inspiración anarquista en tres colegios emblemáticos de Santiago, los cuales son individualizados (nombre completo y logo) en una presentación gráfica, cuestión que colabora en su categorización y eventual estigmatización. En el caso del Instituto Nacional, se resalta el rol influyente del “Colectivo Acción Libertaria” en las movilizaciones pasadas, y se recuperan imágenes de archivo de alguna de las tomas del liceo con el fin de afianzar el sentido de radicalización atribuido anteriormente a la protesta estudiantil.

La secuencia continúa con una serie de entrevistas a dirigentes que buscan desligarse de las acciones y motivaciones que se arrojan a los encapuchados. Esta auto-representación contempla que sus manifestaciones tienden a ser consideradas inherentemente violentas por las autoridades, pero proponen que modalidades contenciosas como ocupaciones o paralizaciones no cabrían dentro de esta clasificación, relegitimándolas como acciones consensuadas por sus bases (“Si bien **nosotros no participamos en actos de violencia**, siempre se está como... en la... en la disyuntiva entre como... apoyar o no apoyar (...) qué tan válido puede llegar a ser un acto, no de violencia obviamente como tirar una molotov o algo así, pero un acto como... por ejemplo un paro, una toma que según algunos son actos de violencia”. Entrevistado: Diego Medina, Colectivo “Acción Libertaria”, min. 10.02-10.10).

En los minutos finales se intercalan

imágenes de confrontaciones entre carabineros y grupos de encapuchados, por un lado, y de marchas masivas y pacíficas, por el otro. Como se aprecia en el tercer fotograma, mientras el periodista subraya el papel adquirido por los colectivos anarquistas dentro del movimiento estudiantil y los posiciona como agentes dominantes, se muestran varias columnas de estudiantes que exacerbaban su homogenización y crecimiento desmedido.

Estas y otras realizaciones ayudan a construir tres metáforas médicas que otorgan coherencia simbólica a S-RES: *colapso*, *metástasis*, *propagación*. Todas ellas dan cuenta de la diseminación de un cuerpo extraño dentro de un cuerpo mayor (el movimiento estudiantil primero, y la sociedad en su conjunto después). De este modo, no solo se concreta la representación de una intrusión violentista que avanza peligrosamente al amparo de las juventudes movilizadas, cuyo carácter subversivo resulta ser inseparable de sus formas de acción y visibilización pública, sino que además se confirma la premisa del reportaje, en razón de la cual el propio movimiento constituiría un mal que está afectando al país entero.

5. Conclusiones

Del macro-análisis es posible sintetizar que las metáforas médicas resultan congruentes y consistentes a lo largo de las distintas secuencias y etapas de la estructura narrativa. Con ellas se trabaja la asociación de los encapuchados con

los colectivos estudiantiles en tanto organismos cuya interacción afecta a un cuerpo mayor como es la sociedad. En este sentido, la orientación, la complicación y la resolución del problema investigado reenmarcan continuamente los estados de detección, irrupción y diseminación de la *enfermedad* que atacaría al país. Por ello, la *radiografía* propuesta por el reportaje desempeña una función cautelar en la que los medios operan como censores de la realidad nacional que prescriben. Adicionalmente, estas metáforas se desarrollan mediante la articulación de significados ideacionales, interpersonales y textuales que tornan inteligible la identificación de los/as jóvenes y sus propósitos antisociales, las emociones de inseguridad, temor y reprobación que se desprenden de estos sujetos y sus comportamientos típicos, y las posibles implicancias y repercusiones perjudiciales derivadas de dicha relación, respectivamente.

Del micro-análisis se puede resumir que, en cuanto a la representación de actores, términos como *encapuchados*, *capuchas*, *anarquistas* y *radicales* son usados indistintamente para referirse a participantes de manifestaciones secundarias y universitarias y/o pertenecientes a establecimientos educacionales. Esto se hace más evidente en el modo visual, en donde las secuencias de imágenes que registran la confrontación entre los encapuchados y la policía se intercalan con aquellas que asocian sus modos de actuación a espacios y prácticas propias del mundo estudiantil, propiciando la activación de valoraciones negativas y asociaciones estereotipadas en la audiencia. En cuanto a la representación de acciones, nominalizaciones como *ataques*, *protestas* y *manifestaciones* son usadas de manera abstracta para potenciar en los/as espectadores/as la incorporación de preconcepciones y prejuicios alrededor del significado social del *encapuchado* y sus variantes referenciales.

Estos resultados sugieren que el joven encapuchado, junto con normalizarse en virtud de motivaciones esencialmente disruptivas y violentas, se utiliza metonímicamente para deslegitimar al movimiento estudiantil en su conjunto. Por lo tanto, se recontextualizan sus acciones y motivaciones a través de una narrativa multimodal en la que la desobediencia

y el desorden civil se evalúan negativamente, exigiendo a la sociedad su neutralización inmediata. De allí que la investigación periodística no se centre meramente en el movimiento estudiantil y los colectivos que lo conforman, sino que además cumpla con la finalidad más general de criminalizar las formas de organización y acción política juvenil.

Una investigación de estas características puede aportar antecedentes a los Estudios de Juventud en dos direcciones. Por un lado, se propone que el paradigma de los Estudios Críticos del Discurso (ECD) puede contribuir con un posicionamiento epistemológico en torno al lenguaje y su utilización en contextos de abuso de poder, en los que se define un *ethos* juvenil por parte de las elites políticas y mediáticas que se distinguen por sus alianzas económicas e ideológicas. Por otro lado, se dan a conocer modelos analíticos que ofrecen una descripción detallada de las estrategias que configuran ciertos discursos hegemónicos sobre los actores y las acciones juveniles, como es el caso de los medios de comunicación tradicionales y sus distintos formatos informativos. Estas aproximaciones teórico-metodológicas ayudan a dilucidar cómo se configuran, sostienen y reproducen las representaciones de los jóvenes encapuchados como sujetos de amenaza, desviación y subversión social, al tiempo que estimulan un trabajo interdisciplinar para deconstruir estos ejercicios de deslegitimación, poniendo a disposición evidencia lingüística y semiótica que puede operar como un interesante punto de partida.

Lista de referencias

- Abric, J. C. (1996). Specific processes of social representations. *Papers on Social Representations-Textes sur les Représentations Sociales*, 5 (1), pp. 77-80.
- Aguilera, Ó. (2008). Medios de comunicación en Chile, movimientos juveniles y políticas de la visibilidad. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 5 (14), pp. 55-68.
- Aguilera, Ó. (2010). Acción colectiva juvenil: de movidas y finalidades de adscripción. *Revista Nómadas*, (32), pp. 81-98.

- Antezana, L. (2007). Los jóvenes “en” los noticieros televisivos chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, (5), pp. 154-163.
- Bellei, C. & Cabalin, C. (2013). Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15 (2), pp. 108-123.
- Bellei, C.; Cabalin, C. & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal education policies. *Studies in Higher Education*, 39 (3), pp. 426-440. Doi: 10.1080/03075079.2014.896179.
- Benford, R. & Snow, D. (2000). Framing processes and social movements: An overview and assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, pp. 611-639. Doi: 10.1146/annurev.soc.26.1.611.
- Boyle, M.; McCluskey, M.; McLeod, D. & Stein, S. (2005). Newspaper and protest: An examination of protest coverage from 1960-1999. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 82 (3), pp. 638-653. Doi: 10.1177/107769900508200310.
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal education and student movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures in Education*, 10 (2), pp. 219-228. Doi: 10.2304/pfie.2012.10.2.219.
- Cárdenas, C. (2011). (In)visibilización juvenil: acerca de las posibilidades de las y los jóvenes en la historia reciente del país. *Revista Última Década*, 19 (35), pp. 11-31. Doi: 10.4067/S0718-22362011000200002.
- Cárdenas, C. (2012). ¿Dónde debe emplazar su ojo la historia? (In)visibilización de las y los jóvenes en discursos disciplinares que recuperan el pasado reciente chileno (1970-1990). *Discurso & Sociedad*, 6 (2), pp. 283-313.
- Cárdenas, C. (2014a). Jóvenes e (in)visibilización histórica: modos de representación ideológica de la juventud chilena en el pasado reciente (1970-1990). *Signos*, 47 (85), pp. 217-244. Doi: 10.4067/S0718-09342014000200004.
- Cárdenas, C. (2014b). Representación de la acción política de los estudiantes chilenos. Movilización de significados en redes sociales. *Revista Última Década*, 22 (40), pp. 57-84. Doi: 10.4067/S0718-22362014000100004.
- Cárdenas, C. (2016a). El movimiento estudiantil chileno (2006-2016) y el uso de la web social: nuevos repertorios de acción e interacción comunicativa. *Revista Última Década*, 24 (45), pp. 93-116. Doi: 10.4067/S0718-22362016000200006.
- Cárdenas, C. (2016b). Representación online del movimiento estudiantil chileno: reapropiación de noticias en Facebook. *Estudios Filológicos*, (58), pp. 25-49. Doi: 10.4067/S0071-17132016000200002.
- Cárdenas, C. & Pérez, C. (2016). *The hooded student as a metaphor: Multimodal recontextualizations of the actions and motives of the Chilean student movement in a broadcast news report*. 6th Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines Conference (Cadaad). Universita' degli studi di Catania, Catania, Italia.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics: The creation of the Mods and Rockers*. London: Routledge.
- Cohen, S. (1973). Mods and Rockers: The inventory as manufactured news. En S. Cohen & J. Young (eds.) *The manufacture of news. Deviance social problems & mass media*, (pp. 263-279). London: Constable.
- Cohen, S. & Young, J. (1973). *The manufacture of news. Deviance social problems & mass media*. London: Constable.
- Condeza, R. (2005). La infancia y la adolescencia en primera plana. *Cuadernos de Información*, (18), pp. 140-147. Doi: 10.7764/cdi.18.154.
- Del Valle, C.; Mayorga, J. & Nitrihual, L. (2010). Prensa, justicia y producción narrativa del poder: Fundamentos teórico-metodológicos para un estudio comparado del discurso. *Convergencia*, 17 (54), pp. 175-198.
- Estay, L.; Castro, C.; Cayunao, C.; González, J.; González, S. & Mancilla, Y. (2016). Análisis del discurso en medios de prensa chilenos sobre la detonación de la bomba



- del 8 de septiembre de 2014. *Revista de Estudios Cualitativos*, 2 (1), pp. 60-81.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, New York: Longman.
- Fairclough, N. (2005). Critical discourse analysis in transdisciplinary research. En R. Wodak & P. Chilton (eds.) *A new agenda in (critical) discourse analysis: Theory, methodology and interdisciplinarity*, (pp. 53-70). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Fairclough, N.; Mulderrig, J. & Wodak, R. (2011). Critical discourse analysis. En T. Van Dijk (ed.) *Discourse studies. A multidisciplinary introduction*, (pp. 357-378). London: Sage.
- Feng, D. & Espindola, E. (2013). Integrating systemic functional and cognitive approaches to multimodal discourse analysis. *Ilha do Desterro*, (64), pp. 85-110. Doi: 10.5007/2175-8026.2013n64p85.
- Feng, D. & O'Halloran, K. L. (2013a). The visual representation of metaphor. *Review of Cognitive Linguistics*, 11 (2), pp. 320-335. Doi: 10.1075/rcl.11.2.07fen.
- Feng, D. & O'Halloran, K. L. (2013b). The multimodal representation of emotion in film: Integrating cognitive and semiotic approaches. *Semiotica*, (197), pp. 79-100. Doi: 10.1515/sem-2013-0082.
- Feng, D. & Qi, Y. (2014). Emotion prosody and viewer engagement in film narrative: A social semiotic approach. *Narrative Inquiry*, 24 (2), pp. 347-367. Doi: 10.1075/ni.24.2.09fen.
- Gamson, W. (1989). The strategy of social protest. *Sociological Forum*, 4 (3), pp. 455-467. Doi: 10.2307/2148303.
- Gascón, F. (2016). Actores, movimientos sociales y producción discursiva. Tentativas en torno a una epistemografía de la presencia. *Altre Modernità. Rivista di Studi Letterari e Culturali, Numero Speciale: Nuevos movimientos sociales. Política y derecho a la educación*, pp. 176-200. Doi: 10.13130/2035-7680/7059.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London/New York: Routledge.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Klandermans, B. & Goslinga, S. (1999). Discurso de los medios, publicidad de los movimientos y la creación de marcos para la acción colectiva: ejercicios teóricos y empíricos sobre la construcción de significados. En D. McAdam, J. McCarthy & M. Zald (eds.) *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*, (pp. 442-474). Madrid: Istmo.
- Lasswell, H. (1927). *Propaganda technique in the world war*. New York: MIT Press.
- Maletzke, G. (1964). *Psicología de la comunicación colectiva*. Quito: Ciespal.
- Martínez, C. (2015). *El delito de colocación, envío, activación y detonación de artefacto explosivo en la Ley Antiterrorista: análisis del tipo penal y su diferenciación con otros delitos similares en la legislación chilena*. Memoria para optar al Grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- McAdam, D.; McCarthy, J. & Zald, M. (1999). Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sintética y comparada de los movimientos sociales. En D. McAdam; J. McCarthy & M. Zald (eds.) *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*, (pp. 21-46). Madrid: Istmo.
- McCombs, M. & Shaw, D. (1972). The agenda-setting function of mass media. *Public Opinion Quarterly*, 36 (2), pp. 176-187. Doi: 10.1086/267990.
- McLeod, D. (2007). News coverage and social protest: How the media's protest paradigm exacerbates social conflict. *Journal of Dispute Resolution*, (1), pp. 185-194.
- Moscovici, S. (1985). Introducción: El campo de la psicología social. En S. Moscovici (ed.) *Psicología Social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, (pp. 17-37). Barcelona: Paidós.

- Muñoz, V.; Durán, C. & Thayer, E. (2014). Los jóvenes populares urbanos frente a la prensa escrita y digital: distorsiones, identificaciones, distancias y silencios. *Revista Última Década*, 22 (41), pp. 89-123. Doi: 10.4067/S0718-22362014000200005.
- Murdock, G. (1973). Political deviance: The press presentation of a militant mass demonstration. En S. Cohen & J. Young (eds.) *The manufacture of news. Deviance social problems & mass media*, (pp. 206-225). London: Constable.
- Pérez, C. (2012). The Chilean student movement and the media: A comparative analysis on the linguistic representation of the 04 August 2011 manifestation in right-wing and left-wing newspapers. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 22 (2), pp. 4-26.
- Pérez, C. (2016). La representación visual del movimiento estudiantil chileno en la prensa establecida y alternativa nacional: un análisis multimodal. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), pp. 5-26.
- Portillo, M.; Urteaga, M.; González, Y.; Aguilera, Ó. & Feixa, C. (2012). De la generación X a la generación @. Trazos transicionales e identidades juveniles en América Latina. *Revista Última Década*, 20 (37), pp. 137-174. Doi: 10.4067/S0718-22362012000200007.
- Santibáñez, M. E. (2015). Investigación por atentado en metro Escuela Militar entra en su etapa final. *Derecho UC* [online]. Recuperado de: <http://derecho.uc.cl/Derecho-UC-en-los-medios/profesora-maria-elena-santibanez-investigacion-por-atentado-en-metro-escuela-militar-entra-en-su-etapa-final.html>
- Snow, D. (2004). Framing processes, ideology, and discursive fields. En D. Snow; S. Soule & H. Kriesi (eds.) *The Blackwell Companion to Social Movements*, (pp. 380-412). Oxford: Blackwell Publishing.
- Snow, D.; Rochford, B.; Worden, S. & Benford, R. (1989). Frame alignment processes, micromobilization, and movement participation. *American Sociological Review*, 51 (4), pp. 464-481.
- Sunkel, G. & Geoffroy, E. (2001). *Concentración económica de los medios de comunicación*. Santiago de Chile: LOM.
- Tamayo, T. (2012). *Caso Bombas. La explosión en la Fiscalía Sur*. Santiago de Chile: LOM.
- Tarrow, S. (2011). *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Titscher, S.; Meyer, M.; Wodak, R. & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage.
- Van Dijk, T. (1985). *Discourse and communication*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Van Dijk, T. (1988). *News analysis*. London/New York: Routledge.
- Van Dijk, T. (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2011a). *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2011b). Introduction: The study of discourse. En T. Van Dijk (ed.) *Discourse studies. A multidisciplinary introduction*, (pp. 1-34). London: Sage.
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2015). Critical discourse analysis. En D. Tannen; H. Hamilton & D. Schiffrin (eds.) *The handbook of discourse analysis*, (pp. 466-485). Chichester: John Wiley & Sons.
- Van Dijk, T. (2016). *Discurso y conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication*, 1 (1), pp. 91-112. Doi: 10.1177/1750481307071986.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Villegas, M. (2016). El terrorismo en la Constitución chilena. *Revista de Derecho*, XXIX (2), pp. 295-319. Doi: 10.4067/S0718-09502016000200014.

- Weiss, G. & Wodak, R. (2003). Introduction: Theory, interdisciplinarity and critical discourse analysis. En G. Weiss & R. Wodak (eds.) *Critical discourse analysis: Theory and interdisciplinarity*, (pp. 1-32). Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Wodak, R. (2013). Critical discourse analysis- Challenges and perspectives. En R. Wodak (ed.) *Critical Discourse Analysis I*, (pp. xix-xli). London: Sage.
- Yez, L. (2007). De maleante a revolucionario. *Cuadernos de Información*, (20), pp. 37-43.



Referencia para citar este artículo: Kriger, M. & Said, Sh. (2017). Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1085-1096. DOI:10.11600/1692715x.1521920122016

Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina*

MIRIAM KRIGER**

Docente-Investigadora de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

SHIRLY SAID***

Becaria doctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Conicet, Argentina.

Artículo recibido en diciembre 20 de 2016; artículo aceptado en marzo 17 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *este artículo trata sobre el papel de la escuela en el encuentro de los y las jóvenes con la política en la Argentina de los años siguientes al Bicentenario (2010). Presentamos narrativas de militantes de distintos espacios políticos, con el objetivo de indagar el rol que asignan a la escuela en sus trayectorias, desde las perspectivas de la socialización y la subjetivación política, con sustento en aportes de la sociología de la individuación. Tomamos para ello sus argumentaciones expuestas en dos debates grupales realizados en 2012 y 2013, en torno a temas clave de la agenda juvenil: la memoria estudiantil de la última dictadura cívico-militar, condensada en el relato de “La noche de los lápices”, y la ampliación del voto a los 16 años de edad, promulgada por ley en 2012.*

Palabras clave: política, escuela, militancia estudiantil, politización juvenil, socialización política, subjetivación política, individuación (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Engaging in politics at school: biographical narratives of militant student youth in the bicentennial Argentina

• **Abstract (analytical):** *This article is about the role of school in young people’s interactions with politics in Argentina following the country’s bicentennial year (2010). The authors present narratives of young activists from different political spaces with the aim of investigating the role that school has had in their trajectories, with a particular focus on their socialization and political subjectivation, incorporating contributions from the Sociology of Individuation. For this purpose, the authors take the arguments that were presented in two group discussions in 2012 and 2013 regarding two key issues for the youth agenda: student memory of the most recent civic-military dictatorship, condensed in the story titled “The Night of the Pencils”, and the change in legislation so that young people aged 16 and older can vote in elections, which was passed in 2012.*

Key words: politics, school, youth militancy, students politicization, political socialization, political subjectivation, individuation (Unesco Social Science Thesaurus).

* Este artículo de investigación científica y tecnológica fue realizado en el marco del Proyecto PICT 2012-2751 (Dirección: Dra. Miriam Kriger). Agradecemos también el aval de los proyectos Ubacyt 20020110200204 y Ubacyt 20020120200320. Nombre de la investigación: “Juventud, política y nación: Un estudio sobre sentidos, disposiciones y experiencias en torno a la política y el proyecto común”. Fechas investigación: enero de 2014-diciembre de 2016. Área de conocimiento: Sociología; subárea: Sociología.

** Dra. en Ciencias Sociales, Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con sede en el CIS-Conicet/Ides, Docente Investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Orcid: 0000-0002-8718-4089. Índice H5: 10. Correo electrónico: mkriger@gmail.com

*** Lic. en Sociología y Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires (UBA), becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) con sede en el CIS-Conicet/Ides. Orcid: 0000-0002-7937-8772. Índice H5: 1. Correo electrónico: shirlsaid@gmail.com



Fazer política desde a escola: narrativas biográficas de jovens militantes estudantis na Argentina do Bicentenário

• **Resumo (analítico):** Este artigo é sobre o papel da escola no encontro dos jovens com a política na Argentina após o ano do bicentenário (2010). Apresentam-se narrativas de jovens ativistas de diferentes espaços políticos, com o objetivo de investigar o papel atribuído a escola nas suas trajetórias desde as perspectivas da socialização e subjetivação política, com contribuições da sociologia da individualização. Tomamos portanto os argumentos que apresentaram-se em duas discussões grupais em 2012 e 2013, sobre duas questões chave da agenda da juventude: a memória estudantil da última ditadura cívico-militar, condensada na história de “A noite dos lápis”, e a extensão do voto a 16 anos de idade, criado por lei em 2012.

Palavras-chave: política, escola, militância estudante, politização da juventude, socialização política, subjetivação política, individualização (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Presentación y contextualización. -2. Marco teórico y antecedentes. -3. Las narrativas de los y las jóvenes. -4.a. Primer debate: “La noche de los Lápices”. -4.b. Segundo debate: el “voto joven”. -5. Discusión y conclusiones: la política como “sub-prueba” escolar. -Lista de referencias.

1. Presentación y contextualización

En este artículo analizamos el lugar de la escuela como ámbito de encuentro con la política en la Argentina reciente (2012-2013), en un momento de particular politización juvenil. La primera década del nuevo siglo se caracterizó a nivel global por la positivización de los sentidos de la política, tras su crisis de legitimidad (Touraine, 1997) a finales del anterior, así como por un aumento de la participación y visibilidad de las personas jóvenes, que tuvo expresiones particulares en América Latina (Vommaro, 2015).

En el contexto de nuestro estudio, la crisis de 2001 (Giarracca, 2001) y el “argentinazo”¹ marcaron un punto de viraje en el relato colectivo, con el colapso integral del “proyecto común” y la necesidad inmediata de su reconstrucción (Kriger, 2010). Desde el 2003, en un clima de “rearticulación de la institucionalidad estatal” (Aguiló & Wahren, 2014), se habilitaron las condiciones para una recuperación de la política que concedió un rol central a la juventud como sujeto histórico, promocionando su participación y la integración de sus activismos formales, como los partidos políticos (Kriger, 2016; Núñez, 2012). Hacia

el final de la primera década del milenio era posible constatar un aumento de la politización juvenil construida por los propios actores no solo desde abajo² -en movimientos, partidos y organizaciones estudiantiles-, sino también desde arriba -como un proceso de “consagración de la juventud como causa militante” (Vázquez, 2013) y de la condición juvenil (Vommaro, 2015)- por parte del Estado y de la clase política en todo su espectro: desde el kirchnerismo -con una narrativa propia sobre la militancia juvenil (Vázquez, 2015)- hasta los partidos de centro-derecha, como el PRO -con un discurso centrado en la moral y el voluntariado (Dukuen & Kriger, 2016; Vommaro, Morresi & Bellotti, 2015)-. Estas dos tendencias -la politización desde abajo y desde arriba- convergieron en lo que hemos caracterizado como “última invención histórica de la juventud” (Kriger, 2016), promovida por el Estado mediante políticas públicas e interpelaciones discursivas, cuyo rasgo clave fue la institucionalización del vínculo entre juventud y política, destacándose la promulgación de las leyes de “Voto joven”³ y de Centros de Estudiantes⁴.

¹ Este término remite a la crisis política, económica, social e institucional que estalló en Argentina en diciembre de 2001, mediante una revuelta popular generalizada que causó la renuncia del entonces presidente Fernando de la Rúa.

² Con las expresiones “desde arriba” y “desde abajo” nos referimos alegóricamente a los agentes protagonistas, aludiendo la primera a la producción estatal y política, y la segunda a la construcción de los actores desde la base social, recuperando el uso que le da Svampa (2001) para referirse a movimientos populares.

³ Ley N° 26.774/2012.

⁴ Ley N° 26.877/2013.

En este marco, hablamos de politización para referirnos a “un proceso que tiende a una mayor articulación genuina entre el Estado y la sociedad civil, entre la política y lo político (Lefort, 1992), entre lo de arriba y lo de abajo” (Kriger, 2016, p. 24), más aún tras su virtual divorcio en el 2001. No aludimos a puntos de llegada, sino a matices de procesos complejos ligados a las transformaciones de la sociedad y a la conversión cultural de los sujetos sociales en políticos, que es a lo que llamamos subjetivación política. Esta puede pensarse como dimensión psicosocial de la politización, atravesada a su vez por “procesos dinámicos de los que participan múltiples dimensiones psicológicas, que al entramarse socialmente hacen sentido y experiencia (Kriger, 2016, p. 23).

Teniendo en cuenta hallazgos de investigaciones de 2005-2007 y 2011-2013⁵, donde los jóvenes⁶ entrevistados consideraban la escuela como el primer lugar donde se hablaba de historia, política y derechos humanos, nos preguntamos: ¿cómo se produce el encuentro de los estudiantes con la política, en este contexto particular? ¿Cuál es el lugar que le asignan a la escuela, en su proceso de politización, jóvenes que han elegido la militancia? Proponemos como hipótesis que ésta es no solo un ámbito clave de formación de pensamiento político sino también de encuentro vivencial de esta generación con la política.

En virtud de ello, presentamos en este trabajo narrativas de jóvenes -autodefinidos como “militantes”- acerca de su experiencia con la política y el rol de la escuela en su trayectoria. Tomamos como objeto sus relatos biográficos, expuestos en dos debates grupales: uno sobre la “La noche de los lápices”, realizado en 2012, y

otro sobre el “voto joven”, en 2013; temas que vertebraron la agenda pública juvenil y cuyo tratamiento adquiere significación.

El primero refiere a un relato emblemático de la represión dictatorial, conocido como “La noche de los lápices”⁷, que condensa el ejercicio de una memoria estudiantil de amplísimo consenso, pero donde la condición activa de los protagonistas fue invisibilizada junto con su pertenencia política (Lorenz, 2006; Raggio, 2006). Este *leitmotiv* fue arena de luchas del movimiento estudiantil en los últimos años, en los que la politización juvenil se intensificó y entraron en pugna diferentes posiciones políticas. A partir del 2011, la marcha del 16 de septiembre se desdobló entre diferentes asociaciones políticas, disolviéndose el efecto totalizador que desde los años 90 se había sostenido sobre las prácticas colectivas, aunque no su presencia en el espacio propiamente escolar (Kriger, 2016).

El segundo tema, la ley que amplía el voto opcional a los 16 años, es un hecho representativo de la invención de la juventud, ya que no surgió en respuesta a una demanda específicamente juvenil ni a modalidades políticas propias, sino como iniciativa adulta y oficial que -desde arriba- vino a impulsar su incorporación como ciudadanos políticos, aunque luego haya sido apropiada y resignificada por los jóvenes. Esta ley abrió un gran desafío: la entrada de la política partidaria -con su conflictividad particular- a una escuela que tradicionalmente ha considerado la política “disolvente y ajena a la noción de patria” (Romero et al., 2004, p. 57)⁸.

Tomando las voces de militantes acerca de cómo ha sido su experiencia y cuáles son sus ideas en torno a estos dos tópicos, en este trabajo intentaremos comprender el rol de la escuela en este período, en la socialización y subjetivación política juvenil, desarrollando

5 Nos referimos a la investigación doctoral (Kriger, 2007) y al proyecto de investigación “Comprensión histórica, conocimiento social y formación política. Un estudio empírico de las representaciones de jóvenes ciudadanos argentinos escolarizados” dirigido por la Dra. Miriam Kriger (Ubacyt 20020090200377 2010-2012).

6 En algunas partes de este artículo hemos decidido utilizar genéricamente “los” jóvenes, en lugar de referirnos en cada ocasión a “los jóvenes y las jóvenes”, para agilizar la lectura. Sin embargo, no desconocemos ni avalamos la desigualdad entre géneros ni su expresión en el lenguaje, e invitamos a tener presente la cuestión de género a lo largo de la lectura como una dimensión analítica fundamental.

7 “La Noche de los Lápices” alude, con el nombre que la bautizaron los mismos represores, a la historia del secuestro -el 16 de septiembre de 1976- y posterior tortura de nueve estudiantes secundarios. Seis de ellos continúan desaparecidos.

8 La Ley de Centros de Estudiantes de 1984 desalentaba el accionar de los partidos políticos en las escuelas, concebidos como espacios de discordia “reñidos con el civismo” (Manzano, 2011, p. 48). Su nueva versión (ver nota N°5) no menciona la palabra “política” ni una sola vez.



aportes teórico-metodológicos de la sociología de la individuación.

2. Marco teórico y antecedentes

Proponemos vincular los procesos de politización, que tienen como ámbito inicial la escuela, con aquellos más amplios de individuación que atraviesan los jóvenes y las jóvenes, a partir de la confluencia de las tres vías de análisis que propone Martuccelli (2007): socialización, subjetivación e individuación.

Tomamos de Berger y Luckmann (1989 [1968]) el concepto de socialización secundaria, entendida como la “internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones” (1989, p. 174), para hacer referencia a los procesos formativos en la escuela; y de Dubet y Martuccelli (1998) la caracterización de la función socializadora de la escuela, encargada de producir “un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la cual vive, retomando la herencia que toda educación transmite” (1998, p. 27).

En cuanto a la socialización política juvenil, su estudio fue abordado en los últimos años desde múltiples perspectivas y en referencia tanto a instituciones tradicionales -sindicatos, partidos políticos, escuela- como a movimientos sociales, organizaciones territoriales y colectivos juveniles (para un estado del arte: Bonvillani, Palermo, Vázquez & Vommaro, 2008).

En relación con nuestro tema, recuperamos los trabajos que toman la escuela como ámbito de construcción de subjetividades y producción de socialización política (Dukuen & Kriger, 2016; Núñez, 2008; Palacios-Mena & Herrera-González, 2013).

En el plano de la subjetivación política, partimos de la concepción de que los individuos son siempre sujetos sociales -que atraviesan procesos de socialización- pero no necesariamente llegan a ser sujetos políticos plenos (Kriger, 2010). En términos de Martuccelli (Martinic & Soto, 2010), “el sujeto nunca precede, no es algo que está dado (...). Supone una lógica de emancipación explícita o implícita, es decir, no todos somos sujetos, solo

algunos logran serlo” (2010, p. 7). En esta línea, Bonvillani (2012) distingue entre perspectivas que conciben la subjetividad política como una mera zona de intersección entre terrenos de la subjetividad y la política, y aquellas que la ven como resultado de un proceso de subjetivación dinámico, donde el individuo despliega agencia y reflexividad. Es decir, un proceso que, enmarcado en un reto colectivo, requiere un trabajo específico de los individuos (Said & Kriger, 2016).

Aquí es donde la “sociología de la individuación” (Martuccelli, 2007) realiza un aporte ante el diagnóstico según el cual la época actual se caracteriza por un clima de riesgo e incertidumbre, signado por el debilitamiento de las instituciones y por factores estructurales que en la modernidad contenían a los sujetos. Al respecto, Martuccelli (Martinic & Soto, 2010) propone invertir el orden del análisis social: tomar como nuevo operador analítico de la sociología las experiencias individuales, para conocer el proceso de “fabricación” de los individuos desde abajo, rechazando las concepciones sistémicas.

Aquí la noción de “prueba” (Martuccelli, 2007) resulta central: se refiere a los desafíos que “circunscriben un conjunto de grandes retos estructurales, particularmente significativos” (2007, p. 125) para cada sociedad. El trabajo realizado para afrontar las pruebas constituye el principal vector del proceso de individuación, siendo su experiencia de éxito o fracaso para superarlas lo que marca las trayectorias de los individuos. Si bien existen muchos tipos de pruebas, en esta investigación centramos nuestra atención en la prueba escolar, considerada una de las más significativas, aún en sociedades diferentes (Martuccelli & De Singly, 2012; Araujo & Martuccelli, 2010).

Nos preguntamos, entonces, por las relaciones entre la experiencia política estudiantil y la “prueba escolar” en el contexto estudiado: ¿Puede ser la participación política un desafío de este tipo, que los sujetos militantes jóvenes asumen como constitutivo de la experiencia escolar? Y, en ese caso, ¿cómo se posicionan ante tal prueba, tanto individualmente como frente a otros estudiantes?

3. Las narrativas de los y las jóvenes

Basamos el estudio en narrativas provenientes de dos debates grupales, en los que participaron jóvenes entre 16 y 19 años de edad⁹, militantes de distintos espacios partidarios y/o agrupaciones políticas. Ambas discusiones tuvieron lugar en un ámbito virtual¹⁰ coordinado por una de las autoras a partir de un guión semiestructurado. El primero, realizado en 2012, tuvo como eje “La noche de los lápices”, y participaron tres jóvenes egresados del colegio secundario el año anterior: Dolores, militante de La Cámpora -organización juvenil de origen estudiantil, aunque con despliegue multiseccional, afín al kirchnerismo-; Luna, de la Unión de Juventudes por el Socialismo del Partido Obrero (UJS-PO) -partido político de izquierda trotskista-, y Gonzalo, de la Franja Morada -rama estudiantil de la Unión Cívica Radical, tradicional partido político de centro-derecha-. En el segundo debate, realizado en 2013, se abordó los posicionamientos de los jóvenes y las jóvenes frente a la “ley de voto joven”, y participaron Julián, egresado del colegio el año anterior y militante de Lobo Suelto -rama estudiantil de la organización de “izquierda independiente” Marea Popular (MP)-; Pedro, estudiante de 4° año y militante del Movimiento Evita (ME) -organización de base territorial, peronista, afín al kirchnerismo-, e Ignacio, estudiante de 5° año y militante de la Unión de Juventudes por el Socialismo del Partido Obrero (UJS-PO).

Es preciso aclarar que no asumimos la escuela en su dimensión pedagógica ni institucional, sino como ámbito de socialización desde las narrativas de los jóvenes y las jóvenes. En tal sentido, reconociendo el potencial subjetivante de la propia narración de sí -y del “nosotros”- que se habilita en el espacio biográfico (Arfuch, 2002), asumimos también al lenguaje como lugar posible para el proceso de subjetivación (Said & Kriger, 2014).

Comenzaremos a presentar los hallazgos de este estudio, analizando algunos aspectos

transversales en torno a cómo relatan los jóvenes y las jóvenes su encuentro con la política, y el rol que asignan a la escuela en su socialización y subjetivación política.

Encontramos rasgos comunes respecto al ámbito y a los modos en que ello ocurre:

“Mi historial militante comienza en mi colegio cuando tuve mi primer acercamiento al centro de estudiantes en el año 2008. (...) En el año 2011 ingreso a una agrupación de izquierda independiente en mi escuela y luego, después de varias experiencias como la del Frente Darío Santillán y otras experiencias propias de mi colegio, decidí ingresar a Marea Popular” (Julián).

“Mi primer acercamiento a la militancia fue a fines de 2011 en la agrupación del Centro de Estudiantes de mi colegio de la UJS. A partir de mi militancia en ese espacio y luego de discusiones me incorporé orgánicamente al Partido Obrero a principios de 2013” (Luna).

“Con idas y venidas, pasando por agrupaciones estudiantiles y organizaciones políticas (como La Cámpora), desde hace un año que estoy en el Movimiento Evita” (Pedro).

Notamos que hay un proceso de intensificación del vínculo con la política donde cobra presencia el cuerpo, que discursivamente se expresa mediante el uso de términos que van *in crescendo*: “involucrarse”, “participar”, “militar”, “ingresar”, e “incorporarse orgánicamente”. Asimismo, vemos que se proponen recorridos que implicaron dudas y certezas: Julián señala haber pasado por “varias experiencias”, Luna por “discusiones” y Pedro por “idas y venidas”, antes de sumarse a su espacio actual de militancia, remarcando su autonomía para elegir y eventualmente cambiar de ámbito.

Más allá del aula, la escuela se presenta como el lugar donde construir sus propias apuestas políticas, cuestionar lo establecido y proponer lo nuevo. Allí es donde se abren múltiples opciones de participación para jóvenes: el centro de estudiantes, las agrupaciones propias de cada escuela, las ramas estudiantiles de partidos, etc.

9 Los nombres de los participantes han sido modificados para mantener su privacidad.

10 Los debates se realizaron en el campus virtual del Área de Educación y Ciencias Sociales (Directora: Miriam Kriger) de Centro Redes <http://cursos.centroredes.org.ar/>



“Como estudiantes, sentíamos la necesidad de no quedarnos parados frente a las cosas con las que no estábamos de acuerdo. Y qué mejor que participar en el ámbito más cercano que teníamos, por donde pasábamos todos los días, como era el colegio” (Gonzalo).

“¿Qué mejor lugar para los jóvenes para debatir política que la escuela, lugar al que asistimos día a día y donde nos formamos como individuos en un ámbito colectivo de participación?” (Nacho).

Encontramos que también se reconocen, aunque con menos intensidad, otros agentes de socialización política, especialmente la familia, en muchos casos resignificada desde la lectura militante del presente como un antecedente de su ser político.

Ante la pregunta a los jóvenes por el motor de su militancia, Julián cuenta que comenzó a partir de “la pelea por la mayor participación de los estudiantes en las decisiones internas de la escuela”, Gonzalo y Luna plantean una “necesidad” de involucrarse en el mundo que los rodea para cambiarlo y hacerlo más justo, Pedro recupera la memoria emotiva de una asamblea de la que participaba con su padre en los años 90, Dolores plantea que “para que se cumplan los derechos, uno debe luchar toda la vida”, y Nacho se refiere al asesinato de Mariano Ferreyra¹¹ como hecho que lo marcó “muy profundamente” y por el cual se acercó a la política.

Mientras Julián habla de “historial militante” y “realización personal”, Pedro alude a una “relación” que enraíza en su infancia, y Dolores se propone luchar “toda la vida”. En los relatos de vida la política aparece entrelazada con la biografía, vertebrando la identidad y la historia personal de estas personas jóvenes.

4.a. Primer debate: “La noche de los Lápices”

Analizaremos el debate realizado en el año 2012 en torno al relato estudiantil de la dictadura militar. En las narrativas identificamos

dos sentidos superpuestos de “La noche de los lápices”: a) una memoria común que toma la escuela como ámbito de participación y reivindica el activismo estudiantil como un valor en sí mismo, independientemente del contexto histórico; y b) una disputa por la lectura política desde el presente, ligada a los posicionamientos ideológicos de los jóvenes y a sus adscripciones político-partidarias.

En principio, los participantes inician su relato vinculando directamente la fecha con la vivencia escolar:

“Mi experiencia con la Noche de los Lápices por supuesto comienza en el colegio. Todos los años se hace un acto, y es especial porque lo hace el centro de estudiantes (al igual que el del 24 de marzo). Se generan situaciones muy significativas, con debates ideológicos en los cuales yo aprendí muchísimo” (Dolores).

“Mi experiencia de La noche de los lápices es muy variada. En mi colegio suele haber jornadas de reflexión para esa fecha, conseguidas y organizadas por el Centro de Estudiantes” (Luna).

Como vemos, ambas señalan el carácter formativo de estas instancias y remarcan el hecho de que son organizadas por estudiantes. A su vez, coinciden en darle carácter político a “La noche de los lápices”, y resignificarla desde el presente como un hecho relevante en su militancia estudiantil.

Ahora bien, a medida que profundizan el relato, la dimensión política hace aflorar tensiones y diferencias asociadas a distintos posicionamientos: en el caso de las organizaciones afines al kirchnerismo se prioriza la “memoria”; y en el de las agrupaciones opositoras, autodenominadas “independientes”, la denuncia de las violaciones a los Derechos Humanos en el presente. Dolores cuenta:

“Mi primera experiencia en una marcha de La noche de los lápices fue con los chicos de la FES, y fue alucinante, nunca había estado en una marcha así, porque éramos todos pibes, de secundario, salvo contadas excepciones, y hubo un acto de cierre donde hablaron muchos chicos de diferentes agrupaciones ligadas al

¹¹ Mariano Ferreyra fue un joven militante del Partido Obrero y dirigente estudiantil asesinado en 2010, a los 23 años de edad, mientras apoyaba la protesta de trabajadores tercerizados.

kirchnerismo; fue muy emocionante escucharlos, esos pibes eran cuadros políticos, ellos reflejaban muy bien cuál era la razón de estar ahí, los militantes secundarios, chicos de 15, 16, 17 años.”

Como vemos, Dolores enfatiza que la razón para “estar ahí” eran los “militantes secundarios” asesinados en 1976. A su vez, remarca su admiración hacia los “cuadros políticos” que hablaron; armando un relato donde la política aparece como epifanía (Denzin, 1989), asociada a su identidad como joven y como estudiante.

En la descripción de Luna sobre el modo de abordar la fecha encontramos diferencias notorias, que podemos asociar a la adscripción político-partidaria de cada una:

“[Se realizan] actividades conmemorativas, pero no solo, también buscamos una memoria activa en cuanto a temas que si bien no son explícitamente lo mismo tienen bastante que ver. Ejemplos de esto son los crímenes de Kosteki, Santillán y Mariano Ferreyra, las desapariciones de Julio López y de Luciano Arruga¹², los casos de gatillo fácil y demás. Se trata de ver más allá de eso -La noche de los lápices- y ver que es algo que sigue existiendo (claro, en menor medida y es mucho más mediatizado), y es algo por lo que tenemos que seguir luchando, no solo ‘recordar’.”

La tensión entre pasado y presente se hace visible; y también parece expresarse en las fronteras que se trazan entre los jóvenes que no participan en política y quienes sí lo hacen. Como relata Luna:

“Contando desde mi experiencia en un centro de estudiantes bastante politizado, el estar en una agrupación o militar en algún espacio se suele ver como algo “negativo”, incluso entre compañeros

activistas. Por ejemplo, muchas veces la palabra del “independiente” (el que no está en ninguna agrupación) tiene más valor y es más escuchada que la del militante.”

El riesgo de ser “militante” sería estar influenciado por una línea de pensamiento orgánica, mientras que ser “independiente” aludiría a un compromiso genérico, supuestamente dotado de mayor legitimidad. Dolores coincide:

“A quien no pertenece a una agrupación política se lo escucha más o se le da más valor (...) el que escucha siempre piensa que le querés bajar línea, o piensa que ya sabe lo que vas a decir porque te ven como un estereotipo.”

Según plantean, al militante se le tiene “rechazo” o hay prejuicios hacia él, pero eso no parece desanimar su participación. Por el contrario, las lleva a remarcar que no pertenecen a un estereotipo, e incluso a asumir un rol responsable frente a otros jóvenes. En esta tónica, Dolores asegura que su generación “ha visto renacer la política”, y que no haber vivido los momentos de desencanto les da “una visión más fresca”. Gonzalo señala:

“Me siento orgulloso de formar parte de una generación que se vuelve a acercar a la política, luego de los nefastos [años] 90. Hoy en día, nosotros cargamos con la responsabilidad de seguir consolidando este sistema democrático, y garantizar su permanencia para el futuro.”

Dolores relata lo que sintió la primera vez que participó de una marcha por “La noche de los lápices”:

“Por ese entonces yo todavía no militaba, y realmente fue uno de esos momentos quiebre donde me dije, yo quiero hacer eso, quiero militar, quiero ser parte de algo así.”

Notamos que, incluso desde lecturas y posicionamientos políticos divergentes respecto a cómo abordar esta fecha histórica, estos jóvenes coinciden en el compromiso de ampliar la participación política de sus pares, y perciben que esto los distingue del resto.

12 Se refiere a casos de represión policial, violencia institucional y desapariciones forzadas en democracia. Maximiliano Kosteki y Darío Santillán son dos activistas “piqueteros” asesinados por la policía en una movilización en 2002; Jorge Julio López fue desaparecido el día en que debía dar testimonio contra Miguel Echecolatz, su captor durante la última dictadura militar; y Luciano Arruga fue un joven de 16 años de clase baja torturado en una comisaría y desaparecido en el 2009 tras haber sido detenido por la policía. Sobre Mariano Ferreyra, ver nota n°13.

4.b. Segundo debate: el “voto joven”

Presentamos ahora fragmentos del debate grupal en torno al “voto joven” (2013). En primer lugar, nos preguntamos cómo valoran los jóvenes la ampliación del voto, y notamos que, aunque no hay una posición unívoca respecto a quién impulsó la ley, la lectura es positiva:

“Desde el PO y el FIT estamos totalmente de acuerdo con el voto joven en sí, entendiendo que es una reivindicación histórica de la juventud” (Nacho).

“Estoy muy contento con ver a los jóvenes de 16 y 17 años yendo a votar (...) Llegamos a un momento socio-histórico en el que la militancia joven era tal que exigía el derecho al voto” (Julián).

Como vemos, Nacho y Julián hacen una reivindicación histórica del “voto joven”, como un resultado fáctico de la militancia, aun cuando es sabido que esta iniciativa no partió de la agenda política juvenil. Pedro, en cambio, sí reconoce la Ley como una iniciativa oficial:

“Creo que el voto joven es perfectamente coherente con las políticas que viene llevando a cabo el gobierno nacional con respecto a la ampliación de derechos y el fomento de la participación política.”

Esta divergencia, que podemos vincular a sus filiaciones partidarias y a su relación con el entonces oficialismo -del cual Nacho y Julián se distinguen, y con el que Pedro se identifica-, recorre el debate, pero no impide que haya otros puntos de acuerdo en sus posturas. Aún con matices, coinciden en capitalizar esta ampliación del voto para impulsar la participación juvenil, que reconocen como previa a la ley.

“La participación joven es un hecho existente (sino, no existiría Marea Popular), pero creo fielmente que su condición política no solo no empieza ni termina en la urna, sino que justamente el sufragio es la confluencia de una participación, una concientización y un interés mucho más grande” (Julián).

“La juventud hoy cumple un rol central en la vida política de la Argentina, y a partir del voto joven tiene en sus manos el poder, junto con los demás ciudadanos, de repudiar en las urnas lo que repudia día a día en las calles” (Nacho).

¿Y qué influencia tendrá esta ley sobre la participación política juvenil en general? Nacho y Julián ven en la ampliación del voto un reconocimiento que activa lo que, desde su perspectiva, ya venía sucediendo: un aumento de la participación promovida por los propios jóvenes. Pedro, en cambio, enfatiza la potencia de la Ley a futuro, y la posibilidad de que la juventud sea más escuchada:

“Es una nueva voz que no solo se escucha en las urnas, sino que tiene más fundamentos para ser escuchada con cotidianeidad por toda la sociedad. En general fue bien aceptada la medida, pero la realidad es que queda una gran mayoría de jóvenes sin participar y sin votar.”

Pedro se concentra menos en recuperar los logros que en remarcar los desafíos pendientes, e inaugura un interrogante sobre el que giran gran parte de las intervenciones: ¿Cómo interpelar a los jóvenes que no están interesados en participar? En este sentido, todos coinciden en que hay mucho camino por recorrer, analizan las características del desinterés y realizan propuestas que van en dos direcciones: hacia arriba, cuando responsabilizan al Estado y le demandan una profundización de las políticas orientadas a la participación juvenil; y hacia abajo, cuando se muestran ellos mismos comprometidos en el involucramiento de otros jóvenes, que asumen como una responsabilidad. Veamos qué cambios consideran que debería hacer la escuela:

“Con el tiempo la participación va a ir aumentando, cuando se establezca culturalmente que la juventud es un actor político, y también ocurra un cambio en la educación” (Pedro).

Por su parte, Julián también le asigna a la educación un lugar central, y pone el énfasis en su impronta estatal, refiriéndose al “sistema educativo”:

“Creo que en la escuela secundaria, y por ende en el sistema educativo y en cada uno de los aspectos de la educación, se debería tener en cuenta el hecho de que más de la mitad de los estudiantes promedio secundarios votan.”

Ambos recuperan la referencia a la escuela como espacio importante de participación, y asignan relevancia a la existencia de políticas públicas, aunque plantean diferencias en torno al papel que debe jugar la juventud en su diseño e implementación:

“Es imprescindible empoderar a la juventud como sujeto político, y el Estado tiene que usar todas las herramientas que tenga, y la más importante es la educación” (Pedro).

“La escuela debería entender al estudiante justamente como un sujeto político, integrando dicha condición al sistema de enseñanza” (Julián).

Un interrogante clave aparece: ¿Cómo se concibe a la juventud: como destinataria o como generadora de políticas públicas? Mientras que, según Pedro, es necesario “empoderarla” -y el responsable de hacerlo es el Estado-, Julián plantea que el estudiante es un sujeto político en sí, y que la escuela debe “entenderlo” como tal. Esta discusión, acerca de si la capacidad política es inherente o no a la condición juvenil, se expresa también en los posicionamientos en torno a la prohibición de partidos en la escuela, como plantea Nacho:

“Si el fin de la ley es ampliar los derechos y fomentar la participación juvenil, debe existir una apertura total a los partidos en las escuelas secundarias con debates organizados y garantizados -esta última característica no se da- por los Colegios y sus autoridades, debe permitirse la militancia partidaria dentro de las escuelas y a su vez deberían poder elegirse candidatos jóvenes y delegados gremiales a partir de los 16 años, cosa que actualmente no sucede.”

Nacho reconoce el rol del Estado como promotor de la participación, pero le exige profundizar las iniciativas a fin de garantizar una entrada completa del juego político a la vida de los jóvenes. Julián adhiere:

“Si la política llegó ya oficialmente a las escuelas, es necesario que los partidos políticos entren. (...) si no nos dejan a los estudiantes poder transmitir el proyecto que defendemos, están dejando que solo

haya una versión de la historia: la del gobierno.”

En los planteos de estos jóvenes se remarca que la política ya ha ingresado a la vida escolar, y que el Estado debe reconocerlo. Introducen la dimensión del abajo, y se vuelcan a las estrategias que ellos mismos pueden desplegar, sin asignarle al voto el rol organizador de las prácticas juveniles. Nacho lo remarca:

“Personalmente entiendo que el voto joven es, y debe ser usado por los jóvenes, como una herramienta más en las diversas luchas que se dan día a día. En el marco de la educación es una herramienta que se suma a las movilizaciones, cortes de calle, tomas, festivales. Incluso los jóvenes que no militan, supuestos ‘ajenos’ a la situación, adquieren su experiencia en los ámbitos cotidianos donde desarrollan su vida diariamente y donde realmente se encuentra la política dentro de la juventud: en los colegios, en las universidades, en los trabajos y en los barrios.”

En esta línea, Julián plantea:

“Los espacios de militancia extra-electorales han crecido y los debates fueron creciendo cuantitativa y cualitativamente al margen de los debates electorales. Esto nos llevó a los militantes a contagiar nuestras posturas y a integrar a los jóvenes ‘desconfiados’, y no creo que esto sea labor del voto sino nuestra. Ahora, sin duda, el voto ayuda, jajá...”

Se habla de jóvenes “ajenos” y “desconfiados” de la política, que los activistas tienen la responsabilidad de “contagiar”. Pedro dice:

“Es nuestra tarea como militantes concientizar a nuestros compañeros sobre su deber cívico y su oportunidad histórica.”

En los tres casos -y de modo similar al debate anterior- detectamos que se sienten responsables de transmitir el compromiso político a los jóvenes que aún no participan.

5. Discusión y conclusiones: La política como “sub-prueba” escolar

Finalmente, señalamos que existe una integración significativa de la política en los relatos biográficos de los jóvenes militantes y que, si bien las motivaciones para la participación son variadas, la escuela aparece siempre como espacio de iniciación. Se presenta como la institución que puede ser cuestionada, pero también instituida y construida, es decir: vivida no sólo como ámbito de transmisión sino de creación.

En este sentido, se reconoce la escuela como lugar histórico y de luchas juveniles emblemáticas -como lo refleja el relato de “La noche de los lápices”-, y también como espacio recuperado para la construcción política en clave generacional, en contraposición a lo supuestamente sucedido en la década previa. Es interesante en este sentido que “el 2001” aparece como punto de viraje, y que los individuos participantes de nuestro estudio se hacen eco del discurso hegemónico que sostiene la despolitización y apatía de los ‘90, sesgando las luchas que atravesaron el campo educativo y de los derechos humanos¹³ (Kriger, 2016) así como los activismos territoriales que en los años posteriores marcaron las modalidades de actuación (Bonvillani, Palermo, Vázquez & Vommaro, 2010).

En las narrativas abordadas, la escuela aparece como una institución democratizadora que promueve el despertar político, donde los jóvenes y las jóvenes no son meramente alumnos y alumnas, sino protagonistas. Se hace notable que cuentan con el reconocimiento adulto, y que, a la vez, lo desafían, extendiendo sus demandas a la toma de decisiones en la escuela y en las políticas públicas.

Respecto de “La noche de los lápices”, existe consenso en su reconocimiento dentro de la experiencia escolar como vivencia propiamente estudiantil. Sin embargo, al introducir en el relato la dimensión política aparecen diferencias que vinculamos con la distinción entre “memoria literal” y “memoria

ejemplar” (Todorov, 2000, p. 11): mientras una propondría “recordar” la historia y reivindicar a los jóvenes secuestrados por la dictadura, la otra buscaría articular lo ocurrido con el presente -desapariciones y violencia policial en democracia- en clave política.

Acercas del “voto joven”, encontramos que estos militantes lo valoran positivamente y remarcan que la reactivación política de los jóvenes y su preeminencia en la vida política del país, es previa a la sanción de la Ley, buscando capitalizar la nueva medida a favor del compromiso político de su generación. En pos de ello, proponen modificaciones legales y programáticas en la escuela: habilitar el ingreso de partidos, adaptar las currículas, limitar la intervención adulta, etc.

Nuestro hallazgo más relevante radica en que los jóvenes y las jóvenes se presentan como agentes políticos que se configuran precisamente en el encuentro entre su autocalificación, por prácticas propias -desde abajo- y el reconocimiento adulto -desde arriba-. Imbuidos en esta doble lógica, ubican la escuela como escenario central para el despliegue de iniciativas y de encuentro con la política. Desde allí se proponen expandirlas, en forma de propuestas y/o reclamos, al Estado y a la sociedad.

Como hemos planteado, la subjetivación política es un proceso dinámico, imposible de anclar a una situación específica, que se presenta como horizonte de participación y ciudadanía: si bien todos son sujetos sociales, no todos logran constituirse en sujetos políticos activos. Ahora bien: desde la perspectiva de la sociología de la individuación, que se centra en el proceso de “fabricación de los individuos” (Martuccelli, 2007, p. 21), la noción de prueba es entendida como un reto que articula dimensiones estructurales y subjetivas, a las que todos los individuos deben enfrentarse, bien sea que las superen con éxito o no. ¿Sería posible, entonces, suponer que los jóvenes militantes están afrontando la cuestión de la participación política y su propia formación como sujetos políticos, como si se tratara de una renovada dimensión -en tiempos de reencuentro de pedagogía y política (Kriger, 2010)- de lo que Martuccelli denomina “prueba

13 Nos referimos especialmente a la defensa de la educación pública, libre y gratuita por parte de docentes y estudiantes, y a la vasta lucha en el campo de los derechos humanos.

escolar”? Es decir: ¿podríamos pensar la iniciación política en este contexto y para esta población, como un desafío particular inherente al paso por la escuela, que lleva a las personas militantes a ubicarse en una posición ejemplar de responsabilidad frente a sus compañeros y compañeras?

Si así fuera, estos jóvenes estarían viviendo la sub-prueba escolar como reto individual, buscando “superarla”, pero esto implicaría, a la vez, una construcción colectiva donde sea dable participar e incluir a sus pares, como en una suerte de desafío generacional. Desde esta hipótesis conjetural, creemos que los militantes que participaron de nuestro estudio se apropian de ciertos rasgos del discurso que -desde arriba- los consagra y los vincula a la participación, y echan mano a sus propias tradiciones de lucha y a sus prácticas actuales para ponerse al hombro -desde abajo- la tarea de hacerse sujetos políticos. Sin embargo, ellos no se presentan como unos pocos elegidos para la práctica política, sino que, al identificar la escuela como ámbito para su despliegue, interpelan a toda la juventud, a la que consideran enfrentada al mismo desafío, integrando en este movimiento lo individual y lo colectivo.

Lista de referencias

- Aguiló, V. & Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos*, 27 (74), pp. 97-114.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36, pp. 77-91.
- Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1989 [1968]). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría ‘subjetividad política’: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahíta-Echandía, A. Díaz-Gómez & P. Vommaro (comps.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá, D. C.: Clacso.
- Bonvillani, A.; Palermo, A.; Vázquez, M. & Vommaro, P. (2008). Aproximaciones a los estudios acerca de juventud y prácticas políticas en la Argentina (1968-2008). *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), pp. 44-73.
- Bonvillani, A.; Palermo, A.; Vázquez, M. & Vommaro, P. (2010). Del Cordobazo al kirchnerismo. Una lectura crítica acerca de los periodos, temáticas y perspectivas de los estudios sobre juventudes y participación política en Argentina. En S. V. Alvarado & P. Vommaro (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lectura* (1960-2000). Buenos Aires: Clacso.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage Publications.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dukuen, J. & Kriger, M. (2016). *Solidaridad, esquemas morales y disposiciones políticas en jóvenes de clases altas: hallazgos de una investigación en una escuela del conurbano bonaerense (2014-2015)*. Córdoba: Nueva Época.
- Giarracca, N. (ed.) (2001). *La protesta social en la Argentina: transformaciones económicas y crisis social en el interior del país*. Buenos Aires: Alianza.
- https://www.academia.edu/22351281/Cambios_en_la_transmisi%C3%B3n_y_apropiaci%C3%B3n_del_pasado_reciente_en_la_escuela._Reflexiones_a_partir_de_un_caso_en_la_ciudad_de_Buenos_Aires
- Kriger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post 2001*. La Plata: Edulp.
- Kriger, M. (2012). La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección. En M. Kriger (comp.) *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo*



- XXI, (pp. 1-27). Buenos Aires: Caicyt, Conicet.
- Kruger, M. (2016). *La tercera invención de la juventud. Dinámicas de la politización juvenil en tiempos de la reconstrucción del Estado-Nación (Argentina 2002-2015)*, Buenos Aires: GEU.
- Lefort, C. (1992). *El arte de escribir y lo político*. Barcelona: Herder.
- Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carretero, A. Rosa & F. González (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, (pp. 277-296). Buenos Aires: Paidós.
- Manzano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Propuesta Educativa*, 35 (1), pp. 41-52.
- Martinic, R. & Soto, N (2010). La sociología en los tiempos del individuo: entrevista a Danilo Martuccelli. *Doble Vínculo*, 1 (1), pp. 1-27. Recuperado de: <https://doblevinculo.files.wordpress.com/2011/01/entrevista-a-danilo-martuccelli.pdf>
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Martuccelli, D. & De Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- Núñez, P. (2008). *La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Núñez, P. (2012). Comportamientos políticos juveniles desde la transición democrática hasta la 'toma' de escuelas. En M. Kriger (comp.) *Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: Caicyt-Conicet.
- Palacios-Mena, N. & Herrera-González, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), pp. 413-437.
- Raggio, S. (2006). En torno a "La noche de los lápices". La batalla por los relatos. *Revista Puentes*, (18), pp. 32-35.
- Romero, L. A. (coord.) (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Said, Sh. & Kriger, M. (2014) Subjetivación política y educación popular: la noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre Bachilleratos Populares. *Question*, 1 (42), pp. 405-420.
- Said, Sh. & Kriger, M. (2016). *Educación popular y subjetivación política. Aportes de las sociologías del individuo para el estudio de experiencias de jóvenes en Bachilleratos*. *Crítica y Emancipación (en prensa)*.
- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez, M. (2013). En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (7), pp. 1-25.
- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires: GEU.
- Vommaro, G.; Morresi, S. & Bellotti, A. (2015). *Mundo Pro: anatomía de un partido fabricado para ganar*. Buenos Aires: Planeta.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Buenos Aires: GEU.

Referencia para citar este artículo: Osuna, M. F. (2017). Políticas de la última dictadura argentina frente a la “brecha generacional”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1097-1110. DOI:10.11600/1692715x.1522012082016

Políticas de la última dictadura argentina frente a la “brecha generacional”*

MARÍA FLORENCIA OSUNA**

Profesora de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Artículo recibido en agosto 12 de 2016; artículo aceptado en octubre 18 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** este artículo analiza, desde una perspectiva historiográfica, un conjunto de discursos y políticas del Ministerio de Bienestar Social argentino destinado a la niñez, la juventud y la tercera edad durante la última dictadura militar argentina (1976-1983). Desde los años sesenta, distintos sectores de militares, civiles y religiosos comenzaron a preocuparse por la “brecha generacional” entre los más jóvenes y los ancianos. Esta distancia generacional habría sido producto de los cambios políticos y culturales propios del proceso de modernización de los años sesenta. En el período 1976-1983, en el marco de una dictadura autoritaria y represiva, el gobierno difundió discursos y políticas basados en un ideario católico tradicional tendientes a acercar a las diferentes generaciones y a establecer claramente el rol de cada integrante de la familia.

Palabras claves: brecha generacional, dictadura, Argentina, política social, infancia, joven, vejez (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Policies implemented by the last Argentine dictatorship to bridge the “generation gap”

• **Abstract (analytical):** This article uses a historiographical perspective to examine the set of discourses and policies issued by the Argentine Ministry of Welfare for children, young people and the elderly during the last military dictatorship in Argentina (1976-1983). Beginning in the 1960s, various military, civil and religious sectors started demonstrating a concern about the “generation gap” between younger and older generations. This generational distance was a result of the political and cultural changes that occurred as part of the modernization process during the 1960s. From 1976 to 1983, under an authoritarian, repressive dictatorship, the government produced discourses and policies based on traditional Catholic ideology that sought to improve the relationships between the different generations and to clearly establish the role of each family member.

Key words: generation gap, dictatorship, Argentina, social policy, childhood, youth, old age (Unesco Social Science Thesaurus).

Políticas da última ditadura argentina frente a brecha entre gerações

Resumo (analítico): este artigo estuda, a partir de uma perspectiva historiográfica, um conjunto de discursos e políticas do Ministério do Bem Estar Social argentino destinado à infância, juventude

* Este artículo de investigación científica y tecnológica presenta resultados de la investigación denominada “La intervención social del Estado entre dos dictaduras. Un estudio de los proyectos, las políticas y los actores del Ministerio de Bienestar Social/Acción Social de la Nación (1966-1983)”, presentada por la autora para obtener el título de Doctora en Historia. Universidad de Buenos Aires. 2016. Financiación de la Comisión de Investigaciones Científicas, aprobada por las Actas 1376 (19/12/2012) y 1412 (12/11/2014). Este trabajo fue desarrollado entre agosto de 2014 y diciembre de 2015. Gran área de conocimiento: Historia y Arqueología. Área de conocimiento: Historia.

** Profesora (Universidad Nacional de General Sarmiento), Magíster (Instituto de Altos Estudios Sociales) y Doctora (Universidad de Buenos Aires) en Historia. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Orcid: 0000-0002-3559-4019. Índice H5: 3. Correo electrónico: florenciaosuna@gmail.com



e terceira idade durante a última ditadura militar argentina (1976-1983). Desde os anos sessenta, diferentes setores de militares, civis e religiosos começaram a se preocupar com a “distância entre gerações”: entre os mais jovens e os idosos. Esta distância entre gerações tinha sido produto das mudanças políticas e culturais próprios do processo de modernização dos anos sessenta. No período de 1976-1983, no cenário de uma ditadura autoritária e repressiva, o governo difundiu discursos e políticas baseados numa ideia católica tradicional, visando aproximar as diferentes gerações e estabelecer claramente o rol de cada integrante da família.

Palavras-chave: distância entre gerações, ditadura, Argentina, política social, infância, jovem, terceira idade (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-Introducción. -1. La “brecha generacional”. -2. La resocialización de la juventud: políticas y discursos del Ministerio de Bienestar Social. -3. Iniciativas hacia los niños y las niñas (y sus padres). -Conclusiones. -Lista de referencias.

Introducción

Entre los años 1976 y 1983, en Argentina, tuvo lugar una dictadura militar fuertemente autoritaria que implementó, por primera vez en la historia del país, un dispositivo represivo basado en la existencia de cientos de Centros Clandestinos de Detención dispersos por todo el territorio nacional. Esta maquinaria represiva dejó un saldo de decenas de miles de desaparecidos, entre los que se encuentran militantes políticos y sociales, trabajadores, sindicalistas, estudiantes, amas de casa, artistas e intelectuales y religiosos que defendían ideas contestatarias. Teniendo en cuenta los datos ofrecidos por el informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas -creada en 1983 en la transición democrática argentina-, el 70% de las víctimas de la dictadura tenían entre 16 y 30 años. En este sentido, el blanco de la represión estuvo constituido mayormente por la juventud argentina que, desde los años sesenta, había experimentado una fuerte radicalización política, social, cultural e ideológica. Las manifestaciones de este proceso fueron diversas, desde el sindicalismo clasista y combativo en las fábricas, hasta las distintas expresiones de la izquierda guerrillera (Tortti, 1998).

Asimismo, los años sesenta estuvieron signados por una modernización social amplia, que incluyó transformaciones en las relaciones familiares y entre los géneros (Cosse, 2010a). El “paradigma doméstico” de mediados del siglo XX “basado en la pauta nuclear, la reducción del número de hijos, la intensidad afectiva, la división entre la mujer ama de casa y el varón

proveedor” (Cosse, 2010a, p. 13) comenzó a ser cuestionado en los años sesenta por la juventud que, a su vez, se estaba consolidando en el plano internacional como un estrato social y cultural diferenciado (Hobsbawm, 2001; Manzano, 2010, 2015). La ruptura generacional que se produjo dio lugar a la sociabilidad informal, la flexibilización del cortejo y el noviazgo, la aceptación y legitimación de la experiencia sexual de las jóvenes solteras, la disociación entre la sexualidad y el matrimonio, los avances de la cultura divorcista (Cosse, 2010a, 2010b, 2016) y de las uniones libres y a los cuestionamientos a la división de género.

Estas transformaciones ligadas a la moral sexual y familiar pusieron en tela de juicio las pautas sociales y culturales tradicionales por las cuales Argentina era considerada un país católico (Obregón, 2005, pp. 166-167). Para los sectores más tradicionalistas de la Iglesia -como los integristas y los conservadores-, la causa de la crisis moral se debía al desplazamiento de la religión del centro del ordenamiento social. Estos grupos, a largo del siglo XX, privilegiaron los vínculos con las Fuerzas Armadas, consideradas custodias naturales de los valores católicos (Zanatta, 1996).

Diversos actores relacionados con la Iglesia, entonces, contribuyeron a delinear las características del enemigo de la dictadura que era amplio y de límites difusos, e incluía a los grupos de izquierda y a todos los idearios que no se adecuaban a la moral tradicional. Pero las coincidencias no fueron sólo ideológicas, sino que el mundo católico desempeñaría un papel importante a partir de la ubicación de

cuadros técnicos en lugares estratégicos de la administración pública. Es el caso del secretario del Menor y la Familia, Florencio Varela.

Los cambios en las familias dieron lugar a prácticas y discursos que, en el marco de la llamada lucha antisubversiva, fueron considerados amenazantes para el orden social. Según los golpistas y sus aliados, la “subversión” y la disolución de la autoridad no sólo se materializaban en el plano estatal y partidario de la política, sino que eran parte de una enfermedad que existía en cada rincón de la sociedad, siendo la guerrilla y el caos sus síntomas más visibles. Por esto, uno de los objetivos centrales del *terrorismo de Estado* fue reorganizar y restablecer las relaciones de autoridad no sólo en el plano estatal sino también en cada microcontexto (la familia, la escuela, la calle) (O’Donnell, 1982). En este sentido, el discurso biologicista del gobierno sostenía que la familia era la “célula básica” de un “cuerpo social” que estaba infectado por el “virus subversivo”.

En relación con este diagnóstico general sobre la situación de la familia, el objetivo de este artículo es dar cuenta de los principales discursos e iniciativas desarrollados por el MBS frente a la niñez, la juventud y la tercera edad. Los principales funcionarios consideraban que la integridad de la familia como unidad moral indisoluble sólo se lograría si se evitaba el ingreso de las ideas disolventes del enemigo controlando, particularmente, a las secciones débiles de la pared de la “célula”: los niños y jóvenes de la familia (Filc, 1997, p. 52). Se sostenía que por medio de ellos se propagaba el virus de la “subversión” y los responsables de que esto no ocurriera eran el padre y la madre. En este marco, la categoría de *situación de riesgo físico y moral*- utilizada a lo largo del siglo XX para definir la suerte de los menores y sus familias- se redefinió en función de la “lucha antisubversiva” (Villalta, 2005, 2009, 2013, 2016; Villalta & Regueiro, 2015). Se encararon distintas iniciativas, desde jornadas de capacitación sobre los roles dentro de la familia hasta la creación de un Cuerpo de Vigilancia Juvenil para garantizar el control de los menores en la vía pública.

Frente a la juventud, la dictadura ensayó

iniciativas para dar solución a las enfermedades de transmisión sexual, el consumo de drogas (Manzano, 2014a, 2015), la “subversión”, la homosexualidad y la promiscuidad, ya que eran presentadas como enfermedades sociales que era necesario combatir para recuperar la familia y la sociedad en su conjunto. En este marco, para lograr el reforzamiento del núcleo familiar, además de la promoción de la natalidad (Felitti, 2008, 2012, 2016) y los aumentos en las asignaciones del sistema de seguridad social (Osuna, 2015, 2017), se actuó con la convicción de que el reencuentro entre “el otoño y la primavera”, según un titular del boletín del MBS, o sea, de la vejez y la juventud, de la tradición y el futuro, devolvería ese equilibrio social extraviado.

Para realizar un abordaje denso y cualitativo de esta problemática triangularemos distintas fuentes disponibles. Además de la bibliografía citada, nos serviremos de los principales diarios argentinos de tirada nacional (*La Nación* y *Clarín*) y también del Boletín semanal del MBS que registraba todas las actividades realizadas por esa agencia y que circulaba de manera restringida dentro del Estado nacional.

1. La “brecha generacional”

Durante la última dictadura existió un diagnóstico -compartido ampliamente por distintos actores políticos, sociales y religiosos- que tuvo un fuerte peso a la hora de desarrollar discursos y propuestas desde el Estado: la “brecha generacional” producto de las transformaciones sociales y familiares de los años sesenta. En este marco, una de las apuestas del MBS fue fortalecer la relación entre los más jóvenes y los más viejos de la familia porque, de esa manera, los funcionarios consideraban que se restablecería el “equilibrio perdido”. Es decir, se recuperaría algo del “espíritu”, de la tradición, de los valores en “peligro” de la Nación argentina¹.

Diversas transformaciones en la sociedad argentina, efectivamente, habían reformulado

¹ En este sentido, también entenderemos la importancia otorgada a los jubilados por parte del mismo Ministerio, que en gran medida se materializó en las políticas de previsión social concretadas desde la Secretaría de Seguridad Social (Osuna, 2012).



el rol de los viejos en la sociedad y de los abuelos en la familia. Algunos profesionales, sicólogos, especialistas en geriatría y sociólogos, consultados por el diario *Clarín* en 1981, en una nota titulada “Envejecer, un drama social”, explicaban el problema desde su punto de vista experto y coincidían, en parte, con los pronósticos más generales del Ministerio: “...el anciano ya no es la antigua lámpara que iluminaba la mesa hogareña. Esa figura sabia y patriarcal se ha desintegrado frente a otros polos de atracción que invaden los hogares; radio, televisión, modos de vida y apetencias que no apuntalan las raíces de la familia” (*Clarín*, 6/4/1981), explicaba Diego Merlo, especialista en geriatría. La socióloga Sofía Wachler, por su parte, también afirmaba: “El desarrollo tecnológico e industrial, sumado a la concentración urbana, dio por resultado en los últimos 20 años una nueva concepción de la familia argentina, que pasó de ser extendida -es decir, una casa donde vivían tres generaciones-a la familia tipo, nuclear: padre, madre, hijo, por la restricción del espacio habitacional”. Estos cambios “modificaron pautas y valores” y “la imagen del abuelo quedó relegada, sobre todo en las áreas urbanas” (*Clarín*, 6/4/1981).

En 1978, el primer secretario del Menor y la Familia del MBS de la última dictadura argentina, el abogado católico Florencio Varela, presidió un simposio sobre la ancianidad en Entre Ríos, en el que afirmó que “La familia argentina debe asumir una misión trascendente en la integración y resguardo de nuestra nacionalidad” y, en referencia a los ancianos, consideraba que “era necesario retomar la fuente misma de los valores y lograr ajustar el acontecer social y humano para dar sentido a la conducta histórica del hombre” (*La Nación*, 14/5/1978).

Este conjunto de diagnósticos nos permite comprender los encuentros entre niños, niñas y ancianos en distintos geriátricos que organizaba el MBS. Se consideraba que “la integración entre distintas generaciones es verdad y positiva” (Boletín MBS N° 9, 27/09/1976). En relación con esto, en algunos casos, también podremos observar el componente católico de los actores y de las ideas en esos años:

En el predio del Hogar Bartolomé Obligado y Casimira López en la provincia de Buenos Aires, partido de Gral. Sarmiento, cinco patrullas de *boys scouts* del agrupamiento Pompilio, integradas por niñas y niños de 10 a 14 años ofrecieron a las ancianas de este establecimiento una guitarreada con cantos y bailes folklóricos. La reunión fue muy animada y de la alegría participaron tanto los jóvenes como las ancianas, demostrando que la integración entre distintas generaciones es verdad y positiva (Boletín MBS N° 9, 27/09/1976). Una semana después la municipalidad de General Rodríguez, División de Cultura, hizo actuar un conjunto vocal integrado por jóvenes y niños. Ofreció un variado programa de canciones modernas y folklóricas, con asistencia, no sólo de los ancianos residentes, sino también de vecinos y ancianos de la zona (Boletín MBS N° 17, 22/11/1976).

Primera exposición filatélica de acercamiento entre ancianos y niños. (...) Como consecuencia de la iniciativa adoptada en el Hogar de Ancianos Nuestra Señora de Luján de adoptar la filatelia como actividad recreativa para las personas de mayor edad, se inauguró en ese establecimiento con buen éxito, la Primera exposición que se denominó de “Acercamiento entre ancianos y niños (Boletín MBS N° 17, 22/11/1976).

El secretario Varela, en sus discursos sobre la brecha entre el mundo de los adultos y el de la juventud propia de los años sesenta, explicaba que el origen de estas transformaciones se encontraba en el acelerado desarrollo tecnológico internacional que había repercutido negativamente en las familias, al no haber podido reacomodarse frente a la celeridad de los cambios. Al respecto sostenía “venimos de la familia y vamos a la familia pero hay influencias que interfieren”, haciendo alusión a los cambios en la ciencia y la tecnología y, por ende, en la forma de vida. En su opinión, los padres no habían recibido la preparación adecuada para formar a los hijos “en el mundo de hoy”:

La familia sufrió el impacto, pues los responsables de ella no fueron preparados para semejante vorágine y es allí donde nacen las peligrosas brechas del desfasaje generacional, madre de desentendidos, incomunicaciones y desviaciones de todo tipo que podemos sintetizar en una palabra: “incomprensión” (Boletín MBS N° 10, 04/10/1976)

En un Boletín del MBS de 1977, se formuló la pregunta “¿Qué es lo que ha pasado con la familia de nuestro tiempo?” y se consideró necesario entender lo ocurrido en la familia ubicándola “en nuestro tiempo en el mundo, en esa realidad, tan cambiante, tan fascinadora, tan peligrosa de los últimos años” (Boletín MBS N° 37, 09/05/1977). Según este discurso, los padres de ese momento fueron formados “en el seno de una familia que se movía a la luz de ciertos parámetros que respondían a una realidad que en buena medida ya no existe”. Frente a esto, se produjo la “brecha generacional” y las consecuencias fueron negativas

...ya que se confundió la libertad con el libertinaje y en aras de una pseudo liberación que no fue nada más ni nada menos que el camino para una comodidad muchas veces o para declinar responsabilidades que son irrenunciables, o también para volver a un pasado que como tal jamás vuelve, muchos padres optaron por disfrazarse de jóvenes adoptando las actitudes y las vestimentas de sus hijos (Boletín MBS N° 37, 09/05/1977).

Frente a este diagnóstico del embate de los cambios sobre la familia tradicional, se consideraba que la única solución era volver “al seno de todas las familias para restablecer valores perdidos o apuntalar aquellos que son peligrosamente atacados”. Esto era percibido como el único remedio posible frente a la “crisis”, porque “nosotros podremos desarrollar las técnicas más sofisticadas, los planes más ambiciosos (...) pero jamás vamos a resolver este problema del hombre que, como tal, es un problema de filosofía” (Boletín MBS N° 37, 09/05/1977). Respecto al interrogante “¿Diferencias generacionales o amor entre generaciones?”, Varela sostenía que “las

diferencias generacionales que prédicas extrañas a nuestro sentimiento argentino han exagerado para separar a la juventud de sus mayores, son en cambio, diferencias naturales que no provocan enfrentamientos de enemigos, sino puntos de vista lógicos que se complementan con amor y con sentido de protección a quien lo necesita” (Boletín MBS N° 9, 27/09/1976). En numerosas oportunidades, veremos que en los discursos estatales el peligro estaba encarnado en las ideas o en los agentes “foráneos”. Como explica Filc, esto era una construcción simbólica e imaginaria del enemigo de la dictadura que contraponía lo nacional, católico, moral, humano y ordenado, con “lo foráneo” que era también “inhumano”, ‘no cristiano’, creador del ‘caos’, e ‘inmoral’ (sin principios)” (Filc, 1997, p. 54).

Entonces, como vimos, según los funcionarios era necesario evitar la separación de los más jóvenes de los adultos mayores para restablecer la unidad familiar. A su vez, como analizaremos en los próximos apartados, los padres eran aleccionados por el Estado sobre el cuidado de sus hijos para evitar la desintegración familiar y social.

2. La resocialización de la juventud: políticas y discursos del Ministerio de Bienestar Social

Durante la última dictadura argentina, la metáfora de la sociedad enferma (Delich, 1986) que construyeron en el marco de este gobierno amplios sectores civiles y militares, y que ubicaba a la familia como la célula de ese entramado, no sólo habilitó prácticas estrictamente represivas ligadas a los dispositivos del *terrorismo de Estado*, sino que, al mismo tiempo, creó un espacio de intervención práctico y discursivo tendiente a recuperar y reinsertar socialmente a la niñez y la juventud que se consideraba en riesgo. A partir del análisis de los discursos y prácticas del MBS, es posible observar que el consumo y la adicción a las drogas o las enfermedades de transmisión sexual eran problemas subsumidos retóricamente en el mismo registro con el que se hablaba de la guerrilla, la violencia, la delincuencia o el ateísmo. En el corpus de representaciones

sociales que estudiamos, la “subversión” era un “virus” en sentido metafórico, pero también podía expresarse en problemas estrictamente médicos, sanitarios y biológicos (sífilis, adicciones, homosexualidad). Lo ideológico, lo sanitario y lo biológico formaban parte de una unidad inescindible. En ese contexto, la lucha contra la “subversión” habilitaba desde el Estado, a través del MBS, prácticas represivas, pero también regenerativas.

Como señalamos, el diagnóstico más general sobre la tendencia universal al trastocamiento de las relaciones familiares creaba el marco adecuado para entender la proliferación y el impacto de la “subversión”. Una nota del Boletín Semanal del MBS de 1976 titulada “El porqué de las doctrinas que no son argentinas para convencer a nuestros jóvenes de supuestas ventajas de la prematura independencia” señalaba que la “infiltración subversiva” tenía mucho interés en “convencer a los estudiantes secundarios y universitarios, principalmente, y a los jóvenes y adolescentes en general, que a los 16 años el hombre y la mujer debían independizarse de la familia ‘para formar su carácter’”, ya que la familia coartaba su libertad. La “subversión”, con ideas que “no son argentinas y sí disolventes y de ideología extremista”, buscaba adoctrinar a los más jóvenes, “encandilados con esa supuesta independencia”, ya que por su supuesta “falta de experiencia” no podían reconocer el propósito de estas ideas de era enfrentar a los hijos con los padres (Boletín MBS N° 10, 04/10/1976). El objetivo último de este adoctrinamiento sería romper y “desintegrar” a la familia

...porque si la familia fracasa, ni la sociedad ni la nación podrán sostenerse ante la acción disolvente de ideologías extremistas. Además, el joven, varón o mujer, separado de su familia, ya no está en condiciones de valerse por sí mismo, y mucho menos de defenderse de la sugestión y adoctrinamiento de agentes ideológicos, que los enrolan en misiones que parecen generosas, pero que utilizan la violencia y la crueldad aún para con aquellos que intentan luego apartarse. Quedan entonces prisioneros, con un lavado de cerebro y sin poder diferenciar

el bien del mal (Boletín MBS N° 10, 04/10/1976)

Según esos discursos, la independencia temprana de los adolescentes y la acentuación de sus diferencias con respecto a los mayores de la familia, tendían a lograr la disolución del núcleo familiar y facilitaban, de esa manera, el adoctrinamiento de la juventud. Como hemos mencionado, uno de los objetivos de los funcionarios ministeriales era defender un modelo familiar indisoluble, hermético y jerárquico, que apuntara a fortalecer las relaciones intergeneracionales en desmedro de las relaciones entre pares.

2.1. Sexo, drogas y... “subversión”

Las autoridades del MBS intentaban sembrar dudas y miedos en torno a las relaciones entre los y las jóvenes, a partir de la peligrosidad de las enfermedades de transmisión sexual y la adicción a las drogas. Esos discursos se exacerbaban en la dictadura, pero se forjaron, sin embargo, desde la década del sesenta, en consonancia con la paulatina conformación del enemigo “subversivo”. En el marco de la Guerra Fría, en Argentina, el problema de las drogas fue conceptualizado como un asunto de seguridad nacional (Manzano, 2014b). Durante los años sesenta y setenta diversos actores sociales y estatales empezaron a oponerse al consumo de drogas con diversos argumentos que entrelazaban juventud, drogas y “subversión”. En general, se insistió en que las drogas conllevaban la desmoralización de la juventud, lo que propiciaba su cooptación por parte del enemigo. Sin embargo, como indica Manzano, el amplio espectro de la militancia de izquierda desdeñaba el uso de drogas por vincularlas a estrategias del imperialismo para debilitar la resistencia juvenil (2014b, p. 62). En este sentido, pese a que existieron algunas vinculaciones entre guerrilleros y estupefacientes, amplios sectores civiles y militares le temían a un problema más amplio: los cambios en la familia que se estaban gestando desde los sesenta. Esos cambios sociales, culturales y morales eran un caldo de cultivo para la “infiltración subversiva”. Por tanto, las drogas, podían funcionar como

disolventes de la estructura moral que añoraban los sectores conservadores.

En el XV Congreso Panamericano del Niño, Varela afirmó que América se encontraba “bañada en sangre por una juventud perdida”:

Hace pocos años en nuestros países, el único problema de la juventud desde el punto de vista de las inconductas, era el de la delincuencia juvenil; luego, apareció la drogadicción, después la subversión. Así hoy vemos una América bañada en sangre por una juventud perdida, confundida y de la cual somos responsables todos nosotros (Boletín MBS N° 43, 20/06/1977).

Su propuesta, en este sentido, era volver al “seno de todas las familias para restablecer valores perdidos o apuntalar aquellos que son peligrosamente atacados” (Boletín MBS N° 5, 27/12/1976).

Las superposiciones entre todos estos males setentistas -drogas, sexo, desintegración de la familia y “subversión”- eran frecuentes: “Las drogas llevan al delito, a la prostitución, a la homosexualidad, a la impotencia sexual y a la ruina física y moral. Rechace toda invitación para probarlas. Se es más mujer o más hombre negándose que aceptando” (Boletín MBS Nos. 109-110, 30/10/1978; 06/11/1978).

Desde los inicios de la dictadura, además de las drogas, otra de las preocupaciones centrales del MBS eran las enfermedades de transmisión sexual que, al igual que la drogadicción, eran consideradas enfermedades sociales diseminadas y planificadas adrede por el enemigo:

La difusión de teorías y conceptos sobre sexo, orientados con evidente planificación psicológica y con propósitos distintos a los que aparentan ha traído como consecuencia en una parte de la juventud un desaprensivo desenfreno en detrimento de algo tan sagrado como la intimidad y el decoro (Boletín MBS N° 12, 18/10/1976).

Esas teorías y conceptos sobre la sexualidad, según este funcionario, tenían diferentes premisas: por ejemplo, que una mujer a los 16 años “debe saber qué es un hombre a fin de formar su carácter y su personalidad”. Esta

afirmación “no deja de ser extraña a nuestra formación ética y, además, y por fortuna no logra ocultar sus fines de desintegración de la familia mediante la implantación del ‘amor animal’ en lugar del ‘amor humano’”; porque “la simple e indiscriminada función sexual sin ternura, y sin algo superior como es el pensamiento en la trascendencia del hijo (continuidad de nosotros) no es amor humano” (Boletín MBS N° 12, 18/10/1976). A raíz del “amor animal” aparecía “el permanente peligro de las enfermedades de transmisión sexual” y su principal transmisora era “la amiga promiscua”:

Lo lamentable, además, es que la difusión de estas ideas con el aumento de estas prácticas, ha traído aparejado un aumento también de las enfermedades sexuales, como nunca se ha visto. Y ha resultado que en nuestros días ya no es la prostituta la más importante transmisora de las enfermedades sexuales, sino la amiga promiscua, la amiga de circunstancias, en la cual los jóvenes confían, son contaminados y contaminan luego a su vez (Boletín MBS N° 12, 18/10/1976).

Esta figura de la amiga promiscua transmisora de enfermedades, que seducía a los varones jóvenes, algunas veces contaminándolos biológicamente y, también, contribuyendo a la desintegración de la familia en el plano ideológico y moral, está representando en las relaciones juveniles al enemigo. Probablemente, la liberación de la mujer en el plano sexual era más amenazante para la idea de familia, típica del orden social imaginado por los católicos, que las prácticas sexuales masculinas, ya que se depositaba la anomalía en las conductas de las mujeres jóvenes. En este marco, van a adquirir bastante importancia las instituciones y organizaciones de lucha en contra de las enfermedades de transmisión sexual. Con el objetivo de combatir este tipo de enfermedades producidas a causa del “decaimiento de estructuras morales”, el Secretario de Salud Pública del MBS, Irán Campo, anunció en 1977 la creación de la Comisión Nacional de Enfermedades Sociales, que junto a “representantes de la Iglesia, de las Fuerzas Armadas, de la Policía Federal y del Ministerio de Justicia, van a tratar el problema

en todo su contexto” (MBS, “Acciones desarrolladas en el período 1976-1980”). Es ilustrativo del carácter ideológico de esta campaña, que la comisión estuviera integrada en gran parte por miembros del clero y las fuerzas represivas.

El país también se incorporaría a la Unión Latinoamericana contra las Enfermedades Venéreas². El subsecretario de medicina sanitaria, capitán médico Adolfo Maillié, insistió en que “las enfermedades venéreas constituyen básicamente un problema de educación”, un “capítulo más de la gran frustración argentina” y que “disminuirán sensiblemente a medida que aumente el respeto por sí mismo de cada argentino” (Boletín MBS N° 23, 03/01/1977). A partir de estos diagnósticos, se puso en marcha un programa de recuperación que constituiría, según Maillié, “un efectivo aporte a la reconstrucción nacional”. Se resolvió desarrollar en todo el ámbito nacional una lucha coordinada contra la sífilis en la niñez y la adolescencia y la sífilis congénita. Se consideró que estas enfermedades por ser infecciosas, repercutían, en la salud física de los individuos, pero al constituir “enfermedades de la conducta” también afectaban la estabilidad del núcleo familiar (Boletín MBS N° 23, 03/01/1977).

Esta dialéctica entre lo moral y lo biológico, con sus límites difusos, atravesó los discursos y las prácticas del MBS sobre la familia. Como veremos en los siguientes apartados, también forjó los discursos ministeriales sobre la niñez.

3. Iniciativas hacia los niños y las niñas (y sus padres)

Los riesgos físicos y morales a los que podían estar expuestos los niños y niñas, según los funcionarios del área, demandaban la resolución de las necesidades económicas o educativas de las familias. La Iglesia, distintos sectores del laicado y los funcionarios estatales defendían la importancia de un soporte espiritual

y material equilibrado para reproducir el orden deseable. Uno de los primeros ministros de Bienestar Social de la dictadura, Jorge Fraga, afirmaba que “una infancia desatendida y falta de apoyo suficiente en lo material y en lo espiritual es la semilla segura de futuras dificultades para la vida de esa Nación” (*La Nación*, 5/11/1979). En un orden ideológico más amplio existía una fuerte crítica a un trasfondo de época que Fraga, parafraseando al Papa Juan Pablo II, describía como “una lucha por tener más en lugar de un esfuerzo por ser más” (*La Nación*, 5/11/1979). El apego al consumo capitalista y la manifestación teórica y política del materialismo histórico también eran percibidos críticamente por estos sectores, y respecto a este tema el ministro puntualizaba: “tanto el materialismo marxista como el capitalismo mercantilista, han llegado por caminos distintos (unos por masificaciones despersonalizantes y los otros por el egoísmo individualista) a mostrarnos un horizonte despoblado de ideales” (*La Nación*, 5/11/1979). Monseñor Vicente Zazpe, arzobispo de la provincia de Santa Fe, compartía ese discurso predominante sobre el problema de la familia y la niñez:

...las sociedades que giran en torno a la producción o al consumo, como criterios determinantes de acción afectan la vida del niño (...) el cambio social acelerado, el urbanismo, la industrialización y la planificación económica afectan el desarrollo infantil: donde hombres y mujeres deben salir a trabajar, los niños se convierten en una carga (*La Nación*, 5/11/1979).

Durante 1978, la Secretaría del Menor y la Familia del MBS organizó capacitaciones en diferentes provincias del país para formar, según sus orientaciones, al personal de esa área. A lo largo del año 1979, se realizaron varias jornadas que, por lo general, giraban en torno a dos temáticas amplias: “el niño y sus necesidades” y “paternidad responsable”. Estos eventos se llevaban a cabo en diversas instituciones privadas y oficiales, como el Colegio de Escribanos, la Universidad de Belgrano y el Centro Cultural del Teatro San Martín. En ellas participaban representantes de distintas organizaciones oficiales, privadas,

² En el año 1977 se creó en el hospital Durand una entidad sin fines de lucro para control de enfermedades de transmisión sexual que se incorporó luego a Unión Latinoamericana contra las Enfermedades Venéreas. En el año 1979, asumió la dirección de este organismo el argentino de adscripción católica Dr. Mario Ambrona.

religiosas y laicas católicas con ponencias sobre las temáticas señaladas, y los discursos de apertura y cierre estaban a cargo de las autoridades del MBS. En el primer seminario sobre el “Niño y sus necesidades” realizado en el archivo del Colegio de Escribanos, en Buenos Aires, participaron 130 personas y se presentaron 35 ponencias. Se trataron temas como: “las familias como ámbito natural del niño”, “el niño y la salud”, “el niño y la escuela”, “el niño y la recreación”, “el niño y los ámbitos socio-laborales y ético-religiosos” y “el niño carenciado”. El esclarecimiento de los roles al interior de la familia era un aspecto fundamental de estas políticas, ya que los padres no sólo eran considerados, como decíamos, los responsables por el comportamiento de los niños y niñas, sino también frente a la integridad de la “célula básica de la comunidad”, la consecuente salud del “cuerpo social” y del “futuro de la patria”. En este sentido, en 1979, al finalizar los seminarios regionales en torno de los temas “el ejercicio responsable de la paternidad” y “el niño y sus necesidades”, en las conclusiones de la Secretaría del Menor y la Familia, realizadas a partir de las propuestas redactadas por representantes de todas las provincias y de la Capital Federal, se afirmaba

Sobre el niño y sus necesidades se propone difundir la importancia del desempeño de las funciones paterna y materna para el equilibrio del hogar y el desempeño normal del niño, considerar y analizar los factores que intervienen en los problemas de dinámica familiar e instrumentar sistemas de orientación y tratamiento adecuados a nuestra problemática; apreciar la importancia de la función de los abuelos como transmisores de experiencias, tradiciones y valores de la comunidad, como también en relación con la historia y los proyectos de los ciclos de la vida familiar (*La Nación*, 15/12/1979).

Junto con esto, se insistía en tomar conciencia de los “cambios de conducta necesarios y adecuados” que “tiendan a trascender en las relaciones humanas próximas”. En este sentido, se proponía “fomentar el diálogo a los efectos de que los valores transmitidos por la familia

no fueran desvirtuados por posibles influencias negativas del medio social” (*La Nación*, 15/12/1979).

Las iniciativas para reforzar los roles paternos y el control sobre la niñez eran diversas: propagandas mediáticas, jornadas de discusión, cursos de capacitación, talleres, exposiciones feriales e, incluso, como veremos a continuación, se conformó un Cuerpo de Vigilancia Juvenil, que es ilustrativo de las diversas aristas de la política del MBS.

3.1. El Cuerpo de Vigilancia Juvenil como respuesta al “riesgo físico y moral”

La situación de riesgo físico y moral que mencionamos al principio, constituyó una categoría para definir la suerte de los menores de edad y sus familias en diferentes momentos de la historia argentina (Villalta, 2005, pp. 175-199). Si bien no fue una invención de la última dictadura, en esos años creemos que se redefinió en función de la lucha contra el “enemigo subversivo”. En un contexto en que predominaba la visión conservadora sobre la sociedad como un “cuerpo” integrado por “células” (familias) que podían ser contaminadas por un “virus” (la “subversión”) si no lograban una correcta auto-protección (Filc, 1997), la Secretaría del Menor y la Familia ocupó un lugar central. De hecho, con el objetivo de reforzar la vigilancia familiar sobre la niñez y la juventud a partir de la sospecha y el miedo, esta agencia jugó un rol fundamental en la campaña publicitaria que, en medios de comunicación masivos y en la vía pública, lanzaba una pregunta que aún hoy forma parte de la memoria colectiva “¿Sabe usted dónde está su hijo en este momento?”. Al analizar los mensajes que esta Secretaría destinaba a la familia, es posible observar que se reforzaba la responsabilidad de los padres frente al comportamiento de los menores, pero también en el cuidado de su integridad física. Por descuido o negligencia de los padres, los niños, las niñas y la juventud podían tanto tejer relaciones peligrosas por fuera de la familia, como sufrir accidentes domésticos que podían lastimarlos o llevarlos a la muerte. En sus mensajes el MBS resaltaba constantemente los riesgos físicos e ideológicos de las actitudes



consideradas negligentes o irresponsables. En general, como decíamos antes, en el discurso de los actores estudiados lo ideológico, lo sanitario y lo biológico formaban parte de una unidad inescindible y, desde el MBS, se creó un espacio de intervención práctico y discursivo tendiente a proteger, recuperar, regenerar y reinsertar socialmente a aquellos niños, niñas y jóvenes que eran víctimas de la influencia del difuso “enemigo”. En este marco, el límite entre los distintos sentidos de la intervención estatal se tornaba difuso.

Por un lado, entonces, en el Boletín del MBS encontramos carteles cortos de advertencia sobre este conjunto de peligros resaltados en letra mayúscula destinados a evitar los riesgos físicos que por irresponsabilidad paterna podían sufrir los niños y niñas en el hogar tales como la asfixia con bolsas de nylon (Boletín MBS N° 12, 18/10/1976), la electrocución con artefactos eléctricos, los accidentes en escaleras (Boletín MBS N° 10, 4/10/1976), las enfermedades por falta de higiene o contaminación de la casa por parte de moscas e insectos (Boletín MBS N° 39, 23/05/1977).

Intercalados con este tipo de advertencias y consejos a los padres, y sin solución de continuidad, aparecen los mensajes vinculados con el riesgo moral al que exponían a los hijos y a la sociedad, si frente a anomalías familiares los menores se alejaban de su hogar. En este sentido, además del control estricto de la infancia, el reforzamiento de los roles tradicionales era considerado importante para evitar la desintegración de la familia y del tejido social. En las diversas Jornadas impulsadas por el MBS, en el marco de un “Plan de promoción familiar”, cuando se discutía el eje “El niño y sus necesidades”, se hacía énfasis en el tema de los roles:

se propone difundir la importancia del desempeño de las funciones paterna y materna para el equilibrio del hogar y el desempeño normal del niño, considerar y analizar los factores que intervienen en los problemas de dinámica familiar e instrumentar sistemas de orientación y tratamiento adecuados a nuestra problemática (*La Nación*, 15/12/1979).

En relación con esta estrategia estatal, el ministro Fraga afirmaba “el niño es la consecuencia de la familia (...) los males de un niño son, en un 90 por ciento, consecuencia de una mala familia” (Filc, 1997, p. 37). Desde el Boletín del MBS, en un tono aleccionador y pedagógico, también se dirigían mensajes constantes a los padres acerca de las actitudes que debían cambiar o evitar a la hora de educar a los hijos menores:

Algo para recordar: los adultos suelen tener conductas y actitudes lesivas para la formación de los menores. Usted padre o madre, tiene hijos. ¿Ha pensado alguna vez en que los adultos pueden tener conductas o actitudes que interfieren o desvían la formación de los menores? Esto es lo que recuerda la Secretaría de Estado del Menor y la Familia. Y lo recuerda a los padres, a las madres, para que dediquen mayor atención a la vigilancia y protección de sus hijos, muchas veces en situación de abandono por las circunstancias o por la buena fe o ignorancia de los mayores. ¿Ha pensado alguna vez en qué pasa en la mente, en los sentimientos del hijo de 8, 10, de 12 años cuando llega del colegio y no hay nadie en la casa? ¿Cuándo se pasa las horas con otros muchachos y toma iniciativas a veces riesgosas y nadie sabe por dónde anda? (Boletín MBS N° 07, 13/09/1976).

Según el discurso de esta Secretaría, si a los niños y niñas en el marco del seno familiar no se los escuchaba, se los ignoraba, no se los contenía, se los dejaba solos o se los lastimaba, existía el riesgo de que tejieran vínculos “peligrosos” por fuera de la familia nuclear.

El resultado de esos conflictos familiares, pues, los sufre el niño, que a medida que pasa el tiempo va adoptando actitudes y conductas que se vuelven contra él y aún contra la sociedad. De ahí al abandono del hogar hay un solo paso, a través de cualquier circunstancia. Y el abandono del hogar significa perspectiva de grave deterioro para el niño y de inmediatas posibilidades para el delito y la enfermedad (Boletín MBS N° 25, 14/02/1977).

Los padres deben conocer las amistades de los hijos. Se evitarán muchas sorpresas, a veces trágicas. Sobre todo hoy, en que por influencias que no son argentinas, el odio y la crueldad han llegado a lugares insospechados (Boletín MBS N° 8, 20/09/1976).

Por si la profusa propaganda oficial no alcanzaba para que la familia pudiera evitar que los menores anduvieran solos en la vía pública, el Cuerpo de Vigilancia Juvenil (CVJ), dependiente de la Secretaría del Menor y la Familia, se encargaba de patrullar las calles. Si los padres no sabían qué hacían o dónde estaban sus hijos, este Cuerpo colaboraba “en el mismo sentido de protección a los menores. En lugares de gran afluencia de público ejerce vigilancia diariamente para evitar el riesgo físico o moral de niños y jóvenes” (Boletín MBS N° 24, 07/02/1977)³. Como vemos, el propósito del CVJ de la última dictadura también era, según su discurso, evitar el riesgo físico y moral de los menores⁴.

El Cuerpo de Vigilancia Juvenil de esta Secretaría de Estado, actúa permanentemente. Realiza sus tareas recorriendo lugares de acceso público, estaciones ferroviarias y de subterráneo, calles y plazas, a fin de detectar a menores abandonados, generalmente por alejarse de su hogar, por mal trato, por falta de afecto. En la última semana internó a 25 menores que se hallaban en esa situación, en distintos establecimientos dependientes de esta Secretaría de Estado. Medite sobre lo que antecede, y prevéngase. Su hijo, alejado de usted,

puede estar en peligro (Boletín MBS N° 07, 23/09/1976).

De esta manera, como podemos leer en la cita, este grupo, semana tras semana, patrullaba las calles en busca de menores de edad y los devolvía a sus familias, los llevaba a hospitales o a institutos de menores. Desde el Boletín semanal del MBS, el CVJ además de dirigir preguntas a los padres (“¿Tiene conocimiento de los lugares que frecuenta su hijo? ¿Sabe si su moral e integridad física están resguardadas?”), publicaba con orgullo el número de menores rescatados de la vía pública y que, luego, eran o entregados a sus padres (Boletín MBS N° 24, 07/02/1977; N°28, 07/03/1977) o derivados a institutos de menores (Boletín MBS N° 27, 28/02/1977).

Además de estas prácticas de control de la niñez en el espacio público, la Secretaría del Menor y la Familia presidida por Varela contribuyó con las prácticas autoritarias y represivas del *terrorismo de Estado* de otras maneras. En relación con esto, como muestra Villalta (2009) también estuvo involucrada con el plan sistemático de apropiación de niños y bebés de las víctimas de la represión. En este sentido, algunos de estos niños y niñas, antes de ser dados en adopción, fueron ingresados a los institutos de menores que dependían de la Secretaría en calidad de “menores abandonados” y, salvo casos excepcionales, no fueron devueltos a sus familiares biológicos. Es interesante considerar que la justificación de esas prácticas también se basaba en el diagnóstico analizado del “riesgo físico y moral” al que estarían expuestos esos infantes. En otros momentos del siglo XX, los discursos sobre la adopción fueron construyendo un esquema dicotómico que implicaba la valoración positiva de los adoptantes, que supuestamente actuaban por impulsos generosos y humanitarios ya que otorgaban a los menores la estabilidad familiar que necesitaban; y la desvalorización y culpabilidad de los padres biológicos que habrían abandonado a sus hijos por actuar de manera negligente (Villalta, 2009, pp. 146-171). Si bien este imaginario se consolidó antes de la última dictadura, en esos años, la noción de “menor abandonado” fue desplazada por la de “población de riesgo”, haciendo referencia

3 El ex secretario del Menor y la familia, Dr. Florencio Varela, en el año 2004 volvió a proponer la conformación de “Cuerpos de Vigilancia Juvenil en cada municipio”. Ver <http://www.lanacion.com.ar/650945-denunciaron-a-12-jueces-de-menores>

4 Aunque durante estos años las iniciativas de esta Secretaría estaban alineadas con las políticas más generales del régimen represivo; en otros momentos de la historia argentina existieron propuestas similares. Por ejemplo, en 1959, luego de la creación en 1957 del primer Consejo Nacional de Protección de Menores, se conformó un Cuerpo de Inspectores “para controlar el ‘ambiente’ donde los menores interactuaban y para poner en práctica edictos y otras regulaciones que prohibían su presencia en ciertos espectáculos” (Manzano, 2010, p. 34). Como explica la autora, en una ocasión, este cuerpo llevó a un grupo de 73 menores que se encontraban en una fiesta a una comisaría por considerar que se encontraban en una situación “inapropiada para la moral juvenil”.



tanto a los niños y niñas que vivían en barrios pobres como a los hijos de los opositores políticos. Este imaginario y una normativa que agilizaba el trámite de adopción al otorgar amplias facultades a los magistrados a cargo y al eliminar todos los derechos de los padres y familiares biológicos en el juicio de adopción, otorgaron, como explica Villalta (2005, 2009), un barniz de legalidad a la apropiación de bebés.

Sin embargo, creemos que en las políticas de control que pretendía llevar adelante esta agencia estatal se pusieron en juego no sólo dispositivos confluyentes con el aparato represivo, sino también estrategias tendientes a “resguardar” y “regenerar” el tipo de familia deseable para el régimen.

Conclusiones

En este artículo, por un lado, hemos analizado las representaciones sobre la niñez y la juventud del MBS en el marco de la “lucha antisubversiva”. Intentamos reconstruir el diagnóstico de la “brecha generacional”, sostenido por amplios actores sociales y estatales, civiles y militares, asociado a la distancia cultural y familiar que se había producido desde los años sesenta entre los más jóvenes y los viejos de la familia. Evidentemente, para amplios actores estatales inmersos en redes vinculadas al mundo católico, los cambios culturales y en las relaciones familiares que se habían producido una década antes eran amenazantes en un sentido amplio: por los cuestionamientos a la moral tradicional, el alejamiento de los y las jóvenes de las pautas de vida tradicionales y su contribución al caldo de cultivo que permitió el ingreso del “enemigo subversivo” a la familia y, por ende, al entramado social. En este marco, hemos visto diferentes discursos e iniciativas relacionadas con ese diagnóstico amplio. La lectura y la intervención del MBS sobre los niños, las niñas y la juventud, en general, apuntó a las dimensiones moral/espiritual y a la física/biológica.

Esta estrategia de intervención cobraba sentido por diferentes razones, algunas de las cuales anclaban en una tradición extendida en el siglo XX, como la evaluación del riesgo físico y moral de la infancia. En relación con

esto, los padres y el Estado debían reforzar los controles sobre los menores en estos dos registros para evitar los cuantiosos peligros que acechaban afuera del recinto familiar. De esta manera, era de vital importancia controlar la salud y los potenciales accidentes domésticos que pudieran sufrir. El Estado, a su vez, colaboraba en esta misión a partir del control de los niños y las niñas que anduvieran solos en la vía pública. En el caso de los y las jóvenes/ adolescentes, en las representaciones estaban fuertemente asociados con diferentes elementos que atribuían al mundo del enemigo subversivo, sobre todo, la experimentación con drogas o diferentes prácticas en el plano de la sexualidad (iniciación temprana de las mujeres, el sexo prematrimonial, la homosexualidad). Según los funcionarios estudiados, habían sido planificadas adrede por el “enemigo” para destruir las estructuras morales tradicionales y la familia, permitiendo la posterior cooptación de los y las jóvenes. Por eso, cuando todavía podían ser recuperados para la sociedad, el MBS intervenía con sus programas de rehabilitación para toxicómanos y desarrollando campañas contra las enfermedades de transmisión sexual.

La revalorización del viejo o abuelo de la familia y la apuesta por el reencuentro de los más jóvenes con su figura, también apuntó a restablecer los valores perdidos. Se consideraba necesario recuperar el vínculo con el abuelo, porque era el nexo con un pasado que se desvalorizaba y, de esa manera, se extraviaba.

Lista de referencias

- Cosse, I. (2010a). *Pareja, sexualidad y familia en Buenos Aires (1950-1975)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cosse, I. (2010b). Una cultura divorcista en un país sin divorcio: la Argentina de 1956 a 1975. En I. Cosse, K. Felitti & V. Manzano, (eds.) *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*, (pp. 131-168). Buenos Aires: Prometeo.
- Cosse, I. (2016). “Ese monstruito”: Mafalda, generaciones y género en una construcción mítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14

- (2), pp. 1549-1561. Doi:10.11600/1692715x.14245210915.
- Felitti, K. (2008). La “explosión demográfica” y la planificación familiar a debate. Instituciones, discusiones y propuestas del centro y la periferia. *Revista Escuela de Historia*, 7 (2), pp. 3-19.
- Felitti, K. (2012). Planificación familiar en la Argentina de 1960 y 1970: ¿un caso original en América Latina? *Estudios Demográficos y Urbanos*, 27, pp. 153-188. Doi: 10.2307/41759674.
- Felitti, K. (2016). Birthrate, Sovereignty, and Development: The Reception of the Birth Control Pill in Buenos Aires in the Sixties. En L. Niethammer & S. Satjukow (eds.), *Wenn die Chemie stimmt: Geschlechterbeziehungen und Geburtenkontrolle im Zeitalter der “Pille”/ Gender relations and birth control in the age of the pill*, (pp. 297-317). Göttingen: Wallstein Verlag.
- Filc, J. (1997). *Entre el parentesco y la política. Familia y dictadura, 1976-1983*. Buenos Aires: Biblos.
- Hobsbawm, E. (2001). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Manzano, V. (2010). Ha llegado “la nueva ola”: música, consumo popular y juventud en la Argentina, 1956-1966. En I. Cosse, K. Felitti & V. Manzano (eds.) *Los ‘60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*, (pp. 19-60). Buenos Aires: Prometeo.
- Manzano, V. (2014a). Política, cultura y “el problema de las drogas” en la Argentina, 1960-1980s”. *Apuntes de Investigación del Cecyp*, (24), pp. 51-78.
- Manzano, V. (2014b). “Y, ahora, entre gente de clase media como uno”: culturas juveniles, drogas y política en la Argentina, 1960-1980. *Contemporánea*, 5, pp. 85-104.
- Manzano, V. (2015). The Creation of a Social Problem: Youth Culture, Drugs, and Politics in Cold War Argentina. *The Hispanic American Historical Review*, 95, pp. 37-69. Doi 10.1215/00182168-2836904.
- Obregón, M. (2005). *Entra la cruz y la espada. La Iglesia católica durante los primeros años del “Proceso”*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- O’Donnell, G. (1982). Democracia en la Argentina: Micro y Macro. En O. Oszlak, (comp.) *Proceso, Crisis y Transición democrática*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Osuna, M. F. (2012). Católicos y tecnócratas. Diagnósticos, políticas y discusiones en torno a la previsión social durante la última dictadura. *Revista Páginas*, 4, pp. 101-121.
- Osuna, M. F. (2015). Política social e ditaduras na Argentina. O Ministério do Bem-Estar Social entre a autodenominada Revolução Argentina (1966-1973) e a última ditadura (1976-1983). En R. Patto Sá Motta (comp.) *Ditaduras militares. Brasil, Argentina, Chile e Uruguai*, (pp. 101-120). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Osuna, M. F. (2017). *La intervención social del Estado. El Ministerio de Bienestar Social entre dos dictaduras (Argentina, 1966-1983)*. Rosario: Prohistoria.
- Torti, M. C. (1998) Protesta social y nueva izquierda en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional. *Taller. Revista de Sociedad, Cultura y Política*, 3 (6), pp. 11-39.
- Villalta, C. (2005). La apropiación de menores: entre hechos excepcionales y normalidades admitidas. En A. Lo Giudice (comp.) *Psicoanálisis. Restitución, apropiación, filiación*, (pp.175-199). Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo.
- Villalta, C. (2009). De secuestros y adopciones: el circuito institucional de la apropiación criminal de niños en Argentina (1976-1983). *Historia Crítica*, 38, pp. 46-171.
- Villalta, C. (2013). Estrategias políticas y valores locales. El impacto de la apropiación criminal de niños en la sociedad argentina. En V. Llobet (comp.) *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*, (pp. 185-207). Buenos Aires: Clacso.
- Villalta, C. (2016). Circuitos institucionales y tramas de relaciones sociales: las formas de materialización de la apropiación criminal de niños. En G. Águila, S. Garaño & P. Scatizza (comps.) *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente*

argentina: nuevos abordajes a 40 años del golpe de Estado, (pp. 296-318). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Villalta, C. & Regueiro, S. (2015). Una densa trama jurídico-burocrática: el circuito institucional de la apropiación criminal de niños. En J. P. Bohoslavsky (comp.) *¿Usted también, doctor? Complicidad de jueces, fiscales y abogados durante la dictadura*, (pp. 163-179). Buenos Aires: Siglo XXI.

Zanatta, L. (1996). *Del Estado Liberal a la Nación Católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Referencia para citar este artículo: Barreiro, R. G. & Malfitano, A. P. S. (2017). Política brasileira para a juventude: a proposta dos Centros da Juventude. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (2), pp. 1111-1122. DOI:10.11600/1692715x.1522113122016

Política brasileira para a juventude: a proposta dos Centros da Juventude*

RAFAEL GARCIA BARREIRO**
Professor Assistente Universidade de Brasília, Brasil.

ANA PAULA SERRATA MALFITANO***
Professora Associada Universidade Federal de São Carlos, Brasil.

Artículo recibido en diciembre 13 de 2016; artículo aceptado en febrero 22 de 2017 (Eds.)

• **Resumo (descritivo):** tendo como base a Política Nacional da Juventude no Brasil (PNJ), buscou-se compreender a proposta dos Centros da Juventude (CJ's), espaços específicos de cultura e lazer para a juventude. Como método, foram entrevistados gestores de CJ's em quatro cidades brasileiras, o gestor estadual e o nacional. Os resultados demonstraram diferenças entre os discursos em cada nível governamental, evidenciando um distanciamento nos seus posicionamentos. Nos níveis federal e estadual destacaram a garantia ao acesso de direitos. Por outro lado, os gestores municipais apontaram sua agenda política na assistência social, direcionada aos jovens pobres, na focalização da atenção ao invés da universalidade dos direitos. Portanto, os CJ's pouco fazem interface com a PNJ, demonstrando que as ações governamentais brasileiras precisam avançar na percepção do jovem e da jovem como sujeitos de direitos.

Palavras-chave: política social, gestão pública, juventude (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Brazilian Youth Policy: proposal for Youth Centers

• **Abstract (descriptive):** this study draws on the National Youth Policy of Brazil with the goal of understanding the role of Youth Centers (YCs) that are specific places where young people can engage in culture and leisure activities. The method used in this study was in-depth interviews with YC managers in four Brazilian cities, as well as the State Manager and with National Manager of the program. The results showed differences in the discourse at each government level, evidencing a gap in their positions. The discourse from the federal and state levels highlighted the guarantee for young people to access their rights. In contrast, managers from the municipal level demonstrated that their political agenda is based on the provision of social assistance that targets poor young people while focusing their attention at the same time on the universality of rights. The authors conclude that

* Este artigo de investigação científica e tecnológica apresenta os resultados da investigação denominada "Cenários públicos juvenis: O desenho dos Centros da Juventude nas ações da política brasileira", apresentada pelo primeiro autor para obtenção do título de Mestre em Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos, em 2014, sob orientação da segunda autora. A investigação foi realizada entre março de 2012 e fevereiro de 2014. Financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A pesquisa foi avaliada e aprovada em defesa pública em 24 de fevereiro de 2014, pelo Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Área: Outras Humanidades, subárea: Outras Humanidades.

** Mestre e Doutorando em Terapia Ocupacional pelo Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar. Professor assistente do curso de Terapia Ocupacional da Universidade de Brasília (UnB), Brasil. Orcid: 0000-0002-6699-2386. Índice H5: 1. Correio eletrônico: rgbarreiro@gmail.com

*** Pós Doutora pela Western University e Dalhousie University, Ontario, Canadá. Doutora em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo-USP. Professora Associada do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil. Orcid: 0000-0002-0502-3194. Índice H5: 12. Correio eletrônico: anamalfitano@ufscar.br



the YCs have a limited connection with the National Youth Policy, demonstrating that the Brazilian government's actions need to improve the perception of young people as subjects of rights.

Key words: social policy, public administration, youth (Unesco Social Science Thesaurus).

Política brasileira para la juventud: la propuesta de los Centros de Juventud

• **Resumen (descriptivo):** con base en la política nacional de la juventud de Brasil, en esta investigación se buscó comprender la propuesta de los Centros para Juventud (CJ's), que son espacios de promoción de la cultura y del ocio para la juventud. Como método de investigación se entrevistó a los gerentes de los CJ's en cuatro ciudades brasileñas, así como a los gerentes a nivel estatal y nacional. Los resultados presentaron diferencias entre los discursos en cada nivel del gobierno. En los niveles federales y estatales se destacó la garantía de acceder a los derechos de los jóvenes. Sin embargo, los gestores municipales mostraron su agenda política guiada por la asistencia social dirigida a los jóvenes pobres, centrando la atención en una problemática con el fin de garantizar la universalidad de los derechos. Por lo tanto, hay pocas interfaces entre CJ's con nuevas políticas para los jóvenes. La investigación muestra que las acciones del gobierno brasileño deben avanzar en la percepción de los jóvenes como sujetos de derechos.

Palabras-clave: política social, administración pública, juventud (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

-1. Introdução. -2. Percurso metodológico. -3. Quem são os jovens e as jovens? -4. A política no cotidiano: entre a diretriz e a prática. -5. Política de transferência de renda e política para Juventude. -6. Reflexões e considerações finais. -Lista de referências.

1. Introdução

A juventude pode ser caracterizada como um grupo social pertencente a uma determinada geração marcada pelo ritmo biológico da vida humana e integrante na estrutura social da sociedade (Mannheim, 1982). Cerca de 26% da população latino-americana (Cepal, 2015) e 27% da população brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-Ibge (2013), se encontram na faixa etária dos 15 aos 29 anos, compreendida pelo Estado brasileiro como uma população economicamente ativa que necessita de políticas públicas específicas.

Este enfoque político iniciou-se nas últimas décadas do século XX, quando os paradigmas estabelecidos visualizavam a juventude como um “problema”, sendo aplicadas medidas de efeito compensatório e de controle populacional para as questões acerca da violência, drogadição e sexualidade (Sposito & Carrano, 2003; Abramo, 2005). Entre os anos de 1999 e 2002, frente às problemáticas apontadas para essa população, o governo federal criou o projeto “Centros da Juventude”, implementado em algumas cidades brasileiras

como espaços públicos que deveriam propiciar a convivência de jovens, ofertando atividades nas áreas da comunicação, esporte e cultura (Sposito & Carrano, 2003; Carrano, 2007).

Foi a partir dos anos 2000 que um conjunto de leis e programas específicos efetivou uma agenda pública, formatando a Política Nacional da Juventude e criando um aparato institucional governamental composto pela Secretaria Nacional da Juventude e pelo Conselho Nacional da Juventude, legislando e atribuindo direitos específicos para essa população (Barreiro & Malfitano, 2014). Embora as políticas públicas para a juventude no Brasil tiveram um avanço perante sua configuração institucional, as práticas efetivadas nos serviços destinados para os jovens e as jovens ainda possuem um recorte de classe social, que podem trazer em suas ações políticas um viés assistencialista.

Projetar a juventude como um grupo social com direitos específicos confronta com práticas históricas e valorativas que compreendiam os jovens e as jovens perante seus “desvios”, afastando a legitimação sobre suas necessidades específicas (Silva & Andrade, 2009). Neste contexto ideológico sobre quem são os jovens

e as jovens e o que “merecem” receber da sociedade, acirra-se uma disputa entre a não assunção social e o julgamento de sua vida, frente a incorporação pública de sua demanda, na lógica da juventude como uma categoria “problema” ou como sujeitos de direitos.

Muitas ações ocuparam a agenda pública brasileira nos últimos anos acerca da juventude brasileira. O principal marco é o Estatuto da Juventude, sancionado em 2013 (Presidência da República, 2013), que tem por objetivo instituir os direitos dos jovens e das jovens, por meio dos princípios e das diretrizes para as ações políticas nacionais com esta população (Lei nº12.852, 2013). Além disso, o governo tem criado projetos pilotos para fortalecer o acesso e a rede de informações, como o “Participatório da Juventude”, rede social virtual que visa reunir informações sobre coletivos, pesquisadores e atividades efetuadas para a juventude. Como programa específico para a juventude negra, o “Juventude Viva” tem a finalidade de reduzir o número de violência contra jovens negros e negras através de ações socioeducativas. Ainda esteve em curso a discussão sobre a proposta de espaços de convivência denominados de “Estação Juventude”, algo muito próximo da proposta dos Centros da Juventude (Barreiro & Malfitano, 2014).

A temática das políticas públicas para essa população é um fenômeno recente no mundo, e em especial nos países latino-americanos, sendo um grupo populacional amparado pela garantia de direitos (Sposito, 2007; Baeza-Correa & Sandoval-Manríquez, 2009; Kriger, 2014).

Neste contexto, o objetivo desta investigação foi compreender as políticas relacionadas à proposição da Política Nacional de Juventude no Brasil e como essas ações vão gradativamente sendo executadas no nível local, especificamente, nos Centros da Juventude, visualizados inicialmente como espaços projetados dentro de instâncias políticas.

O estudo foi pautado em entender, acerca dos Centros de Juventude, quem era o responsável pelos locais, onde estavam inseridos nas instâncias municipais e conseqüentemente sua estruturação perante os níveis estadual e federal. Buscou-se garantir que o conjunto de informantes fosse diversificado, possibilitando

a apreensão de semelhanças e diferenças em seus discursos.

Para ter uma melhor leitura dos dados obtidos, optou-se pelo foco no estado de São Paulo, frente a sua representação ao cenário brasileiro, sendo responsável por 33,1% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-Ibge (2008), e em aspectos populacionais, 26% de sua população estão na faixa etária dos 15 aos 29 anos, também segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-Ibge (2016). Por esses dados, suas políticas sociais tornam-se importantes na perspectiva dos programas governamentais.

O estado de São Paulo carrega ainda a característica de ser o estado mais populoso do país, possuindo uma diversidade de situações contrastantes: além de suas grandes regiões metropolitanas, abriga ainda a realidade das cidades médias e pequenas.

2. Percorso metodológico

A pesquisa foi realizada em três fases: na primeira se fez uma análise documental (leis, projetos políticos, entre outros materiais) consultados a partir das páginas oficiais de *internet* dos órgãos públicos nas diferentes esferas políticas e em documentos cedidos pelos mesmos. Nessa primeira etapa foram analisados 19 documentos, sendo 10 decretos legislativos, sete publicações oficiais e dois sítios eletrônicos. Essa primeira fase auxiliou no entendimento mais empírico de qual foram os direitos adquiridos perante às leis e os programas que estavam em vigor.

Em um segundo momento, realizou-se uma busca ativa para se conhecer quais eram as cidades do estado de São Paulo que haviam implementado Centros da Juventude. Para tanto, baseou-se nas informações contidas no portal eletrônico da Coordenadoria Estadual de Juventude de São Paulo, o qual apresentava todos os equipamentos sociais disponibilizados para a juventude em cada cidade (<http://juventude.sp.gov.br/portal.php/minha-cidade/apresentacao>). Foram encontradas quatro cidades de médio porte do estado de São Paulo que tinham registrado a implantação do Centros

da Juventude (CJ), que totalizavam sete espaços, pois, uma das cidades possuía dois CJ's e outra três. Em três cidades esses espaços estavam alocados nas secretarias municipais de assistência social e em uma cidade a uma secretaria especial denominada de "Secretaria Especial para Infância e Juventude".

Essas informações foram relevantes para a escolha do campo de pesquisa naqueles municípios, no propósito de investigar as similaridades territoriais dos serviços que utilizam a mesma denominação para a execução de seu trabalho.

Ao final destas duas fases estabeleceu-se o diálogo com os diferentes responsáveis pelas políticas para a juventude. Realizaram-se entrevistas com um gestor da Secretaria Nacional da Juventude, no nível federal, o coordenador geral; uma gestora da Coordenadoria Estadual de Programas para Juventude na Secretaria Estadual do Esporte, Lazer e Juventude do Estado de São Paulo; sete gestores e gestoras municipais das secretarias responsáveis pela administração local dos Centros da Juventude estudados; e cinco coordenadores e coordenadoras dos Centros da Juventude, totalizando 14 entrevistas. Estas entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado que estabelecia correlação com os objetivos da pesquisa, abordando questões acerca do trabalho desenvolvido pelos gestores e gestoras, percepções sobre a conceituação de juventude e sobre as políticas para a juventude em vigência.

Dentre as 14 entrevistas, os gestores e gestoras do âmbito nacional e estadual para as políticas de juventude estavam na faixa etária entre 25 e 30 anos, enquanto os gestores e gestoras municipais, coordenadores e coordenadoras dos Centros da Juventude se encontravam na faixa etária entre 35 e 45 anos. Durante as entrevistas, quatro gestores e gestoras apontaram que se consideram ativistas nos âmbitos da juventude, ou seja, pertencentes a Conselhos de Juventude (Municipal, Estadual e Nacional), Juventudes Partidárias e organizações estudantis de juventude.

A partir do material coletado, entre depoimentos e documentos escritos, estabeleceu-se uma análise de temas escolhidos advindos das entrevistas, no intuito de elaborar

uma síntese sobre a investigação, ou seja, uma exposição das "múltiplas determinações" que explicam a problemática investigada.

A análise pautou-se no discurso político dos gestores e das gestoras, compreendendo "discurso" como um termo que aponta uma prática reflexiva, criando um efeito de sentido entre locutores, carregado da oficialidade que representa, juntamente com os valores ideológicos e políticos concernentes aos seus posicionamentos (Orlandi, 1994; Pêcheaux, 2009). Portanto, utilizamos aqui o termo "discurso" para a referência às falas dos colaboradores com este estudo, compreendendo-as como unidades de sentido e representação apresentadas a partir de lugar oficial ocupado na gestão pública por estes atores.

A partir das informações recolhidas nos discursos dos gestores e das gestoras, perceberam-se semelhanças e diferenças acerca do entendimento da política para a juventude e a sua articulação com os espaços destinados a população jovem. Portanto, considerou-se relevante a análise e questionamentos frente às práticas efetivadas. As categorias escolhidas para a discussão a partir dos discursos declarados foram: a conceituação de juventude para os gestores e as gestoras, a compreensão e o distanciamento sobre as diretrizes políticas nacionais da juventude aplicadas naquele nível municipal e a política de transferência de renda como protagonista das ações nos Centros da Juventude.

3. Quem são os jovens e as jovens?

Um dos pontos recorrentes nas entrevistas foi a denominação do grupo em tela. As diferentes nomeações que os gestores e gestoras atribuíram para os jovens e as jovens representavam um imaginário acerca desse grupo populacional e, conseqüentemente, a implicação política das diretrizes formuladas para atingi-los. Não foi comum a todos e todas entrevistados denominar suas ações para a "juventude" ou aos "jovens". Termos como "adolescência", "criança", "meninos" e "meninas" também apareceram e refletem a construção histórica e as proposições diretas estabelecidas para esse público.

Pelos documentos oficiais analisados, há uma conceituação uniforme para a juventude como um grupo social, compreendido dentro da faixa etária de 15 a 29 anos, sendo a referência oficial para elaboração de políticas públicas nacionais (Secretaria Nacional da Juventude, 2011). Este discurso foi confirmado pelo gestor da Secretaria Nacional da Juventude e pela gestora da Coordenadoria Estadual da Juventude do Estado de São Paulo, a exemplo: *“O que tentamos construir para a concepção da Política Nacional da Juventude, por meio de avaliações que realizamos, é que o eixo da política da juventude é diferente do eixo da política de criança e adolescente, sobre diferentes aspectos”*. (Gestor da Secretaria Nacional da Juventude).

Percebe-se aqui uma congruência terminológica entre os documentos escritos oficiais da Política Nacional da Juventude e o discurso do gestor nacional, o que pode ser explicada pelo fato de tais órgãos serem os reguladores das ações políticas ligadas a esta população no Brasil, apropriando-se das denominações em uso. O que os documentos oficiais apresentam como compreensão de juventude vão ao encontro do debate acerca das proposições etárias e para além delas (Bourdieu, 1983; Margulis & Urresti, 1998; Mannheim, 1973), pois entendem a faixa etária ser um recorte necessário para a elaboração de políticas, ao mesmo tempo em que não se limitam a ela.

Aproximando-se das instâncias municipais, esta marcação terminológica vai se confundindo com outras populações, como crianças e adolescentes. O que foi observado não apenas no discurso declarado, mas também nas ações realizadas nos Centros da Juventude. Exemplificamos com o retrato sobre a forma de funcionamento do CJ de umas das cidades investigadas, demonstrando as abordagens que eram realizadas pelas demandas que surgiram: *“O projeto do Centro da Juventude atende em horário complementar da escola, e a princípio seria a partir de 12 anos, mas só que a quantidade de crianças de 8 a 12 anos é muito grande no local, então atendemos a partir de 8 anos mesmo”* (Gestor/a público municipal).

Adscrição traz algo peculiar, que é a entrada das crianças no serviço, demonstrando um desvio da concepção deste espaço público para a juventude. O serviço carrega a denominação de Centro da Juventude, porém traz nas suas ações o recorte para crianças e pré-adolescentes. Além disso, sinaliza um paralelismo entre as atividades não convencionais de caráter socioeducativo e as práticas escolares formais, tendendo a organizar o espaço no mesmo formato que uma escola (Sposito, 2007).

Discutir a terminologia torna-se importante diante deste cenário, pois essa junção entre infância, adolescência e juventude, relatada pelos gestores(as) e profissionais nos âmbitos municipais, pouco auxilia na construção de políticas específicas (Lopes, Adorno, Malfitano, Takeiti, Silva & Borba, 2008). Este exemplo traz novamente ao debate que, apesar do avanço das políticas públicas pela institucionalidade, as práticas efetivadas nos serviços destinados para os jovens e as jovens ainda pouco se correlacionam com esta vertente.

O que se julga aqui não é a natureza ou mesmo a necessidade do trabalho realizado frente ao público infantil e adolescente, pois certamente possui uma demanda relevante nos municípios. Porém, especificamente sobre a juventude, segundo a qual essas ações são intituladas, possuem falhas na sua concepção e teoria, uma vez que o discurso com uso de terminologias diferentes não deixa claro para quem são determinados os espaços, se são para crianças, adolescentes ou para a juventude, admitindo a legítima demanda social de cada um destes grupos populacionais.

Ainda nesta vertente, destacam-se também as concepções pessoais sobre juventude para cada gestor e gestora, trazendo reflexões sobre as diferenças entre a juventude atual e a predominância de um imaginário acerca da juventude vivida nas décadas de 1960 e 1970, como aquela engajada nos movimentos políticos da época: *“Na minha época, a juventude foi dentro de um momento do país em que os movimentos eram para a luta de uma liberdade de expressão, hoje não vemos mais este espírito na juventude”* (Gestor/a público municipal).

As referências à geração dos anos 1960/1970 estão apoiadas sobre uma percepção

social e cultural, que cria um imaginário sobre o engajamento político da juventude, criando um leque de representações sociais e históricas para a juventude no interior do censo comum (Benevides, 2006; Molinari, 2006; Sirkis, 2008), dificultando uma proposição de ações concretas para os jovens e as jovens, transpondo o ideário de sua juventude com a qual trabalha atualmente. Assim, aquilo que não está em consonância com o seu imaginário torna-se “errado” ou “insuficiente”, produzindo esquemas preconcebidos de juventude que desconsideram o tempo atual (Cicchelli, 2009).

Essa percepção dos gestores e gestoras podem conduzir a uma visão “adultocêntrica” da juventude, personificando os jovens e as jovens como sujeitos de “riscos”, frente a uma ação coercitiva e regulamentadora (García-García, 2017), ao invés de uma geração específica, com características próprias, que requer prioridade no cenário nacional, conforme as diretrizes políticas estabeleceram.

Vale destacar também que havia uma diferença significativa no perfil dos gestores(as) inseridos(as) nos órgãos da administração pública. Nos âmbitos federal e estadual se faziam presentes gestores e gestoras mais jovens, demonstrando o jogo político institucional de ter um jovem ou uma jovem na representação das instâncias políticas para essa população, mesmo que estes não estejam lá prioritariamente para defender pautas da juventude, pois os gestores e gestoras jovens que ocupam esses cargos possuem uma trajetória nos movimentos estudantis secundaristas e costumam estar inseridos nas juventudes partidárias. O engajamento partidário é visto também como um investimento pessoal que alguns e algumas jovens projetam na construção de uma carreira dentro da política (Brenner, 2011).

Contudo, essa confusão terminológica revela a ausência no entendimento da política para a juventude, principalmente nas instâncias municipais, juntamente com um ideário do senso comum de décadas passadas, sobre quem é o jovem ou a jovem. Isso fica demonstrado na utilização de termos que não apresentam as ações efetivas para o público juvenil, quando muito, realizam ações para crianças e adolescentes, sendo muito delas configuradas

em ações da assistência social, algumas podendo estar ligadas a práticas assistencialistas.

Essa confusão terminológica demonstrou um distanciamento entre os discursos e as esferas políticas, levando ao questionamento para quem é pensada a Política Nacional de Juventude, especificamente os Centros da Juventude, o que dificulta o entendimento acerca da responsabilidade e da competência das ações públicas para as diferentes faixas etárias.

Portanto, embora tenham sido identificados os espaços para o desenvolvimento de ações com a juventude, as práticas efetivadas nos serviços são prioritariamente destinadas às crianças e aos adolescentes, em um modelo de escolarização, podendo aproximar-se ao enfoque assistencial, juntamente com um significativo recorte de classe social.

4. A política no cotidiano: entre a diretriz e a prática

A gestão atual da Secretaria Nacional da Juventude se coloca no papel de dirigente das políticas para a juventude no âmbito dos estados e municípios: “*trazemos novos parâmetros para os estados e municípios, formatos para que nestes locais sejam projetadas políticas que dialoguem com o que estamos fazendo*” (Gestor da Secretaria Nacional da Juventude). Já a Coordenadoria Estadual de Projetos para a Juventude de São Paulo, manteve um discurso de ser articuladora de ações políticas em desenvolvimento, não projetando políticas próprias: “*sempre tivemos um papel de articular e nortear as políticas públicas junto às secretarias, sendo o que conseguimos desenvolver*” (Gestora da Coordenadoria da Juventude do Estado de São Paulo).

No nível municipal, os gestores(as) não se colocavam como uma representatividade do Estado brasileiro para as políticas de juventude, mas sim como seus executores, não cabendo a eles promover o debate da política, com suas proposições, avaliação e mudanças: “*Agora entender sobre a política mesmo, não saberei te falar assim, eu estou na prática, não estou no pensar*” (Coordenador(a) de um Centro da Juventude).

Para os gestores municipais, especificamente aqueles que estão nos Centros da Juventude, verificou-se a dicotomia entre a política e a ação técnica, sendo que se colocam apenas como executor de ações, não vislumbrando que isso está intrínseco com as políticas planejadas, existindo uma relação de dependência mútua. A política só ocorre porque existe a execução dentro do espaço público e as ações destes espaços se concretizam porque existe uma diretriz política e um financiamento (Arretche, 1999). Logo, o gestor local é um articulador técnico-político, ou seja, sua contribuição é fundamental dentro da composição das demandas e das necessidades que surgem no campo prático dos espaços públicos, pois são quem podem avaliar pertinência e efetividade, ou não, das ações em desenvolvimento pelos órgãos públicos. Em uma perspectiva baseada em Gramsci (1991) sobre o Estado, não faz sentido sequer a divisão entre sociedade civil e sociedade estatal, tampouco os intelectuais que planejam e executam as proposições que compõem o Estado, em suas diferentes esferas, pois devem ser os responsáveis pela formação da população.

Muitos gestores(as) municipais não se colocaram sobre esse papel de articulador, evidenciando o distanciamento que possuem das instâncias mais amplas da política, produzindo uma concepção de que nestes espaços não há execução de ações práticas, somente o planejamento estratégico: *“A visão que me vem na cabeça, e eu não tenho todo esse conhecimento, é de muita gente pensando, falando, e dessa forma, colocam no papel e aí vai ficar na mão daquele que vai ler e interpretar.”* (Coordenador/a de Centro da Juventude).

Carrano (2007) aponta que a fragilidade do nível municipal não cria mecanismos efetivos que possam garantir consistência técnico-profissional e transversalidade nas ações municipais orientadas para a juventude, que se dispersam por diferentes secretarias e órgãos da administração municipal. Percebe-se então que a concepção de projeção política é falha nos níveis mais próximos da aplicabilidade das políticas sociais (Sposito, 2007), porém é nelas que acontece a execução das ações diretamente com os jovens e as jovens, e por isso é necessário

projetar uma profissionalização e formação de recursos humanos para atender estas ações políticas (Rodríguez, 2003)

O desconhecimento da política nacional da juventude como guia estratégico para a construção e o desenvolvimento das ações públicas, através da relação técnico-operativa nos municípios, pode-se revelar o principal obstáculo para efetivação da política nestes locais, criando uma lógica inerte ou até mesmo retrógrada nas cidades (Otálvaro-Marín & Vergara-Argotty, 2016). Com dados empíricos de acompanhamentos de alguns Centros da Juventude, sabe-se que há a administração de benefícios da assistência social, como programas de transferência de renda, que ganham maior visibilidade política, afastando a organização de tais espaços como locais de convivência e cultura para toda a juventude, independente de sua classe social.

5. Política de transferência de renda e Política para Juventude

Nos últimos anos o Brasil, através de suas políticas públicas sociais, tem investido em programas de transferência de renda, oferecendo alguma quantia de dinheiro à população em vulnerabilidade social. No segmento juvenil, esses programas têm uma duração variável, tendo que o valor principal destas ações não reside apenas no próprio benefício, mas também nas atividades previstas como contrapartida desta renda, por exemplo, a frequência à escola (Sposito & Corrochano, 2005).

Esse tipo de investimento apresenta-se como central, segundo a pesquisa documental e as entrevistas com os gestores(as), sendo uma prática presente nas diferentes esferas governamentais. Dentro das cidades, os programas de transferência de renda possuem um significado relevante atuando, na maioria das vezes, como “carro-chefe” das ações locais para a juventude, sendo que em três das quatro cidades estudadas esses programas tinham suas ações realizadas nos Centros da Juventude, demonstrando novamente a lógica da assistência social nesses espaços.

A projeção nos municípios se assenta, sobretudo, pela contrapartida das ações

efetuadas, tendo a transferência de renda vinculada à rede socioassistencial, em vigor no Brasil atualmente, pela implementação da Política Nacional de Assistência Social (Ministério de Desenvolvimento Social à Combate a Fome, 2009).

Assim, os benefícios dados à juventude, especificamente para os jovens e as jovens de baixa renda, incorporam a rede de benefícios que uma família pode se assegurar, tendo a transferência de renda, nesse caso, uma concepção perante os discursos dos gestores(as): *“Isso é mais um benefício que favorece aquela família, aí sim eles vão ver essa bolsa como um recurso a mais para aquela família, como uma transferência de renda, como alguma saída para aquela situação de pobreza instalada”* (Coordenador do Centro da Juventude).

A proposta da transferência de renda vem sendo construída há algumas décadas e há diversos pressupostos e orientações envolvidos, constituindo diferentes modos e concepções do sistema de proteção e de direitos, destacando seu valor nas sociedades capitalistas contemporâneas que possuem uma distribuição desigual no acesso aos recursos disponíveis (Fonayet, 2015). É preciso destacar o papel fundamental do Estado no fomento da justiça e da redução de desigualdades sociais, que são acentuadas pela crise do trabalho e do emprego assalariado, justificando as políticas de transferência de renda e colocando-as em posição central naquilo que se refere às políticas sociais (Sposito & Corrochano, 2005; Sposito, 2007; Medan, 2014).

Todavia, reconhecendo o valor e a relevância das ações de transferência de renda, reduzir as desigualdades sociais implica ir além desta estratégia, efetivando políticas que possam se constituir por meio de ações que efetivamente abordem o acesso aos direitos, para todos (Medan, 2014). Nesta projeção, em que as políticas públicas vão construindo os espaços públicos, o entendimento dos gestores sobre o funcionamento das outras instâncias políticas é ponto chave da discussão sobre as relações estabelecidas entre cada nível governamental (município, estado e União) e os diálogos sobre as ações em comum.

Contudo, as ações de transferência de renda poderiam ter um diálogo com a Política Nacional da Juventude, se o objetivo fosse o repasse financeiro visando à promoção da autonomia e emancipação da juventude, sob a lógica da distribuição de renda como direito social (Sposito & Corrochano, 2005). Dentro do formato das políticas assistenciais, fica evidente que as ações de transferência de renda não estão em consonância com os pressupostos da Política Nacional da Juventude, mas sim com as políticas da assistência social.

6. Reflexões e considerações finais

Os discursos que os gestores e gestoras apresentaram no decorrer da pesquisa demonstraram diferentes posicionamentos perante os níveis governamentais, em que, no âmbito nacional, a visão sobre a juventude é embasada nos direitos sociais específicos para este grupo. Nos âmbitos municipais ficou evidenciada uma lógica associada à política de assistência social, para uma juventude considerada vulnerável socialmente, com o foco das políticas para aqueles desfavorecidos economicamente, cuja concepção coloca a juventude como um “problema” a ser resolvido por serviços socioassistenciais (Sposito, 2007).

Vale destacar que não se critica aqui a necessidade de serviços de assistência social, principalmente por meio de programas que fazem transferência de renda, na medida em que o padrão de desigualdade na sociedade brasileira é bastante elevado e as demandas pelos benefícios sociais e acesso à renda são de extrema relevância. O que se pretende enfatizar é a diferença entre os princípios promulgados e declarados no nível federal para uma política nacional para a juventude e aquilo que é possível e efetivado no nível local.

Supõe-se que isso ocorra porque os Centros da Juventude são anteriores ao aparato institucional da Secretária Nacional da Juventude, ou seja, foram criados em outros setores dos governos, não específicos para a juventude, bem como pela urgência do forte quadro de desigualdade social que acomete a sociedade brasileira. Mesmo nas cidades em que os CJs tiveram sua criação em órgãos

locais, específicos para essa população, não foram planejados dentro da lógica de pensar a juventude como categoria amparada por direitos sociais, nos princípios da universalidade da atenção, mas sim com o foco em grupos vulneráveis, o que pode ser compreendido na lógica da priorização das políticas sociais, no interior de uma estrutura de escassez de recursos (Rodríguez, 2003; Medan, 2014).

Outro entendimento para as ações estarem na pasta da assistência social é a projeção atual dos movimentos governamentais em que suas políticas visam à redução das desigualdades sociais, o que é muito valioso dentro dos aspectos de construção de uma sociedade menos injusta e desigual. O que necessita ser visualizado são como essas ações devem ser projetadas a curto, médio e longo prazos, para que não sejam, com o decorrer do tempo, ações coercitivas, assistencialistas, tornando-se pobres políticas para uma determinada classe social (Draibe, 1997), incitando um aspecto preconceituoso e segregativo, desqualificando o aparato institucional criado para assegurar uma política pública brasileira para a juventude. A política social deve estar sob a lógica de políticas que assegurem o acesso da população aos direitos que são formatados pelo Estado, contribuindo com o acesso aos bens sociais e, conseqüentemente, à redução das desigualdades sociais.

As políticas estabelecidas atualmente retratam um formato de governo e suas prioridades. A projeção do legado que vem sendo construído é ainda muito recente para que possam ser estabelecidas conclusões. Entretanto, os projetos em curso demonstram uma direção diferente para a consolidação de uma política que possibilite o acesso aos direitos sociais e à cidadania, o que ainda precisa ser institucionalizado na agenda política brasileira.

Até o momento, na organização estabelecida, a política para juventude no Brasil vem demonstrando um avanço (Barreiro & Malfitano, 2014), principalmente no desenho institucional dentro da agenda pública do governo brasileiro, o que é extremamente significativo, pois a entrada na agenda é o primeiro passo para que ações possam ser debatidas, disputadas com outras prioridades

do governo e, efetivamente, implementadas no contexto das políticas sociais (Kingdon, 1995). Todavia, trata-se de algo em processo que requererá da sociedade e do Estado investimentos na assunção real da juventude como demanda política no país.

É preciso assinalar que a organização institucional da política passa pela mudança da cultura e da organização social para que possa superar “as boas ideias”, efetivando-se como concepção e implementação de investimentos no cenário político, superando vícios de implementação e assegurando direitos efetivos (Escovar, 2004).

Espera-se que as proposições atuais, embasadas em um recorte de classe social e circunscritas a ações no âmbito da assistência social, estejam sendo pensadas como estratégias temporárias de um determinado governo, com a preocupação de institucionalizá-las ao longo dos próximos anos e futuras gestões governamentais para que se possa, num futuro próximo, afirmar a incorporação efetiva da demanda da juventude na agenda pública brasileira. Espera-se ainda que o princípio da universalidade venha a ocupar a preocupação dos gestores, num processo progressivo que caminhe para a efetividade de uma real política para a juventude e não apenas de projetos sociais isolados e desarticulados destinados aos jovens e as jovens pobres. Que o desafio de integração de projetos de assistência social, necessários e relevantes para o contexto de desigualdade social, com ações universais possa ganhar a agenda política para a efetivação de ações públicas pela juventude no Brasil, avançando para além da criação do aparato institucional e fazendo com que a política nacional da juventude ganhe o discurso dentro da legitimação de direitos, por todas as esferas governamentais.

As políticas brasileiras precisam caminhar por trajetórias que não priorizem apenas a ordem econômica mundial, mas que tracem planos criativos e equitativos buscando viabilizar o acesso aos direitos sociais e à cidadania de todos, incluindo os jovens e as jovens. As ações políticas precisam tomar a juventude como prioridade. Os discursos devem assumir verdadeiramente a juventude por uma perspectiva de inclusão na lógica

do planejamento, implantação e avaliação das políticas sociais executadas para essa população.

Lista de referências

- Abramo, H. W. (2005). Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In H. W. Abramo & P. P. M. Branco (eds.) *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*, (pp. 37-42). São Paulo: Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo.
- Arretche, M. T. S. (1999). Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 14 (40), pp.111-141. Doi: 10.1590/S0102-69091999000200009.
- Baeza-Correa, J. & Sandoval-Manríquez, M. (2009). Nuevas prácticas políticas en jóvenes de Chile: conocimientos acumulados 2000-2008. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 1379-1403.
- Barreiro, R. G. & Malfitano, A. P. S. (2014). Retrato das Políticas Públicas Governamentais Brasileira para a Juventude nos anos 2000. *Última Década*, 22 (40), pp. 133-157. Doi: 10.4067/S0718-22362014000100007.
- Benevides, S. C. O. (2006). *Na contramão do poder: juventude e movimento estudantil*, São Paulo: Annablume.
- Bourdieu, P. (1983). Juventude é apenas uma palavra. In P. Bordieu (ed.) *Questões de sociologia*, (pp. 112-121), Rio de Janeiro: Marco Zero.
- Brenner, A. K. (2011). *Militância de jovens em partidos políticos: um estudo de caso com universitários*. Tese para certificação ao título de doutora, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Carrano, P. C. R. (2007). Ações públicas para jovens na cidade: a Coordenadoria e o Centro da Juventude de Niterói. In M. P. Sposito (ed.) *Espaços Públicos e Tempos Juvenis: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*, (pp. 339-369). São Paulo: Ação Educativa.
- Cepal (2015). *Observatorio Demográfico 2014*. Santiago de Chile: Cepal.
- Cicchelli, V. (2009). The contemporary engagement of young people in France: normative injunctions, institutional programs, and the multiplying forms of Grouping. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, pp.104-127. Doi: 10.14658/pupj-ijse-2009-2-4.
- Draibe, S.M. (1997). Umanovainstitucionalidade das políticas sociais? Reflexões a propósito da experiência latino-americana recente de reformas dos programas sociais. *São Paulo em Perspectiva*, 11 (4), pp. 3-15.
- Escovar, J. H. (2004). La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003-2012: un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (2), pp. 103-144.
- Fonayet, F. V. (2015). El impacto de la crisis entre los jóvenes en España. *Revista de Estudios Sociales*, (54), pp. 134-149. Doi: 10.7440/res54.2015.10.
- García-García, V. D. (2017). Evaluación de políticas públicas juveniles en tres municipios del Estado de México (2013-2015). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), pp. 403-418. Doi: 10.11600/1692715x.1224120314.
- Gramsci, A. (1991). *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-Ibge (2008). *Produto Interno Bruto dos Municípios 2004-2008*. São Paulo: Ibge. Recuperado de: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2004_2008/
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-Ibge (2013). *Projeção da População do Brasil por sexo e idade: 2000-2060*. Brasília: Ibge. Recuperado de: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-Ibge (2016). *Censo Demográfico*. São Paulo: Ibge. Recuperado de: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sp>

- Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, alternatives and public policies*. Reading: Addison-Wesley Longman.
- Kruger, M. (2014). Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), pp. 583-596. Doi: 10.11600/1692715x.1225310314.
- Lopes, R. E.; Adorno, R. de C. F.; Malfitano, A. P. S.; Takeiti, B. A.; Silva, C. R. & Borba, P. L. de O. (2008). Juventude Pobre, Violência e Cidadania. *Revista Saúde e Sociedade*, 17 (3), p.63-76. Doi: 10.1590/S0104-12902008000300008.
- Mannheim, K. (1973). Funções das gerações novas. In L. Pereira & M. M. Foracchi (eds.) *Educação e Sociedade: Leituras de sociologia da educação*, (pp 91-97). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Mannheim, K. (1982). Os problemas das gerações. In M. M. Foracchi (ed.) *Sociologia*, (pp. 66-95). São Paulo: Ática.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis (ed.) *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*, (pp. 3-12). Buenos Aires: Biblos.
- Medan, M. (2014). La dependencia estatal en programas para jóvenes: ¿estigma o factor de protección? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (2), 631-642. Doi: 10.11600/1692715x.1228191113.
- Ministério de Desenvolvimento Social à Combate a Fome (2009). *Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais*. Brasília, D. F.: Ministério de Desenvolvimento Social à Combate a Fome.
- Molinari, V. (2006). Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los '90. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), pp. 61-82.
- Orlandi, E. P. (1994). Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, 14 (61), pp. 53-59.
- Otálvaro-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. Doi: 10.11600/1692715x.14135191114.
- Pêcheaux, M. (2009). Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora Unicamp.
- Presidência da República (2013). *Decreto nº 12.852, institui do Estatuto da Juventude e dispõe os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude-Sinajuve*. Diário Oficial da União. Brasília, D. F.: Presidência da República.
- Rodríguez, E. (2003). Políticas públicas de juventud en América Latina: de la construcción de espacios específicos, al desarrollo de una perspectiva generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), pp. 15-43.
- Secretaria Nacional da Juventude (2011). *Reflexões sobre a Política Nacional da Juventude, 2003-2010*. Brasília, D. F.: Secretaria Nacional da Juventude.
- Silva, E. R. A. & Andrade, C. C. (2009). A Política Nacional da Juventude: Avanços e dificuldades. In J. A. Castro & L. M. C. Aquino (eds.) *Juventude e políticas sociais no Brasil*, (pp 41-70). Brasília: Ipea.
- Sirkis, A. (2008). "Os paradoxos de 1968". In M. A. Garcia & M. A. Vieira (eds.) *Rebeldes e Contestadores. 1968: Brasil, França e Alemanha*, (pp. 111-116). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Sposito, M. P. & Carrano, P. C. R. (2003). Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, pp.16-39. Doi: 10.1590/S1413-24782003000300003.
- Sposito, M. P. & Corrochano, M. C. (2005). A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. *Tempo Social*, 17 (2), pp. 141-172. Doi: 10.1590/S0103-20702005000200007.
- Sposito, M. P. (2007). Espaços Públicos e Tempos Juvenis. In M. P. Sposito (ed.) *Espaços Públicos e Tempos Juvenis*:



Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras, (pp. 5-44). São Paulo: Ação Educativa.



Referencia para citar este artículo: Salatiel, E. L., França, C. de A., Resende, J. M. & Guimarães, R. L. (2017). Desafios da Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte no Brasil. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (2), pp. 1123-1135. DOI:10.11600/1692715x.1522220092016

Desafios da Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte no Brasil*

EDUARDO LOPES SALATIEL**

Educador Social do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerias, Brasil.

CECÍLIA DE ANDRADE FRANÇA***

Coordenadora Técnica do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerias, Brasil.

JULIANA MARQUES RESENDE****

Psicóloga do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerias, Brasil.

RAQUEL LANZA GUIMARÃES*****

Coordenadora Geral do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais, Brasil.

Artículo recibido en septiembre 20 de 2016; artículo aceptado en enero 27 de 2017 (Eds.)

• **Resumo (descritivo):** este artigo apresenta reflexões sobre a atuação do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte no Estado de Minas Gerais. Tomando como referencial a Doutrina da Proteção Integral, preconizada no Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Metodologia do Marco Lógico (MML), recorreremos à análise documental de modo a apresentar os marcos legais que orientaram a criação, o funcionamento e o desenvolvimento do Programa, assim como o perfil socioeconômico dos protegidos, cujas trajetórias de vida, marcadas por diversas formas de violações de direitos, se configuram como um grande desafio à proteção. Por outro lado, percebemos que um trabalho que encare os jovens como sujeitos de direitos permite intervenções cujos efeitos contribuem para a construção de novos projetos de vida.

Palavras-chave: problemas sociais, exclusão social, homicídio, jovens (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Challenges of protecting children and adolescents threatened with death in Brazil

• **Abstract (descriptive):** this article reflects on the work of the Protection Program for Children and Adolescents who have received Death Threats in the State of Minas Gerais, Brazil. Framed within the Doctrine of Integrated Protection, contained within the Children and Adolescents Statute, as well

* O presente **relato de caso** apresenta parte dos resultados da pesquisa para "Planejamento e Avaliação dos Programas de Proteção e Promoção dos Direitos Humanos do Governo de Minas Gerais". Com início em março de 2014 a agosto de 2016, através de parceria entre a instituição de ensino e pesquisa Fundação João Pinheiro e a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais, os trabalhos ainda não foram concluídos, sendo agora organizados pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania de Minas Gerais. Conta com financiamento próprio por meio do convênio CDC-Sedpac 1651.000004.2015. Área do conhecimento: Ciências sociais/Interdisciplinar; Subárea: Outras ciências sociais.

** Filósofo. Mestrando em Educação e Formação Humana na Universidade do Estado de Minas Gerais. Especialista em Direitos Humanos e Cidadania pelo Instituto Santo Tomás de Aquino. Orcid: 0000-0002-0335-0933. Endereço eletrônico: eduardo.salatiel@gmail.com

*** Assistente Social. Especialista em Estudos de Criminalidade e Segurança Pública pela Universidade Federal de Minas Gerais. Orcid: 0000-0002-9173-6827. Endereço eletrônico: cissaaf@yahoo.com.br

**** Psicóloga. Mestra em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais. Orcid: 0000-0001-8330-7371. Endereço eletrônico: julianamarquesresende@gmail.com

***** Psicóloga. Pós-graduanda em Cidadania e Direitos Humanos no Contexto das Políticas Públicas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Orcid: 0000-0002-4722-9860. Endereço eletrônico: raquel.lanzapsi@gmail.com



as the logical framework approach (LFA), the authors of the study used documentary analysis to present the juridical framework responsible for the Program's creation and operation, in addition to the socioeconomic profiles of beneficiaries of the program. The lives of these children and adolescents, marked by various forms of violations of their rights, represent a significant challenge in terms of protection work. The authors conclude that this type of project, which views young people as subjects of rights, allows interventions that contribute to the construction of new life plans for these children and adolescents.

Key words: social problems, social exclusion, homicide, youth (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Retos en la protección de niños y adolescentes amenazados de muerte en Brasil

• **Resumen (descriptivo):** este artículo presenta reflexiones sobre la actuación del Programa para la Protección de Niños y Adolescentes Amenazados de Muerte en el Estado de Minas Gerais. Referenciados en la Doctrina de la Protección Integral, presente en el Estatuto de los Niños y Adolescentes, y en la Metodología del Marco Lógico (MML), empleamos el análisis documental con el fin de presentar el marco jurídico, que dirigió la creación y el funcionamiento del Programa, así como el perfil socioeconómico de los protegidos, cuyas trayectorias de vida, marcadas por diversas formas de violaciones de sus derechos, configuran un importante desafío a la protección. Por otro lado, nos damos cuenta de que un trabajo que ve a los jóvenes como sujetos de derechos permite intervenciones cuyos efectos contribuyen a la construcción de nuevos proyectos de vida.

Palabras clave: problemas sociales, exclusión social, homicidio, jóvenes (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

-1. Introdução. -2. A violência letal e o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte. -3. Perfil dos atendidos pelo PPCAAM/MG. -4. Desafios e possibilidades do trabalho de proteção. -5. Considerações finais. -Referências.

1. Introdução

A violência letal vem se constituindo como grave problema social no Brasil, desde meados dos anos 1980. Com o acirramento dos conflitos no meio urbano, o país assiste a um aumento significativo do número de homicídios, fenômeno esse que tem afetado a população juvenil de forma ainda mais preocupante. A dimensão que o problema adquiriu, sobretudo a partir dos anos 1990, exigiu das autoridades a tomada de medidas capazes de enfrentá-lo, tendo em vista, inclusive, a assinatura de tratados internacionais de direitos humanos e a pressão dos movimentos sociais.

No que diz respeito à proteção de crianças e adolescentes, um importante passo foi dado com a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Brasil, 1990) que, além de postular o direito à proteção integral, constituiu-se como referência para a elaboração de políticas públicas, abrindo caminho para a

constituição do Sistema de Garantia de Direitos (SGD), tão caro à organização das políticas de atendimento a esse público. O SGD pode ser compreendido como um conjunto articulado de instituições do Poder Público e da Sociedade Civil, assim como de programas e serviços, cujos esforços centram-se na busca por garantir a efetiva implementação da Doutrina da Proteção Integral (Oliveira, 2014).

O Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) nasce a partir desse mesmo referencial, fruto da mobilização social e de determinados agentes políticos, cujos esforços foram essenciais para pautar, junto aos poderes Executivo e Legislativo, a criação e o funcionamento do Programa.

A criação do PPCAAM se deu no Estado de Minas Gerais em 2003 e, desde então, o Programa funciona com uma equipe multidisciplinar, buscando garantir a integridade física de crianças e adolescentes,

além de oferecer apoio financeiro, pedagógico, jurídico e psicossocial aos sujeitos atendidos. A complexidade envolvida nesse processo coloca diversos desafios ao cotidiano de trabalho da equipe técnica, de modo que a reflexão em torno dessa atuação se mostra cada vez mais uma necessidade, exigindo a constituição de uma *práxis* capaz de englobar reflexões e conhecimentos que vão além daqueles produzidos na Academia.

Com o objetivo de melhor identificar e compreender os fatores condicionantes das situações que levam a ocorrência de uma ameaça de morte, bem como daqueles que incidem no trabalho de proteção a pessoas ameaçadas, o PPCAAM no Estado de Minas Gerais (PPCAAM/MG) vem pautando um processo de reflexão que foi aprofundado e qualificado a partir do ano de 2014. Em parceria com a Fundação João Pinheiro, instituição de ensino e pesquisa vinculada ao Governo de Minas Gerais, e a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais (Sedese), passou-se a utilizar a metodologia do Marco Lógico.

De acordo com o *Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social* (2005), a Metodologia Marco Lógico-MML é uma ferramenta para facilitar o processo de conceituação, implementação e avaliação de programas e projetos, podendo ser utilizada em todas as suas etapas. Para tanto, a metodologia conta com a ferramenta Matriz de Marco Lógico, desenvolvida para facilitar a gestão e a avaliação de programas e projetos de desenvolvimento; favorecer mecanismos de discussão e trabalho transparentes, participativos, estruturados e flexíveis; facilitar a análise, o intercâmbio de experiências, a reflexão, a eleição entre diferentes opções e relacionar a análise com a ação. No PPCAAM/MG, a construção do marco lógico permitiu destacar as vulnerabilidades evidenciadas no perfil dos protegidos e relaciona-las às ações desenvolvidas para o enfrentamento das mesmas.

Nas seções seguintes, serão apresentados alguns resultados desse processo. Para a discussão proposta aqui, iniciamos apresentando um breve histórico da criação do PPCAAM e,

em seguida, o perfil dos sujeitos acompanhados em determinado período. A partir desses elementos, passamos a uma discussão acerca dos principais desafios colocados ao trabalho de proteção, assim como de algumas possibilidades que se constituem em experiências positivas.

2. A violência letal e o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte

Entre os anos de 1980 e 2012, o Brasil contabilizou o assassinato de 1.202.245 pessoas, de acordo com dados apresentados pelo Mapa da Violência 2014 (Waiselfisz, 2014), publicação que vem contribuindo para evidenciar a dimensão que a violência letal adquiriu nas últimas décadas. Para termos uma ideia, a taxa de homicídios, que em 1980 era de 8,5 para cada 100 mil habitantes, chegou a 18,5 no ano de 2012.

Entre os jovens, no entanto, o cenário é ainda mais preocupante, tendo em vista que a já elevada taxa de 19,6 homicídios para cada 100 mil jovens, em 1980, salta para 57,6 em 2012. Neste ano, os homicídios juvenis representaram 53,4% do total de homicídios no país, sendo que os jovens representavam, à época, apenas 26,9% da população (Waiselfisz, 2014). Considerada a faixa etária de 0 a 19 anos, ao longo do período de 1980 a 2013, os homicídios passam de uma representação de 0,7% para 13,9% do total de mortes, sendo que o problema se intensifica a partir dos 13 anos de idade quando, comparado à idade anterior, o número de adolescentes assassinados praticamente triplica. Das 10.520 crianças e adolescentes assassinados em 2013, 10.049 tinham entre 13 e 19 anos (Waiselfisz, 2015).

As perspectivas para o futuro são igualmente preocupantes de acordo com a última edição do Índice de Homicídios na Adolescência (Melo & Cano, 2014), publicação que busca estimar o risco de morte por homicídio na adolescência e é desenvolvida no âmbito do Programa de Redução da Violência Letal contra Adolescentes e Jovens (PRVL). Analisados os dados do ano de 2012, estima-se que 42 mil adolescentes serão vítimas de homicídio entre 2013 e 2019, antes de completarem 19 anos, considerados

apenas os municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes.

O Estado de Minas Gerais é representativo dessa conjuntura, tendo em vista que, considerado o período de 2002 a 2012, o número de homicídios (na população total) cresceu 52,3%, em contraposição aos demais estados da Região Sudeste. Enquanto o estado do Espírito Santo apresentou um incremento de 3,3%, os estados de São Paulo e Rio de Janeiro registraram redução de 56,4% e 44,9%, respectivamente. A população jovem, assim como no cenário nacional, apresenta-se mais vulnerável, já que o número de jovens assassinados no período citado cresceu 54,6% (Waiselfisz, 2014).

Diante desse quadro e, sobretudo, em decorrência do número de adolescentes, em cumprimento de Medida Socioeducativa de Semiliberdade, assassinados na cidade de Belo Horizonte, foi criado em 2003 o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM). Inicialmente, o Programa foi executado como projeto piloto em Minas Gerais, sendo, posteriormente, expandido para outras Unidades da Federação. Nessa perspectiva, a Lei nº 15473, de 28 de janeiro de 2005, que autorizou a criação do PPCAAM no Estado de Minas Gerais, estabelecia, em seu Artigo 1º, o objetivo do Programa: “proteção especial de crianças e adolescentes ameaçados de morte ou em risco de serem vítimas de homicídio, em virtude de envolvimento em ato infracional ou por serem testemunhas de crimes ou de atos delituosos” (Minas Gerais, 2005).

Essa vinculação entre proteção e cometimento de ato infracional ou testemunho de crime dá lugar a uma perspectiva de proteção mais abrangente, a partir da instituição oficial do Programa, que se deu por meio do Decreto Presidencial nº 6231, de 11 de outubro de 2007 (Brasil, 2007). Nele, a garantia à proteção aparece genericamente direcionada a “crianças e adolescentes expostos a grave ameaça no território nacional”, podendo ser estendida a jovens com até 21 anos, quando egressos do Sistema Socioeducativo, bem como a seus familiares.

A execução do Programa nos estados se dá por meio de convênios firmados entre a

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, os governos estaduais e Organizações Não Governamentais. Em Minas Gerais, o PPCAAM é executado através de convênio entre a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania (Sedpac) e o Instituto Jurídico para Efetivação da Cidadania (Ijuci/MG), entidade filantrópica, de natureza civil sem fins lucrativos, que opera de forma interdisciplinar pela democratização do acesso à justiça, colaborando para a consolidação da autonomia do indivíduo e do Estado Democrático de Direito. Os estados que não contam com o programa local são atendidos pelo Núcleo Técnico Federal (NTF), com sede na Capital Federal, Brasília.

A atuação do PPCAAM se dá a partir da provocação por uma de suas Portas de Entrada, a saber: o Poder Judiciário, o Ministério Público ou os Conselhos Tutelares. Ao tomarem conhecimento de uma suposta ameaça de morte direcionada a criança ou a adolescente, deve ser realizada uma pré-avaliação com vistas a subsidiar a decisão pelo acionamento ou não do Programa, bem como a avaliação, posterior, por parte da equipe do PPCAAM. Feito o acionamento, o atendimento da criança ou adolescente e seus familiares é realizado, na quase totalidade dos casos, por dois técnicos com formações distintas, dentre as áreas do Direito, Serviço Social e Psicologia.

A inclusão no Programa está condicionada, além da existência de ameaça de morte iminente endereçada a criança ou a adolescente, à voluntariedade por parte desses sujeitos e seus responsáveis legais. Constatada a ameaça de morte e aceita a proposta de proteção, o trabalho do Programa consiste na retirada imediata desses sujeitos do local onde se deu a ameaça e no encaminhamento dos mesmos para local seguro, tão distante do primeiro quanto seja necessário. Procura-se, nesse processo, fomentar a inviabilidade de uma nova situação de ameaça, fornecendo apoio e assistência social, jurídica, psicológica, pedagógica e financeira, tendo em vista sempre o caráter excepcional desta medida protetiva. Nesse sentido, mostra-se de grande importância a implicação das instituições que compõem a

rede de assistência social, saúde e educação, dentre outras.

Para tanto, o Guia de Procedimentos PPCAAM (Brasil, 2010) estipula uma equipe mínima para funcionamento do Programa, que deve contar com advogado, assistente social, educador social e psicólogo, além de assistente administrativo, motorista e de duas coordenações (adjunta e geral). Nesse contexto, valoriza-se a intervenção interdisciplinar, tendo em vista “a complexidade envolvida na execução do Programa, marcada por múltiplas determinações” (Brasil, 2010, p. 68).

Na definição do local onde será realizada a proteção incidem vários fatores, dentre eles: a consideração do poder do ameaçador, da ocorrência de exposição midiática e da motivação da ameaça. Casos em que o ameaçador é agente público ou ocupa posição de chefia no tráfico, assim como se a ameaça se dá em razão do testemunho de um crime, por exemplo, podem apresentar desafios de maior complexidade ao trabalho de proteção. Os efeitos desse processo, na quase totalidade dos casos, são sentidos de forma significativa pelos protegidos, já que implicam no rompimento de vínculos com o território, de laços de afetividade e amizade, dentre outros.

Em local seguro, prezando sempre pelo caráter excepcional da medida de proteção, busca-se promover a reinserção social do protegido e seus familiares a partir do acionamento da rede de atendimentos em saúde, educação, assistência social, trabalho, cultura e lazer. Esse é o mecanismo mais perseguido para promover o desligamento do caso, ainda que este possa se dar por outros motivos, tais como: cessação da ameaça, não observação das regras da proteção, evasão, solicitação do incluído e o óbito.

Cumprido destacar que a criação do PPCAAM é fruto, em grande medida, de um longo processo de discussões e lutas em torno dos direitos humanos empreendidas, sobretudo, a partir do fim da II Grande Guerra. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, nesse sentido, ao preconizar, dentre outros, o direito à proteção especial como forma de garantir o desenvolvimento físico, mental e social da criança, abriu caminho para outros

avanços, como é o caso da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 1989.

Em sintonia com esse processo, a Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988 (Brasil, 1988), promoveu importantes conquistas no que tange à proteção da criança e do adolescente, materializadas, sobretudo, em seus artigos 227 e 228. A partir deles, consolidaram-se o direito à proteção especial e a absoluta prioridade na garantia de direitos, tais como: saúde, alimentação, educação, profissionalização e convivência familiar e comunitária, além da fixação da maioridade penal em 18 anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Brasil, 1990) acompanha esse processo, trazendo outros importantes avanços. Fundado na Doutrina da Proteção Integral, e não mais na Doutrina da Situação Irregular, o ECA passa a encarar a criança e o/a adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento, assim como sujeitos de direitos. Essa perspectiva orienta a criação e o funcionamento do PPCAAM/MG, motivo pelo qual uma das principais preocupações do Programa é levar a cabo uma proteção que não seja ela própria causa de novas violações de direitos.

Nesse sentido, como parte dos esforços por qualificar a atuação da equipe técnica do PPCAAM, percebemos ser de grande importância o conhecimento acerca dos protegidos, sobretudo no que diz respeito à dimensão socioeconômica. Sendo assim, esforços têm sido empregados no sentido de qualificar a coleta de dados, de modo que eles possam subsidiar reflexões e tomadas de decisões.

3. Perfil dos atendidos pelo PPCAAM/MG

Considerado o período de 2006 a junho de 2016, o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais (PPCAAM/MG) atendeu 5746 solicitações para avaliar a possível existência de ameaças de morte direcionadas a crianças e adolescentes. A complexidade desse processo pode ser evidenciada na medida em que, dos casos representados por estas solicitações, apenas 1150 foram incluídos,



implicando em um trabalho que envolveu, também, aproximadamente 2435 familiares. A perspectiva de incluir tanto o sujeito ameaçado, quanto seu núcleo familiar, decorre do direito à convivência familiar, preconizado no ECA (Brasil, 1990) e estabelecida como prioridade pelo Guia de Procedimentos do Programa (Brasil, 2010).

Os casos não incluídos não representam,

necessariamente, a inexistência de ameaça de morte, mas apontam para desafios colocados ao trabalho do PPCAAM/MG, seja em relação ao modo como promove a proteção, seja na relação com outras entidades que atuam na defesa dos direitos da criança e do adolescente. Observemos, nesse sentido, os motivos de não inclusão:

Tabela 1. Motivos de não inclusão (Janeiro/2006 a junho/2016).

Motivos	Percentual
Ameaça não configurada	31,1%
Recusa (não voluntariedade)	39,2%
Medida Socioeducativa	6,0%
Família encontrou alternativa	10,4%
Não comparecimento	4,0%
Óbito	0,2%
Outros	9,1%

Fonte: Elaborada pelos autores em agosto de 2016.

De fato, um número grande de solicitações é constituído por casos em que não se verificou a existência de ameaça de morte, a partir da avaliação feita pela equipe técnica. Chama atenção, no entanto, o fato de que há um número grande de casos em que, mesmo diante da existência desse tipo de ameaça, não se verifica a inclusão do ameaçado e seus familiares. A recusa, caracterizada pela não aceitação da proposta de proteção por parte do/a adolescente e/ou seu responsável, representa 39,2% dos casos. Em razão da não adesão, o/a adolescente na quase totalidade dos casos retorna para o local onde se deu a ameaça, correndo o risco de ser assassinado/a. Buscando amenizar esse risco, o PPCAAM/MG pauta ações junto às Portas de Entradas e instituições da rede local de atendimento em saúde, assistência social, medidas socioeducativas em meio aberto e programas de prevenção à criminalidade.

A não inclusão em função do cumprimento de medidas socioeducativas representa 6,0% dos casos. Esses dizem respeito às situações em que é identificada a existência de ameaça de morte, contudo, o/a adolescente, por estar em cumprimento de medida privativa de liberdade, não é incluído/a, tendo em vista o entendimento de que ele/a já se encontra protegido/a pelo

Estado. Nesses casos, o Programa é acionado novamente no momento do desligamento da medida, para nova avaliação e possível proposta de proteção.

Os casos em que a família aponta e articula uma alternativa segura para proteção, sem precisar da intervenção do Programa, representa 10,4% das não inclusões. O não comparecimento ao atendimento corresponde a 4,0% dos casos, quando é agendada a entrevista para verificar a existência de ameaça de morte e o/a adolescente se ausenta, sendo inviável a avaliação. O óbito representa 0,2% e indica os casos em que os/as adolescentes morreram antes da avaliação do PPCAAM/MG. A categoria “outros”, representativa de 9,1% de não inclusões, diz respeito aos casos de acolhimento institucional, falta de retorno do órgão demandante, casos em que a Porta de Entrada construiu alternativa sem necessitar da avaliação do Programa, dentre outros motivos não previstos.

Apresentamos, a seguir, um perfil dos casos incluídos e acompanhados durante o período de janeiro de 2014 a junho de 2016. Esse recorte temporal foi escolhido a partir da qualificação do processo de coleta dos dados, a partir da implementação de nova ficha de avaliação

preenchida no momento da entrevista.

Neste período, foram atendidas 972 solicitações que resultaram em 126 casos incluídos, juntamente com 242 familiares.

Nas Tabelas 2 e 3, apresentamos o perfil das crianças e adolescentes incluídos e a condição econômica de suas famílias.

Tabela 2. Perfil dos protegidos pelo PPCAAM/MG (Janeiro/2014 a junho/2016).

Sexo	Nº de incluídos	Cor/Raça	Nº de incluídos
Feminino	24	Branços	18
Masculino	102	Negros	108
Faixa Etária	Nº de incluídos	Escolaridade ^a	Nº de incluídos
0-11	7	Analfabeto	3
12-14	27	Fundamental Incompleto	116
15-17	81	Fundamental Completo	7
18-21	11	Médio Completo	0

Fonte: Elaborada pelos autores em agosto de 2016.

^aO Ensino Fundamental no Brasil é constituído de 9 anos e, normalmente, é cursado ao longo dos 6 aos 14 anos de idade. Já o Ensino Médio é constituído de 3 anos e engloba, normalmente, adolescentes de 15 a 17 anos.

Os dados da Tabela 2 indicam um claro recorte étnico-racial, assim como um viés de gênero e classe no que diz respeito às ameaças de morte. Crianças e adolescentes negros do sexo masculino mostraram-se mais vulneráveis a esse tipo de violência, em sintonia com os dados apresentados pelo Mapa da Violência (Waiselfisz, 2014, 2015) no tocante às vítimas de homicídio no país. No que diz respeito à idade, em especial, podemos observar que o número de adolescentes ameaçados (faixa etária de 12 a 17 anos) é bem maior que o número de crianças ou jovens. Essa constatação está de acordo com dados apresentados por Waiselfisz (2015), segundo os quais, o número

de homicídios cresce de forma significativa a partir dos 13 anos de idade.

Percebemos, ainda, as marcas do fracasso escolar, evidenciadas pela distorção idade/série, de grande parte dos incluídos no período. Verificamos que 92 adolescentes e jovens, no que diz respeito à idade, já deveriam ter concluído o Ensino Fundamental, mas apenas 7 o fizeram efetivamente. Destes, no entanto, é provável que alguns, senão todos, tenham igualmente vivenciado a reprovação e a repetência escolares, já que 11 incluídos se encontravam na faixa etária de 18-21 anos, período em que o ensino médio, normalmente, já deveria ter sido concluído.

Tabela 3. Renda e referência familiar (Janeiro/2014 a junho/2016).

Renda ^a	Nº de Incluídos	Referência Familiar	Nº de Incluídos
Sem renda	25	Mãe	92
Até ¼	11	Pai	10
De ¼ a ½	7	Avós	11
De ½ a 1	27	Tios	2
De 1 a 2	49	Irmãos	2
De 2 a 3	7	Cônjuge	1
		Outros	8

Fonte: Elaborada pelos autores em agosto de 2016.

^aA renda tem como referência o salário mínimo brasileiro que, em agosto de 2016, era de R\$ 880,00, aproximadamente US\$ 275,00.

A Tabela 3 indica que parcela significativa dos/as protegidos/as vive em situações de pobreza ou extrema pobreza, que são caracterizadas pela percepção de renda *per capita* mensal de R\$170,00 e R\$ 85,00, respectivamente (Brasil, 2016). Outro fator que chama a atenção relaciona-se à constituição do núcleo familiar que, na grande maioria dos casos, tem como referência a genitora.

Em relação à motivação da ameaça, verificamos que a causa mais recorrente se refere ao envolvimento com redes de criminalidade, sobretudo relacionadas ao tráfico de drogas, conforme Tabela 4.

Tabela 4. *Motivação das ameaças de morte (Janeiro/2014 a junho/2016).*

Motivações	Nº de Incluídos
Envolvimento com o tráfico	67
Acerto de contas	1
Disputa de gangues	10
Exploração sexual	1
Abuso sexual	6
Ameaça policial	2
Milícia	1
Testemunho de crime	2
Outros ^a	36

Fonte: Elaborada pelos autores em agosto de 2016

^a A categoria “Outros” representa casos de crianças/adolescentes que, no período em tela, foram ameaçados por delação, furto e suspeitas de furto, suspeita de homicídio, dívida com o tráfico de drogas e vingança.

Outro dado que merece destaque diz respeito aos motivos que implicam no desligamento do protegido, apresentados na Tabela 5. Podemos observar que parte significativa dos protegidos não sustenta ou não se adapta às necessidades (sobretudo, às regras) do processo de proteção, resultando, por isso, em um número grande de desligados por solicitação, quebra de normas e evasão (no total, 95 casos). O motivo “transferência” representa o caso que, devido a gravidade da ameaça, a proteção é realizada em outro estado, pelo PPCAAM local.

Tabela 5. *Motivos de desligamento (Janeiro/2014 a junho/2016).*

Motivos	Nº de desligados
Reinserção social	48
Solicitação do protegido	33
Cessaçãoda ameaça	1
Quebra de normas	26
Evasão	36
Transferência	1

Fonte: Elaborada pelos autores em agosto de 2016.

Os dados apresentados evidenciam o modo como esses sujeitos estão imersos em um ciclo de violência e violação de direitos. É nesse cenário de vulnerabilidade e desamparo (material, afetivo e institucional) que o Programa de Proteção se depara com diferentes desafios, mas, também, com algumas possibilidades que tornam a proteção uma experiência significativa.

4. Desafios e possibilidades do trabalho de proteção

A partir da análise dos dados do Programa e do perfil dos atendidos, é possível identificar os principais fatores que redundaram em um cenário de risco envolvendo crianças e adolescentes. Fatores esses que abrangem fragilidades tanto familiares quanto referentes ao contexto comunitário e aos principais problemas relacionados às políticas públicas, que vêm contribuindo para a vulnerabilização desses sujeitos.

Ao falarmos de fragilidades, somos remetidos ao conceito de vulnerabilidade que, segundo Bronzo (2008), refere-se à exposição a riscos diversos, sejam eles naturais, sociais, ambientais, entre outros. De forma ampla, o conceito de vulnerabilidade engloba, ainda, a capacidade de resposta e enfrentamento, por parte dos sujeitos, dos fatores ou situações de risco. Segundo a autora, a

(...) vulnerabilidade é determinada pela estrutura de oportunidades, por um lado - termo que identifica o conjunto

de recursos, bens e serviços, programas, benefícios colocados à disposição de públicos com diferentes níveis e tipos de vulnerabilidade - e a dimensão psicossocial, que se refere, basicamente, às ações (e não ações) das famílias para prevenir, mitigar ou enfrentar os riscos (Bronzo, 2008, p. 4).

Para Oliveira (2014), a concepção de vulnerabilidade, apesar de estar comumente vinculada à situação de pobreza, não se limita a questões de renda, mas está ligada a exposição a riscos e à incapacidade para superá-los, “(...) seja porque a família/indivíduo não possui ativos, tais como capital social, financeiro e físico, seja porque não estão inseridos em um contexto de oportunidades adequado” (p. 46).

Seguindo a abordagem proposta por Ayres, Calazans, Saletti y França (2006), as vulnerabilidades identificadas no perfil dos protegidos pelo PPCAAM/MG foram agrupadas em três categorias: individuais, sociais e programáticas. Segundo os autores, a gravidade da situação de risco depende da combinação de elementos dessas três categorias.

Em relação às **vulnerabilidades individuais**, que dizem respeito aos aspectos biológicos, emocionais, cognitivos, atitudinais e referentes às relações sociais, foram identificadas as seguintes:

- ✓ Violência transgeracional/intrafamiliar;
- ✓ Rompimento/ fragilização dos vínculos familiares;
- ✓ Ausência/omissão dos pais na educação dos filhos;
- ✓ Transferência da responsabilidade pelos filhos para as instituições;
- ✓ Adoecimento psíquico do familiar;
- ✓ Adoecimento psíquico da criança e adolescente;
- ✓ Uso abusivo de drogas;
- ✓ Cometimento de atos infracionais/desejo de pertencimento e reconhecimento social;
- ✓ Condição peculiar de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Quanto às **vulnerabilidades sociais**, relacionadas aos fatores culturais, sociais e econômicos que determinam as oportunidades

de acesso a bens e serviços, as mais recorrentes foram:

- ✓ Baixa renda;
- ✓ Baixa escolaridade dos pais;
- ✓ Evasão escolar/baixa escolaridade;
- ✓ Familiar envolvido com a criminalidade;
- ✓ Dinâmica social violenta/cultura da violência;
- ✓ Criminalização/estigmatização da pobreza e da juventude negra;
- ✓ Oportunidades precárias e escassas de inserção no mercado de trabalho;
- ✓ Violência de gênero contra a mulher;
- ✓ Invisibilidade social/segregação;
- ✓ Facilidade de acesso a armas de fogo;
- ✓ Testemunho de crimes.

No que diz respeito às **vulnerabilidades programáticas**, por sua vez, relacionadas aos recursos sociais necessários para a proteção da pessoa a riscos à integridade e ao bem-estar físico, psicológico e social, foram identificadas as seguintes:

- ✓ Práticas educativas desmotivantes;
- ✓ Insuficiência de políticas de saúde;
- ✓ Baixa eficiência do Sistema de Justiça;
- ✓ Precariedade na execução das medidas socioeducativas;
- ✓ Violência estatal/institucional;
- ✓ Ausência/fragilidade de Políticas Públicas no território.

Do exposto, podemos dimensionar diversos desafios colocados ao trabalho de proteção, sobretudo na perspectiva de garantir uma reinserção social capaz de afastar uma nova situação de ameaça, alterando as condições de vulnerabilidade a partir do fortalecimento do repertório de respostas e da expansão de capacidades e fronteiras de pensamento e ação. Nessa direção, o PPCAAM/MG busca atuar, em relação aos três conjuntos de vulnerabilidades, promovendo ações como as descritas a seguir.

No que tange às vulnerabilidades individuais apresentadas, a equipe do Programa se dedica à compreensão da dinâmica familiar e dos papéis exercidos por seus membros; à oferta de espaços individualizados de escuta e respeito às demandas particulares; à realização de atividades que envolvam o núcleo familiar e estimulem a convivência, o fortalecimento dos

vínculos, além da adaptação no novo local de moradia. Nesse campo, ainda são promovidos os encaminhamentos necessários ao tratamento de questões de saúde e à responsabilização/cumprimento de medidas socioeducativas. Ainda no campo individual, se faz necessário aprofundar sobre o histórico de vida do protegido e quais suas perspectivas para a proteção, contribuindo para a sustentação desse processo, para o que é fundamental que o sujeito possa se responsabilizar por suas escolhas e pelas consequências dessas para a sua vida.

Em relação às vulnerabilidades sociais, o Programa intervém promovendo a articulação dos equipamentos da rede de garantia de direitos para o referenciamento do núcleo familiar em proteção. Em linhas gerais, as atividades realizadas se referem à inclusão escolar, à profissionalização, à busca pela inserção no mercado de trabalho, à geração de renda e ao encaminhamento para serviços e programas assistenciais.

A atuação do Programa no campo das vulnerabilidades programáticas ocorre, ainda que de forma mitigada, através do fomento do debate sobre o fenômeno da violência letal e da visibilidade das demandas juvenis, na articulação entre políticas e campos intersetoriais, na mobilização do Sistema de Justiça pela efetivação de mecanismos de proteção e responsabilização, dentre outras ações. Nesse contexto, a noção de intersetorialidade, em especial, se mostra importante, na medida em que contribui para uma visão integrada dos problemas sociais e de suas soluções (Bronzo, 2007) e aponta para a necessidade de “articulação de saberes e experiências para a solução sinérgica de problemas complexos (Inojosa, 2001, p. 103).

Nesse contexto de vivência da ameaça de morte e de possibilidade de proteção por parte de uma política pública, alguns elementos de ordem subjetiva merecem atenção e análise, já que, desde a avaliação da ameaça, é sobretudo a fala da/o criança/adolescente que orienta a atuação do Programa. É fundamental reconhecer que se trata, em maior medida, de adolescentes que, em plena fase de desenvolvimento, são colocados a decidir sobre a proteção que lhes é ofertada e a seguir normas, um tanto quanto

rigorosas, mas necessárias para a garantia de sua segurança.

Alguns autores, vinculados ao campo da psicanálise, compreendem a adolescência como uma construção cultural marcada pelas transformações corporais da puberdade que define a transição da infância para a fase adulta (Calligaris, 2000; Lacadée, 2011). A ausência de um rito de passagem, em nossa sociedade, estabelece um enigma sobre como se tornar adulto e coloca os sujeitos adolescentes em busca de respostas singulares para essa questão. Durante esse momento de transição, o adolescente se distancia dos referenciais familiares para construir a sua própria identidade.

A esse respeito, Lacadée (2011) afirma que, nesse momento de transição, o adolescente se encontra desamparado, desprovido das leis paterna e materna que antes regiam suas satisfações, levando-o a buscá-las, em muitos casos, via condutas de risco. Le Breton (2012) aponta que essas condutas de risco e o cometimento de atos infracionais são tentativas de ritualizar essa passagem e de reestabelecer o sentimento de pertencimento ao mundo, para aqueles que acreditam não ter mais nada a perder. Algo que reinveste de sentido a própria vida, mesmo que seja pela via do pior. Lacadée (2011) aponta, inclusive, um viés positivo dessas condutas: a de se buscar, a partir deste momento delicado de transição, novas marcas e referências. O autor, dialogando com Le Breton, conclui que, dessas condutas, algumas se tornam modos de vida e outras se constituem como passagens ao ato. O Ato Infracional, nessa perspectiva, diria respeito à “emergência do sujeito do desejo, ocasião em que aquele que, não podendo se servir do Simbólico, serve-se da atuação, ou seja, um lugar onde o sujeito pode advir em que é reconhecido pelo Outro mesmo que não seja pelo bem” (Bartijotto; Verdiani-Tfouni & Scorsolini-Comin, 2016, p. 919)

Nessa direção parece caminhar a constatação de que as ameaças de grande parte dos atendidos pelo PPCAAM/MG tem vinculação, direta ou indireta, com o cometimento de atos infracionais. O próprio envolvimento com a criminalidade representaria uma escolha em que, a despeito do risco

colocado, a possibilidade de reconhecimento está posta.

Em razão da decisão pela vida, o rompimento com o local de origem não é sem consequências para o adolescente e sua família. Essa saída, muitas vezes de forma abrupta, exige que os sujeitos renunciem aos vínculos e referenciais que constituem sua relação com o território, lançando-os em direção a um futuro incerto. Como indica Ramírez (2006, p. 36) “*La condición de desplazado lanza al sujeto al desamparo social y psíquico, porque lo expulsa de su refugio, imaginado socialmente como lugar de protección y seguridad*”. Para o autor, no período de renúncia das rotinas e dos hábitos sociais, o sujeito experimenta um prolongamento do tempo presente, marcado pela ausência de perspectivas e planos futuros. Esse momento de suspensão da vida pode levar o indivíduo a uma condição de sofrimento psíquico. A incidência das consequências subjetivas dessa ruptura é bastante significativa se levarmos em consideração o número de evasões e as quebras de normas principalmente no período inicial da proteção. O pouco aparato simbólico para compreender a situação faz com que os sujeitos atuem e reproduzam comportamentos de referenciais construídos anteriormente à proteção.

Tendo isso em conta, o PPCAAM/MG intervém, em muitos momentos, promovendo a chamada **repackuação** das normas, buscando, diante de atos que poderiam levar ao desligamento do caso, fazer a manutenção da proteção, quase sempre na perspectiva de convocar o/a adolescente e/ou seu responsável enquanto sujeitos desse processo. Essa possibilidade se mostra de grande importância, na medida em que leva em conta aspectos constituintes das juventudes, bem como das trajetórias de vida dos envolvidos. Nos casos em que se mostra efetivamente viável, a repactuação exige dos profissionais envolvidos uma postura dialógica, além da capacidade de avaliar e propor, quase sempre na ordem da urgência, as intervenções necessárias.

O chamado Plano Individual do/a Adolescente (PIA) muito contribui nesse sentido, ao possibilitar um planejamento conjunto de todas as etapas da proteção e orientar

o processo de repactuação. Trata-se de uma ferramenta que fomenta a responsabilização do/a adolescente e seus familiares em relação à proteção, ao mesmo tempo em que seus desejos e prioridades são considerados, o que raramente ocorre no âmbito das políticas públicas que, via de regra, encaram os sujeitos como objetos dessas mesmas políticas.

Ainda nessa direção, os educadores sociais do PPCAAM/MG têm pautado uma atuação fundada em três eixos, quais sejam: 1) garantia de direitos; 2) atenuação das dificuldades da proteção e 3) inviabilização de nova situação de ameaça. Essa perspectiva de trabalho, para além de buscar garantir a sustentação da proteção, por parte dos/as protegidos/as, foca em um trabalho de reflexão e/ou reelaboração de seus projetos de vida. Parte-se do pressuposto que a proteção não pode cercear o gozo de direitos (acesso ao lazer e a cultura, por exemplo), mas pode (deve?) se constituir como experiência capaz de recolocar o sujeito no mundo, de forma a fomentar sua autonomia e independência (Salatiel, Martins & Neta, 2016).

Em trabalho que permitiu a escuta de adolescentes e jovens desligados por reinserção social, Oliveira (2014) evidencia a importância do Programa no oferecimento de novas perspectivas de vida, frente às dificuldades advindas da situação de ameaça de morte. Seu trabalho explicita que, embora os/as usuários/as apontem a importância do apoio financeiro oferecido pelo PPCAAM/MG, é recorrente em suas falas a questão da **presença** e do apoio emocional recebido por parte dos/as profissionais que os/as acompanharam. A autora, ao analisar essas narrativas, aponta que

O reconhecimento do sujeito, o suporte efetivo, a atenção ao que é dito e demandado pelo adolescente ajudam a explicar a relevância do programa na ruptura de trajetórias de riscos e na promoção de alternativas de vida para as crianças e jovens atendidos e suas famílias (Oliveira, 2014, p. 104)

Com isso, damos por constituído um panorama, ainda que breve, das muitas variáveis que incidem sobre a conformação das situações de ameaça de morte, com profundas implicações para o trabalho de proteção proposto pelo PPCAAM/MG.

5. Considerações Finais

O Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM) foi instituído como forma de enfrentamento à violência letal infanto-juvenil, sendo seu funcionamento atravessado por diferentes fatores que implicam em desafios a serem enfrentados. Se por um lado o Programa se vê diante de impasses que dizem respeito às mazelas sociais e as dificuldades de articulação dos serviços e equipamentos da rede, por vezes insuficientes ou precários, por outro, se depara com questões relacionadas à constituição psicossocial dos sujeitos atendidos. Afinal, a inclusão no Programa nem sempre é sentida positivamente pelos/as protegidos/as, já que exige uma mudança comportamental, tendo em vista os parâmetros instituídos para a manutenção da segurança.

Mesmo atuando na lógica da urgência, tendo em vista a complexidade inerente à proteção de pessoas ameaçadas de morte, entendemos que o PPCAAM/MG busca encarar os/as protegidos/as como sujeitos de direitos. Essa perspectiva, para além de uma conduta ética, implica em práticas que fomentam, em alguma medida, a autonomia e a conscientização dos sujeitos envolvidos, indo ao encontro da lógica da proteção integral. Para tanto, contribui a atuação de uma equipe interdisciplinar capaz de oferecer apoio psicossocial e jurídico, assim como garantir o acesso à cultura e ao lazer, dentre outros direitos humanos. Essa dimensão do trabalho se mostra importante, sobretudo, por promover o amparo de pessoas em um momento de extrema fragilidade, tendo em vista o histórico de violações de direitos vivenciado, o que acarreta, muitas vezes, a naturalização do risco a que estão submetidos.

Por fim, observamos que mesmo diante da consecução dos principais objetivos do Programa -garantia da vida e reinserção social segura- sua contribuição mostra-se relativamente limitada, quando comparada à dimensão que a violência letal vem assumindo nas últimas décadas, como no caso do Estado de Minas Gerais. Essa constatação aponta para a necessidade de fomento de políticas públicas de prevenção e estabelecimento de espaços

de articulação institucional que importem em ações conjuntas e ampliadas. Mesmo diante dessa limitação, no entanto, não podemos negar a importância do Programa na vida de centenas de protegidos/as que nos últimos 13 anos tiveram a oportunidade de reconstruírem suas vidas.

Referências

- Ayres, J.; Calazans, G. J.; Saletti, H. C.; F. & França, I., Jr. (2006). Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. Em G. W. Campos; M. C. Minayo; M. Akerman; M. Drumond Jr. & Y. M. Carvalho (eds.) *Tratado de saúde coletiva*, (pp. 375-417). Rio de Janeiro: Hucitec, Friocruz.
- Bartijotto, J.; Verdiani Tfouni, L. & Scorsolini-Comin, F. (2016). O ato infracional no discurso do Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiros. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 913-924. Doi: 10.11600/1692715x.14202130515
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil (1990, 13 de Julho). *Lei 8069. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Brasil (2007, 11 de Outubro). *Decreto 6231*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6231.htm
- Brasil (2010). *Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte: PPCAAM*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2016, 29 de junho). *Decreto 8794*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8794.htm
- Bronzo, C. (2007). Intersetorialidade como princípio e prática nas políticas públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. *XX Concurso del Clad sobre Reforma del Estado y Modernización de la*

- Administración Pública. ¿Cómo enfrentar los desafíos de la transversalidad y de la intersectorialidad en la gestión pública?* Caracas, Venezuela.
- Bronzo, C. (2008). Vulnerabilidade, Empoderamento e Proteção Social. Reflexões a partir de Experiências Latinoamericanas. *Anais do XXXII Encontro da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*. Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado de: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-B967.pdf>
- Calligaris, C. (2000). *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Inojosa, R. (2001). Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. *Cadernos Fundap*, 22, pp. 102-110.
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Cepal, Naciones Unidas. Recuperado de: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/5607>
- Lacadée, P. (2011). *O despertar e o exílio: ensinamentos psicanalíticos da mais delicada das transições, a adolescência*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Le Breton, D. (2012). O Risco Deliberado: sobre o sofrimento dos adolescentes. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, 37, pp. 33-44. Recuperado de: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/14841>
- Melo, D. B. & Cano, I. (2014). *Índice de homicídios na adolescência: IHA-2012*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas. Recuperado de: http://www.unicef.org/brazil/pt/br_IHA2012.pdf
- Minas Gerais (2005, 28 de Janeiro). *Lei 15473*. Recuperado de: <http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao>
- Oliveira, B. C. (2014). *Desafios da proteção de direitos humanos: teoria e prática no Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte em Minas Gerais (PPCAAM/MG)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração Pública), Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte, Brasil.
- Ramirez, M. E. (2006). Desplazamiento forzado y subjetividad. *Mediodicho Revista Anual de Psicoanálisis*, 31, pp. 33-37.
- Salatiel, E. L.; Martins, I. R. de S.; Neta, M. da C. (2016). “Infelizmente, Vida Loka é Ilusão”: desafios e possibilidades do trabalho socioeducativo no pccaam/mg. De Jesus, M. L. R.; Junior, W. C. dos S.; Pansini, A. L. de Lima (eds.) *O docente e os desafios no processo de educar em direitos humanos*, (pp. 90-107). Vitória: Andhep. Recuperado de: http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/9encontro/GT3/GT3_educacao.pdf
- Waiselfisz, J. J. (2014). *Mapa da Violência 2014: os jovens do Brasil*. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Recuperado de: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil.pdf
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Mapa da Violência 2015: adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil (Versão Preliminar)*. Rio de Janeiro: Flacso. Recuperado de: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015_adolescentes.pdf



Referencia para citar este artículo: Ronzón-Tirado, R. C.; Yedra, L. R. & González-Flores, M. del P. (2017). Modelos parentales y su relación con la violencia en las parejas del mismo sexo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1137-1147. DOI:10.11600/1692715x.1522317062016

Modelos parentales y su relación con la violencia en las parejas del mismo sexo*

ROSA CAROLINA RONZÓN-TIRADO**
Psicóloga en Ahteca, México.

LUIS REY YEDRA***
Profesor-Investigador Universidad Veracruzana, México.

MARÍA DEL PILAR GONZÁLEZ-FLORES****
Profesora-Investigadora Universidad Veracruzana, México.

Artículo recibido en junio 17 de 2016; artículo aceptado en septiembre 12 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *este artículo forma parte de una investigación más amplia cuyo objetivo fue describir los elementos relacionados con la violencia en parejas gays y lésbicas. Abordamos los resultados sobre la relación de los modelos parentales con la violencia ejercida al interior de estas y otras relaciones interpersonales. Seguimos un método descriptivo cualitativo y utilizamos grupos focales para recopilar la información, en donde participaron ocho hombres gays, seis mujeres lesbianas y una mujer bisexual, reclutados por disponibilidad. Encontramos que presenciar violencia entre los padres o ser expuestos a experiencias tempranas de maltrato destacan como principios favorecedores de futuras dinámicas violentas de pareja; y que el rechazo parental tras “salir del closet”, junto con la dificultad para distinguir la violencia fuera del contexto heterosexual familiar, son obstáculos para detectar y afrontar la violencia.*

Palabras clave: violencia familiar, maltrato infantil, relaciones interpersonales (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: violencia en la relación de pareja, pareja del mismo sexo, gays, lesbianas, bisexuales.

Parental models and their relation to violence among same-sex couples

• **Abstract (descriptive):** *this article is part of a wider study that has the objective of describing the elements related to violence among gay and lesbian couples. The authors analyze the results of looking at the relation between the parental model and violence inflicted within these and other*

* Este artículo de **investigación científica y tecnológica** se deriva de un estudio más amplio denominado “Violencia en las relaciones de pareja del mismo sexo”, elaborado como tesis de maestría en Desarrollo Humano, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. Acta de Colegio de Profesores de la Maestría en Desarrollo Humano 100614 del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana. Este artículo presenta los resultados de la investigación finalizada llevada a cabo entre el 12 de agosto de 2014 y el 20 de enero de 2016. Área de conocimiento: Psicología; Subárea de conocimiento: Psicología.

** Maestra en Desarrollo Humano, Universidad Veracruzana. Orcid: 0000-0003-0295-242X. Correo electrónico: rc.ronzon@gmail.com

*** Postdoctor en Psicología, Universidad Autónoma de Lisboa. Doctor en Orientación y Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Orcid: 0000-0002-5557-4146. Correo electrónico: lyedra@uv.mx

**** Postdoctora en Psicología, Universidad Autónoma de Lisboa. Doctora en Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. Orcid: 0000-0002-9991-7243. Correo electrónico: pgonzalez@uv.mx



interpersonal relationships. We used a qualitative descriptive method and focal groups to collect information with participation from 8 gay men, 6 lesbian women and 1 bisexual woman, who were selected based on their availability. The authors concluded that witnessing violence between parents or being exposed to early violent experiences were significant factors in encouraging violent dynamics within. In addition, parental rejection after “coming out of the closet” along with the difficulty with identifying violence outside of the generally accepted heterosexual family context were obstacles for identifying different types of violence.

Key words: family violence, child abuse, interpersonal relationships (Social Science Unesco Thesaurus).

Authors key words: couple relationship violence, same-sex couples, gay, lesbian, bisexual.

Modelos parentais e sua relação com a violência em casais do mesmo sexo

• **Resumo (descritivo):** *este artigo é parte de uma pesquisa mais ampla cujo objetivo foi descrever os elementos relacionados com a violência em casais homoafetivos. Abordamos os resultados da influência dos modelos parentais sobre a violência nestes relacionamentos e outras relações interpessoais. Seguimos um método descritivo qualitativo e utilizamos grupos focais como técnica de coleta de informação. Participaram 8 homens gays, 6 mulheres lésbicas e 1 mulher bissexual. Descobrimos que testemunhar a violência entre os pais ou ser expostos a experiências precoces de abuso posicionaram-se como elementos que provocaram dinâmicas violentas entre eles; e que a rejeição dos pais depois de “sair do armário”, juntamente com a dificuldade que eles experimentaram para distinguir a violência fora do contexto heterossexual familiar foram os obstáculos para detectar a violência.*

Palavras-chave: violência familiar, abuso infantil, relações interpessoais (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Autores palavras-chave: violência na relação, parceiro do mesmo sexo, gays, lesbicas, bissexual.

-1. Introducción. -2. Método. -3. Participantes. -4. Resultados. -5. Discusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

La violencia en las parejas de personas gays, lesbianas y bissexuales, al igual que en cualquier otra relación, se presenta como una situación de abuso de poder o control de un miembro sobre el otro mediante distintos ataques de tipo psicológico, físico o sexual. A pesar de su existencia, esta problemática ha sido poco estudiada y velada por la prioridad conferida -en países de Latinoamérica y específicamente en México- a la investigación, intervención y prevención del abuso en relaciones heterosexuales.

Su escasa visualización, aunada a los mitos y desconocimiento de las sexualidades distintas a la heterosexual, ha implicado que ni siquiera las personas que sufren este tipo de violencia estén dispuestas a reconocerla, pues consideran que ello daría motivo para ser discriminadas.

Este temor latente al rechazo junto con otros factores como la opresión de grupos políticos y la escasez de datos estadísticos, son algunos de los obstáculos a los esfuerzos realizados hasta la fecha para la detección y abordaje específico de este fenómeno.

Si bien la literatura sobre este tema empieza a ser más extensa, sobre todo en cuanto a su incidencia (Aldarte, 2010; Gil, Machado & Atunes, 2006; Mak, Chong & Kwong, 2010; Reyes, Rodríguez & Malavé, 2005), y la influencia de los estresores minoritarios como la homofobia -consciencia de estigma y heteronormatividad para desarrollo de la violencia (Carvalho, Lewis, Derlega, Windstead & Viggiano, 2011; Marín, 2009)-, dentro de este rubro de investigaciones aún son pocos los trabajos en los que además se abre la discusión sobre la relación con otros factores “comunes” a otros grupos poblacionales,

como el consumo de sustancias, los estilos de resolución de conflictos, la escasez de redes de apoyo y la replicación de modelos familiares comportamentales, siendo este último elemento sobre el cual centramos la atención en este artículo, debido a la notable relación que manifestaron los participantes entre la violencia que vivieron en sus familias y las experiencias tempranas de maltrato con la violencia en sus relaciones de pareja y en otras relaciones interpersonales significativas.

Al ahondar sobre este tema, nuestro objetivo es contribuir a los hallazgos encontrados previamente por otros investigadores e investigadoras sobre el aprendizaje de la violencia en el hogar de origen, y sobre cómo ésta se relaciona con la exposición temprana a experiencias de maltrato y a dinámicas caracterizadas por el abuso del poder o la fuerza (López & Ayala, 2011; Padilla, 2015; Toro-Alfonso & Rodríguez-Madera, 2003; Vargas, 2003). Además buscamos generar un antecedente sobre el papel que supone la familia para este grupo poblacional al momento de enfrentar una situación de violencia con sus parejas, pues tal como lo señalan Perucchi, Coelho y Dos Santos (2014), la familia, más que representar un soporte para hacer frente a la violencia, puede significar un sostén de legitimación para la misma, por el rechazo posterior al externar su orientación sexual o “salir del closet”¹, que lleva frecuentemente a la ruptura del vínculo y a la expulsión familiar.

Cabe mencionar que en ninguno de los estudios que encontramos en la revisión literaria sobre la violencia en las parejas de la comunidad gay, se ahonda sobre la influencia percibida de los repetitivos mecanismos conflictuales familiares desde el discurso propio de los individuos, pues los resultados expuestos se limitan a ser enunciativos o estadísticos (Aldarte, 2010; Toro-Alfonso & Rodríguez-Madera, 2003). Así, este artículo es un esfuerzo para abordar el mundo fenomenológico de la experiencia de violencia en las relaciones de pareja del mismo sexo y su relación con los modelos parentales vividos en el hogar de origen, desde la experiencia propia de los actuantes, situación de la que, en muchas

ocasiones, ha sido privada esta comunidad al ser estudiada desde una visión heteronormada e incluso patologizante (Castañeda, 2011).

Para realizar esta labor, partimos del supuesto de que la familia, más allá de cualquier característica que posean sus integrantes, representa el eje central del ciclo de vida a través del cual trascurre la existencia de las personas, como la célula social que en el interior acoge a sus miembros y a su vez los relaciona con el exterior y con otros organismos similares (Estrada, 2014), ya que en ella se vive un entramado de actitudes, valores, comportamientos, normas y creencias que tienen una fuerte influencia sobre el comportamiento de sus integrantes, sobre su desarrollo social, físico, afectivo e intelectual, lo que le lleva a ser en sí misma un elemento de salud o de origen de diversos problemas (Prieto-Montoya, Cardona-Castañeda & Vélez-Álvarez, 2016).

A modo de pequeña sociedad, la familia se posiciona como un medio en el que, en el mejor de los casos, se permite toda clase de ensayos y fracasos, en un ambiente de protección, amor incondicional, tolerancia y firmeza; sin embargo, muchas veces en el interior de las familias no se logra consumir estas tareas y se viven modelos parentales disfuncionales, en los que se carece de la guía, estabilidad y congruencia necesarias para el desarrollo de los miembros. Esta dinámica genera poco a poco temores, creencias erróneas y sentimientos de minusvalía en las personas, que perpetúan los comportamientos desadaptativos y la construcción de relaciones conflictivas o violentas en las cuales experimentan los mismos sentimientos que vivieron en sus familias de origen (Canales, 2014).

2. Método

Tal como lo mencionamos anteriormente, este artículo forma parte de una investigación más amplia que lleva por título “Violencia en las relaciones de pareja del mismo sexo”, cuyo objetivo principal fue describir los elementos asociados con la violencia en las relaciones gays y lésbicas. Para la construcción del conocimiento seguimos un método descriptivo de corte cualitativo, debido a que se posicionaba

¹ Como se denomina coloquialmente al hacer pública una orientación sexual distinta a la heterosexual.



como el más adecuado para acceder al nivel de los discursos y significados de los sujetos participantes en los que quedaron expresadas las razones subjetivas de la acción social y su comportamiento (Rubio & Varas, 2004).

Para recopilar la información llevamos a cabo dos grupos focales, metodología definida por Delgado y Gutiérrez (1995) como una técnica que trabaja con el habla mediante la articulación de lo subjetivo con lo grupal, y que hace hincapié en el discurso social diseminado en el intercambio de palabras, gestos y acciones. Nuestro propósito principal al usar esta técnica fue propiciar el surgimiento de actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones de los sujetos participantes (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009) sobre la violencia en las relaciones de pareja gays y lésbicas, así como los elementos involucrados en su incidencia. Para nosotros, esto no hubiese sido fácil de lograr con otras técnicas de corte cualitativo, tales como la entrevista individual o grupal, pues ésta, a diferencia de las demás, nos permitió recopilar mayor información en menor tiempo; implicó la ventaja de brindar no sólo los datos emitidos verbalmente, sino la información relativa a la forma en que lo decían junto con la interacción entre los individuos participantes durante las reuniones; además nos permitió aprovechar la flexibilidad inherente a dicha interacción para realizar dos grupos en lugar de uno solo, con el fin de alcanzar el mayor grado de saturación de datos hasta que la recolección de información pareciera ya no tener un valor interpretativo adicional (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech, & Zoran, 2011).

Grabamos las sesiones de los grupos en audio y video, y posteriormente las transcribimos a texto. Una vez que realizamos esta tarea, proseguimos al análisis del contenido de los datos recabados y a la categorización manual de las unidades de registro identificadas para cada elemento; en esta labor, tal como lo mencionan Quilaqueo y San Martí (2008), nos apoyamos en la codificación abierta del discurso, basados en la teoría revisada y a criterio del equipo de investigación. No recurrimos al uso de algún paquete estadístico, pues el hecho de que fueran

15 participantes nos facilitó realizar esta tarea de manera manual.

Los temas abordados durante las sesiones fueron estructurados previamente en una guía de grupo focal, validada y ajustada a partir de la revisión hecha por dos expertas en el *estudio e investigación de relaciones interpersonales que pueden dejar al descubierto distintos tipos de violencia*; los primeros tópicos abordados estuvieron más relacionados con la vivencia de la orientación sexual y el establecimiento de las relaciones de pareja, y los últimos temas estuvieron más orientados a la experiencia actual de violencia en las parejas y a los antecedentes de violencia en la familia de origen. Esto, con la intención de pasar de la información más general a la más específica sobre el tema, y de lo menos comprometedor a lo más confidencial.

Las principales funciones de la moderadora de las sesiones, siguiendo lo señalado por Rubio y Varas (2004), fueron la provocación inicial, la puesta en marcha y el mantenimiento de la discusión y de la dinámica grupal, buscando que se trascendiera la dinámica de pregunta-respuesta entre moderadora y participantes, y se desarrollara así un proceso de interacción grupal que caracteriza esta técnica. Esta labor fue llevada a cabo manteniendo presente que la provocación del discurso no solo se centraba en conductas explícitas -como los señalamientos verbales-, sino cuidando siempre tanto el contenido como el proceso grupal.

3. Participantes

Formó parte de este estudio una muestra por conveniencia no probabilística, reclutada acorde con su disponibilidad de tiempo y con su deseo de colaborar en la investigación, la cual estuvo conformada por 15 personas que cumplieron con dos criterios de inclusión: a) tener una relación de pareja al momento del estudio o haberla tenido hasta hace un año atrás con una persona de su mismo sexo, y b) asumirse como una persona gay, lesbiana o bisexual. Del total, ocho personas fueron hombres gays, seis mujeres lesbianas y una mujer bisexual, con un rango de edad de entre 19 y 27, y un promedio de 23 años. Cinco de los participantes vivían con su pareja, cinco vivían

con sus familias de origen y los cinco restantes solos; cinco contaban con estudios concluidos de bachillerato, ocho de licenciatura y dos de posgrado. Los 15 individuos participantes residían al momento de la entrevista en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México; trece de ellos tenían una relación de pareja al momento en que se llevó a cabo el estudio y los dos restantes la habían tenido en los seis meses anteriores a su participación.

El reclutamiento de los sujetos participantes fue complicado debido a la temática abordada, que resultó amenazante para algunos por el hecho de asumir simultáneamente su orientación sexual y el experimentar violencia en sus relaciones, por lo que tuvimos que recurrir a tres medios para contactarlos: la convocatoria por medio de Internet en redes sociales de temática homosexual, el contacto con asociaciones civiles, y la técnica de bola de nieve en la que una vez que localizábamos a una primera persona que cumpliera los requisitos para participar, le pedíamos contactar a otras personas potencialmente participantes, y a éstos, a su vez, les solicitábamos nuevos nombres.

4. Resultados

Al igual que en estudios previos realizados sobre violencia en las relaciones de pareja lésbicas y gays (Vargas, 2003; Toro-Alfonso & Rodríguez-Madera, 2003; López & Ayala, 2011; Molina, Echeverría & Henseleit, 2014), las personas participantes identificaron que el estar expuestas desde la niñez a modelos parentales disfuncionales o violentos había favorecido que ellas lo viesen como una forma “normal” -deseable o indeseable- de actuar para relacionarse, ya que las prácticas de control, manipulación e inclusive las agresiones físicas, podían ser concebidas como un medio para solucionar conflictos, como una manera de comunicarse y como una forma de demostrarse amor o interés. Esto era válido, tanto en las situaciones en las que las dinámicas violentas fuesen vistas en la relación de pareja de sus padres y madres, y de su familia extensa -mediante juegos de poder, chantajes, control, intimidación, descalificación, amenazas,

insultos, gritos, y en cuatro casos golpes-, como cuando habían vivido experiencias tempranas de maltrato, tales como abusos u omisiones por medio de chantajes, amenazas, descalificación, insultos, gritos, situaciones de indiferencia o de invisibilidad, y en uno de los casos condiciones de violencia física constante.

Como principales patrones de comportamiento disfuncionales modelados por sus padres y madres, señalaron que en sus familias se reprendía el externar los sentimientos de manera abierta, honesta o auténtica, que se condicionaba el amor a permanecer bajo ciertos estados de ánimo inexpresivos o aplanados, y que la resolución de conflictos podía, o bien ser evasiva -pues no se llegaba a la aclaración del desacuerdo, ni se daba pauta al acercamiento de las necesidades del otro-, o agresiva, mediante la distribución inequitativa del poder y la ejecución de comportamientos controladores o violentos de tipo psicológico o físico.

Presentamos el análisis de los datos obtenidos agrupados en tres categorías: violencia presencial entre sus padres, experiencias tempranas de maltrato, e impacto percibido en otras relaciones interpersonales. A modo de ejemplo y para dar mayor claridad, exponemos algunas de las unidades de registro extraídas del discurso de los sujetos participantes para cada caso. Al final de cada registro mencionamos entre paréntesis el nombre, el sexo y la edad del individuo participante que aportó el comentario. Los nombres han sido cambiados por cuestión de privacidad.

Violencia presencial entre los padres

“Sí hubo mucho, mucho maltrato o agresión, este... mental y verbal, tal vez no física pero hasta cierto punto yo debo aceptar que a mí me tocó ver mucho, porque a mí, toda mi inocencia, mi infancia... yo me la pasé viendo a mi mamá, en vez de estar jugando conmigo, estar sufriendo... Entonces en mí sí influyó en cómo soy ahora con mi pareja, que hemos llegado hasta los golpes... es doloroso, ¿no? Porque bueno, en mi caso, es de la persona que más me he enamorado y digo, si es de la

que más me he enamorado ¿como por qué le hice esto?” (Ramón, H, 19 años).

Al analizar el discurso de las personas participantes, encontramos que para 11 de ellas el hecho de haber visto violencia entre sus padres y madres se posiciona como una pauta de comportamiento que, si bien vivieron como indeseable, la siguen replicando en sus relaciones posteriores, al grado de que dos participantes llegaban a considerarle como apreciable por su relativa eficacia: *“Si así lo hacían mis papás y ya tengo 19 y sigo vivo, pues igual y es una buena solución”* (Pedro, H, 19 años).

Para tres, el rechazo hacia lo que vivieron es tal que se han propuesto no actuar como sus padres y madres, con el fin de no continuar replicando los patrones comportamentales que les desagradan; sin embargo, en cuanto hay un mayor involucramiento en la relación, los modelos violentos surgen en su actuar, siendo esta una situación que les genera un malestar aún mayor.

“En mi casa por ejemplo no... no hubo violencia física, pero mi papá, tiene un carácter muy fuerte, y yo por ejemplo llegué a decir, no pues lo que no me gusta de mi papá, yo no lo voy a hacer, lo que a mí no me gusta de mi papá, nunca lo voy a hacer... pero cuando menos te das cuenta, y estás teniendo una relación... estás comportándote igual que tu papá, y te lo dejan ver o te lo dicen y cuando “te cae el 20”, te sientes peor” (Óscar, H, 25 años).

Llama la atención que para algunos participantes el hecho de evitar la violencia que vieron durante su niñez cobra vital importancia, sobre todo cuando se percatan de que sus hermanos y hermanas vivían situaciones similares a las de sus padres y madres, lo cual consideran que acrecienta el riesgo de “ser violentos”, asumiendo una visión estática y determinista de la realidad, ante la cual llegan a experimentar temor sobre la inminente replicación de conductas violentas que ejecutarían si se descuidan o pierden el control.

“Mi hermana sí lo es (violenta) en su relación, y mi hermano lo es pero con las demás personas, él es de, de... se pelea y

lastima mucho, físicamente ¿no? O sea, tiene problemas de violencia y yo pienso que es porque vio mucha violencia de niño ¿no?, pero yo al contrario... pero pienso que... si yo fuera una persona violenta, si me atreviera a serlo, lo sería en exceso, entonces... yo creo que por eso me controlo, temo ser así... y me paso de pasiva, por lo mismo supongo” (Esther, M, 27 años).

Más de un participante mencionan que, en el intento de evitar ser como sus padres y madres en una relación y diferenciar sus *yo-mismo* de las propias familias de origen, optaron por su legitimación y por volverse indiferentes ante la violencia. Si bien ello genera un supuesto bienestar en un principio -por no ser “iguales” a sus madres y padres-, la disfunción en las relaciones que establecen vuelve a aparecer posteriormente, pues la indiferencia continúa cumpliendo una función en un escenario más amplio, en el que la persona no actúa conforme a la valoración de sí mismo, sino en contraposición a los modelos parentales que vivió (Bowen, 1991), resultando en una nueva relación violenta en donde quizá ya no juegue tanto un rol de individuo victimario pero sí contribuye a la perpetuación del problema.

Cabe mencionar que, si bien la reproducción de la violencia a partir de aprendizajes tempranos resulta un hecho de fácil identificación para algunos sujetos participantes, para otros no lo fue tanto, pues los embates, al llevarse a cabo fuera del contexto heteronormado familiar, son considerados conductas inofensivas entre dos personas “similares por ser del mismo sexo”, y dejan de ser valorados como violencia al no encajar en estereotipos donde la mujer es concebida como víctima y el hombre como victimario (Padilla, 2015). Así, los significados y atributos que han interiorizado de los modelos de comportamiento parental sobre los roles de género, homofobia y heteronormatividad, contribuyen no solo a replicar la violencia sino a perpetuarla, por la incongruencia entre el cómo viven los embates y lo que creen sobre ellos. *“Es justificable que... entre dos personas del mismo sexo se puedan agredir porque son iguales... son dos mujeres, pero que un hombre me toque jamás”* (Karla, M, 26 años).

Experiencias tempranas de maltrato

“Me hizo enojar tu papá, me voy a desquitar contigo ¿no?, entonces eso sí influyó demasiado, influyó demasiado en mi conducta porque suelo ser callado, porque yo recuerdo que si respondía a mi madre era golpe seguro ¿no?... Me llegó a marcar las piernas con cables, de los golpes, pero bueno pues todo eso, a mí como que hasta cierto punto dije bueno, el hablar no es bueno, me voy a quedar callado, voy a reprimir todo eso que siento” (Pedro, H, 19 años).

Respecto de las experiencias tempranas de maltrato, identificamos que ocho de los individuos participantes mencionaron que el haber sido expuestos a maltrato físico y psicológico por parte de sus padres y madres -especialmente por parte de la madre-, había favorecido que aprendieran a comportarse de manera sumisa, que tuvieran procesos comunicativos poco efectivos, y que naturalizaran distintas prácticas de poder o de control como formas de relación aceptables a cambio de la aprobación o protección que su padre o su madre les pudiese propiciar durante la infancia, pues de no actuar conforme a lo que se les demandaba eran rechazados o maltratados.

Así, tras la sucesiva exposición a modelos comportamentales caracterizados por la escasa empatía, por la incongruencia y por una valoración condicional, las personas participantes aprendieron que sus valores, opiniones o sentimientos tenían poco valor en comparación con lo que sus padres necesitaban. Si bien, en un principio esta dinámica era propia de la relación padre/madre-hijo/hija, cinco de los ocho individuos que habían experimentado maltrato al haber crecido tienden a replicar dichos comportamientos en sus relaciones subsecuentes.

“Quizá no es tanto como violencia, pero de que te tienes que quedar callado, reservado, hasta cierta forma, realmente lo sigues aplicando en años después, de que tú por ser niño tienes que escuchar a los adultos, ellos están bien y tú... si no estás con ellos, estás

mal; entonces te vas quedando con tantas cosas y ya cuando estás con alguien en algo muy íntimo, luego salen esas cosas; es cuando creo estás más expuesto, cuando estás más vulnerable, y... todo eso sale a flor de piel... es muy raro porque hasta cierto punto piensas que ese eres tú” (Fausto, H, 24 años).

Las rutinas y patrones de comportamiento aceptados en la estructura familiar de la que provienen, sin importar si se trata de comportamientos violentos físicos o psicológicos, son vistos como algo cotidiano y normal, lo cual contribuye a su legitimación al interactuar con su pareja, pues si ya han vivido algún tipo de maltrato o violencia con su madre o padre, experimentarlo nuevamente en sus relaciones no representaba motivo de sobresalto.

“Más que nada, las cosas de manipulación de mi mamá, algunas las he replicado, y... también soportar otras ¿no?... que soportaba en mi mamá, he soportado en mis parejas” (Karla, M, 26 años).

En dos de los casos, hallamos que la ineficacia de los procesos comunicativos de los padres y las madres, y las escasas habilidades para la resolución de conflictos de éstos, favorecen que asuman a su hijo o hija como intermediario o confidente con quien hablar acerca de sus problemas maritales; en dichas familias se triangulan las relaciones afectivas y los sujetos participantes pasan desde pequeños a formar parte de los bloques enfrentados (Segura, Gil & Sepúlveda, 2006). Esto ocasiona que los hijos e hijas tomen partido en el conflicto, asuman los comportamientos disfuncionales como normales o “cercaños” y posteriormente tiendan a reproducir las disputas que han visto en sus mayores.

“Resulta que cuando tengo 18 años, mis papás empiezan con un conflicto por el cual se van a divorciar y todos los problemas me los venían a decir a mí. Entonces como yo era la mayor tenía que resolver todos sus conflictos, y fue así de ¡qué...!, entonces en algún punto creo que por eso en mis dos primeras relaciones, yo como que aceptaba la

violencia, porque veía como que el círculo familiar más cercano” (Ana, M, 21).

Finalmente, identificamos como característica que perpetúa la violencia en estas parejas el escaso aprecio, protección o amor percibido por algunos de los individuos participantes por parte de su padre o madre durante la infancia -en uno de los casos por presentar comportamientos “propios del otro sexo”, y especialmente en la adolescencia cuando decidieron externar su orientación sexual o “salir de closet”. Esta situación favoreció, en cuatro de los casos en estudio, la ruptura del vínculo familiar, el aislamiento progresivo de amistades, y que la principal o única persona de la que recibían apoyo o contención emocional fuese la pareja de la cual dependían emocionalmente; esto, a su vez, dio pauta a que se pasaran por alto los episodios violentos o que se les asumiera como muestras de afecto.

“Llegué así de... oye mamá te quiero presentar a alguien... llevábamos un mes saliendo... sí, entonces a mi mamá, como que se le vino el mundo encima, y hasta me corrieron de la casa y fue que me pasé a vivir con él y toda la onda... y entonces como que se acentúa más este... tu necesidad, yo creo de que la persona esté contigo pues..., dices, no te voy a dejar así nada más ¡no!... Tu mente se pone a... volar y dices y... dónde estará, qué estará haciendo” (Pedro, H, 19).

Impacto percibido sobre otras relaciones significativas

Sobre el impacto percibido de los modelos parentales disfuncionales en las demás relaciones interpersonales, identificamos que al igual que con sus parejas, los sujetos participantes tienden a reproducir comportamientos desadaptados o poco efectivos que vivieron en sus familias de origen, pues si el padre o la madre fue una persona manipuladora o violenta, simplemente le “fotocopian” su actuar y, a partir de ello, se relacionan con sus amistades o conocidos.

Esto es igual tanto para los hombres como

para las mujeres que participaron, pues en nuestros resultados encontramos que ambos sexos aprenden a ser violentos, sin importar el sexo del individuo progenitor que modelara la violencia -cabe mencionar que nuevamente encontramos que las madres tienden a ser vistas como más violentas).

“Mi mamá es toda explosiva, y yo así se lo fotocopié... yo tengo, mmm... ansiedad, y también, soy hiriente, no de golpear, nunca... pero sí, si estoy como que ansioso y me están provocando y vuelven a hacer lo mismo, lo mismo, lo mismo y como que no se están dando cuenta... si están pique, pique, pique... soy igual, hiriente” (Jorge, H, 24 años).

En algunos casos, los comportamientos se extienden a todos los espacios donde interactúan, pues los déficits en el funcionamiento interpersonal se presentan no sólo en aquellas relaciones significativas, sino en encuentros casuales o fortuitos. La violencia, al haber sido parte integral de la vida en sus familias, subyace en su actuar y surge ante cualquier provocación, acompañada de un conjunto de creencias y valores negativos sobre las relaciones con otros que legitima su uso como método válido de interacción.

“En mi caso, yo me considero violenta, no a golpes, no golpear a la gente, pero así, indiscriminadamente, soy muy hiriente como mi mamá para decir las cosas, soy demasiado hiriente para decir las cosas, y no nada más con... o sea, agarro parejo ¿no? si voy en la calle y le hacen algo a mi pareja, me volteo y me vale un cacahuete quién seas, una vez me le puse a un policía... soy muy, muy hiriente, eso también es violencia, al fin y al cabo” (Jazmín, M, 25 años).

Cabe mencionar que al igual que en la pareja, no sólo se aprenden y replican conductas violentas sino aquellas relacionadas con pobres procesos comunicativos, con escasas habilidades para la identificación y con el manejo de emociones y la resolución de conflictos, que en conjunto dificultan el desarrollo de relaciones satisfactorias o enriquecedoras en cualquier contexto.

“Porque yo mucho tiempo estuve reprimiendo muchas (emociones), no sólo con mi pareja, en amistades, en familia y hasta estos momentos, mmm... que podría decir, que las situaciones me sobrepasaron pues ya actué de una manera más agresiva que cualquier palabra ¿no?... entonces si dije wow, como que lo tuve que haber externado en su momento” (Ramón, H, 19 años).

5. Discusión

De manera coincidente con lo encontrado en estudios previos, los resultados de esta investigación nos permiten apuntar al impacto que tiene la exposición a modelos violentos de comportamiento en el hogar de origen, con el desarrollo de dinámicas violentas al interior de las parejas conformadas por personas del mismo sexo (López & Ayala, 2011; Padilla, 2015). Si bien se trata de una realidad ampliamente estudiada en un contexto heterosexual (Yedra, González-Flores, Oliva-Zárte & Rivera-Vargas, 2015), los hallazgos de este estudio permiten ampliar el panorama de los repetitivos mecanismos conflictuales a través de las generaciones, más allá del sexo o género asumido por los individuos involucrados.

El haber realizado este estudio tomando como base fundamental el discurso propio de los sujetos actuantes, nos permitió acercarnos a la experiencia actual de este grupo poblacional, que si bien comentó experimentar la violencia de manera similar a la población heterosexual, nos dio pautas para distinguir posibles líneas de investigación sobre las cuales se requeriría ahondar más; por ejemplo, si se posiciona como factor causal o predisponente propio de las personas gays, lesbianas y bisexuales para la perpetuación de la violencia, el impacto del rechazo por parte de la familia hacia su orientación sexual -documentado en estudios previos como el de Perucchi et al., en 2014- que en dos de los casos llevó a la pérdida -en una de manera temporal y en otra definitiva- del vínculo familiar, lo cual disminuyó el apoyo percibido del medio por las personas participantes al momento de hacer frente a una situación violenta.

Así mismo, sugerimos para futuros estudios identificar qué tanto los modelos heteronormados, no sólo en la familia de origen sino en las campañas preventivas y medios de comunicación, respecto de lo que es la violencia, generan en esta población cierto distanciamiento de la problemática, por asumirse distinta a lo que se les presenta visual y auditivamente. Aunque la información sobre la conciencia de estigma por ser gays, lesbianas o bisexuales, junto con otros estresores minoritarios, ya han sido estudiados como causales de la violencia en estas parejas (Carvalho et al., 2011; Marín, 2009), no encontramos en la literatura revisada el impacto que puede causar sobre el reconocimiento de la violencia en esta comunidad, el hecho de que sólo sea presentada en un contexto heteronormado, ya sea en la familia o en la sociedad.

Respecto a la experiencia de violencia en las relaciones de pareja de los individuos participantes, es notable que en el total de los casos manifiesten haber vivido o vivir actualmente algún tipo de violencia, aunque esto haya podido ser influenciado por la misma convocatoria al reclutar a las personas interesadas por la temática explícita de la investigación; sugerimos no perder de vista que la ocurrencia de la problemática en el total de los sujetos participantes es coincidente con los altos porcentajes de incidencia de ésta, según estudios previos que señalan que el 59%, el 70%, y hasta el 100% de la muestra estudiada en países como Chile, Puerto Rico, y México, sufrían algún tipo de embate (Marín, 2009; López-Ayala, 2011; Padilla, 2015; Reyes et al., 2005).

Si bien es cierto que se requería de estudios con datos más exactos sobre la ocurrencia de esta problemática en las relaciones de pareja del mismo sexo en México y Latinoamérica, estas cifras podrían indicar que actualmente esta realidad se presenta como un foco rojo a atender, especialmente si se considera que las víctimas están expuestas a lesiones que ponen en riesgo su vida, como en el caso de uno de los participantes de este estudio quien requirió de atención hospitalaria tras ser atacado por su pareja.

Es necesario mencionar como principal limitante de este estudio que los resultados presentados no son generalizables a toda la población, puesto que las personas participantes formaron parte de una muestra no probabilística reclutada por conveniencia, en la que las variables -sociales, psicológicas y físicas- de cada participante que no fueron consideradas como criterios de inclusión o exclusión, pudieron influir en la naturaleza de los datos recabados durante los grupos focales.

Lista de referencias

- Aldarte (2010). *Estudio sobre violencia intragénero*. Recuperado de: <http://www.aldarte.org/comun/imagenes/documentos/INFORMEENCUESTAVIOLENCIAINTRAGENERO.pdf>
- Bowen, M. (1991). *De la familia al individuo*. Barcelona: Paidós.
- Canales, J. L. (2014). *Padres tóxicos: legado disfuncional de una infancia*. México, D. F.: Paidós.
- Carvalho, A.; Lewis, R.; Derlega, V.; Windstead, A. & Viggiano, C. (2011). Internalized sexual minority stressors and same-sex intimate partner violence. *Family Violence*, 26, pp. 501-509. Doi: 10.1007/s10896-011-9384-2.
- Castañeda, M. (2011). *La experiencia homosexual: para comprender la homosexualidad desde dentro y desde fuera*. México, D. F.: Paidós.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Escobar, J. & Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), pp. 51-67. Recuperado de: <https://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol9>
- Estrada, L. (2014). *El ciclo vital de la familia*. México, D. F.: Debolsillo.
- Gil, L.; Machado, C. & Antunes, R. (2006). Violência nas relações homossexuais: a fase oculta da agressão na intimidade. Recuperado de: <https://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-estudos-2009-violencia-relacoes-homossexuais-face-oculta-agressao-intimidade.pdf>
- López, M. & Ayala, D. (2011). Intimidación y las múltiples manifestaciones de violencia doméstica entre mujeres lesbianas. *Salud y sociedad*, 2 (2), pp. 151-174. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3899554>
- Mak, W. W. S.; Chong, E. S. K. & Kwong, M. M. F. (2010). Prevalence of same-sex intimate partner violence in Hong Kong. *Public Health*, 1 (24), p. 149-152. Doi: 10.1016/j.puhe.2010.02.002.
- Marín, A. (2009). *Maltrato y violencia al interior de las relaciones de pareja lesbianas: el segundo closet*. Tesis de licenciatura, Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de: <http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/106198>
- Molina, R.; Echeverría, G. & Henseleit, R. (2014). *Violencia intragénero entre parejas de lesbianas entre los 25 y 29 años*. Tesis de licenciatura, Universidad academia de humanismo cristiano, Chile. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1757/TPSICO%20578.pdf?sequence=1>
- Onwuegbuzie, A. J.; Dickinson, W. B.; Leech, N. L. & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, pp. 127-157. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798215.pdf>
- Padilla, P. (2015). La violencia no discrimina: relaciones lésbicas. *I coloquio de investigación en género desde el IPN. Memorias*, 1 (1), pp. 411-428. Recuperado de: www.genero.ipn.mx/Difusion/Documents/mtc26.pdf
- Perucchi, J.; Coelho, B. & Dos Santos, H. I. (2014). Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. *Estudios de Psicología*, 19 (1), pp. 67-76. Doi:10.1590/S1413-294X201400010009.
- Prieto-Montoya, J. A.; Cardona-Castañeda, L. M. & Vélez-Álvarez, C. (2016). Estilos parentales y consumo de sustancias

- psicoactivas en estudiantes de 8° a 10°. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1345-1356. Doi:10.11600/1692715x.14231161015.
- Quilaqueo, D. & San Martín D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos*. 34 (2), pp. 151-168. Doi: 10.4067/S0718-07052008000200009.
- Reyes, F. R.; Rodríguez, J. R. & Malavé, S. (2005). Manifestaciones de la violencia doméstica en una muestra de hombres homosexuales y mujeres lesbianas puertorriqueñas. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (3), pp. 449-456. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2990435>
- Rubio, M. & Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: CCS.
- Segura, G.; Gil, M. & Sepúlveda, M. V. (2006). El síndrome de alienación parental: una forma de maltrato infantil. *Cuadernos de Medicina Forense*, 12 (43-44), pp. 117-128. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfn43-44/09.pdf>
- Toro-Alfonso, J. & Rodríguez-Madera, S. (2003). *Violencia doméstica en parejas de hombres gay puertorriqueños, prevalencia, violencia intergeneracional, conductas adictivas y destrezas de manejo de conflictos*. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a18.pdf>
- Vargas, R. (2003). *Pétalos y espinas: hombres gay, relaciones de pareja y violencia*. Buenos Aires: Elaleph.com
- Yedra, L. R.; González-Flores, M. P.; Olivárezate, L. & Rivera-Vargas, E. A. (2015). *Violencia psicológica en los noviazgos de adolescentes y su relación con las formas de interacción de sus padres*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/292157132_Violencia_psicologica_en_los_noviazgos_de_adolescentes_y_su_relacion_con_las_formas_de_interaccion_de_sus_padres



Referencia para citar este artículo: Ruiz-Ramírez, R.; Sánchez-Romero, C.; Zapata-Martelo, E.; García-Cué, J. L.; Pérez-Olvera, Ma. A.; Martínez-Corona, B. & Rojo-Martínez, G. (2017). Manifestaciones del bullying en la Preparatoria Agrícola. Universidad Autónoma de Chapingo, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1149-1163. DOI:10.11600/1692715x.1522425112016

Manifestaciones del bullying en la Preparatoria Agrícola. Universidad Autónoma de Chapingo, México*

ROSALVA RUIZ-RAMÍREZ **

Estudiante Colegio de Postgraduados, México.

CRISTINA SÁNCHEZ-ROMERO ***

Profesora Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

EMMA ZAPATA-MARTELO ****

Profesora Colegio de Postgraduados, México.

JOSÉ LUIS GARCÍA-CUÉ ****

Profesor Colegio de Postgraduados, México.

MA. ANTONIA PÉREZ-OLVERA *****

Profesora Colegio de Postgraduados, México.

BEATRIZ MARTÍNEZ-CORONA *****

Profesora Colegio de Postgraduados, México.

GUSTAVO ROJO-MARTÍNEZ *****

Profesor Universidad Autónoma Indígena de México, México.

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de un estudio de mayor escala denominado "Bullying en escuelas rurales del nivel medio superior", forma parte de una investigación de Doctorado en Ciencias en el área de Desarrollo rural en México. La entidad que avaló la investigación fue el Colegio de Postgraduados, México. Inició en enero de 2015 y finalizó en diciembre de 2015. Para correspondencia: jlrgue@colpos.mx. Área: Ciencias de la educación; Subárea: educación general; problemas educativos.

** Maestra en Ciencias en Desarrollo Rural, por Colegio de Postgraduados, Maestra en Ciencias en Educación Humanista por el Instituto Humanista de Sinaloa, Licenciada en Biología por el Instituto Tecnológico de Los Mochis. Orcid: 0000-0002-0845-5945. Índice H5: 1. México. Correo electrónico: rosalva.ruiz@colpos.mx

*** Doctora por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Master en Informática Educativa. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. España. Orcid: 0000-0002-0280-5406. Índice H5: 8. Correo electrónico: csanchez@edu.uned.es

**** Maestra y Doctora en Ciencias en Sociología por la Universidad de Texas, Estados Unidos. Orcid: 0000-0002-1623-3322. Índice H5: 12. Correo electrónico: emzapata@colpos.mx

***** Doctor en Ciencias en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Maestro en Ciencias en Computo Aplicado, por Colegio de Postgraduados e Ingeniero Mecánico Electricista en Universidad La Salle. México. Orcid: 0000-0001-6367-2339. Índice H5: 7. Correo electrónico: jlrgue@colpos.mx

***** Doctora en Ciencias por la Universidad Autónoma Chapingo. Maestra en Ciencias en Edafología, por Colegio de Postgraduados e Ingeniera Agrónoma Fitotecnista, por Universidad Autónoma Chapingo. México. Orcid: 0000-0002-6408-8641. Índice H5: 6. Correo electrónico: molvera@colpos.mx

***** Doctora en Ciencias en Estrategias de Desarrollo Agrícola Regional por Colegio de Postgraduados, Maestra en Ciencias en Desarrollo Rural, Lic. En Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Orcid: 0000-0002-0745-4270. Índice H5: 9. Correo electrónico: beatrizm@colpos.mx

***** Doctor en Ciencias en Forestal por el Colegio de Postgraduados, Maestro en Ciencias Forestales por Universidad Autónoma Chapingo, Ingeniero Agrícola por la Universidad Nacional Autónoma de México. Orcid: 0000-0001-8739-6105. Índice H5: 6. Correo electrónico: grojontz@yahoo.com.mx



Artículo recibido en noviembre 25 de 2016, artículo aceptado en febrero 22 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *el objetivo de la presente investigación fue analizar las manifestaciones del bullying que los estudiantes reciben, hacen u observan en la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo ubicada en el Estado de México, México. La metodología fue de corte cuantitativo. Se aplicó un cuestionario a una muestra de 112 estudiantes (43 mujeres y 69 hombres). La información se analizó a través de estadísticos descriptivos univariados y análisis de correlación de Spearman. Los resultados muestran que los estudiantes han sido víctimas de manifestaciones de bullying de tipo psicológicas, verbales, físicas, en redes cibernéticas y sociales. Las víctimas, acosadores y acosadoras consideran que la principal manifestación del bullying que reciben o hacen es psicológica (ignoran o son ignoradas e ignorados); observadores y observadoras especifican que principalmente ven agresiones físicas (empujones).*

Palabras clave: acoso escolar, relaciones entre pares, agresión, escuela de agricultura (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Acts of bullying in an agricultural high school-Autonomous University of Chapingo, Mexico

• **Abstract (analytical):** *this research analyzes the acts of bullying that students receive, perpetrate or observe among their peers. The study was carried out in an agricultural school in the Municipality of Texcoco, State of Mexico. The research employed a qualitative methodology with a sample size of 112 students (43 females and 69 males). A questionnaire was used to collect data, the data was analyzed through univariate descriptive statistics and Spearman's correlation analysis. The results detail how students have been bullied by their peers through psychological, verbal, physical, cyber and social attacks. Victims and their bullies consider that the main form of bullying they receive or carry out is psychological (they are ignored or they ignore someone). The students who observe bullying specify that they mainly see physical aggression (pushing).*

Key words: school bullying, peer relationships, aggression, agricultural schools (Social Science Unesco Thesaurus).

Manifestações de bullying na preparação agrícola. Universidade Autônoma Chapingo, México

• **Resumo (analítico):** *o objetivo da pesquisa foi analisar as manifestações do bullying que os estudantes recebem ou fazem na preparação agrícola da Universidade Autônoma de Chapingo situada no Estado do México, México. A metodologia foi de caráter quantitativo. Aplicou-se um questionário a 112 estudantes (43 mulheres e 69 homens). A informação foi analisada através de estatística descritiva e análise de correlação de Spearman. Os resultados mostram que os estudantes têm sido vítimas de manifestações de bullying dos tipos psicológicos, verbais, físicos, em redes cibernéticas e sociais. As vítimas e os acusados como consideram que a principal manifestação do bullying que recebem ou fazem é a psicológica (ignoram ou são ignoradas); Observadores e observadoras especificam principalmente agressões físicas (empurrões).*

Palavras-chave: *abuso escolar, relações entre pares, agressão, escola de agricultura (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).*

-1. Introducción. -2. Metodología. -3. Resultados y discusiones. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El bullying es un problema que obstaculiza el desarrollo del proceso de enseñanza y

aprendizaje en las instituciones escolares de México, ya que desencadena diversos problemas como deserción escolar, reprobación, bajo rendimiento académico, ausentismo, entre

otros, que impactan negativamente en los logros educativos (Del Tronco, 2013; Mendoza, 2012). El bullying se define como un tipo de violencia que el alumno o la alumna sufre o ejerce, el cual, se repite y prolonga; se produce en una situación de desigualdad, y persiste por la ignorancia o pasividad de quienes rodean a los agresores o agresoras y a las víctimas (Díaz-Aguado, 2005).

La Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia (Subsecretaría de Educación Media Superior-Sems, 2014) determinó que en el nivel Medio Superior 72% de los hombres y 65% de las mujeres han sido víctimas de las diferentes manifestaciones de bullying.

Ante esas cifras, el bullying es un tema prioritario por investigar debido a sus graves consecuencias (Ruiz-Ramírez, Zapata-Martelo, García-Cué, Pérez-Olvera, Martínez-Corona & Rojo-Martínez, 2016). En ese sentido, desde el año 2014, Senadores/as, Diputados/as, autoridades de la Secretaría de Educación Pública, entre otros, han propuesto foros, programas educativos y reformas de leyes municipales, estatales y nacionales para prevenir, atender, mitigar y sancionar el bullying. Sin embargo, las acciones implementadas no han cumplido los objetivos, debido a que el bullying se ha incrementado en los diferentes niveles y contextos escolares (Zapata-Martelo & Ruiz-Ramírez, 2015).

En una situación de bullying existen tres actores/actrices principales: acosadores/as, víctimas y observadores/as denominado como “triángulo del bullying” (Mendoza, 2012; Castro, 2006; Díaz-Aguado, 2005).

1. *Víctima*: Es la persona que sufre la agresión, por lo general es un estudiante tímido/a, inseguro/a, con poca fuerza física, talla baja, con obesidad, problemas de lenguaje, pobres habilidades sociales, ansiosos/as, vulnerables, con pocos o ningún amigo/a (Delgado de los Santos, 2015; Brunstein, Marrocco, Kleiman, Schonfeld & Gould, 2007; Tamar, 2005). Presentan dificultades de aprendizaje o son inteligentes. El riesgo de ser víctimas se incrementa al pertenecer a una cultura étnica (Varhama & Björkqvist, 2005; Tamar, 2005). Smith, Rigby y Pepler (2004) diferencian dos tipos de víctimas:

- *Pasivas*, son estudiantes inseguros/as que no responden a los ataques e insultos del agresor/a, sufren calladamente las agresiones, son aislados/as, carecen de asertividad y baja autoestima, además, manifiestan vulnerabilidad al no defenderse de la intimidación.
- *Activas*, son discentes que se caracterizan por estimular la ira de sus agresores/as, para su entorno resultan irritantes, impulsivos/as, agresivos/as e incómodos/as lo que provoca el rechazo de sus compañeros/as; se les considera como “provocadores/as”.

2. *Acosador o acosadora*: Ruiz-Ramírez et al. (2016), Delgado de los Santos (2015), Ghiso (2012), Castro (2006) coinciden que el alumnado que ejerce la agresión sobre las víctimas son violentos/as, abusan de su fuerza, impulsivos/as, con escasas habilidades sociales, baja tolerancia a la frustración, baja autoestima, no cumplen normas; tienen relaciones negativas y bajo rendimiento académico, no son autocríticos/as, necesitan dominar; no son empáticos/as, no se arrepienten; dependiendo de su personalidad puede ser intelectual y utilizar su fama para obligar a sus víctimas a obedecer sus órdenes o puede ser poco inteligente.

Se destacan dos clasificaciones de acosadores/as o agresores/as, la primera de Olweus (1999) que define tres distintos tipos: *los activos/as* quienes maltratan personalmente y establecen relaciones directas con las víctimas; *los sociales-indirectos* que dirigen el comportamiento de sus seguidores/as induciéndolos/as a actos de violencia y persecución; y *los agresores/as pasivos/as* que son seguidores de los activos/as y no toman la iniciativa en las agresiones. La segunda de Delgado de los Santos (2015), quien también propone tres grupos: *los intelectuales*, quienes utilizan su fama en el medio social para obligar a sus víctimas a que obedezcan sus órdenes; *los poco inteligentes*, que se distinguen por ser personas solitarias, acosan a sus víctimas directamente a consecuencia de su baja autoestima; y *las víctimas* que son acosados/as por personas mayores a ellos, y a su vez agreden a población de menor edad.

3. *Observador u observadora*: El espectador/a o testigos/as son compañeros

o compañeras de los victimarios o víctimas; sólo se limitan a observar las situaciones de agresión. Para Delgado de los Santos (2015) tienen poca sensibilidad, se sienten inseguros/as e impotentes.

Para Delgado de los Santos (2015), la Secretaría de Seguridad Pública-SSP y la Secretaría de Educación Pública-SEP (2007) las y los observadores desempeñan un papel importante al tener el rol de fomentadores/as o inhibidores/as del bullying, ya que al reírse o aceptar el maltrato contribuyen a perpetuarlo y reforzarlo. Asimismo, su participación para solucionarlo es fundamental, al contener las agresiones sí evitan aplaudirlo o apoyan a las víctimas a denunciar (Hidalgo-Rasmussen & Hidalgo-San Martín, 2015, SSP & SEP, 2007).

Los observadores/as se clasifican en: a) *Cómplices*, son el apoyo principal del agresor/a, guían dando indicaciones para atraer a las víctimas; b) *Reforzadores*, apoyan las agresiones y motivan a que se susciten continuamente; c) *Indiferentes*, sólo se limitan a observar y callar, no participan en las agresiones; su silencio es porque lo disfrutan o temen ser las próximas víctimas y d) *Defensores/as*, apoyan a la víctima, aunque en ocasiones sufren las consecuencias de las agresiones (Delgado de los Santos, 2015).

Olweus (2006) explica que el bullying se manifiesta de manera directa e indirecta. En la primera, el alumnado agrede a sus víctimas de forma física o verbal, se produce como resultado de una intensa activación de emociones negativas, como ira o miedo, lo que impide que el alumnado se exprese con asertividad. En la segunda, coincide con Sullivan, Cleary y Sullivan (2005), se presenta cuando el estudiantado agrede de forma psicológica o social, esta no es percibida entre la comunidad educativa, convirtiéndose en peligrosa.

El bullying se manifiesta de diferentes formas entre iguales mujeres y mujeres, hombres y hombres, o intragéneros, las mujeres utilizan agresiones psicológicas y la exclusión social (Skrzypiec, 2008; Olweus 2006; Díaz-Aguado, 2005); los hombres practican las agresiones físicas y verbales (Skrzypiec, 2008; Defensor del Pueblo, 2007).

Mendoza (2012) ha identificado y clasificado cuatro tipos de manifestaciones del bullying:

- Agresiones físicas: Para Brunstein et al. (2007), Voors (2005), la principal manifestación del bullying es la física. Destacan: patear, empujar, pellizcar, jalar el cabello, aventar objetos, escupir, robar, esconder o romper pertenencias, y amenazar con armas (Delgado de los Santos, 2015; Del Tronco, 2013; Mendoza, 2012; Díaz-Aguado, 2005). Una manifestación física que se ha acrecentado es el acoso sexual, desde manoseo hasta violación sexual (Ortega-Rivera, Jiménez & Ruiz, 2010).
- Agresiones verbales: Se identifican como ofensas que producen daño emocional en quien las recibe, bajan la autoestima y dañan el auto-concepto de las víctimas, quienes interiorizan dichas ofensas. Delgado de los Santos (2015), Del Tronco (2013), Mendoza (2012) establecen las siguientes: amenazar, amedrentar, humillar, denigrar, poner apodos, burlarse e insultar. Para Defensor del Pueblo (2007) la manifestación verbal es la más habitual, por la facilidad de la acción; además es aceptada por la sociedad considerándose “normal” (Del Tronco, 2013). Los hombres usan más la agresión verbal que las mujeres (Defensor del Pueblo, 2007).
- Agresiones psicológicas: Son actitudes interpersonales que dañan la autoestima de las víctimas y fomentan la sensación de temor (Del Tronco, 2013; Mendoza, 2012). De acuerdo con Olweus (2006) esta agresión es la más común de bullying indirecto, son las más dañinas al ser difíciles de identificar (Onetto, 2004). Para Del Tronco (2013) entre más tiempo se expongan las víctimas a estas agresiones, el daño es mayor y profundo perjudicando su autoestima y auto-percepción; se consideran conductas como: ignorar, no dejar participar, aislar, desprestigiar o difamar, encerrar en una aula, enviar notas hirientes, obligar a hacer cosas que no quieren.
- Agresiones sociales: Acciones que pretende aislar a las víctimas posicionándolas en un status inferior. Existe discusión sobre lo expuesto

por Voors (2005), en cuanto a que las agresiones sociales sean innatas en el ser humano; una forma de agresión frecuente, presente en diversas culturas, es la discriminación (García-Villanueva, De la Rosa-Acosta & Castillo-Valdés, 2012) y la exclusión social, ésta se usa para castigar a quienes no se ajustan a las reglas impuestas por la o el líder, las víctimas son aisladas del grupo, es más común entre mujeres (Olweus, 2006; Díaz-Aguado, 2005).

Después de analizar las diferentes propuestas de los autores/as se considera necesario prevenir, atender y mitigar el bullying en especial en bachilleratos con enfoques agrícolas en México. Por tal razón, se investigó sobre estudios en este tipo de instituciones, se encontraron datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) muy generales sobre el bullying en bachilleratos (Secretaría de Educación Pública-SEP, 2014), no se especifican datos por tipo de institución. Se investigó sobre publicaciones del bullying en México y se distinguieron notas periodísticas con cifras, pero no hay ninguna que muestre el comportamiento de observadores/as, víctimas y acosadores/as, por lo que es necesario profundizar sobre este tema (Ruiz-Ramírez et al., 2016).

Por lo anterior, surge la siguiente pregunta ¿Cuáles son las manifestaciones del bullying que observan, hacen y reciben estudiantes de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH)? Para dar respuesta se planteó como objetivo de esta investigación analizar las manifestaciones del bullying en estudiantes de la Preparatoria Agrícola, en Chapingo, México. El supuesto planteado es que en bachillerato se identifican distintas manifestaciones de bullying en observadores/as, víctimas y acosadores/as.

Para cumplir con la pesquisa se trabajó con discentes de un bachillerato público en ciencias agrícolas ubicado en el Oriente de Texcoco, Estado de México, México. Éste alberga estudiantes de diferentes estados del país, algunos pertenecen a distintos grupos indígenas, culturas, creencias, orientaciones, niveles económicos o sociales, entre otros. Las y los estudiantes provienen, por lo general, de comunidades rurales y buscan la inserción a

la Preparatoria Agrícola por ser pública y por percibir una beca. El tipo de beca depende del puntaje obtenido en su examen de admisión, de un estudio socioeconómico y del lugar de procedencia. Existen tres tipos de estudiantes; 1) becados internos, incluye hospedaje, alimentos y servicios dentro de las instalaciones de la Universidad; 2) becados externos, consiste en apoyo económico para hospedaje, pasajes y alimentos (servicio que les da la universidad); y 3) externa, el alumno/a tiene derecho y acceso a los servicios universitarios, regularmente en este grupo se ubican a alumnos/as de las zonas aledañas a la Universidad (Estado de México y Ciudad de México, que viven con su familia). Las tres categorías no pagan inscripción, ni colegiaturas y reciben: atención médica, viáticos para viajes de estudio y apoyo para gestiones administrativas.

En ese sentido, padres y madres de familia incentivan a sus hijos/as para ingresar a la institución, ya que una vez aceptados/as, si aprueban todos sus cursos, tienen cubierta su educación de bachillerato y universidad, lo que es una preocupación menos para las familias rurales. Aunado a lo anterior, la Preparatoria Agrícola y la Universidad son de reconocido prestigio por su excelencia académica, por sus planes de estudios, su infraestructura, el nivel académico del profesorado y de sus egresados/as.

2. Metodología

La investigación fue de tipo cuantitativa, no experimental, descriptiva y correlacional. La población fueron alumnos y alumnas de la Preparatoria Agrícola de la UACH, con matrícula vigente en diciembre de 2015, con un total de 3,168 estudiantes. La muestra fue de 112 discentes, 39 de primer semestre (21 hombres y 18 mujeres), 37 de tercer semestre (24 hombres y 13 mujeres) y 36 de quinto semestre (24 hombres y 12 mujeres).

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario de elaboración propia con cuatro secciones: datos personales, información sociodemográfica, relaciones personales y relaciones escolares. Esta última sección se dividió en manifestaciones del bullying considerando las agresiones físicas, verbales,

psicológicas, sociales y cibernéticas, las cuales pueden recibir las víctimas, hacer los agresores/as o mirar los observadores/as.

El cuestionario se sometió a revisión de expertos, prueba piloto, validación de contenido y análisis de Fiabilidad Alfa de Cronbach dando un total de 0.815 de un máximo de 1, lo que expresa que el instrumento es fiable.

La aplicación del cuestionario duró 20 minutos, se hizo de manera presencial en los salones de clase. La información se analizó con el paquete estadístico IBM-SPSS V23, se utilizaron estadísticos descriptivos univariados y análisis de correlación de Spearman.

3. Resultados y discusiones

Agresiones que reciben las víctimas de bullying por parte de sus compañeros y compañeras

Los alumnos (22.9%) de la Preparatoria Agrícola han manifestado ser víctimas de bullying por parte de sus compañeros o compañeras, en contraste con 9% de las alumnas, es decir, los hombres están más expuestos a ser

víctimas del bullying, esto se debe a que en la cultura mexicana, más en la rural, los hombres tienen que mostrar su hombría, fuerza y poder ante sus compañeras y compañeros, por lo que tienden a victimizar a sus homólogos, y así ganar su status de “machos”.

En la presente investigación, la Tabla 1 muestra que la manifestación indirecta, las agresiones psicológicas (59.4%), fueron las más constantes, en contraste con los estudios de Olweus (2006) y García (2010) quienes manifestaron que la agresión física es la más común; mayormente se presentó me han ignorado, al menos una vez a la semana, en hombres (26.7%) y en mujeres (17.8%), está agresión se exhibe cuando las compañeras/os no escuchan o no ponen atención a lo que las víctimas comentan, dañando su autopercepción y autoestima, coincidiendo con Del Tronco (2013) y Mendoza (2012). Las víctimas consideran que sus opiniones, pensamientos o comentarios no son válidos, por lo que se quedan callados/as ante cualquier duda o comentario dentro y fuera del aula escolar, perdiendo su valía.

Tabla 1. Manifestaciones del bullying que reciben las víctimas.

Manifestaciones del bullying	Una vez a la semana		Dos veces a la semana		Diario		Porcentaje total
	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	
Psicológicas							
Te ignoran	26.7	17.8	5.3	5.3	2.6	1.7	59.4
Te hacen gestos	13.3	12.5	5.3	1.7	0.8	1.7	35.3
Te difaman	15.1	2.6	4.4	1.7	1.7	0	25.5
Recibes miradas morbosas	3.5	11.6	0.8	1.7	0.8	0.8	19.2
No te dejan participar en clase	7.1	3.5	1.7	2.6	1.7	0	16.6
Verbales							
Hablan mal de ti	16.9	15.1	9.8	6.2	2.6	2.6	53.2
Te insultan	21.4	16.9	6.2	0.8	0.8	0.8	46.9
Te ofenden	19.6	16.9	5.3	1.7	0.8	1.7	46.0
Te humillan	19.6	18.7	2.6	1.7	0.8	0.8	44.2
Se burlan de tu apariencia	14.2	9.8	3.5	2.6	0.8	1.7	32.6
Te ponen apodos hirientes	12.5	7.1	4.4	1.7	1.7	0.8	28.2
Físicas							
Te empujan	19.6	15.1	7.1	1.7	1.7	0.8	46
Te roban materiales	16.9	9.8	2.6	0.8	0.8	0.8	31.7
Te avientan objetos	17.8	9.8	1.7	0	0	0	29.3
Te pellizcan	9.8	5.3	3.5	0	1.7	1.7	22.0
Te rompen materiales	9.8	1.7	1.7	0	0.8	1.7	15.7
Te patean	8.9	1.7	2.6	0.8	0.8	0	14.8
Te jalen el pelo	6.2	3.5	3.5	0.8	0	0	14.0
Sociales y cibernéticas							
Te excluyen	13.3	16.0	4.4	3.5	1.7	1.7	40.6
Te ofenden en redes sociales	15.1	5.3	0	0.8	0	0.8	22.0
Sufres agresiones en Facebook	11.6	4.4	2.6	0	0	0.8	19.4
Te han divulgado rumores en redes sociales	7.1	3.5	0.8	1.7	0	0	13.1

Fuente: Elaboración propia obtenida en trabajo de campo, 2015.

La manifestación verbal fue la segunda en presentarse, coincidiendo con Del Tronco (2013) y Defensor del Pueblo (2007), al considerarla habitual y normal; por lo tanto, es común que estudiantes hablen mal de sus compañeros/as al menos una vez a la semana (hombres 16.9% y mujeres 15.1%), los agresores/as expresan y difunden rumores negativos, en torno a las víctimas, los cuales no siempre son ciertos, pero lo hacen con la intención de dañar la personalidad y menospreciar a las víctimas ante la comunidad estudiantil y académica, ya sea por venganza o gusto. Además, se insultan (hombres 21.4% y mujeres 16.9%); se ofendan (hombres 19.6% y mujeres 16.9%) y humillen (hombres 19.6% y mujeres 18.7%), los datos indican que los hombres utilizan mayormente la agresión verbal en comparación de las mujeres, concordando con Defensor del Pueblo (2007); esto probablemente se deba a que las mujeres son socializadas con estereotipo de no expresar enojo o violencia “*calladitas se ven más bonitas*”, puede asumirse que se limitan en utilizar las agresiones verbales, en comparación con los hombres cuya construcción genérica, les facilita expresarse verbalmente de forma violenta. Así mismo, un estudio realizado con población escolar de 12 a 15 años, por Hidalgo-Rasmussen e Hidalgo-San Martín (2015), en el estado de Jalisco, México, encontraron que mayormente los hombres fungen como víctimas y acosadores/as.

El alumnado no considera las manifestaciones verbales como agresiones porque están habituados a escuchar tales expresiones; sin embargo, al hacerse constantes dañan a las víctimas, al grado de percibir las como reales dañando su autoestima, conciben que lo que dicen sus “compañeras/os” es verdad, lo cual es preocupante, máxime que cuando cursan la preparatoria, en edades de 15 a 17 años, construyen su personalidad y pueden hacer inherentes los comentarios y desarrollar una personalidad trastornada con su realidad.

La tercera agresión que se presentó fue directa, es decir, la manifestación física, resaltó te empujan (hombres 19.6% y mujeres 15.1%), te roban materiales (hombres 16.9% y mujeres 9.8%) y te avientan objetos (hombres 17.8% y mujeres 9.8%). Los empujones son vistos

como parte del juego, *del así nos llevamos*, y los hombres lo practican mayormente porque tienen más libertad de ser agresivos, *al ser parte de su naturaleza*, de acuerdo con las creencias culturales.

El robo no se genera por necesidad de tener materiales, sino para perjudicar a las víctimas, lo que hurtan son útiles escolares como lápices, bolígrafos, libros, libretas, etcétera. En ocasiones, no se comete un robo, ya que al día siguiente o al terminar la clase devuelven el material intacto o maltratado, lo hacen para causar daño económico y emocional (frustración e ira) a las víctimas.

En lo que respecta a aventar objetos, esto se concibe como un juego, generalmente avientan bolas de papel, lápices o cualquier basura con la intención de lastimar a las víctimas, para que no participen en la clase o ridiculizarlas, inicia un compañero/a y le prosigue el resto, hombres o mujeres, provocando desorden en la clase y la probable represión al grupo por parte del docente a cargo; sin embargo, el castigo se basa en el desorden generado no por la agresión que sufre la víctima, de manera que la planta docente juega un papel importante como mitigador/a o perpetuador/a del bullying.

La manifestación social que se presentó fue la exclusión social (16% de alumnas y 13.3% de alumnos) coincidiendo con Olweus (2006) y Díaz-Aguado (2005), quienes mencionan que las mujeres están mayormente expuestas al aislamiento de grupos sociales o equipos de trabajo; nadie les habla y no las hacen partícipes de actividades en clase, dinámicas escolares, juegos, etcétera; por lo tanto, se sienten solas y con baja autoestima. La exclusión social se da por venganza, lucha de ego, de belleza o de pareja, las alumnas demuestran su poder aislando a las víctimas de cualquier relación social.

En las manifestaciones cibernéticas 15.1% de hombres y 5.3% de mujeres sufren agresiones mediante mensajes ofensivos publicados en su perfil de Facebook, de esa manera gran cantidad de personas miran las ofensas y el daño es mayor. Facebook es el medio más utilizado, porque sólo es necesario conocer el nombre de la persona para dañarla.

Agresiones que estudiantes han hecho a sus compañeros/as

Los estudiantes encuestados/as, 21.4% indicó que ha hecho bullying (hombres 15.1% y mujeres 6.2%); resalta que 78.6% de la población encuestada expresó no agredir a sus compañeras/os; sin embargo, al preguntarles por alguna manifestación hecha, el porcentaje de agresores/as aumentó, esto muestra que sus acciones no las conciben como bullying, no son conscientes de que lastiman física, moral o psicológicamente a sus compañeros/as, quienes por lo general se quedan callados/as. En ese sentido, se coincide con Del Tronco (2013), quien considera que para los acosadores/as las agresiones son un acto de diversión, broma o juego. Los hombres principalmente agreden a sus compañeros/as para demostrar su poder ante la población estudiantil; ya que entre más

demuestre su dominio más *seguridad tendrán las mujeres de estar a su lado*, de acuerdo con los estereotipos de género las mujeres tienen que ser protegidas por los hombres, por lo que serán más codiciados ante las mujeres.

Los acosadores (15.1%) y las acosadoras (11.6%) mencionan que la agresión que practican con mayor frecuencia es la manifestación psicológica (Tabla 2), representada en ignorar a sus compañeros/as, lo que coincide con lo que expresaron las víctimas, esta manifestación la hacen con la finalidad de excluir a la persona, en concordancia con Skrzypiec (2008), Olweus (2006) y Díaz-Aguado (2005); en ese sentido, los hombres, principalmente, ubican a las víctimas fuera del grupo social, a un nivel inferior, con la finalidad de demostrar su superioridad, la cual ha sido culturalmente heredada por muchas generaciones.

Tabla 2. Manifestaciones del bullying de acosadores/as.

Manifestaciones del bullying	Una vez a la semana		Dos veces a la semana		Diario		Porcentaje total
	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	
Psicológicas							
Ignoras	15.1	11.6	7.1	2.6	0.8	1.7	38.9
No dejas participar en juegos	5.3	2.6	0	0	0	0	7.9
No dejas participar en clase	6.2	0	0.8	0	0	0	7.0
Verbales							
Insultas	16.0	8.0	4.4	2.6	0	0	31
Ofendes	16.0	8.9	0	2.6	0	0	27.5
Hablas mal de alguien	11.6	10.7	0	2.6	0.8	0	25.7
Humillas	11.6	5.3	0	0	0	0	16.9
Haces gestos	8.0	6.2	0.8	0.8	0	0	15.8
Pones apodos hirientes	8.9	3.5	0.8	0.8	0	0	14
Físicas							
Empujas	16.0	9.8	3.5	0.8	0.8	0	30.9
Avientas objetos	9.8	3.5	1.7	0.8	0	0	15.8
Pellizcas	5.3	3.5	1.7	0.8	1.7	0	13
Pateas	8.0	2.6	1.7	0	0	0	12.3
Has roto algún material	9.8	1.7	0	0	0	0	11.5
Sociales y cibernéticas							
Excluyes	6.2	3.5	0	0	0	0	9.7
Agredes en WhatsApp	5.3	1.7	0	0	0	0	7.0
Agredes en Facebook	5.3	0.8	0	0	0	0	6.1

Fuente: Elaboración propia obtenida en trabajo de campo, 2015.

La segunda manifestación del bullying hecha fue la verbal, no se coincide con Defensor del Pueblo (2007) quien indicó que la manifestación verbal es la más habitual; destacó que al menos una vez a la semana, 16%

de alumnos y 8% de alumnas han insultado a algún compañero/a, esto coincide con Reyes-Sánchez, Martínez-Ferrer y Moreno (2015) y Defensor del Pueblo (2007) al expresar que los hombres utilizan mayormente la agresión

verbal en comparación con las mujeres, debido a procesos de socialización de género que enseña a las mujeres ser calladas y obedientes, mientras que los hombres pueden expresarse abiertamente.

La manifestación física, mediante empujones, ocupó el tercer lugar en las agresiones hechas (acosadores 16% y acosadoras 9.8%), cuando van caminando empujan al compañero/a con la intención de divertirse o distraerse; si la víctima es pasiva no hará nada y se alejará; en cambio, si es activa responderá a la agresión con el mismo ataque, dando inicio a una pelea, a un intercambio de palabras altisonantes, burlas, o a una disculpa, dependiendo de la personalidad de cada participante.

Es importante destacar que hombres y mujeres hacen bullying a sus compañeros/as, lo observan o son víctimas, lo que coincide con Defensor del Pueblo (2007) y Sullivan et al. (2005), quienes han determinado que el bullying no es exclusivo para un género, ya que alumnas y alumnos están propensos/as a jugar cualquier rol (observador/a, acosador/a o víctima) en el triángulo del bullying; sin embargo, coincidiendo con Reyes-Sánchez et al. (2015) los hombres se involucran principalmente en las diferentes agresiones debido a que, culturalmente, tienen que cumplir con sus roles de agresivos, fuertes, valientes y machos.

Agresiones que observa el alumnado por parte de sus compañeros y compañeras

El alumnado de la Preparatoria Agrícola, quienes observan las agresiones del bullying, perciben con mayor frecuencia las manifestaciones físicas, en comparación con las víctimas y victimarios/as quienes consideran que las principales manifestaciones del bullying son las agresiones psicológicas. Es decir, los observadores/as manifiestan lo que ven y lo que *perciben* ser agresiones, en comparación con las víctimas y acosadores y acosadoras quienes manifiestan lo que *sienten*, de ahí la importancia de considerar las perspectivas de

todas las personas involucradas en el triángulo del bullying.

En ese sentido, la Tabla 3 muestra que las y los observadores (51.5%) determinan que ven con mayor frecuencia, al menos una vez a la semana, empujones (24.1% hombres y 11.6% mujeres), seguidas por patadas con 47% (22.3% hombres y 11.6% mujeres), lo cual coincide con lo expresado por Olweus (2006) y García (2010), quienes manifiestan que las principales agresiones son dirigidas a causar daño directo a las víctimas, lo cual se hace para demostrar el poder del acosador/a y así ganar *respeto o miedo* por parte de las víctimas y de los observadores y observadoras. De acuerdo con las y los observadores/as, los hombres usan más esta agresión porque no tienen miedos, la sociedad les ha obligado a ser agresivos y fuertes para demostrar su poder, en cambio a las mujeres les han inculcado el ser para los otros (Lagarde, 1997), sumisas y débiles.

En el caso de las manifestaciones verbales, las agresiones con más alto porcentaje, al menos una vez a la semana, son ofensas (51.5%), apodos hirientes (46.2%) y humillaciones (41.7%), el resultado coincide con Defensor del Pueblo (2007) en que los hombres agreden más verbalmente en comparación con las mujeres. Los hombres usan más esta agresión porque no tienen miedo en expresar sus pensamientos en público, en cambio a las mujeres les han inculcado el ser calladas, por lo que difícilmente manifiestan sus emociones.

Los acosadores y acosadoras aumentan su autoestima ofendiendo a sus compañeros/as, las ofensas pueden ser desde leves, *tonto/a*, hasta graves, *no sirves para nada*, sí escuchan las agresiones constantemente las interiorizarán y dañará el auto-concepto de las víctimas.

En las manifestaciones psicológicas, en tercer lugar, observan como sus compañeros/as son ignorados/as (44.3%), al menos una vez a la semana (15.1% hombres y 12.5% mujeres).

Tabla 3. Manifestaciones del bullying que observa el alumnado.

Manifestaciones del bullying	Una vez a la semana		Dos veces a la semana		Diario		Porcentaje total
	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	Hombres %	Mujeres %	
Físicas							
Empujones	24.1	11.6	4.4	7.1	3.5	0.8	51.5
Patadas	22.3	11.6	5.3	4.4	2.6	0.8	47
Aventar objetos	14.2	9.8	6.2	1.7	1.7	0.8	34.4
Pellizcar	11.6	5.3	6.2	1.7	1.7	0.8	27.3
Dar puñetazos	11.6	5.3	4.4	0.8	1.7	0.8	24.6
Jalar el pelo	14.2	4.4	1.7	1.7	0.8	0.8	23.6
Robar materiales	11.6	4.4	3.5	1.7	0.8	0.8	22.8
Romper materiales	14.2	4.4	1.7	1.7	0	0.8	22.8
Verbales							
Ofender	18.7	14.2	11.6	6.2	0.8	0	51.5
Poner apodos hirientes	10.7	11.6	11.6	4.4	5.3	2.6	46.2
Humillar	14.2	11.6	8.9	5.3	1.7	0	41.7
Contar chistes hirientes	13.3	7.1	6.2	6.2	2.6	1.7	37.1
Burlarse por las preferencias sexuales	8.9	6.2	7.1	6.2	6.2	0.8	35.4
Amenazar verbalmente	14.2	4.4	7.1	3.5	1.7	0.8	31.7
Burlarse por su origen	13.3	8.0	4.4	2.6	2.6	0	30.9
Burlarse por la apariencia	8.0	8.0	4.4	2.6	2.6	0	25.6
Psicológicas							
Ignorar	15.1	12.5	8.9	3.5	3.5	0.8	44.3
Hablar mal de alguien	8.9	1.7	6.2	6.2	3.5	2.6	29.1
Hacer gestos	11.6	5.3	2.6	1.7	3.5	2.6	27.3
No dejar participar en clase	9.8	8.9	4.4	2.6	0.8	0	26.5
Difamar	11.6	4.4	2.6	0.8	1.7	1.7	23.8
Sociales y cibernéticas							
Excluir	12.5	7.1	5.3	5.3	1.7	0.8	32.7
Agredir en Facebook	10.7	5.3	3.5	2.6	0.8	0	22.9
Recibir mensajes ofensivos en redes sociales	9.8	1.7	4.4	4.4	0	0	20.3
Amenazar en redes sociales	11.6	0.8	2.6	2.6	0	0	17.6

Fuente: Elaboración propia obtenida en trabajo de campo, 2015.

En la manifestación psicológica, el ignorar (44.3%) fue la agresión más común para observadores/as, víctimas o acosadores/as, coincidiendo con Olweus (2006) quien identificó que esta agresión es la más común de bullying indirecto; hombres y mujeres ignoran a sus compañeros/as provocando que se sientan desvalorizadas/os. Prefieren esta agresión porque no es visible para otras personas de modo que no puede generar algún castigo, además se convierte en peligrosa de acuerdo con Olweus (2006). Las agresiones psicológicas tienen la intención de dañar la auto percepción de las víctimas disminuyendo su valía, quedando susceptibles a cualquier daño o manipulación de los acosadores/as, el cual es el objetivo de los mismos y las mismas.

En las manifestaciones sociales, la exclusión social con 32.7% (12.5% observadores y 7.1%

observadoras), fue la más frecuente. En las agresiones cibernéticas la manifestación más alta fue observar agresiones en Facebook (22.9%), donde observadoras (5.3%) y observadores (10.7%) han visto que sus compañeros/as son agredidos/os. Facebook se ha convertido en la red social favorita y común para que las acosadoras/es agredan a sus compañeras/os, al ser de fácil acceso y tener poca restricción; además, es mayor la incidencia de daño porque el mensaje llega a miles de usuarios/as de la red social en segundos.

Correlación de las manifestaciones del bullying para las víctimas

El análisis de correlación es significativo para la variable que indica que las alumnas de la Preparatoria Agrícola son víctimas de violencia

de género, al recibir miradas morbosas de sus compañeros (Tabla 4), lo que coincide con Mingo (2010) y Ruiz-Ramírez y Ayala-Carrillo (2016), debido a los estereotipos de género las mujeres son esencialmente víctimas de violencia de género por el hecho de ser mujeres y ser vistas como objetos sexuales. Existe diferencia significativa en que las mujeres se

sienten excluidas de los grupos sociales o de actividades escolares, concordando con Olweus (2006) y Díaz-Aguado (2005), este problema es una forma de violencia de género, ya que el trato que reciben las mujeres es desigual, considerándolas inferiores y por lo tanto *no merecen recibir atención* y las excluyen.

Tabla 4. Manifestaciones del bullying para las víctimas.

	Rho	Pr > F	Significancia
Género - Recibes miradas morbosas	0.341	0.000	**
Género - Te excluyen	0.219	0.020	*
Semestre - Te han difamado	0.253	0.007	**
Semestre - Te han manoseado sin permiso	0.201	0.034	*

Fuente: Elaboración propia obtenida en trabajo de campo, 2015.

Asimismo, existe significancia en que estudiantes de quinto semestre se han sentido difamados/as y manoseados/as. En la difamación se divulgan rumores negativos hacia las víctimas con el objetivo de que sean vistas como malas personas y así dañar su personalidad y aislarlas del grupo. El manoseo puede ser desde una nalgada hasta un roce, *sin querer*, en las partes íntimas de las víctimas, con lo cual, el acosador cumple con las reglas de masculinidad al mostrar su virilidad.

alumnos no dejan participar en clases a sus compañeros/as, al momento de la intervención empiezan a decir *que hable otro/a* o le avientan objetos para que se calle, provocando que el estudiante no participe en clase y afecte su calificación y autoestima, mientras que el acosador/a aumenta su ego al demostrar dominio en el grupo.

Correlación de las manifestaciones del bullying de acosadores y acosadoras

Los resultados, en la Tabla 5, muestran diferencia significativa en que el estudiantado que pertenece a grupos indígenas ofenden, han roto algún material, han insultado y han hablado mal de sus compañeros y compañeras, en ese sentido, el alumnado indígena han desarrollado medios de defensa ante el bullying, evitan ser las víctimas y se convierten en acosadores/as; por lo tanto, no manifiestan vulnerabilidad ante su condición indígena.

Existe significancia en que las alumnas se burlan de sus compañeros/as por problemas de lenguaje, las víctimas son criticadas por tartamudear o decir palabras incorrectas (dislexia) al momento de realizar lecturas. Los

Tabla 5. Manifestaciones del bullying de acosadores y acosadoras.

	Rho	Pr > F	Significancia
Grupo indígena – Ofendes	0.298	0.001	**
Grupo indígena – Rompes materiales	0.212	0.025	*
Grupo indígena – Insultas	0.199	0.035	*
Grupo indígena- Hablas mal de alguien	0.199	0.036	*
Género – Te burlas por problemas de lenguaje	0.188	0.047	*
Género – No dejas participar en clase	-0.219	0.020	*
Promedio - Excluyes	0.207	0.029	*
Promedio – Te burlas por problemas de lenguaje	0.204	0.031	*
Promedio – Hablas mal de alguien	0.189	0.046	*
Promedio - Infundes miedo	0.201	0.033	*
Promedio – Agredes en WhatsApp	0.206	0.030	*

Fuente: Elaboración propia obtenida en trabajo de campo, 2015.

La correlación indica que el alumnado con mayor promedio escolar, de primer semestre, hablan mal de sus compañeras/os, las y los excluyen, les infunden miedo y agreden por WhatsApp; en ese sentido, los acosadores/as que se encuentran en esta preparatoria agrícola, de acuerdo con Delgado de los Santos (2015) entran en la clasificación de acosadores/as intelectuales, y no cumplen con el criterio encontrado por Castro (2006) quien menciona que los acosadores/as tienen bajo rendimiento académico, tal vez se deba a que al llegar a la preparatoria tienen que mostrar su fortaleza y dominio para evitar ser novatos/as, y sean las víctimas de las diferentes agresiones. Esta investigación muestra que el estudiantado que pertenece a grupos indígenas o que tienen “promedios de calificación alta,” son acosadores/as y no las principales víctimas del bullying.

Correlación de las manifestaciones del bullying de observadores y observadoras

El análisis de correlación indica diferencia significativa en que el alumnado de quinto semestre son quienes mayormente observan las manifestaciones del bullying en su entorno escolar (Tabla 6), destacan: *las agresiones físicas* como empujar, jalar el pelo o recibir cachetadas; *agresiones verbales* como

amenazas, humillaciones, insultos, apodosos hirientes, burlas por la apariencia física, por vestimenta, problemas de lenguaje o por las preferencias sexuales; *agresiones psicológicas* como ignorar, no dejar participar en clases, recibir notas hirientes o hacer gestos; y *agresiones cibernéticas* como etiquetar en fotos comprometedoras o recibir mensajes ofensivos en redes sociales. En ese sentido, se destaca que para los observadores/as de quinto semestre no es *normal* observar que sus compañeros/as sean agredidos/as, tienen más alta la percepción y concientización del bullying, lo que coincide con Ruiz-Ramírez et al. (2016).

Tabla 6. Manifestaciones del bullying de observadores/as.

	Rho	Pr > F	Significancia
Semestre – Amenazar verbalmente	0.299	0.001	**
Semestre – Humillar	0.285	0.002	**
Semestre – Poner apodos	0.261	0.005	**
Semestre – Burlarse por la apariencia	0.350	0.000	**
Semestre – Burlarse por la vestimenta	0.319	0.001	**
Semestre - Burlarse por problemas de lenguaje	0.277	0.003	**
Semestre – Burlarse por problemas en la vista	0.302	0.001	**
Semestre – Burlarse por las preferencias sexuales	0.258	0.006	**
Semestre – Insultar	0.295	0.002	**
Semestre – Hablar mal de alguien	0.337	0.000	**
Semestre – Ignorar	0.288	0.002	**
Semestre – No dejar participar en clase	0.301	0.001	**
Semestre – Hacer gestos	0.191	0.044	**
Semestre – Recibir notas hirientes	0.311	0.001	**
Semestre – Empujar	0.285	0.002	*
Semestre – Jalar el pelo	0.233	0.014	*
Semestre – Dar puñetazos	0.221	0.019	*
Semestre – Recibir cachetadas	0.357	0.199	*
Semestre – Romper materiales	0.196	0.039	*
Semestre – Ofender	0.190	0.045	*
Semestre – infundir miedo	0.225	0.017	*
Semestre – Excluir	0.205	0.030	*
Semestre – Obligar a hacer cosas	0.196	0.038	*
Semestre – Recibir miradas morbosas	0.210	0.026	*

Fuente: Elaboración propia obtenida en trabajo de campo, 2015.

4. Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos, el objetivo de investigación se cumplió al analizar las manifestaciones del bullying en estudiantes de una Preparatoria Agrícola de México; el supuesto no se rechazó. En ese sentido, las principales manifestaciones del bullying en la Preparatoria Agrícola son: en las víctimas y los acosadores/as son las psicológicas, mediante el ignorar. En cambio, las observadoras/es identifican que la principal agresión que miran son las manifestaciones físicas con empujones.

En ese sentido, se destaca que las personas involucradas en el triángulo del bullying, víctima, acosador/a y observador/a, tienen diferentes representaciones de las manifestaciones del bullying. Por lo tanto, se sugiere que las futuras investigaciones relacionadas con bullying no generalicen sus manifestaciones, deben considerar las diferentes perspectivas de los

actores y actrices, ya que la percepción y el sentimiento ante las agresiones son diferentes en cada uno de ellos y ellas; así mismo, es importante que determinen específicamente los tipos de agresiones físicas, psicológicas, verbales, entre otras, que se reciben, hacen u observan, para ver holísticamente el problema del bullying y se puedan diseñar estrategias, más eficaces, para su prevención y mitigación.

Las manifestaciones del bullying no son exclusivas de las mujeres o de los hombres, ambos géneros asumen distintos roles en el triángulo del bullying, ya sea como víctima, acosador/a u observador/a; sin embargo, en esta investigación fueron los hombres, quienes, en cualquiera de los roles, tienen mayor participación.

Las correlaciones indicaron que estudiantes con calificaciones altas o quienes pertenecen a grupos indígenas son acosadores/as, y no son las principales víctimas del bullying, en contraste

con diferentes investigaciones realizadas al respecto. En ese sentido, sobresale que el alumnado indígena ha desarrollado estrategias de defensa para evitar que sean las principales víctimas del bullying, se han convertido en acosadores/as; ofenden, rompen materiales, insultan y hablan mal de sus compañeros/as; por lo tanto, han aprendido a no manifestar vulnerabilidad por su origen étnico.

Alumnas y alumnos de quinto semestre mayormente observan las manifestaciones del bullying en su entorno escolar, lo cual se adjudica a que son más conscientes del problema.

Lista de referencias

- Brunstein, A.; Marrocco, F.; Kleiman, M.; Schonfeld I. & Gould, M. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 46 (1), pp. 40-49.
- Castro, A. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Bonum.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Delgado de los Santos, S. (2015). Bullying en la Escuela Secundaria 22 de Septiembre de la Ciudad de Lerdo, Durango. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, pp. 1-10. Recuperado de: <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/373/365>
- Del Tronco, J. (2013). *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*. México, D. F.: Flacso.
- Díaz-Aguado, M. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17 (4), pp. 549-558.
- García, M. (2010). *Violencia en las escuelas. Un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- García-Villanueva, J.; De la Rosa-Acosta, A. & Castillo-Valdés, J. S. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 495-512.
- Ghiso, A. M. (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), pp. 815-824.
- Hidalgo-Rasmussen, C. & Hidalgo-San Martín, A. (2015). Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 767-779. Doi :10.11600/1692715x.13215021214.
- Lagarde, M. (1997). *Género y femenino. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- Mendoza, B. (2012). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*. México, D. F.: Pax.
- Mingo, A. (2010). Hilvanes de género en la experiencia escolar. En A. Mingo (coord.) *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*, (pp. 153- 198). México, D. F.: Plaza y Valdés.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, J. Morita, T. Junger, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (eds.) *The nature of school acoso escolar: a cross national perspective*, (pp 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En R. Serrano (coord.) *Acoso y violencia en la escuela: cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*, (pp. 79-106). Barcelona: Ariel.
- Onetto, F. (2004). Clima institucional y pronósticos de violencia. *Revista Novedades Educativas*, 16 (163), pp. 34-37.
- Ortega-Rivera, J.; Jiménez, V. & Ruiz, R. (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil. En R. Ortega (ed.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, (pp. 211-232). Madrid: Alianza.
- Reyes-Sánchez, C.; Martínez-Ferrer, B. & Moreno, D. (2015). Adolescentes

- agresores en la escuela. Un análisis desde la perspectiva de género. *Feminismo/s*, 25, pp. 11-131.
- Ruiz-Ramírez, R. & Ayala-Carrillo, R. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 12 (1), pp. 21-32.
- Ruiz-Ramírez, R.; Zapata-Martelo, E.; García-Cué, J. L.; Pérez-Olvera, Ma. A.; Martínez-Corona, B. & Rojo-Martínez, G. (2016). Bullying en una universidad agrícola del estado de México. *Ra Ximhai*, 12 (1), pp. 105-126.
- Secretaría de Educación Pública-SEP (2014). *Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en el Nivel Medio Superior. Primer reporte temático*. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf
- Secretaría de Seguridad Pública-SSP & Secretaría de Educación Pública-SEP (2007). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*. Recuperado de: <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbasica.sep.gob.mx%2Fescuelasegura%2Fpdf%2FMatInfo%2FViolenciaEscolar.pdf&ei=Z6HjVNGJHYHXggSns0TgCg&usg=AFQjCNEZUTn60z2BZe1m1dDIZOUfh4Q9fQ&sig2=-E8TioHN6wpoEbx6rrt6fg>
- Skrzypiec, G. (2008). *Living and Learning at School, document presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*. Recuperado de: www.aare.edu.au/08pap/skr081125.pdf
- Smith, P.; Rigby, K. & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. En P. Smith; D. Pepler & K. Rigby (eds.) *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?*, (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University.
- Subsecretaría de Educación Media Superior-Sems (2014). *Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. México, D. F.: Sems. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf
- Sullivan, K.; Cleary, M. & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Tamar, F. (2005). Maltrato entre escolares (bullying): estrategias de manejo que implementan los profesores al interior del establecimiento escolar. *Psyckhe*, 14 (1), pp. 211-225.
- Varhama, L. & Björkqvist, K. (2005). Relation between school bullying during adolescence and subsequent long-term unemployment in adult hood in a Finnish sample. *Psychol Rep*, 96 (2), pp. 269-272.
- Voors, W. (2005). *Bullying el Acoso Escolar*. Barcelona: Oniro, S. A.
- Zapata-Martelo, E. & Ruiz-Ramírez, R. (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar. *Ra ximhai*, 11 (4), pp. 475-491.

Referencia para citar este artículo: Cardona-Rodríguez, F. J., Osorio-Tamayo, D. L. & Moreno-Carmona, N. D. (2017). La referencialidad, redefinida desde el bienestar subjetivo y la socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1165-1177. DOI:10.11600/1692715x.1522525102016

La referencialidad, redefinida desde el bienestar subjetivo y la socialización*

FARLEY JOHANNA CARDONA-RODRÍGUEZ**

Profesora Institución Educativa José Acevedo y Gómez, Colombia.

DORA LILIANA OSORIO-TAMAYO***

Profesora Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

NORMAN DARÍO MORENO-CARMONA****

Profesor Funlam, Colombia.

Artículo recibido en octubre 25 de 2016; aprobado en enero 26 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** se presentan resultados de una investigación realizada con el objetivo definir la referencialidad partiendo del proceso de socialización y la construcción del bienestar subjetivo, en la que participaron 11 jóvenes de 20 a 26 años de Medellín. La modalidad de investigación adoptada fue la teoría fundamentada y los datos fueron obtenidos a través de dos grupos de discusión y cuatro entrevistas semiestructuradas. Como parte de los resultados se destacan las tensiones a considerar para la definición de la referencialidad, su constitución a través de las relaciones significativas que establecen los y las jóvenes con personas dentro y fuera de la familia, y la forma como multiplicidad de relaciones influyen positivamente en la consecución de mejores condiciones de bienestar subjetivo. Las conclusiones dejan ver posibilidades de integración del concepto, construido como orientador de intervenciones psicosociales y de políticas públicas sobre familia y juventud.

Palabras clave: socialización, bienestar, familia, joven, identidad (Tesauruso de Ciencias sociales de la Unesco).

Referentiality, redefined from subjective wellbeing and socialization

• **Abstract (analytical):** this research study was designed in order to define the concept of referentiality based on the processes of socialization and the construction of subjective wellbeing. The study involved the participation of 11 subjects, aged 20 to 26 from the city of Medellin, Colombia. The research approach used was grounded theory and data was obtained through the holding of two discussion groups and four semi-structured interviews. Some aspects of the results are notable, such as the tensions that are important to consider when defining referentiality, the construction

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, se basa en una investigación auspiciada por los autores, realizada entre el 10 octubre del 2012 y el 5 de diciembre del 2014, con el fin de optar al título de Magister en Intervenciones Psicosociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Investigación Cualitativa, teoría fundamentada. Área: Ciencias sociales-Temas especiales.

** Psicóloga. Magíster en Intervenciones Psicosociales (Funlam). Profesora de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez. Orcid: 0000-0003-1604-0106. Índice H5: 1. Correo electrónico joacoa@gmail.com

*** Psicóloga. Master en Psicología Analítica (Universidad Ramón Llull-Barcelona). Magister en Intervenciones Psicosociales (Funlam). Profesora de la Universidad Católica Luis Amigó. Orcid: 0000-0003-4639-6445. Índice H5: 1. Correo electrónico: celeste34.liliana@hotmail.com

**** Psicólogo. Magíster en Educación: Desarrollo Humano. Doctor en Investigación Psicológica. Docente de la Funlam. Orcid: 0000-0002-8216-2569. Índice H5: 3. Correo electrónico: normanmorenoa@amigo.edu.co



of referentiality through the meaningful relationships that young people establish with people from both within and outside their family circle, and the way that these multiple relationships positively influence the acquisition of better living conditions that improve subjective wellbeing. The authors' conclusions highlight possibilities for integration opportunities, the creation of a guide for psychosocial interventions and contributions to public policy related to family and youth development.

Key words: socialization, well-being (health), family, young adults, identity (Social Science Unesco Thesaurus).

A referencialidade redefinida desde o bem-estar subjetivo e a socialização

• **Resumo (analítico):** o artigo apresenta resultados de uma investigação que tem como objetivo definir a referencialidade a partir do processo de socialização e da construção do bem-estar subjetivo. No estudo participaram 11 jovens que estavam na faixa etária de 20 - 26 anos, todos da cidade de Medellín. O método utilizado foi a teoria fundamentada e os dados foram obtidos através de dois grupos de discussão e quatro entrevistas semiestruturadas. Nos resultados destacam as tensões emergentes na definição da referencialidade, a constituição dela nas relações significativas que estabelecem os jovens com outras pessoas dentro e fora da família, e como a multiplicidade de relações influenciam positivamente a consecução de melhores condições de bem-estar subjetivo. As conclusões mostram as possibilidades de integração do conceito que serve como guia na construção de intervenções psicossociais e de políticas públicas para a família e a juventude.

Palavras chave: socialização, bemestar, família, jovem, identidade (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. La teoría fundamentada en la construcción de una definición. -3. Individualismo y colectivismo, la experiencia del bienestar. -4. Trayectorias de socialización en la historia familiar. -5. Otras personas y relaciones significativas en la socialización. -6. Referencialidad como cualidad de las relaciones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las dinámicas complejas que ofrece la posmodernidad y sus consecuencias en la vida cotidiana, en las relaciones interpersonales, familiares y sociales, y más especialmente, los cambios en el proceso de socialización de las nuevas generaciones, se constituyen en el punto de partida que da lugar al presente estudio. Como lo evidencian Cardona-Rodríguez, Osorio-Tamayo y Moreno-Carmona (2014), sus implicaciones abren un campo de investigación poco explorado, en especial en el ámbito de la crianza y de las relaciones entre adultos y jóvenes. Por esto, la investigación se centró en comprender cómo estas situaciones influyen en los procesos de socialización de jóvenes de 20 a 26 años de Medellín, quienes provienen de contextos heterogéneos, con altos y continuos contrastes entre los tipos de familia, el acceso recursos y oportunidades y los efectos del conflicto armado y del desplazamiento.

En tanto la referencialidad es un concepto poco explorado y la palabra referente ha tenido un uso indistinto en diversos contextos, la novedad de esta investigación estuvo en lograr comprensiones que partieron de la reflexión de los mismos jóvenes sobre su propia historia y ampliaron la discusión sobre el concepto de referentes, desde el proceso de socialización y el bienestar subjetivo.

Se seleccionó la Teoría Fundamentada con la intención de tomar como datos básicos las formas de vida y las concepciones cotidianas de las personas. En esta vía, el artículo presenta la metodología, los hallazgos relevantes en el proceso de codificación y una discusión entre las categorías emergentes y algunos conceptos en tensión. Al finalizar, se hace una aproximación a una teoría sustantiva sobre la referencialidad, se introduce el concepto de red referencial y se enuncian efectos favorables para la socialización de jóvenes relacionadas con este tipo de vinculación.

En las conclusiones se destaca la importancia de promover, proveer y mantener redes referenciales que aporten a la construcción del bienestar subjetivo, como orientaciones para las intervenciones psicosociales y el desarrollo de políticas públicas.

2. La teoría fundamentada en la construcción de una definición

Al tomar las narraciones de los y las jóvenes como el material básico para intentar definiciones de referencialidad, se tuvo en cuenta la concepción de *definir*, en la dirección de hacer claridad sobre las significaciones y sentidos emergentes en las experiencias, las valoraciones y las reflexiones presentadas por ellos. Sus palabras, asignaciones y verbalizaciones fueron utilizadas como datos básicos para la construcción de conceptos. Este sentido coincide con las definiciones de Teoría Fundamentada, aportadas por Strauss y Corbin (2002) y Galeano (2004), en las que se destaca la importancia de la información procedente de los participantes, con el objetivo de lograr nuevas comprensiones de los fenómenos psicosociales, a través de la generación teorías que como productos se parezcan mucho más a la realidad. El proceso investigativo es definido como un ejercicio sistemático en el que se mantiene una relación estrecha entre “la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 21).

La indagación de antecedentes evidenció vacíos con relación a la constitución de la referencialidad como una categoría delimitada en ciencias sociales¹. Los procesos de codificación se orientaron a ganar en densidad y abstracción, para comprender y describir el fenómeno, asociando los conceptos extraídos de las reflexiones y definiciones aportadas por los participantes.

La selección de los informantes se realizó considerando una la población con capacidad de expresar posiciones personales frente a sus trayectorias de vida y la construcción de su

bienestar, más allá de las manifestaciones de estados de ánimo momentáneos; de modo que a través de valoraciones retrospectivas y cercanas frente a sus posiciones y relaciones, se facilitara la identificación de referentes en los vínculos familiares y sociales relevantes para ellos. Esta descripción coincide con la realizada por Arias, Arias, Jaramillo, Restrepo y Ruiz (2009), en una investigación sobre socialización con jóvenes universitarios entre 20 a 26 años, por lo cual se seleccionó este rango de edad.

Otro aspecto que orientó las decisiones sobre la muestra, fue el interés de contrastar escenarios de socialización con características, repertorios relacionales y posibles concepciones del bienestar diferentes, que dieran cuenta, en parte, de la heterogeneidad de trayectorias de vida de los y las jóvenes de la ciudad. Las personas fueron seleccionadas por conveniencia y siguiendo los planteamientos del muestreo teórico, en cuanto permite convocar a los participantes en el momento en que se precise de información específica requerida para ampliar los conceptos en desarrollo. En total participaron en la investigación 11 jóvenes, 5 hombres y 6 mujeres,

Consecuente con las características metodológicas descritas, se utilizaron para la recolección de información, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas. Los primeros permitieron contrastar la concepción del bienestar y los procesos de socialización de jóvenes del Centro de Desarrollo Cultural de Moravia (CDCM)² y estudiantes de universidades privadas, en etapa de desarrollo de prácticas profesionales. Adicionalmente los grupos permitieron identificar informantes clave para la etapa de profundización en los conceptos emergentes.

Tras la codificación inicial, se hizo necesaria nueva información, que permitiera amplificar las dimensiones y características de los códigos

1 Las orientaciones conceptuales de la investigación, se publicaron en el artículo *Construcción de la referencialidad en las actuales dinámicas de socialización* (Cardona-Rodríguez, Osorio-Tamayo & Moreno-Carmona, 2014)

2 El Centro de Desarrollo Cultural es una iniciativa de la Alcaldía de Medellín, que fortalece las capacidades de participación y brinda formación artística, cultural y en emprendimientos a jóvenes del Barrio Moravia. El barrio está en una zona de la ciudad, producto de asentamientos y procesos sociales conflictivos, siendo uno de los más importantes la ubicación y posterior traslado del basurero municipal, entre los años 1977 y 1984. En época reciente ha sido centro de reestructuración urbana, implicando la reubicación de algunas familias en otros sectores de la ciudad (Quiceno, Cardona & Montoya, 2006).



que fueron surgiendo. Para recolectarla se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas, en las que se hizo énfasis en las expresiones y explicaciones de los participantes, sobre sus conocimientos y experiencias, con lo cual los códigos ganaron en profundidad y se hicieron más accesibles a la interpretación (Flick, 2004).

La construcción de las categorías teóricas fue el resultado de la comparación entre incidentes y conceptos emergentes, siguiendo las indicaciones propuestas por Strauss y Corbin (2002) en la descripción del método comparativo constante. La comparación de incidentes y códigos generó nuevas asociaciones e incluso recodificaciones, hasta llegar a la conformación de redes de significados que se asociaron en tres mapas conceptuales: socialización, definición de bienestar y cualidades de referente. Este ejercicio mostró las necesidades de tener en cuenta a jóvenes con otros tipos de familia, en procesos de resocialización o rehabilitación e involucrar hombres.

Al evidenciar en los códigos precisión y suficiencia se finalizó la indagación, teniendo en cuenta el concepto de saturación teórica, definido como aquel momento en el que los datos no arrojan nueva información desde la cual se posibilite profundizar o ampliar la construcción de la teoría (Carrero, Soriano & Trinidad, 2012).

3. Individualismo y colectivismo: la experiencia del bienestar

Las percepciones y valoraciones que manifestaron los y las jóvenes, respondieron inicialmente a preguntas sobre las condiciones de vida que relacionaban con estar bien. Las definiciones y experiencias aportadas incluyeron comparaciones entre momentos de su vida, su condición propia frente a la condición de otros sujetos o grupos de jóvenes, y entre las situaciones de su contexto y otros contextos cercanos.

Cuando se observan las definiciones emergentes, se pueden reconocer dos tendencias. De un lado, valoran las condiciones del contexto como muy influyentes en su bienestar, atribuyendo factores que afectan de manera general y de forma similar a todas

las personas de su barrio o grupo social; entre los que se encuentran el acceso a educación, a las oportunidades para el trabajo y a fuentes de ingreso, la suficiencia en los recursos para cubrir las necesidades y el mantenimiento de buenas condiciones de salud. De modo que para el grupo de jóvenes del CDCM, la garantía de acceso a satisfactores y a los medios económicos para el bienestar se convierten en aspiraciones más o menos colectivas, asociando su consecución tanto al mérito personal, como resultado de la construcción conjunta de la comunidad a la que pertenecen: “*el bienestar lo construimos entre todos*” (Informante 1). Dentro de las aspiraciones compartidas, se esperan mejores condiciones de seguridad y tranquilidad, siendo los efectos del conflicto urbano una preocupación y una amenaza.

En la otra tendencia, las valoraciones personales son la base para estar bien, partiendo de las actividades y oportunidades para el disfrute, que en sentido más individual que colectivo, resaltan la importancia de los gustos y satisfactores propios: las prácticas deportivas, el acceso a actividades de esparcimiento y diversión, la posibilidad de obtener bienes materiales diversos y la manifestación del deseo de elegir, en sus propias palabras “*hacer lo que te guste*”. Estas posiciones individualistas fueron más evidentes en el grupo de jóvenes universitarios, caracterizados como grupo más por ser estudiantes que por compartir un contexto común. En gran parte, sus familias les han provisto de medios para estudiar y no manifiestan insatisfacción frente a necesidades básicas. Sus ideas del bienestar están orientadas a logros personales, en especial estabilidad emocional y autosuficiencia económica.

Estas condiciones hacen pensar que, contextos de oportunidades diferentes tienen implicaciones particulares frente a la posición desde la cual cada joven asume lo que le hace bien o no, ubicándose en mayor o menor medida, entre el interés por mejorar las condiciones de su comunidad o grupo y las obtención de satisfactores individuales.

La idea del bienestar relacionado con la posibilidad de tomar decisiones por sí mismos, es un aspecto en común entre ambas tendencias; las decisiones se relacionan con qué estudiar,

en qué trabajar, cómo divertirse, qué valores asumir y, en general, qué hacer con la propia vida.

La relación bienestar y capacidad de elección lleva a los y las jóvenes a referirse a la satisfacción como una experiencia subjetiva, aunque influenciada por el contexto; en este sentido, surge reiteradamente la apreciación sobre la posición y valoración personal como resultado del juicio que cada uno hace de su contexto; en palabras de uno de los jóvenes “todo es como muy psicológico, todo va en la mente, en la mente de la persona...”, y contrario a lo expresado anteriormente, pareciera que las motivaciones frente el bienestar no se pueden generalizar.

Ahorabien, frente a la influencia del contexto como medio para la búsqueda de bienestar, se construyeron sentidos diversos, desde la realización de actividades de satisfacción personal, evidente en los universitarios, hasta el insertarse en actividades de participación colectiva, que amplían sus vínculos, posición más cercana al grupo de Moravia. Aparece una contraposición en las ideas de bienestar subjetivo, entre los recursos individuales y la relación con el contexto (Vielma & Alonso, 2010), pero además, entre la tendencia a buscar estar bien desde el apoyo colectivo o desde el esfuerzo y superación personal, tendencias que puede coexistir en los grupos humanos (Bilbao, Techio & Paéz, 2007), o incluso ser alguna más preponderante en unas culturas u otras (Carballeira, González & Marreo, 2015).

En las entrevistas se evidencia como actitudes colectivistas e individualistas parecen contribuir de distinta manera al bienestar. Se presentan diferencias de significado entre quienes reportan acceso a un mayor número de relaciones durante su crecimiento, en familias ampliadas, en las cuales los logros asociados al bienestar son intereses colectivos, y aquellos que reportaron relaciones limitadas en familias reducidas, donde los padres son figuras centrales, refiriendo la superación de los problemas al esfuerzo individual de la familia y de sus miembros, aquí el aislamiento social es una fuente de malestar; idea que coincide con lo planteado por López-Sánchez (2015).

Entre la superación personal e individual y el soporte social que amplía el círculo a otros con quienes se construye e interactúa de manera más comunitaria, se muestra una de las tensiones que enmarca la definición del concepto (Carballeira et al., 2015). La referencialidad se establece entre las interacciones de reconocimiento en la colectividad y la construcción de salidas restringidas a los esfuerzos del individuo.

En cualquiera de los dos casos, los referentes se identificaron como relaciones que permitieron reconocimiento y apoyo, de los padres o de otras personas que brindaron acciones positivas, desde la familiaridad ampliada. En éstos últimos, además se mantiene un sentido de pertenencia a un grupo más amplio, que provee oportunidades de reconocerse y proyectar sus metas individuales. Tal como mencionan Montoya-Zuluaga, Castaño-Hincapié y Moreno-Carmona (2016), el soporte social y las acciones protectoras de adultos cercanos, pueden constituir recursos alternativos frente a la ausencia o conflicto con los padres.

Las valoraciones sobre qué es estar bien, se van estableciendo por oposición entre tendencias colectivistas y exigencias individualistas, entre las influencias del contexto y la independencia de las valoraciones personales. Consecuente con esto, la referencialidad aparece como una cualidad de aquellas relaciones que posibilitan a los y las jóvenes soportar la contradicción frente a las condiciones del contexto y las concepciones de logro según las expectativas de su comunidad, de su familia y de ellos mismos.

4. Trayectorias de socialización e historia familiar

Las trayectorias que se relatan a continuación resultaron de una selección intencionada de casos, presentan estructuras familiares distintas, que ejemplifican algunos tipos del polimorfismo familiar colombiano (Páez-Martínez, 2016). En éstas se destacan, logros y dificultades particulares, valoraciones sobre momentos difíciles y de satisfacción, enmarcando relaciones que les han aportado a sus condiciones de bienestar actual.

En las entrevistas, la atención se dirigió a las personas significativas que según el joven han aportado a su bienestar. Los cuatro entrevistados relacionaron capacidades y aprendizajes que les han permitido estar bien con la influencia de sus padres, ellos ocupan un lugar importante, tanto desde sus aportes como si han estado ausentes en esta construcción.

Cada historia familiar ofrece diferentes panoramas relacionales, siendo los relatos sintetizados aquí el efecto de las ausencias, las pérdidas y los abandonos a los que

estuvieron expuestos, a la vez que destacan acompañamientos, presencias y apoyos recibidos durante su vida, desde ambos valoran sus vivencias en general, resaltando aquellas que han aportado a la construcción de bienestar. Las dos historias condensadas en la Tabla 1, evidencian como la violencia política y social vivida en el país y la ciudad, han alterado las estructuras familiares, modificando los procesos de socialización durante la infancia y la adolescencia.

Tabla 1: Trayectorias inmersas en condiciones violentas.

Categorías	Trayectorias	Bienestar	Referentes
Informante 1 Mujer	El padre fue asesinado cuando era muy pequeña. La familia vivió primero en la comuna 13, luego fueron desplazados por las condiciones de seguridad, y fueron a Moravia, buscando mejores condiciones de vida. La madre se vuelve a casar, tiene 2 hijos varones, convive con ellos y su esposo.	Esta joven, declara que no le hizo falta tener la figura de un padre, no manifiesta nostalgia por su ausencia y no reconoce en su proceso de socialización una figura paterna que le sirviera de referente, ni siquiera su padrastro	La mayor parte de la infancia la pasó con una tía, que se hacía cargo del cuidado de sus hijos y sus sobrinos, mientras los otros miembros de la familia, incluida la madre de la informante, trabajaban para sostenerse.
Informante 4 Varón	Huérfano a muy temprana edad, con pérdidas asociadas a la violencia, incluyendo el suicidio de su padre biológico, que estaba en prisión y el asesinato de su madre cuando él tenía dos años. Se trasladaron de Caucasia a Yarumal y finalmente en Medellín, huyendo del conflicto. La abuela materna se hizo cargo de él, ella tenía una relación de pareja muy violenta. A la agresión al interior de la familia se le sumó el desplazamiento forzado, hecho significativo que marcó la vida familiar.	El compañero de la abuela consumía marihuana, haciendo esta droga accesible para el niño. En su mente infantil de ocho años, relacionó este hábito con la alegría de aquel hombre, por lo cual él mismo utilizó la droga para hacerse feliz. Tenía 8 años, la abuela se enteró del consumo unos 9 años después. Durante la entrevista se nombra recuperado, tras un proceso de rehabilitación de dos años. En este tiempo, ha llegado a pensar que su vida sería otra si su madre hubiese estado con él. Siente que ha recuperado formas de relación, más amorosas y solidarias con su madre-abuela.	Construyó una relación padre-hijo con el compañero sentimental de su madre, padre de su hermano menor; pero éste también fue asesinado. Durante este tiempo el joven se debatió entre el reconocimiento de la abuela como de madre, y la nostalgia de haber perdido su propia madre.

Fuente: elaboración propia.

Las trayectorias consignadas en la Tabla 2, revelan influencias opuestas en la constitución familiar. En la primera confluyen la ilusión de

ser la familia ideal con las relaciones violentas entre los padres, aquí los roles paternos son definidos de manera fija y se asumen como

únicos responsables del cumplimiento de la felicidad. En la segunda, un hijo que nace tras una relación casual, alrededor de quién

se constituye la familia posteriormente, con la inclusión de abuelos y tíos paternos encargados de su cuidado.

Tabla 2: Trayectorias en familia nuclear y extensa.

Categorías	Trayectorias	Bienestar	Referentes
Informante 2 Mujer	Hija única, sus padres cohabitan, sólo por el amor hacia su hija. La violencia asociada al consumo de alcohol del padre, marcó la mayor parte de su infancia. De niña observaba constantemente las agresiones, no recuerda que recibieran soporte o ayuda de otras personas para resolver su situación.	Tras algunas confrontaciones entre los padres, la madre le preguntaba por sus sentimientos y le prometía que “todo iba a estar bien”. Una forma infantil de asumirlo era repetirse para sí misma que todo eso pasaría, imaginarse que se encontraba en otros lugares y recordar que lo más importante era que su familia permaneciera unida. Actualmente tiene mejores relaciones con su padre que con su madre, y una mayor claridad del aporte que éste hizo a su bienestar.	Aparte de los padres, la abuela materna es la figura más significativa, aunque no la relaciona con acciones protectores, ni atenuantes de los efectos de la violencia entre sus padres sobre ella; es posible que la abuela ni siquiera estuviera muy informada. Sin embargo, recuerda como significativo, que pasaba mucho tiempo con la ella, describe su relación como empática y amorosa. A pesar de la presencia de otras cuidadoras, debido al trabajo de ambos padres, éstas no representaron vínculos significativos.
Informante 3 Varón	Primogénito de sus padres, quienes se involucraron en una relación ocasional. Sus primeros cuatro años los vivió con la mamá en otra ciudad. Luego de algunas situaciones confusas, el padre se trae al hijo a vivir a Medellín; durante un tiempo la familia paterna impidió cualquier contacto con la madre. A su padre lo veía como alguien bastante distante, como una autoridad; sólo el último año han logrado un acercamiento afectivo. Las dificultades con la esposa del padre, hacen que vuelva con su abuela, pero poco tiempo después ella emigra a otro país; esta situación hace que quede a cargo del abuelo, un tío y una tía.	El reencuentro con la madre fue en la pre-adolescencia, lo unen a ella sentimientos de amor y reconocimiento, entiende su vida como muy dura y tiene una idea del sufrimiento que tuvo al separarse de él. Frente a su familia expresa: “mi familia... ahora que me lo preguntas, yo sabía que en sí no es que no tuviera familia, si no que todos estábamos separados”.	Una situación de abuso sexual, vivida en la primera época al llegar a Medellín, a los 5 años, aparece como una influencia importante en su orientación sexual. Es muy significativa su abuela paterna. Luego, en el tiempo que vivió con el padre, resalta las dificultades de la convivencia con su madrastra, a pesar de las cuales le reconoce algunas enseñanzas importantes para su vida. Entre los demás cuidadores, su relación más significativa fue con el tío, que también migró un tiempo después.

Fuente: elaboración propia.

En estas trayectorias aparece una ampliación de las relaciones de soporte, sobre personas distintas a los padres, se comparte la

nostalgia por una estructura constituida por un padre, una madre y, en uno de los casos, por los hermanos; en sus relatos la formación brindada



por estas personas tendría que favorecer aún más la constitución del bienestar; en este sentido las ausencias de las figuras paternas se ven bajo el lente de algo que debió ser de otra manera. Este aspecto emergente del *deber ser de la familia*, permitió reconocer el peso que tiene sobre su experiencia la ilusión de familia:

“... claro, siempre debe de haber una figura paterna... en una familia tienen que estar los dos, tanto la figura materna como paterna” (Informante 2).

“... yo creo que es como en la etapa del desarrollo que es fundamental tener esas figuras, por lo menos esa figura materna pero, de ahí en adelante, fundamental no es” (Informante 1).

En estas expresiones se nota la dificultad de desvincular las creencias sobre las formas ideales de familia de las expectativas que tienen frente a su propio bienestar; no se puede negar que los padres adquieren un valor fundamental, la dificultad estriba en lo abstracto de las respuestas frente a de qué manera o cómo contribuyeron; lo común es atribuir la presencia o ausencia de los padres el bienestar o el malestar, enfatizando en su deber de haber estado o de comportarse de otra manera.

Se evidencia a los padres como receptores de la proyección de un comportamiento apto, como anhelo de haber recibido otro acompañamiento o la nostalgia por su ausencia, relacionada con la idea que ellos hubiesen sido mejores cuidadores. La aceptación de los padres con sus errores es una perspectiva que, en algunos casos, ha implicado reconocerles en su simple humanidad.

Comprender la familia, más allá de la disfuncionalidad o de la idea de que algo anduvo mal en aquellas que no se correspondieron con un ideal biparental, patriarcal o nuclear, es un planteamiento en algunas teorías psicológicas y sociales (Hillman, 1998; Valdivia, 2008). Sin embargo, la responsabilidad que tienen los padres sobre el bienestar e incluso la salud mental de sus hijos, sigue estando presente en los discursos tanto de jóvenes, como de profesionales y educadores. Si bien se podría pensar que este sentimiento es individual y resulta de la falta real o el distanciamiento emocional, en los relatos se evidenció que estas

concepciones aparecen como ideas dominantes, respaldadas por creencias colectivas y reforzadas por los grupos de pertenencia.

5. Otras personas y situaciones significativas en la socialización

Al asumir la vida comunitaria, reconocerse en grupos de referencia y hacer un tránsito institucional, las trayectorias varían rápidamente; la vida de los y las jóvenes enfrenta otras situaciones que como el conflicto armado, el desplazamiento, y los efectos de la hibridación cultural, hacen parte de la vida de la Medellín contemporánea; generándose relaciones en las que, tal como lo plantean algunos autores, *otros referentes* aparecen de manera temprana e incluso intempestiva frente al contexto familiar (Gergen, 2010; Erazo-Caicedo & Duitama-Zamora, 2015).

El conflicto de las dos últimas décadas en la ciudad de Medellín ha tenido efectos heterogéneos y con diferentes impactos en las trayectorias de los participantes. En dos casos aparece la violencia urbana y el desplazamiento forzado, como fuentes de malestar y límite para la construcción de mejores condiciones de vida.

En su experiencia, una joven destaca el esfuerzo que implicaba continuar con los ritmos de vida, complicados por la presencia de actores armados en la Comuna 13 de Medellín y la consecuente tensión e inseguridad (informante 1). Las pérdidas en contextos de violencia afectan las posibilidades de relación, un joven reporta que gran número de sus amigos fueron asesinados (informante 4).

Una de las inquietudes que surge a partir de estas historias es de qué manera han pasado estos jóvenes de unas realidades objetivas de tanta dificultad a la valoración subjetiva de estar bien. En ninguno de los casos se pueden negar las afectaciones del conflicto, pero ambas entrevistas también dan cuenta de valoraciones positivas.

“Yo creo que por el hecho de haber pasado por esa situación tan maluca en la Comuna 13, eso en cierto modo como que ayuda a uno a movilizarse, a tomar acciones frente a eso que está pasando y no simplemente de echarse a morir y a

llorar porque ya no tiene un montón de seres al lado” (Informante 1).

“Más bien desde ahí empecé a pensar, vamos a vivir más, vamos a hacer más cositas, vamos a hacer cosas buenas; por ejemplo en el momento yo trabajo, estudio y después de tanto tiempo es la primera vez que no tengo enemigos encima” (Informante 4).

En estas experiencias, la referencialidad surge en la tensión entre la realidad del contexto y la valoración subjetiva de los y las jóvenes. Los tipos de moratoria dan cuenta del contraste; mientras el grupo de Moravia resalta el trabajo y la subsistencia como fines del bienestar, el grupo de universitarios se enfoca en la obtención de bienes y logros personales. Las diferencias también delatan la heterogeneidad de la ciudad, de sus espacios de socialización, de la disposición desigual de oportunidades y de la compleja estructura de representaciones y relaciones colectivas, que proveen ideales diversos de estar bien.

De hecho, si se tiene en cuenta las características de la vida juvenil de Medellín, (Alcaldía de Medellín, 2003), que se destaca por un 50% de población habitante en zonas populares, caracterizadas por condiciones socioeconómicas bajas, con menor acceso a la educación superior, alta deserción escolar y vinculación temprana al mercado laboral, se hace difícil pensar cómo el bienestar pueda estar más asociado a valoraciones personales que a condiciones objetivas.

La idea del bienestar como un aspecto subjetivo, aparece en las narraciones de los y las jóvenes en tanto cada uno podría definir que está bien o no, dependiendo de lo que espera o quiere de su vida. Altas expectativas en contextos de pocas oportunidades, hacen surgir más fácilmente la idea de que las cosas no están bien, tal como afirman Gómez, Villegas, Barrera y Cruz (2007). Sin embargo también se ha anotado que en estos contextos el bienestar aumenta si han una proyección de metas más allá de sí mismos (Carballeira et al., 2015).

Podría decirse entonces que la ampliación de las relaciones incide en las oportunidades para el bienestar, adquiriendo importancia los lazos familiares extendidos a otras personas y

cuidadores diferentes a los padres, así como las relaciones establecidas en la escuela y los grupos sociales, que favorecen realizar diversas actividades de interés. Los siguientes testimonios muestran vínculos relacionales amplios que sirvieron de soporte para la construcción de bienestar, algunas personas estaban ahí, ofrecían cuidados y se constituyeron en relaciones significativas:

“... Y mi abuela siempre me daba el puesto del niño de la casa, porque yo no soy hijo de ella, pero soy el hijo del primer hijo de ella, y soy como lo último, pues de hecho, yo soy el primer nieto y el mayor, y aun así grande, marcado se ve como es ella conmigo y como es ella con los otros nietos... eso que me hizo sentir pues como querido, [en el lugar] que mi papá nunca me dio” (Informante 3).

“Lo que pasa es que yo viví, o sea, toda la vida viví con mi tía prácticamente, hasta que nos fuimos de San Javier, porque mi mamá todo el tiempo se la pasaba trabajando para cubrir todas las necesidades que teníamos. (...) Entonces mi tía, me crío a mí, a los hijos de ella, a mis hermanitos, a todos nos crío, entonces era ella la que mantenía pendiente de todos nosotros” (Informante 1).

Estas relaciones pueden incluso compensar las dificultades y las condiciones objetivas de la vida y el contexto, tal como lo afirman Díaz-Llañes (2001).

La vivencia es diferente cuando los referentes se circunscribieron a la vida interior de las familias, concebidas como núcleos limitados a los padres (o quién hacía sus veces) y los hijos, sin aparecer otras relaciones que hicieran aportes significativos.

“Si, como que solo se dejaba para la intimidad de la casa, cuando pasaba eso no nos gustaba compartir... y ahora que tú haces la pregunta no me acuerdo bien si mi abuela supo de esos episodios [se refiere al maltrato entre los padres], yo asimilo que sí, mi mamá le tuvo que haber contado en algún momento” (Informante 3).

“En este momento convivo con mi abuela, con la que siempre he convivido durante tanto tiempo (...), desde mis cuatro años prácticamente, nada más con ella. (...) mi familia está compuesta por... por mi abuela. Mi abuela... mi abuela, por mis tíos así, por ejemplo de... No [son hijos de ella], son hermanos de ella y... más bien con ella, prácticamente solo ella y yo” (Informante 4).

El ideal sobre el acompañamiento de los padres, minimiza la contribución de otras personas en torno al bienestar, de modo que, a pesar de reconocerse como valiosas sus contribuciones, en los y las jóvenes persiste la sensación de *deuda*. Como se expresó en el grupo de discusión de Moravia *“un tío no es lo mismo que el papá de uno, ellos como por hacer el favor a uno y ya, pues ellos tienen obligaciones y no van a coger la obligación con uno, sino que es como por colaborarle mientras tanto”*.

La ambigüedad entre la ilusión de tener una familia nuclear de padre-madre-hijos y reconocer la existencia de otros que soportaron y apoyaron el proceso de bienestar, se repite una y otra vez en las narraciones; lo cual hace pensar en los efectos que tienen sobre esta valoración, su cercanía a diversos tipos de familias y filiaciones.

En la época actual, las figuras significativas se extienden a espacios de socialización cada vez más colectivos y amplios: la escuela, los grupos juveniles, los grupos de intereses, e incluso las relaciones amorosas aporta elementos desde los cuales se revisa y refuta la socialización al interior de la familia. Una institución educativa puede reconocerse como corresponsable de la influencia positiva *“para que por ejemplo no abandonáramos el colegio”* (Informante 1); o la intervención de una exnovia frente a la adicción, puede llevar a la decisión de iniciar el proceso de rehabilitación (Informante 4).

Una definición posible de la referencialidad que se acoja a la experiencia expresada en estas trayectorias, debe considerar también la tensión entre las expectativas sobre la responsabilidad familiar, en tanto institución claramente delimitada e individualizada, y la oportunidad de tener soporte de lazos que se extienden

e involucran relaciones más allá del círculo familiar; más aún, si las concepciones desde las cuales estos jóvenes definen que la familia, incluyen no sólo papá, mamá e hijos, sino que *“también pueden ser las personas de las cuales tú estás rodeado”* (Informante 1); de quienes esperan lazos de afecto, apoyo constante y reconocimiento.

Esta idea de familia atravesada por el afecto y el deseo, es una concepción históricamente reciente. Valdivia (2008), manifiesta que el cambio entre las nociones de familia, responde a diversos modelos conceptuales, en los cuales se da mayor prelación a una de las dimensiones: económicas, religiosas, socio-demográficas, legales o afectivas. Builes-Correa y Bedoya-Hernández (2008) concuerdan, al evidenciar que ha pasado de ser concebida como sistema público a ser vivida como una demanda afectiva, producto de la vida ciudadana, que ha convertido las relaciones familiares en un universo privado. Lo cual hace reconocer la pretensión de la vida contemporánea de proyectar en los padres la función socializadora y afectiva, dirigida a los hijos.

Tanto las expectativas de los y las jóvenes, como las demandas institucionales ejemplificadas en el Plan Estratégico de Juventud (2003-2013), hacen un reclamo por la ausencia de los padres. Este hecho encaja con que las expectativas frente a la familia en la actualidad, se centran en responsabilizarla del éxito o fracaso de los proyectos individuales de sus miembros, debido a lo cual las dificultades familiares son evaluadas de forma negativa o como fallas morales; el individuo, al ver su malestar o sentirse impedido frente a la autosuperación, tiene como alternativa señalar a los padres y a las maltrechas relaciones familiares como los causantes de su sufrimiento (Illouz, 2007).

Actualmente es muy difícil mantener al núcleo familiar diferenciado claramente de otras relaciones establecidas con el contexto inmediato. La linealidad que podría entenderse entre la socialización primaria y la secundaria descritas por Berger y Luckman (2012), parece romperse; otras relaciones empiezan a tener importancia para los sujetos antes de lo que se había teorizado. Lo familiar y lo extrafamiliar

pueden solaparse e incluso invadirse, la familia está en déficit frente a la sobre exposición de estímulos propios de la socialización contemporánea (Gergen, 2010), existen nuevos valores y sentidos más amplios provenientes de otros medios de socialización, que inciden en los procesos de subjetivación de niños, niñas y adolescentes (Erazo-Caicedo & Duitama-Zamora, 2015).

6. Referencialidad como cualidad de las relaciones

La referencialidad se inscribe en doble vía y se da en forma simultánea. En el medio se disponen de condiciones socioeconómicas, familiares y comunitarias, las cuales proveen posibilidades de referenciación para los sujetos que nacen y crecen en éste; al mismo tiempo, el sujeto se adhiere a ciertos vínculos y cualidades en las personas con las que interactúa, que le permiten construir su idea de bienestar.

En los casos de los entrevistados, la constitución de la referencialidad asumió dos formas: a través de la relación con la madre o con ambos padres, o mediada por el reconocimiento y el apoyo recibido de varias personas vinculadas o no a la vida familiar. La ampliación de las relaciones logra que asuman diversas posiciones, contemplen variadas opciones, extiendan sus panoramas de actuación y construyan su autonomía. En contraposición al riesgo que implicó un vínculo familiar ideal que primó sobre otro tipo de relaciones posibles en el contexto, la multiplicidad de vínculos se estableció como oportunidad de bienestar en contextos en los que las condiciones fueron adversas. Esta observación coincide con López, Santos, Bravo y Valle (2013), quienes señalan los vínculos de confianza como potencial para compensar situaciones de separación y pérdida en menores en protección.

Los referentes vienen siendo personas significativas, en algunos casos familiares, pero no exclusivamente, quienes a través de sus capacidades, interés e insistencia en mantener la cercanía con los y las jóvenes, se presentan como garantes de la posibilidad de construir bienestar. Si bien, el reconocimiento del referente se hace a partir de diferenciar

ciertas cualidades atribuidas a las personas, la constitución de la referencialidad aparece en las relaciones, que son descritas como oportunidades de reconocimiento y apoyo moral.

La multiplicidad relacional configura una red referencial, que cumple el papel social de dar soporte a la construcción de valoraciones positivas frente a la vida y las dificultades, sin negar la existencia de las influencias provenientes de la familia, del contexto o de la construcción individual de la experiencia. Es más, la red referencial hace parte de los anclajes de pertenencia que la familia puede establecer en un grupo social más amplio, y frente a condiciones de idealización que refuerzan las fallas de los padres, podría actuar en forma más propositiva, disponiendo de otras posibilidades de identificación para los y las jóvenes.

En tanto la referencialidad se basa en el reconocimiento y el apoyo, incluso la observación de las condiciones difíciles, podría ofrecer para los y las jóvenes la posibilidad de encontrar elementos favorables para su desarrollo personal. Lo que se requiere, en este sentido es que estén a la mano la provisión de relaciones suficientes, en las cuales no se corra el riesgo de que alguien pueda estar invisibilizado o aislado de los vínculos necesarios.

Poner en primer lugar el ideal de familia, el ideal de vida o el ideal de bienestar, ha hecho que en un contexto como el antioqueño, y en especial en la ciudad de Medellín, los valores centrados en la satisfacción del deseo del individuo se conviertan en parámetros normativos, desde los cuales las dificultades, la lentitud y los retos de la vida cotidiana son vividos como un déficit. Valoraciones totalitarias de este tipo, pueden conllevar una subvaloración de la experiencia real, desde la cual los y las jóvenes tienden a reconocerse en estados de malestar.

Con relación a la responsabilidad de los padres, es idealista pensar que en todos los casos un solo individuo, o a lo sumo dos, pueden llegar a reunir las cualidades requeridas para establecer relaciones de referencialidad que contribuyan al bienestar; más aun teniendo en cuenta las tensiones antes mencionadas. La posibilidad de diferentes relaciones, heterogéneas, con varios tipos de personas, en diversos escenarios y con

distintos grados de intimidad, daría cuenta de mayores oportunidades para la construcción del bienestar. En este sentido, las relaciones se constituyen en opciones, y en tanto más amplitud tenga la red referencial, mayor dotación de herramientas a disposición de los y las jóvenes para relacionarse con el conflicto y la adversidad.

La sociedad tendría que garantizar que los niños, las niñas, los jóvenes y las jóvenes tuvieran a su disposición este tipo de despena³ relacional, de modo que la responsabilidad frente a su bienestar no sea encargada de manera unilateral a los padres o al esfuerzo individual. En tanto se reconocen las limitaciones de este estudio, por el tiempo de realización y en el número de participantes, los resultados son un abrebocas frente a la aplicación del concepto de referencialidad en el análisis de otras trayectorias, en diversas situaciones de adversidad, oportunidad y resiliencia. El aprendizaje sobre las condiciones que influyen en la construcción subjetiva del bienestar y la forma como las redes de relaciones pueden aportar a ello, es un campo poco explorado; sin embargo, invita a extender sus implicaciones a la comprensión de las formas como se involucran familia y soporte social en los estudios que orientan políticas públicas de familia, infancia y adolescencia.

Lista de referencias

- Alcaldía de Medellín (2003). *Plan Estratégico Municipal de Juventud 2003-2013*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Arias, A., Arias, M., Jaramillo, C., Restrepo, F. & Ruiz, D. (2009). *Relaciones sociales entre jóvenes universitarios: una mirada desde las lógicas subjetivas*. Sabaneta: Autor.
- Berger, P. & Luckman, T. (2012). *La construcción social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bilbao, M. A., Techio, E. M. & Páez, D. (2007). Bienestar subjetivo, cultura y valores personales: estado de la cuestión y síntesis meta-analítica de estudios. *Revista de Psicología*, 25 (2), pp. 233-276.
- Builes-Correa, M. V. & Bedoya-Hernández, M. (2008). La familia contemporánea: relatos de resiliencia y salud mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37 (3), pp. 344-354.
- Carballeira, M., González, J. A. & Marrero, R. J. (2015). Diferencias transculturales en bienestar subjetivo: México y España. *Anales de Psicología*, 31 (1), pp. 199-206. [Doi.org/10.6018/analesps.31.1.166931](https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.166931)
- Cardona-Rodríguez, F. J., Osorio-Tamayo, D. L. & Moreno-Carmona, N. D. (2014). Construcción del bienestar juvenil en las actuales dinámicas de socialización. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5 (1). [Doi: http://dx.doi.org/10.21501/22161201.959](http://dx.doi.org/10.21501/22161201.959)
- Carrero, V., Soriano, R. & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La Construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Díaz-Llañes, G. (2001). El Bienestar subjetivo. Actualidad y perspectivas. *En Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17 (6), pp. 172-179.
- Erazo-Caicedo, E. D. & Duitama-Zamora, Z. (2015). Aproximación a la construcción de las concepciones de infancia y juventud y su impacto en los procesos de subjetivación infantil y juvenil contemporáneos. *Revista Perspectivas Educativas*, 4, pp. 81-102. Recuperado de: 07/06/2016 <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/download/705/548>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Eafit.
- Gergen, K. J. (2010). *El Yo Saturado. Dilemas de la identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gómez, V., Villegas, C., Barrera, F. & Cruz, J. (2007). Factores predictivos del bienestar subjetivo en una muestra colombiana.

³ *Despena* alude en sentido metafórico, a la provisión de relaciones consideradas como nutrientes para la vida emocional y el bienestar, constituyéndose en inventario a proveer, cuidar y conservar desde la vida social y comunitaria.

- Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), pp. 311-325.
- Hillman, J. (1998). *El Código del Alma*. Barcelona: Martínez Roca.
- Illouz, E. (2007). *Identidades Congeladas*. Buenos Aires: Katz Editores. Recuperado de: <http://www.katzeditores.com/images/fragmentos/illouz.pdf>.
- López, M., Santos, I., Bravo, A. & Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29 (1), pp. 187-196. [Doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542](https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542)
- López-Sánchez, F. (2015). Adolescencia. Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención. *Adolescere*, 3 (2), pp. 9-17. Recuperado de: http://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/adolescere-2015-vol3-n2_9-17_Adolescencia.pdf
- Montoya-Zuluaga, D. M., Castaño-Hincapié, N. & Moreno-Carmona, N. D. (2016, enero-junio). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7 (1), pp. 181-200.
- 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. [Doi: 10.11600/1692715x.14117260215](https://doi.org/10.11600/1692715x.14117260215).
- Quiceno, N., Cardona, J. & Montoya, H. (2006). *Moravia una historia de resiliencia*. Medellín: Alcaldía de Medellín. Recuperado de: http://www.medellindigital.gov.co/Mediateca/repositorio%20de%20recursos/AlcaldiaMedellin_Moravia_Resistencia.pdf
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du Redif*, 1, pp. 15-22.
- Vielma, J. & Alonso, L. (2010). El estudio del Bienestar Psicológico Subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*, 14 (49), pp. 265-275.



Referencia para citar este artículo: Sánchez-Jiménez, M. H. (2017). Prácticas dialógicas y códigos sociolingüísticos: crisis y cambios familiares en contextos dialógicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1179-1190. DOI:10.11600/1692715x.1522615122016

Prácticas dialógicas y códigos sociolingüísticos: crisis y cambios familiares en contextos dialógicos*

MARÍA HILDA SÁNCHEZ-JIMÉNEZ**
Profesora Titular Universidad de Caldas, Colombia.

Artículo recibido en diciembre 15 de 2016; artículo aceptado en marzo 30 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *el presente artículo responde al objetivo central de la investigación de “comprender y explicar las prácticas dialógicas y los códigos sociolingüísticos que han utilizado las familias durante el proceso de superación de situaciones de crisis”. Es un estudio cualitativo y hermenéutico, apoyado en los criterios de la Grounded Theory y en las perspectivas sistémica y socio constructorista. Los testimonios fueron dados por integrantes de 30 familias de los municipios de Manizales, Neira y Risaralda que accedieron voluntariamente a presentar su experiencia. Se concluye que en los movimientos entre la crisis y el cambio hay quiebres en la organización y el funcionamiento familiar, desnaturalización de patrones interaccionales, reconocimientos, aprendizajes personales y sociofamiliares, y la exaltación de los procesos de crisis como potencial para ver aquello que no se debe repetir en sus vidas.*

Palabras clave autora: crisis sociofamiliar, prácticas dialógicas, códigos sociolingüísticos, contextos, cambios.

Dialogical Practices and Sociolinguistic Codes: Crisis and Family Changes in Dialogical Contexts

• **Abstract (analytical):** *this article responds to the main objective of the research study that it describes: understand and explain the dialogical practices and the sociolinguistic codes used by families during the process of overcoming crisis situations. It is a qualitative hermeneutic study that uses the criteria of Grounded Theory and systemic and social constructionist perspectives. The testimonies were provided by members of 30 families from the municipalities of Manizales, Neira and Risaralda who voluntarily agreed to share their own experiences. It is concluded that in the transition between the crisis and subsequent change there are breakdowns in the functioning of the family and its organization, a denormalization of interaction, recognition and personal patterns, ruptures in socio-family learning and a valuing of the crisis process as having the potential to help them identify what should not be repeated in their lives.*

* Este artículo de investigación, científica y tecnológica presenta los resultados del proyecto de investigación denominado “Prácticas dialógicas y códigos sociolingüísticos en familias hacia la superación de situaciones de crisis”, financiado por la Universidad de Caldas, inscrito en septiembre de 2014 en la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados con el código: 1521414. Realizada entre el 15 de septiembre de 2014 y el 15 de diciembre de 2016. El artículo se inscribe en las ciencias sociales, subárea: Estudios de Familia.

** Psicóloga de la Universidad de Manizales, Magister en Psicología Clínica y de Familia de la Universidad Santo Tomás de Aquino, Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular del Departamento de Estudios de Familia, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Orcid: 0000-0001-8142-1779. Índice H5: 2. Correo electrónico: maria.sanchez_j@ucaldas.edu.co



Authors' key words: socio-familiar crisis, dialogical practices, sociolinguistic codes, contexts, changes.

Práticas dialógicas e códigos sociolinguísticos: crise familiar e alterações nos contextos dialógicos

• **Resumo (analítico):** este artigo responde ao objetivo central da pesquisa: compreender e explicar as práticas dialógicas e códigos sociolinguísticos utilizado por famílias durante o processo de superação de situações de crise. É um estudo qualitativo e hermenéutico apoiado pelos critérios da o Grounded Theory nas perspectivas sistémica e socio-construtivista. Os testemunhos foram dados por membros de 30 famílias nos municípios de Manizales, Risaralda e Neira, que voluntariamente concordaram em apresentar a sua experiência. Conclui-se que os movimentos entre a crise e a mudança apresentam rupturas na organização e funcionamento familiar, a desnaturalização dos padrões interacionais, o reconhecimento, a aprendizagem pessoal e socio-familiar, e a exaltação dos processos de crise como o potencial para ver aquilo que não deve ser repetido na vida.

Palavras chave do autor: crise socio-familiar, práticas dialógicas, códigos sociolinguísticos, contextos, mudanças.

-1. Introducción. -2. Problema de la investigación. -3. Proceso metodológico. -4. Referente teórico. -5. Resultados. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

El artículo se centra en uno de los objetivos de la investigación: “identificar, desde las prácticas dialógicas y los códigos sociolinguísticos, los recursos, las estrategias y las fortalezas sociofamiliares que han permitido afrontar y resolver situaciones de crisis”. Si bien la partida está en las voces creadas en el momento testimonial, el preámbulo fue la trama sobre la situación de crisis elegida, de manera voluntaria, por uno o varios integrantes de cada familia y bajo la premisa de que fuera reconocida por ellos como “una situación superada de manera satisfactoria”. Este texto se mueve entre dos momentos centrales de cada experiencia familiar: una, el surgimiento de una situación de crisis y, dos, la búsqueda de cambios o transformaciones a la misma.

Entre uno y otro momento, la situación de crisis tuvo un fuerte impacto en la vida de los integrantes de las familias. A su paso por cada escena, las personas expresaron diversas formas de afectaciones emocionales, cognitivas o biológicas con alto impacto relacional, especialmente en sus familias de origen. También aparece la mirada desde donde se cruzó el dolor de lo vivido, el reto de una lucha por lograr transformar la crisis en oportunidad

para seguir adelante y emprender otras formas de vida. “Cada testimonio da cuenta de una memoria traumática, compartida, en la historia de vida que se ofrece al investigador como rasgo emblemático de lo social” (Arfuch, 2013, p. 20).

Lo anterior, se ve reflejado en lo que sigue en este texto, cuyas reflexiones están soportadas en fragmentos cortos de algunas historias¹ que son parte de la investigación de donde se derivó este artículo. Del interés por resolver la pregunta por la forma como las familias perciben el proceso de superación de las crisis, sus narraciones y traducciones de cada momento de la trama, unidas a la interpretación como investigadora, emergieron diversas categorías, de las cuales en este artículo se presentan: la crisis como evento sorpresa, los quiebres sociofamiliares y problemas derivados, la desnaturalización de patrones interactivos y la búsqueda de salidas, decisiones y cambios.

2. El problema de la investigación

En mi estudio anterior a esta investigación, titulado: *códigos sociolinguísticos, familias y*

¹ A cada fragmento tomado de cinco historias, le antecede una viñeta con el fin de ilustrar al lector el eje temático sobre el que giró la narración.

terapia familiar sistémica. Procesos de cambio sociofamiliar, cité que: desde la perspectiva sistémica y la construccionista social, terapeutas e investigadores inquietos por los procesos que generan cambio en el contexto de la terapia se han preguntado: ¿qué ocurre cuando se desorganiza el aprender a aprender? (Bateson, 2006); ¿qué coordinaciones discursivas y sociales producen el cambio?, ¿qué herramientas y recursos promovieron los procesos de cambio y las nuevas posibilidades? (Fried-Schnitman, 2008, 2010); ¿cuál es la función de la reconstrucción narrativa?, ¿cómo podemos desplazar el diálogo en dirección al cambio? (Gergen, 1996, 2007); ¿cómo logramos este diálogo generativo, colaborativo, igualitario, donde el cliente es el experto? (Anderson, 1999).

No obstante, en la presente investigación, de donde se deriva este artículo, la pregunta no está centrada en los procesos terapéuticos, sino en las familias como agencia de cambio y transformación de sus conflictos. Una indagación que abre un panorama que visibiliza lo novedoso en las dinámicas familiares, los recursos, las estrategias, las fortalezas, las decisiones y acciones realizadas por diversos actores sociales que resultaron acertadas y favorables al cambio. De ahí la pregunta por ¿cuáles son las prácticas dialógicas y los códigos sociolingüísticos que co-construyen los grupos familiares para generar procesos de cambio ante situaciones de crisis?

3. Proceso metodológico

La investigación fue cualitativa, con un enfoque hermenéutico que guió en el marco de las prácticas dialógicas y los códigos sociolingüísticos, la construcción del significado y el sentido de las narraciones sobre las crisis y los procesos de cambio. Este enfoque ayudó a captar y reconstruir: a) las construcciones dialógicas y relacionales creadas entre los integrantes de las familias, b) las acciones, las estrategias, los recursos y las fortalezas que ayudaron al logro del cambio o la transformación de una situación de crisis, d) los enlaces sociolingüísticos o patrones de interacción recurrentes en las historias, e) los significados y los sentidos en contexto que

emergieron, f) el proceso y los apoyos que vivieron las personas para hoy considerar que la crisis ha sido superada.

El procedimiento metodológico estuvo basado en los criterios de la Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2002): a) “el método de la comparación constante”, por semejanzas y diferencias en las situaciones de crisis identificadas; y b) “el muestreo teórico”, con el fin de refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrolladas, y tener una mayor comprensión teórica sobre el tema de la investigación. De forma simultánea, se logró el planteamiento y desarrollo de conceptos centrales que fueron enriquecidos en el proceso de categorización y ajuste.

Con el fin de garantizar validez y confiabilidad a los resultados se recibieron los testimonios de integrantes de 30 familias de tres (3) Municipios del Departamento de Caldas: 10 de Manizales, 10 de Neira y 10 de Risaralda. Cada familia definió previamente la situación a narrar y la persona o las personas que participarían como narradores de la historia. Lo único previsto para este momento fue que aquella o aquel que brindara la información tuviera 18 o más años de edad, debido a la delicadeza del contenido en los fragmentos de cada historia y por el consentimiento de la grabación en audio y video.

4. Referente teórico

Prácticas dialógicas y códigos sociolingüísticos

Ambos conceptos, prácticas dialógicas y códigos sociolingüísticos, se enmarcan en los campos de las ciencias sociales, la sociolingüística y las prácticas psicosociales. Contienen perspectivas de abordajes epistemológicos, teóricos y metodológicos que, en sus trabajos investigativos, reflexivos y de intervención integran planteamientos, especialmente, de las perspectivas: sistémica, construccionista social y filosofía del lenguaje. Más aún, son construcciones complejas cuyo foco de atención es lo dialógico y lo relacional, desde donde las personas en interacción producen acciones creativas para afrontar

situaciones difíciles en sus vidas, tal como puede verse en aquello que comúnmente es denominado *momentos de crisis*.

Las prácticas dialógicas y los códigos sociolingüísticos son formas de lenguajes que utilizan diversas comunidades sociales, con el fin de expresar algo sobre algo o alguien. Ambas se co-construyen en la interacción humana y están presentes en los diálogos entre hablantes cuando intercambian diversas ideas sobre asuntos comunes o diferentes, cuyas expresiones verbales y no verbales contienen las voces creadas en la historia de vida de cada hablante. Al estar presentes en las formas de lenguaje y de vida de los sujetos, las prácticas dialógicas y los códigos sociolingüísticos acompañan las conversaciones y los diálogos externos e internos de las personas para crear significados, cuya interpretación sólo es posible en un contexto interactivo articulado a las formas de vida del ser humano y de su forma de expresar. Como dice Wittgenstein (2007), las expresiones tienen relación con la localización corporal, es decir, lo que tiene que ver con el impacto fisiológico de la expresión. En este sentido, las palabras unidas a la expresión del rostro humano son significativas y orienta los significados y los sentidos de lo que es recordado y la manera como se recuerda.

Las prácticas dialógicas como los códigos² son formas de lenguajes, conexiones sociolingüísticas entre los hablantes que regulan las interacciones y reflejan patrones relacionales, cuyas características están ligadas al contexto interactivo co-construido por las

personas. Los códigos que acompañan las prácticas dialógicas de los hablantes son el resultado de un aprendizaje que adquiere todo sistema humano en sus relaciones familiares y sociales y, en este ámbito, tienen la posibilidad de transformarse. Cuando en una práctica dialógica prima una forma de código para acompañar y regular las relaciones, esta forma sociolingüística puede mantener o transformar las experiencias cotidianas de los sujetos dentro del sistema familiar (Sánchez-Jiménez, 2013, 2015, 2016; Patiño-López, 2017).

En este marco epistemológico, la creación de significado, la experiencia y el conocimiento son procesos constructivos con capacidad potencial de transformar las pautas de relación social entre las personas. Desde la diversidad de diálogos, la creatividad y las oportunidades dialógicas cada quien explora la emergencia de alternativas para salir de los conflictos y problemas, la creación de nuevas formas de relación hacia soluciones satisfactorias, las innovaciones y el reconocimiento de los recursos que transforman tanto las conversaciones como a quienes participan en el proceso (Fried-Schnitman, 2008). Es decir, el cambio emerge cuando las personas obran desde la creatividad, el reconocimiento, la integración de diálogos, las oportunidades para co-construir nuevos contextos y nuevos proyectos de vida tanto personales como familiares.

Bajtín plantea que los diálogos son tan amplios, múltiples, diversos y complejos que no puede haber un plano único para su estudio. La diversidad de ellos depende de su tema, situación y participante. Van en la combinación de voces propias y ajenas, lo que se construye entre el yo y lo otro, en lo que da identidad a las personas (Bajtín, 1997, 2000, 2011; Bubnova, 2006; García, 2012). Por lo tanto, es en el diálogo donde la identidad de las personas y sus relaciones se construyen, permanecen o se transforman.

5. Resultados

La crisis como evento sorpresa

El hecho de que las personas escojan una situación de crisis y no otra para ser narrada,

2 Por ejemplo, Sánchez-Jiménez (2013, 2015, 2016) presenta que en las conversaciones emergen señales sociolingüísticas o códigos creados por personas, parejas, familias, terapeutas, etcétera., en las que se construyen pautas de interacción particulares, según el momento conversacional en el cual estén los hablantes: Estos códigos y su significado son los siguientes: 1) *contexto*: explora y evalúa los significados y los sentidos verbales y no verbales; 2) *contrastación*: confronta las diversas voces y situaciones dialógicas; 3) *rebote*: diálogos que llevan connotaciones negativas que pueden provocar una escalada simétrica; 4) *circular perceptivo*: envuelve una secuencia de acciones/re-acciones/relaciones entre dos o más personas implicadas en el evento; 5) *suspensión*: interrumpe una pauta narrativa mediante giros sociolingüísticos como cambiar de foco temático o de hablante; 6) *reconocimiento*: enaltece a las personas como interlocutoras válidas y crea connotaciones positivas; 7) *complemento*: expresan acuerdos en medio de un contexto más colaborativo; 8) *imaginativo*: alienta a la creatividad y, por consiguiente, estimula la planeación y ejecución de proyectos de vida y nuevas formas de enfrentar los conflictos; y 9) *integrativo*: reconoce las redes de apoyo intra y extrafamiliares.

para recordar el proceso y la forma como fue afrontada, permite que dicha situación y su historia sea considerada un evento, uno entre muchas otras situaciones. Es un evento, por cuanto deja una huella significativa en la vida de las personas que ha implicado tiempos prolongados de sufrimiento, dolor, terror, angustia, tensión y tristezas. El evento deja una huella, a tal punto que al ser puesto en la historia recordada y narrada conlleva a revivir en el presente, aunque de forma diferente, los sentimientos, las emociones, las sensaciones y las acciones pasadas. Por ello, un evento es visto como irrepitable o como lo que no quiere volverse a vivir: “Fue algo como extraordinario, o sea, se volvió algo que yo diría si me tocara volver a repetirlo no, yo diría que no habría como” (Padre, 44 años, Manizales); “yo pienso que a mí no me volvería a pasar... Ya no se puede repetir” (Hija, 21 años, Manizales); “estar como dice el cuento: tener paz en el corazón” (Hermana, 23 años, Risaralda).

Cuando alguien hace referencia a un evento habla de algo sorpresivo y novedoso, que lleva consigo una paradoja experiencial. Es decir, contiene dos caras, una positiva y otra negativa. Uno, por ser una manera de rehacer algo en sus vidas y, dos, porque hubo la presencia de daños a la integridad de las personas y familias.

Cuando es visto como positivo, el evento es asociado a momentos percibidos como favorables para las personas o las familias, a una nueva construcción de significados y sentidos asociados al cambio. Cuando las personas perciben el evento como negativo, lo significan como la agudización de una situación problemática inesperada, para algunos *único e irrepitable*, que afecta a quienes estuvieron relacionados con el evento y con las personas que lo vivieron directamente. En este último caso, el evento queda asociado a la palabra “crisis” o como aparece en algunos testimonios, a: algo “terrible”, “horroroso”, “traumático”, “muy doloroso”, “crítico”, “tensa”, entre otras afirmaciones.

En ambos casos, las dinámicas relacionales son afectadas, porque emergieron coordinaciones liberadoras para las personas, se fortalecieron momentos de unión o solidaridad como ocurrió con algunas familias, o porque

las personas se enfrentaron a una lucha entre lo que sucede y el alcance de sus capacidades para seguir adelante o sobrevivir. Por ejemplo,

Madre separada, encargada del sostenimiento y crianza de sus dos hijos de 9 y 5 años, secuestrada por un frente de la guerrilla.

“Felizmente salí muy favorable de todo ese proceso, mis hijos también, mi familia también, por supuesto. Son situaciones que afectan todo el entorno, los amigos, el trabajo (...) Como profesional, que ya logré votar todo ese dolor... El dolor sí tiene que ir saliendo porque uno tiene que irlo sacando, porque es de la única manera que uno perdona y vuelve a vivir una situación de calma, de volver a vivir oportunidades como lo he hecho... dejar salir el dolor, dejarlo, evaluarlo y si hay algo que sanar pues encausar. Por ejemplo, yo me pude salir y encausé y no me fue mal... No hay que huirle a los problemas, no hay que salir corriendo. Saber qué fortalezas y qué debilidades hay y como mejoro mi vida” (Madre, 50 años, Neira).

Afrontamiento familiar del proceso de cáncer y muerte del hijo de 2 años y medio. Impotencia frente al tratamiento, los trámites y procesos médicos y hospitalarios.

“Fue algo como extraordinario, o sea, se volvió algo que yo diría que si me tocara volver a repetirlo no. Yo diría que no habría como. O sea, yo consideré que fue un acto de heroísmo frente esas cosas. No, no por el evento en sí, sino por la relación y la vivencia ¿cierto? Si uno se pone a revisar eso, ¡juy!, yo no me enloquecí (...) También es parte del aprendizaje y saber sortear y sacar lo mejor siempre de lo que llegue, porque eso es lo que le queda a uno, la posibilidad de aprovechar, de trabajar con lo que hay en el momento, de aprovechar uno a las personas, a las personas que tiene cerca, de aprender de ellas en sus diferencias...” (Madre, 40 años; Padre, 44 años, Manizales).

Desplazamiento forzado por parte de un grupo de las autodefensas de Colombia, rechazo

por parte de otras poblaciones y discriminación racial hacia los hijos en la escuela.

“Hace 17 años yo fui desplazada de Urabá con mi papá, mi mamá y siete hermanos. Llegamos a un pueblo que se llamaba Supía Caldas. Ahí llegamos prácticamente desplazados y nos tocó vivir un tiempo muy crítico, muy duro, de necesidades, hambres, etc., muchas cosas (...) Transcurrieron por ahí algunos siete, ocho años que ya nos empezó a cambiar un poquito la suerte (...) Sinceramente, como le decía anteriormente, yo le doy gracias a Dios que me iluminó con la llegada por acá, porque primero que todo, yo creo que o esta niña estuviera muerta o estuviera embarazada, o no estuviera conmigo. Me la hubieran... Estuviera en una cárcel” (Madre, 45 años, Risaralda).

Una situación de crisis representa un quiebre en el transcurrir de la vida cotidiana de las personas y las familias, y es un referente de cambio porque marcó nuevas dinámicas relacionales y movimientos en el funcionamiento y la organización del sistema familiar. Las crisis están estrechamente relacionadas con el cambio. Por un lado, surgen cambios inesperados: alteraciones físicas, emocionales y cuidados; muerte por enfermedad; intento de homicidio; desapariciones; desplazamientos; salidas de las personas del hogar por amenazas o tensiones relacionales en la familia; llegada inesperada y no deseada de una persona al sistema familiar, etcétera.

Por otro lado, los cambios en la familia son evidentes mediante la emergencia de situaciones colaterales caracterizadas por comportamientos y relaciones que estaban como telón de fondo: consumo de sustancias psicoactivas, problemas con la ley, patrones de violencia sociofamiliar, coaliciones, conflictos de pareja, rivalidades fraternales o materno-paterno filiales. “La crisis es a la vez reveladora de aquello que permanece oculto en las épocas ordinarias y efectora de procesos de transformación” (Hernández, 2004, p. 101).

Cuando aparece la crisis como un evento sorpresivo, las expectativas creadas se derrumban y es co-construido un contexto

caracterizado por el desconcierto, la angustia, el temor y la alteración de transacciones sociofamiliares. Se une la sensación de impotencia y desorden frente a la pregunta en torno a cuál puede ser la mejor manera de salir de la encrucijada, quiénes actuarán, de qué manera, cuándo, con quién, y a la vez emergen los juicios, señalamientos, culpas y calificativos más caracterizados por lo negativo. Es decir, el problema está a flor de piel y por ello los códigos o las señales sociolingüísticas de contrastación, rebote y circular perceptivo con connotaciones negativas, para sí mismo y para los demás, son evidentes: *“todos los días llegaban a pelear por eso, que por culpa de ella estaban así y que por culpa de ella habían perdido lo que tenían”* (hija, 21 años. Manizales).

El mundo que encierra una crisis en las familias es complejo y caótico, porque las huellas que deja a su paso traspasa cada vínculo, lo fragmenta y hay que rehacerlo para volver a reconfigurar y resignificar múltiples dimensiones de la vida sociofamiliar –psicológica/emocional, biológica/física, cognitiva, social, económica, territorial, temporal, cultural e histórica. Son múltiples los movimientos y ensayos que deben realizar las personas y sus familias como también los errores a afrontar y superar. Las acciones son extenuantes, al punto de llegar a límites entre los integrantes de las familias, tales como separaciones, enfrentamientos hostiles física o verbalmente, pautas relacionales violentas en las familias. En fin, se crean quiebres en las relaciones familiares

Quiebres en las relaciones familiares y problemas múltiples

Es importante destacar que en las familias con una historia relacional con permanentes disgustos, enfrentamientos entre sus integrantes, problemas de diversa índole entre uno u otro miembro de la familia, el proceso de afrontamiento es complejo debido a la dispersión creada por los múltiples focos problemáticos que deben ser atendidos. Por lo tanto, el logro de las salidas, la solución o la transformación de los conflictos está caracterizado por estar sobre una plataforma conflictiva, de confrontación y

rebote entre las partes, hasta crear relaciones en escaladas simétricas. Cada vez es más alto el nivel de tensión y presión entre los integrantes de las familias y su entorno.

Las partes en el conflicto se descalifican, juzgan y culpabilizan mutuamente y, como bola de nieve, se acrecienta el proceso de separación, dolor, rabia y frustración por lo que pudo haber sido y no fue, como por el abismo creado para volver a recuperar la unión afectada en las relaciones familiares.

Muerte del padre en la familia y surgimientos de diversos problemas con la madre y los hermanos, caracterizados por pautas relacionales violentas y consumo de SPA.

“Yo me salí de la casa, dejé de vivir con mi mamá cuando tenía 12. Pero me fui a vivir con una hermana... Entonces, yo, ya veía a mi mamá los fines de semana, o de pronto me quedaba ahí en Manizales donde mi otra hermana... Cuando tenía como los 18 o 19 años volví donde mi mamá... Y al vivir acá en Neira con ella, me consiguió trabajo en otra cafetería acá. Ya, de nuevo los problemas (...) Entonces, le digo yo a mamá que: mire las cosas siguen igual, él [hermano] igual pegándome... Entonces, una vez, yo le dije unas cosas muy feas a mi hermano, lo insulté muy feo la verdad. Entonces, mi mamá estaba ahí y le dio mucha rabia (...) Entonces, mi mamá me dijo, me respondió: si alguien se tiene que ir es usted (...) Entonces, yo me fui. Y es algo que mi mamá aun me reprocha” (Hija, 26 años, Neira).

Teniendo presente que un evento de crisis tiene efectos colaterales, en tanto impulsa el surgimiento de otros problemas que no eran evidentes o se mantenía como telón de fondo, las personas quedan enfrentadas a solucionar aquello que más le afecta directamente. Se crea un contexto familiar multiproblemático que demanda otras acciones imprevistas y cada vez más complejas. Por ejemplo, la “Muerte del padre en la familia y surgimientos de diversos problemas con la madre y los hermanos, caracterizados por pautas relacionales violentas y consumo de SPA” (Hija, 26 años, Neira); “Secuestro y asesinato

de una cuñada por paramilitares, seguido de desplazamiento, pérdidas económicas, enfermedad postraumática del marido (obesidad y Depresión) y muerte” (Esposa y Madre, 55 años, Risaralda). Una nueva situación relacional abre otro enfoque del problema que también debe ser atendido y, así sucesivamente.

Por ello la acción ante el peligro como manera de proteger la integridad emocional o física de una persona, está asociada a los procesos de afrontamiento y también a la posibilidad de abrir otros focos problemáticos que ameritan ser atendidos. Si las personas que tienen vínculos familiares conflictivos no cierran el ciclo del problema de manera clara, ni reconocen su posición frente a los demás, ni los límites de sus decisiones, la salida que tomen tendrá un carácter no triunfal. La plataforma relacional que sostiene los patrones de interacción porta una especie de embotellamiento en donde pueden quedar atrapadas las nuevas relaciones y, entonces, la historia y sus narrativas interactivas se repiten con los nuevos actores con quienes fue vista una forma de escapatoria. Por ejemplo, “embarazo de la hija a los 17 años y la salida del hogar y posterior vivencia de una relación conyugal con pautas interaccionales violentas (Madre, 48 años; hija, 21 años, Manizales). Estas acciones son articuladas dentro de los patrones de interacción y perpetúan la historia relacional confusa y generadora de incertidumbres.

En el sistema familiar, como parte del proceso de afrontamiento, se crean alianzas especialmente con la persona percibida como vulnerada o víctima del otro o la otra. A su paso, emergen separaciones en algunas relaciones. Por ejemplo,

Mujer con más de 30 años de casada decide terminar su relación con su esposo, después de tres años de infidelidad por parte de él y de luchar por conservar la relación y el hogar.

“E: -Y, su hijo, ¿no sabía todavía?

-No, él estaba por fuera. Cuando un día, ya él empezó a notar que nosotros [ella y el esposo] ya nada, de nada, pero no decía nada (...) Yo le saqué café y por no hablarle me fui hasta la puerta y dije: yo no quiero... Entonces, me dijo: yo ya almorcé arriba en la finca antes de

venirme, pero yo no sabía que Omar se había entrado por aquí y, estaba en la otra pieza... Cuando sale Omar: Eso no le ruegue, si no le quiere recibir, no le ruegue, es que usted también. [Dirigiéndose al padre], ¿cuál es la pendejada?, que usted tiene a mi mamá como de empleada suya, ¡olvídese de eso!, ¡olvídese de eso! Mami, si no quiere comer que no coma, pero usted no es su empleada” (Mujer y Madre, 60 años. Risaralda).

En estos casos, puede organizarse enfrentamientos entre hijos y padres, lo cual agudiza el evento de crisis familiar. Por ello, algunos integrantes de las familias prefieren mantener en secreto un conflicto relacional para no involucrar a otros, cuando esto puede afectar el vínculo y los lazos afectivos que han caracterizado una relación en la que media mucho afecto y cercanía. Es una forma de mantener cierta homeostasis familiar, lealtades o algún nivel de “tranquilidad” en algunos subsistemas de este grupo. La lealtad entre los integrantes de las familias, en estos casos, hace que las situaciones y relaciones familiares continúen siendo confusas.

Desnaturalización de patrones interactivos

Un evento asociado a los procesos de crisis no puede verse aislado de las formas relacionales tradicionales co-construidas dentro y fuera de la familia. Generalmente, es lo que hace evidente la existencia de otros problemas que han estado como telón de fondo, y por ello el evento se convierte en lo más percibido por las personas afectadas. En otras palabras, la crisis es como la punta de Iceberg, mientras otros problemas relacionales se mantienen detrás de esta imagen.

En este sentido, el evento crítico contiene aspectos multicausales y multidimensionales a partir de los cuales se sedimenta una plataforma relacional. La función de un evento es poner en evidencia que algo no está bien entre las personas que establecen formas de vínculos tejidos a partir de conflictos que se repiten una y otra vez. En otras palabras, con el tiempo los

conflictos tanto en las relaciones familiares como con personas externas a las familias van adquiriendo un carácter natural y, por ello, no es fácil identificar la existencia de un problema que viene en escalada simétrica, tal como muestra en la secuencia de fragmentos del siguiente relato:

- a) *-Después de la muerte de mi esposo... tuve que separarme de mi hija menor y llevarme a las dos mayores a otra ciudad para trabajar y sostener a sus hijas;*
- b) *-Luego me entero que mi hija menor, en manos de una familia considerada amiga, fue abusada sexualmente por los hombres de la casa;*
- c) *-Mi hija mayor comenzó a robarme, mi hija menor inicia el consumo de marihuana y vive un ciclo de autoagresión (cortarse las manos);*
- d) *-Yo no me di cuenta... Yo la llamaba y ella nunca contó nada (Madre, 50 años; Hija, 17 años, Risaralda).*

En estos casos, la aparición de las crisis pone en evidencia otros problemas y, a su vez, rompe un patrón naturalizado que deja entrever otras acciones desconocidas de algunos de los integrantes de la familia. Llegan situaciones sorprendidas que cambian la dinámica del grupo familiar, la percepción de las personas sobre las acciones cotidianas y las relaciones entre quienes son parte del sistema familiar.

En consecuencia, un nuevo contexto relacional es creado por las personas, ante una alarma que ubica a los participantes en una posición diferente a la acostumbrada. A través de él, emergen preocupaciones no previstas y las familias se ven obligadas a buscar estrategias y a utilizar los recursos para definir una salida por doble vía: una frente al evento y otra respecto a la red de problemas asociados. Muy similar a las características asociadas al principio de equifinalidad en el que un estado final no depende sólo de una condición inicial ni en una relación unidireccional de causa - efecto, sino que parte de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos. A su vez, este estado final es el inicio de múltiples condiciones desde las cuales el sistema afecta y, a su vez, va a ser afectado bajo diferentes condiciones y por vías diferentes (Bertalanffy, 2001).

Cuando un evento interrumpe un patrón naturalizado, lo que antes no se veía claro comienza a surgir como algo más evidente aunque esté provisto de incertidumbre, dudas y desconfianza entre las personas. En este sentido, surgen preguntas en torno a *¿qué está pasando?, ¿cómo fue que ocurrió?, ¿qué hizo quién?, ¿de dónde viene esta situación?* Y, a su vez, expresiones como: *“casi me maluqueo”, “pensé que era una broma”, “eso me dejó impactada”, “no podía creer lo que estaba sucediendo”, “de un momento a otro resultaron las cosas así”, “yo empecé a darme cuenta de...”, “es una cosa dura”, “queda uno como impactado”, “en la familia eso causó impacto”*.

Es tal el impacto de las crisis en el proceso de desnaturalización de patrones relacionales que las personas y familias quedan en un tiempo cotidiano desconcertante. *“Si yo viera desde mi ventana unos alrededores nuevos y muy diferentes, en lugar de los que me son familiares desde hace mucho tiempo, si las cosas se comportaran como nunca lo han hecho, tal vez diría algo parecido a ‘me he vuelto loco’”* (Wittgenstein, 2007, p. 105).

Por estas razones, los hablantes hablan de aquello que fue *“sorpresivo”* o una especie de *“aparición no esperada”*. Estas son expresiones que marcan el punto de quiebre en la vida cotidiana de las personas y, por lo tanto, es un indicador de cambio o transformación de formas de vida y formas relacionales. Desnaturalizar el patrón puede ser favorable al desarrollo de las familias cuando las personas ven en otros no sólo una acción negativa, sino la oportunidad para cambiar retomando lo nuevo que se conoce en la vida y las relaciones de las personas.

Búsqueda de salidas, decisiones y cambios en las familias

Bajo este panorama de cambios, la crisis es vivida como una amenaza a su estabilidad y seguridad individual, grupal y social. La fuerza emocional y física, implícita en la experiencia de las crisis, cobija pequeños cortos circuitos en la vida de las personas, es decir, irrumpen un ritmo cotidiano que hace parte de una costumbre, norma de convivencia y patrón de interacción. Las crisis familiares están muy cerca de la

reorganización y nuevos funcionamientos del sistema familiar, pues paradójicamente son un aporte para la toma de decisiones y para generar estrategias para el cambio en las relaciones familiares. Este cambio familiar lleva a la unión y a nuevos reencuentros que favorecen el reconocimiento de potenciales y recursos en las personas y las familias.

El proceso vivido es concomitante con la resignificación y nueva lectura de lo que para ellos fue real y hoy es parte de su memoria. *“La reconstrucción y resignificación de la memoria, es un ejercicio que incluye acciones presentes hacia la construcción de futuros soñados”* (Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado, 2017, p. 182). Por lo tanto, las salidas a las crisis son observadas mediante los cambios narrativos que hacen las personas al momento de reconstruir la trama familiar y el nuevo contexto en el cual la trama es ubicada. En este momento, el significado tanto del proceso como de los integrantes de las familias y sus acciones es diferente respecto al significado otorgado cuando se hablaba del momento en que vivían el evento crítico. Se transforma una forma de percibir, una perspectiva situacional o del acontecimiento.

Para Ricœur hay una tensión entre significación y acontecimiento. El significado va más allá del acontecimiento, pues el primero está referido a *“lo dicho”*, mientras el segundo está asociado a la acción del decir. Lo que narran las personas no es el acontecimiento como tal, sino el significado del acontecimiento como habla (Ricœur, 2008; Corona, 2005). En este sentido, el cambio está en la percepción que toma otro matiz y se ubica en otro contexto y, en este nuevo marco de referencia, lo que la persona narra y expresa son diferentes. De un contexto confrontativo entre las personas que viven la crisis a un contexto de reconocimiento de apoyos y aprendizajes; de un contexto deficitario y negativo a un contexto propositivo con connotaciones positivas y más esperanzadoras.

Madre que enfrenta la enfermedad de su hijo, por una caída en la que se lesiona una de sus rodillas. El sentirse sola detona en relaciones agresivas de ella con su madre y su esposo.

“Yo creo que eso me sirvió, o sea, esa experiencia que yo tuve, yo creo que me va a servir bastante porque en una situación que a futuro, que me pase algo similar yo la voy a tomar de otra manera, no me voy a deprimir tanto, no con tanto desespero sino que yo voy a pensar: ¡no!, esta situación se superó de esta manera, me tocó hacer esto; o sea, tomando esa experiencia que yo viví, las cosas positivas que viví en el momento. Las cosas negativas, de pronto, porque me tomaron como de tan sorpresa, más adelante yo pensaría de pronto que la situación va a ser un poquito más diferente, de otra manera porque ya la he vivido... Entonces, ya de pronto la voy a manejar mejor y más rápido. De pronto, hasta con más madurez” (Madre, 26 años, Neira).

Accidente automovilístico que tuvo madre, hija y nieta, en el que fallece la hija. La madre debe afrontar el dolor de la pérdida, culpas y señalamientos de su yerno, más la separación de su nieta.

“En mi casa todos se pusieron en contra de ellos [de la familia del yerno]. Yo veía que, como que el problema era ellos, porque viendo por la situación que yo había pasado y, ellos le decían por culpa del hijo de ellos, y ellos no han tenido ninguna consideración conmigo (...) [Refiriéndose al cambio] hoy también respetan ya como mis ideas y lo que yo diga. Sí ellos ya... ellos ya siempre se miden un poquito porque pues... por lo que pasamos muy difícil para de pronto uno volverse ahora a meter en otro problema ¡no! Entonces, ya somos como más... más precavidos, sí, ya compartimos más, son muy detallistas conmigo... Que por dura que sea una situación y si uno tiene a Dios en su corazón, tiene que salir adelante porque él todo lo puede. Pues eso aprendí yo” (Madre, 45 años, Manizales).

En este contexto, la expectativa de una salida triunfante está en medio de un juego de tensiones entre las posibilidades y el

surgimiento de diversas dificultades. Podría llamarle un juego de azar y de incertidumbres, pues el logro de resultados favorables no es claro porque dependen, por un lado, de las acciones y decisiones entre las personas implicadas en el grupo familiar y, por el otro, de las acciones de la otra parte externa al sistema familiar, importante para la salida del problema. En los casos donde hay amenaza a la salud, la vida, la integridad humana en cualquiera de sus dimensiones, el azar y la incertidumbre son parte de la relación vida-separación-muerte, en medio de la relación amor-protección-reconocimiento.

Cuando las crisis son creadas en el contexto de las familias y, por ende, las relaciones son cercanas como es el caso de las parejas, padres-madres e hijos, hermanos, se co-construyen diálogos esperanzadores y la tendencia de las personas es a minimizar la situación y aminorar el impacto negativo en el sistema familiar. No obstante, persisten altibajos emocionales, dudas, incertidumbres e inseguridades frente a cada suceso en el que las personas se encuentran involucradas en el evento crítico. En otras palabras, mientras las personas y familias estén en la lucha por el cambio, el beneficio de la duda es uno de los recursos cognitivos y emocionales que emergen. Las decisiones tomadas comienzan a ser el inicio de un nuevo contexto relacional y un cambio en las formas de vida familiar co-construidas hasta el momento.

En cualquiera de los casos, tal como se vio en los 30 testimonios, las salidas de las crisis, las estrategias, los recursos y las posibilidades que crearon las familias trascendieron su contexto familiar. Es decir, los integrantes de las familias no obraron sólo al interior de este sistema, sino que hubo presencia de redes sociales de apoyo, especialmente amigos, compañeros de trabajo, vecinos, empleados, familia extensa, comunidad, grupos religiosos, servicios sociales, de seguridad, practicantes de Desarrollo Familiar y psicólogos.

Las redes mencionadas son buscadas y aprobadas por las familias durante el proceso y a ellas llegaban directamente o por recomendación de alguien cercano. Es una forma de extensión o ampliación de las redes de acuerdo al contexto de la crisis y a los

detonantes emocionales, cognitivos, biológicos y afectivos que afectan más a un miembro de la familia con relación a los otros.

Por ejemplo, al preguntar por las personas que ayudaron a las salidas de la crisis: “*le tengo que agradecer a un compañero, a un socio de la cooperativa*”, “*la señora que trabajaba en casa... Una señora solidaria*” (Madre, 50 años, Neira); “[refiriéndose a su otra hija] Todas las noches venían diez, doce compañeros de aquí, compañeros y compañeras... La abrazaban y la quieren mucho. Entonces, ahí yo le veía que ellos le daban ánimo” (Padre, 72 años, Risaralda), “*en el jardín nos colaboraron mucho... Recogieron plata y nos la dieron a nosotros*” (Madre, 40 años; Padre, 44 años, Manizales); “*la gente del barrio nos protegía*” (Hija, 22 años, Manizales). En este caso, las redes son co-construidas en el marco de las prácticas dialógicas, códigos de integración, reconocimiento e imaginación. Son procesos dialógicos creativos que van hacia la búsqueda de acciones más liberadoras. Hay aprendizajes, recuperación y crecimiento focalizados hacia tareas vitales personales e interpersonales (Fried-Schmitman, 2010).

La tendencia a la tranquilidad y la estabilidad se mantiene viva, para co-construir un nuevo contexto de organización y funcionamiento familiar con el fin de crear otras formas de vida y reconocer las capacidades de ir hacia nuevos horizontes y proyectos tanto personales como familiares. “En aspectos importantes la mayoría de las relaciones tienden hacia pautas estables, y en realidad, es su estabilización lo que nos permite hablar de pautas culturales, instituciones e identidades individuales” (Gergen, 1996, p. 253).

6. Conclusiones

Los momentos de crisis movilizan al sistema familiar, a las personas, a las redes sociales y, por lo tanto, a los diversos contextos relacionales que han co-construido las personas y familias. Pese a que las personas incrementan sus esfuerzos por mantener unido el sistema familiar, la estructura de este sistema es trastocado de manera temporal y otras veces de manera permanente.

Cuando es temporal la fuerza hacia el retorno de las transacciones sociofamiliares y los recursos creados por las personas y familias logran una organización y funcionamiento similar al que tenían antes de la crisis, aunque aparezcan formas relacionales diferentes. Pero, cuando es permanente, el impacto de la crisis modifica la estructura familiar, hay rupturas en las relaciones, en los vínculos afectivos y, a su vez, los procesos de organización y funcionamiento de las familias se tornan diferentes porque el contexto es otro.

El evento crítico puede ser favorable si genera en las personas una oportunidad para el cambio o para favorecer una situación identificada como problema o un obstáculo visto como algo mejor desde donde pueda crearse nuevas oportunidades hacia mundos posibles, más tranquilos, antes no imaginados. Una situación en la que algo es novedoso durante el proceso de afrontamiento de la crisis, reconocido por las personas como una oportunidad desde donde el cambio comenzó a darse. No obstante, la otra cara de la moneda sigue presente. Es decir, una situación percibida como desfavorable en la que se inicia una trayectoria de lucha dolorosa emocional y/o físicamente, con un fuerte desgaste personal y relacional adentro y afuera del ámbito familiar. En ambos casos, las personas se ven ante nuevas condiciones de vida, nuevos contextos de acción y relación, a tal punto que entre las crisis y los cambios emergen, por un lado, expresiones como “mi vida cambió a partir de este momento” y, por el otro, “una nueva vida vamos a comenzar”.

Si bien la familia es activa en sus procesos de cambio ante situaciones de crisis, mediante la co-construcción de estrategias, la utilización de recursos, la búsqueda de oportunidades, la interacción con el contexto social ampliado o las redes de apoyo son ventajas comparativas para salir de situaciones que atormentan un fragmento de su vida cotidiana.

En todo caso, entre las crisis y las salidas de ella siempre hay movimientos de acuerdo con las traducciones que cada quien hace de lo que precede, sucede o proviene, sus expectativas que entran en diálogo con las expectativas de otras personas que son interlocutoras válidas al

momento de tomar decisiones. El lugar al que se llega es una construcción social, una decisión susceptible de ser mantenida o cambiada porque en las familias, y a través de tiempo, queda viva una forma de identidad relacional y vincular.

Lista de referencias

- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. México, D. F.: Taurus.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Bateson, G. (2006). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Bertalanffy, L. (2001). *Teoría general de los sistemas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27 (1), pp. 1-18.
- Corona, P. E. (2005). *Paul Ricœur. Lenguaje, texto y realidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Fried-Schmitman, D. (2008). Diálogos generativos. En G. Rodríguez-Fernández (comp.) *Diálogos Appreciativos: el socioconstruccionismo en acción*, (pp. 17-48). Madrid: Oñati-Editorial Dykinson.
- Fried-Schmitman, D. (2010). Perspectivas generativas en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales*, (36), pp. 51-63.
- García, R. E. (2012). Diálogo, identidad y discurso en la vida social. Una reflexión sociopsicológica desde el pensamiento de M. Bajtín. *Uaricha Revista de Psicología (Nueva época)*, 9 (18), pp. 38-54.
- Gergen, K. J. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Uniandes.
- Hernández, A. (2004). *Psicoterapia sistémica breve. La construcción del cambio con individuos, parejas y familias*. Bogotá, D. C.: Editorial Códice, Ltda.
- Ospina-Ramírez, D. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), pp. 175-192. Doi :10.11600/1692715x.1511016022016.
- Patiño-López, J. A. (2017). Entrevista a la profesora María Hilda Sánchez-Jiménez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 15 (1), pp. 618-624.
- Ricœur, P. (2008). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Sánchez-Jiménez, M.H. (2013). Conversaciones terapéuticas que acompañan las transformaciones sociolingüísticas en las relaciones sociofamiliares. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, pp. 160-185.
- Sánchez-Jiménez, M. H. (2015). Terapia familiar sistémica-construccionista. Lógicas sociolingüísticas que co-dicen. En D. F. Schnitman (ed.) *Dialogues for Transformation: Experiences in Therapy and Other Psycho-social Interventions in Latin America*, (pp. 105-127). Chagrin Falls: Taos Institute Publications, WorldShare Books.
- Sánchez-Jiménez, M. H. (2016). *Movimientos sociolingüísticos en las conversaciones terapéuticas. Hacia los lenguajes del cambio*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Wittgenstein, L. (2007). *Observaciones sobre la filosofía de la psicología, vol. II*. México, D. F.: Filosofía Contemporánea.

Referencia para citar este artículo: Ávila-Navarrete, V. C. (2017). ¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1191-1206. DOI:10.11600/1692715x.1522712102016

¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores?*

VIVIANA CARMENZA ÁVILA-NAVARRETE**
Profesora Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

Artículo recibido en octubre 12 de 2016; artículo aceptado en febrero 27 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *en el presente artículo expongo los aprendizajes de un plan estratégico para el incremento de la corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación en Colombia. Mediante la metodología de marco lógico propongo estrategias y acciones participativas para que las familias garanticen la atención, el cuidado y la protección de los individuos adolescentes al momento de llevar a cabo un proceso reeducativo integral. El análisis situacional evidenció que el déficit en la corresponsabilidad familiar tiene origen multicausal, con factores extrainstitucionales e intrainstitucionales que influyen y repercuten de manera bidireccional. Concluyo que el trabajo coordinado, articulado y competente entre los diversos profesionales adscritos al Sistema colombiano de Responsabilidad Penal Para Adolescentes, basado en el análisis de relaciones e interacciones, puede proveer elementos necesarios para que la familia reconozca y asuma la corresponsabilidad.*

Palabras clave: adolescencia, delincuencia juvenil, conflicto social, corresponsabilidad, formación, reeducación, institución, organización, familia, papel de los padres y madres (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Family co-responsibility in rehabilitation institutions for adolescent offenders?

• **Abstract (analytical):** *the present article details the results of the implementation of a strategic plan for increasing family co-responsibility in rehabilitation institutions in Colombia. Using the logical framework methodology, participatory strategies and actions are proposed to ensure that families guarantee assistance, care and protection for adolescents during the period that they are involved in a rehabilitation process. The situational analysis used in the study showed that the deficit in family co-responsibility has a multi-causal origin, with intra-institutional and other factors having a bidirectional influence and impact. The authors conclude that coordinated, articulated and competent work between the different professionals working in the Colombian criminal responsibility system for adolescents, based on the analysis of relationships and interactions, can provide the necessary elements for families to acknowledge and assume their co-responsibility.*

Key words: adolescence, juvenile delinquency, social conflict, responsibility, training, reeducation, institution, organization, family, role of parents (Thesaurus of Social Sciences of Unesco).

* Este artículo de **reporte de caso** hace parte de la sistematización del proyecto académico denominado “Plan estratégico para el incremento de la corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes en conflicto con la Ley penal colombiana”, del curso gestión de programas para la familia, ofrecido dentro de la Maestría en Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia de la Universidad de la Sabana, Chía-Colombia. Fecha de inicio: 24 de febrero de 2014. Fecha de culminación: 25 de noviembre de 2015. Área: ciencias sociales. Subárea: interdisciplinaria.

** Psicóloga, con estudios avanzados en psicología del consumidor, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Diplomada en Estrategias terapéuticas institucionales, Universidad Católica Luis Amigó. Especialista en psicología jurídica, Universidad Santo Tomás. Especialista en pedagogía institucional terapéutica, Universidad Católica Luis Amigó. Magíster en Asesoría Familiar y Gestión De Programas Para La Familia, Universidad de la Sabana. Profesora de la Universidad Católica Luis Amigó, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Bogotá-Colombia. Orcid: 0000-0002-2701-5769. Correo electrónico: viviana.avilana@amigo.edu.co



Corresponsabilidad familiar em instituições de reeducação para adolescentes infratores?

• **Resumo (analítico):** este artigo apresenta a aprendizagem de um plano estratégico para o aumento da corresponsabilidade familiar em instituições de reeducação na Colômbia. Por meio da metodologia do marco lógico são propostas estratégias e ações participativas para que as famílias garantam atenção, cuidado e proteção aos adolescentes no momento da realização de um processo de reeducação integral. A análise da situação mostrou que o déficit de co-responsabilidade familiar tem origem multicausal, com fatores extra e intrainstitucional que influenciam e repercurtem de maneira bidirecional. Conclui-se que o trabalho coordenado, articulado e competente entre os vários profissionais ligados ao sistema colombiano de responsabilidade penal para adolescentes, com base na análise das relações e interações, pode fornecer os elementos necessários para a família a reconhecer e assumir a corresponsabilidade.

Palavras-chave: adolescência, delinquência juvenil, conflito social, corresponsabilidade, educação, responsabilidade social, instituição, organização, família, papel dos pais (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Reeducação y corresponsabilidad familiar. -3. Fortalecimiento de la corresponsabilidad familiar en el proceso reeducativo: plan estratégico. -4. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La ejecución de la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia (República de Colombia, 2006) convocó a diversas autoridades y entidades colombianas a fin de proponer acciones y competencias relacionadas con la ejecución de normas y actuaciones para salvaguardar el debido proceso y el restablecimiento de derechos, y avalar la finalidad pedagógica del sistema conforme a la protección integral. Parte de esto, en razón a que los adolescentes y las adolescentes que incursionan en la delincuencia requieren ayuda especializada que desde múltiples instancias provean un tratamiento integral, favorecedor de rehabilitación y de resocialización.

Las instituciones de reeducación, como entidades adscritas al Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes¹ (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2013a), realizan numerosos esfuerzos para optimizar la atención de las gentes

jóvenes y sus familias. Operan en reciprocidad con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2015) y con otras entidades del Estado, para dar respuesta ante las sanciones pedagógicas impuestas por los juzgados de infancia y adolescencia, acorde con la misma Ley: amonestación, prestación de servicio comunitario, reglas de conducta, libertad vigilada, vinculación en centro semicerrado, internamiento preventivo, privación de libertad (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2013a).

Las estadísticas presentadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar muestran que entre los años 2007-2015, un 38,3% de los individuos adolescentes colombianos fueron remitidos a una institución de atención especializada, notándose claramente la tendencia al aumento de casos por año. La mayor ocurrencia de infracciones se concentró en las edades de 15 años (22%), 16 años (29%) y 17 años (34%), siendo las trasgresiones de mayor ocurrencia el hurto y porte de estupefacientes (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2015).

Los datos registrados ponen de manifiesto que, llevar a cabo la labor pedagógica y terapéutica en el contexto reeducativo para la

¹ El Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes -SRPA- propuesto en el Art. 139 de la Ley 1098 (2006), se entiende como aquel conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos o hechos punibles, cometidos por personas que tienen entre catorce (14) y dieciocho (18) años de edad (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2013a).

resignificación de la noción conflictiva de Ley en sujetos adolescentes infractores, involucra la participación activa de varios actores sociales; implica un arduo compromiso que no solo compete a los equipos interdisciplinarios de las instituciones, sino que se circunscribe a los miembros del grupo familiar.

No obstante, en repetidas ocasiones el proceso reeducativo se ve afectado porque el ciclo de acompañamiento familiar se reduce a gran escala, limitando el curso de acciones restaurativas ante los daños recibidos y causados en la historia de vida de la persona adolescente.

Esta carencia de ayuda o deserción por parte de la familia, produce en el individuo joven un elevado nivel de resistencia para asumir el proceso de atención integral, tornándose renuente a aceptar modificaciones en su comportamiento aunque le sea favorable. Grupalmente aparecen efectos colaterales con comportamientos que perjudican el bienestar del grupo, vulneran la sana convivencia institucional y trascienden socialmente: desesperanza, matoneo, ansiedad colectiva, brotes de indisciplina, intentos de evasión y amotinamientos.

La realidad expuesta devela peligrosas fallas en el Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes en Colombia; una de ellas es la concerniente al *déficit en la corresponsabilidad familiar* en el proceso reeducativo, siendo notoria la ausencia de cooperación por parte de los miembros de la familia para compartir la responsabilidad de tareas y asumir de manera garante el ejercicio de los derechos.

En razón a lo expuesto emergen varias preguntas: ¿Cómo se determina la corresponsabilidad familiar? ¿De qué manera la corresponsabilidad familiar se ve afectada, cuando los hijos e hijas se encuentran vinculados a una institución de reeducación? ¿Qué razones tiene una familia para no garantizar la protección integral de los hijos e hijas adolescentes dentro del Sistema de Responsabilidad Penal? ¿Se puede incrementar la corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores?

Las anteriores cuestiones demandan un amplio sentido de reconocimiento por parte de todos los actores sociales, sobre todo de quienes desarrollan el ejercicio de instruir en la Ley, educar e intervenir pedagógica y terapéuticamente. De ahí que el objetivo principal de este trabajo se centró en proponer un plan estratégico para el incremento de la corresponsabilidad familiar en las instituciones de reeducación para adolescentes infractores en Colombia, favoreciendo la inclusión social y la creación de espacios reflexivos para poder comprender e intervenir sobre la realidad.

2. Reeducación y Corresponsabilidad Familiar

Desde el ámbito jurídico, pedagógico y terapéutico, la palabra *reeducación* se entiende como el acto de volver a enseñar a las personas aquellas conductas socialmente positivas que por diversas circunstancias se han disipado en el tiempo o espacio, y que potencialmente generan inconvenientes en el desarrollo, funcionamiento integral y trascendencia co-existencial.

La efectividad del acto de reeducar depende potencialmente de dos entidades: la institución y la familia. Las *instituciones* representan la unidad que direcciona los procesos mediante un grupo de individuos expertos con saberes específicos, y las *familias* representan las personas a quienes se haya dirigido el proceso de tratamiento (Vilar, 2010).

Muchas de las instituciones que sirven programas para adolescentes infractores fundamentan el concepto de reeducación en los postulados de la pedagogía reeducativa², como disciplina de la pedagogía social que ofrece herramientas para mejorar la

2 Esta propuesta surge en el siglo XIX con el Padre Fray Luis Amigó y Ferrer, fundador de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos. El apostolado que los ha caracterizado se fundamenta en la pedagogía del amor y la presencia, y los hace pioneros mundiales en el trabajo con población infanto-juvenil en situación irregular, de vulnerabilidad o exclusión social. La primera propuesta de reeducación surgió en el año 1890 en la Escuela de Reforma Santa Rita (Madrid, España). Actualmente la intervención de los Terciarios Capuchinos en las instituciones de reeducación se consolida mediante un proceso de científicidad desde la metodología psicopedagógica, en la que el sujeto es mirado como un ser transcendente, capaz de transformar su vida (Marín, 2009).

convivencia social. Otras fuentes corresponden a los postulados de la animación sociocultural, de la pedagogía crítica, de la pedagogía terapéutica y de la pedagogía de la presencia, al posibilitar mecanismos para la transformación, socialización, sanación y restauración (León & Calderón, 2012; León, Calderón & Romero, 2010; País, 2012; País & González, 2014).

De acuerdo con estos postulados, las instituciones de reeducación deben crear ambientes éticos y estéticos, coherentes y organizados, con escenarios benéficos que inviten a construir arraigo y pertenencia; han de incitar a la familia hacia la motivación constructiva y colaborativa en ese nuevo espacio vital, promoviendo el análisis de las interacciones acerca de la situación presentada y el desarrollo integral de quienes allí conviven (Morales, 2004). Deben procurar que las familias promuevan la presencia activa y responsable para adquirir competencia social desde la capacidad para construir afecto, conocimiento y conductas proactivas socialmente.

En este sentido, la *corresponsabilidad familiar* se convierte en punto esencial para considerar el éxito o fracaso al momento de abordar adolescentes infractores de la Ley penal. Se constituye en herramienta fundamental para las instituciones de reeducación, y su efecto tiene gran impacto cuando las redes familiares se vuelven fuente de apoyo básico y proveen las condiciones adecuadas para que la gente joven pueda concretar sus metas de vida, obrando con rectitud (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2007, 2013b).

La corresponsabilidad ha sido retomada por Beloff (2001) para referirse a las responsabilidades propias y claramente diferenciadas de todos los actores sociales, para la garantía de los derechos. En Colombia, este concepto se puntualiza en el Art. 10° del sustento normativo de la Ley de Infancia y Adolescencia de 2006, como la “conurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes”, siendo la familia, la sociedad y el Estado los encargados de brindar atención,

cuidado y protección (República de Colombia, 2006).

Una visión más específica es brindada por Maganto, Bartau y Etxeberria (2004), quienes asumen la corresponsabilidad familiar como los repertorios comportamentales que median en la división, reparto, participación y aprobación en relación con los quehaceres y encargos entre los miembros de una familia. Asimismo, Hoyos (2011) la concibe como un estilo de formación democrática que se extiende más allá de lo realizado por los padres y madres en el núcleo familiar, integrada por principios y elementos que actúan mejorando el desempeño del sistema a través del apoyo constante, el trato dignificante, el amor, el respeto y la aceptación del otro.

Desde estas nociones, la familia se constituye en motor de la corresponsabilidad porque es unidad ecosistémica favorecedora de supervivencia, evolución y cambio (Hernández, 2005), es el ámbito originario para la consolidación y crecimiento de la libertad, y es escenario educativo para el entramado de relaciones interpersonales que protege y promueve el descubrimiento de la propia identidad a través de metodologías pedagógicas que subyacen a la cotidiana convivencia (De Soria, 2005).

Las interacciones familiares llevan a que las prácticas de corresponsabilidad se sometan a un proceso de construcción donde existen fisuras de percepción entre los sujetos adultos de la familia. Dichas hendiduras van modificándose en tiempo y espacio luego del nacimiento del primer hijo o hija, llevando a que las funciones y los roles entre el padre y la madre posean variadas connotaciones y difieran entre sí (Sánchez, 2012; Villar, Pernas & Iglesias, 2012).

Esta condición se denomina *brecha de corresponsabilidad familiar* (Villar et al., 2012) y se halla en función de la estructura familiar, la ideología de género, el empoderamiento del rol, la edad y el sexo de los hijos e hijas. No solo afecta la calidad del tiempo compartido sino la existencia de acuerdos hacia la responsabilidad para el cuidado de

los descendientes, especialmente durante la infancia y la adolescencia (Ortega, Rodríguez & Jiménez, 2013).

En virtud de ello, muchos países han diseñado sistemas para la protección de la familia, implementando procedimientos y programas en los que desisten del apelativo de *menores* referido a los hijos e hijas, al ser un modo descalificante frente a su capacidad de autodeterminación. Estos sistemas pasan a considerar a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, y se convierten en una propuesta reflexiva ante la brecha de corresponsabilidad familiar, sobre todo cuando los individuos adolescentes emprenden un trayecto que los puede llevar al sistema de responsabilidad penal de personas adultas (Beloff, 2000; Cerda & Cerda, 2006; Fernández, 2015; González-Laurino, 2015; Ortiz, 2009).

En Colombia, la protección integral de la familia se extiende al escenario pedagógico para poder comprender la dinámica y los juegos de interacción en cada uno de los miembros del sistema, acorde con el ciclo evolutivo y el contexto de desenvolvimiento (Hernández, 2005), favoreciendo la educación familiar. Es aquí donde los miembros de la familia, como sujetos de educación, aprenden a convivir con un conjunto de elementos que configuran la vida del otro, conllevando una serie de relaciones interpersonales que median los aprendizajes personales en las dimensiones biopsicosocial, cognitiva, afectiva, ciudadana, ética y moral (De Soria, 2014).

Las instituciones de reeducación y los programas de protección-educación familiar, deben aspirar a regenerar la responsabilidad y el trabajo colaborativo entre todos los miembros de la familia, a partir de la construcción de un modelo participativo cimentado en la solidaridad intergeneracional, la autonomía, la satisfacción afectiva y la regulación emocional (Peña, Menéndez & Torío, 2010). Alcanzar los resultados esperados obliga a trabajar sobre tres dimensiones básicas de la corresponsabilidad familiar, en las que cada actor social debe ser y hacerse protagonista (Maganto et al., 2004):

1) La *coherente y equitativa distribución de tareas* para cada uno de los miembros de la familia, teniendo en cuenta sus necesidades, características y posibilidades, evitando la sobrecarga de roles para que las tareas sean relativas a la administración del hogar. Esta dimensión implica un esfuerzo integral de todos los miembros de la familia que aportan en la formación de los adolescentes y las adolescentes, y una excelente gestión de los recursos disponibles.

2) La *acción coordinada y armónica* entre los miembros de la familia para dar cumplimiento a las tareas y llevar a cabo lo concertado, propendiendo siempre por el respaldo conjunto. Esta dimensión favorece el reconocimiento de la capacidad de cada uno de los miembros de la familia para crear, sortear situaciones y tomar decisiones, aun cuando existan debates y cuestionamientos por parte de los otros.

3) El *apoyo emocional y motivacional* a partir de la connotación positiva frente a la tarea efectuada, la responsabilidad compartida, el bienestar del sistema familiar y la organización como unidad integralizante. Esta dimensión ayuda en la construcción del si-mismo de cada uno de los miembros de la familia, en la trascendencia personal y en el fortalecimiento de las relaciones de confianza.

Al respecto, León et al. (2010) propone que la política de protección, educación y corresponsabilidad en la familia debe aventurarse al adecuado cumplimiento de las funciones vitales para optimizar la calidad de vida familiar y prevenir la aparición de los distintos problemas sociales. Este ejercicio apela a equipos de profesionales que puedan interactuar interdisciplinaria y multidisciplinariamente frente a la atención integral, manteniendo un claro enfoque en el diseño, intervención, implementación, supervisión y evaluación de programas para la familia (Jiménez, 2003; Hernández, 2005).

3. Fortalecimiento de la corresponsabilidad familiar en el proceso reeducativo: plan estratégico

3.1 Generalidades

El plan para mejorar la corresponsabilidad familiar emerge de un acumulado de experiencias a la luz del trabajo profesional en la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos, con los usuarios y usuarias del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes que se encuentran vinculados en una institución de reeducación de la ciudad de Bogotá, Colombia.

Las diversas situaciones y acontecimientos vivenciados durante 15 años de labor, motivaron el estudio y análisis de la corresponsabilidad familiar. Por ello, desde el inicio el plan estratégico se proyectó como una composición co-constructiva para la consecución de prácticas formativas y terapéuticas, a propósito de las exigencias institucionales que subyacen a las transformaciones sociales y al compromiso de quienes creemos en la reeducación.

El ejercicio se fundamentó en una aproximación retrospectiva de vivencias, rutinas, rituales, prácticas y procesos sociales, examinando el sentido de la corresponsabilidad familiar: ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Se hizo especial énfasis en la profundización de saberes, costumbres y juicios de la comunidad, centrándose en las vicisitudes de la contemporaneidad.

En el año 2014 se concretó la formulación del diagnóstico situacional como soporte argumentativo de la experiencia, y en el año 2015 se instó al ejercicio de planeación estratégica, rescatando prácticas significativas desde la acción participante como medio de conocimiento. Se esbozaron acciones para contrarrestar el déficit en la corresponsabilidad familiar, sin desconocer que existen otras que no se contemplan desde lo escrito y que al momento de hacer lo pedagógico terapéutico son funcionales a partir del conocimiento, el arte y la convicción de una labor.

Todo el proceso de cualificación se encuadró desde el paradigma sistémico, divisando aspectos en proporción a la justicia social y restaurativa. Este fundamento permitió una mejor comprensión alrededor de los patrones de comportamiento y formación en la familia, como actor dinámico dentro de los diversos escenarios de convivencia.

3.2 Antecedentes

El tema de corresponsabilidad familiar ha sido poco estudiado a nivel nacional e internacional. La revisión detallada de la literatura presenta escasa información sobre experiencias similares. Para este reporte de caso consideré los siguientes:

- Programa de corresponsabilidad familiar Cofami para fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos en el trabajo y la vida familiar (Maganto et al., 2004). Ofrece un plan de formación para madres y padres mediante estrategias educativas, siguiendo la estructura de formación en grupo a nivel de educación axiológica y responsabilidad familiar compartida.
- Programa del Ministerio de Educación Nacional ¿cómo participar en los procesos educativos de la Escuela? (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2007). Permite reflexionar colectivamente sobre la forma como los padres y madres o responsables de los niños y niñas pueden participar en el proceso educativo, mediante unos temas centrales sobre los que se enuncian interrogantes para ser analizados y concertar relaciones de participación social.
- Programa de educación parental “construir lo cotidiano” (López, Calvo, Menéndez, García & Martín, 2010). Pretende revisar las concepciones que tienen los padres y madres acerca de la educación otorgada a los hijos e hijas, en perspectiva de los vínculos, de las tareas asignadas y de las responsabilidades, fomentando hábitos de igualdad, solidaridad y responsabilidad compartida.

- Proyecto de corresponsabilidad del maestro de hoy frente a los paradigmas emergentes, para la reconfiguración del tejido social (Aguirre-García & Muñoz-Orozco, 2012). Brinda una serie de prácticas fundamentadas en el uso de metáforas para la búsqueda e identificación del encargo formativo, con la colaboración de otros agentes sociales.
- Proyecto de corresponsabilidad desde la educación personalizada en el Inem José Celestino Mutis (Fitzgerald-Gómez, 2013). Establece una iniciativa de diálogo dinámico sobre la importancia social de la corresponsabilidad en diversos contextos y escenarios, involucrando a todos los entes institucionales, especialmente a los padres y madres de familia.
- Modelo operativo de gestión de redes sociales para el sistema penal adolescente de Chile (Andrade-Gyllen, García-Ojeda & Zambrano-Constanzo, 2016). Propone la ejecución de pautas beneficiosas en tiempo y espacio, alrededor de la responsabilidad social y el trabajo en red, a fin de favorecer la sensibilización, la cooperación y la integración social en los sujetos adolescentes infractores.

3.3 Contexto

El lugar donde se expresó el problema relacionado con el déficit en la corresponsabilidad familiar y en el que se posibilitó el estudio de caso, fue el Centro Educativo Amigoniano (CEA) ubicado en la ciudad de Bogotá, Colombia, el cual es dirigido por la Congregación de Terciarios Capuchinos.

Es una institución de reeducación sin ánimo de lucro, que ofrece un servicio de atención integral a los individuos adolescentes y jóvenes infractores de la ley que han sido remitidos por autoridades competentes, para que junto con sus familias dinamicen acciones participativas y transformadoras desde la perspectiva de la pedagogía Amigoniana y la inclusión social.

Se hace relevante mencionar que el plan estratégico para el incremento de la

corresponsabilidad familiar tiene amplia cobertura y alcance, y se puede extender a otros contextos de naturaleza educativa, preventiva o protectora. Ofrece una contribución con visión estratégica no solo para la implementación de toda la gestión pedagógica terapéutica, sino para la incentivación de reflexiones por parte de quienes tienen el reto de llevar a cabo las prácticas institucionales, pues hacer pedagogía reeducativa y educación familiar implica una labor de reingeniería y empoderamiento profesional-vocacional.

3.4 Participantes

En el ejercicio participaron diversos actores del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2013b), que influyen en los procesos de corresponsabilidad familiar, entre ellos:

- Actores evidentes: adolescentes vinculados al programa reeducativo, su familia nuclear, lineal y/o extensa, y los equipos interdisciplinarios pertenecientes a la institución de reeducación.
- Actores potenciales: integrantes de la comunidad barrial, miembros del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Policía de Infancia y Adolescencia, Jueces de Infancia y Adolescencia, entre otras Entidades del Estado.

La metodología que utilicé no involucró riesgos para personas ni otros sujetos. Le otorgué especial importancia a suministrar información acerca de los fines académicos e investigativos, favoreciendo la participación voluntaria, el respeto a la dignidad, y la libertad.

A fin de evitar posibles señalamientos, ofrecí garantía de anonimato a los sujetos participantes, salvaguardando su privacidad.

3.5 Descripción

Consolidé el plan estratégico partiendo de la metodología de marco lógico hasta llegar al proceso de sistematización de la experiencia:

Momento 1. Descripción de la plataforma de gestión. Inicié el procedimiento con un reconocimiento del direccionamiento estratégico y de la aprehensión de los principios corporativos; indagué sobre el interés de participación institucional.

Momento 2. Diagnóstico estratégico y apreciación situacional. Llevé a cabo la obtención de información mediante técnicas e instrumentos específicos, entre los cuales prevalecieron:

- Mesa técnica: reunión previa con actores sociales e integrantes de la comunidad, a fin de conocer las características del caso y entender la realidad (Muñoz & Muñoz, 2001).
- Taller reflexivo: herramienta educativa, crítica, dialógica, socializadora y concientizadora, que posibilita la deliberación temática y el desenvolvimiento en equipo a través de una postura integradora teórico-práctica (Torres & Navarro, 2014).
- Grupo focal: encuentro con modalidad de entrevista grupal donde procuré que los participantes discutieran y elaboraran una temática a partir de la experiencia personal (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013).
- Evaluación de aprendizaje fundamentado en competencias colaborativas: valoración didáctica a modo de proyectos, que desarrolla el interés por el aprendizaje y la producción de conocimientos más allá de lo teórico (Maldonado, 2008).
- Test de la familia: prueba de evaluación proyectiva en la que a partir del dibujo de la familia se enfatizó en detalles de interés para el estudio del sistema familiar y los diferentes personajes que transversalizan el contexto (Lluis-Font, 2012).
- Registro de entrevista: cumplió la función de elemento guía para instaurar la conversación con diversos actores sociales, mediante una serie de preguntas sobre la corresponsabilidad familiar.
- Registro de asistencia: formato en el que las familias y adolescentes consignaron la

participación en distintas actividades.

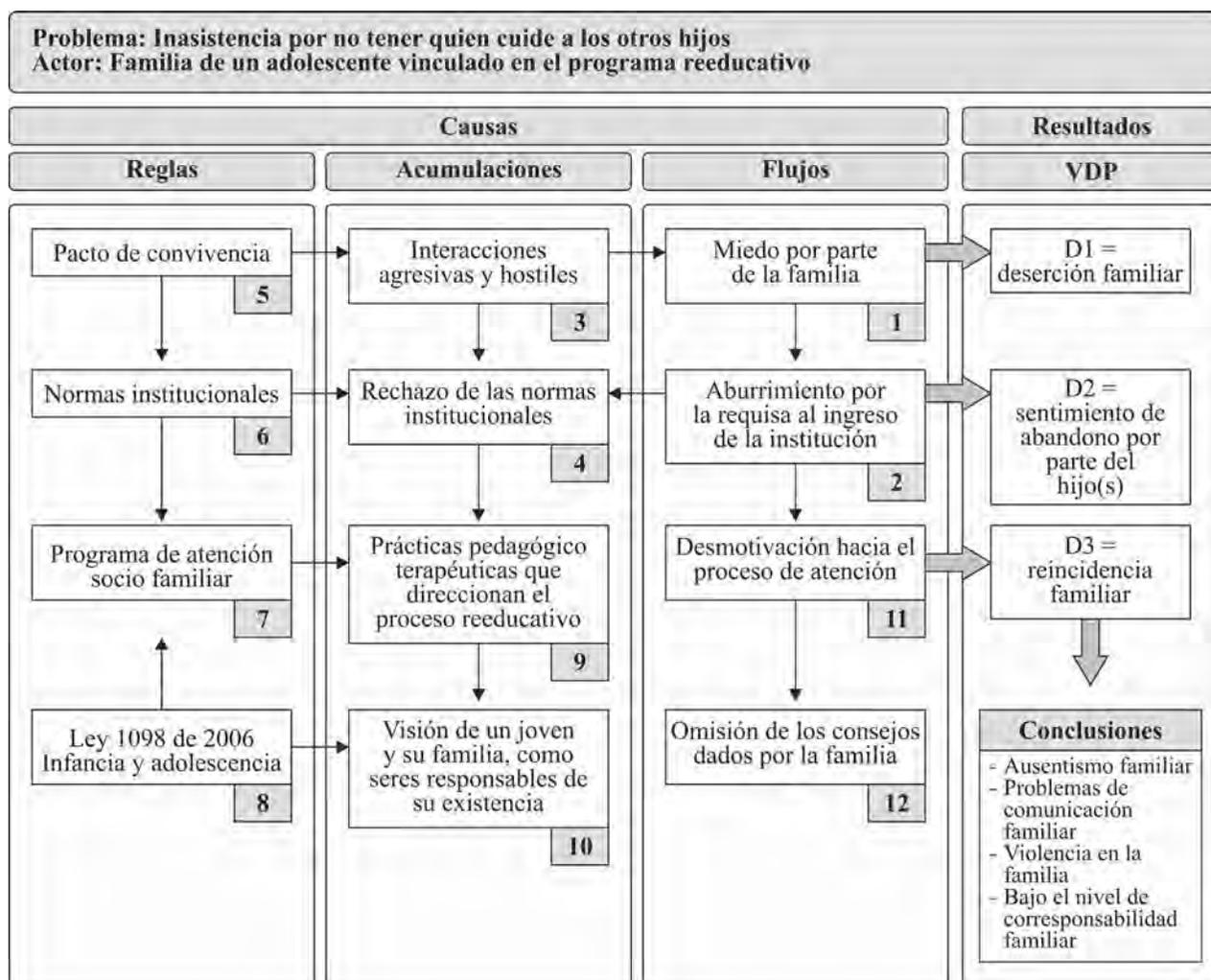
Involucré diversas fuentes de información con participantes vinculados en el proceso pedagógico y terapéutico integral. Particularmente forjé una exploración de la realidad social que subyace al problema de la no corresponsabilidad familiar, para poder establecer un punto de referencia y entender el contexto de manera amplia.

Interpreté los discursos a fin de consolidar una lectura social y construir el árbol de problemas y de objetivos (Camacho, Cámara, Cascante & Sainz, 2001).

Posteriormente llevé a cabo el análisis estratégico situacional, mediante una matriz Foda con el respectivo inventario de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (Carvajal, 2010; Comisión Económica Para América Latina y el Caribe-Cepal, 1998); paralelamente elaboré los diseños de vectores de descripción del problema (VDP), los cuales plasmé en múltiples flujogramas de estudio, tal como se evidencia en el ejemplo de la figura 1.

Con estas herramientas generé una representación de aquellos aspectos deseables y no deseables asociados al problema; es decir, describí la situación desde diversos escenarios, numerando hechos concretos que verifican su existencia (Huertas, 1996) y que pueden ser abordados mediante proyectos y actividades.

Figura 1. Flujograma VDP.



Fuente: elaboración propia.

La lectura de la realidad indicó que existen factores extrainstitucionales e intrainstitucionales que influyen y repercuten de manera bidireccional en el déficit de corresponsabilidad familiar, al interior de la institución de reeducación para adolescentes infractores.

Dentro de la génesis extrainstitucional se destacaron factores relacionados con precarios recursos socioeconómicos en la familia, cansancio y estrés social, condiciones de exclusión, rechazo de la comunidad, habitabilidad y entorno residencial riesgoso, estructura y ambiente familiar disfuncional, trayectoria familiar opositora y/o delictiva, conflictos en la comunicación, violencia intrafamiliar, percepción de desigualdad

social, indiferencia social por parte de algunas entidades del Estado, subordinación de la familia y de los miembros adolescentes ante algunos actores potenciales que hacen parte del Sistema de Responsabilidad Penal, y percepción de desarticulación entre la realidad social y las acciones expresadas como mandato de Ley.

A nivel intrainstitucional, se acentuaron factores alrededor de la inestabilidad en la organización y dinámica institucional, predominio en juegos de poder jerárquico por parte de jefaturas inmediatas, poca experticia y competencia profesional por parte de algunos miembros de equipos interdisciplinarios, activismo institucional que no permite alternar iniciativas para el uso del tiempo libre, presencia de problemas psicopatológicos en

varios individuos adolescentes, intransigencia de la familia ante las indicaciones disciplinarias o de autoridad, desorientación jurídica por parte de la comunidad adolescente, tiempos largos de sanción y de permanencia en la institución, además del consumo de sustancias psicoactivas.

Momento 3. Estudio de los actores. Los actores evidentes y potenciales del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes fueron agentes principales en la participación, control e influencia sobre las numerosas situaciones que se concibieron alrededor de la corresponsabilidad familiar. Por esto desplegué un análisis frente a cada uno de ellos, considerando la demanda que tenían a nivel social, sus intereses, el impacto y actitud ante el proyecto, además de la jerarquía de poder (Cano, 2004).

Momento 4. Gestión de riesgos: Adelanté un reconocimiento de los factores externos que, al ser identificados a tiempo, permitían instaurar gestiones preventivas y correctivas para alcanzar los objetivos esperados (Serna, 2000). En este análisis tuve en cuenta los procesos institucionales, las causas y efectos del riesgo, su propiedad y la forma de mitigación.

Momento 5. Matriz de planificación: Con la información obtenida hasta el momento diseñé una matriz de marco lógico (Ortegón, Pacheco & Prieto, 2005) con la formulación de los fines del proyecto, los propósitos, las actividades y los resultados esperados. Crucé estos lineamientos con el planteamiento de la lógica de la intervención, los indicadores de gestión, los supuestos y las fuentes de verificación.

Momento 6. Plan de acción y planeación de actividades específicas. En concordancia con la matriz de planificación, hice el levantamiento de un plan de acción con la estructuración de una miscelánea de actividades de intervención participativa, en función de las siguientes estrategias:

- Implementación del Modelo Solidario de Inclusión Social³

- Consolidación del cuerpo profesional para la realización de la misión y objetivos estratégicos institucionales
- Procesos de capacitación-formación para todos los colaboradores de la institución en el Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes
- Construcción de redes sociales interinstitucionales
- Utilización de redes de comunicación y conversación interpersonal
- Intervenciones individuales y grupales
- Actualización del saber sobre las transformaciones de la familia
- Establecimiento de redes vinculares usuarios-familias-institución

Momento 7. Indicadores de gestión. Este momento me facilitó la exploración y el estudio en relación con los fines y propósitos trazados, el cumplimiento de las políticas de la institución y el análisis objetivo acerca del problema sobre la disminución de la corresponsabilidad familiar (Armijo & Pública, 2009).

Momento 8. Análisis de la gestión integral. Incluyó el estudio de la pertinencia, la eficacia, la eficiencia, el impacto y la viabilidad del proyecto en mención.

Como aporte final incorporé una serie de talleres reflexivos como guía en el proceso de educación familiar, a partir de la interacción y búsqueda de nuevos significados ante la realidad del sujeto adolescente y de los demás miembros del sistema.

3.6 Análisis de la experiencia técnica y metodológica

La implementación y puesta en marcha de cada momento del plan estratégico, se convirtió en un ejercicio de construcción participativa para edificar conocimiento colectivo mediante redes de comunicación y conversación interpersonal. En sí mismo y a través de los vectores de descripción del problema, el proyecto activó procesos de comunicación entre los individuos participantes, y puso en evidencia diferentes tipos de saberes para poder llegar a una representación de familia al interior de la institución.

³ Los lineamientos del Modelo Solidario “constituyen el marco paradigmático, conceptual, metodológico y normativo que orienta el trabajo con las familias, para cumplir con la misión institucional con una perspectiva ecosistémica y de complejidad” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2007, p. 6).

El desarrollo de acciones relacionadas con las entrevistas a profundidad, grupos focales y talleres reflexivos, fue esencial para abrir caminos desde el trabajo colaborativo, facilitando que las familias y sus miembros adolescentes lograran consolidar nuevas lecturas y visiones frente a la corresponsabilidad familiar, en circunstancias de infracción a la Ley. En este sentido, las actividades planeadas fueron convenientes para facilitar la re-significación de la noción preliminar de corresponsabilidad, como forma de acompañamiento asistencialista, consiguiendo que se asumiera desde la idea de responsabilidad compartida con efectos sobre el otro, sobre el mundo social y sobre el entorno próximo y lejano.

Una mínima parte de las familias participantes no logró conexión con la propuesta e hizo manifiesta la desmotivación y la deserción. Esta situación sugiere que el proyecto deba extender las acciones estratégicas desde la dimensión de intervención psicosocial, e incluya en la descripción un nuevo momento denominado *estudio de deserción para las familias*, el cual ayuda a prever circunstancias latentes y/o emergentes.

En relación con las actividades planeadas para los demás actores sociales, fue eficaz la vinculación de los equipos interdisciplinarios afines al Centro de Reeducción, en tanto aportaron memoria histórica frente a los procesos de corresponsabilidad familiar en la institución. No obstante, algunas acciones insertas en el trabajo de campo para obtener consentimiento informado y datos estadísticos sobre corresponsabilidad en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, se vieron obstruidas por la demanda en la tramitología desde varias entidades del Estado. El hacer práctico indica que no fue funcional realizar entrevistas a las autoridades competentes; éstas se pueden modificar y direccionar hacia otros actores del sistema, como los directores de los Centros de Reeducción, quienes construyen red social con dichas entidades.

4. Conclusiones

Tras la formulación y análisis del plan estratégico, concluyo lo siguiente:

1. En el contexto reeducativo colombiano para sujetos adolescentes infractores de la Ley penal, la corresponsabilidad familiar se entiende como el conjunto de actuaciones parentales que, siendo funcionales y saludables, proporcionan herramientas y competencias para establecer vínculos afectivos y atender las necesidades de los adolescentes, facilitando el proceso reparativo y restaurativo.

Dicha corresponsabilidad se incrementa a medida que la familia establece procesos más humanizados y generadores de cambio, fundamentados en la comprensión de las interacciones hilvanadas en la cotidianidad. Contrario a ello, la corresponsabilidad se desvanece cuando los miembros de la familia se pierden como acompañantes y gestores proactivos, cuando los padres y/o madres no logran reflexionar acerca de las interacciones en su historia de vida, y cuando la sociedad en general asume la sanción o pena judicial como única alternativa ante los problemas de la contemporaneidad.

En las instituciones de reeducación, la corresponsabilidad familiar se convierte en componente pedagógico y terapéutico esencial para la formación de la responsabilidad social, de la adaptación o del ajuste psicológico de los individuos adolescentes y demás miembros de la familia, aspecto que confirma lo propuesto por Maganto et al. (2004) y López et al. (2010) a través del programa Cofami y de educación parental “construir lo cotidiano”.

2. La complejidad de los sujetos de la acción reeducativa hace imperante la necesidad de contar con profesionales con perfil y formación especializada, capaces de responder jurídica, pedagógica y psicosocialmente ante los retos que en la actualidad plantean los individuos adolescentes infractores y sus familias. El nivel de competencia profesional permite el acto de identificar las necesidades, problemas y motivaciones de los

miembros del sistema, beneficiando el reconocimiento de cada quien como persona en continuo aprendizaje.

Todas las personas profesionales vinculadas al Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, 2013b) están llamadas a ahondar en la identificación de las características diferenciales de cada familia y sus escenarios de interacción. La gestión en mención se desarrolla a partir de relaciones afectuosas, cargadas de compromiso y amor exigente, de manera tal que provea elementos suficientes para que la familia asuma el cuidado y protección integral de los individuos adolescentes, apropiándolos como sujetos de derechos y deberes protagonistas de la responsabilidad social (González-Laurino, 2015).

3. Concebir adecuadas estrategias para incrementar la corresponsabilidad familiar obliga a todos los actores y profesionales a asumirse y a asumir al otro como ser social. Esta tarea implica el desarrollo de habilidades para entender la complejidad de la esencia humana y de las interacciones colectivas, naturaleza a través de la cual es posible descubrir a la familia que se encuentra oculta en la historia para favorecer su nueva realidad.

Los señalamientos expuestos respaldan las premisas del Ministerio de Educación Nacional en el programa de participación de procesos educativos en la escuela, al insistir en que todas las instituciones pedagógicas deben convertirse en el espacio natural donde la familia encuentra nuevas o mejores oportunidades para reflexionar y empoderarse del ejercicio de roles en la formación de los hijos e hijas (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2007), en tanto se vuelven corresponsables en la construcción de valores junto con el resto de la comunidad educativa, y los entes judiciales y administrativos.

4. Edificar un proceso reeducativo dialógico, colaborativo, interactivo y constructor de nuevas posibilidades con familias corresponsables, requiere de la formación de profesionales para que favorezcan las mediaciones lingüísticas

materializadas en dispositivos de lenguaje. Así las cosas, todos los actores adscritos al Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes necesitan fortalecer procesos co-constructivos, articulados y complementarios (Beloff, 2001) que partan del complejo momento de intercambio en el que cada actor social acompaña la responsabilidad por el contexto que surge durante el espacio de intercambio con el sujeto adolescente y su familia.

Tal como lo sugiere Aguirre-García y Muñoz-Orozco (2012) en el proyecto sobre corresponsabilidad de los maestros y maestras de hoy, la labor de todos los actores sociales vinculados al proceso reeducativo de los individuos adolescentes infractores debe trascender los límites de la institución. Este mecanismo propende por la transformación de los roles para llegar con mayor eficiencia y eficacia a la población adolescente en conflicto con la Ley; a su vez, motiva hacia la búsqueda de respuestas ante la emergencia de un nuevo paradigma asociado a la nueva comprensión de lo humano, lo jurídico y lo sociopolítico (Aguirre-García & Muñoz-Orozco, 2012).

5. De cualquier modo, se hace necesario reiterar que las instituciones de reeducación se convierten en organizaciones que tienen un efecto significativo en los procesos de transformación y trascendencia para las personas adolescentes y sus familias; por ello resulta indispensable conducir acciones mancomunadas desde la educación familiar, que permitan a las familias y a la comunidad en general tomar conciencia de las bondades frente a los servicios brindados en las instituciones de reeducación, más allá del cumplimiento de una sanción o medida jurídica asignada por la comisión de un delito.

Como se describe en el modelo operativo de gestión de redes sociales (Andrade-Gyllen et al., 2016), una relación basada en canales de interacción horizontal que propicien la

comunicación y el respeto por la diferencia entre los actores sociales que trabajan con adolescentes infractores y sus familias, es fundamental en el proceso de construcción social dentro del proceso reeducativo y la activación o regulación ante los complejos fenómenos sociales.

Estos planteamientos corroboran las manifestaciones de Fitzgerald-Gómez (2013) en el proyecto de corresponsabilidad desde la educación personalizada, acerca de la necesidad de articular redes, no solo porque el acto de reeducar se concreta en la interacción involucrando diferentes estamentos, elementos pedagógicos, conceptuales y metodológicos, sino porque el Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (Beloff, 2001) no puede separarse de la educación familiar para poder enfrentar el mundo simbólico que está marcando y direccionado la actividad humana.

Finalmente, y como recomendación, aconsejo avanzar en el estudio de prácticas pedagógicas y terapéuticas dirigidas a atenuar los imaginarios aversivos que se tienen sobre las instituciones de reeducación, y con esto, frenar el impacto negativo acerca de la vinculación de un individuo adolescente en el Sistema de Responsabilidad Penal. De igual forma invito a continuar en la profundización y comprensión del tema sobre la corresponsabilidad familiar, el cual ha sido poco estudiado en Colombia y Latinoamérica.

Lista de referencias

- Aguirre-García, S. E. & Muñoz-Orozco, L. M. (2012). *La corresponsabilidad del maestro de hoy frente a los paradigmas emergentes, para la reconfiguración del tejido social*. Tesis para optar al título en maestría en educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- Andrade-Gyllen, C.; García-Ojeda, M. & Zambrano-Constanza, 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. Doi :10.11600/1692715x.14116101214.
- Armijo, M. & Pública, G. (2009). *Manual de planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público (versión preliminar)*. Santiago de Chile: Ilpes, Cepal. Recuperado de: http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/3/38453/manual_planificacion_estrategica.pdf
- Beloff, M. (2000). Los sistemas de responsabilidad penal juvenil en América Latina. En M. García; E. Méndez & M. Beloff (eds.) *Infancia, ley y democracia en América Latina. Análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990-1998)*, (pp. 23-43). Santiago de Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de: <http://www.cesc.uchile.cl/>
- Beloff, M. (2001). Algunas confusiones en torno a las consecuencias jurídicas de la conducta transgresora de la ley penal en los nuevos sistemas de justicia juvenil latinoamericanos. En E. García-Méndez (eds.) *La dimensión política de la responsabilidad penal de los adolescentes en américa latina: notas para la construcción de una modesta utopía*, (pp. 85-102). Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Camacho, H.; Cámara, L.; Cascante, R. & Sainz, H. (2001). *El Enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo*. Madrid: Fundación Cideal.
- Cano, O. L. (2004). *Metodología para la concertación de los actores en la gestión de proyectos de desarrollo*. Bogotá, D. C.: Escuela Superior de Administración Pública, Facultad de investigaciones.
- Carvajal, A. (2010). *Planeación participativa: Diagnóstico, plan de desarrollo y evaluación de proyectos*. Santiago de Cali: Facultad de humanidades, Universidad del Valle.
- Cerda, M. & Cerda, R. (2006). *Sistema de responsabilidad penal para adolescentes*. Santiago de Chile: Librotecnia.
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe-Cepal (1998). *Gestión de programas*



- sociales en América Latina*, serie *políticas sociales 25*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, Cepal. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6255/S9800061_es.pdf?sequence=1
- De Soria, A. (2005). *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Rialp.
- De Soria, A. (2014). *Algunas ideas básicas sobre la dimensión educativa de la vida familiar*. Bogotá, D. C.: Universidad de la Sabana. Recuperado de: https://issuu.com/carolinadb/docs/algunas_ideas_basicas
- Fernández, L. (2015). *Análisis de las estrategias de reintegración del adolescente infractor en el Centro de Atención Especializada el Redentor de Bogotá*. Tesis para optar al título de abogada, Facultad de Derecho, Centro de Investigaciones Socio-Jurídicas, Universidad Libre, Bogotá, D. C., Colombia.
- Fitzgerald-Gómez, M. (2013). *La corresponsabilidad desde la mirada de la educación personalizada en el Inem José Celestino Mutis*. Tesis para optar al título de especialista en educación personalizada, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- González-Laurino, C. (2015). La infracción adolescente a la ley penal en el centro del debate sobre seguridad pública en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 951-962. Doi:10.11600/1692715x.13228201014.
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2 (5), pp. 55-60.
- Hernández, Á. (2005). La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 3 (1), pp. 57-71.
- Hoyos, C. (2011). *La Corresponsabilidad familiar: rupturas históricas y prospectiva en Medellín*. Medellín: Unaula.
- Huertas, F. (1996). *El método PES: planificación estratégica situacional. Entrevista a Carlos Matus*. La Paz: Fondo Editorial Altadir.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF (2007). *Lineamientos técnicos para la inclusión y atención de familias*. Bogotá, D. C.: Unidad de prensa e información pública de la OIM. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/nuevoLineamientosTIInclusin-AtencionFamilias.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF (2013a). *El ABC del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes 1. Guía para su comprensión*. Bogotá, D. C.: Unidad de prensa e información pública de la OIM. Recuperado de: <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF (2013b). *La Familia en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes 3. Guía para su comprensión*. Bogotá, D. C.: Unidad de prensa e información pública de la OIM. Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/prueba/Bienestar/SRPA/p3_SRPA.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF (2015). *Estadística del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. Bogotá, D. C.: Subdirección de Responsabilidad penal. Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/organigrama/Proteccion/CifrasSRPA/2015/BOGOTA_11.pdf
- Jiménez, F. (2003). *El concepto de familia en las instituciones: una mirada de la institución familiar en la Constitución colombiana e interpretación jurisprudencial*. Foro sobre Derecho de Familia, Democracia y Derechos Humanos, Secretaría de Gobierno, Personería Distrital, Universidad de los Andes, Bogotá, D. C., Colombia.
- León, O. & Calderón, J. (2012). *Aula para educadores. Reflexiones Amigonianas*. Bogotá, D. C.: Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores, Provincia San José. Recuperado de:

- <http://www.terciarioscapuchinossanjose.org/publicaciones.php>
- León, O.; Calderón, J. & Romero, S. (2010). *Aproximación a los referentes teóricos y conceptuales que fundamentan la propuesta pedagógica amigoniana*. Bogotá, D. C.: Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores, Provincia San José. Recuperado de: <http://www.terciarioscapuchinossanjose.org/publicaciones.php>
- López, S. T.; Calvo, J. V. P.; Menéndez, M. D. C. R.; García, C. M. F. & Martín, S. M. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: construir lo cotidiano. Un programa de educación parental. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), pp. 85-108.
- Lluis-Font, J. M. (2012). *Test de la familia: cuantificación y análisis de variables socioculturales y de estructura familiar para profesionales de Psicología, Psicopedagogía y Psiquiatría*. Barcelona: Davinci. Recuperado de: <http://www.infocoponline.es/>
- Maganto, J. M.; Bartau, I. & Etxeberria, J. (2004). La corresponsabilidad familiar (Cofami): cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), pp. 417-423.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de Educación*, 14 (28), pp. 158-180. Recuperado de: <http://www.memoriasciebc.com/>
- Marín, O. D. B. (2009). Breve historia de la pedagogía reeducativa y su relación con la psicología, a la luz del Amigonianismo. *Revista Poiesis*, 9 (17), pp. 1-10. Doi: <http://dx.doi.org/10.21501/16920945.198>. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/198>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2007). *Cartilla para padres de familia, ¿cómo participar en los procesos educativos de la Escuela? Guía N° 26*. Bogotá, D. C.: Revolución Educativa Colombia Aprende, Sanmartín Obregón y Cía, Ltda. Recuperado de:
- http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-120646_archivo_pdf.pdf
- Morales, S. (2004). Una década de oportunidades: ¡un tiempo invaluable de aprendizajes! *Revista de Derecho: División de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Norte*, 22 (22), pp. 317-321.
- Muñoz, P. & Muñoz, I. (2001). Intervención de la familia. Estudios de casos. En G. Pérez-Serrano (coord.) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural-Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- Ortega, A.; Rodríguez, D. & Jiménez, A. (2013). Equilibrio trabajo-familia: corresponsabilidad familiar y autoeficacia parental en trabajadores de una empresa chilena. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 9 (1), pp. 55-64.
- Ortegón, E.; Pacheco, J. F. & Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Ilpes, Cepal.
- Ortiz, L. G. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 587-619.
- País, B. C. (2012). Las Ciencias Sociales ante la reeducación de menores: el programa Camino-Colonia y la participación ciudadana. *Revista Educar para la Participación Ciudadana en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 2 (1), pp. 121-130. Recuperado de: <http://didactica-ciencias-sociales.org/>
- País, B. C. & González, X. M. S. (2014). Aprendiendo con menores en riesgo de exclusión. En J. P. i Blanch & A. Santisteban (eds.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, (pp. 355-362). Barcelona: AUPDCS, Universitat Autònoma Barcelona Servei de Publicacions. Recuperado de: <http://didactica-ciencias-sociales.org/>
- Peña, J. V.; Menéndez, C. R. & Torío, S. (2010). Family and Socialization Processes: Parental Perception and Evaluation of

- Their Children's Household Labor. *Journal of Comparative Family Studies*, 41 (1), pp. 131-148.
- República de Colombia (2006). *Ley 1098 de Infancia y Adolescencia*. Bogotá, D. C.: República de Colombia. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>
- Sánchez, P. V. (2012). La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 453-465.
- Serna, H. (2000). *Gerencia estratégica: planeación y gestión-teoría y metodología*. Bogotá, D. C.: 3R Editores.
- Torres, L. C. & Navarro, A. (2014). *Técnicas prácticas de intervención psicosocial-Caja de herramientas*. Bogotá, D. C.: Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/CajadeHerramientas.pdf>
- Vilar, J. (2010). Reeducación social. La obra pedagógica de Josep Pedragosa. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, (44), pp. 139-141.
- Villar, M. B. C.; Pernas, R. G. & Iglesias, T. M. (2012). Servicios socioeducativos y corresponsabilidad en la conciliación de los tiempos familiares: situación de la infancia en la Galicia urbana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (20), pp. 179-202.

Referencia para citar este artículo: Patiño-López, J. A. (2017). Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1207-1222. DOI:10.11600/1692715x.1522824022017

Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios*

JHOANA ALEXANDRA PATIÑO-LÓPEZ**
Profesora Universidad de Caldas, Colombia.

Artículo recibido en febrero 24 de 2017; artículo aceptado en mayo 30 de 2017 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *Objetivo: identificar la forma en que la familia como grupo socializador desarrolla potencialidades afectivas, comunicativas, éticas, y prácticas favorables para la construcción de paz cotidiana. Metodología: es un estudio cualitativo interpretativo, realizado mediante narrativas biográficas, analizadas en forma colaborativa con los agentes. Resultados: encontré que la construcción socio-familiar de significados en torno a la paz se asocia al contexto, a la experiencia de vida familiar y al reconocimiento de cinco prácticas familiares. Alcances: las prácticas familiares como compartir en familia, distribuir los trabajos domésticos, dialogar en familia, tomar decisiones de forma conjunta y cuidar en familia, aportan a la democratización de la vida familiar y a la construcción de paz a partir de las interacciones.*

Palabras clave: joven universitario, familia, educación para la paz (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autora: narrativas, significados, prácticas familiares, construcción de paz.

Family practices of peace: an approach in narratives of university students

• **Abstract (analytical):** *objective: to identify the way in which the family as a socializing group develops affective, communicative, ethical and favorable practices for the construction of daily peace. Methodology: it is a qualitative study interpretative, realized through biographical narratives, analyzed in a collaborative way with the agents. Results: it was found that the socio-familiar construction of meanings around peace is associated with the context, the family life experience and the recognition of five family practices. Scope: family practices such as family sharing, domestic work distribution, family dialogue, joint decision-making and family care contribute to the democratization of family life and the building of peace through interactions.*

Key words: young university student, family, education for peace (Social Science Unesco Thesaurus).

Key words author: narratives, meanings, family practices, peacebuilding.

Práticas familiares de paz: uma abordagem a partir de narrativas de estudantes universitários

• **Resumo (analítico):** *objetivo: identificar como a família como um grupo de socialização desenvolve potencial emocionais, de comunicação, éticos e práticas favoráveis para a construção da paz todos os dias. A metodologia: é um estudo qualitativo interpretativa, conduzida por relatos*

* El presente artículo de investigación científica y tecnológica presenta los resultados de la investigación en el aula titulada “Prácticas de paz en la vida familiar: un acercamiento desde las narrativas de un grupo de estudiantes de Desarrollo Familiar y Trabajo Social de la Universidad de Caldas”, realizada entre el 1 de julio de 2016 y el 7 de diciembre de 2016, financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas. Acta N° 07 de 2016 Área: Ciencias Sociales. Subárea: Estudios de Familia.

** Profesional en Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Cinde-Universidad Manizales. Profesora del Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas. Coordinadora del GT Familias, géneros y diversidades. Investigadora Asociada Colciencias. Orcid: 0000-0002-8431-7317. Índice H5: 9. Correo electrónico: Johanna.patino@ucaldas.edu.co



biográficos analisados em colaboração com os agentes. Resultados: verificou-se que os significados de construção sócio-familiares sobre a paz está associada ao contexto, a experiência da vida familiar e o reconhecimento de cinco práticas familiares. Âmbito: práticas familiares como a partilha de família, distribuir o trabalho doméstico, o diálogo familiar, tomar decisões em conjunto e família carinhosa ajudar para a democratização da vida familiar e à construção da paz a partir das interações.

Palavras-chave: facultade jovem, família, educação para a paz (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autora: narrativas, significados, práticas familiares, construção da paz.

-1. Introducción. -2. Puntos de partida contextuales y teóricos. -3. Metodología. -4. Hallazgos. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

En la investigación que da origen a este artículo, reconozco la actual transición social y política que vive el país a raíz de los procesos de acuerdos de paz con grupos guerrilleros, y de la posibilidad y la responsabilidad compartida que representa participar en tales nuevos acuerdos para construir la democracia.

Esto invita a considerar los actores, los escenarios y las condiciones que usualmente no se han tenido en cuenta de forma explícita en las comprensiones asociadas a la construcción de paz, porque ésta ha sido ligada especialmente a los ámbitos propios de la democracia liberal. En este sentido, la inquietud por el lugar y el aporte potencial de las Familias como agentes con prácticas socializadoras concretas, adquiere un especial interés y relevancia.

La intención política de la investigación fue vindicar la experiencia familiar de los individuos jóvenes universitarios como un espacio de creación cotidiana de condiciones y prácticas de paz.

Con esta intención de fondo, los objetivos que tracé para la investigación fueron: **a)** interpretar las prácticas familiares de construcción de paz que reconocen los estudiantes del programa de desarrollo familiar en sus narrativas autobiográficas, y **b)** generar un proceso práctico de reconocimiento, apropiación y motivación investigativa con el grupo de estudiantes adscritos al curso de investigación cualitativa ofertado por el departamento de estudios de familia de la Universidad de Caldas, en el segundo semestre del año 2016.

2. Puntos de partida contextuales y teóricos

El lenguaje y la narración

De acuerdo con la filosofía del lenguaje, con el constructivismo cultural y con el construccionismo social, es posible concebir el lenguaje como una fuente de elementos significativos para la construcción de paz en la vida familiar.

Según los postulados de la ontología del lenguaje y del construccionismo social planteados por Echeverría (2003) y por Gergen (2007), aunque hay condicionamientos de orden biológico, histórico y social externos al sujeto, las personas nacen dotadas de la posibilidad de participar activamente en el diseño de su propia forma de ser. Esto significa que la persona no está determinada a ser de una única y permanente forma. Por el contrario, es un proyecto en construcción, mediado por la capacidad generativa del lenguaje en contextos históricos y culturales. De modo que lo que hace ser como son a los seres humanos, es el lenguaje. Según Echeverría (2003):

El lenguaje, es un sistema de coordinación de la coordinación del comportamiento y está presente en nuestras acciones y, como tal, está enclavado en sus prácticas sociales, en la forma en que sus miembros interactúan entre ellos. Un sistema de lenguaje no es un espacio uniforme. Al contrario, es una estructura de interacción diversificada en la que cada miembro de la comunidad desempeña un papel diferente. El sistema de lenguaje es una estructura

de relaciones, y la posición de cada miembro de la comunidad dentro de esta estructura es un aspecto importante... en el proceso de individualización, en la constitución de los individuos como individuos. Somos lo que somos a partir de las relaciones que establecemos con los demás (p. 227).

El lenguaje es, pues, una construcción social de las interacciones mediadas por el contexto y por las estructuras biológicas. Por eso, Echeverría (2003) piensa que el lenguaje nace de la interacción social entre los seres humanos, de modo que es un fenómeno social, aunque es claro que se requieren estructuras biológicas y materiales para que se dé; su desarrollo no depende de ellas sino de las interacciones:

La principal posibilidad del lenguaje es la de ser un dominio consensual. La consensualidad significa que los participantes de una interacción social comparten el mismo sistema de signos (gestos, sonidos, etcétera) para designar objetos, acciones o acontecimientos en orden a coordinar sus acciones comunes. Sin dominio consensual no hay lenguaje, por tanto, el lenguaje deja de ser un asunto individual. El lenguaje permite al ser humano conferir sentido a su vida y reconocer la existencia de otros dominios existenciales no lingüísticos (...) incluso cuando apuntamos a los dominios del cuerpo la emocionalidad (los dos dominios primarios no lingüísticos) no podemos sino hacerlo desde el lenguaje como forma de conferir sentido, ya que toda forma de comprensión o de entendimiento pertenece al dominio del lenguaje. No hay un lugar fuera del lenguaje, desde el cual podamos observar nuestra existencia. Es precisamente a través del mecanismo de la «reconstrucción lingüística» como logramos acceso a los fenómenos no lingüísticos (Echeverría, 2003, p. 32).

De aquí se desprende una idea fecunda, expresada por varios autores y autoras que encuentran que el lenguaje permite hablar sobre las cosas, por supuesto, pero también

hace que sucedan cosas. En la historia, los acontecimientos no ocurren por una misteriosa fuerza supra-histórica, pues la sociedad altera el curso espontáneo de los acontecimientos y hace que las cosas ocurran, lo que implica que la participación en el proceso continuo del devenir sea mediada por el lenguaje (Echeverría, 2003; Gergen, 2007; Bruner, 1989).

Ahora bien, las personas y los grupos no solo son construcción lingüística, sino también construcción social. Por ello el lenguaje va más allá de la oralidad, es todo aquello a través de lo cual el ser humano comunica y produce significados que le permiten coordinar acciones en contextos específicos; es decir, el lenguaje es toda forma de acción a partir de la cual el ser humano puede ser y hacer, estar y decidir, comunicar e interpretar (Bruner, 1989). Por tanto, el lenguaje es poder (Echeverría, 2003). Esto significa que el lenguaje no es ingenuo. Toda proposición, toda interpretación, abre y cierra posibilidades, habilita o inhibe cursos de acción, lo cual ocurre por el poder de las interpretaciones que se construyen en las narraciones.

Respecto a la narración, en un texto de 2012 sostuve que la narrativa es un tipo de construcción social permanente a partir de la cual el ser humano se construye y construye la realidad en la que vive. La narrativa es una forma de ser, de estar y de hacer en el mundo, por medio de la cual los sujetos y los grupos pueden expandir su capacidad reflexiva sobre las experiencias situadas; es decir, sobre la vida que han vivido en comunidades de sentido. Esto permite que al narrar reflexivamente los asuntos de la vida familiar, se logre desnaturalizarlos y dotarlos de nuevos sentidos y posibilidades de acción (Patiño-López, 2012).

Gergen (2007) expresa que la narrativa alberga una serie de posibilidades de comprensión que no buscan:

...comprobar visiones de conjunto o modelos explicativos generales, sino que busca reconocer y comprender relatos o historias singulares que permitan identificar elementos decisivos en las vidas de los agentes. De modo tal que se pueda identificar los rasgos trasversales o comunes entre distintos participantes,

pero también rescatar las diferencias, lo genuino de cada biografía, de modo tal que en una misma narrativa se puedan hacer visibles y audibles en un mismo nivel de legitimidad las narraciones convergentes y divergentes, o la polifonía de voces que reflejan la dimensión problemática del conocimiento (p. 165).

3. Metodología

Las categorías centrales que orientaron la investigación fueron: prácticas familiares y significados de paz. La investigación se inscribió en una tradición cualitativa de reconstrucción narrativa (Creswell, 1998).

De acuerdo con Freeman, Epston y Lobovits (2001), las narraciones no se limitan a describir, sino que tienen la capacidad de configurar la vida de las personas porque son acciones que generan otras acciones; por virtud de las narraciones se llega a conocer las maneras en que los individuos jóvenes estudiantes y sus familias significan asuntos como las prácticas de paz en la vida familiar, y cómo éstas hacen parte de la constitución activa de las subjetividades e intersubjetividades que se evidencian en asuntos como la transformación de conflictos y la distribución del poder en la familia.

Como técnicas de la investigación trabajé la autobiografía y las entrevistas para obtener las narrativas que me permitieron conocer la interpretación que los estudiantes hacen de sus propias prácticas familiares para la construcción de paz. Según Maganto (2010), la autobiografía se ha considerado como forma de trabajo con las familias y con otros grupos sociales, porque en ella se expone la percepción de la realidad psicológica y social de las personas. Las autobiografías, las conversaciones en grupo y las observaciones en eventos sobre construcción de paz, suscitaron narrativas de los estudiantes que provocaron conversaciones intencionadas con integrantes de sus familias, amigos, amigas y colegas, en torno a los significados de paz y a los retos y posibilidades que actualmente enfrenta el país sobre este asunto.

Llevé a cabo la investigación en las siguientes fases:

- Aproximación conceptual a los fundamentos de la investigación. Realicé tres talleres en los cuales los estudiantes leyeron y discutieron documentos sobre investigación cualitativa como marco de referencia para el desarrollo del proyecto.

- Elaboración de narrativas mediante autobiografías, observaciones y conversaciones públicas. Cada estudiante entrevistó a una persona de su familia (30 entrevistas en total) y aplicó una guía de observación en los puestos de votación del plebiscito por el acuerdo con las Farc. Realicé dos actividades públicas en la universidad, sobre la paz en la vida familiar.

- Ordenamiento de las narrativas. Los estudiantes organizaron las narrativas en subgrupos de trabajo, para identificar elementos de significado.

- Preparación y exposición pública de resultados. Finalmente, los estudiantes y la profesora diseñaron una exposición fotográfica y un folleto para socializar los resultados de la investigación en la comunidad universitaria.

4. Hallazgos

Tensiones en las narrativas

El primer hallazgo se refiere a la identificación de una tensión narrativa que deja ver la existencia de distintos tipos de conocimiento y acción frente a la paz y la familia. Estos no son opuestos y contradictorios, sino hegemónicos e insurrectos, lo que quiere decir que coexisten en la experiencia familiar de la persona joven. Esta tensión la abordé según la literatura sobre la guerra en Colombia, en la que se expresan las posiciones hegemónicas y se contrastan con las narrativas de los estudiantes.

Narrativas hegemónicas sobre la guerra en Colombia

La historia colombiana contada a través de textos oficiales ha estado marcada por ciertos modos particulares de comprender los hechos económicos, culturales y políticos en los cuales se ha fundado una saga de sucesivas guerras. En el siglo XX se gestaron diferentes desencuentros entre las clases políticas, dirigentes y grupos

disidentes, por el control político, económico, social y cultural de los territorios.

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), es posible clasificar los periodos de la guerra reciente en cuatro momentos: El primero, entre 1958 y 1982, marca la transición de la violencia bipartidista a la subversiva. El segundo es territorial y de crecimiento militar de las guerrillas y de los grupos paramilitares, de agudización de la crisis parcial del Estado, de irrupción del narcotráfico, de la Constitución Política de 1991 y sus posteriores efectos en los procesos de paz. Un tercer momento, entre 1996 y 2005, marca el recrudecimiento del conflicto armado entre el Estado y los grupos insurrectos. El cuarto, entre 2005 y 2011, se caracteriza por una ofensiva militar del Estado que logró debilitar a la guerrilla.

La prolongación de la Guerra ha sido posible por las condiciones materiales de desigualdad y exclusión en el proyecto político, y por el proyecto discursivo hegemónico en todas las relaciones sociales. Este proyecto empezó con el surgimiento en 1962 de la “violentología”, a raíz de la publicación del libro “La violencia en Colombia”, resultado de la primera investigación sobre los hechos de violencia acaecidos entre 1946 y 1958. El objetivo fue explicar las causas y las consecuencias de la guerra, como lo que expresa Bouthoul (1951) en relación con que la violencia es una condición propia de la especie humana que se desarrolla de acuerdo con el contexto. Esta primera perspectiva ha servido para relacionar de manera causal la violencia con la pobreza y el subdesarrollo.

La segunda perspectiva considera la guerra como un fenómeno social complejo que incluye aspectos económicos, demográficos, etnológicos, psicológicos y políticos, que no son aislados. Así, la guerra es una expresión de la violencia asociada a la necesidad de poder y de control.

La tercera perspectiva sostiene que la guerra es un instrumento asociado a la expresión de soberanía de los Estados y que cumple funciones sociales, políticas y económicas, de progreso y regulación.

Según Foucault (1980), estos argumentos originaron un tipo de conocimiento/poder

construido por la academia y por el Estado y sus políticas, que puso como centro de sus interpretaciones la violencia como condición natural de las interacciones humanas y la guerra como destino inevitable, asociado a una idea lineal de la historia y a un enfoque progresivo y acumulativo del desarrollo. Estos argumentos sirvieron para crear una narrativa dominante sobre la violencia, que se instaló en las prácticas cotidianas. De acuerdo con Páramo (2008), la subjetividad es la concepción que tenemos sobre nosotros como personas. Estos sentidos no surgen de la individualidad, pues la identidad y la subjetividad se construyen socialmente a partir de elementos culturales como el lenguaje, las disciplinas científicas y los discursos ideológicos (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina & Patiño-López, 2012).

Según Bruner (2004), no hay una subjetividad independiente de la existencia histórica cultural que se comparte con otros. Sobre esto, Gergen (2007) plantea que la persona y sus múltiples identidades y subjetividades se construyen y se controlan en las interacciones mediadas por el lenguaje, y cobran sentido en una cultura específica. Al respecto, Foucault (1980) considera que la forma como se nombra el mundo instala verdades que producen cuerpos y mentes dóciles para participar en la proliferación de conocimientos “globales”, derivados de las acciones eruditas sobre la realidad producida por las ciencias, los medios de comunicación y las religiones, para asignar modos de ser, hacer, estar y decidir.

Para White (1987), el discurso es un aparato para la producción de significado (p. 60), pero también de poder, pues el discurso que narra acontecimientos es acción que construye realidades que pueden revelar y ocultar aspectos de éstas. Al respecto, Fairclough (2008) encuentra que en lo narrado se asumen posiciones que aceptan o critican determinadas relaciones mediante la producción del discurso. Esta idea se refleja en varios relatos de los jóvenes participantes de la investigación:

“Mis papás me cuentan que siempre ha sido así, violencia y más violencia y por eso yo ya no me aterro de nada” (ab.1).

“Mi abuelo me cuenta mucho sobre la violencia de los 50, a él le tocó salir volado de su finca y hoy en día él dice que todo sigue igual, y yo creo que sí es así” (ab.5).

En Colombia se han puesto en marcha dispositivos discursivos de poder-saber-verdad que han producido conocimientos y narraciones hegemónicas sobre las interacciones sociales, fundadas y justificadas por la violencia que produce desplazamiento o aplazamiento conceptual y práctico. La paz se liga al fin de la guerra, y se ha pensado como una responsabilidad del Estado atada a normas que regulen la convivencia y garanticen la paz; de ahí que las narraciones sobre paz familiar se centren en la guerra, pues de esta forma se naturaliza la violencia. Los relatos de los jóvenes así lo expresan: “... profe, este país es así. Para qué jodernos” (cp.1); “en Colombia nos merecemos esta vida tan violenta” (cp.3).

En un contexto de guerra, la violencia se internaliza como parte natural de la vida, se acepta, se normaliza y se recrea en narrativas que justifican su existencia y la perpetúan mediante los juegos de los niños, a través de los medios de comunicación, de la vida laboral, de las pautas de la vida familiar y de la pareja, las creencias y los rituales:

“Como era niño, yo jugaba mucho a las pistolas”; “en mi caso me parece terrible ver noticias. ¡Qué pereza! solo muestran muerte y odio” (ab.12).

Las consecuencias de la naturalización se expresan en las comprensiones sobre la vida colectiva, como muestran los relatos de algunos jóvenes:

“Todos los colombianos heredamos la violencia y la llevamos en las venas”; “qué más podemos pedir, somos violentos por naturaleza”; “es imposible pensar en una Colombia sin guerra, si así hemos vivido siempre, eso es lo que nos han enseñado”; yo no creo que lleguemos a la paz, en este país todos somos violentos”; “me parece una bobada votar pólvora en Gallinazos, así somos, violentos, así nos quedamos porque este país no quiere cambiar” (ab.6).

La violencia crea una imagen fija de la realidad, totaliza la experiencia, impide que la persona se transforme y provoca narraciones-acciones en favor de los dispositivos de control, de miedo y de muerte, para sostener el sistema de violencias:

“Uno termina acostumbrándose y ya lo que ve en las noticias no le parece raro, es como si uno al fin de cuentas aceptara que las cosas son así y que uno no puede hacer nada por más que quiera” (cp.2).

En este sentido, la naturalización se expresa en narrativas que regulan las emociones y crean representaciones. Lechner (1997) argumenta que la instauración del miedo es una forma de erosión del nosotros, pues el miedo ha sido usado en la política para crear formas de actuación que dividen sus posibilidades de transformación, mediante narrativas hegemónicas: “(...) el miedo al otro como potencial agresor, el miedo a la exclusión económica y social y el miedo al sin sentido” (p. 181). Esto se observa en los relatos de los participantes:

“Creo que somos todos muy prevenidos, yo voy por la calle y a toda hora pienso que me van a atracar o me va a pasar algo, y así puede ser imposible llegar a la paz” (cp.1); “entre nosotros no hay mucho compartir, cada quien en su lugar y en sus cosas porque tenemos muchos miedos de tanta violencia que nos ha tocado... todos sabemos que es mejor vivir bien, en paz, y que debemos hacer algo, pero al final uno no hace nada es porque le da miedo que termine metido en un problema o que los demás lo excluyan a uno porque se mete en lo que no le importa... pareciera que hablar de paz es un problema” (cp.2).

Conocimientos insurrectos y narrativas de jóvenes universitarios frente a la construcción de paz en la familia

Las personas jóvenes tienen conocimientos expresados en narrativas alternativas frente a la paz y al lugar de las familias en su construcción. Este hallazgo fue posible comprenderlo a la luz de los planteamientos del construccionismo

social, en donde se asume que el conocimiento y lo social no tienen características estables; son productos temporales, parciales y situados. En las interacciones humanas hay regularidades y hay emergencias. Según Fried-Schmitman (2015), las posibilidades emergentes son estructuras de comprensión humana imaginativas, que influyen en la construcción de las significaciones.

Estas posibilidades se originan en los diálogos de comunidades discursivas:

“Para mí ha sido increíble entender desde mi experiencia que mi familia es pacífica; yo siempre pensé que por vivir en un barrio tan violento nosotros también éramos así” (ab7).

Lo emergente proviene del énfasis en la creatividad como capacidad para fijarnos en la pluralidad de discursos y de voces, de la posibilidad de coordinar acciones, y de la insurrección que interpela los mandatos sociales culturalmente impuestos por los sistemas hegemónicos de conocimiento. Según Guattari (1996), los dogmatismos limitan la creatividad y producen líneas de fuga que favorecen las contradicciones que se manifiestan -en palabras de Castoriadis (2007)- en lo instituido, es decir, en lo ausente de la regulación y la naturalización. El siguiente relato es una ilustración de esto:

“A mí me marcó mucho que, cuando estudiaba en el colegio, tenía una profesora de historia que nos hablaba de las guerra de Colombia y siempre acababa la clase diciendo, que este país era el infierno donde por desgracia nos había tocado vivir. Pero ahora, al escribir sobre mis prácticas familiares que generan paz, pude ver las cosas de otra forma. Ya no creo que sólo tengamos guerra, más bien, entiendo que sólo hemos hablado de la guerra y que no hemos buscado la paz en otras partes porque todo el tiempo hemos creído que la paz está lejos, entre los ejércitos Profe, como si la paz no fuera un asunto nuestro” (ab.7).

La perspectiva generativa es una forma de comprender la vida que expresa la posibilidad de mantener abiertos los procesos y las interacciones que, de acuerdo con Fried-

Schmitman (2015), expanden los espacios de lo dado, de lo trabajado o estudiado, de lo comprendido como definido, mediante la creación de significados y relaciones antes no consideradas por los sujetos y los grupos, que rompen con las determinaciones impuestas por los sistemas de saber-poder-verdad dominantes.

“Pues, aunque al inicio me pareció muy raro el ejercicio, a medida que fuimos avanzando me di cuenta que me servía mucho para ver a mi familia de otra forma. Yo siempre he creído que mis padres y mis hermanos son violentos porque gritan y pelean mucho, pero no me había dado cuenta de que yo también lo hago; pero además no había caído en la cuenta de que eso no es siempre, que también compartimos en familia” (ab.15).

Según Durán, Medina, González y Rolón (2007), los relatos de las personas dan forma a la percepción sobre las historias de vida, a los recuerdos seleccionados y evadidos. Permiten aproximarse a los mundos internos para comprenderlos. No obstante, la narrativa no contiene toda la vida de la persona; por eso, Gergen (2007) dice que es posible entender que en las historias de vida se desconocen sus posibilidades.

White y Epston (1993) piensan que en la narrativa se pueden resignificar las experiencias al tejer la memoria del pasado y la proyección del futuro, ya que “con cada nueva versión contada, las personas reescriben sus vidas” (p. 30). Así mismo lo interpreta Patiño-López (2017), al manifestar que las narrativas son formas de creación de la vida familiar con elementos y hechos que antes no habían sido considerados por ellos mismos y, por tanto, movilizan la reinterpretación de significados y la modificación de prácticas que originan nuevas configuraciones de sentido:

“(...) al principio, profe, me costó mucho porque no me gusta escribir, pero luego fue muy chévere porque era como si estuviera viendo a mi familia desde otro lugar. Por ejemplo, yo escribí sobre las fiestas de navidad, los cumpleaños, el día de la madre y también sobre los paseos, porque siempre los hemos

hecho, pero nunca los había valorado como algo importante que nos ayudaba a vivir mejor, a vivir en paz” (cp.2).

La narrativa permite comprender cómo construir paz en la vida familiar según lo narrado, y según la percepción personal y colectiva de la vida, para interpretar en el relato las experiencias insurrectas que no han sido observadas en las comprensiones y en las acciones que orientan la vida. Esto es posible comprenderlo en el siguiente relato:

“La verdad es que nunca se me había ocurrido que la familia aportara a la paz, pero ya cuando uno lo piensa bien, ve que sí es así porque uno crece en una familia donde le enseñan muchas cosas que más adelante uno usa y enseña a otros” (cp.5).

Foucault (1980) propone que hay, además de los conocimientos “globales o totales”, una segunda clase de conocimientos socialmente construidos: los subyugados. Éstos son los que se gestan y se usan en las relaciones cotidianas locales, son los conocimientos cercanos que se reconocen porque se encuentran en circulación constante en las interacciones íntimas y públicas, y muestran rupturas o reinterpretaciones de los conocimientos globales. Se trata de conocimientos disruptivos ligados a las emociones, a las necesidades, al cuerpo, que sobreviven en los sistemas hegemónicos de saber/poder y que se consideran de bajo rango e insuficientes para ordenar la vida porque no pertenecen a la producción de conocimientos formales (White & Epston, 1993). Esto se puede notar cuando los sujetos jóvenes manifiestan que:

“(…) es muy importante ver que el diálogo, la distribución del trabajo doméstico, el compartir y otras cosas más son acciones que hacemos todos los días y que aportan a la paz desde la vida cotidiana” (cp.2).

Aunque acepto que la construcción biográfica de estos individuos jóvenes se hizo en un contexto sociocultural marcado por narrativas dominantes sobre la violencia y la guerra, en la reconstrucción de sus narrativas encontré que hay conocimientos insurrectos sobre la paz y la familia derivados de sus experiencias y de su

historia familiar, que propician comprensiones y acciones generativas, y ayudan a construir conocimientos para replantear el lugar que tradicionalmente se le ha otorgado a la familia en la formación ciudadana y en la construcción de paz:

“Antes de estar en esta clase, antes de hacer esto, yo no sabía, no me había imaginado que uno desde la familia, desde su casa, desde sus relaciones puede crear paz” (cp.1).

Las narrativas generativas que muestran conocimientos insurrectos frente a la paz permiten que quienes hayan sido ocultados y dejados por fuera del proceso de construcción colectiva de conocimientos, acuerdos, sentidos, se manifiesten:

“En mis relatos me di cuenta de que la paz no se hace afuera sino adentro de uno y de sus redes, de su familia. Y esto me cuestionó porque con el debate del acuerdo, del plebiscito y todo eso, yo había creído que eso era algo ajeno a mí. Ahora veo que no es así. Ya reconozco que todo lo que se hace en una familia para cuidar a los otros es parte de la posibilidad de vivir una sociedad diferente” (ob.1).

Los significados de paz en las narrativas autobiográficas

El segundo hallazgo alude a la relación entre el significado que los jóvenes y las jóvenes han construido de paz y sus contextos de procedencia y socialización. La interpretación del significado se realiza en interacciones con otros y con el contexto social y cultural. Las interacciones permiten construir y coordinar acciones mediante el lenguaje, aunque varían con el tiempo de las relaciones. Las interacciones inciden en los aprendizajes que permiten el desempeño social de las personas y la construcción de su subjetividad.

Según Muñoz (2008), la paz puede ser entendida como un símbolo de interpretación y acción, donde se involucran emociones y conocimientos. Sus raíces podrían hallarse en aspectos de carácter sicogenético, sociogenético, filogenético y ontogénico. En

el proceso de interpretación, destaco que en las narrativas y en las entrevistas coexisten distintos significados de paz relacionados y contruidos a partir de las dimensiones cognitivas, afectivas, comunicativas y éticas, y desde las experiencias particulares de socialización, procedencia, género y generación:

“Paz es respeto por lo diferente, es dar afecto y comprensión, ayudar a los demás, es ser más humano” (ab.19).

“Creo que la paz es un estado de la vida que se hace posible cuando las personas renunciamos a la violencia como forma de control” (ab.28).

“La paz es cuidar, es aprender a querer, es dar” (cp.1).

“La paz es una posibilidad que tenemos, es estar mejor con uno y con los demás siguiendo las normas” (cp.2).

En los estudiantes participantes identifiqué diferencias en el significado atribuido a la paz, según la procedencia rural o urbana, pero no así respecto a la condición de **género**. Para quienes proceden del sector rural, el significado de paz está ligado a un estado particular de las relaciones entre las personas, el entorno natural y otras especies. Este significado se refiere a un tipo de interacción que no está mediada por prácticas de violencia, control o destrucción, sino por vínculos afectivos de reconocimiento, cuidado, solidaridad, corresponsabilidad y creación. Para estos sujetos jóvenes, el significado de paz se adquiere en la educación que se realiza en las iglesias, en las escuelas y en las casas. Y permite encontrar condiciones para articular el pensar, el sentir y el actuar, según las normas en los espacios de la vida en común.

Destaco significados que señalan la paz como una condición que se experimenta interna y externamente, y que depende de las circunstancias que el medio social ofrece. Estos individuos jóvenes asocian la construcción de paz con las formas de acción que permiten garantizar los derechos por parte del Estado. Puedo señalar que para estas personas jóvenes, la paz implica ausencia de conflictos bélicos y de grupos armados.

Para los estudiantes procedentes de sectores urbanos, el significado de paz está

vinculado a la construcción social de formas de relaciones mediadas por el diálogo y por el respeto a las diferencias de pensamiento y acción. Sostienen que estos significados se construyen en las interacciones cotidianas en la familia, en el barrio, en la escuela, en el grupo de pares y en los medios de comunicación. En estas interpretaciones, es posible identificar que para estos individuos jóvenes la construcción de paz implica reflexión, autonomía, capacidad de elegir formas de vida y de relacionarse de manera horizontal para crear acuerdos y cambios.

Destaco los elementos que resaltan el significado de paz:

En primer lugar, para todos los jóvenes y las jóvenes participantes, la paz significa formas alternativas de transformación de conflictos en todas las dimensiones y relaciones. Estas formas alternativas se caracterizan por el uso de la palabra, el argumento, el afecto y el reconocimiento, como mediadores de las diferencias y potenciadores de capacidades.

En segundo lugar, aparece la justicia y la equidad social como elementos centrales de la construcción de condiciones que permitan a todas las personas ejercer sus derechos. Este aspecto permite ver que, para estas personas jóvenes, el significado de paz está asociado a la abolición de toda forma de violencia -especialmente las violencias simbólicas y estructurales como la exclusión, la pobreza y la discriminación-, pues consideran que de ellas se derivan las violencias físicas.

En tercer lugar, el significado de paz alude al cuidado de las nuevas generaciones y al aseguramiento de los derechos, y aparece como aspecto relevante en el significado de la paz entendida como una posibilidad ligada a la capacidad imaginativa, a su indeterminación y a la construcción permanente como proyecto de ser. Según los jóvenes y las jóvenes, la paz es un proyecto de existencia conjunta que se va forjando en un momento histórico, según lo que se valore como significativo y deseado. En ese sentido, significan paz como acción consciente, creadora, social y transformadora.

Esta interpretación es sugerente porque permite contrastar los significados de paz que los individuos jóvenes expresan, con lo que

Muñoz (2008) considera categorialmente como *paz imperfecta*, que rompe con las concepciones anteriores en las que la paz aparece como algo perfecto, infalible, utópico, terminado, lejano y solo alcanzable en el otro mundo, en la gloria, en los cielos, en el no-tiempo de dios. Este contraste ayuda a reconocer las prácticas pacíficas donde ocurran y a planificar de forma alternativa los futuros conflictivos y siempre incompletos.

En esta forma, la paz es acción social construida, constitutiva y compleja, y da cuenta de la condición humana.

La paz participa de lo real, pero ella misma se superpone a lo real; participa del sujeto, pero determina al sujeto y es éste quien la aplica o la disfruta. Está reflejada en el lenguaje y es constituida por el lenguaje. Es una institución cultural, y las culturas la instituyen y la destituyen. De ahí la importancia de un análisis fenomenológico de la paz que indague en sus interacciones y mediaciones simbólicas (Muñoz, 2008, p. 8).

La paz no es un estado natural del ser humano, ni depende únicamente de la regulación externa que ejerce la sociedad a través de las religiones o de los Estados, sino también del tipo de interacciones culturales. Por ello, la gente joven afirma en sus relatos que la paz incluye múltiples actores y procesos, y requiere de distintas estrategias sociales, políticas y económicas para su construcción y sostenimiento en las interacciones cotidianas:

“La paz es la creación de condiciones de vida digna para todos y todas, que los derechos se puedan disfrutar realmente y que a nadie lo maten por pensar diferente” (ab.31).

“La paz es un estilo de vida que incluye a uno mismo y todas las personas y lugares en los que uno vive” (cp.2).

“Potencias” familiares para la construcción de paz

El tercer hallazgo, y uno de los más interesantes de esta investigación, se refiere al reconocimiento que hacen los sujetos jóvenes

de las potencias familiares que permiten actuar en el ámbito de las interacciones cotidianas a favor de la construcción de condiciones de paz:

“Encontré que la potencia de mi familia es el afecto” (ab.22).

“Cuando entendí que no solo tenemos problemas, sino que también podemos actuar y que de hecho lo hacemos, comprendí que uno tiene muchas potencialidades que a veces no ve” (ab.14).

Recuérdese que, para Aristóteles (1978-980a)¹, la potencia es un principio metafísico de aquello que es contrario a lo imposible². Es decir, la potencia es posibilidad permanente (Alvira, 2007). Para estos individuos jóvenes, su capacidad transformadora es su potencia. Según sus narrativas, las familias tienen la posibilidad de iniciar nuevos proyectos, de actuar para alcanzar objetivos de trascendencia. Es este sentido, las potencias familiares son las capacidades que motivan a las familias a iniciar proyectos que les permitan ampliar sus condiciones de vida. Las potencias familiares se expresan en sentidos y en actos intencionados sobre sus propias vidas. Algunas potencias que identifiqué en esta investigación son:

Potencia narrativa. Se refiere a la capacidad de las familias de crearse mediante las narraciones de sí mismas. Esta potencia teje tres asuntos: la historia del contexto del cual heredan y aprenden sentidos y prácticas, normas y costumbres; la historia del grupo, que transcurre en las interacciones según sus necesidades y capacidades y a partir de la cual crean su micro cultura. En estos asuntos, las familias crean su identidad grupal, su historia familiar, y se vinculan a una comunidad de sentido más amplia; las biografías de cada uno de sus integrantes en las que se identifica la experiencia de la familia, y la de sus integrantes. Esta potencia aparece de forma recurrente en varios relatos:

1 Las citas de Aristóteles las hacemos de acuerdo con la publicación de Immanuel Bekker en 1831-1836 de la obra completa de Aristóteles. Se indica la página (980), luego la columna (a ó b), y luego el año de la traducción del griego del que se cita el texto.

2 Para Aristóteles, la potencia es la capacidad de los seres de transformarse, es decir, de ser afectados por los accidentes que son causa de la transformación de su sustancia. Es pasar de la potencia al acto mediante las causas (material, eficiente, formal y final).

“No es que sea fácil hablar de la historia de la familia de uno, porque hay muchas cosas que uno no acepta, pero creo que en la historia de la familia uno puede ver lo importante que es para uno” (ab.30).

“Escribir sobre la vida propia es muy complicado, pero vale la pena porque uno termina viendo cosas que no había visto y al final eso ayuda no solo a valorar, sino a actuar de otra forma; también me gustó escribir de mi familia porque luego me di cuenta, cuando les preguntaba cosas a ellos, que aunque somos de la misma familia cada uno la ve diferente, la siente distinto” (ab.8).

Esta potencia narrativa resulta valiosa para la construcción de la paz, porque permite que las familias exploren formas de comprender su historia para encontrar posibilidades que no se habían visto, pues no hacían parte de sus narraciones sobre sus relaciones familiares. En este sentido, la potencia narrativa permite fortalecer su identidad como grupo -como ocurre con las familias que se narran como violentas-, y encontrar en sus relatos aspectos que contradicen las narraciones hegemónicas y movilizan nuevas comprensiones y acciones desde las cuales significan paz como una práctica posible para ellos:

“Pienso que mi familia tiene cosas buenas y malas. Antes veía solo las malas, me disgustaba mucho porque creía que no éramos muy violentos, pero después de escribir mis relatos encontré tantas cosas que me gustan y que siempre hemos hecho, por ejemplo, desde pequeños nos enseñaron a ser responsables y a trabajar todos por igual en la casa, no que porque somos hombres no hacemos nada, y pues, eso sí que ayuda a la paz” (ab.24).

Potencia comunicativa-interactiva. La comunicación familiar es un proceso mediador de la vida de la familia para construirse a sí misma. La comunicación familiar alude al proceso interactivo, simbólico, transaccional y permanente, en un contexto histórico, en el que el grupo construye significados para orientar su vida. La comunicación incluye

mensajes verbales y no verbales, percepciones, sentimientos y cogniciones de los integrantes del grupo familiar y del contexto. La potencia comunicativa alude a la capacidad de las familias de crear significados para dar forma a sus relaciones, y para transformar sus conflictos. Esta potencia es clave para construir paz, porque hace de la familia un espacio vital para formar personas capaces de reconocer la violencia como una construcción social que puede ser transformada. Esto estimula a crear nuevas formas de relación, sustentadas en la comunicación como una práctica interactiva:

“Mi familia me ha enseñado a relacionarme con los demás. Es con mis papás y mis hermanos que he aprendido a ser una persona que se sabe comunicar y que respete a los demás. Yo entendí con este trabajo que en la vida familiar lo más importante es que tenemos la capacidad de comunicarnos y de allí parte todo para poder arreglar los problemas sin peleas, sin hacer daño” (cp.21).

Prácticas familiares para la construcción de paz

Según Abric (2001), las prácticas sociales se crean a partir de aspectos como las condiciones sociales, históricas y materiales en las que ellas se inscriben, a partir de los modos particulares para ubicarse y relacionarse en un contexto. En este sentido, puede decirse que la vida social y familiar está hecha de prácticas que dan forma, relación y sentido a las interacciones, y permiten usar los recursos -materiales y simbólicos- para actuar juntos en el mundo. Según las narraciones de estos individuos jóvenes, las prácticas familiares son posibles por las potencias de los grupos. Estas prácticas sociales reproducen y transforman el mundo social. Se refieren a la necesidad de trasmisión y estabilidad y a la posibilidad de emergencia, creación y cambio.

Las prácticas familiares pueden ser entendidas como las actividades que expresan su capacidad de actuar, mediante la cual los grupos se relacionan con el contexto y entre sí, para construir, proyectar y cambiar

sus procesos de relación con mediaciones educativas, dialógicas y afectivas. Según Fried-Schnitman (2011), la práctica familiar que crea condiciones de paz deriva en un emprendimiento creativo en el que las innovaciones pueden construirse, reconociendo y valorando situaciones, capacidades, recursos, diferencias, oportunidades y posibilidades de acción hacia el cambio o el fortalecimiento de sus relaciones.

En los relatos identifiqué cinco prácticas familiares que son aportes a la construcción familiar, de condiciones de socialización y relación que contribuyen a la generación de paz como una forma de vida en la familia que busca el despliegue de la libertad y la realización de las personas, según sus capacidades y sus necesidades.

Compartir en familia

La práctica de compartir en familia se manifestó en todos los relatos; por tanto, no se puede asociar con una forma particular de familia. Esta práctica puede verse en los diálogos en la familia, en el afecto, en la concertación y en la recreación, como expresiones para socializar a sus integrantes:

“Los domingos acostumbramos a ir a la ciclovía; lo hacemos para distraernos un poco de todas las labores y para compartir más tiempo. Esta es una práctica que contribuye a la paz porque es un espacio en el que podemos desestresarnos y evitar problemas” (ab.8).

“El pasado domingo salí con mi familia al bosque popular en el prado, sacamos un espacio para la recreación; este momento permitió que nos reencontráramos nosotros mismos y con las personas que queremos, y permitió fortalecer vínculos afectivos y compartir como amigos, aprender los unos de los otros y vivir en paz” (ab.5).

Según las narraciones, estas prácticas se van creando gracias a la potencia comunicativa-interactiva de las familias, y pueden llegar a ser constantes y a propiciar planeaciones previas para destinar tiempos, lugares y

recursos a favor de la construcción de un tipo de relaciones más democráticas. Para estas familias, *compartir* es importante para la interacción. La práctica de compartir permite sentirse en familia, acompañados, reconocidos, protegidos, queridos, relajados, y los narradores piensan que esta práctica es necesaria en sus relaciones familiares porque con ella evitan situaciones violentas en la familia y se consolidan los vínculos afectivos que estimulan la comunicación en la familia y que propician la paz en hombres y en mujeres.

Distribuir los trabajos domésticos

Esta práctica familiar apareció especialmente en las narrativas sobre experiencias de familias extensas. El significado atribuido a esta práctica está relacionado con las condiciones de justicia en la familia. Los individuos participantes decidieron construir relaciones equitativas en las que se reconoce la necesidad de que todos los integrantes de la familia participen en la vida doméstica. Se nota que hay un esfuerzo familiar por reconocer el valor del trabajo de cuidado en la familia. Esta práctica cotidiana es significativa como aporte para crear condiciones de paz en la familia, porque favorece un intercambio justo y solidario entre los integrantes y propicia relaciones democráticas en el grupo que tienden a equilibrar la distribución sexual del trabajo doméstico, lo que se muestra en los siguientes relatos:

“Tenemos distribuidas las tareas domésticas, de acuerdo al tiempo libre de cada uno, de tal manera que sean equilibradas. Creo que esto aporta a la construcción de paz, porque en nuestro hogar no adoptamos los roles de género que han sido impuestos socialmente; reconocemos el valor del trabajo doméstico y la importancia de aportar los dos en el hogar” (ab.10).

“Cada 15 días, los domingos, mi mamá reparte justamente las labores domésticas a todos los integrantes de la familia y lo hacemos de la siguiente forma, esta es una práctica que contribuye a la paz dado que es

un espacio en el cual todos hacemos partícipe de las actividades de la casa” (ab.18).

Dialogar en familia

Esta práctica apareció en formas diferentes en todas las narrativas analizadas, de modo que no está asociada a una forma particular de familia. En las experiencias narradas sobre el diálogo en familia, se comprende que el diálogo incluye formas de comprenderse a sí mismo, a los otros y a lo otro, a partir de lo que Sánchez (citada por Patiño-López, 2017a), denomina códigos sociolingüísticos. Según las narraciones de los jóvenes, el diálogo es acción a través del lenguaje, es construcción de significados compartidos a partir de la experiencia, es coordinación de acciones en contextos particulares, es posibilidad permanente de creación.

El diálogo se diferencia de *hablar* porque aquél está mediado por la reflexión sobre la acción, mientras que el hablar se asume como un acto aprendido de oralidad. El diálogo, según estas personas jóvenes, es una forma de interacción que constituye la vida en común. En el diálogo las personas se reconocen a sí mismas y a los otros como semejantes y diferentes. En él, las familias discuten, argumentan, escuchan, preguntan, aconsejan, solucionan, regañan y construyen; por eso consideran que no hay formas únicas de construir diálogo, sino más bien diversas formas según los actores, los contextos, los contenidos, los tiempos y las necesidades.

También asumen que el diálogo es una práctica tensional mediada por relaciones de poder. Según los individuos participantes, todo diálogo familiar está precedido por una historia, orientado por unas concepciones, atravesado por emociones y necesidades, y se disputa en él la legitimidad y la vigencia de formas de ser y de enunciar, de organizar y decidir, usualmente expresadas en roles, jerarquías, valores, conocimientos y procedimientos. Por ello, el diálogo genera tensión, alteración, intercambio entre las partes; no es una práctica vacía de juicios, ni abstraída del contexto. Desde lo social, dialogar en familia es una práctica

cargada de lo que hemos sido y de lo que somos personal y colectivamente:

“El lunes nos sentamos a almorzar mi sobrino, mi madre y yo. Fue un espacio agradable porque hacía mucho no lo hacíamos. Se generó cierta forma de paz en este espacio de compartir, ya que me sentí tranquila, y hubo una equidad frente a la opinión de cada una pese a lo tenso” (ab.23).

“Cada que tenemos algún inconveniente o desacuerdo, problema, escuchamos los puntos de vista de cada uno, para así tomar decisiones conjuntas; con esta práctica aportamos a la construcción de paz porque aceptamos la diferencia de pensamiento, entendemos que mediante el diálogo podemos construir más como pareja” (ab. 10).

Tomar decisiones de forma conjunta

Esta práctica familiar apareció especialmente en las narraciones de los estudiantes y las estudiantes con familias extensas. El significado que le otorgan a esta práctica los sujetos participantes se relaciona con las condiciones de participación y de distribución del poder en la familia, mediante la reconfiguración de las asimetrías o jerarquías, según condiciones tales como el género y la generación.

En las narrativas se observa que para estos individuos jóvenes, la toma conjunta de decisiones permite que, sin importar el género o la generación, los integrantes de la familia tengan la posibilidad de ejercer el derecho de pensar y resolver asuntos que los incluyen, como la distribución de los ingresos, la priorización de necesidades, los castigos y los estímulos, los horarios de salida y entrada, entre otros. Además, la práctica familiar de tomar decisiones conjuntas se refiere a la construcción de formas de relación basadas en el respeto, en la confianza, en el reconocimiento y en la cooperación, a partir de lo cual se hace posible incentivar la autonomía y la corresponsabilidad en los asuntos del grupo.

“Entre todos miramos qué hacer, cada quien opina y luego se toma la decisión más justa para todos. Para mí, esto aporta a la construcción de paz porque le da un lugar a cada quien en los asuntos importantes de la familia” (ab.21).

“Nos sentamos en la mesa, revisamos el problema y proponemos qué hacer. No es fácil, porque todos pensamos diferente. Esto construye paz porque es más justo y mejora las relaciones entre nosotros” (ab.28).

Cuidar en Familia

Esta práctica la observé en la mayoría de los relatos y, por tanto, no se refiere a una sola forma de familia que la realiza. La práctica de *cuidar en familia* se refiere a las formas de garantizar el bienestar de sus integrantes. Esta práctica trasciende los trabajos de manutención física y satisfacción de necesidades biológicas. Los sujetos jóvenes consideran que el *cuidar en familia* es un trabajo relacional, para dar bienestar emocional y espiritual en las tristezas, los duelos y las enfermedades. Se relaciona con todas las tareas cotidianas que implican ayudar al desarrollo del otro; por tanto, es una práctica vinculada a la solidaridad con el otro, a su reconocimiento como alguien importante en el círculo afectivo relacional más amplio de cada persona y grupo familiar.

Desde las experiencias de estos sujetos jóvenes, cuidar en familia es una práctica que aporta a la construcción de paz, porque ayuda a democratizar las relaciones puesto que distribuye las responsabilidades entre todos los integrantes del grupo, más allá del sexo, el género y la generación, y facilita la consolidación de vínculos afectivos de reciprocidad y cercanía, sustentados en asuntos como la justicia. Cuidar deja de ser un asunto de mujeres, asociado a la naturaleza femenina; este verbo pasa a ser comprendido como una posibilidad resultante de un tipo particular de relaciones que se construyen a partir de procesos de socialización que no están centrados en las diferencias sexuales entre hombres y mujeres, sino más bien en el reconocimiento de una

responsabilidad compartida que involucra a cada integrante de la familia.

“Mi abuelo Ovidio es un adulto mayor de 82 años, él tiene Parkinson y por tal motivo se le dificulta el movimiento coordinado de sus pies, lo que ha causado varios accidentes con heridas en su cuerpo. Desde el primer día que se cayó, tomé la decisión de acompañarlo a todo tipo de citas médicas y me encargo de reclamar todos sus medicamentos” (ab.14).

“Mi hermano y yo nos hacemos mandados, si el uno necesita algo el otro sale y se lo trae, si alguno está realizando algún trabajo en la casa o está en la cama el otro le pasa lo que necesita” (ab.16).

Finalmente, los resultados de la investigación me permiten afirmar que en Colombia, para hacer factible la construcción de paz como proceso social, es necesario ampliar la mirada hacia las relaciones situadas en lo local, en lo cotidiano, en lo íntimo y en lo familiar; esas relaciones que denotan emergencias continuas y que hacen parte del nosotros, pero que usualmente no son consideradas como potenciales en las transformaciones democráticas.

5. Conclusiones

1. La construcción de la paz como una práctica social que se da a partir de las interacciones entre actores en distintos escenarios, requiere:

- Reconfigurar el concepto y la práctica de la democracia, lo que implica su ejercicio consciente en todos los ámbitos de la vida social, la participación de diversos actores, escenarios y procesos (Estado, academia, empresa privada, sociedad y familia).

- Ampliar nuestra comprensión y acción sobre la paz. Para ello es necesario asumirla como: a) una construcción social de acuerdos situados históricamente, por tanto, móvil y compleja; b) un derecho relacionado con la posibilidad de vivir libre, digna y tranquilamente una vida *normal* que no implique riesgo de muerte o daño por violencia, exclusión o

desigualdad; c) un proceso social asociado con la democracia en todos los ámbitos de la vida humana, más allá de la relación Estado-Ciudadano. Esto significa entender que la familia es un escenario de formación necesario en la construcción de paz.

- Entender que la paz se expresa en discursos y prácticas cotidianas que aprenden y enseñan, y se transforman en procesos de socialización como los que realiza la familia; por tanto, es necesario asumirla como parte de los aprendizajes y prácticas que los niños, niñas y jóvenes desarrollan en las interacciones con sus padres, madres, y demás familiares.

- Democratizar las relaciones **íntimas**, privadas y públicas, y no solo las que median entre el Estado y la sociedad. De ahí la importancia de reconocer a las familias como agentes centrales en los procesos de construcción de paz desde la vida cotidiana. La democracia familiar puede favorecer la formación de personas capaces de participar en la toma de decisiones sociales, porque toman conciencia de los mecanismos simbólicos y materiales que ocasiona la desigualdad social.

- Crear condiciones democráticas en la distribución del poder y de los trabajos, a fin de facilitar el acceso a recursos, propiciar el reconocimiento, ampliar los vínculos afectivos y favorecer el disfrute de espacios de creación, ocio y convivencia.

- Formar potenciales éticos, comunicativos, afectivos y creativos en las familias, mediante prácticas socializadoras que expresen formas de significar y hacer la paz. Esto es necesario porque históricamente se ha desdeñado la vida familiar como fuente de paz.

Lista de referencias

- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. C. Abric (ed.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México, D. F.: Ediciones Coyoacán.
- Alvarado, S. V.; Ospina, H. F.; Quintero, M.; Luna, M. T.; Ospina-Alvarado, M. C. & Patiño-López, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso.
- Alvira, T. (2007). *Significado metafísico del acto y la potencia en la filosofía del ser*. Navarra: Universidad de Navarra.
- Aris-tóteles (1978-980a). *Metafísica*. México, D. F.: Porrúa.
- Bouthoul, G. (1951). *Les guerres. Éléments de polémologie*. París: Payot.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, D. C.: Imprenta Nacional.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks. San Francisco: Sage Publications, Inc.
- Durán, A.; Medina, A.; González, N. & Rolón, I. (2007). Relación entre la experiencia de la separación parental y la construcción de un proyecto de vida del joven y la joven universitarios. *Universitas Psychologica*. 6 (3), pp. 713-725.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Revista Discurso y Sociedad*, 2 (1), pp. 170-185.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. Nueva York: Pantheon Books.
- Freeman, J.; Epston, D. & Lobovits, D. (2001). *Terapia narrativa con niños: aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona: Paidós.
- Fried-Schnitman, D. (2011). Afrontamiento generativo de crisis y conflictos en organizaciones. *Persona* (14), pp. 11-40.
- Fried-Schnitman, D. (2015). *Diálogos para la*



- transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Buenos Aires: Taos Institute Publications.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, D. C.: Uniandes.
- Guattari, F. (1996), Subjectivities: For Better and for Worse, En G. Genosko (ed.) *The Guattari Reader*. Oxford: Blackwell.
- Lechner, N. (1997). El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos. En R. Winocur (ed.) *Culturas políticas a fin de siglo*. México, D. F.: Flacso.
- Maganto, C. & Ibáñez, C. (2010). Utilidad clínica de la autobiografía. *Revista de Psicoterapia*, 21 (82-83), pp. 83-105.
- Muñoz, F. (2008). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto*. Recuperado de: <http://wdb.ugr.es/~eirene/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene15/eirene15cap1.pdf>
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del SELF. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (3), pp. 539- 550.
- Patiño-López, J. A. (2012). Posibilidades de la investigación narrativa en los procesos de desarrollo familiar. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4, pp. 227-240.
- Patiño-López, J. A. (2017a) *Entrevista a la profesora María Hilda Sánchez*. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 15 (1), pp. 618-624.
- Patiño-López, J. A. (2017) *Narraciones y relatos autobiográficos sobre la construcción de la vida en familia*. Manizales: “ojo con la gota de TiNta (una editorial pequeña e independiente)”.
- White, M. (1987). *Famiy therapy and schizophrenia: Addressing the «In-the-corner lifestyle*. Spring: Dulwich Centre Newsletter.
- White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

Referencia para citar este artículo: Castaño-Ravagli, M. & Álvarez-Giraldo, C. M. (2017). El trabajo: concepciones de jóvenes que laboran en Call Centers en una ciudad intermedia colombiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1223-1236. DOI:10.11600/1692715x.1522929072016

El trabajo: concepciones de jóvenes que laboran en *Call Centers* en una ciudad intermedia colombiana*

MARIANA CASTAÑO-RAVAGLI**

Joven investigadora Colciencias Universidad de Manizales, Colombia.

CLAUDIA MILENA ÁLVAREZ-GIRALDO***

Profesora Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Artículo recibido en julio 29 de 2016; artículo aceptado en octubre 3 de 2016 (eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *las organizaciones actuales han desarrollado nuevos modelos para almacenar, transferir y transformar la información; esta era se caracteriza por su alta demanda de las nuevas tecnologías y de las características del individuo trabajador, lo que ha favorecido el desarrollo de la industria Business Process Outsourcing (BPO¹), logrando atraer a nuevos trabajadores y trabajadoras jóvenes. Sin embargo, aunque se han mejorado las condiciones de empleabilidad, pareciera que su dinámica cambia tangencialmente las consideraciones sobre el trabajo. En tal sentido, en el presente artículo intento comprender los imaginarios y subjetividades del concepto de “trabajo”, asumido por los sujetos jóvenes trabajadores en este tipo de organizaciones de la ciudad de Manizales. Metodológicamente, el estudio lo llevé a cabo desde una perspectiva hermenéutica mediante la aplicación de entrevistas a profundidad a las personas jóvenes, para conocer su postura y comprender la relación ser humano-trabajo. Presento los resultados desde los imaginarios, representaciones, sentido y concepción de los jóvenes y las jóvenes frente al trabajo y sus percepciones de calidad de vida, lo cual en términos generales refleja su adaptación y aceptación de las condiciones actuales de flexibilidad laboral en el país -particularmente en la región-, y la vulnerabilidad en que se encuentran. Como futuras líneas de investigación y desde algunos vacíos evidenciados, planteo la necesidad de abordar el estudio desde otras perspectivas metodológicas que permitan dar explicaciones acerca de la aceptación acrítica de las gentes jóvenes sobre las características del trabajo actual y su aporte a la construcción de nuevas prácticas laborales, al igual que indagar sobre las nuevas identidades de los individuos jóvenes.*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica hace parte del proyecto denominado “Imaginarios y subjetividades del trabajo en jóvenes: condiciones para la construcción de ciudadanía” el cual hace parte del programa “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” realizado entre diciembre del 2014 y julio de 2016 (Código de proyecto en el sistema de investigaciones de Universidad de Manizales: B0601X0303) Área: sociología; subárea: temas sociales.

** Joven investigadora Colciencias- Colombia - Universidad de Manizales; Magister en Gerencia del Talento Humano, Especialista en Gerencia del Talento Humano, Comunicadora social y periodista, Universidad de Manizales. Investigadora grupo de investigación Administración y Gerencia del Talento Humano Categoría A1 Colciencias. Orcid: 0000-0001-7817-1051. Correo electrónico: mcastano@umanizales.edu.co.

*** Candidata a doctor en Dirección de Empresas, Magister en Gerencia del Talento Humano, Administradora de empresas, Investigadora Senior Colciencias, profesora asociada, Coordinadora grupo de investigación Administración y Gerencia del Talento Humano Categoría A1 Colciencias, Universidad de Manizales, profesora asociada Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Orcid: 0000-0002-6366-4301. Índice H5: 10. Correo electrónico: calvarez@umanizales.edu.co; cmalvarezg@unal.edu.co

1 Los servicios BPO se refieren a la subcontratación de funciones de procesos de negocio con proveedores de servicios, ya sea internos o externos a la compañía” (CPC, 2010).



Palabras clave: BT: juventud, RT: oportunidades de empleo, NT: participación de los jóvenes, MT: 450 colectivo laboral, USE: relaciones laborales, RT: mundo del trabajo (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Work: Conceptions of young people working in call centers in a middle-sized Colombian city

• **Abstract (descriptive):** *today's organizations have developed new models to store, transfer and transform information, which is characterized by a high demand for new technologies and related skills in workers, which has favored the development of the Business Process Outsourcing (BPO) industry. These jobs attract new and young workers, and although there are improved employment conditions, it seems that the dynamic of this industry changes how people see the notion of work. In this regard, some youth perceptions are presented against the concept of work, the sense that this population gives to their work and the conditions they perceive. Methodologically, the research was conducted used a hermeneutical perspective by conducting in-depth interviews with young people to identify their perceptions regarding work and to understand the human being-work relationship.*

Key words: BT: youth, RT: employment opportunities, NT: youth participation, MT: 450 work collective, USE: labor relations, RT: world of work, RT: youth opportunities (Unesco Social Sciences Thesaurus).

Trabalho: Concepções de jovens que trabalham em call centers em uma cidade de tamanho médio colombiana

• **Resumo (descritivo):** *as organizações de hoje têm desenvolvido novos modelos para armazenar, transferir e transformar a informação, esta nova era é caracterizada pela alta demanda por novas tecnologias e características do trabalhador, o que tem favorecido o desenvolvimento de indústrias de Business Process Outsourcing (BPO), conseguindo atrair novos jovens trabalhadores, no entanto, mesmo que as condições de empregabilidade tenham melhorado, parece que sua dinâmica altera tangencialmente as considerações deste trabalho. Neste sentido o presente artigo tenta compreender os imaginários e subjetividades do conceito de trabalho algumas percepções dos jovens sobre o trabalho assumido por jovens que trabalham com este tipo de organizações na cidade de Manizales. Metodologicamente, o estudo foi realizado a partir de uma perspectiva hermenêutica através da aplicação de entrevistas em profundidade com os jovens para encontrar a sua posição e compreender relação homem-trabalho. Os resultados apresentam-se desde os imaginários, representações, sentido e concepção dos jovens frente ao trabalho e suas percepções de qualidade de vida, a qual em termos gerais refletem sua adaptação e aceitação laboral no país, região e vulnerabilidade em que se encontram. Como futuras linhas de investigação e alguns espaços vazios evidenciados, se plantea a necessidade de abordar o estudo desde outras perspectivas metodológicas que permitam dar explicações acerca da aceitação crítica dos jovens sobre as características do trabalho atual e seu aporte a construção de novas práticas laborais semelhante as novas identidades dos jovens.*

Palavras-chave: BT: juventude, RT: oportunidades de emprego, NT: participação juvenil, MT: 450 trabalho coletivo, USE: relações de trabalho, RT: mundo do trabalho, RT: oportunidades para a juventude (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Concepciones de trabajo: una mirada desde la literatura en contraste con la percepción de jóvenes. -3. Consideraciones metodológicas. -4. Resultados. -5. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

La problemática que actualmente viven los individuos jóvenes colombianos se da no solo por el contexto de violencia y de bajo dinamismo económico en el que se encuentran, sino también por la falta de oportunidades en el ámbito laboral y por los altos porcentajes de desempleo en la ciudad, y en general el país.

Colombia tiene una tasa de desempleo juvenil para el último trimestre de 2014 del 14,3%; específicamente en Manizales, según la Gran Encuesta Integrada de Hogares del Dane (2015), el desempleo en los individuos jóvenes de edades entre 14 y 28 años para el año 2014, era de 17,7%, lo que representa una débil integración social, política y territorial, generando a su vez una gran diversidad de conflictos de origen cultural, étnico, clasista y regional. Lo anterior es un gran desafío para la ciudad, pues es la tasa de desempleo juvenil la que indica el gran problema que tiene el empleo y los sistemas de trabajo, no sólo en el país sino en general en el mundo.

En el Eje Cafetero, y más concretamente en la ciudad de Manizales, se ha visto un crecimiento importante de los *call center*, caracterizados por la flexibilización del trabajo y el manejo de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Esta nueva modalidad de trabajo atrae constantemente a la población más joven, que tiene una gran habilidad para el manejo operativo de las nuevas tecnologías. “En muchos países de América Latina, el sector de los servicios absorbe entre ocho y nueve de cada diez trabajadores jóvenes y el resto trabaja en el sector de las manufacturas o la construcción” (Organización Internacional del Trabajo, 2004). Sin embargo, también se percibe una pérdida de la identidad social de esta colectividad que se encuentra excluida, donde los jóvenes pierden la esperanza de obtener algo mejor y se quedan satisfechos pensando que es el mejor trabajo al que pueden aspirar por su falta de experiencia en otras actividades:

El 97% de los trabajadores menores de 30 años no han tenido un trabajo distinto al que desempeñan actualmente en el *call center* y para el total de empleados se nota que casi el 60% de

su vida laboral formal es en este tipo de servicios. En ese sentido, el sector genera empleos para los jóvenes y les permite tener experiencia en el mundo del trabajo, siendo una buena estrategia de enganche laboral para los jóvenes con pocas competencias laborales desde su formación y experiencia de trabajo (Castro & Soto, 2012, p. 16).

En Colombia, el principal factor que rige el ingreso de la población joven al mercado laboral es la circunstancia socioeconómica de su familia; los sujetos jóvenes marcados por la precariedad y la exclusión suelen ser más propensos a encontrar trabajo informal; de igual forma, la falta de dinero, la oferta institucional -privada-pública- con sus altos costos educativos, la deserción escolar, la baja calidad en la educación y la obligación en el hogar, determinan el futuro de las personas jóvenes en empleos precarios y de mala calidad. Las urgencias económicas obligan a que el joven o la joven, desde muy temprana edad, se involucre en procesos de plena adultez (Valenzuela, 1998).

Es de interés indagar sobre los aspectos que intervienen en la crisis laboral que enfrenta el departamento de Caldas, ya que para el año 2015, el 17.4% de las personas ocupadas no estaban satisfechas con su trabajo (Dane, 2015), cifra que está acompañada de las tasas de desempleo, inclusión y exclusión de los individuos jóvenes, quienes se encuentran ante un entorno económico difícil y son más propensos a encontrar empleos precarios y desfavorables, tanto para su desarrollo personal, como profesional. Entre diciembre del 2015 y febrero del 2016, el desempleo se ubicó en el 10,7%, lo que representa que hay 23 mil desempleados, mil más que el mismo trimestre del año pasado, cuando la cifra estaba en 10,1%. (Cardona, 2016). A su vez, según la Fuente de Información Laboral de Colombia (Filco), en el año 2015 el número de subempleados subjetivos representaba un 39,5%, lo que demuestra los altos niveles de inconformidad respecto a las condiciones de empleabilidad del país.²²

22 Fuente de información laboral -Filco-. Recuperada de: <http://filco.mintrabajo.gov.co/pages/detalleIndicador.xhtml?idIndicador=104>



Lo anterior representa la metamorfosis que ha tenido el mundo laboral contemporáneo. Ha cambiado radicalmente la manera de trabajar, el modelo posfordista ha modificado las relaciones de producción, distribución y consumo a nivel mundial, con la entrada de las multinacionales y de las transnacionales, y se han intensificado la precarización laboral, la incertidumbre y el riesgo en los trabajadores y trabajadoras, en palabras de Blanch (2011). El nuevo (des)orden laboral posmoderno y posfordista da lugar a un mundo complejo y dinámico, donde se combinan y confunden, según países y épocas, diversos tipos y tasas de empleo, subempleo y desempleo, y formas más o menos residuales de trabajo servil, sumergido e informal. Las personas jóvenes en Colombia representan un alto porcentaje de fuerza laboral, con un estimado de más de doce millones de ciudadanos y ciudadanas entre los 14 y los 28 años de edad; sin embargo, según el Dane, durante el primer trimestre de 2015 el 16% de esta población se encontraba desempleada (Portafolio, 2015).

De acuerdo con el informe Nacional de Competitividad 2014-2015, el desafío para el año 2015 fue de gran magnitud, pues para ese año 660 millones de jóvenes estaban trabajando o buscando trabajo, lo que representó un aumento del 7,5% con respecto al número de jóvenes que formaban parte de la población activa en 2003; además, durante el decenio que finalizó en 2015, hubo más personas que buscaban trabajo por primera vez que en ningún otro momento de la historia.

Desde los años 60, los jóvenes y las jóvenes son la mitad de desempleados y subempleados en Colombia; sin embargo, con la elevada concentración en la rama del sector de los servicios y el desarrollo de varios programas que buscan mejorar su empleabilidad, diseñar, gestionar y evaluar la oferta, etc., no hay un indicador de impacto que permita determinar si ha existido un beneficio para esta población. El 85% de nuevas oportunidades en el país se presenta en la economía informal, y quienes se ven más afectados por ello son los individuos jóvenes que se encuentran en situaciones económicas desfavorables, ya que no tienen muchas alternativas laborales pero sí cargan

con la necesidad de generar ingresos a causa de su contexto familiar, caracterizado porque viven en zonas de la ciudad donde la pobreza es más latente. Esto se debe a que son poblaciones de menor estrato socioeconómico, lo que se relaciona con las dotaciones educativas, las cuales se concentran sobre todo en la formación secundaria completa y en ciclos de formación técnica. Pensar en una agenda de inclusión laboral no es posible, primero porque no se realizan ajustes en la calidad de la educación de los sujetos jóvenes, ya que muchos de ellos no pueden acceder a un empleo formal por la falta de conocimientos y de experiencia, y porque el analfabetismo tecnológico es una de las barreras de acceso al mercado de los call center.

No obstante, a pesar de las diferencias socioculturales y socioeconómicas de las regiones y de los países, hay algo en lo que hay coincidencias: millones de personas sin acceso a un empleo formal, millones de personas sin derecho a prestaciones, millones de personas sin acceso a educación media o superior y millones de personas sin acceso o sin derecho a un futuro mejor (Rivera-González, 2011). El nuevo mundo del trabajo está permeado por políticas neoliberales, especialmente Colombia donde emergen nuevas formas de exclusión y vulnerabilidad social, aumentando en gran medida las condiciones de desigualdad y pobreza en el país y afectando más que todo a la población juvenil.

Si Colombia aspira a ser en el año 2032 la economía más competitiva de América Latina, deberá generar en el año 2018 1,5 millones de nuevos empleos (Consejo Privado de Competitividad, 2010). Para lograr tan anhelado objetivo se debe eliminar la pobreza mediante la generación de trabajo decente para los jóvenes y las jóvenes, teniendo en cuenta la gran mayoría de individuos jóvenes que no logra obtener un empleo por no tener el conocimiento necesario, o simplemente porque no tienen los recursos para acceder a una educación de buena calidad. Por lo anterior, los jóvenes y las jóvenes no logran encontrar un empleo acorde con sus gustos y necesidades; es entonces que el gobierno nacional y las administraciones locales deben poner en marcha acciones de política y planeación económica que logren

reducir la brecha laboral entre hombres y mujeres, y que reduzcan el desempleo juvenil, teniendo en cuenta que para el año 2011 el 86% de los individuos jóvenes manifestó estar insatisfecho con las políticas de empleo, y el mismo porcentaje se mostró descontento con las oportunidades de empleo de la ciudad donde vive; además, el 72% expresó insatisfacción con la calidad de los empleos ofertados por el mercado de trabajo de su ciudad, y el 89% manifestó insatisfacción con la situación económica del país (Rojas, 2011).

2. Concepciones de trabajo: una mirada desde la literatura en contraste con la percepción de la población joven

Desde una perspectiva institucionalista, se asume al ser humano como el eje orientador y fundamental para establecer relaciones de confianza y legitimidad social, lo que es la base para la indagación sobre la construcción del concepto calidad de vida de los individuos jóvenes en colectivo. La teoría institucional parte del valor per se de las organizaciones, y trata de explicar qué determina la institucionalización de una acción o estructura y cuáles son las consecuencias de esa institucionalización sobre el comportamiento organizacional (Pfeffer, 1987). Algunos de los principales aportes de la teoría institucional son: la visión diferente de concebir el entorno y la construcción mediante la interacción social de esas relaciones entorno-empresa; ir más allá de mirar la organización como sistema técnico y entender los sistemas simbólicos y culturales que existen en ella; y la visión holista de la organización y la valoración intrínseca de las organizaciones que lleva a la teoría a la búsqueda de explicaciones para su estabilidad y permanencia (Calderón, 2005).

Desde las teorías clásicas, el trabajo se ha pensado en términos de explotación: con el

(...) liberalismo económico el trabajo adquiere la condición de factor productivo y posteriormente bajo la perspectiva neoclásica de la economía, el trabajo se convierte en una mercancía cuyo precio es el salario, el que, dada su importancia en el naciente modelo productivo, se constituye en un costo

que debe reducirse para poder aumentar la productividad industrial (Neffa, 2003).

La mayoría de los ciudadanos y ciudadanas trabaja para ser explotados; lo único que tienen es la fuerza de trabajo para poder venderla, y pocos sobreviven si no venden su fuerza de trabajo, salvo quien sea dueño de los medios de producción y que viva de la renta del capital. Para pensar en la realidad de las relaciones de los individuos jóvenes en el trabajo, hay que tener presente el contexto frívolo en el que se desenvuelven, porque ello debe significar mucho en la manera como se vive el hecho de ser joven; debe implicar algo para esta generación en la que se vive una gran incertidumbre social, donde se vende el trabajo bajo condiciones de tiempo menos estables y con relaciones humanas efímeras; allí donde el trabajo no genera más que inseguridad, informalidad y precariedad, pues para el año 2012 -según la Organización Internacional de Trabajo-Colombia era el país con la tasa de desempleo urbano juvenil más alta en América Latina, con el 24% de esta población en estado improductivo -desempleados e inactivos académicamente-, situación que lleva a la exclusión social derivada de las condiciones de trabajo, donde para este mismo -según la OIT- “los jóvenes de América Latina y el Caribe enfrentaban un problema de desempleo más elevado que el del resto de la población y, además, entre quienes logran una ocupación, ésta suele tener mayor precariedad laboral que la del promedio de la fuerza de trabajo” (Organización Internacional del Trabajo, 2012, p. 49).

Si bien la categoría trabajo puede haber perdido significación y la situación laboral es precaria, socialmente el concepto continúa siendo relevante no solo para el sustento sino como medio de inclusión social, y ha implicado que organismos internacionales, como la Organización Internacional del Trabajo, propongan el trabajo decente como un objetivo social de la época; lo anterior implica “crear un trabajo productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad, en el cual los derechos son respetados, hay una remuneración adecuada y una buena protección social” (Somavía, 2000). En el año 2010 Colombia

creó la ley 1429, más conocida como la ley del “Primer Empleo”, la cual está centrada en formalizar y generar empleo a la población; esta ley tiene un marco para los sujetos jóvenes que busca mejorar su empleabilidad, diseñar, gestionar y evaluar la oferta, otorgar condiciones de garantía a empresas creadas por la gente joven menor de 28 años y, por último, dar incentivos a empresarios y empleadores que vinculen laboralmente a nuevos empleados y empleadas menores de 28 años. Sin embargo, a pesar de que han pasado diez años del nacimiento de la ley, no hay un indicador de impacto que permita determinar si ha existido un beneficio para la población joven.

Para comprender el significado que dan los jóvenes y las jóvenes al concepto de trabajo, es necesario comprender lo que sucede con las características socio demográficas de los individuos trabajadores de Manizales; específicamente hay una concentración del empleo en población joven; también es de resaltar que dichos sujetos jóvenes se encuentran en un entorno de bajo dinamismo económico, lo que se hace evidente ya que frente a sus condiciones de vida se determinó que la mayoría de los trabajadores y trabajadoras de call center viven en algunas comunas de la ciudad con mayor presencia de pobreza, las cuales registran una cifra inferior al promedio de Índice de Condiciones de Vida (ICV) de la ciudad; además, los niveles de ingreso del hogar también son inferiores y la presencia de pobreza subjetiva es algo importante (Cardona, Soto, Serna, Castro, Celis & Botero, 2013).

En esta investigación se resuelve acuñar el término *imaginario social*, dado por el filósofo-psicoanalista Cornelius Castoriadis, desde el cual se representa la concepción de figuras/formas/imágenes de aquello que los sujetos llamamos “realidad”, sentido común o racionalidad en una sociedad. Es allí donde el imaginario, una vez es compartido por varias personas, adquiere sentido, permitiendo el intercambio de contenidos y logrando comunicación entre sujetos de una misma situación económica, social y política que hacen de sus imaginarios ‘su realidad’, sin la posibilidad de transformar el mundo que los rodea; según Castoriadis (2009), esta realidad

es construida, interpretada, leída por cada sujeto en un momento histórico social determinado.

Ese orden de sentido que da el imaginario social a la vida de las personas jóvenes en cuestiones laborales, constituye significaciones colectivas que al ser reproducidas se van transformando. Un individuo joven que piensa que su condición económica no le permite mayores oportunidades, hará que su realidad afecte de manera directa su situación, lo que contribuye a que cada sujeto defina su propia identidad y su posición en la comunidad dependiendo de su condición, y a que, según las características de éste, podrá participar en la vida productiva de una sociedad, tener ingresos, mejorar su autoestima y su perspectiva de realización personal, adquirir prestigio social y facilitar su participación cívica y política en la sociedad (Martínez, 2006).

Entiendo entonces como imaginario social aquellas ideas y pensamientos que son instituidos, aceptados y legitimados socialmente en un colectivo; dichos imaginarios dan cuenta de la mirada de la gente joven respecto a una categoría específica, con la intención de recuperar sus percepciones, percibirlas, valorarlas y resignificarlas mediante sus voces, sus comportamientos, sus deseos y su memoria. Sin embargo, también se tiene en cuenta que las características particulares de este concepto varían según el contexto en el que se ubique al ser humano, ya que cada uno tiene la posibilidad de tomar pedazos de la realidad y forjar sueños, ideas e imágenes que luego se construyen y aparecen como objetos, conceptos, formas o comportamientos “nuevos” en el mundo externo, que se asumen como una realidad dinámica y móvil, con diferentes formas de ver y sentir el mundo.

Es el imaginario el que permite saber cómo se ven las personas jóvenes y el papel que deben desempeñar en la sociedad. La creación que cada sujeto joven haga de su contexto va a transformar la idea que tiene de sí mismo y su rol en la sociedad. Desde una perspectiva sociodemográfica y según estudios del Dane, los individuos jóvenes que viven en estratos uno (bajo-bajo) y dos (bajo), corresponden a familias con escasos recursos y a su vez son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos

domiciliarios. Dichos individuos jóvenes, que trabajan en call center, tienen una noción poco favorable del trabajo que desempeñan. Según un estudio realizado sobre la calidad del empleo y las condiciones de trabajo en los call center en la ciudad de Manizales, los sujetos jóvenes están menos satisfechos con las actividades de rutina, con los espacios de descanso, con el reconocimiento social del trabajo y con otras condiciones (Castro & Soto, 2012; Cardona et al., 2013).

Desde esta perspectiva, para comprender el imaginario se debe tener en cuenta la cultura en la cual se encuentra inmersa la vida de las personas por las cuales se indaga, y allí buscar mundos, comprender por qué trabajan, para qué lo hacen y cuáles son las prácticas que han asumido en este nuevo siglo inmerso en un mundo de lenguajes y de instituciones. Todo lo que encontramos de social en un individuo, es socialmente fabricado o creado, en correspondencia con las instituciones de la sociedad (Castoriadis, 1989); de ahí la importancia que éstas juegan en el comportamiento de los sujetos, tanto dentro como fuera de la organización.

Igualmente se debe tener en cuenta el rol de los líderes y lideresas en la organización, ya que juegan un papel fundamental en el imaginario que tiene la población joven frente a su trabajo, porque en gran medida son ellos y ellas quienes les inculcan pensamientos sobre su trabajo, los motivan a seguir y velan porque el ambiente laboral sea bueno y sus colaboradores y colaboradoras tengan una buena experiencia en su puesto de trabajo.

Nuevamente se observa cómo mediante el institucionalismo los individuos reconocen una definición compartida de la realidad social y aceptan que las cosas se hacen así “porque es la manera de hacerlas” (Scott, 1987). De esta perspectiva depende también la dinámica interna y el funcionamiento del sector, donde se busca fidelizar a los trabajadores y trabajadoras, y marcar la diferencia en el concepto que se tiene sobre los call center, crear una misma definición de ese tipo de trabajo, tener prácticas amigables, lograr un ambiente de trabajo diferente donde se tengan buenos espacios de trabajo y contacto con mucha gente; de otra parte, en cuanto al quehacer los chicos y chicas

sí gustan del trabajo, argumentando que esa labor de operador es mucho mejor que estar detrás de una pala o vendiendo en la calle puerta a puerta.

Las instituciones sociales se convierten en parte del imaginario de los jóvenes y al mismo tiempo son creadas por él; éstas son las que dan sentido a los sujetos, reflejándose en normas, valores y lenguaje; así las instituciones no son sólo herramientas de creación, sino formadoras de subjetividades.

Para Castoriadis las instituciones se imponen, sólo en algunos casos, mediante la cohesión y las sanciones; los sujetos reproducen allí sus discursos y prácticas y tienen la capacidad de leer o interpretar a la sociedad para transformarla, creando nuevos sentidos y símbolos para comprender el entorno. En esta misma línea, Baeza (2000) muestra cómo el sentido permite crear subjetividades, las cuales se reflejan en discursos, en pensamientos y en la acción social.

Es entonces que los imaginarios nacen de la construcción colectiva que se manifiesta en un entorno determinado y que tienen que ver con una visión del mundo diferente; es una forma de expresión, no construida. Los seres humanos establecen diariamente relaciones en diferentes escenarios, con diversos contextos socioculturales donde el ser humano como sujeto cognoscente configura sus pensamientos, hábitos y costumbres, en un cuestionamiento continuo con su entorno; es allí, en ese espacio entre el sujeto y el objeto, donde se construyen los imaginarios, en conjunción con el otro.

4. Resultados

Para Borges (1998, p. 180),

(...) los individuos construyen el significado del trabajo en su proceso de socialización, cuando se apropian de contenidos referentes a las concepciones formales del trabajo, a la estructura social de las organizaciones y a los aspectos socioeconómicos de las ocupaciones y del ramo de actividad.

Para comprender el sentido que dan los sujetos jóvenes al trabajo hay que partir de tres dimensiones por las que está integrado

este concepto: 1. El significado del trabajo; 2. La centralidad del trabajo, y 3. Las normas sociales.

En primer lugar está el significado que dan los jóvenes y las jóvenes al trabajo; es allí donde se exploran las definiciones que este grupo poblacional da a la categoría y también se exponen las razones por las cuales los sujetos jóvenes se incorporan al mundo laboral. Seguido se encuentra la centralidad del trabajo; esta dimensión se compone del grado de importancia que tiene el trabajo en la vida de la población joven. La tercera dimensión son las normas sociales; en ellas se encuentran los deberes y derechos de los empleados y empleadas, e indaga en qué medida las personas jóvenes están informadas sobre dichas categorías. Y por último está la dimensión de los valores laborales, donde se alojan las características que son propias del trabajo y que son importantes para el día a día de los jóvenes y las jóvenes, mejorando su calidad de vida laboral y el ambiente de trabajo.

De las definiciones dadas al trabajo se puede observar dos variables que son los principales factores de motivación, y son: suplir sus necesidades económicas y crecer como personas. Los sujetos jóvenes que laboran en los call center ven el trabajo como un medio para poder demostrar su utilidad como personas: “... *Es algo personal, el deseo de hacer algo, de aprender cosas nuevas, de superarte*” [E, 42], una actividad que contribuye al desarrollo del entorno: “... *A mí me gusta sentir que estoy haciendo algo productivo y que eso aporta a alguien...*” [E, 23]; un lugar de expansión que construye identidades y donde los individuos jóvenes a su vez validan y crean espacios: “*Por la necesidad de ser autosuficiente y poder ayudar en mi casa, en los gastos del hogar, y poder pagarme mis propios estudios universitarios*” [E, 12].

Sin embargo, cabe resaltar que esta categoría es diversa y compleja, y que está influenciada por muchas variables.

En la presente investigación encontré que actualmente, los sujetos jóvenes están muy satisfechos con el trabajo que desempeñan: “... *me siento muy a gusto con mi trabajo, yo antes trabajaba en vigilancia y me aburrí por el*

trasmochó, mientras que acá es muy sencillo... el horario me permite compartir con mi familia, así puedo manejar mi tiempo, los jefes no nos molestan y depende de mí si quiero vender o no” [E, 3]. Así mismo, se evidencian discursos como: “... *al trabajo hay que dedicarle tiempo, porque es el segundo hogar, allí uno aporta un esfuerzo y de ese esfuerzo obtiene un ingreso de acuerdo a lo que haga*” [E, 36].

La segunda dimensión tiene que ver con la importancia que tiene el trabajo en la vida de los jóvenes; aquí se evidencian principalmente dos posiciones: la primera es la **importancia absoluta**, relacionada con la importancia del trabajo en la vida cotidiana, donde lo más relevante es el factor económico, es decir, el trabajo como medio de subsistencia, relacionado con el deber, el deber de cumplir, el deber que muchas veces pasa a ser una obligación: “... *porque si no trabajo no me visto y no como*” [E, 41].

Los jóvenes buscan con su trabajo no solo cumplir con el deber e intentar sobrevivir, sino también construir relaciones sociales, ya que la especificidad de cada trabajo no proviene de las características del objeto, ni de las actividades mismas ni del tipo de producto, sino de la articulación de este proceso de producir determinadas relaciones sociales amplias, con relaciones económicas, de poder, de interés, de influencia y culturales (De la Garza-Toledo, 2000); esto conlleva a que cada sujeto tenga una postura que a su vez está siendo alterada por su interpretación, en la que entran a confluir elementos tanto internos como externos del individuo y su entorno.

De tal forma, como parte de esta **importancia absoluta**, aparece el trabajo como desarrollo personal y profesional, visto como una experiencia de aprendizaje; aquí la categoría es un elemento dignificante en sus vidas, que otorga identidad personal, donde se crece como persona y se adquieren nuevas experiencias: “... *yo era una persona muy tímida, y la experiencia que he tenido en el call ha sido muy plácida, siento que gracias a este trabajo me desenvuelvo mejor con las personas y me hago entender de los demás*” [E, 12]. Los chicos y chicas, en cuanto al quehacer, sí gustan de su trabajo: “... *este trabajo es mucho mejor*

que estar detrás de una pala o vendiendo en la calle puerta a puerta” [E, 17].

Autores como Schlemenson (2002) postulan el trabajo como un dador de identidad y estructurador de la vida social y privada de las personas. Para los jóvenes y las jóvenes, el trabajo es la manera de alcanzar los sueños; este es un imaginario que está asociado a la importancia que cada uno le atribuye a trabajar según su experiencia de vida. Así mismo, es un aspecto valioso que incluye su compromiso con sí mismo: “... de igual forma es una obligación que disfruto hacer, me entretengo y me pagan por algo que me divierte” [E, 41].

Autoras como Morin (2001) señalan que las principales razones que motivan a las personas a trabajar son: actualizar sus potenciales; adquirir seguridad y ser autónomas; relacionarse con otros y tener sentimientos de pertenencia; prestar un servicio y hacer su contribución a la sociedad; y tener un sentido. “... me motiva aportar un granito de arena así sea pequeño para ayudar a otros, aquí solucionamos problemas de otras personas y creo que eso es valioso” [E, 33]. De acuerdo con Morin (2001, p. 9), el sentido es fuertemente influenciado por la propia organización del trabajo, pues ésta “(...) debe ofrecer a los trabajadores la posibilidad de realizar algo que tenga sentido, de practicar y desarrollar sus competencias, de desarrollar sus juicios y su libre albedrío, de conocer la evolución de sus desempeños y de ajustarse”. “... para mí el trabajo es un modo de vida, un modo de salir adelante, un modo de sostenimiento. El trabajo significa mucho porque yo vivo solo y tengo que pagarme todo, significa más del 70% de mi vida” [E, 41].

Y por el último, la **importancia absoluta** del trabajo como medio para adquirir independencia para tener los propios ingresos. Desde esta perspectiva, me percaté de que la población joven ve el trabajo como una ganancia, como un método para obtener dinero, prestigio, para satisfacer deseos; es una manera de alcanzar un objetivo: “... el trabajo es un puente, hay dos momentos: el momento en el que tú quieres algo y el momento en que lo tienes. El trabajo es un puente que estableces entre esas dos partes, una vez lo tienes llegas al otro lado” [E, 3]. Esta es una muestra de que el trabajo

es un elemento para adquirir independencia, construir identidad; el trabajo los hace alguien en la sociedad, les brinda status.

Igualmente está la **importancia relativa**. Ésta da cuenta de la importancia del trabajo con respecto a otras aéreas de la vida de los individuos jóvenes, como la familia, la educación y las actividades de ocio. A esta postura, en algunos de los sujetos entrevistados observé que el trabajo es necesario, pero no es algo esencial, así como lo es la familia: “... para mí la familia es lo más importante, el trabajo me ayuda a conseguir algunas cosas, pero es algo que está en un segundo plano” [E, 8]; “... es obvio que tenemos que trabajar para conseguir las cosas que necesitamos para vivir como la comida, la ropa etc., pero la familia está por encima de cualquier cosa y si tengo que dejar mi trabajo por mi familia lo haría” [E, 12]. “... mi familia y la educación son lo más importante, porque si me quiero superar y sacarlos adelante debo trabajar y pagarme el estudio para tener un mejor trabajo” [E, 27].

La tercera dimensión tiene que ver con las normas societales, y allí son consideradas tres aéreas fundamentales: 1) el deber en el trabajo; 2) los derechos del trabajador o trabajadora; y 3) el sentido de trabajar en Manizales.

En cuanto al deber en el trabajo, los jóvenes y las jóvenes son conscientes de los requisitos, normas y parámetros que deben cumplir: “... mi deber es ponerle empeño, hacer las cosas bien” [E, 22]. Igualmente, los líderes y lideresas cumplen un rol fundamental, ya que son quienes se encargan de fomentar un ambiente laboral saludable para la gente joven: “... aquí nuestros líderes nos ayudan a ver el lado positivo de la empresa, nos enseñan a quererla y a valorarla, ellos se encargan de que uno tenga sentido de pertenencia y eso nos hace querer y valorar todo lo que hacemos” [E, 13].

En cuanto a los derechos del sujeto trabajador, aquí se encuentran inmersos todos los elementos importantes para los individuos jóvenes en su vida laboral, destacando las relaciones basadas en el respeto, en el cumplimiento de las prestaciones de ley, en el reconocimiento por las labores realizadas y en el ambiente de crecimiento y desarrollo. A lo anterior se observa que muchas personas

jóvenes aseguran que el sentido de trabajo en los call center es que es un empleo en el que se les permite tomar decisiones, manejar el tiempo y aplicar sus conocimientos; afirman que es un ambiente propicio para el dialogo social y para la participación en asuntos laborales, que hay espacios para hablar, escuchar e integrarse, y donde se realizan reuniones para hablar sobre el trabajo y exponer ideas (Castro & Soto, 2012; Cardona et al., 2013). “... acá tenemos la oportunidad de proponer actividades respecto al trabajo, se tienen en cuenta nuestras opiniones y también cuando tenemos quejas o reclamos nos escuchan y miran que se puede hacer para solucionarnos el problema” [E, 35].

Respecto al sentido de trabajar en Manizales, los sujetos jóvenes entrevistados en la investigación arrojaron significados valiosos sobre el hecho de trabajar en la ciudad de Manizales. En los jóvenes y las jóvenes de estratos bajos de la ciudad, los call center se han convertido en una salvación para las familias que no tienen la oportunidad de brindar una buena educación a sus hijos e hijas, lo que hace que su hogar incida en las oportunidades laborales en sectores de baja productividad. El imaginario que se crea en los hijos e hijas es que trabajar en los call center es la mejor opción que tienen para lograr sacar a sus familias de la pobreza. La mayoría de los trabajadores y trabajadoras han tenido su primera experiencia de trabajo en un call center y, por ende, podrían ser menos objetivos para valorar su empleo “... esta es mi primera experiencia laboral, necesito el empleo para pagar el semestre y tener una bici mejor y hasta ahora se acomoda a lo que necesito” [E, 13]. Su imaginario está enfocado en que Manizales es una ciudad de oportunidades, y al no tener la suficiente experiencia laboral y vivir en una condición económica difícil las oportunidades de empleo en este sector son bastante apreciadas; “(...) el 66% de los más jóvenes reconocen que no tendrían las mismas posibilidades en comparación con las que les brindan los call center” (Castro & Soto, 2012, p. 21). “... yo he estado buscando en muchas partes, pero como no tengo experiencia este fue el único que me resultó” [E, 17].

De la necesidad depende que las personas jóvenes quieran o no quedarse en el call center;

en muchos casos el trabajo se toma como un escampadero, cuando están en vacaciones de la universidad o necesitan dinero rápido, pero igualmente hay un importante número de jóvenes que lo ven como proyecto de vida: “... las personas creen que trabajar acá es un estancamiento, pero de verdad si usted se pone a ver esto le da la oportunidad a muchas personas que tienen la necesidad de sostener una familia o tienen la iniciativa de salir adelante” [E,4].

Debo resaltar que los jóvenes y las jóvenes construyen sus identidades laborales de acuerdo con las oportunidades que se les ofrece, ya sea en su barrio, con la familia, con sus amigos y amigas, entre otros; de esta manera dan sentido a su trabajo a partir de las diferentes experiencias vividas. La calidad y el acceso a la educación hacen que el sector sea una buena estrategia de enganche laboral para los individuos jóvenes con pocas competencias laborales.

De esta manera, se observa que a pesar de tantas diferencias entre los y las jóvenes en relación a la categoría del trabajo, el sentido y el significado de éste tiene en común que es producido por sujetos a partir de sus experiencias concretas de la realidad. Es por esto que la categoría del trabajo es una construcción elaborada en conjunto, un imaginario colectivo que surge en determinado contexto histórico, económico y social.

3. Consideraciones Metodológicas

Metodológicamente abordé este desde una perspectiva cualitativa a través de un diseño hermenéutico, ya que éste responde por los significados y sentidos que se configuran a partir de los imaginarios colectivos, que pueden ser identificados en los comportamientos de los sujetos jóvenes. El estudio lo hice mediante el diseño y aplicación de 50 entrevistas a profundidad, a jóvenes con 18 a 28 años de edad, de estratos socioeconómicos uno y dos que laboran en call centers de Manizales.

Para la unidad de análisis trabajé en cinco organizaciones del sector Telecomunicaciones de la ciudad de Manizales (5 Call Centers: Emergia, Digitex, Global Corp, Colombia 365 y Fullimp). La muestra la tomé en contacto

directo con la organización, donde elegí jóvenes de estratos uno y dos de la ciudad de Manizales, con edades entre 18 a 28 años, y apliqué 10 entrevistas en cada una de las organizaciones.

En cuanto a los instrumentos, en un primer momento y para lograr escudriñar dicho imaginario, realicé entrevistas individuales a profundidad, con las que buscaba identificar en los discursos de cada joven los significados sobre el trabajo y conocer sus expresiones individuales, teniendo presente que los discursos pueden variar según el momento histórico social por el que vive cada quien.

Para identificar la dependencia solicité un análisis a cargo de un equipo de expertos integrado por investigadores e investigadoras de la Universidad de Manizales, quienes realizaron una revisión al estudio hecho a las transcripciones de entrevistas y a la forma en que éstas fueron codificadas, para evidenciar la consistencia de los resultados con las opiniones de los individuos entrevistados.

Finalmente adelanté un proceso de transcripción de las entrevistas, con el fin de clasificar las opiniones de los sujetos entrevistados en nuevas categorías; hice un análisis de contenido de los relatos y narraciones producidas por los jóvenes y las jóvenes en un grupo de discusión, donde el principal interés fue validar las percepciones, mediante un espacio de apertura en el que ellos y ellas pudieron dar su concepción sobre el trabajo, generándose un sistema grupal que permitió la construcción de significados en colectivo.

Para identificar la credibilidad del estudio hice una triangulación de información y una transcripción a profundidad de las opiniones de los individuos entrevistados, en la cual encontré coherente el discurso entre los diversos actores, lo que acreditó la veracidad de la información recopilada y me generó confianza en la misma.

4. Conclusiones

Hay dos aspectos esenciales que orientan mis reflexiones finales: en primer lugar, había plantado indagar por el imaginario de las personas jóvenes trabajadoras en los call center, que a simple vista parecía precario; pero realmente en los hallazgos logré evidenciar

que la gente joven no lo percibe así. En este sentido, es entendible su percepción positiva, pues son jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica (estratos 1 y 2) y educativa, jóvenes que por las características de sus microsociedades, no tienen acceso a un trabajo formal y legal que les permita subsistir dignamente, pues no están formados y no cuentan con recursos para hacerlo. De allí que quienes han logrado salir de ese círculo vicioso de la falta de acceso -pocas oportunidades de desarrollo-, es decir, los sujetos jóvenes que trabajan en este tipo de organizaciones, perciban como dignas estas condiciones laborales, pues ellos mismos consideran que "... *trabajar allí les ha permitido mejor desarrollo que sus pares de la comunidad... mejor acceso al sistema de seguridad social para ellos y para sus familias*"[E.3], entre otros aspectos que van desde tener recursos propios para poder acceder al sistema educativo y pagarlo ellos mismos, hasta mejorar las condiciones de vida familiar, como lo es contar con el cubrimiento al sistema de salud para ellos y sus familias o cubrir necesidades básicas de alimentación y vestido. Esto sugiere que en una comunidad donde hay unas necesidades básicas insatisfechas, este tipo de oportunidad de acceso al sistema laboral, les permite a sus miembros satisfacerlas, además les facilita proyectarse a futuro desde los procesos de formación que pueden emprender, les cambia su visión de futuro y, en la mayoría de los casos, este tipo de empresas les sirve como plataforma para su búsqueda de desarrollo, y les abre la mente sobre las oportunidades que hay en el medio no solo para subsistir sino para desarrollarse.

Desde esa lógica, es claro que para estas personas jóvenes, está en primer lugar satisfacer sus necesidades básicas insatisfechas antes que contar con buenas condiciones laborales, las cuales, para otro tipo de población que ha superado esa barrera de necesidades, serían propias de un tipo de trabajo precario. Lo anterior permite concluir que en esta población hay un sentido distinto frente al trabajo. Las personas han cambiado el sentido de su vida y las proyecciones de sus vidas empiezan a ser modificadas por la misma realidad social y económica en la que se desenvuelven. Hoy

en día, los jóvenes y las jóvenes tienen la capacidad de reinventarse, de adaptarse bien a los cambios; al no tener responsabilidades, pueden cambiar fácilmente de empleo. Sin embargo, hay en ellos desinterés por tener su propio negocio.

Lo anterior ha generado una percepción diferente del sentido del trabajo, y ello obliga a que los mismos sistemas organizacionales tengan que pensar en medidas e indicadores distintos para determinar su orientación del trabajo y, por ende, sus condiciones de calidad de vida laboral, pues cada generación tiene sus características y encuentra su propio camino. Ahora hay nuevas formas de entender el trabajo, nuevas formas de sobrevivir económicamente, nuevas formas de trabajo que son comunes para la gente joven. No necesariamente hay una insatisfacción laboral, más bien lo que se debe resaltar es que no hay una insatisfacción en cuanto a la calidad de vida; las mismas personas jóvenes afirman que hay unas condiciones que están generando una apreciación positiva frente a su trabajo.

Las nuevas prácticas que están asumiendo los jóvenes y las jóvenes frente a la flexibilización laboral que se da en el mundo del trabajo, han hecho que ellos y ellas sean sujetos más dúctiles en cuanto a las características que eso conlleva; dicha desregulación del trabajo, donde se modifica la producción, las condiciones laborales y los procesos de administración de su personal -tales como el tipo de contrato y los horarios- es para ellos un atributo positivo del trabajo. Si bien esta generación de jóvenes no creció con el vínculo societal radical que generó alguna vez el trabajo, actualmente están satisfechos con este tipo de vinculación y se han acomodado a él, de tal manera que ni siquiera la población joven se imagina en un empleo por más de un año. Su misma condición de sujetos jóvenes dinámicos y cambiantes hace que vivan el día a día sin preocuparse por dónde estarán en un mañana, teniendo muy claro que están en una generación que ya no podrá acceder a una pensión; lo anterior es consecuencia del escaso empleo formal, resaltando también que la mayoría de los individuos jóvenes cotizantes lo hace con un ingreso que no supera los dos salarios mínimos, es decir, menos de \$1'232.000

pesos mensuales, lo que aleja a esta población de tener una mesada al momento de llegar a su edad de jubilación (País, 2014).

Este conjunto de personas está creando su propio mundo, enfrentando lo instituido con lo instituyente, donde cada quien interpreta ese mundo construyendo una realidad según sus visiones y necesidades, donde a pesar de los estigmas que tiene este sector, ellos y ellas ven algo completamente diferente lleno de características positivas, y ven un trabajo decente como cualquier otro.

Dichos individuos jóvenes no piensan que sus condiciones socioeconómicas influyan en su tipo de empleo, lo que es relevante a la hora de pensar en su satisfacción laboral: "... *mis condiciones socioeconómicas no tienen nada que ver con el trabajo que tengo, creo que uno tiene que estar donde está la plata; si el día de mañana no me va bien me voy para otra parte*" [E, 7]; "Por lo cual todo lo que cuestione o transforme ese sistema de interpretación es vivido, por la sociedad o el individuo, como un peligro frente a su propia identidad" (Castoriadis, 2009, p. 69); es ese momento por el que está transitando el individuo joven, el que interpreta y construye su realidad.

Es importante señalar que a pesar de las exigencias y el desgaste físico, que significa trabajar, estudiar y tener una familia, existe una alta valoración por compatibilizar ambas actividades, sobre todo porque las personas jóvenes se sienten autorrealizadas. En ese sentido, se refuerza la idea de que en términos ideales, los estudiantes y las estudiantes no quieren dejar de trabajar, sino que anhelan la existencia de oportunidades adecuadas que les permitan desarrollar ambas actividades. Se puede apreciar que la mayoría de los individuos jóvenes que trabaja no realiza jornadas laborales extensas, característica que hace ver su empleo desde una mirada positiva. En cuanto a la percepción que tienen de ser jóvenes trabajadoras y trabajadores, es una noción positiva, pues aseguran ser buenos trabajadores, con características como la puntualidad, cumplimiento de normas y horarios, la responsabilidad, el compromiso organizacional y valores esenciales como el respeto hacia sus superiores y sus compañeros

y compañeras. Así mismo, consideran que cumplen adecuadamente con sus funciones, como tener una buena comunicación, trabajo en equipo, y cooperación, elementos que reflejan su buen desempeño en la organización.

Por último, se identifica un discurso colectivo en los jóvenes que trabajan y estudian, donde el esfuerzo individual y la realización de sus proyectos personales son el motor para rendir en ambas actividades. Trabajar les permite abrirse a nuevas experiencias, que los estudios superiores no otorgan, y conocer nuevas formas de socializar que les permitirán prepararse para la vida adulta. Como iniciativas para lograr tener un empleo mejor, se refieren a combinar el trabajo con el estudio, pues señalan que este empleo es una buena herramienta para ir pagando la carrera y así lograr salir adelante. “... igual es bueno tener esa experiencia de trabajar y estudiar, porque el mundo del estudiante no es lo mismo que el mundo del trabajador; en el trabajo uno va conociendo gente, si uno ya tiene experiencia, ya se maneja en el mundo del trabajo, uno puede acceder más fácilmente a las cosas que uno planeó cuando estaba estudiando” [E, 10].

Finalmente, cabe proponer futuras líneas de investigación que se desprenden de este estudio, como la necesidad de abordar el tema desde otras perspectivas metodológicas que permitan dar explicaciones acerca de la aceptación acrítica de los jóvenes y las jóvenes sobre las características del trabajo actual y su aporte a la construcción de nuevas prácticas laborales, al igual que nuevas identidades de los individuos jóvenes; igualmente, podría estudiarse el fenómeno del trabajo desde otras perspectivas teóricas que permitan dar cuenta de las consideraciones, por ejemplo, psicológicas, económicas y sociales a las que se enfrentan los sujetos jóvenes trabajadores en el mercado laboral actual en el país, entre otros.

Lista de referencias

Baeza, M. A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de la sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago de Chile: RIL.

- Blanch, J. M. (2011). *La psicología del trabajo ante la crisis del empleo*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Borges, L. O. (1998). Os pressupostos dos estudos do significado do trabalho na psicologia social: no caminho do existencialismo. *Vivência*, 12 (2), pp. 87-105.
- Calderón, G. (2005). *Aprender a Investigar investigando. Los errores más frecuentes en el proceso investigativo y como evitarlos*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.
- Cardona, A. (dir.) (2016, Abril 1). *Noticiero Caracol [Audio de programa radial]*. Caracol Radio. Recuperado de: http://caracol.com.co/emisora/2016/04/01/manizales/1459510932_021449.html
- Cardona, M.; Soto, I.; Serna, M.; Castro, E.; Celis, M. & Botero, A. (2013). *Sector BPO, estudio de perfiles ocupacionales del sector Business Process Outsourcing en la ciudad de Manizales*. Manizales: Centro Editorial Universidad de Manizales.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2009). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castro, E. & Soto, I. (2012). *Calidad del empleo y condiciones de trabajo en los call center en la ciudad de Manizales*. Manizales: Editorial Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.
- Consejo Privado de Competitividad (2010). *Informe Nacional de Competitividad 2014-2015*. Bogotá, D. C.: Consejo Privado de Competitividad.
- Dane (2015). *Gran Encuesta Integrada de Hogares*. Bogotá D. C.: Dane.
- De la Garza-Toledo, E. (2000). La flexibilidad del trabajo en América Latina. En E. De la Garza-Toledo (2003). *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, (pp. 148-178). México, D. F.: Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.



- Martínez, D. (2006). *Democracia y trabajo decente en América Latina*. Lima: Oficina Internacional del Trabajo.
- Morin, E. M. (2001). Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, 41 (3), pp. 8-19. Doi: 10.1590/S0034-75902001000300002
- Neffa, J. C. (2003). *El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece*. Buenos Aires: Ceil-Piette, Conicet, Lumen Hvmánitas.
- Organización Internacional del Trabajo (2004). *Un buen comienzo: trabajo decente para los jóvenes*. Ginebra: OIT.
- Organización Internacional del Trabajo (2012). *Reducir el déficit de trabajo decente: un desafío global*. Ginebra: OIT.
- Pfeffer, J. (1987). *Organizaciones y Teoría de las Organizaciones*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Portafolio (2015, junio 11). *Desempleo juvenil bajó 1,1 % en el país*. Recuperado de: <http://www.portafolio.co/economia/desempleo-juvenil-2015-colombia>.
- Rivera-González, J. G. (2011). Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (1), pp. 331-346.
- Rojas, C. A. (2011). Una revisión de la producción de conocimiento sobre transiciones y trayectorias laborales juveniles. *Revista de Antropología y Sociología Virajes*, (13), pp. 309-334.
- Schlemenson, A. (2002). *La estrategia del talento*. Buenos Aires: Paidós.
- Scott, R. (1987). The Adolescence of Institutional Theory. *Administrative Science Quarterly*, 32 (4), pp. 493-511.
- Somavía, J. (2000). *Reducir el déficit de trabajo decente: un desafío global*. Ginebra: OIT.
- Valenzuela, J. M. (1998). Identidades juveniles. En C. H. Cubides, M. C. Laverde-Toscano, C. E. Valderrama (eds.) *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 38-45). Bogotá, D. C.: Paidós, Universidad Central.

Referencia para citar este artículo: Montanares-Vargas, E. G. (2017). Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), pp. 1237-1250. DOI:10.11600/1692715x.1523015072016

Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto*

*ELIZABETH GLORIA MONTANARES-VARGAS***
Profesora-investigadora Universidad Católica de Temuco, Chile.

Artículo recibido en julio 15 de 2016; artículo aceptado en noviembre 28 de 2016 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *en este artículo analizo las creencias de estudiantes de La Araucanía en Chile, sobre aspectos asociados con la enseñanza de la historia de su región. Es un conocimiento que aportaría antecedentes valiosos para incluir en programas del sector; contenidos clave para que el estudiantado comprenda la violencia que se vive hoy en la región estudiada. A partir de la teoría sociocultural del aprendizaje y con una metodología de corte cualitativo-descriptivo, diseñé una entrevista semiestructurada que apliqué a estudiantes secundarios de la región. Con este instrumento identifiqué creencias sobre la historia local y su enseñanza en la escuela. El análisis arrojó resultados como que el estudiantado valora la enseñanza de la historia local, reconociendo que es la familia y no la escuela la fuente principal de conocimiento de la misma.*

Palabras clave: enseñanza de la historia, contexto cultural, aprendizaje (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Chilean students and the teaching of history in conflict zones

• **Abstract (descriptive):** *this article analyzes the beliefs of secondary students in Araucania, Chile regarding the teaching of the history of their region. This knowledge would contribute valuable content for the programs in this sector so that students could understand the violence that they are currently experiencing in this region. The authors used a socio-cultural learning theory and qualitative-descriptive methodology to design a semi-structured interview guide, an instrument that was applied with secondary students in the region. The analysis produced the conclusion that students value the teaching of local history, recognizing that the main source of knowledge of this history comes from their families and not the school.*

Key words: history education, culture, learning. (Social Science Unesco Thesaurus).

Estudantes chilenos e o ensino de história em áreas de conflito

• **Resumo (descritivo):** *este artigo analisa as crenças dos estudantes secundários de Araucania, no Chile, sobre o ensino da história de sua região. Conhecimento que aportaria antecedentes valiosos para incluir em programas do setor, conteúdos chaves para que o estudante compreenda episódios de violência nos quais vivem hoje os habitantes da região. A partir da teoria da aprendizagem sociocultural e metodologia da parte descritiva qualitativa, uma entrevista semiestructurada foi*

* Este artículo corto ubicado en el área de las Ciencias Sociales, sub área Educación General, hace parte del Convenio Individual de Desempeño adjudicado a la autora, denominado "Enseñanza de la Historia en Espacios de Conflicto", financiado por la Universidad Católica de Temuco (Contrato de Convenio de Desempeño Individual del 1 de agosto de 2015). Investigación iniciada en el mes de julio de 2015, y que está aún en curso.

** Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad de la Frontera, Chile. Docente línea de Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación de Profesores Universidad Católica de Temuco, Chile. Investigaciones área Enseñanza de la Historia en espacios de conflicto, Historia Local. Orcid: 0000-0001-9504-2614. Correo electrónico: emontanares@uct.cl



projetada, instrumento que foi aplicado a estudantes do ensino médio na região de Araucania. A análise encontrou resultados que dizem respeito a como os estudantes valorizam o estudo de sua história local e da educação na escola. A análise e principais resultados mostraram que os alunos valorizam ensino da história local, reconhecendo que é a família não a escola a principal fonte de conhecimento sobre o mesmo.

Palavras chave: ensino de história, contexto cultural, aprendizagem (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Creencias, Aprendizaje y Enseñanza de la historia. -3. Enseñanza de la Historia y Conflicto. -4. Estudios sobre la enseñanza de la historia en la Araucanía. -5. Método. -6. Resultados. -7. Discusión y resultados. -Lista de referencias.

1. Introducción

El conflicto mapuche situado en la región de La Araucanía en Chile, sigue afectando hoy a la sociedad regional, con episodios de violencia por parte de supuestos grupos pro mapuche y allanamientos policiales a comunidades indígenas. Esta lucha se ha suscitado por la expulsión que el Estado chileno hizo de las comunidades mapuche para reemplazarlas por colonos, y así desarrollar económicamente la región (Pinto, 2012), con resultados nefastos para la paz social (Llancavil, Sepúlveda, Chacaltana & Montanares-Vargas, 2015; Pinto, 2012).

Desafortunadamente la escuela, con un currículo históricamente monocultural no entrega herramientas a estudiantes y docentes para leer comprensivamente esta realidad (Mansilla, Llancavil, Mieres & Montanares-Vargas, 2016; Quintriqueo & Torres, 2013; Williamson & Hidalgo, 2015).

Una manera de salvar este obstáculo es a través de la enseñanza de la historia, disciplina que puede entregar a la población respuestas despolitizadas (Barton & Mc Cully, 2012) y herramientas para la construcción de un diálogo intercultural (Quilaqueo, 2013; Quintriqueo & Torres, 2013) que aprecie opiniones diversas. Se enfocaría la enseñanza en el logro de la paz (Mc Cully & Clarke, 2016; Smith, Datzberger & Mc Cully, 2016; Ministerio de Educación, 2014), que es un valor demandado en la zona objeto de estudio. Para ello el profesor o profesora debe mediar, utilizando las percepciones de los estudiantes y las estudiantes -mapuches y no

mapuches- sobre la historia local y sus procesos de enseñanza. Estas creencias contextualizarían lo que se enseña en la escuela, permitiendo la construcción de sus propias narrativas históricas traspasadas por el valor que dan a la historia de su región, cuestión central para que se produzca un vínculo entre el pasado y el presente, en una construcción grupal, propiciando discusión y diálogo entre las actuales posiciones contrapuestas.

De esta forma, en este estudio describo las creencias que el estudiantado de la región de la Araucanía posee sobre la historia de la región, su valor y el proceso de enseñanza en el aula, lo que permitirá mejorar las acciones y estrategias de aprendizaje de los alumnos y alumnas en todos los niveles educativos.

Abordo este estudio desde la teoría sociocultural del aprendizaje, es decir, como factor de desarrollo en los individuos, donde el profesor o profesora favorece el desarrollo de las actividades mentales de sus estudiantes, quienes elaboran nuevos conocimientos desde sus propias creencias y estructura cognitiva (Vygotsky, 1986).

2. Creencias, aprendizaje y enseñanza de la historia

Distintos estudios abordan la temática sobre creencias en el ámbito de la subjetividad del individuo, unidas a contextos específicos claves en la interpretación que los individuos hacen de su entorno (Kajala & Barcelos, 2012). Así determinan una forma de estar en el mundo, como filtros mentales frente a las experiencias

vividas, afectando normas de conducta, decisiones, y percepciones de la realidad que viven los individuos.

La Teoría Sociocultural del Aprendizaje (Vygotsky, 1986) relaciona creencias y aprendizaje, en cuanto a que el conocimiento que reconstruye el alumno o alumna varía según sus experiencias previas, y según el contexto social. Asimismo, estudios recientes sostienen que las creencias docentes son influyentes al momento de educar, en cuanto éstas permiten tomar decisiones fundamentales, como validar y dar forma al conocimiento para enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el objeto de que sus estudiantes puedan acceder a dicho conocimiento (Cortez, Fuentes, Villablanca & Guzmán, 2013; Guerra & Balmaceda, 2015; Ormeño & Rosas, 2015). Cabe señalar que para que se produzca el aprendizaje el profesor o profesora debe conocer las creencias que los sujetos escolares traen sobre las materias para recogerlas y mediar en la construcción de otros nuevos (Pinochet & Pagés, 2016; Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana & Ramos, 2014).

En definitiva, el sistema de creencias de estudiantes y docentes puede afectar al aprendizaje y las prácticas pedagógicas, interviniendo en la elaboración de aprendizajes nuevos. En el ámbito de la didáctica de la historia, Barton (2010), al sistematizar más de doscientos estudios, concluye que el estudiantado tempranamente tiene conocimiento del pasado, el que es distinto de las expectativas de los educadores y educadoras. Cita estudios de Irlanda del Norte, Canadá y Estados Unidos, que vinculan ideas sobre la historia, el contexto socio cultural, y su efecto en la construcción de nuevos significados (Barton & Mc Cully, 2010), idea que es confirmada por investigaciones latinoamericanas (Acle & Bravo, 2013; Ormeño & Rosas, 2015). Ante este escenario, el profesor o profesora, a partir de las ideas de sus estudiantes, debe iniciar procesos de enseñanza con el fin de mediar en el desarrollo de competencias históricas (Gómez, Ortuño & Molina, 2014). Al respecto, el uso de fuentes significativas, como fotografías o relatos, podría constituirse en un

medio valioso para incentivar interpretaciones contrapuestas entre el estudiantado (Wineburg, Martin & Monte-Sano, 2013). Ahora, una traba importante que surge, lo son las contradicciones existentes entre aquello que los docentes creen que la historia debe aportar a su alumnado y los medios utilizados para conseguirlo, dentro de los cuales el discurso tradicional es uno de los más utilizados (Tutiaux-Guillon, 2003). Una explicación podría estar en el diseño del currículo y los limitados espacios que éste entrega para que en el aula se discutan y validen visiones contrapuestas sobre un mismo hecho histórico. Pero, en definitiva, a pesar de las dificultades, creo que la inclusión de las narrativas y creencias originales del colectivo de estudiantes, más el uso de la metodología histórica en el aula, podrían ser el primer paso en la implementación de un proceso de reconstrucción y resignificación histórica por parte de éstos. En consecuencia, la disciplina histórica aportaría en la construcción de competencias asociadas al diálogo y la comprensión de las visiones distintas que posee el estudiantado de la región, en un contexto complejo, como lo es La Araucanía en Chile.

3. Enseñanza de la historia y conflicto

Estudios en el ámbito de la didáctica de la historia en regiones en conflicto valoran su enseñanza para la formación de la identidad individual y comunitaria de la comunidad estudiantil. Especialmente cuando las visiones sobre procesos históricos son fuente de división social, y grupos con experiencias históricas distintas entran en conflicto, entregando visiones neutrales sobre hechos controversiales (Barton & Mc Cully, 2012; Mc Cully & Emerson, 2014; Mc Cully & Clarke, 2016); enseñanza que desarrollaría una identidad integradora de procesos individuales y colectivos, con espacios para todos. Sobre el tema, investigaciones recientes en Chile reconocen el valor de la participación juvenil en la construcción de un currículo aporte en la educación para un futuro mejor (Martínez-Rodríguez, Muñoz-Grandón & Muñoz-Labraña, 2016; Pinochet



& Pagés, 2016). El éxito de esta tarea depende de reconocer nuevamente que la comprensión histórica y el significado que los estudiantes dan a hechos complejos, son afectados por el origen social y las creencias que éstos poseen (Barton & Mc Cully, 2012). En ocasiones, son similares a las de los miembros de su comunidad, pero en otras oportunidades coinciden con las que presentan los textos escolares (Levstik & Barton, 2011; Terzian & Yeager, 2007). De hecho, hasta podrían ser versiones muy opuestas a las perspectivas oficiales y a las enseñadas en la escuela. Sobre esto, Epstein, Mayorga y Nelson (2011) indican que el origen étnico es tan determinante, que el proceso de evaluación de fuentes primarias podría depender de éste.

Estas diferencias de interpretación de los fenómenos históricos conflictivos, lleva a discutir el rol del docente, el cual debería situar su enseñanza desde múltiples perspectivas históricas abordando también componentes afectivos de la historia conflictiva, para promover una reflexión sobre las representaciones contemporáneas del pasado (Barton & Mc Cully, 2012; Barton, 2015). Al respecto, Mc Cully y Smith (2013) resaltan la labor iniciada por la escuela de educación de la universidad de Ulster hace más de una década, consistente en preparar a los futuros profesores y profesoras para enseñar en espacios que han vivido fuertes conflictos.

La inclusión del ámbito afectivo en programas de historia, para tratar temas difíciles, podría tornarse en una vía para rehacer la conciencia histórica del alumnado desde sus propias necesidades (Cuesta, 2007). En el caso de Chile, estudios sobre el profesorado y la enseñanza de temas conflictivos revelan el silencio que se observa en el aula a propósito de temas traumáticos para el país, como son por ejemplo los relativos a derechos humanos (Magendzo & Toledo, 2015; Toledo, Magendzo & Gazmuri, 2011; Toledo, Magendzo, Gutiérrez, Iglesias & López-Facal, 2015). Este “silencio” ya ha sido tratado en investigaciones más recientes en contextos distintos, como es Irlanda del Norte, arrojando como resultado que el evitar temas controversiales responde a que

el profesorado evade aparecer ante los demás politizando la escuela. A esto se suma el temor al desborde de la clase cuando el colectivo de estudiantes manifiesta sus opiniones sobre la sociedad actual. Sin embargo, sí se enseña lo que no es controversial, lo cual prueba que el profesorado sólo soslaya el conflicto con el fin de evitar posibles problemas con autoridades educacionales y apoderados, lo que es más visible en comunidades ubicadas en zonas donde la paz se considera frágil (Håvardstun, 2012; Toledo et al., 2015). Mondaca, Rivera y Aguirre (2013) plantean que el profesorado debe recuperar el papel de actor transformador de la historia, superando la pereza y el miedo para abordar el estudio de la historia reciente desde la óptica descriptiva y mínimamente interpretativa.

En resumen, los estudios vinculados a la enseñanza de la historia en espacios conflictivos, arrojan la necesidad de diseñar un currículo con base en la especificidad de cada localidad, y preparar al cuerpo de docentes desde la formación inicial para que enfrenten cuestiones de tipo emocional. Esto les permitiría asumir la enseñanza de estos temas en comunidades que sufren violencia, ejecutando clases que reconozcan y utilicen las posiciones del estudiantado, promoviendo espacios de diálogo y de paz.

4. Estudios sobre la enseñanza de la ocupación de La Araucanía

Los principales estudios asociados a la enseñanza en la región de la Araucanía, vinculan las prácticas pedagógicas a la importancia de los conocimientos que los niños, niñas y jóvenes mapuches poseen como fundamento para la construcción de aprendizajes nuevos. Plantean la necesidad de desarrollar un currículo para la construcción de un diálogo intercultural, que contemple conservar la cultura y la lengua mapuche (Turra-Díaz, Ferrada & Villena, 2013; Pino & Merino, 2010; Quintriqueo & Torres, 2013; Quintriqueo, Quilaqueo, Peña-Cortés & Muñoz, 2015; Turra-Díaz, 2015). Si bien se han desarrollado investigaciones para superar

modelos tradicionales de enseñanza, no existen suficientes trabajos referidos especialmente a la enseñanza del proceso de ocupación. Hace una década, Henríquez y Pagés (2004), tras revisar trabajos realizados entre los años 1970 y 2000, plantearon la necesidad de impulsar investigaciones para dialogar con las demandas sociales por las que se veía atravesada la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina. Ahora, los estudios coinciden acerca de la urgencia de enmendar errores en la enseñanza de la historia de Chile, la cual evidencia un claro olvido y folclorización de la comunidad indígena, situación que es visibilizada por los textos escolares (Toledo et al., 2011; Toledo et al., 2015; Villalón & Pagés, 2015). También las investigaciones enfocadas en la enseñanza de la ocupación, concuerdan en que el currículo prioriza contenidos asociados a la unificación territorial y a la consolidación de fronteras chilenas, provocando que las referencias de comprensión del proceso sean los medios de comunicación, la familia, o los múltiples medios de socialización actual (Rojas, 2010). Esto demuestra que el mismo Estado de Chile no valora este proceso histórico y sus efectos en el clima social de la región, cuestión que se traduce en mantener este currículo disociado de la realidad local.

En este punto, cabe destacar una línea de investigación a partir del análisis de los textos escolares, basada en herramientas mediadoras entre el conocimiento seleccionado en el currículo y la construcción que realiza el estudiantado respecto de este saber (Altamirano, Godoy, Manghi, & Soto, 2014). Riedemann (2010) recoge los contenidos de los textos de historia, indagando en qué medida éstos ofrecen propuestas interpretativas acerca del vínculo entre la ocupación de la Araucanía y la relación actual entre el Estado y el pueblo mapuche. Su conclusión es sorprendente, en cuanto tanto el Estado como los mapuche tenderían a describir dicho evento como una serie de sucesos predominantemente pacíficos, y en segundo lugar, omiten el vínculo que existe entre dichos sucesos del pasado y la situación presente de este pueblo.

En su análisis destaca que en dos de los cuatro libros revisados, el contenido y la forma de tratar el conflicto ha sido prácticamente el mismo durante muchos años, y en aquellos textos que fueron modificados, los cambios profundizan en la idea de que la relación entre el Estado chileno y el pueblo mapuche era más bien pacífica, y que la expropiación de tierras no fue algo destacable (Riedemann, 2010). Dichos trabajos entregan una mirada prejuiciada hacia la comunidad mapuche (Villalón & Pagés, 2015), lo que hace necesario nuevamente revisar el rol del profesorado, que son quienes finalmente deberían actuar en la implementación contextualizada del currículo (Mondaca et al., 2013).

La situación es compleja, puesto que los programas de formación de profesores, tanto de nivel primario como secundario, toman un carácter común o general al sistema escolar, abstrayéndose de los contextos específicos de desempeño, como es el indígena (Turra-Díaz, 2012). Concuerdan con esta afirmación los resultados obtenidos por Segura y Núñez (2011), a partir de una investigación que describe las características de las prácticas de profesores y profesoras de segundo año medio que se desempeñan en el sector de historia y ciencias sociales, en relación con la enseñanza del pueblo mapuche; la enseñanza de las ciencias sociales está enmarcada en un modelo tradicional, lo que trasciende al tipo de establecimiento y al emplazamiento de la comuna.

Más sorprendente resulta el que las profesoras y profesores consultados desconocieron absolutamente el “conflicto” en la Araucanía. Toda la información que poseen, dice relación con el “conflicto territorial” de un grupo de comuneros en un lugar determinado de la región, donde se pelean por un terreno, quemando camiones, cortando bosques y tomándose terrenos de personas propietarias. Lo anterior se vincula con lo expuesto por varios autores y autoras, en cuanto se apela a la necesidad de integrar al aula contenidos socioculturales mapuche, lo que se dificulta por la escolarización monocultural recibida por los profesores y profesoras de origen

mapuche y no mapuche (Turra-Díaz et al., 2013; Pino & Merino, 2010; Quintriqueo & Torres, 2013; Quintriqueo et al., 2015; Turra-Díaz, 2015), postura que es corroborada por el análisis multimodal de un texto escolar de historia que explica que los textos, además de presentar los conceptos a través del lenguaje, utilizan las imágenes, las que, en el caso de los pueblos originarios, corresponden a caricaturas o dibujos simbólicos, imaginarios, presentados sin rigor histórico, sin ser usados como fuentes secundarias ni citar autoría de la representación visual. Esto otorga nuevas preguntas y proyecciones de investigación, como por ejemplo la necesidad de reflexionar si es necesario preparar a los sujetos docentes desde su formación inicial, para trabajar de forma multimodal y desarrollar estrategias al respecto (Altamirano et al., 2014).

Desde otra mirada, Turra-Díaz (2012), en estudio ya citado dirigido a indagar en la definición curricular del sector de aprendizaje Historia y Ciencias Sociales en un contexto indígena intercultural (Provincia de Arauco-Chile), aborda la narrativa histórica mapuche, sobre la cual señala que hay una ausencia de contenidos específicos en el sector de aprendizaje que den cuenta de la narrativa histórica mapuche en los procesos formativos del estudiantado perteneciente a este pueblo indígena (Turra-Díaz, 2012). Sin embargo, desde otra perspectiva un trabajo más reciente, concluye que la principal fuente de información para los jóvenes de la región de la Araucanía es la escuela y la clase de historia que en ella se imparte, adquiriendo una importancia relevante en las narrativas de los estudiantes, lo cual se refleja en, por ejemplo, la visión que tienen de la historia de este pueblo y del sujeto mapuche (Areyuna, Bruzzone, López & Pizarro, 2014).

De esa forma, hay claridad en que el currículo chileno no ha asumido la enseñanza de la historia de la Araucanía como una necesidad para la región y para el país. Al contrario, la ocupación es una temática que es abordada sin tener en cuenta el punto de vista mapuche; incluso se lo ha reducido a explicar el proceso de unificación territorial. Lo anterior es coherente

con los estudios basados en los textos escolares diseñados por el ministerio de educación, los que denotan una invisibilidad o tergiversación de la problemática mapuche. Desde el punto de vista de los profesores y profesoras, éstos parecen no recibir desde las universidades una formación para enseñar procesos históricos complejos que son fuente de división social.

5. Método

Para alcanzar el objetivo de esta investigación, adopté una metodología de carácter cualitativo descriptiva, para acceder al mundo personal, de ideas y creencias de los sujetos, y conocer el valor que el colectivo de estudiantes secundarios de la región de la Araucanía, Chile, le da al estudio de la historia local. Para Pérez-Serrano (1994), esta metodología permite una mejor comprensión del contexto, ayudándonos a situar en el marco en el que ocurre el acontecimiento, permitiéndonos así obtener una visión más global de la realidad, o sea, una atención especial al contexto, circunstancias y ámbitos en los que se desarrolla el comportamiento humano.

Elegí el diseño de estudio de casos, centrado en los rasgos profundos y en las características del objeto de estudio (Mckernan, 2001), desde un abordaje fenomenológico, ya que representa la forma como los sujetos participantes y la investigadora lo experimentamos. Dentro de los estudios de caso elegí específicamente los casos colectivos, lo que quiere decir que de un grupo escogí a varios informantes que en su conjunto representan el problema en cuestión.

5.1 Participantes

Utilicé una muestra intencionada en un centro educativo subvencionado y mixto de la ciudad de Freire, comuna de la región de la Araucanía. La población sobre la que hice el estudio está compuesta por estudiantes de segundo año de enseñanza media o secundaria. Participaron 14 individuos jóvenes de un total de 20 matriculados en el curso académico. La edad de los sujetos informantes está entre

los 15 y 16 años, de los cuales 9 declararon tener origen étnico mapuche y todos afirmaron pertenecer a familias originarias de la región. La selección del establecimiento y del nivel respondió a las condiciones necesarias para desarrollar el estudio: ser un establecimiento educativo de una comuna de la región de la Araucanía, reunir entre su alumnado estudiantes diversos, mapuches y no mapuches, y haber cursado últimamente las materias relativas a la historia reciente de la región, determinadas por el currículo nacional. Las instituciones fueron seleccionadas, previa autorización de directivos y docentes del colegio, y luego procedí a contactar a cada estudiante mediante referencias de los equipos de docentes y de sus propios pares, para luego realizar las entrevistas, previa aceptación del consentimiento informado por parte de los estudiantes y las estudiantes.

5.2 Recogida de información y análisis de datos

La técnica de recogida de datos utilizada fue la de entrevistas en profundidad. Esta técnica ha sido descrita como aquella en la que se recolectan datos de los individuos participantes a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico.

Realicé 14 entrevistas, mediante muestra con ayuda de diez preguntas guía que versaban sobre temas relacionados con el origen de los sujetos participantes, la importancia de la clase de historia, la forma en que habían adquirido conocimientos sobre la historia de su región, las estrategias que el profesorado usa para enseñar esta historia y, en definitiva, su experiencia personal en relación con el aprendizaje y enseñanza de la historia de la región. Luego del proceso de transcripción de las mismas, para la etapa de análisis seguí el esquema de tareas propuesto por Miles y Huberman (1994). Allí los autores proponen tres fases: la de reducción de los datos, en la que se selecciona la información para hacerla más manejable; la de síntesis y agrupamiento de los datos, y la de verificación de los resultados. Para la primera etapa procedí a separar los

segmentos de los discursos de los sujetos informantes que consideré más significativos y que se relacionaban con los objetivos de la investigación. A estos segmentos los denominé “unidades”, y el criterio que empleé para su selección fue temático, es decir, identifiqué y seleccioné unidades en función de un tópico. Posteriormente procedí a la categorización de las unidades, es decir, a la clasificación conceptual de las unidades que tenían una idea común. En total establecí tres categorías de análisis: el valor del conocimiento de la historia, expectativas de cada estudiante, fuentes del conocimiento. De éstas se desprendieron las cinco subcategorías: identidad y pertenencia, memoria, conocimiento, demandas territoriales y conflicto mapuche.

Finalizado el análisis de todas las entrevistas, procedí a la interpretación de los datos según lo declarado por los sujetos participantes y conforme a la revisión teórica.

6. Resultados

En el análisis de las entrevistas grabadas al grupo de estudiantes, escogí ejemplos paradigmáticos de cada dimensión, con la categoría y subcategorías contenidas.

En la tabla 1 presento los resultados correspondientes a la dimensión que da cuenta de las razones por las cuales cada estudiante cree que es necesario estudiar la historia de la región. Establecí como categoría el valor del conocimiento de la región para cada quien; de ésta se desprenden cuatro subcategorías: identidad y pertenencia, preservación de la memoria, conocimiento y demandas territoriales (Tabla 1).

Tabla 1. Razones por las cuales es necesario estudiar la historia de la región.

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Alumnos y alumnas
¿Cuáles son las razones por las cuales es necesario estudiar la Historia de la Región?	Valor del conocimiento	Identidad y pertenencia	<p>“Yo creo que si para saber más de dónde venimos, de dónde nacemos” (E2)</p> <p>“yo creo que aporta bastante, si alguna vez me llegan a preguntar algo de eso, puede que lo sepa puede que no (piensa) pero saber eso de la Araucanía, si me hacen alguna consulta, sería tonto que no lo supiera” (E4)</p> <p>“hay que saber porque si no uno tiene dudas y no entiende de dónde es”(E 7)</p>
		Memoria	<p>“Sí, es que si uno vive aquí, es necesario saber eso. Porque si viene gente de otra parte para contarle” (E1)</p> <p>“para no olvidar lo que pasó en este lugar hace años” (E7)</p>
		Conocimiento	<p>“ Así podemos entender el presente de la región, me ayuda a tener opinión acerca de lo que está pasando” (E8)</p> <p>“Saber los métodos que los mapuches tuvieron para seguir cultivando” (E1)</p> <p>“Saber y explicar lo que pasa en este lugar a los que preguntan”(E12)</p>
		Demandas territoriales	<p>“Ayuda a entender lo que pasa hoy en día, lo de los problemas mapuches” (E4)</p> <p>“para saber lo que pasa hoy con las tierras y esas cosas de pelea” (E1)</p> <p>“comprender por qué piden la tierra los mapuches”(E14)</p> <p>“ Las intenciones, que ahora están haciendo, que quieran recuperar sus tierras” (E1)</p>

En la primera subcategoría se hace referencia al hecho de que por vivir en la región es necesario conocer la historia. Llama la atención la asociación entre el conocimiento de la región y el conocimiento personal. De igual forma, resalta el hecho de saber para poder explicar a otros. En la segunda subcategoría se mencionan aspectos relativos a su rol futuro como transmisor de esta historia. Se puede observar la relevancia que se le da a la entrega del conocimiento a otros, a gente de otra parte. La tercera subcategoría muestra la relación entre conocer la historia para saber e investigar, con aspectos puntuales de la historia mapuche, lo que les ayudaría a saber lo que está pasando. Es interesante lo que expresan sobre conocer las formas de producción y la manera de cultivar la tierra de los mapuches.

Luego, la última subcategoría hace directa alusión a la importancia de estudiar la historia para conocer sobre la problemática mapuche, específicamente para comprender la razón de las demandas territoriales y la situación de la región. En la tabla 2 se presentan los resultados de lo declarado por los estudiantes en relación con los aspectos de la historia de la región que desearían profundizar.

Al revisar la segunda dimensión (Tabla 2) que trata sobre los aspectos que las personas informantes quisieran profundizar sobre la historia de la región, se desprende sólo una subcategoría: conflicto mapuche.

Tabla 2. Aspectos a profundizar de la historia de la región.

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Alumnos y alumnas
¿Qué aspectos de la historia de la región te interesaría profundizar?	Expectativas estudiantes	Conflicto mapuche	“ Me hubiera gustado ver así más completo así, detallado el conflicto que tenían los mapuches y los españoles” (E2) “La lucha de los mapuche” (E3) “El problema de las tierras que se quitaron a los mapuches y ahora las están pidiendo” (E8) “Podríamos haber visto una película sobre lo de las tierras y peleas de acá” (E 5) “También que otros vengan a explicarnos acá sobre el problema de las peleas que hoy existen” (E 13)

Se aprecia que los sujetos participantes quisieran más detalle sobre conflictos pasados y actuales, tanto entre mapuches y españoles, como entre mapuches y chilenos, en la lucha que el pueblo mapuche sostiene. También hay evidencia del interés de conocer más sobre el problema de las tierras y las razones por las cuales se las quitaron a los mapuches. De igual forma, las respuestas denotan un grado importante de identificación, por parte de los individuos entrevistados, con el problema que está viviendo el pueblo mapuche; no así sobre situaciones que afectan a la población no mapuche.

También se observa a través de las textualidades, las escasas respuestas que la escuela entrega mediante los contenidos determinados por el currículo, sobre la historia local de la región de la Araucanía. Las inquietudes que se observan en las respuestas denotan desconocimiento sobre las razones de la violencia existente en la región, pero preocupación por ésta.

De la tercera dimensión presentada en la tabla 3, referente a las fuentes de adquisición del conocimiento, se desprenden dos subcategorías: familia y escuela.

Tabla 3: Fuentes de conocimiento.

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Alumnos y alumnas
¿Cuáles han sido las fuentes desde donde has adquirido el conocimiento de la Historia de la Región?	Fuentes conocimiento	Familia	“Mi tía está en una comunidad y sabe mucho y ella de repente va a la casa y dice y me intereso” (E1) “No mucho, mi abuelo, mis tíos, mi mamá me cuenta las historias de sus abuelos, mi abuelo de su papá, de cómo le quitaron las tierras” (E5)
		Escuela	“El profesor de historia que nos enseña” (E2) “Del colegio de las clases de historia” (E4)

Las textualidades muestran la importancia del entorno familiar de los sujetos entrevistados en la adquisición de conocimiento sobre la historia local. Los saberes están asociados a narraciones de familiares directos como tías, abuelos, madres y padres. La pertenencia a la

comunidad como factor que facilita el acceso a conocimiento sobre el pasado común, que es un factor a tener en cuenta. Igualmente se observa que es un conocimiento escaso, al cual acceden en forma intermitente. El rol de la escuela es descrito como menor en relación con la familia;

incluso se indica que sólo en una oportunidad o en forma muy superficial es fuente para aprender de historia de la región.

7. Discusión y conclusiones

En este artículo reviso evidencia empírica existente sobre creencias de estudiantes, estudios sobre espacios de conflicto y enseñanza de la historia, y examino las creencias de diez estudiantes de enseñanza secundaria de la Araucanía, Chile, en relación con la importancia de estudiar la historia de la región. Mi punto de partida en este artículo es la necesidad de conocer las creencias de los estudiantes y las estudiantes de la Araucanía, sobre el valor que dan a la enseñanza de la historia de la región, con el fin de propiciar una enseñanza que les permita a los estudiantes construir “narrativas históricas” propias a partir de las cuales logren una mayor comprensión de la historia de su región y de las situaciones de conflicto que ocurren. Al revisar la literatura, ya en 2010, Barton sistematiza alrededor de 200 estudios empíricos que están centrados en las ideas de los estudiantes y la historia.

En el presente estudio constaté que el estudiantado de la región valora el estudio de la historia de la Araucanía, y vincula su aprendizaje con los problemas mapuches y la violencia del pasado y del presente. La necesidad, según lo expresa el colectivo de estudiantes, está en obtener conocimiento para fortalecer su propia identidad, para transmitir el conocimiento a otros y para obtener respuestas sobre el conflicto indígena del pasado y sobre el que se vive en la actualidad. Reconocen que el conocimiento de la historia del lugar que habitan es un aporte al conocimiento de sí mismos y a la comprensión de la realidad en la que viven. De esa forma he podido comprobar que la historia juega un rol importante en la formación de la identidad individual y comunitaria de los niños, niñas y jóvenes, cuando grupos con experiencias históricas distintas entran en conflicto (Barton, 2015).

Igualmente los individuos entrevistados mostraron una clara inquietud de profundizar sobre el conflicto mapuche y la razón por la cual les quitaron las tierras. Así he corroborado

resultados de investigaciones anteriores que señalan que la educación histórica es una herramienta que le permite al sujeto “lidiar con el pasado reciente”, aportar en la reconciliación en lugares que han vivido largos conflictos (Mc Cully & Clarke, 2016). Cabe señalar que, aun cuando nunca fue mencionado por las personas entrevistadoras, la preocupación por comprender el conflicto fue un punto de coincidencia entre los individuos entrevistados, y surgió naturalmente como motivación central para estudiar la historia local.

Asimismo, se reconoce a la familia como la principal fuente de conocimiento de la historia de la ocupación, con una muy breve alusión del estudiantado al rol del profesor de historia, lo que contrasta con lo indicado por Areyuna et al. (2014), sobre que las principales fuentes de conocimiento en la región están en la escuela. Se estima que la temática relacionada con la ocupación de la Araucanía, es abordada pobremente por los planes y programas chilenos, tanto por la brevedad de los contenidos seleccionados, como porque el enfoque temático escogido dificulta cualquier intento de vinculación con los problemas actuales de la región.

Lo anterior es congruente con investigaciones similares consultadas que dieron cuenta de la incoherencia entre las materias propuestas por el ministerio y el silencio que se observa en el currículo chileno sobre temas traumáticos (Toledo et al., 2011). Otros estudios confirman este análisis crítico de la información oficial entregada por el currículo, a propósito de la guerra del Pacífico (Mondaca et al., 2013). También la revisión de investigaciones sobre los textos escolares y el tratamiento que éstos hacen de los contenidos relativos a la ocupación, iluminan el poco protagonismo que el profesor o profesora parece tener en la adquisición de conocimiento de sus estudiantes. Más grave aún es que los textos entregan una mirada hegemónica y discriminatoria, incluso con imágenes distorsionadas de los pueblos originarios, en ausencia del debido rigor histórico (Altamirano et al., 2014; Villalón & Pagés, 2015), imágenes que tenderían a describir eventos pacíficos y

totalmente desvinculados de lo que hoy vive el pueblo mapuche (Riedemann, 2010).

Si bien el material de enseñanza condiciona en gran medida la labor que el profesorado de historia puede realizar en el aula, cabe preguntarse ¿cuál es la capacidad del sujeto docente de leer el contexto y acercar los contenidos a la realidad del estudiantado? En ese aspecto, los trabajos de Turra-Díaz (2012), y de Segura y Núñez (2011), declaran debilidades importantes en los programas de formación de docentes que se abstraen de los contextos específicos de desempeño, llegando a desconocer la existencia de un conflicto en la región de la Araucanía (Segura & Núñez, 2011; Turra-Díaz, 2015). Otros estudios incluso señalan que docentes mapuches y no mapuches de la región reciben una escolarización monocultural, lo que limitaría la formación de docentes y estudiantes de la región (Quintriqueo & Torres, 2012; Turra-Díaz, 2015).

Ahora, sobre las implicaciones prácticas del estudio, éstas dicen relación con las políticas públicas y la necesidad de discutir el diseño de un currículo pertinente al contexto sociocultural de la región, cuestión que se ha venido discutiendo en estudios internacionales, nacionales y locales (Barton, 2010; Turra-Díaz, 2012). Luego en el ámbito de la formación de profesores y profesoras, sería importante incluir como una línea de trabajo la enseñanza de la historia en contextos de conflicto. Sin embargo, esto podría quedarse en lo teórico si no se profundiza en el valor y en el rol que la disciplina histórica tiene para la formación de las personas, en ámbitos como la ciudadanía y el logro de la paz, concretamente en la región de la Araucanía en Chile.

También se comprueba la urgente necesidad de promover y enseñar durante la formación inicial docente el uso de fuentes primarias como el método más importante en la adquisición de las herramientas centrales para enseñar en el aula, ya que facilita la adquisición de pensamiento histórico y con este la comprensión de sucesos conflictivos de los cuales los estudiantes y las estudiantes de la región son parte. En ese sentido, es igualmente valioso incentivar un trabajo conjunto entre universidades y docentes en ejercicio, con el fin de fortalecer su trabajo

en el aula y comprometerlos con el uso del método histórico, para los fines enunciados.

Por último también como implicaciones prácticas creo que se debe relevar el rescate de la memoria individual y familiar del estudiantado, como fuente de conocimiento para el profesor o profesora, con el fin de diseñar actividades que contemplen este aspecto en el proceso de enseñanza/aprendizaje, particularmente en lugares en los que la historia ha sido fuente de divisiones. Asimismo, el recurrir a la memoria permitirá una mayor vinculación entre las prácticas de enseñanza y las vivencias o problemáticas surgidas a partir del contexto sociocultural del colectivo de estudiantes.

Lista de referencias

- Acle, G. & Bravo, F. (2013). Posturas epistémicas de la historia en estudiantes de la licenciatura en educación primaria. Un estudio de caso. *Revista Perfiles Educativos*, 35 (42), pp. 87-107.
- Altamirano, P.; Godoy, G.; Manghi, D. & Soto, G. (2014). Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: la configuración multimodal de los pueblos originarios. *Revista Estudios Pedagógicos*, 1, pp. 263-280. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07180705201400010016&lng=es&tlng=es.
- Areyuna, B.; Bruzzone, B.; López, X. & Pizarro, N. (2014). *Conciencia histórica de los estudiantes secundarios sobre la historia del pueblo mapuche*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3218/TPHIS%20133.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (9), pp. 97-113.
- Barton, K. (2015). Young adolescents' positioning of human rights: findings from Colombia, Northern Ireland, Republic of Ireland and the United States. *Research in Comparative and International Education*, 10 (1), pp. 48-70. Doi:



- 10.1177/1745499914567819.
- Barton, K. & McCully, A. (2010). You can form your own point of view: internally persuasive discourse in Northern Ireland Students Encounters with history. *The Teachers College Record Journal*, 112 (1), pp. 142-181.
- Barton, K. & McCully, A. (2012). Trying to "see things differently: northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40 (4), p. 371-408.
- Cortez, K.; Fuentes, V.; Villablanca, I. & Guzmán, C. (2013). *Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Estudios Pedagógicos [online]*, 39 (2). Recuperado de: <http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&ypid=S0718-07052013000200007&yIn=es&yNrm=iso>. ISSN 0718-0705
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Epstein, T.; Mayorga, E. & Nelson, J. (2011). Teaching about race in an urban history class: the effects of culturally responsive. *Teaching. Journal of Social Studies Research*, 35 (2), pp. 2-21.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guerra, P. & Balmaceda, S. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41 (2), pp. 107-125. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200007>
- Gómez, C.; Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6, pp. 5-27.
- Håvardstun, S. M. (2012). History education in Northern Ireland: teaching the Northern Ireland conflict in Northern Irish School. Recuperado de: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-32164>.
- Henríquez, R. & Pagés, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*, (7), pp. 63-83.
- Levstik, L. & Barton, K. (2011). It wasn't a good part of history: National Identity and ambiguity in students' Explanations of historical significance. *The Teachers College Records*, 99 (3), pp. 478-513.
- Llancavil, D. L.; Sepúlveda, J. M.; Chacaltana, M. M. & Montanares-Vargas, E. G. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral Ciencias Sociales*, 28, pp. 117-135.
- Mackernan, J. (2001). *Investigación y currículum*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. & Toledo, I. (2015). Educación en derechos humanos. Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), pp. 1-16. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.2>.
- Mansilla, J.; Llancavil, D.; Mieres, M. & Montanares-Vargas, E. G. (2016). The monocultural school in Araucanía, 1883-1910: power devices and Mapuche society. *Educação e Pesquisa*, 42 (1), pp. 213-228.
- Martínez-Rodríguez, R.; Muñoz-Grandón, C. & Muñoz-Labraña, C. (2016). Percepciones del estudiantado sobre la política, los partidos políticos y las personas dedicadas a la política al finalizar la educación secundaria en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 20, pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011017>
- McCully, A. & Clarke, L. (2016). A place for fundamental (British) values in teacher education in Northern Ireland? *Journal of Education for Teaching*, 42 (3), pp. 354-368. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2016.1184465>
- McCully, A. & Emerson, L. (2014). Teaching controversial issues in Northern Ireland. En T. Misco & J. de Groof (eds.) *Cross-cultural Case-studies in Controversial Issues: pathways and challenges in democratic citizenship education*, (pp. 11-274). Tilberg: Legal Wolf Publishers.
- McCully, A. & Smith, R. (2013). Organisational self-evaluation and teacher education for community relations in a transforming

- society? *European Journal of Teacher*, 36 (3), pp. 320-345.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Educación (2014). *Planes y Programas para 7° y 8° básico, I, II, III y IV medio*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Mondaca, C., Rivera, O. & Aguirre C. (2013). La escuela y la guerra del pacífico: propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos transfronterizos del norte de Chile". *Revista Sí Somos Americanos*, 13 (1), pp. 123-148. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071909482013000100006&lng=es&esytlng=es.10.4067/S0719-09482013000100006
- Ormeño, V. & Rosas, M. (2015). Creencias acerca del aprendizaje de una lengua extranjera en un programa de formación inicial de profesores de inglés en Chile. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 17 (2), pp. 207-228. Doi: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a03>.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pino, A. & Merino, E. (2010). Discriminación e identidad étnica en el discurso oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco. *Discurso y Sociedad*, 4 (1), pp. 103-119.
- Pinochet, S. & Pagés, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, niñas y jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y jóvenes y su protagonismo en la historia. *Praxis Educativa* 11 (2), pp. 374, 393.
- Pinto, J. (2012). El conflicto Estado-Pueblo Mapuche, 1900-1960. *Revista Universum*, 27 (1), pp. 167-189. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071823762012000100009&lng=es&esytlng=es.10.4067/S0718-23762012000100009
- Quilaqueo, D. (2013). Les savoirs éducatifs mapuches. Des défis pour les enseignants En G. Maheux & R. Gauthier (eds.) *La formation des enseignants inuit et des premières nations. Problématiques et pistes d'action*, (pp. 107-124). Montréal: Université du Québec.
- Quintriqueo, S.; Quilaqueo, R. D.; Peña-Cortés, F. & Muñoz, T. G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Revista Alpha*, (40), pp. 131-146.
- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), pp. 16-33.
- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), pp. 199-216. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100012&script=sci_arttext
- Riedemann, A. (2010). *Textos escolares y conciencia histórica publicada sobre la ocupación de la Araucanía*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Rojas, T. (2010). Temas pendientes en la enseñanza sobre pueblos originarios: una mirada al currículo de Ciencias Sociales. *Cuadernos de Educación*, (28), pp. 1-3.
- Segura, L. & Núñez, L. (2011). *El pueblo Mapuche en el siglo XXI: desafíos del currículum nacional*. Concepción: Universidad del Bío Bío.
- Smith, A.; Datzberger, S. & McCully, A. (2016). *The Integration of Education and Peacebuilding: Synthesis Report on Myanmar, Pakistan, South Africa and Uganda*. New York: Unicef.
- Tagle, T.; Díaz, C.; Alarcón, P.; Quintana, M. & Ramos, L. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *Folios*, 39, pp. 77-87.
- Terzian, S. & Yeager, E. (2007). That's When We Became a Nation. Urban Latino Adolescents and the Designation of Historical Significance. *Urban Education*, 42 (1), pp.52-81.
- Toledo, M.; Magendzo, A. & Gazmuri, R. (2011). Teaching recent history in countries that have experienced human rights violations: case studies from Chile.



Perspectives in Education, 29 (2), pp. 19-27.

- Toledo, M.; Magendzo, A.; Gutiérrez, V.; Iglesias, R. & López-Facal, R. (2015). The Teaching of "Controversial Issues" Throughout History, from the Perspective of Chilean Students. *Revista de Estudios Sociales* (52), pp. 119-133. Doi: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>.
- Turra-Díaz, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15 (1), pp. 81-95. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83424040006>
- Turra-Díaz, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de la historia. *Revista Educare*, 19 (3), pp. 3-20. Doi:<http://dx.doi.org/1015359/re.1-3.15>.
- Turra-Díaz, O.; Ferrada, D. & Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), pp. 329-339.
- Tutiux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, (2), pp. 27-35.
- Villalón, G. & Pagés, B. J. (2015). Representation of indigenous people in the teaching of history in primary education in Chile: case study of texts of history of Chile. *Diálogo Andino*, (47), pp. 27-36.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press.
- Williamson, G. & Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de Nepso Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2), pp. 286-307.
- Wineburg, S.; Martin, D. & Monte-Sano, Ch. (2013). *Reading like a historian: teaching literacy in middle y high history classrooms*. Nueva York: Teachers.

Calidad en la educación superior desde las ciencias sociales y administrativas*

MARITZA RENGIFO-MILLÁN**
Profesora Universidad del Valle, Colombia.

Artículo recibido en septiembre 13 de 2016; artículo aceptado en febrero 2 de 2017 (Eds.)

Resumen (analítico): *las demandas de la sociedad global en la enseñanza superior exigen adaptarse a procesos de calidad, lo que constituye un reto para el cambio. Este artículo es producto de una investigación, cuyo objetivo fue determinar si los Planes de Mejoramiento de dos programas de estudios acreditados en la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle-Colombia, entre 2003 y 2013, se cumplieron; sus avances, aspectos facilitadores y limitantes. La metodología fue un estudio de caso con enfoque mixto, cuantitativo complementado con análisis cualitativo. Las conclusiones arrojaron como aspectos mejorados los Procesos Académicos, la Organización y Gestión de los Programas y factor Profesores. Por mejorar, se detectaron Egresados y Bienestar estudiantil y la necesidad del formar una cultura continua de calidad, con impacto social y empresarial.*

Palabras clave: enseñanza superior, calidad en la educación, programas de estudio (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Quality of higher education in the areas of social sciences and administration

• **Abstract (analytics):** *the demands of the global society in higher education require an adaptation so that these institutions incorporate educational quality process, which represents a challenge for achieving change. This article reports on the findings of a research study that had the objective of determining whether the implementation of actions included in the Improvement Plans of two accredited study programs from the Faculty of Administrative Sciences at the Universidad del Valle in Colombia between 2003 and 2013 met their objectives. Information is also provided about the current state of the implementation of the plans, their strengths as well as the weaknesses. This was a mixed-methods case study, in which the results from the data were complemented by means of a qualitative analysis. The findings show that educational quality in factors such as academic processes, organization and management of the two study programs together with teachers' roles was boosted as a result of the implementation of the Improvement Plans. The author concluded that additional actions need to be implemented with the goal of improving relationships with students, providing for student wellbeing, and creating a permanent-quality culture that is reflected in both the social and the business sectors.*

Key words: higher education, education quality, study programs (Social Sciences Unesco Thesaurus).

* En este artículo de investigación científica y tecnológica se presenta parte de los resultados originales de la investigación denominada "La evaluación y el cambio institucional en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en la Universidad del Valle-Colombia". Trabajo que se aprobó mediante carta FCA.VD.231 y SABS. FCA-VD -2012 de Noviembre 19 de 2012 con el apoyo del comité científico y ético de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle para la realización de la investigación que se desarrolló a partir de junio de 2011 hasta Octubre de 2014. Pertenece al área de Fundamentos y Administración de la Educación Superior, sub-área Aseguramiento y Gestión.

** Ph.D en Administración de la Educación de la Universidad de Montreal-Canadá, Magíster en Administración de Empresas de la Universidad del Valle, Contadora Pública, con Postgrado en Comercio y Economía Internacional de la Universidad de Barcelona, España. Orcid: 0000-0002-5028-4254. Índice H5: 1. Correo electrónico: gifomar2003@hotmail.com



Qualidade na educação superior desde as ciências sociais e administrativas

• **Resumo (analítico):** *as demandas da sociedade em matéria de ensino superior exigem adaptação aos processos de qualidade, o que constitui um desafio para a mudança. Este artigo é um produto de uma pesquisa, cujo objetivo foi determinar se os Planos de Melhoria de dois programas de estudos credenciados na faculdade de Ciências da Administração da Universidad del Valle, Colômbia, entre 2003 e 2013 foram cumpridos; seus avanços, aspectos facilitadores e limitantes. A metodologia utilizada foi um estudo de caso com uma abordagem mista, quantitativa complementada com análise qualitativa. As conclusões evidenciaram como aspectos melhorados: Os Processos Acadêmicos, a Organização e Gestão dos Programas e fator Professores. Como aspectos para melhorar, foram identificados: Formados e Bem-estar estudantil e a necessidade de formar uma cultura contínua de qualidade, com impacto social e empresarial.*

Palavras-chave: ensino superior, qualidade na educação, programas de estudo (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Marco Teórico. -3. Metodología. -4. Resultados. -5. Conclusiones.-Lista de referencias.

1. Introducción

En el ámbito de las Instituciones de Educación Superior (IES), la calidad ha tomado preponderancia debido a los desafíos impuestos por la sociedad y un mundo globalizado en continua transformación. En este sentido, autores como Lemaitre (2010), Woodhouse (2006), han investigado los antecedentes y los avances de la educación superior en diferentes países, entre los cuales se identifican algunas coincidencias en cuanto al crecimiento, la diversificación, la competitividad y en general las nuevas estrategias para responder a las demandas sociales propias de cada región, circunscritas en el entorno internacional.

Uno de los componentes de estos desafíos has sido el incremento de los estudiantes que acceden a las IES logrando ampliar la cobertura, que a su vez es heterogénea. Así mismo, han surgido nuevos tipos de instituciones con niveles diferenciados de formación y nuevos proveedores privados. Debido a ello, la inversión pública en la educación superior ha enfrentado la competencia por la financiación proveniente de otros sectores. En consecuencia, en muchos casos los recursos asignados a la educación superior se redujeron de forma significativa, obligando en especial a las instituciones públicas a buscar nuevos recursos, por lo que surgió una fuerte demanda para que

se rindiera cuenta del uso de estas fuentes.

Dentro de este contexto, ha sido importante para las IES actuar teniendo en cuenta que la información y transparencia del mercado son elementos necesarios y suficientes para la regulación de la oferta y la demanda académica y ocupacional. Para ello, los usuarios—estudiantes y empleadores—, principalmente han contado con elementos de juicio apropiados para tomar la mejor decisión al momento de escoger una institución y una profesión.

Con el propósito de exponer los principales desarrollos de los procesos de calidad en la educación superior, partiendo de un marco teórico global hasta el contexto del caso objeto de estudio. Este proceso de calidad y de mejoramiento se analiza en los programas acreditados de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle, cuya experiencia obtenida puede expandirse a los demás programas académicos que avanzan en este proceso.

El problema de investigación que orienta el presente escrito es examinar el cumplimiento de los planes de mejoramiento definidos en la Facultad mencionada para los programas acreditados, también identificar cuáles fueron los aspectos que facilitaron y limitaron este proceso.

Para ello se hace importante exponer algunos de los enfoques y características de la

calidad en el ámbito de la educación superior, así como los principales mecanismos para el aseguramiento de la calidad en las IES, y los conceptos teóricos de la organización asociados a la noción de calidad.

Por tanto, este escrito se ha estructurado de la siguiente manera: inicia con la revisión de la literatura, continúa con el marco metodológico, finaliza con los resultados y las conclusiones.

2. Marco Teórico

La preocupación por la calidad se genera desde distintos ámbitos: por un lado, el Estado que requiere información calificada para distribuir los recursos públicos disponibles y velar por su utilización equitativa, eficaz y eficiente. Por las demandas de movilidad de los jóvenes y las jóvenes, como actores estratégicos de desarrollo, requieren de programas académicos de calidad en la formación, no sólo en el ámbito local, sino más allá de las fronteras nacionales, participando en eventos que les permitan fortalecer su interculturalidad en el marco de la globalización (Castillo-García, 2007)

Respecto a los factores que afectan al desarrollo de la educación superior, los cuales pueden variar de un país a otro, existen autores como Lemaitre (2011), Woodhouse (2006), El Khawas (1998), Thune (1998), que identifican antecedentes comunes entre los mismos, asociados al crecimiento y la diversificación de la educación superior, a la introducción de elementos de competencia, a la necesidad de responder a los requerimientos de la globalización.

En lo que se refiere a la evaluación de la calidad total de las universidades, es decir, aquella que busca el análisis integral de la institución, midiendo recursos, procesos y resultados, Pereira (2011), afirma que ésta se ha realizado desde tres tipos de metodologías: la evaluación, la acreditación institucional y de programas académicos, y la acreditación internacional. Las tres metodologías parten de la implantación por parte de expertos en el mundo académico de: 1) la misión de la universidad, 2) los objetivos, 3) indicadores que permiten medir

el grado en el que esos objetivos se cumplen.

En EE. UU. se realiza el proceso de acreditación con metodologías similares. Van Vught y Westerheijden (1993, 1994); Brennan y Shah (1997, 2000), manifiestan que estas metodologías contienen componentes que garantizan la calidad en el proceso de acreditación, al aplicarse etapas que incluyen la preparación por parte de cada institución y programa. La revisión por parte de expertos es otro componente central; las comisiones que efectúan las visitas están integradas por profesores de programas análogos, gestores de universidades y otros expertos que efectúan valoraciones a los documentos que examinan.

Tanto en América del Norte como en Europa, el modelo evaluativo más generalizado incluye: el proceso de evaluación independiente; autoevaluación de la unidad académica; visitas de campo y los informes públicos de evaluación externa. Europa posee tasas de matriculación y criterios estándar bastante similares con un alto grado de calidad en las instituciones y en los programas académicos. También, se han hecho gestiones para dotar de conformidad a los procedimientos de acreditación de los estudios universitarios en lo que se ha designado el Espacio Europeo de Educación Superior, Eees¹, iniciado con la Declaración de Bolonia² que se realizó alrededor de cinco principios fundamentales: calidad, movilidad, competitividad y orientación.

Por otro lado, en América Latina y el Caribe, el desarrollo de sistemas nacionales de evaluación y acreditación se inició en 1990, y en la actualidad existen importantes avances en Colombia, Brasil, Chile, Argentina, Costa

1 Eees: Traducido como Espacio Europeo de Educación Superior. Como elemento esencial del Proceso de Bolonia y promueve cooperación y convergencia entre esos países. Supone el reconocimiento de títulos, la movilidad de estudiantes, la garantía de calidad de los programas, y Lifelong Learning (aprendizaje a lo largo de la vida). Extractado del Glosario internacional de Riaces (2004) de la evaluación y la acreditación.

2 Se trata del proceso de convergencia europea de la educación superior, tendiente a la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (European Higher Education-Ehea). Este proceso se inicia en 1998 con la Declaración de La Sorbona y adquiere carta de naturaleza en 1999 con la Declaración de Bolonia, compromiso común de los Ministros de Educación europeos (Riaces, 2004).



Rica, Cuba, México y República Dominicana. Algunos países como Brasil, Colombia y Chile, ya se encuentran en la fase de revisión y ajuste a los procedimientos y mecanismos instaurados. En México, el Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior, A. C. (Copaes, 2014), se encarga de examinar que los programas educativos cumplan de manera efectiva, con determinados parámetros de calidad y pertinencia social para su acreditación. A su vez, Paraguay, Ecuador, Perú, Bolivia, Panamá, Nicaragua, Trinidad y Tobago (Pires & Lemaitre, 2008), han iniciado estos procesos con distintos grados de implementación.

En este sentido, se confirma lo manifestado por Gutiérrez (2012), cuando expone lo referenciando por Stiglitz (2002) y Samuelson (1984), quienes consideran relevante que el Estado subsidie la educación de los jóvenes, y mantienen esta posición al sostener que la mejor forma de lograr la equidad y acceso a la educación, es implantar un sistema basado de meritocracia, donde los niños y jóvenes se eduquen con calidad, sin tener en cuenta el estrato económico de sus familias.

De acuerdo con Agasisti (2009) y Mintrom (2008), en este panorama de la era del conocimiento en el mundo, se forjan los perfiles de Instituciones de Educación Superior en un contexto de competencia nacional e internacional en materia de recursos, investigadores y estudiantes. Se observa la búsqueda de varias iniciativas y políticas con respecto a los perfiles de excelencia en las IES. Tales iniciativas corresponden a acuerdos y mecanismos de financiación para tratar de aumentar la excelencia en la docencia y la investigación. Todo ello promueve los perfiles, los conceptos y las características de la calidad en la educación superior discutidos por autores como Amaral, Rosa y Tavares (2006).

(García, Maldonado & Vázquez, 2013), sostienen que los procesos de la autoevaluación y acreditación benefician directamente a los alumnos para la obtención de becas de apoyo económico. Otro de los beneficios que mencionan estos autores es el reconocimiento de los egresados por su excelencia profesional,

a quienes los empleadores tienen preferencia para contratar.

Al mismo tiempo, la sociedad actual exige que el aseguramiento de la oferta educacional sea pertinente y de calidad, que desarrolle las competencias requeridas para la formación de capital humano capaz de integrarse y aportar a las exigencias de la comunidad, la empresa, la región y el país. Según (Martín-Sabina & Villavicencio, 2015), las universidades y sus programas académicos precisan de la proyección de sus egresados en la comunidad en la que se desenvuelven.

Lo anterior significa que los programas deben estar abiertos a interactuar con los diferentes grupos de la sociedad, entre los cuales se incluyen las empresas del territorio, pero no bajo la lógica de la obtención de beneficios solamente, ya que su objetivo fundamental es contribuir al desarrollo económico y social local, regional y nacional. En este sentido, se requiere incorporar las actividades de extensión en la vida diaria universitaria y en la gestión, en todos los niveles y funciones. Esto lo reitera Báez-Padrón (2010) cuando declara que la universidad debe propiciar el desarrollo sociocultural del estudiantado para contribuir a mejorar la interacción con la comunidad. De igual forma, los currículos, tanto de grado como de posgrado deben concentrar acciones que aseguren la responsabilidad social universitaria y fomentar estos valores ante el estudiantado.

2.1 Enfoques del concepto de calidad

Entre las definiciones acerca de la calidad en la educación superior reseñadas por autores como Harvey y Green (1993), Harvey y Newton (2007), Vlâsceanu, Grümberg y Parlea (2004), se encuentra una serie de concepciones relativas al propósito, la eficiencia, la pertinencia, y la excelencia. Estas ideas, vinculadas con la evaluación, permiten reconocer cualidades, criterios y estándares que pueden variar según la situación y el pensamiento de las IES. Con el propósito de aclarar estas concepciones se presenta la tabla 1.

Tabla 1. Concepciones de Calidad y características aplicables a la Educación superior.

CONCEPCIONES DE CALIDAD	CARACTERÍSTICAS APLICABLES A UN SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Calidad- ajuste a los propósitos Es la coherencia interna de la institución	Comprueba el sistema de indicadores con la misión y los fines de la institución.
Calidad-eficiencia	Contrasta el sistema de indicadores con los recursos físicos, humanos y tecnológicos invertidos en la institución
Calidad - pertinencia.	Determina la correspondencia entre el sistema de indicadores con la relevancia que tiene la institución con respecto a las necesidades sociales.
Calidad-excelencia	Establece el sistema de indicadores con un ideal de resultados óptimos.
Calidad-accountability (Conformidad con las normas de aseguramiento en la educación)	Confirma el sistema de indicadores con una normatividad y estándares previamente establecidos por un organismo interno o externo, de evaluación.

Fuente: Adaptación de la autora a partir de Harvey y Green (1993), Harvey y Newton (2007), Vlăsceanu et al. (2004).

2.2 Características del concepto de calidad en el contexto de la educación superior

En las últimas décadas el concepto de calidad ha adquirido relevancia en el campo de la educación superior, a pesar de que se reconoce que es un concepto difícil de definir, dada su naturaleza multidimensional, y son múltiples los enfoques que ha tenido a lo largo de la historia. Si bien la calidad tiene una orientación pragmática, se apoya en algunas ideas fundamentales; Una de ellas es la noción misma de calidad, sobre la cual existen diversas interpretaciones.

El concepto de calidad es muy controvertido en la educación superior, por el hecho de que se trata de un proceso complejo, basado en las relaciones entre profesores y estudiantes; es difícil entonces comprender la interacción entre los productos o insumos en la educación y su rendimiento o resultados.

Además, la calidad en la educación es una cualidad que se atribuye a las instituciones para hacer un juicio a partir de un diagnóstico que determina la situación real de un programa, una institución o de sistema educativo. Muchas de las definiciones referidas a calidad se han dado en función de su evaluación, identificando

estándares, criterios, concepciones y requisitos, los cuales pueden variar según el contexto, las orientaciones y necesidades sociales predominantes en un contexto determinado.

En la mayoría de los países los mecanismos de aseguramiento de la calidad (AC) se han desarrollado vinculados a las necesidades y características específicas de los sistemas de educación superior, que generan respuestas muy diversas. No obstante, se pueden identificar algunas características comunes que han determinado su aparición, desarrollo e implementación. Las diferencias están basadas principalmente en la función y propósitos que se le asignan, los marcos metodológicos asociados a su aplicación, y el uso que se da a sus resultados.

La Unesco recapitula el aseguramiento de la calidad como un concepto integrador, que incluye las acciones de distintos actores tendientes a mejorar y promover la calidad de la educación superior. Así, abarca los procesos internos de evaluación y de mejora de la calidad, desarrollados por las propias instituciones de educación superior y por otro lado, aquellos que se promueven desde las autoridades gubernamentales y la labor de las agencias de aseguramiento.

2.3 Identificación de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad en las IES

Los mecanismos de aseguramiento de la calidad (AC), han adoptado diversas modalidades en el mundo, existiendo una variedad de propósitos y formas particulares, según las características propias de los sistemas de educación superior de cada país. Los propósitos tienen que ver con el control de la calidad, el mejoramiento continuo, el licenciamiento o autorización para funcionar; también, la información al público y la rendición de cuentas acerca del uso y destino de los recursos públicos, entre otros.

Martin y Antony (2007), afirma que la garantía de la calidad interna emplea mecanismos institucionales que se refieren a las políticas implementadas en una institución para asegurar que se está cumpliendo con sus propios fines y con las normas que se aplican a la educación superior o para la profesión en particular. Respecto a la garantía de la calidad interna, el autor se refiere a la evaluación por parte de un organismo externo, que puede ser una agencia de aseguramiento de la calidad o cualquier otra entidad que valora su funcionamiento o el de sus programas, con el fin de determinar si se está cumpliendo con las normas predeterminadas. A continuación se precisan los mecanismos institucionales y los públicos.

i. Mecanismos institucionales

a) **La auditoría académica:** en el contexto de la educación superior la

auditoría académica (quality audit), es el proceso mediante el cual se revisan los procedimientos de aseguramiento de la calidad con que cuenta una determinada institución o un programa. El propósito es el mejoramiento continuo y el enfoque se dirige hacia las políticas y mecanismos destinados a velar por la calidad de la institución y sus programas académicos. Aquí se prioriza que la calidad es responsabilidad de las propias IES más que del Estado, a pesar de que éste desempeña también un rol importante.

El mejoramiento de la calidad es el efecto que los procesos de AC aspiran a lograr. La mayoría de los sistemas que existen incluyen el mejoramiento entre sus objetivos, aunque muchas veces deban recorrer un largo camino para alcanzar esa meta.

Desde la perspectiva de Woodhouse (2009) la auditoría académica, se trata de un proceso que contiene tres fases: la primera, es la comprobación del ajuste de los procedimientos de AC definidos con anterioridad por la institución. Segundo, la verificación del cumplimiento entre lo planeado y lo realizado. Tercero, la efectividad de las metas ejecutadas.

En resumen, las auditorías se centran en la gestión académica y administrativa de las IES, con el objeto de examinar el funcionamiento de los mecanismos de orden interno para controlar y mejorar la calidad. A manera de cuadro sinóptico se muestran a continuación, las características del mecanismo de auditoría académica.

Tabla 2. Mecanismo de auditoría académica.

Mecanismo principal	Auditoría académica
Contexto	Especial interés en el mejoramiento de instituciones de educación superior con ciertos niveles de calidad
Nivel de exigencia	Propósitos institucionales
Duración	Renovación periódica

Fuente: Adaptación de la autora a partir del Glosario de Riaces (2004).

b) **La evaluación interna o autoevaluación:** denominado igualmente autoestudio como lo manifiestan Watson

y Madison (2005). Se trata de un proceso participativo de carácter interno que busca el mejoramiento de la calidad. Da lugar a

un informe escrito sobre el funcionamiento, los procesos, recursos y resultados de una institución o programa de educación superior. El propósito de la autoevaluación es el análisis de una institución, un programa académico, una facultad o una escuela. Este proceso debe ser orientado por los integrantes de la institución con el propósito de lograr una mejora continua que conlleve a un cambio estructural.

2.3.2 Mecanismos públicos

Son de orden normativos, siendo el licenciamiento y la acreditación los más comunes.

a) **El licenciamiento:** es la autorización que una entidad gubernamental le otorga a una IES para su funcionamiento

cuando cumple unos requisitos mínimos de calidad durante un límite de tiempo. Algunos países exigen que sus instituciones de educación superior renueven sus licencias periódicamente, incluso cuando existen procesos de acreditación, como ocurre en Estados Unidos, donde los consejos de licenciamiento funcionan como agencias estatales y exigen a las instituciones someterse a evaluaciones periódicas para renovar sus licencias o para autorizarles nuevos programas. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional por medio del Consejo Nacional de Educación Superior-Conaces, es el encargado de efectuar esta tarea.

A manera de cuadro sinóptico se muestran las características y finalidad del mecanismo de licenciamiento.

Tabla 3. Mecanismo de licenciamiento.

Control de calidad (licenciamiento)	
Mecanismo principal	Licenciamiento
Contexto	Sistemas de educación superior con importantes procesos de masificación y diversificación.
Nivel de exigencia	Estándares mínimos de calidad.
Duración	Permanente en otros casos con renovación periódica.

Fuente: adaptación de la autora a partir del Glosario de Riaces (2004).

b) **La acreditación,** es un mecanismo público utilizado cuando la finalidad del aseguramiento de la calidad es la rendición de cuentas (acreditación). Aun cuando un sistema de educación superior sea capaz de asegurar un nivel mínimo de calidad (sea producto de un potente mecanismo de licenciamiento o por otros medios), todavía necesita que diferentes grupos interesados puedan conocer la calidad de su oferta. También necesitan que sus instituciones rindan cuenta de los recursos que la sociedad les entrega, sea en forma recursos del Estados, de aranceles, colegiaturas u otras contribuciones. En ese contexto, el principal objetivo de un sistema de AC es entregar información válida y confiable a diferentes interesados, especialmente en relación con

las promesas que las instituciones hacen a sus estudiantes, a las profesiones, el sector productivo y al público en general.

En el proceso de acreditación en Colombia, se concreta entre la autonomía y la autorregulación, con la obligación de rendir cuentas a la sociedad, dirigido hacia el mejoramiento de la calidad y el aseguramiento de las exigencias mínimas para el ejercicio profesional. En este orden de ideas, existen varios organismos responsables, entre ellos: el Consejo de Educación Superior, Cesu, el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, y la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Conaces. El sistema colombiano de aseguramiento de la calidad de la educación superior está soportado en el registro calificado, y la acreditación rige



desde 1993. La contribución de este sistema ha sido implantar un conjunto de factores y características académicas e institucionales, que se postulan como el deber ser, al que los programas y las Instituciones de Educación Superior deben realizar de manera voluntaria para obtener la acreditación (Rengifo-Millán, 2014).

Conceptos de la organización asociados a la calidad en la educación superior

El sistema de gestión de la calidad es consecuencia del cumplimiento de procesos y planes de mejoramiento, así como de la adopción de un marco conceptual que lleva a la comprensión de la calidad en el ambiente de las organizaciones de educación superior.

El marco teórico del presente estudio se basa en teorías que exponen los avances y cambios desde una mirada organizacional de tipo analítico. Existen teorías que enfatizan en el estudio intra-organizacional y otras, en el inter-organizacional según Jaffee (2001).

Otros autores como Clark (1983, 1991); Brennan y Shah (1997, 2000) consideran que a pesar de la heterogeneidad (diferenciación) en las IES, se presentan aspectos similares entre ellas, al tener que cumplir los mismos procesos o estándares de calidad.

Del Castillo (2003), explica el cambio en el interior de las IES al cual denomina perspectiva intra-organizacional que se enfoca en las relaciones internas y las características de las organizaciones. Esto tiene que ver con las estructuras, los procesos y las dinámicas internas que se dan en el clima laboral y la cultura de la organización. Sin embargo las organizaciones son presionadas por el Estado, la sociedad, las empresas, los gremios profesionales y en general, del entorno en el cual operan.

En este contexto se acoge la perspectiva del analista intraorganizacional en el sentido que el estudio se centra en el análisis del proceso de calidad realizado en los programas de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle-Cali, Colombia.

Lo anterior, con el propósito de analizar si el plan de mejoramiento de los dos programas acreditados se cumplió y sirvió para mejorar la

gestión de la calidad en la Facultad objeto de estudio. Además para identificar los aspectos facilitadores y limitadores en este proceso.

En este sentido las IES, las facultades y los programas académicos conformados por distintas disciplinas entran en discusiones teóricas y paradigmáticas que conllevan a controversias en la toma de decisiones y se torna compleja la organización universitaria (Neave, 2001). De acuerdo con lo anterior, las posibilidades de aceptación de los procesos de calidad dependen de la forma en que los grupos disciplinarios asumen sus posturas y participen en los planes y actividades mejoramiento.

3. Metodología

3.1 Diseño Metodológico

En el presente estudio se optó por aplicar un método mixto³ propuesto por Creswell (2003), Creswell y Plano (2007) y Tashakkori y Teddlie (2003), muy usado en varios campos como psicología, la sociología y la educación, porque permite integrar la investigación cuantitativa y cualitativa. Esta orientación mixta es una estrategia de triangulación reconocida por Denzini (1989), donde se obtiene lo mejor de cada método, pues los resultados que se cruzan fortalecen la comprensión de lo indagado, generando nuevas ideas. Investigadores de estos campos han efectuado publicaciones centradas en la metodología híbrida (Bergman, 2008), Creswell y Plano (2011), Greene (2007), Morse y Niehaus (2009), Creswell y Plano, 2007; Tashakkori y Teddlie (2010), Teddlie y Tashakkori (2009). Lo mismo han, hecho revistas de estas áreas. Es así, como en 2007 apareció el primer volumen de una edición dedicada a los métodos híbridos (Journal of Mixed Methods Research, Sage).

Tashakkori y Creswell (2007) en la revista antes mencionada, especifican este tipo de investigación como aquella en la que el investigador recoge y analiza datos, integra los resultados y establece convergencias y divergencias, utilizando métodos cuantitativos

3 La sigla en inglés se usa para referirse a los métodos mixtos-mixed methods research.

y cualitativos en un mismo estudio. Creswell y Plano (2007) señalan que la investigación híbrida o mixta, como método, se centra en recoger, analizar e integrar datos cuantitativos y cualitativos.

La metodología mixta es considerada la tercera aproximación metodológica (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007) o el tercer movimiento metodológico (Tashakkori & Teddlie, 2003), que emerge como un enfoque de investigación con una denominación reconocida y con una identidad propia (Denscombe, 2008).

En el mismo sentido, autores como Lessard-Hebert, Goyette y Boutin (1995), Van der Maren (1996), Tremblay (1997) y Denmam y Haro (2002), trazan la posibilidad de unir estas dos aproximaciones metodológicas (cuantitativa y cualitativa) al señalar las tendencias o posturas interaccionistas. Por otro lado Guba y Lincoln (2000), lo identifican como un cruce de enfoques al referirse a la conjugación de ambos procesos de investigación, en concordancia con la metodología en evaluación educativa.

La principal justificación para la elección de este enfoque mixto es la búsqueda de una mejor comprensión de la investigación, por lo que se debe preguntar sobre cómo se realizó el plan de mejoramiento, aspectos facilitadores, limitantes y factores fortalecidos en los programas estudiados. Por ello, se considera que esta es una aplicación útil, al lograr combinar los dos métodos, pues se puede complementar y enriquecer el proceso y luego realizar el análisis de los resultados.

3.2 Elección de un estudio de caso

La anterior metodología se aplicó en un estudio de caso, como lo expone Yin (1984), que se elabora con una descripción y el conocimiento del fenómeno; por lo que es especialmente útil en las situaciones donde no es posible separar los elementos de su contexto.

Desde el punto de vista de Yin (1984):

Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés y datos observacionales; y, como resultado, se basa en distintas fuentes de evidencia,

con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos (p. 13).

El carácter descriptivo del estudio de caso es la base de la comprensión de un fenómeno, porque se describe un proceso teniendo en cuenta su visión logística sobre la manera particular donde los grupos humanos hacen ver los problemas específicos (Shaw, 1978).

El presente estudio está centrado sobre un fenómeno o entidad que permite obtener unos datos sobre los varios factores que lo caracterizan, como las interacciones establecidas entre ellos. Así, el objetivo del estudio de caso es a la vez una descripción logística y una comprensión del fenómeno como lo indica Yin (1984).

Este método es particularmente útil, para este caso una Facultad, y dos Programas Académicos, situaciones donde es imposible separar los elementos del fenómeno de su contexto. Por otra parte, este tipo de estudio se ha convertido en un plan de investigación integral, que de acuerdo con la elección del investigador puede ser utilizado para la búsqueda tanto cualitativa como cuantitativa (Savoie-Zajc, 2000).

3.3 Presentación del estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle

En Colombia y en la Universidad del Valle, el mejoramiento de la calidad del sistema universitario en las facultades y sus programas académicos es una prioridad constante, dado que los objetivos del Proyecto Institucional (PI) y el Plan estratégico de desarrollo 2005-2015 estuvieron dirigidos a crear y consolidar una *cultura de calidad*; a poner en marcha la autoevaluación, y a realizar los procesos de mejoramiento institucional. Todo ello, con el propósito de afianzar la oferta académica y situar a la Universidad del Valle en la misión de docencia, investigación y proyección social, en condiciones de potenciar los procesos de cooperación e internacionalización con las IES de América Latina y el mundo.

La Universidad del Valle es una institución pública regional con 30.000 estudiantes; se considera el patrimonio académico y cultural más importante del Sur-Occidente Colombiano. Posee una masa crítica de profesores cuyo nivel académico sobresale con un conjunto de saberes y acciones de primer nivel.

El Consejo Superior instaura en el año 2003, la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica (Daca), como parte de la reforma estructural de la Universidad, con la intención de apoyar los procesos de mejoramiento que se realizan en los distintos programas, facultades, institutos y escuelas a fin de lograr la acreditación institucional, cumpliendo la normatividad del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)⁴.

La Facultad de Ciencias de la Administración (Faca) y sus programas académicos han respondido al Proyecto Institucional (PI) de la Universidad del Valle en concordancia con la misión y la visión de la institución. Para alcanzar este cometido, los programas ponen en marcha los procesos de evaluación de la calidad académica y el mejoramiento continuo.

3.4 Unidad de análisis

Para el presente estudio de la calidad en la Faca se recogió la experiencia de los dos programas acreditados de pregrado que vienen desarrollando este proceso de mejoramiento hace cerca de diez años. Es de anotar, que en este estudio no se planteó una hipótesis. Se buscó responder al objetivo que fue determinar si los Planes de Mejoramiento de dos programas acreditados en la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle-Colombia, entre 2003 y 2013, se cumplieron; identificar los avances, los aspectos facilitadores y los limitantes del Plan de Mejoramiento.

La Facultad de Ciencias de la Administración ha sido protagonista en el desarrollo y crecimiento de la oferta académica en el sistema regional de la Universidad del Valle. Posee un total de 16 programas académicos, tres de pregrado: Administración de empresas, Contaduría Pública y Comercio Exterior. También, dos programas

tecnológicos, 11 posgrados que comprenden cinco especializaciones, cinco maestrías y un Doctorado en Administración.

En el periodo de la investigación se contaba con 1285 estudiantes⁵ en los programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Administración⁶ en la sede Cali; con 154 profesores⁷.

En el año 2000 se plantea el marco conceptual para dar inicio al proceso formal de la autoevaluación. Los criterios de calidad que se tuvieron en cuenta corresponden a los definidos por el Sistema Nacional de Acreditación Colombiano, cuya estructura está compuesta de factores, características, aspectos a evaluar e indicadores.

Los Factores: son tipologías que integran las cualidades de una institución o un programa de estudios.

Las características: son las situaciones de cada factor con elementos de cada programa.

Los aspectos a examinar: son variables especiales del programa y del campo de los saberes profesionales.

Finalmente, los indicadores, evalúan el desempeño de cada una de las características del sistema de calidad.

3.5 Participantes del estudio, Población y muestra

Los datos de la investigación se lograron a través de la oficina de Planeación de la Universidad del Valle, y se complementaron con los de la facultad de Ciencias de la Administración. Esto posibilitó determinar la población del personal directivo, docente, estudiantil y egresados de los programas estudiados. A partir de esta información se obtuvo la muestra por segmentos según lo referenciado por Hernández, Fernández y

4 Consejo Nacional de acreditación, Ministerio de educación Nacional. www.mineducacion.gov.co/1621/article-196486.html

5 Número de estudiantes matriculados en la Facultad de Ciencias de la Administración, según reporte de la Oficina de Planeación y Desarrollo institucional, Universidad del Valle, Junio 2012.

6 En el Campus-sede San Fernando de Cali.

7 Número de profesores según reporte Informe para el Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias de la Administración, suministrado por los Departamentos de Administración y Organizaciones y el Departamento de Contabilidad y Finanzas, Facultad de Ciencias de la Administración, junio 2012.

Baptista (2006) como muestra estratificada, que clasifica la población por cada segmento y de acuerdo con unos criterios, entre los que se tuvieron en cuenta: directivos y profesores con más de cinco años en la Facultad; estudiantes

con un mínimo de seis semestres de estudio, y egresados de los últimos cinco años. Todo esto con el fin de que la muestra escogida conociera el proceso de autoevaluación seguido por los programas académicos objeto de estudio.

Tabla 4. Proporcionalidad de la muestra para la aplicación de la encuesta a estudiantes en los dos programas académicos acreditados en la Facultad de Ciencias de la Administración -Univalle.

Programa académico	Universo	Maestra
Contaduría Pública	530	148
Administración de Empresas	463	130
Total	993	277

Fuente: Datos de población de los estudiantes encuestados en los programas académicos en marzo de 2013.

En la encuesta aplicada a los educandos, dado que era una población amplia, se utilizó una fórmula estadística con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%. La población fue de 993 estudiantes y se validó aplicando la proporcionalidad⁸ de la fórmula a cada jornada de los programas académicos.

A fin de validar la muestra de estudiantes se aplicó la siguiente formulación estadística que permitió identificar la proporcionalidad de la misma para cada una de las jornadas de los programas académicos estudiados.

3.5 Instrumentos y procedimiento para el análisis de los datos

Se partió con el análisis cualitativo que comprendió las entrevistas a los directivos y a los funcionarios administrativos con el objeto de conocer el entorno institucional y la planeación de la autoevaluación, seguidamente continuó se realizó el estudio cuantitativo mediante encuestas a los estudiantes para determinar el desarrollo y resultados del proceso evaluativo y de la aplicación del plan de mejora. Se finalizó con las entrevistas a los docentes y a los egresados de los programas académicos

de Contaduría Pública y Administración de Empresas.

Para recoger la información cualitativa se utilizó la revisión documental y la entrevista individual semi-estructurada; y para recopilar la información cuantitativa se valió de la encuesta a estudiantes.

Las fuentes documentales se tomaron de la normatividad de la normatividad del Ministerio de Educación Colombiano, de la regulación institucional; de los informes de planeación, de gestión, de autoevaluación institucional. Las fuentes de información abarcaron el acopio de documentos de la autoevaluación y acreditación de los programas estudiados de la Facultad de Ciencias de la Administración (informes, actas, anexos, guías, boletines).

La parte cuantitativa (encuestas a estudiantes), se complementó con la cualitativa (entrevistas a profesores y egresados). También, se tuvieron en cuenta otras fuentes tales como las reuniones individuales con algunos expertos de la facultad de Ciencias de la Administración y de la Universidad del Valle, cuya idoneidad en la temática fue un gran aporte desde su reflexión personal y científica. Al mismo tiempo, participaron varios expertos del ámbito nacional.

⁸ El factor de proporcionalidad de la fórmula estadística fue: 0.27895267.



Análisis cualitativo

La información recogida en las entrevistas se ingresó en el software Atlas-Ti. Es un programa diseñado para la sistematización y análisis de la información cualitativa en cualquier formato (texto, imagen, sonido, video). El Atlas-Ti se ha posicionado como uno de un programa versátil y robusto para el análisis cualitativo, debido a su flexibilidad y se viene usando en las Ciencias Sociales.

A partir del marco teórico del estudio y los conceptos, se definieron las principales categorías y las sub categorías que constituyeron el libro de códigos para el análisis de la información recolectada. Las principales categorías fueron:

1. Contexto institucional 2. Planeación de la autoevaluación 3. Procesos de autoevaluación 4. Plan de mejoramiento 5. Productos/ cambios 6. Aspectos de análisis interno y externo 7. Transferencia de conocimiento 8. Hábitos y cultura de la calidad

Con el libro de códigos ya creado se integraron las entrevistas transcritas, se sistematizaron al Atlas-Ti y se inició de primero, la categorización que consistió en encontrar en los datos un denominador común (abstracto o conceptual). Esta jerarquización permitió orientar el proceso de codificación y análisis de los datos textuales (Penalva, 2003), para encontrar alguna explicación de las relaciones y las conclusiones de los datos.

Análisis cuantitativo

Para el procesamiento de las encuestas a estudiantes se utilizó el software estadístico SPSS⁹ (v. 11). La encuesta fue realizada a los estudiantes de los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración. Para capturar la información de las encuestas se utilizó una base de datos en DBase III, que permitió almacenar y clasificar toda la información y a su vez, acopiar las respuestas de opinión.

4. Resultados

En esta sección se presentaron los resultados sobre la opinión mayoritaria de los estudiantes encuestados de los programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle-Colombia. Para este efecto, se detectaron aquellos factores más fortalecidos, y los menos fortalecidos, después de la autoevaluación con fines de reacreditación, y la implantación del plan de mejoramiento.

Los resultados que a continuación se presentan, inician con una exposición cuantitativa que permitió determinar el conocimiento de los estudiantes acerca del Plan de Mejoramiento, la realización de las actividades y el seguimiento al Plan. Posteriormente, se complementa con la información cualitativa, basada en las apreciaciones de los demás actores de la comunidad (directivos, profesores, funcionarios, egresados), mostrando los factores positivos, por mejorar, los facilitadores y limitadores de la implantación del Plan de Mejoramiento. Con lo anterior, se encontraron las divergencias y convergencias de los diferentes participantes en la investigación (cruce o triangulación de las opiniones-encuestas y citas de las entrevistas). Después, se realizó un análisis que condujo a las conclusiones.

El comprendido entre los años 2003 al 2013, en el que se identificaron los siguientes resultados cuantitativos (encuesta a estudiantes), complementado con resultados cualitativos, los cuales se han clasificado en positivos y en aspectos por mejorar.

Para comenzar, se exponen algunas percepciones acerca de la implantación del Plan de Mejoramiento en la encuesta realizada a estudiantes de los programas académicos en mención: tabla 5 sobre el conocimiento de este Plan. Se inicia con la presentación de los resultados son de tipo descriptivo que corresponden a los ítems 8.15 al 8.17 de la encuesta.

9 Statistics Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).

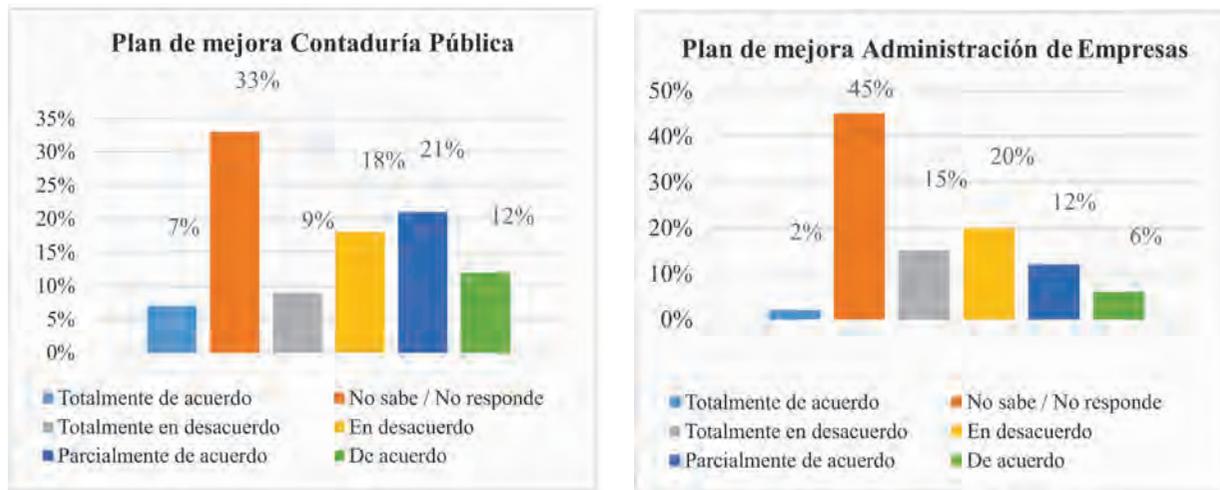
Tabla 5. Conocimiento sobre el Plan de Mejoramiento en el Programa de Contaduría Pública y el Programa de Administración de Empresas (ítems 8.15-8.17).

N°	Plan de mejora	Programas				Total	
		Contaduría pública		Administración de empresas			
		Número	%	Número	%	Número	%
8,15	Conoce si después de la autoevaluación se ha implementado un plan de mejora en su programa académico.						
	No sabe / no responde	42	28,4%	59	45,4%	101	36,5%
	Totalmente en desacuerdo	19	12,8%	22	16,9%	41	14,7%
	En desacuerdo	30	20,3%	28	21,5%	58	20,9%
	Parcialmente de acuerdo	29	19,6%	11	8,5%	70	14,4%
	De acuerdo	19	12,8%	8	6,2%	27	9,7%
	Totalmente de acuerdo	9	6,1%	2	1,5%	11	4,0%
	Total	148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%
8,16	Considera que las acciones planeadas para el mejoramiento de su programa académico se están realizando.						
	No sabe / no responde	46	31,1%	55	42,3%	101	36,3%
	Totalmente en desacuerdo	9	6,1%	17	13,1%	26	9,4%
	En desacuerdo	26	17,6%	26	20,0%	52	18,7%
	Parcialmente de acuerdo	33	22,3%	22	16,9%	55	19,8%
	De acuerdo	23	15,5%	8	6,2%	31	11,2%
	Totalmente de acuerdo	11	7,4%	2	1,5%	13	4,7%
	Total	148	100,0%	130	100,0%	278	100,0%
8,17	Conoce si existe un mecanismo para monitorear o hacer seguimiento a los planes de mejoramiento de si programa académico.						
	No sabe / no responde	58	39,2%	61	46,9%	119	42,8%
	Totalmente en desacuerdo	10	6,8%	19	14,6%	29	10,4%
	En desacuerdo	25	16,9%	23	17,7%	48	17,3%
	Parcialmente de acuerdo	31	20,9%	14	10,8%	45	16,2%
	De acuerdo	11	7,4%	10	7,7%	21	7,6%
	Totalmente de acuerdo	13	8,8%	3	2,3%	16	5,8%
	Total	147	100,0%	130	100,0%	278	100,0%

Fuente: Encuesta a Estudiantes, UNIVALLE marzo de 2013



Figura 1. Gráfica del conocimiento sobre el Plan de Mejora en los Programas de Contaduría Pública y Administración de Empresas.



En cuanto al conocimiento que los estudiantes de Contaduría Pública tienen del Plan de Mejoramiento efectuado, el 40% indica que de alguna manera está de acuerdo en que conocen la implementación de este Plan. Otro porcentaje está constituido por un 7% de los estudiantes; un 21%, están parcialmente de acuerdo y el 12%, aquellos que si lo están. Es de anotar, que el 33% de los estudiantes no sabe/no responde.

No obstante el 27% del estudiantado está de alguna manera en desacuerdo respecto al conocimiento de dicha implementación, así: el 9% está totalmente en desacuerdo, y un 18% se encuentra en desacuerdo.

En Administración de Empresas, el conocimiento acerca del Plan de Mejoramiento es de un 20% distribuido así: el 2% está totalmente de acuerdo, el 12% en acuerdo parcial, y el 6% en acuerdo. Por el contrario, el 35 % de los estudiantes indican un desacuerdo en este conocimiento. Llama la atención el alto porcentaje del 45% que no sabe/no responde.

Después de la presentación de la encuesta estudiantil es importante con éstos resultados y los de las entrevistas efectuadas a directivos, profesores, personal administrativo y egresados, realizar una síntesis de los principales factores positivos y por mejorar en los Programas académicos analizados.

Los principales resultados cuantitativos, se integraron con los cualitativos completando los acuerdos y desacuerdos para lograr identificar las cualidades de los aspectos comunes encontrados.

4.1 Resultados positivos

Se evidenció la existencia de un plan de mejoramiento con unas acciones y estrategias para su implantación. Se pudo deducir que quienes más lo conocieron fueron los directivos, el personal administrativo del programa y los docentes integrantes de los comités.

Sin embargo, el proceso de autoevaluación y el plan de mejoramiento son considerados como un ejercicio de aprendizaje que aporta al avance de los Programas Académicos, por lo que se sugiere debe apoyarse su continuidad con el fin de fortalecer la cultura de la autoevaluación.

Se evidenció la existencia de un plan de mejoramiento con unas acciones y estrategias para su implantación. Los factores más fortalecidos fueron la Misión y el Proyecto institucional. Esto se debió a las políticas institucionales y lineamientos de la Universidad del Valle que han incidido de forma positiva en la calidad de los Programas Académicos y en la Facultad.

Otros factores importantes fueron los Procesos Académicos, los Profesores, los Recursos Físicos y Financieros; la Gestión, Organización y Administración, que lograron una buena receptividad por parte de la comunidad académica.

Se pudo deducir que quienes más conocieron el plan de mejoramiento fueron los directivos, el personal administrativo del programa y los docentes integrantes de los comités. Los factores con menor calificación fueron Egresados y Bienestar Institucional.

4.2 Resultados de factores por mejorar

En la Facultad se llevó a cabo la autoevaluación y se obtuvo la acreditación del Ministerio de Educación a los programas estudiados y en la actualidad, se han ejecutado acciones parciales por lo que los actores universitarios encontraron aspectos que se deben mejorar: la poca socialización y discontinuidad en el seguimiento al Plan de Mejoramiento, así como la escasa cultura de la calidad. Por lo que a continuación se incluyen algunas de las opiniones de actores de la comunidad universitaria que permiten complementar la información cuantitativa.

-Falta de Socialización y discontinuidad en el seguimiento al Plan de Mejoramiento. Uno de los entrevistados indicó:

“...Si se hiciera un seguimiento y socialización sería más efectivo para el desarrollo de los Programas de la FACA y de la Universidad del Valle. Porque la experiencia que tengan esos Programas da pie a todos los demás, que es digamos el beneficio. Estamos volviendo a inventar.”

-Escasa cultura de la Calidad. En un testimonio se afirmó:

“Es un proceso significativo para el mejoramiento de los Programas, que tocó hacerlo y muchas veces no logra implantarse a profundidad como movimiento cultural, es decir, aún no se

logra enraizar hábitos y conciencia de la importancia de la calidad.”

4.3 Principales facilitadores y limitantes de la implantación del Plan de Mejoramiento

En la facultad de Ciencias de la Administración, después de implantado el Plan de Mejoramiento en sus programas académicos de Contaduría Pública y Administración de Empresas, los participantes del presente estudio detectaron los siguientes aspectos facilitadores y limitantes del proceso, los cuales se han segmentado en internos y externos.

4.3.1 Facilitadores internos

-Políticas de Calidad

Esta es una estrategia para llevar a cabo la autoevaluación y la implantación de la mejora, a través de los lineamientos institucionales y financiamiento:

“(...) el hecho de que exista un movimiento institucional que viene impulsando los procesos de calidad en los Programas académicos y en la Facultad, facilita los recursos para asesoría de la DACA, pedagógica y estadística (...)”

-Plan de Mejoramiento organizado

“(...) tener un plan de mejoramiento organizado facilitó la obtención de los buenos resultados proceso de autoevaluación en cada Programa en estudio. Se determinaron las actividades para mejorar las debilidades y mantener las fortalezas, asimismo, las recomendaciones de los Pares externos, que permitieron ajustar cada plan de mejoramiento.”

Facilitadores externos

-Legislación nacional e internacional

Los entrevistados indicaron que la autoevaluación es un proceso de exigencia Estatal que ha influido de manera positiva en

los Programas Académicos de la Facultad en estudio.

“(...) que el Ministerio de Educación Nacional ha exigido el cumplimiento de normas para el aseguramiento de la calidad, me parece, que facilitó porque dio lineamientos y favoreció el impulso a estos procesos (...)”

-Competitividad entre las IES

Los consultados revelaron la trascendencia y el compromiso de fijarse estándares de alta calidad para poder competir con otras instituciones de relevancia nacional y de proyectarse a estándares internacionales.

“Esta es una Facultad con múltiples programas de pregrado y posgrado por lo que se debe forjar la calidad, en especial por la gran competencia entre las instituciones. Siendo una Universidad de alta calidad que se destaca a nivel nacional e internacional, pienso que la autoevaluación y la calidad deben estar incluidos en todo el quehacer académico.”

-Requisitos sociales, gremiales y empresariales

En las competencias requeridas para la formación profesional es fundamental responder a las necesidades sociales, y de las asociaciones, de los gremios y el empresariado.

“Lo importante es formar gente que entre en las organizaciones con un verdadero valor agregado, respetando el trabajo humano del otro.”

“Fue relevante para la Facultad, (...) porque se debe pensar en que se está formando al estudiante comprometido con la sociedad y parece que en esto se ha acertado.”

4.3.2 Limitantes

Para este caso de estudio, desde una perspectiva intraorganizacional, se hizo fundamental identificar los aspectos limitantes de orden interno en la implantación del Plan de Mejoramiento y sus resultados en los programas académicos en la Facultad de Ciencias de la Administración.

-Insuficiente socialización y divulgación

La precaria socialización del Plan de Mejoramiento, pues una buena parte de la comunidad académica manifestó que no conocieron el desarrollo y los resultados finales de las actividades propuestas. A continuación se presentan algunas opiniones de la comunidad universitaria.

“No se puede entender que después de realizada la autoevaluación y de darse la implantación del plan de mejora, aún no se han conocido los resultados acerca de su cumplimiento.”

-Escaso seguimiento al Plan de Mejoramiento

“(...) aunque se planteó una propuesta de monitoreo a los planes de acción, no sabemos si es que se vaya a aplicar. Todavía no se sabe si es el modelo de seguimiento.”

-Falta de técnica para el seguimiento al Plan de mejoramiento

Algunos de los participantes que estaban inmersos en el proceso no tenían claridad de orden técnico en el manejo de los indicadores del plan de mejoramiento, lo que limita la evaluación y seguimiento al Plan de cada programa en estudio:

“(...) este plan de mejoramiento tiene limitaciones en la parte práctica, (...) no había un técnico experto por lo que hay cosas por revisar y ajustar.”

-Discontinuidad del Plan de Mejoramiento

Se puede considerar que este aspecto es el mayor limitante que se ha encontrado al monitoreo del Plan:

“Se observa que no existe continuidad en las actividades a realizar propuestas en el plan de mejoramiento. Lo que más limita es la falta de conocimiento y continuidad del plan de acción.”

-Resistencia a los procesos de calidad

Se identificó cierta resistencia a formar parte de los grupos y a participar en los procesos, por las distintas posturas y disciplinas:

“(…) Pienso que los distintos criterios y disciplinas (...), no se han puesto de acuerdo, lo que se refleja en esos procesos.”

-Direccionamiento estratégico inconcluso en la Faca

Varios entrevistados dijeron que desconocían el Plan estratégico de la Facultad y opinaron que sin éste, los Programas Académicos no tienen un norte para realizar su planificación, es por ello que ven prioritario finalizarlo.

“(…) al no saber para dónde vamos como Facultad, esto no se les puede exigir a los Programas.”

5. Conclusiones

De las opiniones de los participantes en la investigación se deduce que se elaboró un Plan de Mejoramiento con sus respectivas estrategias, actividades y tareas. También, se pudo constatar que quienes más lo conocieron fueron los directivos y los integrantes de los distintos comités, grupos de trabajo y de apoyo. Por su parte, los estudiantes y egresados reflexionaron acerca de la falta de difusión de las acciones y en general, del desarrollo y resultados de esta implantación.

Así mismo, se encontró una discontinuidad en el seguimiento. Es de anotar, que para la comunidad universitaria la autoevaluación, el Plan de Mejora y los procesos de calidad son un ejercicio de reflexión que permite el desarrollo de los Programas Académicos y de la Facultad.

Respecto a los resultados de la implantación, se detectó que los programas en especial, Contaduría Pública y Administración de Empresas, obtuvieron mejoras en los factores de calidad: Procesos Académicos, Recursos Físicos y Financieros, Organización, Administración y Gestión, y Profesores. Lo menos nombrados como mejoras fueron los factores: Egresados y Bienestar Institucional.

Se consideró la importancia de generar el hábito y una cultura de calidad en todos los estamentos de la Facultad y de la Universidad. Además, se reconoció la pertinencia de la responsabilidad social y la necesidad de mejorar

la competitividad de los egresados como actores estratégicos en el ámbito social y empresarial.

Entre los limitantes, se expresó la escasa difusión del Plan de Mejoramiento, de sus avances y sus resultados. Igualmente, que hace falta más claridad técnica para este seguimiento.

Uno de los aspectos facilitadores referido fue la reglamentación nacional acerca del aseguramiento de la calidad en la Educación Superior, que promueve el mejoramiento continuo de los Programas Académicos de las Facultades y las Instituciones de Educación Superior.

Tanto los aspectos internos como los externos se consideraron influyentes para el proceso de calidad de la Facultad, y la gran mayoría de los participantes del estudio reconoció que los aspectos interno-organizacionales son claves para la implantación del Plan. Del mismo modo, se destacó la trascendencia de la normatividad para el aseguramiento en Colombia y la competitividad de los programas, de los egresados y el impacto de éstos en el medio social y empresarial.

En resumen, la implantación de los Planes de Mejoramiento en los programas de la facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle, suscitó interés en la comunidad académica participante, que expresó la relevancia de los procesos de Calidad como estrategia indispensable para el mejoramiento continuo; teniendo en cuenta que el proceso de autoevaluación es un ejercicio reflexivo, que le permite a una comunidad academia fortalecer su interacción interna, pertinencia y proyección social, desde lo local hasta lo global.

Lista de referencias

- Agasisti, T. (2009). Market forces and competition in university systems: theoretical reflections and empirical evidence from Italy. *International Review of Applied Economics*, 23 (4), pp. 463-483.
- Amaral, A.; Rosa, M. J. & Tavares, D. (2006). Institutional consequences of quality assessment. *Quality in Higher Education*, 12 (2), pp. 145-159.
- Báez-Padrón, G. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso



- de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1), pp. 347-362.
- Bergman, M. (2008). *Advances in mixed methods research*. London: Sage.
- Brennan, J. L. & Shah, T. (1997). Quality Assessment, Decision-Making and Institutional Change. *Tertiary Education and Management*, 3, (2), pp. 157-164.
- Brennan, J. L. & Shah, T. (2000). *Managing Quality in Higher education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. London: Sre y Open University Press, Higher Education.
- Castillo-García, J. R. (2007). La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (2), pp. 755-809.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, D. F.: Nueva Imagen.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, D. F.: Nueva Imagen.
- Copaes (2014). *Consejo para la acreditación de la educación superior*. Recuperado de: <http://www.copaes.org.mex/FINAL/inicio.php>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage: Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. & Plano, C. V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage: Thousand Oaks.
- Creswell, J. W. & Plano C. V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage: Thousand Oaks.
- Del Castillo, A. (2003). *Dos modelos de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA. Tesis de grado*. México, D. F., México.
- Denman, C. A. & Haro, J. A. (2002). *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México, D. F.: Pandora.
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice. A research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, pp. 270-283.
- Denzim, N. (1989). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- El Khawas, E. (1998). *Quality Assurance in Higher Education: Recent Trends, Challenges Ahead, paper commissioned by the World Bank for the Unesco*. Paris: Unesco World Conference on HE.
- García, G.; Maldonado, A. & Vázquez, C. (2013). *La Acreditación de la Educación Superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados. Nuevos valores y significados que se otorgan a la acreditación de los planes de estudio*. Washington: Red de Académicos Iberoamerica, A. C.
- Greene, J. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey Bass.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En D. E. Haro (ed.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México, D. F.: Pandora.
- Gutiérrez, C. (2012). Equidad en la educación superior: una propuesta de financiación para Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 397-413.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). *Defining Quality an Assesment and Evaluation in Higher Education*. Bath: University of Bath.
- Harvey, L. & Newton, J. (2007). *Transforming Quality Evaluation: Move On. Quality Assurance in Higher Education-Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Amsterdam: Springer.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, D. F.: McGraw Hill.
- Jaffe, D. (2001). *Organization Theory. Tesion and Change*. New York: McGraw Hill Education.
- Johnson, B.; Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed

- methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, pp. 112-133.
- Lemaitre, M. (2010). *International cooperation in quality assurance: the role of networks*. Manuscrito inédito.
- Lemaitre, M. (2011). *Accountability in Latin America. Focusing on Quality Assurance and Accountability Mechanisms. Accountability in Higher Education*. New York: Taylor & Francis.
- Lessard-Hebert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montreal: Editions Nouvelles.
- Martin, M. & Antony, S. (2007). *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choise*. New York: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Martín-Sabina, E. & Villavicencio, M. V. (2015). La Responsabilidad Social de las Universidades: retos y perspectivas. En E. A. Hernández (ed.) *La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe*. Puerto Rico: Unesco, Iesalc.
- Mintrom, M. (2008). Managing the research function of the university: pressures and dilemmas. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30 (3), pp. 231-244.
- Morse, J. & Niehaus, L. (2009). *Mixed method design principles and procedures*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Madrid: Gedisa.
- Penalva, C. (2003). *Post codificación y análisis de datos textuales: análisis cualitativo con Atlas-Ti*. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2477/1/qualatlas.pdf>
- Pereira, M. (2011). *Nuevas tendencias en la evaluación de la calidad de las universidades: los índices de calidad percibida y satisfacción de los egresados*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Aula Abierta ICE.
- Pires, S. & Lemaitre, M. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación en América Latina y el Caribe. En A. L. Gazzola (ed.) *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, (pp. 297-318). Caracas: Iesalc, Unesco.
- Rengifo-Millán, M. (2014). *La evaluación y el cambio institucional en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en la Universidad del Valle-Colombia*. Tesis inédita, Université Montreal, Montreal, Canadá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1866/11919>
- Riaces (2004). *Glosario*. Recuperado de: <http://www.riaces.net/glosario>.
- Samuelson, P. (1984). *Economía*. México, D. F.: McGraw Hill.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interpretative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (eds.) *Introduction à la recherche en éducation*. Quebec: Éditions du CRP.
- Shaw, K. E. (1978). Understanding the curriculum: The approach through case studies. *Journal of Curriculum*, 10 (1), pp. 1-17.
- Stiglitz, J. (2002). *La economía del sector público*. Barcelona: Antoni Bosch Editores.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, pp. 3-7.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage: Thousand Oaks.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social y Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Thune, C. (1998). *Evaluation of European Higher Education: A Status Report*. Copenhagen: Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education.
- Tremblay, M. (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montreal: PUM Bruxelles.



- Van Vught & Westerheijden, D. (1993). *Quality Management and Quality Assurance Methods and Mechanisms*. Luxemburgo: Comunidad Europea.
- Van Vught & Westerheijden, D. (1994). Towards a General Model of Quality Assessment. *Higher Education*, 28, pp. 355-371.
- Vlăsceanu, L.; Grümberg, L. & Parlea, D. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucarest: Unesco, Cepes.
- Watson, D. & Maddison, E. (2005). *Managing Institutional Self-study*. London: Open UUniversity Press.
- Woodhouse, D. (2006). *Quality Fitness for Purpose*. Shanghai: APQN Conference.
- Woodhouse, D. (2009). *Putting the "A" into Quality*. Recuperado de: <http://www.auqa.edu.au>
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: desing and methods* . Newbury Park: Sage.

Tercera Sección:
Informes y Análisis

Índice acumulativo por autores

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Volumen 1 N° 1, enero-junio de 2003

a

Volumen 15 N° 1 Enero-Junio de 2017

- Abello, Rocío.** Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 929-947.
- Acevedo, Karin; Quejada, Raúl & Yáñez, Martha.** Estudio transversal de los determinantes del trabajo infantil en Cartagena, año 2007. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 589-606.
- Acevedo, Victoria Eugenia & Restrepo, Lucía.** De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 301-319.
- Acosta-Silva, David Arturo & Muñoz, Germán.** Juventud Digital: Revisión de algunas aseveraciones negativas sobre la relación jóvenes-nuevas tecnologías. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 107-130.
- Acosta-Silva, David Arturo.** Tras las competencias de los nativos digitales: avances de una metátesis. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 471-489. Doi:10.11600/1692715x.1513014062016
- Aguado, Luis Fernando.** Un índice de no consumo de alimentos en la niñez para Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 735-760.
- Aguado, Luis Fernando; Girón, Luis Eduardo; Osorio, Ana María; Tovar, Luis Miguel & Ahumada, Jaime Rodrigo.** Determinantes del uso de los servicios de salud materna en el Litoral Pacífico Colombiano. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 233-281.
- Agudelo, María Eugenia.** Descripción de la dinámica interna de las familias Monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 153-179.
- Aguilar, Marisol.** Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 801-811.
- Aguilar-Forero, Nicolás & Muñoz, Germán.** La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción colectiva. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1021-1035.
- Aguilar-Forero, Nicolás J. C. COMUNICACIÓN.** La comunicación en la acción colectiva juvenil: dos experiencias organizativas en la ciudad de Bogotá. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1331-1344.
- Agudelo-Ramírez, Alexandra; Murillo-Saá, Lucelly; Echeverry-Restrepo, Liliana & Patiño-López, Jhoana Alexandra.** Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 587-602. Doi:10.11600/1692715x.1129250612.
- Aguirre-Dávila, Eduardo.** Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1273-1299.
- Aguirre, Eduardo Dávila.** Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 523-534.
- Aguirre-Dávila, Eduarco.** Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 223-243.
- Aguirre, Juan Carlos & Jaramillo, Luís Guillermo.** El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 47-71.
- Aguirre, Laura Daniela.** Calle y Saberes en Movimiento. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 87-103.
- Alarcón-Leiva, Jorge & Sepúlveda-Dote, Maribel.** La conducta adaptativa como criterio diagnóstico de discapacidad intelectual en estudiantes de Chile. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 187-199.
- Albarrán, Griselda & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia.** Análisis de implicación de educadores de niños y niñas en riesgo de calle: el trabajo en una organización de asistencia social en la Ciudad de México. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 957-970.
- Alcalde-Campos, Rosalina & Páve, Iskra.** Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); 229-243. Doi:10.11600/1692715x.11115040712.
- Alvarado, Sara.** Alvarado; Ospina-Alvarado, María Camila & Sánchez-León, María Cristina. Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 987-999.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio & Luna, María Teresa.** Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp.213-255.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina, Héctor Fabio; Luna, María Teresa & Camargo, Marina.** Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 217-250.
- Alvarado, Sara Victoria & Carreño, María Teresa.** La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 35-56.
- Alvarado, Sara Victoria; Martínez, Jorge Eliécer & Muñoz, Diego Alejandro.** Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 83-102.
- Alvarado, Sara Victoria.** Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 907-928.
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina-Alvarado, María Camila & García, Claudia María.** La subjetividad política y la socialización política, desde los márgenes de la psicología política. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 235-256.
- Alvarado, Sara Victoria; Patiño, Jhoana Alexandra & Loaiza, Julián Andrés.** Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 855-869.
- Álvarez, Leonardo Yovany.** Asertividad, escucha y afrontamiento de la crítica en adolescentes en situación de calle. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1535-1543.
- Álvarez, Leonardo Yovany.** Representaciones sobre el Gobierno en niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 883-896.

- Álvarez-Ramírez**, Leonardo Yovany & Chacón-afanador, Jorge. Representaciones mentales sobre la ley en infantes y adolescentes. Revisión de estudios psicogenéticos. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 37-48. Doi:10.11600/1692715x.1111030612.
- Álvarez-Ramírez**, Leonardo Yovany. Escala de Actitudes Hacia la Política en Población Adulta de Bucaramanga, Colombia. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 291-308.
- Alvis-Rizzo**, Alexander; Duque-Sierra, Carmen Patricia & Rodríguez-Bustamante, Alexander. Configuración identitaria en jóvenes tras la desaparición forzada de un familiar. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 963-979.
- Amador-Baquiroy**, Juan Carlos. Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1313-1329.
- Amar-Rodríguez**, Víctor Amar. Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 975-986.
- Amich**, Cristina. La evolución de la legislación sobre menores de edad delincuentes en la dictadura militar brasileña. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 639-690.
- Amorim da Silva**, Roseane & De Araújo Menezes, Jaileila. Os significados do uso de álcool entre jovens quilombolas. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 493-504.
- Andrade**, Rocío Adela. El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 481-508.
- Andradre-Gyllen**, Claudio; García-Ojeda, Mauricio & Zambrano-Constanzo, Alba. Modelo Operativo de gestión de redes sociales para el sistema penal adolescente, Chile. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 247-260.
- Andreucci**, Paola & Curiche, Alexis. Tutorías académicas: Desafíos de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 357-371. Doi: 10.11600/1692715x.1512229042016
- Aparicio**, Pablo Christian. Incidencia de las reformas estructurales en la juventud argentina. Transformaciones, tensiones, desafíos. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 155-177.
- Aparicio-Castillo**, Pablo Christian. Educar y trabajar en contextos de precariedad y desigualdad en América Latina. Jóvenes en debate. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 527-546. Doi:10.11600/1692715x.1125121012.
- Aquino-Moreschi**, Alejandra & Contreras-Pastrana, Isis. Comunidad, jóvenes y generación: disputando subjetividades en la Sierra Norte de Oaxaca. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 463-475.
- Araya-Castillo**, Luis & Pedreros-Gajardo, Margarita. Usos del celular en jóvenes chilenos de bajos recursos. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 109-121. Doi:10.11600/1692715x.1116130612.
- Araya-Castillo**, Luis & Etchebarne, Soledad. Personalidad de marca de partidos políticos: Una mirada desde la comunidad estudiantil universitaria. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 225-241.
- Arcos-Medina**, Guadalupe; Zapata-Martelo, Emma. & Hernández-Romero, O. Ahorro infantil: “Chispitas”-Estrategia para combatir la pobreza, Fundación Ayú, Oaxaca, México. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 369-383.
- Arias-Cardona**, Ana María. & Alvarado, Sara Victoria. Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., de 2015); pp. 581-594.
- Arias**, Francisco Antonio. Educación en la globalización. Un cambio en la perspectiva. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 57-80.
- Arias**, Francisco Antonio. Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. Vol. 9 N° 2 (jul.- dic., 2011); pp. 703-720.
- Arredondo**, Valeria; Saavedra, Carolina; Troncoso, Consuelo & Guerra, Cristóbal. Develación del abuso sexual en niños y niñas atendidos en la Corporación Paicabi. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 385-399.
- Arroyo-Ortega**, Adriana & Alvarado, Sara Victoria. Subjetividad política: intersecciones afrodescendientes. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 389-402. Doi:10.11600/1692715x.1512404072015
- Arteaga**, Miguel Ángel. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 887-905.
- Asún**, Rodrigo; Ruiz, Soledad; Aceituno, Roberto; Venegas, Juan Ignacio & Reinoso, Alejandro. Integración subjetiva y apoyo institucional percibido entre estudiantes de secundaria en Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 321-338.
- Ávila**, Rosa; Sáenz Javier. La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., de 2009); pp. 1639-1674.
- Ayala-Carrillo**, María Del Rosario; Lázaro-Castellano, Rosa; Zapata-Martelo, Emma; Suárez-San Román, Blanca & Nazar-Beutelspacher, Austreberta. El trabajo Infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: “insumo” que genera riqueza económica, pero nula valoración social. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 659-673. Doi:10.11600/1692715x.11214121012.
- Ayala-Zuluaga**, Carlos Federico; Franco-Jiménez, Alejandra María & Ayala-Zuluaga, José Enver. Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., de 2015); pp. 595-607.
- B. Albuquerque**, Maria Betânia. Saberes da ayahuasca e processos educativos na religião do Santo Daime. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 351-365.
- B. Valderrama**, Lorena. Jóvenes, Ciudadanía y Tecnologías de Información y Comunicación. El movimiento estudiantil chileno. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 123-135. Doi:10.11600/1692715x.1117010812.
- Báez**, Gretel. La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 347-362.
- Baeza**, Jorge & Sandoval, Mario. Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1379-1403.
- Baeza-Correa**, Jorge. “Ellos” y “Nosotros”: La (des)confianza de los jóvenes en Chile. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 273-286. Doi:10.11600/1692715x.11118140512.
- Bárbara-Soares**, Alexandre & de Castro, Lucia Rabello. Música underground y resistencia cultural en las periferias de Rio de Janeiro-un estudio de caso. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 535-547.
- Barbosa-Pereira**, Alexander. Os “rolezinhos” nos centros comerciais de São Paulo: juventude, medo e preconceito. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 545-557.
- Barragán**, Lucía. Prácticas cotidianas de personas adultas jóvenes que viven en la plaza Zarco. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 411-437.
- Barret**, Maribel. Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 635-648.
- Bartijotto**, Juliana; Verdiani Tfouni, Leda & Scorsolini-Comin, Fabio. El acto infractor en el discurso del Estatuto del Niño y del Adolescente brasileños. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 913-924.
- Bascopé**, Martín; Bonhomme, Macarena; Cox, Cristián; Castillo, Juan Carlos & Miranda, Daniel. Curricular guidelines and citizenship attitudes in Latin American students: a comparative analysis. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1169-1190.

- Becerra**, Itzel Adriana; Vázquez Verónica; Zapata Emma & Garza, Laura Elena. Infancia y flexibilidad laboral en la agricultura de exportación mexicana. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 191-215.
- Becker**, Fernanda. Early Childhood Education in Brazil: The obstacles to a successful experience. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 515-537.
- Bedoya-Hernández**, Mauricio Hernando. Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 741-753. Doi:10.11600/1692715x.11219140812.
- Bedoya Hernández**, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria & Lenis Castaño, John Fredy. La acción educativa como acción narrativa. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1255-1271.
- Bedoya**, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Condiciones de favorabilidad al maternaje y violencia materna. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 947-959.
- Bedoya**, Mauricio Hernando & Giraldo, Mary Lucy. Vivir la violencia materna. La voz de los niños y las niñas Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 607-617.
- Benítez**, Luciano; González, Yanko; Senn, Daniela. Punkis y New Waves en dictadura: rearticulación y resistencia de las culturas juveniles en Chile (1979-1984). Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 191-203.
- Benedicto**, Jorge. La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 925-938.
- Bermúdez**, Emilia. Roqueros y roqueras, pavitos y pavitas, skaters, lesbianas y gays. El papel del consumo cultural en la construcción de representaciones de identidades juveniles (El caso de algunos grupos de jóvenes que van a los malls en Maracaibo, Venezuela). Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 615-666.
- Bernal-Camargo**, Diana Rocío; Varón-Mejía, Antonio; Becerra-Barbosa, Adriana; ChaiB-De Mares, Kelly; Seco-Martín, Enrique; Archila-Delgado, Lorena. Explotación sexual de niños, niñas y adolescentes: modelo de intervención. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 617-632. Doi:10.11600/1692715x.11211260512.
- Bernal**, Gloria Esperanza. Enseñanza de gramática en Colombia: resultados de un análisis de cuadernos escolares. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 509-534.
- Beltrán-Véliz**, Juan & Mansilla-Sepúlveda, Juan. Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1009-1019.
- Betancur-Caro**, María Luisa; Molina, David A. & Cañizales-Romaña, Liliana Yohana. Entrenamiento Cognitivo de las Funciones Ejecutivas en la Edad Escolar. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 359-368.
- Bianchi**, Eugenia. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 43-65.
- Bianchi**, Eugenia. Problematisando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 1021-1038.
- Bianchi**, Eugenia. Diagnósticos psiquiátricos infantiles, biomedicalización y DSM: ¿hacia una nueva (a)normalidad?. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 417-430.
- Bizama**, Marcela; Arancibia, Beatriz; Sáez, Katia & Loubiès, Laurent. Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 219-232. Doi:10.11600/1692715x.1511323012015
- Bocanegra**, Elsa María. Las prácticas de crianza entre la Colonia y la Independencia de Colombia: los discursos que las enuncian y las hacen visibles. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 201-232.
- Bocanegra**, Elsa María. Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 319-346.
- Bonilla**, Carlos Bolívar. Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1013-1023.
- Borelli**, Silvia Helena Simoes; Rocha, Rose de Melo; Alves, Rita de Cássia & Rodrigues de Lara, Marcos. Jóvenes urbanos: acciones estético-culturales y nuevas prácticas políticas. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 375-392.
- Bolzan Berlese**, Denise; Roese Sanfelice, Gustavo; Bolzan Berlese, Dalane & Sidegum Renner, Jacinta. Intimidación como expresión de la violencia social en adolescentes obesos. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 491-503. Doi:10.11600/1692715x.1513111042016
- Botero-Gómez**, Patricia. Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. Vol. 13, N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1191-1206.
- Botero**, Patricia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.
- Botero**, Patricia. Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción de pensamiento latinoamericano. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 151-173.
- Botero**, Patricia & Alvarado, Sara Victoria. Niñez, ¿política? Y cotidianidad. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 97-130.
- Botero**, Patricia; Torres, Juliana & Alvarado, Sara Victoria. Perspectivas teóricas para comprender la categoría participación ciudadana-política juvenil en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 565-611.
- Botero**, Patricia; Vega, Mónica & Orozco, Mauricio. Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 897-911.
- Bunge**, Eduardo L.; Maglio, Ana L.; Carrea, Gabriela & Entenberg, Guido. Satisfacción y Tipo de Servicios de Salud Mental para Niños y Adolescentes. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 401-415.
- Buitrago**, Sandra Hibeth; Ramírez, José Fernando; & Ríos, Jhon Fredy; Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 721-737.
- Brenes-Peralta**, Carlos & Pérez-Sánchez, Rolando. Empatía y agresión en el uso de videojuegos en niños y niñas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 183-194.
- Bringas-Molleda**, Carolina; Cortés-Ayala, Lourdes; Antuña-Bellerín, María Ángeles; Flores-Galaz, Mirta, López-Cepero, Javier & Rodríguez-Díaz, Francisco Javier. Análisis diferencial de la percepción de jóvenes sobre maltrato en el noviazgo. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 737-748.
- Blandón-Hincapié**, Aleida Isabel & López-Serna, Lina María. Comprensiones sobre pareja en la actualidad: jóvenes en busca de estabilidad. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 505-517.
- Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría.**
- Camacho**, Leidy Bibiana. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Camargo**, Marina. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Camargo**, Marina. El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicaseos. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1619-1638.

- Cano-Díaz**, Luz Helena; Pulido-Álvarez, Adriana Cristina & Giraldo-Huertas, Juna José. Una mirada a la caracterización de la primera infancia: contextos y métodos. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 279-293
- Andrés-Candelas**, Mario. La construcción socio-histórica de la "infancia peligrosa" en España. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 95-106.
- Caputo**, Mariela & Gamallo, Gabriela. Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 849-860.
- Calderón-Vélez**, M. L. Juventudes en resistencia. Educar para una comunidad hermenéutica. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1141-1151.
- Cara-Díaz**, María; Sola-Martínez, Tomás; Aznar-Díaz, 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 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1051-1067.
- Cárdenas-Forero**, Óscar Leonardo. La Participación de docentes de Preescolar Público en el Movimiento Pedagógico Colombiano. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 657-669.
- Cardona**, Dora; Tamayo, Oscar Eugenio. Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1545-1571.
- Cardoso**, Lourenço. La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al "ADHD". Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 607-630.
- Carrasco-Aguilar**, Claudia Lorena; Verdejo-Valenzuela, Tabisa; Asun-Salazar, Domingo; Álvarez, Juan Pablo; Bustos-Raggi, Camila; Ortiz-Mallegas, Sebastian; Pavez-Mena, Javiera; Smith-Quezada, Demian & Valdivia-Hennig, Nicolas. Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1145-1159.
- Carrillo**, Edith. Niñas y niños involucrados en procesos de sustracción familiar en México. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 561-572.
- Caro**, Pamela; Saracostti, Mahila; Kinkead, Ana & Grau, María O. Niñez y adultez. Diálogos frente a tensiones familiares, laborales y del cuidado. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 267-279. Doi:10.11600/1692715x.1511629032016
- Cano-Hila**, Ana Belén; Sánchez-Martí, Angelina & Massot-Lafón, María Inés. Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1371-1387.
- Cano-Hila**, Ana Belen. Juventud y efecto barrio en las ciudades del Sur de Europa: Algunos aspectos pendientes de analizar. Vol. N° 15 (ene.-jun., 2017); pp. 131-145. Doi:10.11600/1692715x.1510731052016
- 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.
- Castañeda-Lozano**, Yebrail. Family Guy y South Park: Perfiles de los Actuales Estilos de Vida (2013-2015). Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 71-84. Doi: 10.11600/1692715x.1510330102016.
- 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**, Patricia. Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 97-109.
- Castillo-Gallardo**, Patricia Eliana & González-Celis, Alejandra. Infancia, dictadura y resistencia: hijos e hijas de la izquierda chilena (1973-1989). Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 907-921
- Castillo**, José Rubén. La formación de ciudadanos: la escuela, un escenario posible. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 115-143.
- Castillo**, José Rubén. La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 755-809.
- Castillo**, Maribel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
- Castillo**, Maribel; Castro, Geovanny & Gonzales, Oscar Andrés. Los hijos e hijas y la percepción de pobreza en hogares caleños. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 573-588.
- Castillo-Vergara**, Mauricio & Álvarez-Marín, Alejandro. Entrepreneurship perception in higher education. A comparative study among Students, Faculty Members and Directors. Vol. 14, N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 221-233.
- Castellano**, 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**, Heublynn. Formación de maestros y maestras: rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 557-576.
- Castro-Escobar**, Edisson Stiven; Serna-Gómez, Héctor Mauricio. Calidad del Empleo en Organizaciones de Servicios de Contact-Center en Manizales, Colombia. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 205-219.
- Castro-Escobar**, Edisson. Configuración de la migración interna en la región del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1563-1585.
- 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**, Rebeca & Chahbenderian, Florencia 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.
- Córdoba, María Eugenia & Vélez-De La Calle, Claudia.** La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1001-1015.
- Cosse, Isabella.** "Ese monstruito": Mafalda, generaciones y género en una construcción mítica. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1549-1561.
- Contreras, Claudio Gonzalo & Pérez, Andrés Javier.** Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 811-825.
- Contreras-Aguirre, Gonzalo & Morales-Quiroga, Mauricio.** Jóvenes y participación electoral en Chile 1989-2013. Analizando el efecto del voto voluntario. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 597-617.
- Cova, Félix; Pérez-Salas, Claudia P.; Parada, Benjamín Vicente; Saldívar, Sandra; Rioseco, Pedro & Soto, Osvaldo.** Inteligencia y Conductas Delictuales en Adolescentes Chilenos. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 441-452.
- Cuadra-Martínez, David; Georgudis-Mendoza, Constantino Nicolás & Alfaro-Rivera, Robinson Alejandro.** Representación social de deporte y educación física en estudiantes con obesidad. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 983-1001.
- Cubillos-Calderón, Carlos Hernán; Cáceres-Mayorga, Jennifer Xiomara & Erazo-Cacedo, Edgar Diego.** Impacto laboral de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima en sus graduados. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 235-246.
- Chaparro-Hurtado, Héctor Rolando & Guzmán-Ariza, Claudia Maritza.** Los (múltiples) centros de la esfera: cultural, juventud y educación como aventuras contemporáneas. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 691-701.
- Chaves, Liliana; Cadavid, Martha Alicia & Torres, Soraida.** Conceptualización y categorización en personas menores expuestas al Programa de Complementación Alimentaria. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 1003-1019.
- D'Aloisio, Florencia.** Jóvenes y sociabilidad escolar: Aprendizajes que sostienen determinado orden social. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 101-115. Doi: 10.11600/1692715x.1510509112016
- Da Costa Oliveira, Assis.** Violencia sexual, niñez y pueblos indígenas: Resignificación intercultural de las políticas de protección en el contexto de los niños indígenas. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1177-1190.
- Da Rocha, Sergio Luiz Alves.** Experiência e tradição em Walter Benjamin: ressonâncias para a educação. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 121-132.
- Da Silva-Araújo, Sônia María.** Educação do campo no Brasil: um discurso para além do pós-colonial?. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 221-242.
- Diego Erazo, Edgar & Sánchez, Pável.** Incidencia de medios de expresión digital en formación de arquitectos y arquitectas. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 769-781. Doi:10.11600/1692715x.11221170912.
- De Fátima, María.** Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 861-885.
- De Freitas, Marcos Cezar & De Mecena, Elizane Henrique.** Vulnerabilidades de crianças que nascem e crescem em periferias metropolitanas: notícias do Brasil. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp.195-203.
- De León-Torres, María Soledad.** Niños, niñas, y mujeres: Una amalgama vulnerable. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 105-119.
- De la Cruz, Montserrat; Huarte, María F. & Scheuer, Nora.** Huellas tempranas del género en la adquisición y transmisión cultural: concepciones de niños y niñas sobre el aprendizaje de la escritura. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 67-86.
- De La Hoz, Fabio José; Quejada, Raúl & Yáñez, Martha.** El desempleo juvenil: problema de efectos perpetuos. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 427-439.
- De la Vega, Eduardo.** Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 43-65.
- Del Castillo, Sara; Roth, André-Noël; Wartski, Clara Inés; Rojas, Ricardo & Chacón, Orlando.** La implementación de la política pública de salud sexual y reproductiva (SSR) en el Eje Cafetero colombiano: el caso del embarazo adolescente. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 217-255.
- Del Valle, Alejandro.** Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 577-605.
- De Grande, Pablo.** Diseñado para bebés. Objetos y prácticas en el primer año de vida. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 287-300.
- De Oliveira, Tatiane.** Entretenimiento en el espacio de la calle y la delimitación de los géneros en la niñez. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 861-885.
- De Oliveira, Cleide Ester; Pereira Alberto, Maria de Fatima & Borges Bittencourt, Nadir de Fátima.** Las tensiones y contradicciones en los discursos políticos relacionados a la lucha contra la homofobia en el contexto de la escuela brasileña. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1479-1492.
- Díaz, Claudia Milena & Celis, Jorge Enrique.** La formación para el trabajo en la educación media en Colombia. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 371-380.
- Díaz, Silvia Paulina.** Participar como niña o niño en el mundo social. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1149-1157.
- Domínguez, María Isabel & Castilla Claudia.** Prácticas participativas en grupos juveniles de Ciudad de La Habana. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 141-160.
- Dos Santos, Rubenize Maria; Nascimento, Maria Aparecida & de Araújo Menezes, Jaileila.** Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 289-300.
- Duarte-Duarte, Jakeline.** Infancias contemporáneas, medios y autoridad. Vol. 11 N° 2(jul.-dic., 2013); pp. 461-472. Doi:10.11600/1692715x.1121080812.
- Duarte-Duarte, Juan & Jurado-Jurado, Jurado Carlos.** La autoridad: Verla en televisión y vivirla en familia. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 295-307. Doi:10.11600/1692715x.1511807122015
- Duarte-Quapper, Klaudio; Aniñir-Manríquez, Diego & Garcés-Sotomayor, Antonio.** De encuentros y desencuentros entre jóvenes y personas adultas a propósito de salir de la enseñanza secundaria en Chile. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 373-388. Doi:10.11600/1692715x.1512307032016
- Duek, Carolina.** Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 309-326.
- Duek, Carolina.** Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 799-808.
- Duque, Iván Leonardo & Parra, José Hernán.** Exposición a pantallas, sobrepeso y desacomodamiento físico en niños y niñas. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 971-981.
- Durán-Aponte, Emilse & Pujol, Lydia.** Manejo del tiempo académico en jóvenes que inician estudios en la Universidad Simón Bolívar. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); 93-108. Doi: 10.11600/1692715x.1115080812.
- Durán, Ernesto.** Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.

- Durán**, Ernesto Strauch; Guáqueta Rodríguez, Camilo Andrés & Torres, Astrid Quintero. Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 549-559.
- Echavarría**, Carlos Valerio. La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 145-175.
- Echavarría**, Carlos Valerio; Restrepo, Paula Andrea; Callejas, Alejandro Antonio; Mejía, Paola Ximena & Alzate, Ángela María. La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1439-1457.
- Egas**, Verónica & Salao, Emilio. Trabajo comunitario desde una perspectiva psicoanalítica. Un acompañamiento en la construcción grupal de saberes. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 899-911.
- Eming**, Mary & Fujimoto, Gaby. Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 85-123.
- Eguiluz-Cárdenas**, Itzel; Torres-Pereda, Pilar & Allen-Leigh, Betania. Percepciones sobre uso de condón e ITS/VIH: migrantes y no-migrantes de México a EE. UU. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 515-526. Doi:10.11600/1692715x.1124080213.
- Eid**, Ana Paula; Almeida Weber, João Luis & Pizzinato, Adolfo. Maternidad y proyectos vitales en las jóvenes infectadas con VIH por Transmisión Vertical. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 937-950.
- Erazo**, Edgar Diego. Contexto de crisis de sentido y su relación con el desarrollo moral en la escuela colombiana. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 83-102.
- Erazo**, Edgar Diego. De la Construcción Histórica de la Condición Juvenil a su Transformación contemporánea. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1303-1329.
- Erazo**, Edgar Diego & Muñoz, Germán. Las mediciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: interacciones en Pereira y Desquebradas, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 723-754.
- Elvira-Valdés**, María Antonieta & Pujol, Lydia. Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 367-378.
- Escobar-García**, Bibiana & Hincapié-García, Alexander. DAR LA PALABRA. En torno al lenguaje de los niños y las niñas en la cárcel. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 59-70. Doi: 10.11600/1692715x.1510226022016.
- Espinosa**, Horacio. ¿La transgresión se consume? Un acercamiento a lo 'indie' a través de imágenes. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 321-354.
- Espinosa-Herrera**, Gretel; Castellanos-Obregón, Juan Manuel & Osorio-García, David. Condición juvenil y drogas en universitarios: El caso de una universidad regional. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1451-1468.
- Estrada-Jiménez**, Juan Manuel; Novoa-Vargas, Luz Nelly; Guío-Nitola, Leidy Andrea & Espinel-Mesa, Angélica Paola. Dispositivos para generación de discurso y fundamentos conceptuales del trabajo infantil. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 329-341.
- Estrada-Ruiz**, Marcos Jacobo. 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.
- Euan-Braga**, Erika Isabel & Echeverría-Echeverría, Rebelin. Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1103-1117.
- Fagundes**, Marcelo & Piuzana, Danielle. Estudo teórico sobre o uso conceito de paisagem em pesquisas arqueológicas. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 205-220.
- Fagundes**, Marcelo. Arqueología y educación-programa "Arqueología y Comunidades" para niños y adolescentes en el Valle del Jequitinhonha, Brasil. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); 199-216. Doi:10.11600/1692715x.11113170712.
- Fantín**, Monica. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 195-208.
- Forero-Rocha**, Yolima & Gómez-Rodríguez, Luis Fernando. La influencia de las relaciones de poder en el proceso de aprendizaje de adolescentes en una clase de inglés. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1493-1506.
- Forero**, Ingrid; Siabato, Elsa & Salamanca, Yenny. Ideación suicida, funcionalidad familiar y consumo de alcohol en adolescentes de Colombia. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 431-442. Doi:10.11600/1692715x.1512729042016
- Fernández**, Aleida & Vasco, Eloísa (in memoriam). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 467-479.
- Fernández-Martínez**, Ana María. & Montero-García, I. Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 53-66.
- Fernández-González**, Olga María; Herrera-Salinas, Pablo & Escobar-Martínez, María Josefina. Adolescentes en Psicoterapia: Su Representación de la Relación Terapéutica. Vol. 14, N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 559-575.
- Feixa**, Carles. Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 21-45.
- Feixa**, Carles., Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M. Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 107-120.
- Finco**, Daniela. Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 85-96.
- Fuica-Rebolledo**, Inti Fernando & Vergara-Andrades, Constansa. Entramados de lo juvenil. Aproximaciones hacia las sociabilidades juveniles chilenas contemporáneas. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 957-973.
- 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.
- Flores**, Paula & Browne, Rodrigo. Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 147-160. Doi:10.11600/1692715x.1510804082016
- 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.
- Frasco-Zuker**, Laura. Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1205-1216.
- Galvis**, Ligia. La convención de los derechos del niño veinte años después. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 587-619.
- García**, María Cristina. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- García-García**, Victor Daniel. Evaluación de políticas públicas juveniles en tres municipios del Estado de México (2013-2015). Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 403-418. Doi:10.11600/1692715x.1512404072015
- García-Castro**, Juan Diego & Pérez, Rolando. Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa

- Rica. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 439-454.
- Gascón, 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, Víctor Daniel.** Emprendimiento Empresarial Juvenil: Una evaluación con jóvenes estudiantes de universidad. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1221-1236.
- Gaviria-Londoño, Marta Beatriz & Luna-Carmona, María Teresa.** Pluralidad humana en el destierro. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 475-491. Doi:10.11600/1692715x.1122141112.
- García-Palacios, Mariana;** Horn, Axel & Castorina, José Antonio. El proceso de investigación de conocimientos infantiles en psicología genética y antropología. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 865-877.
- García-Villanueva, Jorge;** De la Rosa-Acosta, Adara & Castillo-Valdés, Jessica S. Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 495-512.
- García-Vesga, María Cristina & Domínguez-de La Ossa, Elsy.** Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 63-77. Doi:10.11600/1692715x.1113300812.
- Ghiso, Alfredo Manuel.** Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 535-556;
- Ghiso, Alfredo Manuel.** Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 815-824.
- Gallo, Nancy Eliana & Molina, Astrid Natalia.** Línea de base del programa "Prevención de la violencia, inclusión social y empleabilidad en jóvenes". Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 415-426.
- Gallego, Gabriel.** Primera experiencia homoerótica en varones en la ciudad de México. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 913-928.
- Gallego-Henao, A. M.** Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 151-165.
- GiliBert, Luca.** Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 151-162. Doi:10.11600/1692715x.1119260912.
- Gillman, Anne.** Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 329-345.
- Girardo, Cristina & Siles, Oscar Mauricio.** La Cooperación Internacional para la formación e inserción sociolaboral de jóvenes mexicanos. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 131-146.
- Giraldo-Gil, Elida.** Revisando las Prácticas Educativas: una Mirada Posmoderna a la Relación Género-Currículo. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 211-223.
- Giraldo, Yicel Nayrobis & Ruiz-Silva, Alexander.** La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 609-625.
- Guzmán, Rosa Julia & Guévara, Mónica.** Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 861-872.
- Gómez-Esteban, Jairo Hernando.** El acontecimiento como categoría metodológica de investigación social. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 133-144.
- Gómez, Jairo Hernando.** El romanticismo como mito fundacional de lo joven. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 59-81.
- Gómez, Martha Ruth.** Batuta Caldas - Colombia: un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 649-668.
- Gómez-Abarca, Jesús.** Graffiti: una expresión político-cultural juvenil en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 675-689.
- Gómez-Mendoza, Miguel Ángel & Alzate-Piedrahíta, María Victoria.** La infancia contemporánea. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 77- 89.
- Gómez-Esteban, Jairo H.** El Mal y la subjetivación política. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 51-63.
- Gómez-Urrutia, Verónica & Jiménez-Figueroa, Andrés.** 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-Avenidaño, Ariagor Manuel.** Análisis crítico de discursos sobre prostitución de niñas y adolescentes. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 647-658. Doi:10.11600/1692715x.11213131112.
- González, Aída María & Tamayo, Oscar Eugenio.** Obstáculos cognitivo-emotivos para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 379-396.
- González-Aguirre, J. Igor Israel.** (De) construyendo la esfera pública Juventud y (la otra) cultura política. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 147-157.
- González-González, Miguel Alberto.** Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 355-370.
- González-Laurino, Carolina.** Usos y consecuencias de las ideas de riesgo y vulnerabilidad social en el peritaje sociopsicológico. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 927-941.
- González-Laurino, C.** La infracción adolescente a la ley penal en el centro del debate sobre seguridad pública en Uruguay. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 951-962.
- González, Rodrigo.** Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1731-1747.
- González-Rivas, Nazly.** Discriminación salarial: un análisis entre mujeres afrocolombianas y no afrocolombianas en el área metropolitana de Cali. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 563-578.
- González, Rocío; Bakker, Liliana & Rubiales, Josefina.** Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 141-158.
- González, Jorge Iván.** El estatuto teórico de la niñez y de la juventud en la reflexión económica. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 17-49.
- González, Valentina; Orcasita, Linda Teresa; Carrillo, Juan Pablo & Palma-García, Diana Marcela.** Comunicación familiar y toma de decisiones en sexualidad entre ascendientes y adolescentes. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 419-430. Doi: 10.11600/1692715x.1512605022016
- 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.
- González-Torralbo, Herminia.** Historia de una pregunta: consideraciones teórico-metodológicas para el análisis del género y el parentesco en la migración transnacional colombiana. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 617-629.
- Guarín-García, Luisa Fernanda & Castellanos-Obregón, Juan Manuel.** Entre el juego y la agresión: normas y reglas del evento comunicativo lúdico en un contexto escolar. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017), pp. 193-205. Doi:10.11600/1692715x.1511130112016
- Guaraná, Elisa.** Juventud rural en Brasil: procesos de exclusión y la construcción de un actor político. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 179-208.

- Guerra, María Cecilia.** Intervenciones urbanas en la ciudad global. El caso del stencil en Buenos Aires (2000-2007). Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 355-374.
- Guerrero, Doris.** Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 971-988.
- Guerrero, Patricia; Massa, Ana & Durán, Kattia.** El “amor pasional” a los programas sociales de jóvenes de Latinoamérica en proceso de desafiliación. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 173-190.
- Guerrero, Patricia & Palma Evelyn.** Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1025-1038.
- Guerrero, Patricia; Aguirre, Carolina; Besser, Cecilia; Morales, Miguel; Salinas, Javier & Zamora, Macarena.** Talleres socioeducativos en infancia desde un enfoque situado. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 249-265. Doi:10.11600/1692715x.1511504112015
- Guevara, Hilda Mabel.** Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 209-234.
- Ghiso, Alfredo & Tabares-Ochoa, Catalina María.** Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 129-140.
- Groppo, Luis Antonio.** Teorías post-críticas de la juventud: juvenalización, tribalismo y socialización activa. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 567-579.
- Gülgönen, Tülin.** Participación infantil a nivel legal e institucional en México- ¿Ciudadanos y ciudadanas? Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 81-93.
- Gutiérrez, Consuelo.** Libre comercio y autonomía universitaria, un dilema actual: el caso colombiano. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 605-636.
- Gutiérrez, Consuelo.** Equidad en la educación superior: una propuesta de financiación para Colombia. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 397-413.
- Gutiérrez, Maggüi; Castellanos, Sergio; Henao, Juanita & Santacoloma, Andrés.** La atmósfera psíquica y los vínculos significativos de madres adolescentes gestantes y lactantes de bajo estrato socio-económico. Implicaciones sobre el desarrollo psíquico. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., de 2007); pp. 125-161.
- Gutiérrez, Ingrid & Acosta, Alejandro.** El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 91-102.
- Guzmán, Jorgelina.** Actores gubernamentales de la política cultural cubana entre 1949 y 1961. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 257-270.
- Guzmán-Carrillo, Karla Yunuén; González-Veduzco, Blanca Sharim & Rivera-Heredia, María Elena.** Recursos psicológicos y percepción de la migración en menores con familiares migrantes. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 701-714.
- Gutiérrez-Vega, Ingrid & Acosta-Ayerbe, Alejandro.** La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local, mediante la IAP. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); pp. 261-272. Doi:10.11600/1692715x.11117170812.
- Grinberg, Julieta.** Los Suárez y las instituciones del sistema de protección de la infancia: Un análisis sobre las formas contemporáneas de gobierno de las familias en contextos de desigualdad y pobreza. Vol. 14, N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 631-643.
- Hecht, Ana Carolina & García, Mariana.** Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 981-933.
- Henao-Agudelo, Claudia; Lalueza, José Luis & Tenorio, María Cristina.** Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas en Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece? Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 603-615.
- Henao, Diana.** La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Henao, Gloria Cecilia.** Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- Henao, Juanita.** La formulación de la política pública de juventud de Bogotá 2003 – 2012: Un ejercicio de democracia participativa y de construcción de futuro. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 105-144.
- Henao, Juanita; Pinilla, Victoria Eugenia.** Jóvenes y ciudadanías en Colombia: entre la politización social y la participación institucional. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1405-1437.
- Herrera-Seda, C. & Aravena-Reyes, A.** (2015). Imaginarios sociales de la infancia en la política social chilena (2001-2012). Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 71-84.
- Hernández, Ángela.** La familia como unidad de supervivencia, de sentido y de cambio en las intervenciones psicosociales: intenciones y realidades. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 57-71.
- Hernández-Rosete, Daniel & Maya, Olivia.** Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1161-1176.
- Hidalgo-Rasmussen, Carlos & Hidalgo-San Martín, Alfredo.** Violencia e inseguridad contextual percibida y roles en bullying en escolares mexicanos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 767-779.
- Hinojo, María Angustias & Fernández, Andrés.** El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 159-167.
- Hinojo-Lucena, Francisco Javier; Cáceres-Reche, María Pilar & Raso-Sánchez, Francisco.** Análisis de los Componentes Organizativos de Centros de Formación Profesional en España. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 783-801. Doi:10.11600/1692715x.11222180213.
- Hincapié, Alexander & Quintero, Sebastián.** Cuerpos sometidos, sujetos educados. Apuntes para una interpretación de las luchas discursivas por la construcción de la educación sexual en Colombia. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 93-105.
- Hincapié, Claudia María.** Escuelas: espacios vitales. De sectores a Actores. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 683-702.
- Huaiquián-Billeke, Claudia; Mansilla-Sepúlveda, Juan & Lasalle-Rivas, Viviana.** Apego: representaciones de educadoras de párvulos en jardines infantiles en Temuco, Chile. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1119-1129.
- Hurtado, Deibar René.** “Ciudadesespacios”. Recorridos y tránsitos de las prácticas culturales de jóvenes por la ciudad de Popayán. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 214-226.
- Hurtado, Déibar René.** La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 81-110.
- Ibáñez-Salgado, Nolfá.** La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 357-368.
- Isacovich, Paula.** Políticas para la inserción laboral de jóvenes: estudios en Latinoamérica y Argentina. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 893-905.
- Isaza, Leonor.** La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Ierullo, Martín.** La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 671-683.

- Isaza-Zapata**, Gloria María & Calle-Piedrahíta, Juan Santiago. Un Acercamiento a la Comprensión del Perfil de la Inteligencia Emocional. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 331-345.
- Imhoff**, Débora & Brussino, Silvina. Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 687-700.
- J. Castro**, Pablo; Van Der Veer, René; Burgos-Troncoso, Gester; Meneses-Pizarro, Luis; Pumarino-Cuevas, Natalia; Tello-Viorklums, Carolina. Teorías subjetivas en libros latinoamericanos de crianza, acerca de la educación emocional. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 689-701. Doi:10.11600/1692715x.11217060213.
- Jaramillo**, Adriana; Montaña, Gustavo & Rojas, Lina Marcela. Detección de errores en el proceso metacognitivo de monitoreo de la comprensión lectora en niños. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 75-95.
- Jaramillo**, Jorge Mario; Pérez, Laura & González, Karen Alexandra. Metas de socialización maternas: relación con edad, formación académica y zona habitacional. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 719-739. Doi:10.11600/1692715x.11218010812.
- Jaramillo**, Luis Guillermo & Aguirre, Juan Carlos. Rostro y Alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 175-188.
- Jaramillo**, Patricia Elena; Ruiz, Mónica. Un caso de integración de TIC que no agrega valor al aprendizaje. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 267-287.
- Jarpa-Arriagada**, Carmen Gloria & Rodríguez-Garcés, Carlos. Segmentación y Exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 327-343. Doi:10.11600/1692715x.1512028032016
- Jiménez**, Andrés Eduardo; Castillo, Domérica Valeria & Cisternas, Laura Camila. Validación de la escala de agresión entre pares, y subescala de agresión virtual en escolares chilenos. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 825-840.
- Jiménez**, Magdalena. La "juventud inmigrante" en España. Complejidad de una categoría discursiva a debate. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 363-391.
- Jiménez**, Luciene; Meireles Andrade, Elisa & Guimarães Batistella Bianchini, Luciane. Consumo de drogas e infracción: Revisión integradora de artículos brasileños. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 939-955.
- Jurado**, Claudia & Tobasura, Isaías. Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 63-77.
- Runge-Peña**, Andrés Klaus. Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCENNA). Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 269-291.
- Köhler-Gonzales**, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. Discursos sobre juventud y prácticas psicológicas: la producción de los modos de ser joven. Brasil. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 463-484.
- Köhler-Gonzales**, Zuleika & Guareschi, Neuza Maria de Fátima. El protagonismo social y el gobierno de los jóvenes. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 37-57.
- Komatsu**, André Vilela & Bazon, Marina Rezende. Caracterización de adolescentes de sexo masculino en relación al comportamiento antisocial. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 725-735.
- Korstanje**, Maximiliano. Una nueva forma de Creer: una perspectiva sociológica sobre el papel de la religión en un grupo de adolescentes argentinos. Vol. 5 N° 2 (ene.-jun., 2007); pp. 327-389.
- Kropff**, Laura. Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 83-100.
- Kruger**, Miriam. Politización juvenil en las naciones contemporáneas. El caso argentina. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2014); pp. 583-596.
- Lagunas**, David. Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 111-122.
- Lara**, Laura & Martínez-Molina, Agustín. Validación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada en adolescentes inmigrantes y autóctonos residentes en España. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 591-601.
- Lazaretti Da-Conceição**, Willian & Cammarosano-Onofre, Elenice Maria. Adolescentes en la pérdida de libertad: las prácticas de ocio y sus procesos educativos. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 573-585. Doi:10.11600/1692715x.1128120912.
- Langer**, Eduardo. Denuncias sobre lo oculto y demandas de espacios escolares de jóvenes en contextos de pobreza en Argentina. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1017-1030.
- León**, Ana Teresa. El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 869-884.
- Leavy**, Pía. "¿Trastorno o mala educación?" Reflexiones desde la antropología de la niñez sobre un caso de TDAH en el ámbito escolar. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 675-688. Doi:10.11600/1692715x.11215101012.
- Lemus**, Magdalena. Jóvenes frente al mundo: Las tecnologías digitales como soporte de la vida cotidiana. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 161-172. Doi:10.11600/1692715x.1510902022016
- Litichever**, Cecilia. Entre la calle, la escuela, y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 177-190.
- Lizarralde**, Mauricio. Maestros en zonas de conflicto. Vol. 1 N° 2 (jul.-dic., 2003); pp. 79-113.
- López**, Ángela Rocío; Silva, Adriana Carolina & Sarmiento, Jaime Andrés. Autonomía femenina y factores asociados al uso de servicios maternos en Colombia (2010). Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 325-337.
- López-Cabello**, Arcelia Salome. La música punk como un espacio identitario y de formación en jóvenes de México. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); pp. 185-197. Doi:10.11600/1692715x.11112140512.
- López-Contreras, R. E.** Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 51-70.
- López**, Luz María. El cómo en la investigación de familia: Reflexiones de la experiencia desde un abordaje cualitativo. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 213-236.
- López**, Luz María. Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 837-860.
- López**, Marta Isabel & Schnitter, Mónica. Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1099-1116.
- López**, Marta Isabel. Tomasello y Stern: Dos perspectivas actuales incluyentes del Desarrollo Infantil. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 509-521.
- López-Moreno**, Ligia & Alvarado, Sara Victoria. Emergencia de las relaciones intergeneracionales en una escuela pública urbana. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 255-268.
- López-Montaño**, Luz María & Herrera-Saray, Germán Darío. Epistemología de la ciencia de familia-Estudios de familia Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 65-76.
- Lora**, Josefa. La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 739-760.

- Loaiza, María Olga.** Padres o madres migrantes internacionales y su familia: Oportunidades y nuevos desafíos. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 837-860.
- Londoño, David Alberto & Herrera, José Darío.** Coincidencias entre la Argumentación Pragmadialéctica y la Novíssima Retórica. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 271-285.
- Lozano, Aldo Favio; Torres, Teresa Margarita, Aranda, Carolina.** Concepciones culturales del VIH/Sida de estudiantes adolescentes de la Universidad de Guadalajara, México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 739-768.
- Lozano, Martha Cecilia & Alvarado, Sara Victoria.** Juicios, discursos y acción política en grupos de jóvenes estudiantes universitarios de Bogotá. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 101-114.
- Lozano-Vicente, Agustín.** Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 67-79.
- Llobet, Valeria.** Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 149-176.
- LLobet, Valeria & Rodríguez, José Antonio.** Los instrumentos de registro y monitoreo institucional como herramientas para la transformación de los programas sociales: Experiencia del Programa de Fortalecimiento Institucional para el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia de la República Argentina. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 573-603.
- Luciani, Leandro.** La protección social de la niñez: subjetividad y posderechos en la segunda modernidad. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 885-899.
- Luz Roa, María.** Sufriendo en el yerbal... Los procesos de self en jóvenes de familias tareferas. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 171-184. Doi:10.11600/1692715x.11111100212.
- 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 María.** "Todo el mundo nos conoce a nosotros ahora": cultura e identidad de jóvenes rurales en Minas Gerais (Brasil). Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 305-320.
- Maldonado, Zulay.** Transitando el camino de la construcción de la lengua escrita con la mochila mágica. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 971-988.
- Malinowski, Nicolás.** Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 801-819.
- Matias-Rodrigues, María 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.
- Mareovich, Florencia & Peralta, Olga.** Cognición en desarrollo: Aprendiendo palabras por medio de imágenes. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 233-247. Doi: 10.11600/1692715x.1511428032016
- Marín-Díaz, Verónica & Sánchez-Cuenca, Carmen.** Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1093-1106.
- Martínez, Marta; García, María Cristina & Aguirre-Acevedo, Daniel Camilo.** Respuesta al estrés, Temperamento y Crianza en niños colombianos de 1 año. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1065-1080.
- Martínez-Núñez, María Delia & Muñoz-Zamora, Graciela.** 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.
- Marín-Bevilaqua, Joel Orlando; Feixa-Pàmols, Carles & Nin-Blanco, Roser.** Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 493-514. Doi:10.11600/1692715x.1123121212.
- Marín-Gutiérrez, María Piedad.** Trayectorias, misiones e identidades de la Universidad latinoamericana. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1041-1053.
- Martins, Luana Timbó & Castro, Lucia R. de.** Los niños en la contemporaneidad: entre las demandas de la vida escolar y de la sociedad tecnológica. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 619-634.
- Martínez, Edgar Mauricio & Quintero-Mejía, Marieta.** Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 301-313.
- Martínez-González, Marina Begoña; Robles-Haydar, Claudia Andrea; Amar-Amar, José Juan & Crespo-Romero, Fernando Alexis.** Crianza y desconexión moral en infantes: Su relación en una comunidad vulnerable de Barranquilla. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 315-330.
- Martínez, Marta & García, María Cristina.** La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 169-178.
- Martínez, Marta & García, María Cristina.** Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 535-545.
- Mayer, Liliana & Cerezo, Leticia.** Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1421-1433.
- 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.
- Medeiros, Mario.** Lógicas de las competencias: Perspectivas para el Currículo en Acción. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1031-1040.
- Mejía, Diva Nelly.** Lectura en pañales para llegar a la escuela. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic. 2010); pp. 873-883.
- Meléndez, Juana María; Cañez, Gloria María & Frías, Hevilat.** Comportamiento alimentario y obesidad infantil en Sonora, México. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1131-1147.
- Merino-Soto, César.** Percepción de la claridad de los ítems: Comparación del juicio de estudiantes y jueces-expertos. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1469-1477.
- Menjívar, Mauricio.** Niños que se hacen hombres: Conformación de identidades masculinas de agricultores en Costa Rica. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 995-1012.
- Menkes, Dominique.** La cultura juvenil otaku: expresión de la posmodernidad. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 51-62.
- Mesa, Ana María & Gómez, Ana Cristina.** La mentalización como estrategia para promover la salud mental en bebés prematuros. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 835-848.
- Mesa, José Alberto.** Tendencias actuales en la educación moral. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 17-39.
- Mesa, Ana María & Cristina Gómez, Ana.** Cambios en la mentalización de los afectos en maestras de primera infancia. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 689-701. Doi:10.11600/1692715x.11216021112.

- Micolta**, Amparo. Inmigrantes colombianos en España. Experiencia parental e inmigración. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 163-200.
- Mieles-Barrera**, María Dilia. Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: estudio de caso. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 295-311.
- Mieles**, María Dilia & García, María Cristina. Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 809-819.
- Mieles**, María Dilia & Acosta, Alejandro. Calidad de vida y derechos de la infancia: un desafío presente. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 205-217.
- Molina-Chávez**, Walter Manuel & Oliva-Figueroa, Iván Gabriela. Interfaces complejas en políticas educativas y de juventud: sentidos e identidades. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1125-1140.
- Molina-Chávez**, Walter Manuel & Álvarez-Valdés, Carolina. Imaginarios sociales sobre lo juvenil en el Chile contemporáneo. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 85-100. Doi: 10.11600/1692715x.1510407032016
- Molina**, María Fernanda; Raimundi, María Julia & Gimenez, Mariel. Los posibles sí mismos de los adolescentes de Buenos Aires. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 455-470. DOI:10.11600/1692715x.1512901102015
- Molinari**, Viviana. Juventudes argentinas, una forma de mirar al mundo: entre la voluntad de los '70 y la reflexividad estética de los 90'. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 61-82.
- Montaña**, Andrés. Interacciones sociales y explotación económica. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 625-638.
- Montesinos**, María & Pagano, Ana. Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 293-310.
- Montoya-Canchis**, Luis W. Políticas y juventudes post-transición democrática en el Perú. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1229-1254.
- Mora**, Adriana & Rojas, Alba Luz. Estilo de funcionamiento familiar, pautas de crianza y su relación con el desarrollo evolutivo en niños con bajo peso al nacer. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 181-212.
- Moral-Jiménez**, María De La Villa & Pelayo-Pérez, Loreto Elvira. Factores sociodemográficos y familiares en menores de España con medida judicial, cívicos e infractores. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1217-1233.
- Moratilla-Olvera**, María Isabel & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Vulnerabilidad social y orfandad: trayectoria vital de una adolescente. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 841-854.
- Moreno-Zavaleta**, María Teresa & Granada-Echeverri, Patricia. Interacciones vinculares en el sistema de cuidado infantil. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 121-139.
- Morfin**, Catalina. Jóvenes en acciones colectivas y movimientos sociales para redefinir los espacios públicos y las prácticas ciudadanas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 61-80.
- Mosqueira**, Mariela Analía. "De menores y consumidores". Construcción socio-histórica de la(s) juventud(es) en la Argentina. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 105-129.
- Müller**, Verônica Regina & Arruda, Fabiana Moura. Crianças e suas opiniões: lazer e esportes em uma cidade brasileira. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 513-525.
- Muñoz**, Diego Alejandro. Anotaciones conceptuales iniciales sobre los aportes sistémicos de Niklas Luhmann a las ciencias sociales: debates en torno a las teorías de la acción y de sistemas. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 37-59.
- Muñoz**, Diego Alejandro. Concepciones de niñez y juventud en las pedagogías católicas de principios del siglo XX en Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 841-857.
- Muñoz**, Germán. La comunicación en los mundos de vida juveniles. Vol. 5 N° 1 (ene.-jun., 2007); pp. 283-308.
- Muñoz**, Germán. Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 145-180.
- Muñoz-López**, Sandra Milena & Alvarado, Sara Victoria. Autonomía en movimiento: una reflexión desde las prácticas políticas alternativas de jóvenes en Colombia. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 105-128.
- Murillo-Oviedo**, Ana Beatriz; Rodrigues de Oliveira Medeiros, Cintia & Machado Valadão Júnior, Valdir Machado. (2017). La normatividad religiosa en una ONG: Experiencias negociadas de edad y género. Vol. 15 N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 533-545. Doi:10.11600/1692715x.1513413052016
- Murcia**, Napoleón & Jaramillo, Luis Guillermo. Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 175-212.
- Murcia**, Napoleón. Jóvenes universitarios y universitarias: una condición de visibilidad aparente en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 821-852.
- Murcia**, Napoleón & Melo, Luis Gerardo. Sentidos del perder y del ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 669-682.
- Murcia**, Napoleón. Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación superior. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 235-266.
- Murguía-Mier**, Sonia Patricia; Unikel-Santoncini, Claudia Unikel; Blum-Grynberg, Bertha Blum & Taracena-Ruiz, Bertha Elvia. Anorexia nerviosa: el cuerpo y los mandatos sociales-superyóicos. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 923-935.
- Murrieta**, Patricia. El proceso de permanencia en las calles. Niños de la calle en Ciudad de México. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 821-834.
- Mustard**, J. Fraser. Desarrollo Humano Temprano-Equidad desde el Principio-América Latina. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 639-680.
- Myers**, Robert. Notas sobre "la Calidad" de la Atención a la Infancia. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 59-83.
- Narodowski**, Mariano & Sneider, Carolina. ¿Bebés en las escuelas? Infancias hiperescolarizadas en una cultura prefigurativa. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 45-57. Doi:10.11600/1692715x.1510121052016
- Nava-Preciado**, José María & Ureña-Pajarito, Jesus Heriberto. Dominios y valoraciones sobre la felicidad en adolescentes de Guadalajara - México. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 443-454. Doi:10.11600/1692715x.1512807032016
- Navarro-Aburto**, Braulio; Díaz-Bustos, Erick; Muñoz-Navarro, Sergio & Pérez-Jiménez, Jeanette. Condición física y su vinculación con el rendimiento académico en estudiantes de Chile. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 309-325. Doi:10.11600/1692715x.1511902032016
- Nogueira-Da Silva Costa**, Bruno & Fortunato-Costa, Liana. Perpetrador y la víctima: el adolescente que cometió delito sexual. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 633-645. Doi:10.11600/1692715x.11212180213.
- Núñez**, Pedro Fernando. La redefinición del vínculo juventud-política en la Argentina: un estudio a partir de las representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 149-190.
- Ocampo**, Angélica María. Ciudadanía juvenil, juventud y estado: Discursos de gobierno sobre sus significados. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 287-304.
- Olivares**, Bárbara & Reyes-Espejo, María Isabel. Evaluación de un programa social en infancia desde los principios de la Psicología Comunitaria. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 431-444.

- Orofino**, María Isabel. O ponto de vista da criança no debate sobre comunicação e consumo. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 369-38.
- Oros**, L. B., Schulz-Begle, A. & Vargas-Rubilar, J. Children's Gratitude: Implication of contextual and Demographic Variables in Argentina. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 245-262.
- Ortiz-Ruiz**, Nicolas. ¿Qué mueve a las organizaciones juveniles?. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 531-543.
- Osorio**, Ana María & Aguado, Luis Fernando. Una mirada a la situación de la niñez en el Valle del Cauca. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1169-1193.
- Ospina**, Carlos Alberto. Disciplina, saber y existencia. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 51-81.
- Ospina**, Carlos Alberto & Botero, Patricia. Estética, narrativa y construcción de lo público. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 811-840.
- Ospina-Alvarado**, María Camila & Gallo, Linda Brigitte. Intervención sistémica: cambio de narrativas de identidad en un centro de atención infantil. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 827-846.
- Ospina-Ramírez**, David Arturo & Ospina-Alvarado, María Camila. Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 175-192. Doi:10.11600/1692715x.1511016022016
- Ossa**, Arley Fabio. El castigo como práctica de gobierno en la Reforma Instruccionista en Antioquia. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1159-1168.
- Ossola**, María Macarena. Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 547-562. Doi:10.11600/1692715x.1126180612.
- Otalvaro-Marín**, Bairon & Vergara-Argotty, Claudia Elena. Evaluación Política Pública de Juventud de Cali (Colombia). Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 519-530.
- Otálvaro**, Jaider; Peñaranda, Fernando; Bastidas, Miriam; Torres, Nicolás & Trujillo, Johanna. Reformas neoliberales y sus implicaciones en un programa de apoyo a la crianza: el caso de los hogares comunitarios Familia, Mujer e Infancia en Colombia. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 645-658.
- Ovalle**, Constanza. Práctica y significado del consentimiento informado en hospitales de Colombia y Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 541-561.
- Oviedo-Córdoba**, Myriam & Quintero-Mejía, Marieta. El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 339-353.
- Oviedo**, Myriam & García, María Cristina. El embarazo en situación de adolescencia: una impostura en la subjetividad femenina. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 929-943.
- Oyanedel**, Juan Carlos; Alfaro, Jaime & Mella, Camila. Bienestar Subjetivo y Calidad de Vida en la Infancia en Chile. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 313-327.
- Pabón-Chaves**, Ana Sofían & Hurtado-Herrera, Deibar René. "Mi piel es un lienzo". Sentidos de la Modificación Corporal en Jóvenes de la Ciudad de Cali. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp.477-491.
- Pac-Salas**, David & Ventura de Pedro, Tirso. Trayectorias de jóvenes de Zaragoza (España) en configuraciones familiares obreras. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 981-994.
- Páez-Martínez**, Ruth Milena. ¿Des-víos de la familia en la formación de los hijos? Nuevos perfiles, funciones constantes. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 261-272.
- Páez**, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: Formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 989-1007.
- Palomares-Ruiz**, Ascension; Sánchez-Navalón, Belén y Garrote-Rojas, Daniel. Educación inclusiva en contextos inéditos: la implementación de la Pedagogía Hospitalaria. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1507-1522.
- Patiño-Giraldo**, Luz Elena. Conceptualización de nociones espaciales en niños y niñas no oyentes. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 885-897.
- Patiño**, Jhoana; Victoria Alvarado, Sara & Ospina-Alvarado, María Camila. Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de jóvenes con vinculación a siete movimientos sociales en Colombia. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 257-275.
- Paredes**, María Teresa; Álvarez, Martha Cecilia; Lega, Leonor & Ann Vernon. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 295-317.
- Paredes**, María Teresa; Lega, Leonor I.; Cabezas, Hannia; Ortega, Marjorie E.; Medina, Yeni & Vega, Carolina. Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 761-768.
- Parra**, Jaime. Caracterización de la cognición creativa en jóvenes con retraso escolar y privación social. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 455-479.
- Pavez-Soto**, Iskra; León-Valdebenito, Carolina & Triadú-Figueroa, Verónica. Jóvenes universitarios y medio ambiente en Chile: percepciones y comportamientos. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1435-1449.
- Paz-Calderón**, Yanne; Suárez-Zozaya, María Herlinda & Campos-Ríos, Guillermo. El papel del trabajo en la construcción del sujeto joven. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1303-1311.
- Pedraza**, Aura Cecilia & Ribero, Rocío. El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 177-216.
- Pedraza**, Aura Cecilia. El mercado laboral de los jóvenes y las jóvenes de Colombia: realidades y respuestas políticas actuales. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 853-884.
- Pegalajar-Palomino**, María del Carmen. Estrategias de aprendizaje en alumnado universitario para la formación presencial y semipresencial. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 659-676.
- Peñaranda**, Fernando. La educación a padres en los programas de salud desde una perspectiva de desarrollo humano. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 207-230.
- Peñaranda**, Fernando. Consideraciones epistemológicas de una opción hermenéutica para la etnografía. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 167-189.
- Peñaranda**, Fernando. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Peñaranda**, Fernando. La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 945-956.
- Peña**, Mónica & Toledo, Camila. Ser pobre en el Chile Neoliberal: Estudio discursivo en una escuela vulnerable. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 207-218. Doi:10.11600/1692715x.1511225012016
- Pena**, Mariela. La Integración de Niños y Niñas a Familias Adoptivas en Argentina. Conexiones Legítimas. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 445-461.
- Penso**, María Aparecida & Moraes, Patricia Jakeliny Ferreira de Souza. Reintegración familiar y múltiples medidas de atención institucionales. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1523-1535.
- Pérez-Gil**, Sara Elena; Paz, Claudia & Romero, Gabriela. Cuerpo, imagen y saberes alimentarios en infantes oaxaqueños, México: un primer acercamiento. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 847-868.

- Pérez-Rodríguez**, Irma Leticia. Identidad nacional y sentidos de los jóvenes sobre su nación. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 871-882.
- Pérez**, Ruth. Identidad y práctica profesionales del educador y la educadora de calle en México. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 887-905.
- Peralta-Duque**, Beatriz del Carmen. La participación juvenil en la Política Pública de Juventud, 1997-2011 (Caldas, Colombia). Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1249-1272.
- 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**, Nisme Yurany; Garzón-Rodríguez, Juan Carlos; Bejarano-Novoa, Diana Carolina & Buitrago-Rodríguez, Nidya Esperanza. Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 263-278.
- Pineda**, Clelia. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Pineda**, Nisme. La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la Educación Inicial. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 621-636.
- Pinilla**, Victoria Eugenia & Muñoz, Germán. Lo privado de lo público para jóvenes universitarios en Colombia. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 769-800.
- Pinillos**, Mónica. Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 579-591.
- Ponce-Lara**, Camila. La socialización política en el aula: Comparación entre las movilizaciones de Francia y Chile. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 603-615. Doi:10.11600/1692715x.11210210113.
- Posada-Escobar**, Jorge Jairo; Briceño-Alvarado, Patricia del Pilar; Santacoloma-Alvarán, Juliana. Subjetividades Políticas de Paz en Experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 163-175.
- Posada-Escobar**, Jorge Jairo; Briceño-Alvarado, Patricia del Pilar & Munar-Moreno, Yudi Astrid. Análisis de experiencias y dispositivos en construcción de paz desde una perspectiva intergeneracional-intercultural. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 505-517. DOI:10.11600/1692715x.1513222042016
- Planas-Lladó**, Anna; Soler-Masó, Pere & Feixa-Pàmpols, Carles. Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas?. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 551-564.
- Plascencia**, Martín. Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 245-267.
- Plesnicar**, Lorena Natalia. El objeto juventud en la I Conferencia Iberoamericana de Juventud. Argentina. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1209-1227.
- Pulido**, Sandra; Castro-Osorio, Juliana; Peña; Marlyn & Ariza-Ramírez, Diana PaoLa. Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 245-259. Doi:10.11600/1692715x.11116030912.
- 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.
- Prieto-Montoya**, José Alejandro; Cardona-Castañeda, Lina María & Vélez-Álvarez, Consuelo. Estilos parentales y consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de 8° a 10°. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1345-1356.
- Prada-Sanmiguel**, Alberto. Comprensión de la responsabilidad política de los actores armados en el conflicto interno colombiano: la masacre de El Salado 2000. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1537-1548.
- Quintero-Mejía**, Marieta, Alvarado, Sara Victoria & Miranda, Juan Carlos. Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: un análisis de impacto. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 147-161.
- Quintero-Velásquez**, Ángela María. Resiliencia: Contexto no clínico para trabajo social. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 73-94.
- Quiroz**, Margarita Inés. Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas(os). Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1027-1053.
- Quattrini**, Diego. Sin-vergüenza. Análisis goffmaniano de la capacitación en un programa de empleo. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1291-1302.
- Ramírez-Castro**, Juana. Experiencias y expectativas en el debate político. Jóvenes de Manizales y elecciones. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 243-256.
- Ramírez-López**, Natalia María. “Narrativas de vida y memorias”: conflicto escolar en el Colegio Santa Librada. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 201-210.
- Raimundi**, María Julia; Molina, María Fernanda; Gimenez, Mariel & Minichiello, Claudia. ¿Qué es un desafío? Estudio cualitativo de su significado subjetivo en adolescentes de Buenos Aires. Vol. 12 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 521-534.
- Rausky**, María Eugenia. ¿Infancia sin trabajo o Infancia Trabajadora? Perspectivas sobre el trabajo infantil. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 681-706.
- Ravetllat-Ballesté**, Isaac. Pre-congresos mundiales por los derechos de la infancia y la adolescencia 2012-2014. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 899-911.
- Rengifo-Millán**, Maritza. La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 809-822.
- Remorini**, Carolina. Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 961-980.
- Reyes-Terrón**, Ángel Mauricio & Elizarrarás-Hernández, Moisés. Los jóvenes y las jóvenes en el Estado de México: sociodemografía y empleo 2010. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 287-304. Doi:10.11600/1692715x.11119060512.
- Reyes**, Ladislao Adrián & González, Juan de Dios. La genealogía de los niños de la calle y su educación en los Centros de Internamiento en México. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1039-1050.
- Rivera-González**, José Guadalupe. Tres miradas a la experiencia de la exclusión en las juventudes en América Latina. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 331-346.
- Ríos-Flórez**, Jorge Alexander & Cardona-Agudelo, Viviana. Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1071-1085.
- 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.

- Rodríguez-Martínez**, María del Carmén; Sánchez-Rivas, Enrique & Labajos-Manzanares, María Teresa. Vocación ocupacional y género en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 345-356. Doi:10.11600/1692715x.1512130102015
- Roose-Sanfelice**, Gustavo; Jahn, Elenara & Dalzochio, Thaís. Demandas de deporte y ocio para la juventud en el municipio de Novo Hamburgo, Brasil. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 563-571. Doi:10.11600/1692715x.1127150613.
- Rojas**, Cristian Alberto & Castellanos, Juan Manuel. Diez años después: Itinerarios escolares y laborales de egresados de un colegio público en Manizales, Colombia. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 277-290.
- Rojas**, Héctor Mauricio. La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 885-906.
- Rojas**, Héctor Mauricio. Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1595-1618.
- Rojas-Cavanzo**, Daniela Andrea; Benkelfat-Perafán, Katerine & Mora-Antó, Adriana. Narrativas Acerca de las Relaciones Familiares en Mujeres en Situación de Reclusión Carcelaria. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 273-286.
- Rojas-Maturana**, M. & Peña-Cortés, F. Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile). Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1207-1220.
- Rosemberg**, Celia Renata & Stein, Alejandra. Análisis longitudinal del impacto de un programa de alfabetización temprana. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1087-1102.
- 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.
- Ruiz-Palmero**, Julio; Sánchez-Rodríguez, José & Trujillo-Torres, Juan Manuel. Utilización de Internet y dependencia a teléfonos móviles en adolescentes. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1357-1369.
- Russo**, Daiana; Arteaga, Florencia; Rubiales, Josefina & Bakker, Liliana. Competencia social y status sociométrico escolar en niños y niñas con TDAH. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1081-1091.
- Rosselli**, Mónica. Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 125-144.
- Runge-Peña**, Andrés Klaus & Muñoz, Diego Alejandro. Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 51-81.
- Runge-Peña**, Andrés Klaus. Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 31-53.
- Salamanca**, Luisa Matilde. Construcción, validación y confiabilidad de un cuestionario sobre niños y niñas con TDAH. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1117-1129.
- Salinas-Quiroz**, Fernando & Posada, Germán. MBQS: Método de evaluación para intervenciones en apego dirigidas a primera infancia. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1051-1063.
- Sánchez-Amay**, Tomás. La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 755-767. Doi:10.11600/1692715x.11220220812.
- Sans**, Isabel. Granja-hogar La Huella para niños y adolescentes: Fusión metodológica de involucramiento radical. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 281-293. Doi:10.11600/1692715x.1511731062016
- Sánchez-Castaño**, Jairo Alejandro; Castaño-Mejía, Olga Yazmin & Tamayo-Alzate, Óscar Eugenio. La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015), pp. 1153-1168.
- Salazar**, Myriam. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.
- Salazar**, José Guadalupe, Torres, Teresa Margarita; Reynaldos, Carolina; Figueroa, Norma Silvia & Valencia, Silvia. Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos contra la salud y robo. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1491-1512.
- Saldarriaga-Vélez**, Jaime Alberto. Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1389-1404.
- Salva-Mut**, Francesca; Nadal-Cavaller, Joan & Melià-Barceló, Maria Agnés. Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1405-1419.
- 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.
- Sartori**, María Soledad & López, Marcela Carolina. Habilidades sociales: Su importancia en mujeres con diagnóstico de Síndrome de Turner. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1055-1067.
- Sánchez**, Tomás. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1675-1711.
- Saucedo**, Claudia Lucy. Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. Vol. 4 N° 1 (ene.-jun., 2006); pp. 121-147.
- Saucedo**, Iván Alejandro & Taracena, Bertha Elvia. Habitar la calle: pasos hacia una ciudadanía a partir de este espacio. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 269-286.
- Santillán**, Laura. Las configuraciones sociales de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 921-932.
- Serrano**, Edgar David. Familia y teoría de juegos. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 131-166.
- Serrano**, Héctor; Zarza, Martha Patricia; Serrano, Carolina; Gómez, Beatriz & Iduarte, Joaquín. Códigos visuales de género y configuraciones sexuales evidenciadas en la fotografía. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 769-782.
- Sevilla**, Teresita María. “Sexo inseguro”: un análisis de la racionalidad como parte del riesgo entre jóvenes caleños y caleñas. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 257-294.
- Simões** Borelli, Silvia Helena & Aboboreira, Ariane. Teorías/metodologías: trayectos de investigación con colectivos juveniles en São Paulo/Brasil. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 161-172.
- Silva**, Carmen & Martínez-Guzmán, M. Loreto. El self adolescente desde la perspectiva contextual: Pobreza, viviendas sociales, apoyo parental y participación. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 117-130. Doi: 10.11600/1692715x.1510605022016
- Soler-Masó**, Pere; Planas-Lladó, Anna & Fullana-Noell, Judith. La evaluación de las políticas municipales de juventud

- a partir de un sistema de indicadores. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1107-1123.
- Soto**, Cristian David; Vásquez, Johanna & Cardona, Yudi Bibiana. Imaginarios de gente joven sobre política: Vereda Alto Bonito-Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 393-422.
- Soto**, Cristian David. La migración internacional paterna o materna: una lectura desde los sujetos jóvenes. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 611-624.
- Soto-Lombana**, Carlos Arturo; Angulo-Delgado, Fanny; Runge-Peña, Andrés Klaus & María Rendón-Urbe, Alexandra. Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 819-833. Doi:10.11600/1692715x.11224180213.
- Sosenski**, Susana. Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 43-52.
- Suárez-Cabrera**, Dery Lorena. Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 627-643.
- Suárez**, Martha Cecilia. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 907-928.
- Suárez**, Nelly del Carmen & Restrepo, Dalia. Teoría y práctica del Desarrollo Familiar en Colombia. Vol. 3 N° 1 (ene.-jun., 2005); pp. 17-55.
- Scheuer**, Nora; De la Cruz, Montserrat & Iparraguirre, María Sol. El aprendizaje de distintos dominios notacionales según niños de preescolar y primer grado. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1083-1097.
- Shabel**, Paula. Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 159-170.
- Stelzer**, Florencia; Andrés, María Laura; Canet-Juric, Lorena & Introzzi, Isabel. Predictores cognitivos de la capacidad de planificación en niños de 6 y 7 años de edad. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 347-358.
- Tamayo**, Oscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto de respiración. Vol. 1 N° 1 (ene.-jun., 2003); pp. 181-205.
- Tamayo**, Óscar Eugenio & Sanmartí, Neus. Características del discurso escrito de los estudiantes en las clases de ciencias. Vol. 3 N° 2 (jul.-dic., 2005); pp. 85-110.
- Taracena**, Elvia. Hacia una caracterización psico-social del fenómeno de callejerización. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 393-409.
- Terranova-Zapata**, Lina María; Acevedo-Velasco, Victoria Eugenia & Rojano, Ramón. Intervención en terapia familiar comunitaria con diez familias caleñas de la ladera oeste. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 309-324.
- Tobasura**, Isaías; Jurado, Claudia & Montes, Claudia. Los grupos extracurriculares en agronomía de la Universidad de Caldas (Colombia): 1970-2006: de la efervescencia política a la formación científica. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1573-1594.
- Torres**, Alfonso. Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. Vol. 4 N° 2 (jul.-dic., 2006); pp. 167-199.
- Torres**, María Leticia. Prácticas discursivas institucionales y familiares sobre crianza en ocho OIF de Caldas. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 803-835.
- Torres**, Teresa Margarita; Iñiguez, Rosalba Alejandra; Pando, Manuel & Salazar, José Guadalupe. Riesgo de contagio de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y VIH/Sida desde el punto de vista de adolescentes migrantes del Estado de Jalisco, México. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 135-154.
- Tortosa-Martínez**, Miguel; Gil-Madrona, Pedro; Pastor-Vicedo, Juan Carlos & Contreras-Jordán, Onofre. Programa de Actividad Física Extracurricular en Adolescentes con Sobrepeso u Obesidad. Vol. 14 N° 1 (ene.-jun., 2016); pp. 577-589.
- Tovar**, Luis Miguel. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
- Triana**, Alba Nidia; Ávila, Liliana & Malagón, Alfredo. Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 933-945.
- Trujillo**, María Angélica. La explotación sexual comercial infantil: una ganancia subjetiva. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 1009-1025.
- Tuñón**, Ianina. Determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 903-920.
- Tuñón**, Ianina & Salvia, Agustín. Límites estructurales para el desarrollo de la infancia en contexto de crisis. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 179-194.
- Umayahara**, Mami. En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. Vol. 2 N° 2 (jul.-dic., 2004); pp. 21-49.
- Unda**, René & Alvarado, Sara Victoria. Feminización de la migración y papel de las mujeres en el hecho migratorio. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 593-610.
- Urbina-Cárdenas**, Jesús Ernesto & Muñoz, Germán. Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 321-330.
- Uribe**, Ana Fernanda; Vergara, Tatiana; Barona, Claudia. Susceptibilidad y autoeficacia frente al VIH/Sida en adolescentes de Cali-Colombia. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1513-1533.
- Uribe**, J. Isaac; Amador, Genoveva; Zacarías, Ximena & Villarrea, Leticia. Percepciones sobre el uso del condón y la sexualidad entre jóvenes. Vol. 10 N° 1 (ene.-jul., 2012); pp. 481-494.
- Urbina-Cárdenas**, Jesús Ernesto & Ávila-Aponte, Rosa. Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. Vol. 11 N° 2 (jul.-dic., 2013); pp. 803-817. Doi:10.11600/1692715x.11223141112.
- Urteaga**, Maritza. Jóvenes e indios en el México contemporáneo. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 667-708.
- Urueña**, Sebastián. Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del Valle del Cauca en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 707-733.
- Urrego-Mendoza**, Diana Zulima; Quintero-Mejía, Marieta. Dilemas de la guerra: un estudio desde las narrativas médicas en Colombia. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 837-849.
- Valadez**, Isabel; Amezcua, Raúl; González, González, Noé; Montes, Rosalba & Vargas, Vania. Maltrato entre iguales e intento suicida en sujetos adolescentes escolarizados. Vol. 9 N° 2 (jul.-dic., 2011); pp. 783-796.
- Valoyes**, Elizabeth. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 761-783.
- Valencia-Suescún**, María Isabel; Ramírez, Mónica; Fajardo, María Alejandra & Ospina-Alvarado, María Camila. De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 1037-1050.
- Valdenegro**, Boris & Calderón-Flández, Claudia. Alteridad, Infancia y Delincuencia: análisis discursivo desde programas

- sociales hacia infancias en Chile. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1191-1204.
- Van Kuyk**, Jef J. Enfoque Holístico o Secuencial Curricular: ¿Cuál Es más Efectivo con los Niños? Vol. 7 N° 2 (jul.-dic., 2009); pp. 949-969.
- Vargas**, Hernán Humberto; Echavarría, Carlos Valerio; Alvarado, Sara Victoria & Restrepo, Jaime Alberto. Sentidos de ciudadanía en un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Manizales, Colombia. Vol. 5 N° 2 (jul.-dic., 2007); pp. 691-721.
- Vergara-del Solar**, Ana Vergara; Chávez-Ibarra, Paulina; Peña-Ochoa, Mónica & Vergara-Leyton, Enrique. Experiencias contradictorias y demandantes: La infancia y la adultez en la perspectiva de niños y niñas de Santiago de Chile. Vol. 14 N° 2 (jul.-dic., 2016); pp. 1235-1247.
- Vargas-Salfate**, Salvador; Oyanedel, Juan Carlos & Torres-Vallejos, Javier. Socialización e interés en la política en jóvenes de Chile. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 781-794.
- Vargas-Rubilar**, Jael & Arán-Filippetti, Vanessa. Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. Vol. 12 N° 1 (ene.-jun., 2014); pp. 171-186.
- Vázquez-Ceballos**, Cristo Avimael. La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 45-60.
- Vázquez**, Melina. La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados y desocupadas en Argentina. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 423-455.
- Vázquez**, Verónica & Castro, Roberto. “¿Mi novio sería capaz de matarme?” Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 709-738.
- Vélez**, Andrés. Construcción de subjetividad en jóvenes raperos y raperas: más allá de la experiencia mediática. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 289-320.
- Verdugo-Lucero**, Julio César; Ponce de León-Pagaza, Bárbara Gabriela; Guardado-Llamas, Rosa Esthela; Meda-Lara, Rosa martha; Uribe-Alvarado, J. Isaac & Guzmán-Muñoz, Jorge. Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 63-77. Doi:10.11600/1692715x.1114120312.
- Vera**, José Ángel; Bautista, Gildardo; Ramírez, Manuel & Yáñez, Adrian Israel. Relación entre anomia social, alienación y conducta antisocial en jóvenes infractores mexicanos. Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 943-955.
- Vergara**, Edgar Mario; Montaña, Nidia; Becerra, Rosalba; León-Enríquez, Oswald Uriel & Arboleda, Catalina. Prácticas para la formación democrática en la escuela: ¿Utopía o realidad? Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 226-254.
- Vergara**, María del Carmen. La naturaleza de las representaciones sociales. Vol. 6 N° 1 (ene.-jun., 2008); pp. 55-80.
- Vergara**, María del Carmen. Representaciones sociales sobre salud, de algunos grupos de jóvenes de Manizales, Colombia. Vol. 7 N° 1 (ene.-jun., 2009); pp. 105-133.
- Vesga-Parra**, Luz del Sol & Hurtado-Herrera, Deibar René. La brecha digital: representaciones sociales de docentes en una escuela marginal. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 137-149. Doi:10.11600/1692715x.1118140912.
- Victoria-Morales**, María Irene; Hernandez-Wolfe, Pilar; Acevedo-Velasco, Victor Eugenia & González-Victoria, Adriana. Saberes e interculturalidad: Dilemas y aprendizajes en una experiencia con afrodescendientes colombianas. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 519-531. Doi:10.11600/1692715x.1513302032016
- Villalba**, María. La política pública de las orquestas infanto-juveniles. Vol. 8 N° 1 (ene.-jun., 2010); pp. 131-149.
- Villalta**, Carla & Llobet, Valeria. 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.
- Vivero-Arriagada**, Luis. Trabajo Social entre el sentido común, hegemonía y praxis: Un análisis basado en Gramsci. Vol. 15, N° 1 (ene.-jun., 2017); pp. 547-563. Doi:10.11600/1692715x.1513413052016
- Vommaro**, Pablo A. Movilización social desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones rurales argentinas. Vol. 9 N° 1 (ene.-jun., 2011); pp. 191-214.
- Vommaro**, Pablo & Vázquez, Melina. La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos de la Argentina. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs). Vol. 6 N° 2 (jul.-dic., 2008); pp. 485-522.
- Wilhelm**, Karin; Martin, Gabriela & Miranda, Christian. Autoestima profesional: competencia mediadora en el marco de la evaluación docente. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 339-350.
- Zampieri-Grohmann**, Márcia; Flores-Battistella, Luciana & Lütz, Carolina. A ética no consumo: qual a percepção da juventude? Vol. 10 N° 2 (jul.-dic., 2012); pp. 913-925.
- Zamora-Carmona**, Gabriela. Servicios clínicos disponibles para niñas, niños y jóvenes con trastornos mentales en México. Vol. 11 N° 1 (ene.-jun., 2013); 163-170. Doi:10.11600/1692715x.11110170712.
- Zamora**, G. Apoyo humanitario a niñas y niños repatriados: las Casas YMCA para Menores Migrantes. Vol. 13 N° 1 (ene.-jun., 2015); pp. 209-222.
- Zapata**, Adriana. Familia transnacional y remesas: padres y madres migrantes. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1749-1769.
- Zapata**, Beatriz Elena & Ceballos, Leonardo. Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. Vol. 8 N° 2 (jul.-dic., 2010); pp. 1069-1082.
- Zapata-Ospina**, Beatriz Elena & Restrepo Mesa, José Hernán. Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. Vol. 11 N° 1 (ene.-jul., 2013); 217-227. Doi:10.11600/1692715x.11114270712.
- Zarza**, Martha Patricia. Universitarios y universitarias de México y el cuerpo simbólico como construcción de género. Vol. 7 N° 2 (especial) (jul.-dic., 2009); pp. 1349-1377.
- Zicavo**, Nelson; Palma, Claudia & Garrido, Gustavo. Adaptación y validación del Faces-20-ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. Vol. 10 N° 1 (ene.-jun., 2012); pp. 219-234.
- Zuluaga**, Juan Bernardo. La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Vol. 2 N° 1 (ene.-jun., 2004); pp. 127-148.
- Zuliani-Arango**, Liliana Adela; Villegas-Peña, María Eugenia; Galindo-Cárdenas, Leonor Angelica & Kambourova, Miglena. Visita domiciliaria familiar: estrategia didáctica para la formación integral del personal médico. Vol. 13 N° 2 (jul.-dic., 2015); pp. 851-863.

Índice temático

- Abandono:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1).
- Abordaje cualitativo:** López (Vol. 3, N° 1).
- Abordaje participativo:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1).
- Abuso sexual:** Nogueira-Da Silva Costa (Vol. 11, N° 2); Arredondo, Saavedra, Troncoso, Guerra (Vol. 14, N° 1).
- Acuerdo:** Merino-Soto (Vol. 14, N° 2).
- Actitud:** Álvarez-Ramírez (Vol. 12, N° 1).
- Actitudes:** Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, N° 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Actitudes cívcas:** Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Actitudes de equidad:** Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, N° 1).
- Actividades extracurriculares:** Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2).
- Actividades para-universitarias:** Malinowski (Vol. 6, N° 2).
- Actividad física:** González, Tamayo (Vol. 10, N° 1); Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1); Navarro-Aburto, Díaz-Bustos, Muñoz-Navarro, Pérez-Jiménez (Vol. 15, N° 1).
- Actividad juvenil:** Barbosa-Pereira (Vol. 14, N° 1).
- Acceso a la información:** Rosas-Longoria, García-García (Vol. 12, N° 2).
- Acceso a la educación:** Mayer, Cerezo (Vol. 14, N° 2); Jarpa-Arriagada, Rodríguez-Garcés (Vol. 15, N° 1).
- Accesibilidad:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2).
- Acción:** Sánchez (Vol. 2, N° 2); Lozan, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Prada-Sanmiguel (Vol. 14, N° 2).
- Acción comunitaria:** Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, N° 2).
- Acción cultural:** Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12, N° 2); Victoria-Morales, Hernandez-Wolfe, Acevedo-Velasco, González-Victoria (Vol. 15, N° 1).
- Acción educativa:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Acción discursiva:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Acción colectiva juvenil:** Aguilar-Forero (Vol. 14, N° 2).
- Acción política:** Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, N° 2).
- Acción colectiva juvenil:** Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).
- Acciones:** Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Acciones ciudadanas:** Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2).
- Acoso:** Forero-Rocha, Gómez-Rodríguez (Vol. 14, N° 2).
- Acoso escolar:** Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2).
- Acontecimiento:** Gómez-Esteban (Vol. 14, N° 1).
- Adaptación:** Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1).
- Adaptación inclusive:** Aguirre (Vol. 9, N° 2).
- Adaptación y sobrevivencia:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2).
- Administración educativa:** Aponte, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Administración de justicia:** González-Laurino (Vol. 13, N° 2).
- Administración local:** Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2).
- Administración municipal:** Rosas-Longoria, García-García (Vol. 12, N° 2); García-García (Vol. 15, N° 1).
- Adolescencia:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Cordini (Vol. 3, N° 1); Feixa-Pampols (Vol. 4, N° 2); Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Hincapié (Vol. 9, N° 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Andrés-Candelas (Vol. 14, N° 1); (Vol. 11, N° 1); Oyanedel (Vol. 13, N° 1); Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2); Candelas (Vol. 14, N° 1); Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, N° 1); Ravetllat-Ballesté (Vol. 14, N° 2); Jiménez, Meireles Andrade, Guimarães Battistella (Vol. 14, N° 2); Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14, N° 2); Sans (Vol. 15, N° 1); Nava-Preciado, Ureña-Pajarito (Vol. 15, N° 1); Molina, Raimundi (Vol. 15, N° 1).
- Adolescente:** Álvarez-Ramírez, Chacón-Afanador (Vol. 11, N° 1); Prieto-Montoya, Cardona-Castañeda, Vélez-Álvarez (Vol. 14, N° 2); Penso, Moraes (Vol. 14, N° 2); Silva, Martínez-Guzmán (Vol. 15, N° 1).
- Adolescentes:** Amarís, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial); Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, N° 2); Oviedo, García (Vol. 9, N° 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10, N° 1); Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1); Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol. 14, N° 1); Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1); Ruiz-Palmero, Sánchez-Rodríguez, Trujillo-Torres (Vol. 14, N° 2); Forero-Rocha, Gómez-Rodríguez (Vol. 14, N° 2); González, Orcasita, Carrillo, Palma-García (Vol. 15, N° 1); Forero, Siabato, Salamanca (Vol. 15, N° 1); Bolzan Berlese, Roese Sanfelice, Bolzan Berlese, Sidegum Renner (Vol. 15, N° 1).
- Adolescente infractor:** Sánchez (Vol. 10, N° 1).
- Adolescentes institucionalizados:** Castrillón (Vol. 5, N° 1).
- Adolescentes en Buenos Aires:** Molina, Raimundi (Vol. 15, N° 1).
- Adolescentes en privación de la libertad:** Lazaretti Da Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2).
- Adolescentes y género:** García, Pérez (Vol. 8, N° 1).
- Adopción:** Pena (Vol. 14, N° 1).
- Adultocentrismo:** Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1).
- Adultos:** Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14, N° 2).
- Adulterio:** Mareovich, Peralta (Vol. 15, N° 1).
- Afectividad:** Nava-Preciado, Ureña-Pajarito (Vol. 15, N° 1).
- Afiliación:** Malinowski (Vol. 6, N° 2).
- Afrodendientes:** Arroyo-Ortega, Alvarado (Vol. 15, N° 1).
- Ajuste social:** Leavy (Vol. 11, N° 2).
- Agencia:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); Guaraná (Vol. 7, N° 1).
- Agencia cultural juvenil:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Agenda pública regional:** Peralta-Duque, (Vol. 14, N° 2).
- Agenda pública municipal:** Peralta-Duque, (Vol. 14, N° 2).
- Agresor-víctima:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1).
- Agresión:** Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1).
- Agresión entre pares:** Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, N° 2).
- Agresión virtual:** Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, N° 2).
- Agricultura de exportación:** Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
- Agronomía:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Albergues para niños, niñas y jóvenes:** Zamora (Vol. 13, N° 1).

- Alcohol:** Amorim da Silva, De Araújo Menezes (Vol. 14, N° 1).
Alcoholismo: Forero, Siabato, Salamanca (Vol. 15, N° 1).
Alfabetización inicial: Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2).
Alfabetización tecnológica: Aguilar (Vol. 10, N° 2).
Alfabetización temprana: Rosemberg, Stein (Vol. 14, N° 2).
Alienación: Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10, N° 2).
Alienación social: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1).
Alteridad: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Márques (Vol. 9, N° 2); Córdoba, Vélez-De La Calle (Vol. 14, N° 2); Valdenegro, Calderón-Flández (Vol. 14, N° 2).
Alternativas de superación: Aparicio (Vol. 7, N° 1).
Alumnados: Pegalajar-Palomino (Vol. 14, N° 1).
Alumnos: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1).
Alumnos y alumnas: León (Vol. 9, N° 2).
Alimentación: Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, N° 2).
Amas de cría: Bocanegra (Vol. 5, N° 1).
Ambiente familiar: Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1).
Ambiente aprendizaje-juego: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
Ambientes democráticos: Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
América Latina: Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Gillman (Vol. 8, N° 1); Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2).
Análisis crítico del discurso: Ocampo (Vol. 9, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avenida (Vol. 11, N° 2); Vergara-del Solar, Chávez-Ibarra, Peña-Ochoa, Vergara-Leyton (Vol. 14, N° 2).
Análisis de contexto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
Análisis de redes sociales: Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 14, N° 1).
Análisis de invarianza: Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, N° 1).
Análisis prosopográfico: Castellanos (Vol. 9, N° 1).
Análisis pragmático: Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
Analítica de la verdad: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).
Ansiedad: González (Vol. 12, N° 1).
Ancianos y ancianas: Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1).
Andamiado: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
Anomia: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1); Vera, Bautista, Ramírez, Yáñez (Vol. 10, N° 2).
Anorexia nerviosa: Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
Antropología pedagógica: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
Antropología: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2); Escobar-García, Hincapié-García (Vol. 15, N° 1).
Apoyo institucional: Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1).
Apoyo social: Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, N° 1).
Apoyo parental: Silva, Martínez-Guzmán (Vol. 15, N° 1).
Aprender: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).
Aprendizaje: Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); López, Schnitter (Vol. 8, N° 2); Aguilar (Vol. 10, N° 2); Zapata-Ospina, Restrepo-Mesa (Vol. 11, N° 1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2); Fantin (Vol. 13, N° 1); Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2); Medeiros (Vol. 14, N° 2); Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2); D'Aloisio (Vol. 15, N° 1); Mareovich, Peralta (Vol. 15, N° 1).
Aprendizaje colaborativo: Andreucci, Curiche (Vol. 15, N° 1).
Aprendizaje de iniciativa: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
Aprendizajes de palabras: Mareovich, Peralta (Vol. 15, N° 1).
Aprendizaje de las educadoras y educadores: Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2).
Aprendizaje y comportamiento: Mustard (Vol. 7, N° 2).
Aprendizaje social: Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1).
Aptitud: Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
Archivos públicos: Sosenski (Vol. 14, N° 1).
Arndt: Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2).
Argentina: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Mosqueira (Vol. 8, N° 1); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1); Kriger (Vol. 12, N° 2); Cosse (Vol. 14, N° 2); Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 15, N° 1).
Argumentación: Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2).
Argumentación pragmatológica: Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1).
Arqueología: Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Vommaro (Vol. 9, N° 1); Fagundes (Vol. 11, N° 1).
Arquitectura: Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2).
Arqueología-genealogía: Arias (Vol. 9, N° 2).
Arquitectura escolar: Bocanegra (Vol. 6, N° 1).
Arte: Guerra (Vol. 7, N° 1).
Articulaciones: Abello (Vol. 7, N° 2).
Arraigo: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1).
Asertividad: Álvarez, Saldaña, Muñoz, Portela (Vol. 7, N° 2-Especial).
Asimetría cerebral: Roselli (Vol. 1, N° 1).
Asistencia escolar: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2); Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
Atención al parto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
Atención al posparto: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
Atención integral a la primera infancia: Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1).
Atención integral de salud: Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2).
Atención prenatal: Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
Atención psicológica: Saucedo (Vol. 4, N° 1).
Atención y servicios a la salud mental: Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1).
Atmósfera psíquica: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
Atribuciones causales: Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2).
Audiencia: Orofino (Vol. 13, N° 1).
Aula hospitalaria: Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón, Garrote-Rojas (Vol. 14, N° 2).
Autobiografía: Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N° 2).
Autodeterminación: Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
Autoconcepto: Molina, Raimundi (Vol. 15, N° 1).
Autoeficacia y VIH/Sida: Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial).
Autoestima: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1).
Autoestima en profesores y profesoras: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1).
Autoestima profesional: Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1).

- Autonomía:** Ospina (Vol. 2, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ovalle (Vol. 10, N° 1).
- Autonomía moral:** Erazo (Vol. 2, N° 2).
- Autoobservación:** Muñoz (Vol. 4, N° 1).
- Autopoiesis:** Muñoz (Vol. 4, N° 1).
- Autoridad:** Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2); Duarte-Duarte, Jurado-Jurado (Vol. 15, N° 1).
- Auto relato:** Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2).
- Autorreferencia:** Muñoz (Vol. 4, N° 1).
- Autorregulación:** Martínez, García (Vol. 9, N° 2).
- Autorregulación académica:** Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, N° 1).
- Autismo:** Bianchi (Vol. 14, N° 1).
- Ayuda económica:** Medan (Vol. 12, N° 2).
- Ayuda estatal:** Medan (Vol. 12, N° 2).
- Ayahuasca:** B. Albuquerque (Vol. 10, N° 1).
- Bajo peso al nacer:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1).
- Barrios populares:** Santillán (Vol. 8, N° 2).
- Bebeteca:** Mejía (Vol. 8, N° 2).
- Bien público:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Bien privado:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Bien mixto:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Bienes:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2).
- Bienestar:** Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, N° 2).
- Bienestar de la infancia:** Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1); Huaiquién-Billeke, Mansilla-Sepúlveda, Lasalle-Rivas (Vol. 14, N° 2).
- Bienestar subjetivo:** Verdugo-Lucero, Ponce de León-Pagaza, Guardado-Llamas, Meda-Lara, Uribe-Alvarado, Guzmán-Muñiz (Vol. 11, N° 1).
- Bienestar subjetivo infantil:** Oyanedel (Vol. 13, N° 1).
- Bienestar social:** De León-Torres (Vol. 12, N° 1).
- Bienestar y pobreza:** Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2).
- Bienestar general:** Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, N° 2).
- Bienestar en la niñez:** Aguado (Vol. 7, N° 2).
- Biografía:** Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol. 13, N° 2).
- Biología:** lagunas (Vol. 13, N° 1).
- Biologización:** Castrillón (Vol. 5, N° 1).
- Biopoder:** Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
- Biopolítica:** Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
- Biocultura:** Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
- Biorresistencia:** Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
- Bogotá:** Henao (Vol. 2, N° 2).
- Biomedicalización:** Bianchi (Vol. 14, N° 1).
- Branquitude:** Cardoso (Vol. 8, N° 1).
- Branquitude Acrítica:** Cardoso (Vol. 8, N° 1).
- Branquitude Crítica:** Cardoso (Vol. 8, N° 1).
- Brasil:** Becker, Amich (Vol. 5, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1); Fagundes (Vol. 11, N° 1).
- Brecha digital:** Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1).
- Blended learning:** Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1); Pegalajar-Palomino (Vol. 14, N° 1).
- Bullying:** Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1); Bolzan Berlese, Roese Sanfelice, Bolzan Berlese, Sidegum Renner (Vol. 15, N° 1).
- Cajas de ahorros:** Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14, N° 1).
- Cali:** Ramírez-López (Vol. 12, N° 1).
- Calidad:** Umayahara (Vol. 2, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1); Abello (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2).
- Calidad de vida:** Mieles, Acosta (Vol. 10, N° 1); Mieles-Barrera (Vol. 13, N° 1).
- Calificación:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Calle:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Callejera:** Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Callejerización:** Taracena (Vol. 8, N° 1).
- Callejeros y Callejeras:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1).
- Cambio:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Hernández (Vol. 3, N° 1); Caro, Saracostti, kinkead, Grau (Vol. 15, N° 1).
- Cambio cultural:** Urteaga (Vol. 6, N° 2); Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1).
- Cambio familiar y social:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Cambio social:** Caro, Saracostti, kinkead, Grau (Vol. 15, N° 1).
- Campo de la rectoría:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Capacidad de pago:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Calidad:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Calidad de vida laboral:** Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).
- Calidad de vida:** Oyanedel (Vol. 13, N° 1).
- Cálculo:** Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2).
- Capacidad:** Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Capacidades:** González (Vol. 6, N° 2); Mieles-Barrera (Vol. 13, N° 1).
- Capacidades profesionales:** Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
- Capacitación laboral:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1).
- Capital social:** González (Vol. 7, N° 2-Especial); Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1).
- Capital escolar:** Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1).
- Capital humano:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Capitalismo:** Cena, Chahbenderian (Vol. 13, N° 1); Paz-Calderón, Suárez-Zozaya, Campos-Ríos (Vol. 14, N° 2).
- Carcel:** Escobar-García, Hincapié-García (Vol. 15, N° 1).
- Características de la población:** Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1).
- Categorías:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2).
- Casas YMCA para menores migrantes:** Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Castigo:** Murrieta (Vol. 8, N° 2); Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Centrales:** González (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Centro de atención infantil:** Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2).
- Ciencia:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Sánchez (Vol. 2, N° 2).
- Ciencia de familia:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); López & Herrera (Vol. 12, N° 1).
- Ciencias naturales:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2).
- Ciencias Sociales:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2); López & Herrera (Vol. 12, N° 1).
- CIF:** Salamanca (Vol. 8, N° 2).
- Ciudad:** Urteaga (Vol. 6, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Hurtado (Vol. 9, N° 1); Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2).
- Ciudad de San Pablo, Brasil:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1).
- Ciudadanía:** Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Castillo (Vol. 5, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Torres (Vol. 4, N° 2); Llobet (Vol. 4, N° 1); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Castillo (Vol. 1, N° 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Gillman (Vol. 8, N° 1); Morfín, (Vol. 9, N° 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1); Gómez, (Vol. 9, N° 2); B. Valderrama (Vol. 11, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1); Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, N° 1); Benedicto (Vol. 14, N° 2).

- Ciudadanía de niños, niñas y adolescentes:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
- Ciudadanía juvenil:** Ocampo (Vol. 9, N° 1).
- Ciudadanías:** Muñoz (Vol. 5, N° 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1).
- Ciudades globales:** Guerra (Vol. 7, N° 1).
- Cultura:** Lagunas (Vol. 13, N° 1).
- Cuidado del niño:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2); De León-Torres (Vol. 12, N° 1).
- Circularidad institucional:** Castrillón (Vol. 5, N° 1).
- Clarificación de valores:** Mesa (Vol. 2, N° 1).
- Clase social:** Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol. 13, N° 2); Peña, Toledo (Vol. 15, N° 1).
- Clases sociales:** García, Pérez (Vol. 8, N° 1).
- Coficiente intelectual (CI):** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
- Cognición:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Vargas, Arán (Vol. 12, N° 1); Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1); Bizama, Arancibia, Sáez, Luubiés (Vol. 15, N° 1).
- Cognición creativa:** Parra (Vol. 8, N° 1).
- Colaboración entre pares:** Castellaro, Roselli (Vol. 13, N° 2).
- Colectivos juveniles:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1).
- Colegio:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2).
- Colombia:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); del Castillo, Roth, Wartski, Rojas, Chacón (Vol. 6, N° 1); Paredes, Alvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2); Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Aguado (Vol. 7, N° 2). Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); González-Torralbo (Vol. 14, N° 1).
- Colonia:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1); Castellanos (Vol. 9, N° 1).
- Colonialidad:** Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
- Combatientes:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2).
- Comparación curricular:** Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Competencia:** García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1).
- Competencia social:** Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2).
- Competencias:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2); Marín-Gutiérrez (Vol. 14, N° 2).
- Competencias digitales:** Acosta-Silva (Vol. 15, N° 1).
- Competencias ciudadanas:** Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Compasión:** Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, N° 1).
- Complejidad:** Muñoz (Vol. 4, N° 1).
- Complemento alimenticio:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2).
- Componentes principales:** Aguado (Vol. 7, N° 2).
- Comportamiento alimentario:** Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2).
- Comportamiento antisocial:** Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14, N° 2).
- Comportamiento discursivo:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Comportamiento humano:** Esteinou (Vol. 13, N° 2).
- Comportamiento del consumidor:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, N° 2).
- Comportamiento escolar:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1).
- Comportamiento social:** Baeza-Correa (Vol. 11, N° 1).
- Comportamiento político:** Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, N° 2).
- Comportamientos antisociales:** Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2).
- Comportamientos parentales:** Esteinou (Vol. 13, N° 2).
- Comprensión:** Muñoz (Vol. 4, N° 1); Prada-Sanmiguel (Vol. 14, N° 2).
- Comprensión lectora:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2).
- Comunicabilidad:** Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2).
- Comunicación:** Muñoz (Vol. 5, N° 1); Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2); Ovalle (Vol. 10, N° 1); Orofino (Vol. 13, N° 1); Aguilar-Forero, (Vol. 14, N° 2); Guarín-García, Castellanos-Obregón (Vol. 15, N° 1); Guarín-García, Castellanos-Obregón (Vol. 15, N° 1); González, Orcasita, Carrillo, Palma-García (Vol. 15, N° 1).
- Comunicación intercultural:** Victoria-Morales, Hernandez-Wolfe, Acevedo-Velasco, González-Victoria (Vol. 15, N° 1).
- Comunicación verbal:** Castellaro, Roselli (Vol. 13, N° 2).
- Comunicación política:** Ramírez (Vol. 12, N° 1); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2).
- Comunidad:** Egas, Salao (Vol. 9, N° 2); Sans (Vol. 15, N° 1).
- Comunidad hermenéutica:** Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2).
- Comunidad educativa:** Ghiso (Vol. 10, N° 2).
- Comunidad urbana:** Cano-Hila (Vol. 15, N° 1).
- Comunidades de aprendizaje:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Comunidades virtuales:** B. Valderrama (Vol. 11, N° 1).
- Condición social:** Espinosa-Herrera, Castellanos-Obregón, Osorio-García (Vol. 14, N° 2).
- Concepciones:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2).
- Concepciones culturales:** Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2).
- Concepciones de infancia:** Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2).
- Concepto:** González (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Conceptos:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2).
- Concepto tiempo:** León (Vol. 9, N° 2).
- Concepto de paz:** Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, N° 1).
- Condón:** Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2).
- Condición juvenil:** Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).
- Condiciones de vida:** Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial); Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2).
- Condiciones de empleo:** Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).
- Condiciones margen:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2).
- Condiciones sociales:** Mosqueira (Vol. 8, N° 1).
- Conducta antisocial:** Vera, Bautista, Ramírez & Yáñez (Vol. 10, N° 2).
- Conducta adaptiva:** Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
- Conducta delictiva:** Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14, N° 2).
- Conductas delictuales:** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
- Confiabilidad:** Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1).
- Confianza:** Baeza-Correa (Vol. 11, N° 1).
- Configuración identitaria:** Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).
- Configuraciones:** Hurtado (Vol. 6, N° 1).
- Configuración de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, N° 2).
- Conflicto armado:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2); Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2); Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Amador-Baquiro (Vol. 14, N° 2); Prada-Sanmiguel (Vol. 14, N° 2).

- Conocimiento – emancipación:** Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1).
- Colegio:** Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2).
- Conocimiento:** Rengifo-Millán (Vol. 13, N° 2); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2); Navarro–Aburto, Díaz–Bustos, Muñoz–Navarro, Pérez–Jiménez (Vol. 15, N° 1).
- Conocimiento cívico:** Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Conocimientos tradicionales:** Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).
- Consentimiento informado:** Ovalle (Vol. 10, N° 1).
- Consolidación de paz:** Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Ospina-Ramírez, Ospina-Alvarado ((Vol. 15, N° 1).
- Consejos sobre la crianza:** Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11, N° 2).
- Consejos municipales de juventud:** Peralta-Duque, (Vol. 14, N° 2).
- Constitución de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, N° 2).
- Constituyentes inmediatos:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Construcción colectiva del conocimiento:** Shabel (Vol. 12, N° 1).
- Construcción de identidad:** Mielles, García (Vol. 8, N° 2).
- Construcción de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, N° 2).
- Construcción de conceptos:** León (Vol. 9, N° 2).
- Construcción de memoria:** Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).
- Construcción social:** Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol.13, N° 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, Sánchez-León (Vol. 14, N° 2).
- Construcción social de la esfera pública:** González (Vol. 10, N° 1).
- Construcción social de la realidad:** Vergara (Vol. 6, N° 1).
- Construcción y estimación de modelos:** Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2).
- Constructivismo social:** Sevilla (Vol. 6, N° 1).
- Consumo:** González (Vol. 3, N° 2); Orofino (Vol. 13, N°1); Espinosa-Herrera, Castellanos-Obregón, Osorio-García (Vol. 14, N° 2).
- Consumo cultural:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2).
- Contagio:** Aguilar-Forero, (Vol. 14, N° 2).
- Contemporáneo:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2).
- Contexto cultural:** López (Vol. 9, N° 2).
- Contexto natural:** Guevara (Vol. 7, N° 1).
- Contexto social:** López (Vol. 9, N° 2); Castellano, Roselli (Vol. 13, N° 2).
- Contexto social de uso:** Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1).
- Contextos clínicos:** Quintero (Vol. 3, N° 1).
- Contextos no clínicos:** Quintero (Vol. 3, N° 1).
- Contextos de guerra:** Botero-Gómez (Vol. 13, N° 2).
- Contextos socioeconómicos:** Castellano, Roselli (Vol. 13, N° 2).
- Contingencias de refuerzo:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1).
- Control parental:** Caicedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1).
- Control social:** Andrés-Candelas (Vol. 14, N° 1).
- Contracultura:** Hernández-Rosete (Vol. 14, N° 2).
- Corporalidad:** Luz Roa (Vol. 11, N° 1).
- Corporeidad:** González, Tamayo (Vol. 10, N° 1).
- Corresponsabilidad:** Galvis (Vol. 7, N° 2).
- Cortisol:** Martínez, García (Vol. 9, N° 2).
- Cortisol en saliva:** Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Costa Rica:** Menjívar (Vol. 8, N° 2); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1).
- Costumbres alimenticias:** De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Cotidianidad:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2).
- Cooperación:** Aguirre (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Cooperación internacional:** Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1).
- Cotidianidad:** Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N° 2).
- Crédito:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Creencias de crianza:** Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1).
- Creatividad:** Ospina-Ramírez, Ospina-Alvarado (Vol. 15, N° 1).
- Crianza:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2); Martínez, García (Vol. 9, N° 2); Peñaranda (Vol. 9, N° 2).
- Crianza de niños:** Aguirre (Vol. 9, N° 2); Martínez-González, Robles-Haydar, Amar-Amar (Vol. 14, N° 1).
- Crianza del niño:** Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11, N° 2); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2); Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, N° 1).
- Crianza del niño o niña:** Ierullo (Vol. 13, N° 2); De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Crisis de sentido:** Erazo (Vol. 2, N° 2).
- Crisis social y educativa:** Aparicio (Vol. 7, N° 1).
- Crisis socioeconómica:** Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1).
- Cronotopo:** Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1).
- Crononormatividad:** Murillo-Oviedo, Rodrigues de Oliveira Medeiros, Machado Valadão Júnior (Vol. 15, N° 1)
- Cuadernos escolares:** Bernal (Vol. 8, N° 1).
- Cuentos:** Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2).
- Cuerpo:** Muñoz (Vol. 5, N° 1); Páez (Vol. 7, N° 2); Remorini (Vol. 8, N° 2); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, N° 1).
- Cuerpo humano:** Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
- Cuerpo y estética:** Molinari (Vol. 4, N° 1).
- Cuerpo simbólico:** Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Cuestión agraria:** Guaraná (Vol. 7, N° 1).
- Cuidado:** Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2); Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1).
- Cuidados:** González-Torralbo (Vol. 14, N° 1).
- Cuidado del niño o niña:** Ierullo (Vol. 13, N° 2); De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Cuidado parental:** Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2).
- Cultura:** Sánchez (Vol. 2, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Aguirre (Vol. 8, N° 1); Mielles, García-vesga (Vol. 8, N° 2); Menkes (Vol. 10, N° 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1); Guzmán (Vol. 10, N° 1); Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2).
- Cultura contemporánea:** Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).
- Cultura de paz:** Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1).
- Cultura política:** Morfín, (Vol. 9, N° 1); González (Vol. 10, N° 1).
- Cultura prefigurada:** Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanza (Vol. 15, N° 1).
- Cultura y política:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1).

- Cultural identidad:** Jurado, Tobasura (Vol. 10, N° 1).
- Culturas juveniles:** Castillo (Vol. 5, N° 2); Espinosa (Vol. 7, N° 1).
- Curso vital:** Remorini (Vol. 8, N° 2).
- Currículo:** Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1).
- Currículos:** Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Currículo del bachillerato:** Cázares, Hernández (Vol. 8, N° 1).
- Chicos y chicas en situación de calle:** Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1).
- Chile:** Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, N° 1); Araya, Etchebarne (Vol. 12, N° 1); Oyanedel (Vol. 13, N° 1); Huaiquián-Billeke, Mansilla-Sepúlveda, Lasalle-Rivas (Vol. 14, N° 2); Vergara-del Solar, Chávez-Ibarra, Peña-Ochoa, Vergara-Leyton (Vol. 14, N° 2).
- Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría:** Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2); Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, N° 1).
- Decisiones:** Serrano (Vol. 4, N° 2).
- Deconstrucción:** De la Vega (Vol. 8, N° 1).
- Declaraciones:** Ravetlat-Ballesté (Vol. 14, N° 2).
- Déficit de atención con hiperactividad:** Bianchi (Vol. 8, N° 1).
- Déficit educativo:** Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1).
- Delincuencia:** Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Amich (Vol. 5, N° 2); Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2); Valdenegro, Calderón-Flández (Vol. 14, N° 2).
- Delincuencia juvenil:** Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial); Medan (Vol. 10, N° 1); Gonzáles-Lauriano (Vol. 13, N° 2); Andrés-Candelas (Vol. 14, N° 1); Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 14, N° 1); Jiménez, Meireles Andrade, Guimarães Batistella (Vol. 14, N° 2).
- Delitos:** Salazar, Torres, Reynaldos, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Demanda:** González (Vol. 3, N° 2).
- Demandas:** Langer (Vol. 14, N° 2).
- Democracia:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1); Gillman (Vol. 8, N° 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ramírez (Vol. 12, N° 1); Gallego-Henao (Vol. 13, N° 1).
- Democracia familiar:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Democratización:** Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Demografía:** López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, N° 1); Castro-Escobar (Vol. 14, N° 2).
- Demografía juvenil:** De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, N° 1).
- Denuncias:** Langer (Vol. 14, N° 2).
- Deporte:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2).
- Deporte y ocio:** Roese Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N° 2).
- Dependencia:** Medan (Vol. 12, N° 2).
- Derechos:** Muñoz (Vol. 1, N° 1); Luciani (Vol. 8, N° 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2); Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1); Miele-Barrera (Vol. 13, N° 1).
- Derechos humanos:** Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avenidaño (Vol. 11, N° 2).
- Derechos de la niñez:** Aguado (Vol. 7, N° 2); Miele, Acosta (Vol. 10, N° 1).
- Derechos de las mujeres:** López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, N° 1).
- Derechos de niños y niñas:** Contreras, Pérez (Vol. 9, N° 2); Oyanedel (Vol. 13, N° 1).
- Derechos de los niños y niñas:** Galvis (Vol. 7, N° 2); Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2); López-Contreras (Vol. 13, N° 1); Güllgönen, T (Vol. 14, N° 1).
- Derechos de los pacientes:** Ovalle (Vol. 10, N° 1).
- Derechos del niño:** Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11, N° 1); Vargas, Arán (Vol. 12, N° 1); Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Lozano-Vicente (Vol. 14, N° 1); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, N° 1); Bartijotto, Verdiani Tfouni, Scorsolini-Comin (Vol. 14, N° 2); Da Costa Oliveira (Vol. 14, N° 2).
- Derechos del niño y la niña:** Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1).
- Derechos del niño o niña:** Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
- Derechos y deberes ciudadanos:** Castillo (Vol. 1, N° 2).
- Desafíos:** Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2).
- Desajustes psicosociales:** Valadez, Amezcua, González, Montes, Vargas. (Vol. 9, N° 2).
- Desaparición de la infancia:** Runge-Peña (Vol. 6, N° 1).
- Desaparición forzada:** Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).
- Desarrollo:** Duek (Vol. 8, N° 2).
- Desarrollo afectivo:** Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2); Huaiquián-Billeke, Mansilla-Sepúlveda, Lasalle-Rivas (Vol. 14, N° 2).
- Desarrollo alternativo micro y macro:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Desarrollo adolescente:** Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2).
- Desarrollo cerebral:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Desarrollo cognitivo:** Erazo (Vol. 2, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); León (Vol. 9, N° 2); Navarro-Aburto, Díaz-Bustos, Muñoz-Navarro, Pérez-Jiménez (Vol. 15, N° 1).
- Desarrollo cognoscitivo:** Rosselli (Vol. 1, N° 1).
- Desarrollo de competencias:** Medeiros (Vol. 14, N° 2).
- Desarrollo de la personalidad:** Lozano-Vicente (Vol. 14, N° 1).
- Desarrollo del adolescente:** Nogueira-Da Silva Costa (Vol. 11, N° 2).
- Desarrollo del carácter:** Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Desarrollo del niño o niña:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Desarrollo del lenguaje:** Bizama, Arancibia, Sáez, Luubiés (Vol. 15, N° 1).
- Desarrollo emocional:** Henao, García (Vol. 7, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorcklunds (Vol. 11, N° 2).
- Desarrollo evolutivo:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1).
- Desarrollo emocional:** Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1); Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Desarrollo familiar:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Desarrollo humano:** Echavarría (Vol. 1, N° 2); Arias (Vol. 5, N° 1); Peñaranda (Vol. 1, N° 1); Guevara (Vol. 7, N° 1); Gutiérrez (Vol. 10, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1); Miele-Barrera (Vol. 13, N° 1); Molina-Chávez, Álvarez-Valdés (Vol. 15, N° 1).
- Desarrollo humano temprano:** Mustard (Vol. 7, N° 2).
- Desarrollo infantil:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1); Remorini (Vol. 8, N° 2); López (Vol. 9, N° 2); Zapata-Ospina, Restrepo Mesa (Vol. 11, N° 1); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1);

Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1).

Desarrollo infantil temprano: Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).

Desarrollo integral: Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2).

Desarrollo moral: Erazo (Vol. 2, N° 2); Aguirre (Vol. 7, N° 2-Especial); Martínez-González, Robles-Haydar, Amar-Amar (Vol. 14, N° 1).

Desarrollo psíquico: Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).

Desarrollo rural: Castro-Escobar (Vol. 14, N° 2).

Desarrollo social: Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Arias (Vol. 5, N° 1); Rojas (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial).

Desarrollo social y subjetivo: López (Vol. 9, N° 2).

Desbordamiento: Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2).

Descentralización: Becker (Vol. 5, N° 2).

Descolonización: Córdoba, Vélez-De La Calle (Vol. 14, N° 2).

Desempleo: García-García (Vol. 13, N° 2).

Desempleo juvenil: De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, N° 1).

Desempleo juvenil y exclusión social: Aparicio (Vol. 7, N° 1).

Deserción: Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2).

Desección escolar: Salva-Mut, Nadal-Cavaller, Melià-Barceló (Vol. 14, N° 2).

Deshumanización: Lizarralde (Vol. 1, N° 2).

Desigualdad: Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1).

Desigualdad social: Tuñón (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2); Gilibert (Vol. 11, N° 1); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2); Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2); Isacovich (Vol. 13, N° 2).

Desigualdad y pobreza: Grinberg (Vol. 14, N° 1).

Desigualdades sociales: Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1).

Desigualdad social y educativa: Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1).

Desintegración de la familia: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1); Penso, Moraes (Vol. 14, N° 2).

Desnutrición: Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1).

Desposeídos de conocimientos: Castro (Vol. 8, N° 1).

Desplazamiento forzado: Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1).

Desprecio: Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).

Detección de errores: Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2).

Determinantes del trabajo infantil: Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2).

Determinantes del trabajo infantil y asistencia escolar: Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2).

Diagnóstico de la situación en salud: Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1).

Diagnóstico: Bianchi (Vol. 14, N° 1).

Dibujo: Scheuer, De la Cruz, Iparaguirre (Vol. 8, N° 2).

Dictadura: Amich (Vol. 5, N° 2); Castillo-Gallardo, González-Celis (Vol. 13, N° 2); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, N° 1).

Didáctica: Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2).

Didáctica de la lengua y la literatura: Amar-Rodríguez (Vol. 14, N° 2).

Digital: Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2).

Dignidad: Ovalle (Vol. 10, N° 1).

Dificultades escolares: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2).

Dificultades en el aprendizaje: Bizama, Arancibia, Sáez, Luubiés (Vol. 15, N° 1)

Dificultades de aprendizaje: Cano-Hila, Sánchez-Martí, Massot-Lafón (Vol. 14, N° 2).

Diferencias: Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).

Diferencia sexual: Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial).

Diferencias salariales: González-Rivas (Vol. 10, N° 1).

Diferencias de género: Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, N° 1).

Dilemas éticos: Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2).

Dimensión cultural de la política: Botero (Vol. 8, N° 1).

Dimensión estructural e histórica: Castañeda (Vol. 7, N° 2-Especial).

Dimensión política de la cultura y posdesarrollo: Botero (Vol. 8, N° 1).

Dinámica: González (Vol. 3, N° 2).

Dinámica de la matriz sagrada: Korstanje (Vol. 5, N° 1).

Dinámica familiar: Agudelo (Vol. 3, N° 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2).

Dinámica de grupos: Guerreiro, Aguirre, Besser, Morales, Salinas (Vol. 15, N° 1).

Dinámicas y luchas por el reconocimiento: Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).

Dirección escolar: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).

Directores y directoras: Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).

Directrices educativas: Abello (Vol. 7, N° 2).

Discapacidad: Salamanca (Vol. 8, N° 2); Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).

Discapacidad intelectual: Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).

Disciplina: Ospina (Vol. 2, N° 2).

Discurso: Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ghiso, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1); De Oliveira, Pereira Alberto, Borges Bittencourt (Vol. 14, N° 2); Peña, Toledo (Vol. 15, N° 1)

Discursos a priori: Arias (Vol. 9, N° 2).

Discursos acerca de la infancia: Vergara-del Solar, Chávez-Ibarra, Peña-Ochoa, Vergara-Leyton (Vol. 14, N° 2).

Discurso sobre el trabajo infantil: Rausky (Vol. 7, N° 2).

Discurso: López-Cabello (Vol. 11, N° 1); Garzón-Díaz (Vol. 14, N° 2).

Discursos: Bocanegra (Vol. 6, N° 1).

Discursos de la salud: Bianchi (Vol. 8, N° 1).

Discursos de los niños y las niñas: Vergara-del Solar, Chávez-Ibarra, Peña-Ochoa, Vergara-Leyton (Vol. 14, N° 2).

Discursos del Banco Mundial: Ocampo (Vol. 9, N° 1).

Discursos institucionales: Castrillón (Vol. 5, N° 1).

Discursos teóricos: Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1).

Discriminación: Hernández-Rosete (Vol. 14, N° 2).

Discriminación étnico-racial: González-Rivas (Vol. 10, N° 1).

Discriminación de género: Finco (Vol. 13, N° 1).

Diseño curricular: Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).

Disgregación familiar: Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).

Dispositivo: Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Munar-Moreno (Vol. 15, N° 1).

Disposición agonística: Castellanos (Vol. 9, N° 1).

Diversidad cultural: Ibáñez-Salgado (Vol. 13, N° 1).

Division sexual del trabajo: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1).

DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales): Bianchi (Vol. 10, N° 2); Bianchi (Vol. 14, N° 1).

Docente: González (Vol. 12, N° 1).

Docente de preescolar público: Cárdenas-Forero (Vol. 13, N° 2).

Docentes: Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2).

Docente de preescolar: Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2).

Docimología: Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).

- Duelo:** Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Droga:** Prieto-Montoya, Cardona-Castañeda, Vélez-Álvarez (Vol. 14, N° 2).
- Ecología:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Ecologías cognitivas:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Economía del consumidor:** Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2).
- Economía laboral:** Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2).
- Ecosistema:** Hernández (Vol. 3, N° 1).
- Ecosistema comunicativo:** Duek (Vol. 8, N° 2).
- Ecuador:** Gillman (Vol. 8, N° 1).
- Edad:** Lagunas (Vol. 13, N° 1); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1); Murillo-Oviedo, Rodrigues de Oliveira Medeiros, Machado Valadão Júnior (Vol. 15, N° 1).
- Educação do campo:** Da Silva (Vol. 8, N° 1).
- Educomunicación:** Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
- Educación:** Castillo (Vol. 1, N° 2); Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Runge-Peña (Vol. 6, N° 1); Echavarría (Vol. 1, N° 2); Ospina (Vol. 2, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Arias (Vol. 5, N° 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1); Abello (Vol. 7, N° 2); Montesinos, Pagano (Vol. 8, N° 1); Duek (Vol. 8, N° 2); Guerrero Palma (Vol. 8, N° 2); Reyes, González (Vol. 8, N° 2); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Peñaranda (Vol. 9, N° 2); B. Albuquerque (Vol. 10, N° 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2); Ayala-Carrillo, Iázar-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1); González (Vol. 12, N° 1); Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2); Ibáñez-Salgado (Vol. 13, N° 1); Orofino (Vol. 13, N° 1); Isacovich (Vol. 13, N° 2); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1); Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Caicedo (Vol. 14, N° 1); Páez-Martínez (Vol. 14, N° 1); Fuica-Rebolledo, Vergara-Andrades (Vol. 14, N° 2); Amar-Rodríguez (Vol. 14, N° 2); Langer (Vol. 14, N° 2); Quattrini (Vol. 14, N° 2); De Oliveira, Pereira Alberto, Borges Bittencourt (Vol. 14, N° 2).
- Educación alternativa:** Saldarriaga-Vélez (Vol. 14, N° 2).
- Educación bilingüe:** Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).
- Educación ciudadana:** Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Educación de hijos de inmigrantes:** Cano-Hila, Sánchez-Martí, Massot-Lafón (Vol. 14, N° 2).
- Educación inclusiva:** Cara-Díaz, Sola-Martínez, Aznar-Díaz, Fernández-Martín (Vol. 13, N° 2); Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón, Garrote-Rojas (Vol. 14, N° 2).
- Educación y cultura:** Fantin (Vol. 13, N° 1).
- Educación corporal:** Lora (Vol. 9, N° 2).
- Educación a padres:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1).
- Educación axiológica:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Educación básica:** Bernal (Vol. 8, N° 1); Hernández-Rosete (Vol. 14, N° 2).
- Educación cognitiva temprana:** Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2).
- Educación comunitaria y transformadora:** Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, N° 1).
- Educación emocional:** J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11, N° 2).
- Educación del carácter:** Mesa (Vol. 2, N° 1).
- Educación del cuidado:** Mesa (Vol. 2, N° 1).
- Educación de la primera infancia:** Zapata-Ospina, Restrepo-Mesa (Vol. 11, N° 1); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Fincio (Vol. 13, N° 1); Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 15, N° 1).
- Educación en ciencias:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2).
- Educación en ciudadanía y perspectiva de derechos:** Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1).
- Educación en la primera infancia:** Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2).
- Educación en EFL:** Forero-Rocha, Gómez-Rodríguez (Vol. 14, N° 2).
- Educación en gestión de empresas:** Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, N° 1).
- Educación en valores:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Educación especial:** Cara-Díaz, Sola-Martínez, Aznar-Díaz, Fernández-Martín (Vol. 13, N° 2); Euan-Braga, Echeverría-Echeverría (Vol. 14, N° 2); Peña, Toledo (Vol. 15, N° 1).
- Educación familiar:** Santillán (Vol. 8, N° 2); Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14, N° 1); Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1).
- Educación física:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2); Navarro-Aburto, Díaz-Bustos, Muñoz-Navarro, Pérez-Jiménez (Vol. 15, N° 1).
- Educación inicial:** Umayahara (Vol. 2, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Barreto, (Vol. 9, N° 2).
- Educación infantil:** Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1); Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1).
- Educación integral:** Lora (Vol. 9, N° 2).
- Educación integrada o globalizada:** Lora (Vol. 9, N° 2).
- Educación intercultural:** Pinillos (Vol. 10, N° 1).
- Educación media:** Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1); Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
- Educación moral:** Mesa (Vol. 2, N° 1); Saldarriaga-Vélez (Vol. 14, N° 2).
- Educación musical:** Gómez, (Vol. 9, N° 2).
- Educación no formal:** Cárdenas (Vol. 8, N° 2); Soto-Lombana, Angulo-Delgado, Runge-Peña, Rendón-Urbe (Vol. 11, N° 2).
- Educación para la paz:** Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, N° 1).
- Educación patrimonial:** Fagundes (Vol. 11, N° 1).
- Educación política:** Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2); Saldarriaga-Vélez (Vol. 14, N° 2).
- Educación popular:** Botero-Gómez (Vol. 13, N° 2).
- Educación privada:** Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 15, N° 1).
- Educación superior:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial); Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, N° 1); Gutiérrez (Vol. 10, N° 1); Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, N° 1).
- Educación universitaria:** Mayer, Cerezo (Vol. 14, N° 2).
- Educación sexual:** Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1).
- Educación social:** Sans (Vol. 15, N° 1).
- Educador:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2).
- Educador y educadora de calle:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2).
- Educadores:** Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Educativas:** Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Educativo:** Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14, N° 2).
- Eje cafetero:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
- Eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal:** Martínez, García (Vol. 9, N° 2).
- Ejercicio aeróbico:** Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).
- Efecto de barrio:** Cano-Hila (Vol. 15, N° 1).
- Elaboración de políticas:** Henao (Vol. 2, N° 2).

- Elecciones:** Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, N° 2).
- El mal:** Gómez (Vol. 12, N° 1).
- Embarazo:** Oviedo, García (Vol. 9, N° 2).
- Embarazo adolescente:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Emigración internacional:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).
- Emoción:** Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Emociones:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); Luz Roa (Vol. 11, N° 1); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Emociones morales:** Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, N° 1).
- Emotivismo:** Gómez (Vol. 7, N° 1).
- Empatía:** Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1).
- Empleabilidad:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1).
- Empleabilidad y violencia:** Gallo, Molina (Vol. 10, N° 1).
- Empleo:** Pedraza (Vol. 6, N° 2); Gallo, Molina (Vol. 10, N° 1); Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Caicedo (Vol. 14, N° 1); Quattrini (Vol. 14, N° 2).
- Empleo juvenil:** Pedraza (Vol. 6, N° 2).
- Empleo de jóvenes:** García-García (Vol. 13, N° 2).
- Empoderamiento familiar:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Empoderamiento jurídico:** Bernal-Camargo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, Chaib-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, N° 2).
- Empresarialidad:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1).
- Emprendimiento:** Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, N° 1).
- Emprendimiento empresarial:** García-García (Vol. 13, N° 2).
- Encierro:** Bocanegra (Vol. 6, N° 1).
- Enfoque dialógico:** Andreucci, Curiche (Vol. 15, N° 1).
- Enfoque de complementariedad:** Murcia, Melo (Vol. 9, N° 2).
- Enfoque de derechos:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2).
- Enfoque interdisciplinario:** Euan-Braga, Echeverría-Echeverría (Vol. 14, N° 2).
- Enfoques de investigación:** Vergara (Vol. 6, N° 1).
- Enfoque Etnográfico:** Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1).
- Enfoque Holístico:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
- Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría.**
- Enfoque Secuencial:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
- Enfoque socio-clínico:** Taracena (Vol. 8, N° 1); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Enfrentamiento propositivo:** Da Silva (Vol. 8, N° 1).
- Enseñanza:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 3, N° 2); Bernal (Vol. 8, N° 1); Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2); Medeiros (Vol. 14, N° 2).
- Enseñanza secundaria:** Duarte-Quapper, Aníñir-Manríquez, Garcés-Sotomayor (Vol. 15, N° 1).
- Enseñanza/aprendizaje:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1); Hinojo, Fernández (Vol. 10, N° 1); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2).
- Enseñanza profesional:** Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche, Raso-Sánchez (Vol. 11, N° 2).
- Enseñanza superior:** Rengifo-Millán (Vol. 13, N° 2); Jarpa-Arriagada, Rodríguez-Garcés (Vol. 15, N° 1).
- Entorno social:** Jurado, Tobasura (Vol. 10, N° 1).
- Entramados de significación:** Hurtado (Vol. 6, N° 1).
- Entretención en la calle:** De Oliveira, De Fatima (Vol. 7, N° 2).
- Entrenamiento cognitivo:** Betancur-Caro, Molina, Cañizales-Romaña (Vol. 14, N° 1).
- Entrevistas en profundidad:** Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).
- Epistemología:** Peñaranda (Vol. 2, N° 2).
- Epigenético:** Álvarez-Ramírez, Chacón-afanador (Vol. 11, N° 1).
- Epistemología alternativa:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1); Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Equidad familiar:** Serrano (Vol. 4, N° 2).
- Equidad:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1); Umayahara (Vol. 2, N° 2); Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Equidad desde el principio:** Mustard (Vol. 7, N° 2).
- Equidad educativa:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Equidad escolar:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Equidad social:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Elaboración verbal de los afectos:** Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2).
- Elaboración de políticas:** Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1).
- Ética:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, N° 2).
- Ética del cuidado:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2).
- Escolar:** Forero-Rocha, Gómez-Rodríguez (Vol. 14, N° 2).
- Escolarización:** Molina-Chávez, Álvarez-Valdés (Vol. 15, N° 1).
- Escolaridad obligatoria:** Ossola (Vol. 11, N° 2).
- Escenarios escolarizados:** Erazo (Vol. 2, N° 2).
- Escritura:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2).
- Escuela:** Castillo (Vol. 1, N° 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2); Vergara, Montañó, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Hincapié (Vol. 9, N° 2); Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2); Echavarría (Vol. 1, N° 2); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1); Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1); Leavy (Vol. 11, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2); Saldarriaga-Vélez (Vol. 14, N° 2); Guarín-García, Castellanos-Obregón (Vol. 15, N° 1).
- Escuelas desfavorecidas:** Bizama, Arancibia, Sáez, Luubiés (Vol. 15, N° 1).
- Escuela justa:** Mesa (Vol. 2, N° 1).
- Escuela media:** Núñez (Vol. 6, N° 1).
- Escuela pública:** Cárdenas-Forero (Vol. 13, N° 2).
- Escuela secundaria:** Núñez (Vol. 6, N° 1); Saucedo (Vol. 4, N° 1); Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2); D'Aloisio (Vol. 15, N° 1).
- Esfera pública:** Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10, N° 1).
- Esquemas interpretativos:** Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1).
- Espacio:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Barragán (Vol. 8, N° 1).
- Espacio Europeo de Educación Superior:** Pegalajar-Palomino (Vol. 14, N° 1).
- Espacio escolar:** Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
- Espacio pedagógico:** Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
- Espacio público:** Barragán (Vol. 8, N° 1); Morfín, (Vol. 9, N° 1).
- Espacio social:** Montaña, (Vol. 10, N° 1).
- Expectativas:** Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1).
- Exclusión social:** Andrés-Candelas (Vol. 14, N° 1).
- Espacio urbano:** Barbosa-Pereira (Vol. 14, N° 1).
- Espacios populares:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).
- Espacios institucionalizados:** Fuica-Rebolledo, Vergara-Andrades (Vol. 14, N° 2).
- Espacios intersticiales:** Fuica-Rebolledo, Vergara-Andrades (Vol. 14, N° 2).

- Espíritu crítico:** Ospina (Vol. 2, Nº 2).
- España:** Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, Nº 1); Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmols, Nin-Blanco (Vol. 11, Nº 2); Planas-Lladó (Vol. 12, Nº 2); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, Nº 2); González-Torrallbo (Vol. 14, Nº 1).
- Establecimiento:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, Nº 1).
- Estabilidad:** Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, Nº 1).
- Estado:** Gutiérrez (Vol. 5, Nº 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, Nº 2-Especial); Ocampo (Vol. 9, Nº 1); Guzmán (Vol. 10, Nº 1); Ierullo (Vol. 13, Nº 2); Cano-Hila (Vol. 15, Nº 1).
- Estado de México:** Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, Nº 1).
- Estados Unidos:** Castañeda-Camey (Vol. 12, Nº 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, Nº 2).
- Estática:** González (Vol. 3, Nº 2).
- Estética corporal:** Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, Nº 1).
- Estatuto audiovisual:** Gascón, Godoy (Vol. 13, Nº 2).
- Estrategias lúdicas de investigación:** Estrada-Jiménez, Novoa-Vargas, Guío-Nitola, Espinel-Mesa (Vol. 13, Nº 1).
- Estética:** Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, Nº 1); Carballo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Estigma:** Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, Nº 2).
- Estilo:** Espinosa (Vol. 7, Nº 1).
- Estilo comunicativo:** Bedoya, Giraldo (Vol. 9, Nº 2).
- Estilos de interacción familiar:** Henao, García (Vol. 7, Nº 2).
- Estilos de afrontamiento:** Verdugo-Lucero, Ponce de León-Pagaza, Guardado-Llamas, Meda-Lara, Uribe-Alvarado, Guzmán-Muñiz (Vol. 11, Nº 1).
- Estipendo:** Mayer, Cerezo (Vol. 14, Nº 2).
- Estudio de casos:** Ramírez-López (Vol. 12, Nº 1).
- Estudio longitudinal:** Rosemberg, Stein (Vol. 14, Nº 2).
- Estudio sobre mujeres:** De León-Torres (Vol. 12, Nº 1).
- Estudios de familia:** López & Herrera (Vol. 12, Nº 1).
- Estudios de género:** Rodríguez-Martínez, Sánchez-Rivas, Labajos-Manzanares (Vol. 15, Nº 1).
- Estudios parentales:** González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, Nº 1).
- Estudiante:** Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, Nº 2); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2).
- Estudiante universitario:** Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, Nº 2); Jarpa-Arriagada, Rodríguez-Garcés (Vol. 15, Nº 1).
- Estudiantes universitarios:** Rodríguez-Martínez, Sánchez-Rivas, Labajos-Manzanares (Vol. 15, Nº 1).
- Estudiantes:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2).
- Estudiantes resilientes:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10, Nº 1).
- Estrategia:** Báez (Vol. 8, Nº 1); Guzmán (Vol. 10, Nº 1).
- Estrategia de desarrollo:** García-García (Vol. 13, Nº 2).
- Estrategias:** Barragán (Vol. 8, Nº 1).
- Estrategias de aprendizaje:** Pegalajar-Palomino (Vol. 14, Nº 1).
- Estrategias de estudio:** Malinowski (Vol. 6, Nº 2).
- Estrategias metodológicas:** Vergara (Vol. 6, Nº 1); Barreto, (Vol. 9, Nº 2).
- Estratificación social:** Gilibert (Vol. 11, Nº 1).
- Estructura argumentativa:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Estructural-funcionalismo:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, Nº 1).
- Estructuras cognitivas:** Parra (Vol. 8, Nº 1).
- Estructura familiar:** Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14, Nº 2).
- Estrés:** Martínez, García (Vol. 9, Nº 2); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, Nº 2).
- Estrés:** Cordini (Vol. 3, Nº 1).
- Estructura familiar:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, Nº 1).
- Estudiantes:** Saucedo (Vol. 4, Nº 1); Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, Nº 1).
- Estudiante de secundaria:** Baeza-Correa (Vol. 11, Nº 1).
- Estudios ciberculturales:** Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, Nº 1).
- Estudio de caso:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, Nº 1); Nogueira-Da silva Costa (Vol. 11, Nº 2).
- Estudio comparativo:** Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, Nº 1).
- Estudios socioculturales:** Báez (Vol. 8, Nº 1).
- Ética:** Mesa (Vol. 2, Nº 1); Sánchez (Vol. 2, Nº 2); Bedoya-Hernández (Vol. 11, Nº 2); Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, Nº 2); Lozano-Vicente (Vol. 14, Nº 1).
- Ética de la liberación:** Córdoba, Vélez-De La Calle (Vol. 14, Nº 2).
- Ética del reconocimiento:** Fernández, Vasco (Vol. 10, Nº 1).
- Ética médica:** Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, Nº 2).
- Ética y filosofía:** Ospina (Vol. 2, Nº 2).
- Estilo de vida:** Castañeda-Lozano (Vol. 15, Nº 1).
- Etnias del desplazamiento:** Urteaga (Vol. 6, Nº 2).
- Etnología:** Lagunas (Vol. 13, Nº 1).
- Etnografía:** Peñaranda (Vol. 2, Nº 2); Remorini (Vol. 8, Nº 2); Ossola (Vol. 11, Nº 2); Leavy (Vol. 11, Nº 2); Grinberg (Vol. 14, Nº 1); Frasco-Zuker (Vol. 14, Nº 2).
- Etnografía del habla:** Guarín-García, Castellanos-Obregón (Vol. 15, Nº 1).
- Evaluación:** Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial); Sánchez-Amaya (Vol. 11, Nº 2); Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, Nº 1); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, Nº 2); Otalvaro-Marín, Vergara-Argotty (Vol. 14, Nº 1).
- Evaluación educativa:** Sánchez-Amaya (Vol. 11, Nº 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, Nº 1).
- Evaluación docente:** Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, Nº 1).
- Evaluación y control:** Sánchez-Amaya (Vol. 11, Nº 2).
- Evaluación y disciplina:** Sánchez-Amaya (Vol. 11, Nº 2).
- Evaluación psicopedagógica:** Euan-Braga, Echeverría-Echeverría (Vol. 14, Nº 2).
- Eventos de transferencia:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, Nº 2).
- Examen:** Sánchez (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Excentricidad humana:** Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, Nº 2).
- Exclusión:** Muñoz (Vol. 1, Nº 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, Nº 2); Granada, Alvarado (Vol. 8, Nº 1); Rivera-González (Vol. 9, Nº 1); Estrada-Ruiz (Vol. 13, Nº 2); De Oliveira, Pereira Alberto, Borges Bittencourt (Vol. 14, Nº 2).
- Exclusión social:** Guaraná (Vol. 7, Nº 1); Medan (Vol. 10, Nº 1); De La Hoz, Quejada, Yáñez (Vol. 10, Nº 1); GiliBert (Vol. 11, Nº 1); Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, Nº 1); Jarpa-Arriagada, Rodríguez-Garcés (Vol. 15, Nº 1).
- Experiencia:** Vélez (Vol. 7, Nº 1); Páez (Vol. 7, Nº 2); Ramírez (Vol. 12, Nº 1); Da Rocha (Vol. 14, Nº 1); D'Aloisio (Vol. 15, Nº 1).
- Experiencias de paz:** Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, Nº 1); Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Munar-Moreno (Vol. 15, Nº 1).
- Experiencias tempranas:** Young, Fujimoto (Vol. 1, Nº 1).
- Experiencia y el desarrollo temprano del cerebro:** Mustard (Vol. 7, Nº 2).
- Experticia:** Zapata (Vol. 7, Nº 2-Especial).
- Expectativas:** Ramírez (Vol. 12, Nº 1).
- Expectativas y aspiraciones juveniles:** Duarte-Quapper, Aniñir-Manríquez, Garcés-Sotomayor (Vol. 15, Nº 1).

- Explotación:** Montaña, (Vol. 10, N° 1).
- Explotación sexual:** Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2).
- Explotación sexual comercial:** Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2).
- Explotación sexual comercial infantil:** Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2).
- Explotación sexual de niños:** Bernal-Camargo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, Chaib-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, N° 2).
- Extensión universitaria:** Báez (Vol. 8, N° 1).
- Extroversión:** Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Factores sociales:** Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2).
- Factores de protección:** García-Vesga, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1).
- Factores de éxito:** Salva-Mut, Nadal-Cavaller, Melià-Barceló (Vol. 14, N° 2).
- Factores de riesgo:** García-Vesga, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1).
- Faces 20 ESP:** Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1).
- Familia:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Hernández (Vol. 3, N° 1); Quintero (Vol. 3, N° 1); Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1); López (Vol. 3, N° 1); Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Serrano (Vol. 4, N° 2); Castrillón (Vol. 5, N° 1); Soto, Vasquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2); López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); López, Henao, García (Vol. 7, N° 2); Duek (Vol. 8, N° 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1); Soto (Vol. 10, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Vargas, Arán (Vol. 12, N° 1); Ierullo (Vol. 13, N° 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, N° 2); Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2); Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol. 13, N° 2); Páez-Martínez (Vol. 14, N° 1); Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1); Pena (Vol. 14, N° 1); Prieto-Montoya, Cardona-Castañeda, Vélez-Álvarez (Vol. 14, N° 2); Caro, Saracostti, kinkead, Grau (Vol. 15, N° 1); Duarte-Duarte, Jurado-Jurado (Vol. 15, N° 1); Nava-Preciado, Ureña-Pajarito (Vol. 15, N° 1).
- Familias adoptivas:** Pena (Vol. 14, N° 1).
- Familiología:** López & Herrera (Vol. 12, N° 1).
- Familia compuesta:** Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familia extendida:** Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familia monoparental:** Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familias indígenas mexicanas:** Esteinou (Vol. 13, N° 2).
- Familias homoparentales:** Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).
- Familias heteroparentales:** Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).
- Familias monoparentales:** Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1).
- Familia simultánea:** Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Familia transnacional:** Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Fantasia:** González (Vol. 12, N° 1).
- Feminidades:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).
- Feminismo:** Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1).
- Fenomenología:** Luna (Vol. 5, N° 1).
- Fenómeno de la Base Segura:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Financiación:** Gutiérrez (Vol. 10, N° 1).
- Figuras parentales:** Sánchez (Vol. 10, N° 1).
- Flexibilidad laboral:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
- Forma hombre emergente:** Arias (Vol. 9, N° 2).
- Formación:** Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); González, Tamayo (Vol. 10, N° 1); Páez-Martínez (Vol. 14, N° 1); Saldarriaga-Vélez (Vol. 14, N° 2).
- Formación científica:** Rojas (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Formación ciudadana:** Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, N° 1); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Formación de concepto:** León (Vol. 9, N° 2).
- Formación de docentes:** Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2).
- Formación de educadores infantiles:** Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Formación de profesores:** Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Formación de maestros y maestras:** Páez (Vol. 7, N° 2); Arias (Vol. 9, N° 2).
- Formación de niños y niñas:** Páez (Vol. 7, N° 2).
- Formación de recursos humanos:** Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2).
- Formación del profesorado y educación física:** Ayala-Zuluaga, Franco-Jiménez, Ayala-Zuluaga (Vol. 13, N° 2).
- Formación humanística:** Ospina (Vol. 2, N° 2).
- Formación para el trabajo:** Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1).
- Formación para la democracia:** Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1).
- Formación política:** Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, N° 2); Ponce-Lara (Vol. 11, N° 2); Botero-Gómez (Vol. 13, N° 2).
- Formación profesional:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial); Salva-Mut, Nadal-Cavaller, Melià-Barceló (Vol. 14, N° 2).
- Formación presencial:** Pegalajar-Palomino (Vol. 14, N° 1).
- Foro de expresión:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2).
- Fortalecimiento institucional:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
- Fortalecimiento de la resiliencia familiar:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).
- Foucault:** Bianchi (Vol. 8, N° 1); Murrieta (Vol. 8, N° 2).
- Fuerzas contenientes:** Arias (Vol. 9, N° 2).
- Fundação Casa:** Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2).
- Función social de la educación:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Función de la familia:** Páez-Martínez (Vol. 14, N° 1).
- Fundamentos del currículo:** Medeiros (Vol. 14, N° 2).
- Funcionamiento familiar:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1).
- Función educativa de los museos:** Soto-Lombana, Angulo-Delgado, Runge-Peña, Rendón-Uribe (Vol. 11, N° 2).
- Funciones ejecutivas:** Roselli (Vol. 1, N° 1); Betancur-Caro, Molina, Cañizales-Romaña (Vol. 14, N° 1).
- Fútbol:** Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Frontera:** Ossola (Vol. 11, N° 2).
- Frecuencia cardíaca:** Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).
- Ganancia subjetiva:** Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2).
- Gats:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2).
- Genealogía:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Generación:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Feixa (Vol. 14, N° 1); Da Rocha (Vol. 14, N° 1).
- Generación @:** Feixa-Pampols (Vol. 14, N° 1).
- Generación arroba:** Feixa-Pampols (Vol. 14, N° 1).
- Generación #:** Feixa-Pampols (Vol. 14, N° 1).
- Generación Hashtag:** Feixa-Pampols (Vol. 14, N° 1).
- Género:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Vázquez,

Castro (Vol. 6, N° 2); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial); Carrillo (Vol. 9, N° 2); Unda, Alvarado (Vol. 10, N° 1); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1); Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, N° 2); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1); González-Torralbo (Vol. 14, N° 1); Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14, N° 2); Cosse (Vol. 14, N° 2); Murillo-Oviedo, Rodrigues de Oliveira Medeiros, Machado Valadão Júnior (Vol. 15, N° 1).

Generaciones: Feixa (Vol. 4, N° 2), **Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría;** Cosse (Vol. 14, N° 2).

Genética: Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial).

Gestión educativa: Ávila-Aponte, Sáenz-Obregón (Vol. 7, N° 2-Especial).

Gestión de redes sociales: Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 14, N° 1).

Giro de-colonial: Botero (Vol. 8, N° 1).

Globalización: Arias (Vol. 5, N° 1); Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Guerra (Vol. 7, N° 1); Gutiérrez-Vega (Vol. 11, N° 1); Rengifo-Millán (Vol. 13, N° 2); Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, N° 1).

Gobierno: Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N° 1); Álvarez (Vol. 10, N° 2).

Gobierno local: Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2).

Gobierno de las familias: Grinberg (Vol. 14, N° 1).

Gobernanza: Álvarez (Vol. 10, N° 2).

Graduados: Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Caicedo (Vol. 14, N° 1).

Gramática: Bernal (Vol. 8, N° 1).

Grandes aglomerados urbanos: Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1).

Graffiti: Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2).

Grupo de edad: Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1).

Grupos insurgentes: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2).

Gubernamentalidad: Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N° 1).

Guerra: Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2); Ospina-Ramírez, Ospina-Alvarado (Vol. 15, N° 1).

Guerra interna: Castellanos (Vol. 9, N° 1).

Guerreros: Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2).

Habilidades de pensamiento: Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2).

Habilidades de negociaciones: Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, N° 1).

Habilidades sociales: Álvarez-Ramírez, Saldaña-Solano, Muñoz-Ardila, Portela-Meza (Vol. 7, N° 2-Especial); Sartori, López (Vol. 14, N° 2).

Habitar: Saucedo, Taracena (Vol. 9, N° 1).

Herramientas metodológicas: Hecht, García (Vol. 8, N° 2).

Hermandad virtual: Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).

Hermenéutica: Sánchez (Vol. 2, N° 2); Peñaranda (Vol. 2, N° 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2); Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N° 2).

Hermenéutica ontológica política: Alvarado, Ospina-Alvarado, Sánchez-León (Vol. 14, N° 2).

Heterotopías: Runge-Peña (Vol. 6, N° 1).

Heteronormatividad: De Oliveira, Pereira Alberto, Borges Bittencourt (Vol. 14, N° 2).

Hegemonía: Vivero-Arriagada (Vol. 15, N° 1)

Higiene bucal: González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, N° 2).

Hijos: Micolta (Vol. 5, N° 1).

Hijas: Micolta (Vol. 5, N° 1).

Hijos e hijas: López, Loaiza (Vol. 7, N° 2); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial); Páez-Martínez (Vol. 14, N° 1).

H.I.J.O.S (Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia, contra el Olvido y el Silencio): Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2); Aguilar-Forero, (Vol. 14, N° 2).

Historia: Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2); González (Vol. 7, N° 2-Especial); Gallego-Henao (Vol. 13, N° 1); Marín-Gutiérrez (Vol. 14, N° 2); Cosse (Vol. 14, N° 2).

Historieta: Cosse (Vol. 14, N° 2).

Historia indeigena: Fagundes (Vol. 11, N° 1).

Historia de la infancia: Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1); Sosenski (Vol. 14, N° 1).

Historia de familia: Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).

Historia del siglo XX: Menjívar (Vol. 8, N° 2).

Historia de vida: Pena (Vol. 14, N° 1).

Historización del territorio: Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2).

Homofobia: De Oliveira, Pereira Alberto, Borges Bittencourt (Vol. 14, N° 2).

Homoeotismo: Gallego (Vol. 9, N° 2).

Homosexualidad: Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1).

Hologramía: Malinowski (Vol. 6, N° 2).

Horizonte de sentido: Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).

Hospicios: Bocanegra (Vol. 5, N° 1).

Hostigamiento entre pares: Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2).

Huérfanos: Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2).

Ideación suicida: Forero, Siabato, Salamanca (Vol. 15, N° 1).

Ideas y pensamientos suicidas: Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2).

Identidad: Lizarralde (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Torres (Vol. 4, N° 2); Guevara (Vol. 7, N° 1); Espinosa (Vol. 7, N° 1); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2); Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Pérez-Rodríguez (Vol. 10, N° 2); Oviedo, Quintero (Vol. 12, N° 1); Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2); Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, N° 1); Silva, Martínez-Guzmán (Vol. 15, N° 1)

Identidades: Marín-Gutiérrez (Vol. 14, N° 2).

Identidad en la adolescencia: Ramírez-López (Vol. 12, N° 1).

Identidad sexual y códigos visuales: Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, N° 2).

Identidad ciudadana: Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial).

Identidad cultural: Pérez-Rodríguez (Vol. 10, N° 2); López-Cabello (Vol. 11, N° 1); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, N° 1).

Identidad étnica: Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, N° 1).

Identidad homosexual: Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).

Identidad narrativa: Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial).

Identidad nacional: Pérez-Rodríguez (Vol. 10, N° 2).

Identidad profesional: Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2).

Identidad personal: Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).

Identidad social: Guaraná (Vol. 7, N° 1).

Identidades juveniles: Bermúdez (Vol. 6, N° 2); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial).

Identidades políticas: Ocampo (Vol. 9, N° 1).

Identidad y moralidad: Echavarría (Vol. 1, N° 2).

Identificación: López-Cabello (Vol. 11, N° 1).

Identificaciones étnicas: Hecht, García (Vol. 8, N° 2).

Ideología neoliberal: Guerrero, Massa, Durán (Vol. 9, N° 1).

Igualdad de oportunidades: Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1).

- Imágenes:** Mareovich, Peralta (Vol. 15, N° 1)
- Imagen corporal:** Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, N° 2).
- Imágenes cultura de consumo:** Espinosa (Vol. 7, N° 1).
- Imágenes culturales:** Mosqueira (Vol. 8, N° 1).
- Imaginario:** Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, N° 1); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
- Imaginario:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Hurtado (Vol. 6, N° 1); Bocanegra (Vol. 6, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1).
- Imaginario de infancia:** Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Imaginario colectivo:** Castillo (Vol. 5, N° 2).
- Imaginario de profesores:** Murcia (Vol. 6, N° 2).
- Imaginario sobre universidad:** Murcia (Vol. 7, N° 1).
- Imaginario social:** Murcia (Vol. 6, N° 2); Márques (Vol. 9, N° 2).
- Imaginario sociales:** Molina-Chávez, Álvarez-Valdés (Vol. 15, N° 1).
- Impacto laboral:** Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Caicedo (Vol. 14, N° 1).
- Impostura:** Oviedo, García (Vol. 9, N° 2).
- Implicaciones:** Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Inclusión:** Arias (Vol. 5, N° 1); Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2).
- Inclusión educativa:** Mayer, Cerezo (Vol. 14, N° 2).
- Inclusión escolar:** Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
- Independencia:** Bocanegra (Vol. 5, N° 1); Jaramillo, Pérez (Vol. 11, N° 2).
- Indicador sintético:** Aguado (Vol. 7, N° 2).
- Indicador de evaluación:** Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2).
- Indicadores:** Myers (Vol. 1, N° 1).
- Indígena:** Ossola (Vol. 11, N° 2).
- Indígenas:** Hernández-Rosete (Vol. 14, N° 2).
- Indios americanos:** Da Costa Oliveira (Vol. 14, N° 2).
- Individuación:** Gómez (Vol. 7, N° 1); Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2).
- Individualidad:** Cena, Chahbenderian (Vol. 13, N° 1).
- Individuo:** Hernández (Vol. 3, N° 1).
- Inequidades territoriales:** Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2).
- Infancia:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Myers (Vol. 1, N° 1); Duek (Vol. 5, N° 1); Runge-Peña (Vol. 6, N° 1); Bianchi (Vol. 8, N° 1); De la Vega (Vol. 8, N° 1); Duek (Vol. 8, N° 2); Míeles, García (Vol. 8, N° 2); Guzmán, Guevara (Vol. 8, N° 2); Santillán (Vol. 8, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1); Míeles, Acosta (Vol. 10, N° 1); Duque, Parra (Vol. 10, N° 2); Bianchi (Vol. 10, N° 2); Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2); Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1); Gómez & Alzate (Vol. 12, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, N° 1); Lagunas (Vol. 13, N° 1); Gallego-Henao (Vol. 13, N° 1); Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1); Oyanedel (Vol. 13, N° 1); Martínez-Núñez, Muñoz-Zamora (Vol. 13, N° 1); Ibáñez-Salgado (Vol. 13, N° 1); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2); Castellaro, Roselli (Vol. 13, N° 2); Castillo-Gallardo, González-Celis (Vol. 13, N° 2); Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2); Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2); Gülgönen, T (Vol. 14, N° 1); Litichever (Vol. 14, N° 1); Bianchi (Vol. 14, N° 1); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, N° 1); Arredondo, Saavedra, Troncoso, Guerra (Vol. 14, N° 1); Ravetllat-Ballesté (Vol. 14, N° 2); Valdenegro, Calderón-Flández (Vol. 14, N° 2); Frasco-Zuker (Vol. 14, N° 2); Escobar-García, Hincapié-García (Vol. 15, N° 1); Mareovich, Peralta (Vol. 15, N° 1); Guerreo, Aguirre, Besser, Morales, Salinas (Vol. 15, N° 1); Caro, Saracosti, kinkead, Grau (Vol. 15, N° 1)
- Infancias:** Orofino (Vol. 13, N° 1).
- Infancia desfavorecida:** De León-Torres (Vol. 12, N° 1).
- Infancia temprana:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1).
- Infancia y adolescencia:** Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1).
- Infecciones de transmisión sexual:** Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1).
- Infinito:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Informática educativa:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1).
- Infractor:** Reyes, González (Vol. 8, N° 2).
- Infracción adolescente:** González-Laurino (Vol. 10, N° 2).
- Influencia social:** Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, N° 2).
- Iniciación sexual:** Gallego (Vol. 9, N° 2).
- Inmigración:** Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1); Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1); Lara, Martínez-Molina (Vol. 14, N° 1).
- Inmigrantes:** Suárez-Cabrera (Vol. 13, N° 2).
- Inhibición:** Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).
- Inserción laboral:** Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1).
- Inserción profesional:** Isacovich (Vol. 13, N° 2).
- Institución:** Hincapié (Vol. 9, N° 2).
- Institución educativa:** Ghiso (Vol. 10, N° 2).
- Institucionalización:** Márques (Vol. 9, N° 2); Penso, Moraes (Vol. 14, N° 2).
- Institución de la ciudadanía:** Castillo (Vol. 5, N° 2).
- Instituciones:** Gillman (Vol. 8, N° 1).
- Instituciones asistenciales:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2).
- Instituciones de formación de docentes:** Castro (Vol. 8, N° 1).
- Instituciones educativas:** Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1); Litichever (Vol. 14, N° 1).
- Instituciones intermedias:** Hincapié (Vol. 9, N° 2).
- Instituciones para la juventud:** Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Instituto e instituyente:** Bonilla (Vol. 8, N° 2).
- Instrumentos de registro:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
- Integración social:** Villalba (Vol. 8, N° 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1).
- Intento suicida:** Valadez, Amezcua, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2).
- Inteligencia:** Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2); Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1); Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1); Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).
- Inteligencia emocional:** Fernández-Martínez, Montero-García (Vol. 14, N° 1).
- Interacción:** Páez (Vol. 7, N° 2); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1); Guarín-García, Castellanos-Obregón (Vol. 15, N° 1).
- Interacción cultural:** Victoria-Morales, Hernandez-Wolfe, Acevedo-Velasco, González-Victoria (Vol. 15, N° 1).
- Interacción familiar:** López, Loaliza (Vol. 7, N° 2).
- Interacción social:** Montaña, (Vol. 10, N° 1); Moreno-Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Castellaro, Roselli (Vol. 13, N° 2); Barbosa-Pereira (Vol. 14, N° 1).
- Interculturalidad-intergeneracionalidad:** Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Munar-Moreno (Vol. 15, N° 1).
- Interdisciplinariedad:** García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2).
- Interdependencia:** Jaramillo, Pérez (Vol. 11, N° 2).
- Interés por la política:** Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, N° 2).

- Interés superior de niños y niñas:** Galvis (Vol. 7, N° 2); López-Contreras, R. E. (Vol. 13, N° 1).
- Interfases complejas:** Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2).
- Interferencia lingüística:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Interpelación:** López-Cabello (Vol. 11, N° 1).
- Internet:** B. Valderrama (Vol. 11, N° 1); Ruiz-Palmero, Sánchez-Rodríguez, Trujillo-Torres (Vol. 14, N° 2).
- Internamiento:** Reyes, González (Vol. 8, N° 2).
- Interpenetración:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
- Intervención social:** Valdenegro, Calderón-Flández (Vol. 14, N° 2).
- Intervenciones urbanas:** Guerra (Vol. 7, N° 1).
- Intervenciones en Apego:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Intervención familiar:** Hernández (Vol. 3, N° 1).
- Intervención psicosocial:** Guerreño, Aguirre, Besser, Morales, Salinas (Vol. 15, N° 1).
- Intervención psicosocial y educativa:** Pinillos (Vol. 10, N° 1).
- Intervención sistémica:** Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2).
- Intervención social con jóvenes:** Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2).
- Intervenciones tempranas:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Interseccionalidad:** Amorim da Silva, De Araújo Menezes (Vol. 14, N° 1).
- Intersectorialidad:** Hincapié (Vol. 9, N° 2).
- Intimidación:** Paredes, Álvarez, Lega, Vernon (Vol. 6, N° 1); Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1); Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2).
- Intimidación:** Luna (Vol. 5, N° 1).
- Inversión parental:** Aguirre (Vol. 9, N° 2).
- Investigación:** Hecht, García (Vol. 8, N° 2); Barreto, (Vol. 9, N° 2); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2).
- Investigación curricular:** Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2).
- Investigación acción participante:** Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 14, N° 1).
- Investigación educativa:** Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2).
- Investigación participativa:** Suárez-Cabrera (Vol. 13, N° 2); Euan-Braga, Echeverría-Echeverría (Vol. 14, N° 2); Victoria-Morales, Hernandez-Wolfe, Acevedo-Velasco, González-Victoria (Vol. 15, N° 1).
- Investigación cualitativa:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2); Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1); Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, N° 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, N° 1); Huaiquién-Billeke, Mansilla-Sepúlveda, Lasalle-Rivas (Vol. 14, N° 2); Molina, Raimundi (Vol. 15, N° 1).
- Investigación en ciencias sociales:** López (Vol. 3, N° 1).
- Investigación en crianza:** Martínez, García (Vol. 10, N° 1); Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11, N° 2).
- Investigación-intervención:** Taracena (Vol. 8, N° 1).
- Investigación participativa:** Gutiérrez-Vega (Vol. 11, N° 1); Shabel (Vol. 12, N° 1).
- Investigación sobre la paz:** Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, N° 1).
- Investigación sobre la lectura:** Bizama, Arancibia, Sáez, Luubíes (Vol. 15, N° 1).
- Investigación social:** Alvarado, Ospina-Alvarado, Sánchez-León (Vol. 14, N° 2).
- Invisibilidad del trabajo infantil:** Ayala-Carrillo, Iázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2).
- Ironía:** González (Vol. 12, N° 1).
- Jardines maternos:** Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2).
- Japón:** Menkes (Vol. 10, N° 1).
- Joven:** Soto (Vol. 10, N° 1); Isacovich (Vol. 13, N° 2); Otalvaro-Marín, Vergara-Argotty (Vol. 14, N° 1); Espinosa-Herrera, Castellanos-Obregón, Osorio-García (Vol. 14, N° 2).
- Joven urbano:** Duarte-Quapper, Aniñir-Manríquez, Garcés-Sotomayor (Vol. 15, N° 1).
- Joven desplazado:** Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1).
- Joven indígena migrante:** Urteaga (Vol. 6, N° 2).
- Joven indígena rural:** Urteaga (Vol. 6, N° 2).
- Jóvenes:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Muñoz (Vol. 5, N° 1); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Sevilla (Vol. 6, N° 1); Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); Bermúdez (Vol. 6, N° 2); Pedraza (Vol. 6, N° 2); Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1); Vélez (Vol. 7, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Jiménez-Ramírez (Vol. 8, N° 1); Morfín, (Vol. 9, N° 1); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Ghis, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1); Hurtado (Vol. 9, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N° 1); Díaz, Celis (Vol. 9, N° 1); Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1); Gallo, Molina (Vol. 10, N° 1); Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10, N° 1); Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1); Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella & Lütz (Vol. 10, N° 2); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2); Ossola (Vol. 11, N° 2); Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, N° 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N° 2); Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1); Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, N° 1); Rojas, Castellanos (Vol. 12, N° 1); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, N° 2); Arias-Cardona, Alvarado (Vol. 13, N° 2); Esteinou (Vol. 13, N° 2); Estrada-Ruiz (Vol. 13, N° 2); Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2); García-García (Vol. 13, N° 2); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, N° 1); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, N° 1); Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, N° 1); Amorim da Silva, De Araújo Menezes (Vol. 14, N° 1); Bartijotto, Verdiani Tfouni, Scorsolini-Comin (Vol. 14, N° 2); Benedicto (Vol. 14, N° 2); Langer (Vol. 14, N° 2); Quattrini (Vol. 14, N° 2); Amador-Baquiro (Vol. 14, N° 2); Flores, Browne (Vol. 15, N° 1); Flores, Browne (Vol. 15, N° 1); García-García (Vol. 15, N° 1); Acosta-Silva (Vol. 15, N° 1).
- Jóvenes sin cualificación:** Salva-Mut, Nadal-Cavaller, Melià-Barceló (Vol. 14, N° 2); Lemus (Vol. 15, N° 1).
- Jóvenes adolescentes:** Ghiso (Vol. 10, N° 2).
- Jóvenes de bajos recursos:** Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, N° 1).
- Jóvenes de la calle:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2).
- Jóvenes en riesgo social:** Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N° 1).
- Jóvenes en situación de calle:** Taracena (Vol. 8, N° 1).
- Jóvenes/juventud:** Muñoz (Vol. 1, N° 1).
- Jóvenes escolarizados:** Murcia, Jaramillo (Vol. 3, N° 2); Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2).
- Jóvenes rurales:** Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1).
- Jóvenes pobres:** Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10, N° 1).
- Jóvenes universitarios:** Castillo (Vol. 5, N° 2); Araya, Etchebarne (Vol. 12, N° 1); Pavez-Soto, León-Valdebenito, Triadú-Figueroa (Vol. 14, N° 2).
- Jóvenes urbanos:** D'Aloisio (Vol. 15, N° 1).
- Jóvenes y política:** Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Juego:** Duek (Vol. 5, N° 1); Van Kuyk (Vol. 7, N° 2); Páez (Vol. 7, N° 2); Guarín-García, Castellanos-Obregón (Vol. 15, N° 1).

- Juegos:** Fantin (Vol. 13, N° 1).
- Juegos cooperativos:** Serrano (Vol. 4, N° 2).
- Juegos intercolegiados:** Murcia, Melo (Vol. 9, N° 2).
- Juguete:** De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Juicio:** Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Prada-Sanmiguel (Vol. 14, N° 2).
- Juicios:** Oviedo, Quintero (Vol. 12, N° 1).
- Juicio estético:** Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2).
- Justicia:** Alvarado, Ospina, Luna (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Núñez (Vol. 6, N° 1); Reyes, González (Vol. 8, N° 2).
- Justicia social:** Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Justificaciones Morales:** Bonilla (Vol. 8, N° 2).
- Juventud:** Molinari (Vol. 4, N° 1); Mariñez (Vol. 4, N° 1); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Feixa-Pampols (Vol. 4, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Urteaga (Vol. 6, N° 2); Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Henao (Vol. 2, N° 2); González (Vol. 3, N° 2); Núñez (Vol. 6, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Vergara (Vol. 7, N° 1); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2); Guaraná (Vol. 7, N° 1); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial); Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial); Zarza (Vol. 7, N° 2-Especial); Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial); Mosqueira (Vol. 8, N° 1); Gillman (Vol. 8, N° 1); Vommaro (Vol. 9, N° 1); Ocampo (Vol. 9, N° 1); Rivera-González (Vol. 9, N° 1); Menkes (Vol. 10, N° 1); Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1); González (Vol. 10, N° 1); Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, N° 1); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pampols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2), **Este artículo ha sido suspendido de la revista por conflicto de autoría;** Luz Roa (Vol. 11, N° 1); López-Cabello (Vol. 11, N° 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2); Roese Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N° 2); Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); Bárbara-Soares, Robello-de Castro (Vol. 12, N° 2); Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2); Kriger (Vol. 12, N° 2); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2); Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, N° 2); Groppo (Vol. 13, N° 2); Eid, Almeida Weber, Pizzinato (Vol. 13, N° 2); Pac-Salas, Ventura de Pedro (Vol. 13, N° 2); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2); Feixa (Vol. 14, N° 1); Lítichever (Vol. 14, N° 1); Benítez, Gonzáles, Senn (Vol. 14, N° 1); Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1); Peralta-Duque, (Vol. 14, N° 2); Paz-Calderón, Suárez-Zozaya, Campos-Ríos (Vol. 14, N° 2).
- Juventud desfavorecida:** Medan (Vol. 10, N° 1).
- Juventud rural:** Guaraná (Vol. 7, N° 1); Jurado, Claudia & Tobasura, Isaías (Vol. 10, N° 1); Luz Roa (Vol. 11, N° 1).
- Juventud urbana:** Fuica-Rebolledo, Vergara-Andrades (Vol. 14, N° 2).
- Juventudes:** Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1); Calderón-Vélez (Vol. 13, N° 2); Molina-Chávez, Álvarez-Valdés (Vol. 15, N° 1).
- Kohlberg:** Mesa (Vol. 2, N° 1).
- Latinoamérica:** Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1); Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Lactante:** Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1).
- Lafkenche:** Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).
- Lectura:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Caputo, Gamallo (Vol. 8, N° 2); Mejía (Vol. 8, N° 2); Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2); Bizama, Arancibia, Sáez, Luubiés (Vol. 15, N° 1).
- Lectura-escritura:** Amar-Rodríguez (Vol. 14, N° 2).
- Legislación:** Bartijotto, Verdiani Tfouni, Scorsolini-Comin (Vol. 14, N° 2).
- Lengua materna (L1):** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Lenguas extranjeras (L2, L3, L4):** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Lenguaje:** Sánchez (Vol. 2, N° 2); Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2); Escobar-García, Hincapié-García (Vol. 15, N° 1).
- Lenguajes:** González (Vol. 12, N° 1).
- Lenguaje verbal:** Roselli (Vol. 1, N° 1).
- Lévinas:** Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Ley:** Álvarez-Ramírez, Chacón-afanador (Vol. 11, N° 1).
- Libertad infantil:** Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1).
- Libros con consejos para padres:** Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11, N° 2).
- Libros de auto ayuda:** J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11, N° 2).
- Libros de divulgación:** Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorklumds (Vol. 11, N° 2).
- Libre comercio:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2).
- Ligas Agrarias:** Vommaro (Vol. 9, N° 1).
- Línea de fuerza:** Ávila, Sáenz (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Litoral pacífico colombiano:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
- Literatura:** Ramírez-López (Vol. 12, N° 1).
- Local:** Gutiérrez-Vega (Vol. 11, N° 1).
- Logica:** Medeiros (Vol. 14, N° 2).
- Lo joven:** Gómez (Vol. 7, N° 1).
- Lo público:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2).
- Lugar:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, N° 1).
- Lugares persistentes:** Fagundes, Piuzana (Vol. 8, N° 1).
- Madre:** Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Soto (Vol. 10, N° 1).
- Madres adolescentes:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
- Madre comunitaria:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2).
- Madre trabajadora:** Caro, Saracostti, kinkead, Grau (Vol. 15, N° 1).
- Maduración cerebral:** Roselli (Vol. 1, N° 1).
- Maestros y guerra:** Lizarralde (Vol. 1, N° 2).
- Maestros y maestras:** Castro (Vol. 8, N° 1); Leavy (Vol. 11, N° 2).
- Maestros y maestras resilientes:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).
- Maestría:** Cubillos-Calderón, Cáceres-Mayorga, Erazo-Caicedo (Vol. 14, N° 1).
- Marcos de acción colectiva:** Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, N° 1); Ortiz-Ruiz (Vol. 14, N° 1).
- Maltrato:** Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, N° 2).
- Maltrato infantil:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1); Arredondo, Saavedra, Troncoso, Guerra (Vol. 14, N° 1).
- Maltrato entre iguales:** Valadez, Amezcuca, González, Montesa, Vargas. (Vol. 9, N° 2).
- Mapuche:** Kropff, (Vol. 9, N° 1).
- Mapas:** Suárez-Cabrera (Vol. 13, N° 2).
- Maracaibo:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2).
- Marginalidad:** Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1); Menjívar (Vol. 8, N° 2).
- Masacre:** Prada-Sanmiguel (Vol. 14, N° 2).
- Masculinidad:** Gallego (Vol. 9, N° 2).

- Masculino:** Komatsu, Bazon (Vol. 13, N° 2).
- Masculinidades:** De-Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).
- Mass media:** Vélez (Vol. 7, N° 1).
- Maternaje:** Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2).
- Maternidad:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2); Oviedo, García (Vol. 9, N° 2); Peñaranda (Vol. 9, N° 2).
- Mecanismos de participación y recursos:** Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N° 1).
- Mecanismos para la participación democrática:** Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1).
- Médicos y médicas:** Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2).
- Medición y análisis de pobreza:** Castillo, Castro, Gonzales (Vol. 9, N° 2).
- Mediaciones:** Muñoz (Vol. 5, N° 1).
- Medio ambiente natural:** Pavez-Soto, León-Valdebenito, Triadú-Figueras (Vol. 14, N° 2).
- Medios:** Orofino (Vol. 13, N° 1).
- Medios de comunicación:** Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2); Castañeda-Lozano (Vol. 15, N° 1).
- Mediaciones tecnológicas:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2); Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Memoria:** Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2); Amador-Baquiro (Vol. 14, N° 2).
- Memoria semántica:** García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, N° 1).
- Memoria colectiva:** Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2); Castillo-Gallardo, González-Celis (Vol. 13, N° 2).
- Memorización:** Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).
- Menor:** Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1).
- Menores:** Reyes, González (Vol. 8, N° 2).
- Menores repatriados:** Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Menores infractores:** Vera, Bautista, Ramírez, Yáñez (Vol. 10, N° 2).
- Minoridad legal:** Márques (Vol. 9, N° 2).
- Mentalización:** Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2); Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2).
- Mercado de trabajo:** Rodríguez (Vol. 2, N° 1); Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2); Paz-Calderón, Suárez-Zozaya, Campos-Ríos (Vol. 14, N° 2).
- Mercado humanitario:** Taracena (Vol. 8, N° 1).
- Metacognición:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2); Sánchez-Castaño, Castaño-Mejía, Tamayo-Alzate (Vol. 13, N° 2).
- Metáfora:** González (Vol. 12, N° 1).
- Método biográfico:** Vázquez (Vol. 7, N° 1); Ramirez (Vol. 4, N° 2).
- Método clínico:** Álvarez (Vol. 10, N° 2).
- Método crítico:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1).
- Método de la Pirámide:** Van Kuyk (Vol. 7, N° 2).
- Metodología:** López (Vol. 3, N° 1); Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, Sánchez-León (Vol. 14, N° 2); Merino-Soto (Vol. 14, N° 2).
- Metodología cualitativa:** Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol. 14, N° 1).
- Metodología de construcción de paz:** Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Munar-Moreno (Vol. 15, N° 1).
- Metodología creativa:** Lora (Vol. 9, N° 2).
- México:** Becerra, Vázquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2); Gallego (Vol. 9, N° 2); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, N° 2); Gülgönen, T (Vol. 14, N° 1).
- Miedo:** Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, N° 2).
- Miedos:** González (Vol. 12, N° 1).
- Migración:** Urteaga (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Unda, Alvarado (Vol. 10, N° 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2); De León-Torres (Vol. 12, N° 1); Castañeda-Camey (Vol. 12, N° 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, N° 2); Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, N° 1); Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1); González-Torralbo (Vol. 14, N° 1).
- Migración interna:** Castro-Escobar (Vol. 14, N° 2).
- Migración México-Estados Unidos:** Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Migración laboral:** Ayala-Carrillo, Iázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2).
- Migración internacional:** Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial); Soto (Vol. 10, N° 1).
- Migración México-Estados Unidos:** Castañeda (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Migración urbana y juventud:** Castañeda-Camey (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Migración rural:** Jurado, Tobasura (Vol. 10, N° 1).
- Migrantes:** Zamora (Vol. 13, N° 1).
- Militancia:** Kropff, (Vol. 9, N° 1).
- Mito:** Gómez (Vol. 7, N° 1).
- Misiones:** Marín-Gutiérrez (Vol. 14, N° 2); Frasco-Zuker (Vol. 14, N° 2).
- Modelación matemática:** Martínez, García (Vol. 10, N° 1).
- Modelo:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1).
- Modelo argumentativo:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Modelo conceptual:** Cardona, Tamayo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Modelo probit bivariado:** Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2).
- Modelo transaccional:** Martínez, García (Vol. 10, N° 1).
- Modelos de atención:** Cárdenas (Vol. 8, N° 2).
- Modelos y estrategias de enseñanza:** Ayala-Zuluaga, Franco-Jiménez, Ayala-Zuluaga (Vol. 13, N° 2).
- Modelos logit-probit:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
- Modernidad:** Mesa (Vol. 2, N° 1).
- Modificación corporal:** Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, N° 1).
- Monitoreo:** Jaramillo, Montaña, Rojas (Vol. 4, N° 2).
- Moral católica:** Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Movilidad social:** Guerrero, Palma (Vol. 8, N° 2).
- Movilización armada:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2); Castellanos (Vol. 9, N° 1).
- Movimiento:** Remorini (Vol. 8, N° 2).
- Movimiento estudiantil:** Ponce-Lara (Vol. 11, N° 2).
- Movimiento juvenil:** Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2).
- Movimientos de desocupados:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2).
- Movimientos de desocupados y desocupadas:** Vázquez (Vol. 7, N° 1).
- Movimientos estudiantiles:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Movimiento hip hop:** Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, N° 2).
- Movimiento pedagógico colombiano:** Cárdenas-Forero (Vol. 13, N° 2).

- Movimientos sociales:** Guaraná (Vol. 7, N° 1); Morfín, (Vol. 9, N° 1); B. Valderrama (Vol. 11, N° 1).
- Multidisciplinariedad:** Quintero (Vol. 3, N° 1).
- Mundo de la vida:** Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2); Vergara (Vol. 6, N° 1).
- Mundos de vida:** Muñoz (Vol. 5, N° 1).
- Mundo do trabalho e movimentos grevistas:** De Oliveira (Vol. 8, N° 1).
- Música:** Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial); López-Cabello (Vol. 11, N° 1).
- Música popular:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- MBQS:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Nación:** Kriger (Vol. 12, N° 2).
- Nacimiento prematuro:** Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2).
- Narrativa:** Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2); Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2); Guevara (Vol. 7, N° 1); Amar-Rodríguez (Vol. 14, N° 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, Sánchez-León (Vol. 14, N° 2).
- Narrativas:** Vázquez (Vol. 7, N° 1), Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2); Alvis-Rizzo, Duque-Sierra, Rodríguez-Bustamante (Vol. 13, N° 2).
- Narrativas ejemplarizantes:** Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2).
- Narrativas e interacciones:** Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2).
- Narrativas visuales:** Amador-Baquiro (Vol. 14, N° 2).
- Nativos digitales:** Acosta-Silva (Vol. 15, N° 1)
- Naturaliza:** Lagunas (Vol. 13, N° 1).
- Naturalización de la agresión:** Ghiso, Ospina (Vol. 8, N° 1).
- Negociación:** Serrano (Vol. 4, N° 2).
- Neurobiología:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Necesidades básicas:** Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Necesidades educativas especiales:** Euan-Braga, Echeverría-Echeverría (Vol. 14, N° 2).
- Ninís:** Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, N° 1).
- Niñez:** de la Cruz, Huarte, Scheuer (Vol. 2, N° 1); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); González (Vol. 3, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1); Camacho, Trujillo (Vol. 7, N° 2); Luciani (Vol. 8, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Menjívar (Vol. 8, N° 2); Díaz (Vol. 8, N° 2); Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2); Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2); Guzmán-Carrillo, González-Veduzco, Rivera-Heredia (Vol. 13, N° 2); Garzón-Díaz (Vol. 14, N° 2); Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14, N° 2).
- Niña:** Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2).
- Niñas:** Castrillón (Vol. 5, N° 1); Carrillo (Vol. 9, N° 2).
- Niñas y adolescentes:** Bernal-Camargo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, Chaib-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, N° 2).
- Niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad:** Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2).
- Niñez:** Hincapié (Vol. 9, N° 2), Contreras, Pérez (Vol. 9, N° 2); Leavy (Vol. 11, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1); Mielles-Barrera (Vol. 13, N° 1); Suárez-Cabrera (Vol. 13, N° 2); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Pena (Vol. 14, N° 1); Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14, N° 2); Ospina-Ramírez, Ospina-Alvarado (Vol. 15, N° 1).
- Niñez en situación de calle:** Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1).
- Niñez indígena:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2).
- Niño:** Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Carrillo (Vol. 9, N° 2); Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2); García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2).
- Niño o niña:** Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1).
- Niños:** Macías, Amar, Jiménez (Vol. 3, N° 2); Castrillón (Vol. 5, N° 1); Van Kuyk (Vol. 7, N° 2); Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2); Ospina-Alvarado, Gallo (Vol. 9, N° 2); De Freitas, De Mecena (Vol. 10, N° 1); Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1); González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N° 1); Fantin (Vol. 13, N° 1); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2); Duarte-Duarte, Jurado-Jurado (Vol. 15, N° 1).
- Niños de la calle:** Sans (Vol. 15, N° 1).
- Niños vulnerables:** Bizama, Arancibia, Sáez, Luubiés (Vol. 15, N° 1)
- Niños abandonados:** Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2).
- Niños(as):** Plascencia (Vol. 8, N° 1).
- Niños de crianza:** Durán, Valoyes (Vol. 7, N° 2).
- Niños de la calle:** Murrieta (Vol. 8, N° 2).
- Niños y niñas de Chile:** Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1).
- Niños y niñas:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2); Salamanca (Vol. 8, N° 2); Martins, Castro (Vol. 9, N° 2); Barreto, (Vol. 9, N° 2); Shabel (Vol. 12, N° 1); Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2); Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14, N° 1); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1); Pena (Vol. 14, N° 1); Mareovich, Peralta (Vol. 15, N° 1)
- Niños y niñas de la calle:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2); Guerrero, Palma (Vol. 8, N° 2); Cárdenas (Vol. 8, N° 2).
- Niños y niñas de latinoamerica:** Castillo-Gallardo (Vol. 13, N° 1).
- Niños y niñas indígenas:** Hecth, García (Vol. 8, N° 2).
- Niños y niñas menores en el hogar:** Castillo, Castro, Gonzáles (Vol. 9, N° 2).
- Niños y niñas preescolares:** Henao, García (Vol. 7, N° 2).
- Nivel:** Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14, N° 2)
- Nivel socioeconómico:** Oros, Schulz-Begle, Vargas-Rubilar (Vol. 13, N° 1).
- Norma social:** Asún, Ruiz, Aceituno, Venegas, Reinoso (Vol. 10, N° 1).
- Notación numérica:** Scheuer, De la Cruz, Iparraguirre (Vol. 8, N° 2).
- Novísima retórica:** Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1).
- Novo sindicalismo:** De Oliveira (Vol. 8, N° 1).
- Noviazgo:** Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, N° 2).
- Nutrición:** Chaves, Cadavid, Torres (Vol. 10, N° 2); Moreno-Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1).
- Nuclearización:** Castrillón (Vol. 5, N° 1).
- Nueva disciplina:** Suárez, Restrepo (Vol. 3, N° 1).
- Nueva paternidad:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2).
- Nueva ruralidad:** Luz Roa (Vol. 11, N° 1).
- Nuevas prácticas políticas:** Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Obesidad:** Duque, Parra (Vol. 10, N° 2); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2); Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1); Bolzan Berlese, Roese Sanfelice, Bolzan Berlese, Sidegum Renner (Vol. 15, N° 1).
- Obesidad infantil:** Meléndez, Cañez, Frías (Vol. 8, N° 2).
- Objeto para bebé:** De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Obligación filial:** Robles, Pérez (Vol. 10, N° 1).
- Obligaciones morales del ciudadano:** Vargas, Echavarría, Alvarado, Restrepo (Vol. 5, N° 2).

- Obstáculos cognitivo-emotivos:** González, Tamayo (Vol. 10, N° 1).
- Ocio:** Barbosa-Pereira (Vol. 14, N° 1).
- Ocio y deporte:** Müller, Arruda (Vol. 10, N° 1).
- Ocio y tiempo libre:** Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2).
- Olvido:** González (Vol. 12, N° 1).
- Oportunidades económicas:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).
- Opinión pública:** Ramírez (Vol. 12, N° 1).
- Orfandad:** Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Organismos No Gubernamentales:** Rausky (Vol. 7, N° 2).
- Organización educativa:** Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche, Raso-Sánchez (Vol. 11, N° 2).
- Organización escolar:** Cara-Díaz, Sola-Martínez, Aznar-Díaz, Fernández-Martín (Vol. 13, N° 2).
- Organización juvenil:** Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2); Agilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2); Ortiz-Ruiz (Vol. 14, N° 1); Fuica-Rebollo, Vergara-Andrades (Vol. 14, N° 2); Aguilar-Forero, (Vol. 14, N° 2).
- Organización no gubernamental:** Ierullo (Vol. 13, N° 2).
- Organizaciones de la sociedad civil:** Girardo, Siles (Vol. 10, N° 1).
- Organizaciones populares:** Torres (Vol. 4, N° 2).
- Orientación teórica:** Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1).
- Orientación a la equidad de las instituciones educativas:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Orquestas infanto-juveniles:** Villalba (Vol. 8, N° 1), Menkes (Vol. 10, N° 1).
- Otaku:** Menkes (Vol. 10, N° 1).
- Otro:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Padre:** Micolta (Vol. 5, N° 1); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Soto (Vol. 10, N° 1).
- Padres:** Duarte-Duarte, Jurado-Jurado (Vol. 15, N° 1)
- Padres y madres:** Salamanca (Vol. 8, N° 2); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1).
- Paisagem:** Fagundes, Pizuna (Vol. 8, N° 1).
- Paisaje cultural:** Castro-Escobar (Vol. 14, N° 2).
- Papeles de género:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).
- Paradoja:** González (Vol. 12, N° 1).
- Parentalidad:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Micolta (Vol. 5, N° 1).
- Parentesco:** Pena (Vol. 14, N° 1); González-Torrallbo (Vol. 14, N° 1).
- Pares:** Vélez (Vol. 7, N° 1).
- Participación:** Henao (Vol. 2, N° 2); Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Gillman (Vol. 8, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2); Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1), Contreras, Pérez (Vol. 9, N° 2); Arias-Cardona, Alvarado (Vol. 13, N° 2); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, N° 1); Ravetllat-Ballesté (Vol. 14, N° 2).
- Participación ciudadana:** Mariñez (Vol. 4, N° 1); Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N° 2); García-García (Vol. 15, N° 1).
- Participación comunitaria:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Participación (de los sujetos):** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
- Participación estudiantil:** Báez (Vol. 8, N° 1).
- Participación infantil:** Alvarado, Ospina, Luna, Camargo (Vol. 4, N° 1); Gallego-Henao (Vol. 13, N° 1).
- Participación juvenil:** Vázquez-Ceballos, (Vol. 9, N° 1); Vergara, Montaña, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, N° 2); Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2); Otalvaro-Marín, Vergara-Argotty (Vol. 14, N° 1); Benedicto (Vol. 14, N° 2).
- Participación política:** Ponce-Lara (Vol. 11, N° 2); Araya, Etchebarne (Vol. 12, N° 1); Contreras-Aguirre & Morales-Quiroga (Vol. 12, N° 2); Cárdenas-Forero (Vol. 13, N° 2); Peralta-Duque, (Vol. 14, N° 2).
- Participación social:** Peralta-Duque, (Vol. 14, N° 2).
- Partidos políticos:** Araya, Etchebarne (Vol. 12, N° 1).
- Pantallas:** Duque, Parra (Vol. 10, N° 2).
- Pasión:** Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).
- Paternidad:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2).
- Patriarcado:** Flores, Browne (Vol. 15, N° 1)
- Patrimonio cultural:** Fagundes (Vol. 11, N° 1).
- Patria potestad:** Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1).
- Patologización:** De la Vega (Vol. 8, N° 1).
- Patrones de crianza:** Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2).
- Pautas de crianza:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1); Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1).
- Paz:** Urbina-Cárdenas, Muñoz (Vol. 9, N° 1); Posada-Escobar, Briceno-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, N° 1).
- Pedagogía:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1); Páez-Martínez (Vol. 14, N° 1); Escobar-García, Hincapié-García (Vol. 15, N° 1).
- Pedagogía del nosotros:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Pedagogía instrumental:** Bedoya, Builes, Lenis (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Pedagogía hospitalaria:** Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón, Garrote-Rojas (Vol. 14, N° 2).
- Pedagogías católicas:** Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Pensamiento latinoamericano:** Botero (Vol. 8, N° 1).
- Percepción:** Pavez-Soto, León-Valdebenito, Triadú-Figuera (Vol. 14, N° 2).
- Perdida por muerte:** Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2).
- Parejas homosexuales:** Ceballos-Fernández (Vol. 12, N° 2).
- Performatividad:** Espinosa (Vol. 7, N° 1).
- Permanencias:** Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).
- Periferias:** De Freitas, De Mecena (Vol. 10, N° 1).
- Percepción:** Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, N° 2); Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, N° 2); González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, N° 2).
- Personalidad de marca:** Araya, Etchebarne (Vol. 12, N° 1).
- Personas adultas jóvenes en situación de calle:** Barragán (Vol. 8, N° 1).
- Personas con discapacidad:** Garzón-Díaz (Vol. 14, N° 2).
- Perspectiva psicosocial:** Salazar, Torres, Quinteros, Figueroa, Valencia (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Perspectiva incremental:** Andreucci, Curiche (Vol. 15, N° 1).
- Perú:** Merino-Soto (Vol. 14, N° 2).
- Programa social:** Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, N° 1).
- Plan de desarrollo:** Muñoz (Vol. 1, N° 1).
- Plan de superación profesional:** Wilhelm, Martin, Miranda (Vol. 10, N° 1).
- Pluralismo:** Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N° 2).
- Pluralismo moral:** Bonilla (Vol. 8, N° 2).
- Población:** Aguirre (Vol. 8, N° 1); Ossola (Vol. 11, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, N° 1).
- Población en edad escolar:** Andradre-Gyllen, García-Ojeda, Zambrano-Constanzo (Vol. 15, N° 1).
- Población indígena:** Aquino-Moreschi, Contreras-Pastrana (Vol. 14, N° 1).

- Pobreza:** De la Vega (Vol. 8, N° 1); Oviedo, García (Vol. 9, N° 2); Alcalde-Campos, Páve (Vol. 11, N° 1); Moreno-Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, N° 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, N° 1); Ierullo (Vol. 13, N° 2); Martínez-González, Robles-Haydar, Amar-Amar (Vol. 14, N° 1); Arcos-Medina, Zapata-Martelo, Hernández-Romero (Vol. 14, N° 1); Langer (Vol. 14, N° 2); Peña, Toledo (Vol. 15, N° 1)
- Poder:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Vergara, Montañó, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1); Unda, Alvarado (Vol. 10, N° 1); Sánchez-Amaya (Vol. 11, N° 2).
- Política:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Borelli, Rocha, Oliveira, Rodrigues (Vol. 7, N° 1); Soto, Vásquez, Cardona (Vol. 7, N° 1); Baeza, Sandoval (Vol. 7, N° 2-Especial); De la Vega (Vol. 8, N° 1); Gillman (Vol. 8, N° 1); Kropff, (Vol. 9, N° 1); Lozano, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Vommaro (Vol. 9, N° 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N° 2); Álvarez-Ramírez (Vol. 12, N° 1); Kriger (Vol. 12, N° 2); Gómez-Abarca (Vol. 12, N° 2); Arias-Cardona, Alvarado (Vol. 13, N° 2).
- Políticas:** Muñoz (Vol. 1, N° 1).
- Políticas de empleo:** García-García (Vol. 13, N° 2).
- Política de juventud:** Isacovich (Vol. 13, N° 2); Soler-Masó, Planas-Lladó, Fullana-Noell (Vol. 13, N° 2).
- Política de salud:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
- Política de la salud:** López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, N° 1).
- Política educativa:** Alarcón, Sepúlveda (Vol. 12, N° 1).
- Política educativa para la primera infancia:** Mejía (Vol. 8, N° 2).
- Política pública:** Villalba (Vol. 8, N° 1); Otálvaro-Marín, Vergara-Argotty (Vol. 14, N° 1); Benedicto (Vol. 14, N° 2); Cano-Hila (Vol. 15, N° 1).
- Política pública de primera infancia:** Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1).
- Política gubernamental:** Medan (Vol. 12, N° 2).
- Política del gobierno:** Finco (Vol. 13, N° 1).
- Políticas públicas:** Hincapié (Vol. 9, N° 2); Contreras, Pérez (Vol. 9, N° 2); Flores-Battistella, Grohmann & Iuva-de Mello (Vol. 12, N° 2); Garzón-Díaz (Vol. 14, N° 2); García-García (Vol. 15, N° 1).
- Políticas de juventud:** Plesnicar (Vol. 7, N° 2-Especial); Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2); Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2).
- Política pública de juventud:** Peralta-Duque, (Vol. 14, N° 2).
- Políticas de infancia:** Villalta, Lobet (Vol. 13, N° 1).
- Políticas educativas:** Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2).
- Políticas educativas de equidad:** Camargo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Políticas de protección de la infancia:** Grinberg (Vol. 14, N° 1).
- Política en educación superior:** Murcia (Vol. 7, N° 1).
- Políticas laborales:** Pedraza (Vol. 6, N° 2).
- Políticas públicas:** Botero, Torres, Alvarado (Vol. 6, N° 2); Rojas (Vol. 6, N° 2); Rodríguez (Vol. 1, N° 2); Becker (Vol. 5, N° 2); Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Henao (Vol. 2, N° 2); Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial); Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1); Ovalle (Vol. 10, N° 1); Roesse Sanfelice, Jahn, Dalzochio (Vol. 11, N° 2); Rosas-Longoria & García-García (Vol. 12, N° 2).
- Políticas públicas de infancia:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2).
- Política social:** Herrera-Seda, Aravena-Reyes (Vol. 13, N° 1); Cena, Chahbenderian (Vol. 13, N° 1).
- Políticas sociales:** Lobet (Vol. 4, N° 1); Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1); Otálvaro, Peñaranda, Bastidas, Torres, Trujillo (Vol. 14, N° 1).
- Pós-colonialismo:** Da Silva (Vol. 8, N° 1).
- Postmodernismo:** Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1); Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1).
- Posmodernidad:** Menkes (Vol. 10, N° 1).
- Potencia:** Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Planificación:** Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).
- Práctica educativa:** Pérez, Arteaga (Vol. 7, N° 2).
- Práctica estudiantil:** Guevara (Vol. 7, N° 1).
- Práctica médica:** Urrego-Mendoza, Quintero-Mejía (Vol. 13, N° 2).
- Prácticas disciplinarias:** Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Prácticas educativas:** Giraldo-Gil (Vol. 12, N° 1).
- Prácticas cotidianas:** Barragán (Vol. 8, N° 1).
- Prácticas comunicativas:** Aguilar-Forero (Vol. 14, N° 2).
- Prácticas culturales:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1).
- Prácticas de articulación educativa:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2).
- Prácticas de cuidado:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).
- Prácticas de crianza:** Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1); Aguirre-Dávila (Vol. 13, N° 1); De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Prácticas de juego:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1).
- Prácticas de subjetivación:** Hurtado (Vol. 9, N° 1).
- Prácticas institucionales:** Botero, Salazar, Torres (Vol. 7, N° 2).
- Prácticas de riesgo:** Meléndez, Cañez, Fías (Vol. 8, N° 2).
- Prácticas juveniles:** Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Prácticas pedagógicas:** Rojas (Vol. 7, N° 2-Especial); Vergara, Montañó, Becerra, León-Enríquez, Arboleda (Vol. 9, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1).
- Prácticas políticas:** Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Ghiso, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1); Domínguez, Castilla (Vol. 9, N° 1); Agudelo-Ramírez, Murillo-Saá, Echeverry-Restrepo, Patiño-López (Vol. 11, N° 2); Patiño, Alvarado, Ospina (Vol. 12, N° 1); Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2); Aguilar-Forero, (Vol. 14, N° 2).
- Prácticas psicológicas:** Köhler, Guareschi (Vol. 6, N° 2).
- Prácticas profesionales educativas:** Ayala-Zuluaga, Franco-Jiménez, Ayala-Zuluaga (Vol. 13, N° 2).
- Prácticas y discursos sociales:** Saucedo (Vol. 4, N° 1).
- Pragmatismo:** De la Vega (Vol. 8, N° 1).
- Preadolescencia:** Caycedo, Ballesteros, Novoa, García, Arias, Heyck, Valero, Vargas (Vol. 3, N° 1).
- Preescolar:** Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1); González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, N° 2).
- Premature:** Ríos-Flórez, Cardona-Agudelo (Vol. 14, N° 2).
- Prevención:** Rodríguez (Vol. 5, N° 2); Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2); Egas, Salao (Vol. 9, N° 2).
- Privación de la libertad:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Primera infancia:** Umayahara (Vol. 2, N° 2); Pineda, Isaza, Camargo, Pineda, Henao (Vol. 7, N° 2); Mejía (Vol. 8, N° 2); Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2); J. Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-

- Viorklunds (Vol. 11, N° 2); Jaramillo, Pérez (Vol. 11, N° 2); Gómez, Alzate (Vol. 12, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1); Pineda-Báez, Garzón-Rodríguez, Bejarano-Novoa, Buitrago-Rodríguez (Vol. 13, N° 1); De Grande (Vol. 14, N° 1).
- Primeros tres años de vida:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1).
- Problemas sociales:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Problematización:** Bianchi (Vol. 10, N° 2).
- Proceso de aprendizaje:** Isaza-Zapata, Calle-Piedrahíta (Vol. 14, N° 1).
- Proceso migratorio:** Pinillos (Vol. 10, N° 1).
- Procesos cognitivos:** Parra (Vol. 8, N° 1).
- Procesos educativos:** Lazaretti Da-Conceição, Cammarosano-Onofre (Vol. 11, N° 2).
- Procesos de adquisición:** Maldonado, Guerrero (Vol. 7, N° 2).
- Procesos de subjetivación:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Procesos de subjetivación juvenil:** Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Proceso enseñanza-aprendizaje:** Andrade, Hernández (Vol. 8, N° 1).
- Procesos exploratorios:** Parra (Vol. 8, N° 1).
- Procesos generativos:** Parra (Vol. 8, N° 1).
- Producciones culturales:** Carballo (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Producción de sentidos:** Ortiz-Ruiz (Vol.14, N° 1).
- Pre-Congresos Mundiales:** Ravetllat-Ballesté (Vol. 14, N° 2).
- Prejuicio:** Barbosa-Pereira (Vol.14, N° 1).
- Presión arterial:** Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).
- Profesión:** Ospina (Vol. 2, N° 2).
- Profesor:** Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1); González (Vol. 12, N° 1).
- Profesora:** Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1).
- Profesoras y estudiantes:** Murcia (Vol. 6, N° 2).
- Profesores:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1); Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14, N° 2); Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14, N° 2).
- Profesoras y resiliencia en la escuela:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).
- Programa social:** Medan (Vol. 10, N° 1); Medan (Vol. 12, N° 2).
- Programa de crecimiento y desarrollo:** Peñaranda (Vol. 9, N° 2).
- Programas de formación de padres:** Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Programa de intervención:** Tortosa-Martínez, Gil-Madrona, Pastor-Vicedo, Contreras-Jordán (Vol. 14, N° 1).
- Programa de resocialización extramuros y reintegración social:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Programas de salud:** Peñaranda (Vol. 1, N° 1).
- Programas no escolarizados:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Programas no formales:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1).
- Programas sociales:** Guerrero, Massa, Duran (Vol. 9, N° 1).
- Progreso:** Molinari (Vol. 4, N° 1).
- Prostitución:** Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1); Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2).
- Protección de la infancia:** Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1); Olivares, Reyes-Espejo (Vol. 14, N° 1).
- Prostitución de niñas y adolescentes:** Gómez-San Luis, Almanza-Avendaño (Vol. 11, N° 2).
- Prospectiva futura:** Duarte-Quapper, Aniñir-Manríquez, Garcés-Sotomayor (Vol. 15, N° 1).
- Protagonismo juvenil:** Köhler, Guareschi (Vol. 7, N° 1).
- Protección integral:** Galvis (Vol. 7, N° 2).
- Protocolos metodológicos de investigación:** Borelli, Aboboreira (Vol. 9, N° 1).
- Proyecto:** Báez (Vol. 8, N° 1).
- Proyecto de estudio:** Malinowski (Vol. 6, N° 2).
- Proyecto de vida:** Medan (Vol. 10, N° 1); Dos Santos, Nascimento, De Araújo Menezes (Vol. 10, N° 1).
- Proyectos:** De la Vega (Vol. 8, N° 1).
- Pruebas:** Merino-Soto (Vol. 14, N° 2).
- Pruebas de percepción:** Castillo-Vergara, Álvarez-Marín (Vol. 14, N° 1).
- Pruebas saber:** Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Psicoanálisis:** De la Vega (Vol. 8, N° 1); Egas, Salao (Vol. 9, N° 2); Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, N° 2).
- Psicoterapia:** Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol.14, N° 1).
- Psicología:** García-Palacios, Horn, Castorina (Vol. 13, N° 2); Forero, Siabato, Salamanca (Vol. 15, N° 1).
- Psicología positiva:** Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2); Sartori, López (Vol. 14, N° 2).
- Psicología política:** Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, N° 1).
- Psicología de desarrollo:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Psicología del adolescente:** Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).
- Psicología del desarrollo:** Martínez, García (Vol. 10, N° 1); Mareovich, Peralta (Vol. 15, N° 1).
- Psicología evolucionista:** Aguirre (Vol. 9, N° 2).
- Psicometría:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Pública:** Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Público:** Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Luna (Vol. 5, N° 1).
- Publicaciones periódicas como asunto:** Jiménez, Meireles Andrade, Guimarães Batistella (Vol. 14, N° 2).
- Punk:** López-Cabello (Vol. 11, N° 1).
- Rap:** Vélez (Vol. 7, N° 1).
- Racionalidad:** González (Vol. 3, N° 2).
- Racismo:** Cardoso (Vol. 8, N° 1).
- Raza:** Matias-Rodrigues, Araújo-Menezes (Vol. 12, N° 2).
- Razonamiento:** Plascencia (Vol. 8, N° 1).
- Realidad social:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Reality:** Runge-Peña (Vol. 6, N° 1).
- Recolección de datos:** Cano-Díaz, Pulido-Álvarez, Giraldo-Huertas (Vol. 13, N° 1).
- Reconocimiento:** Llobet (Vol. 4, N° 1); Díaz (Vol. 8, N° 2).
- Recompensa:** Zampieri-Grohmann, Flores-Battistella, Lütz (Vol. 10, N° 2).
- Reconfiguración institucional:** Villalta, Llobet (Vol. 13, N° 1).
- Recesión económica:** Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2).
- Reclusión de mujeres:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Red social:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2).
- Redes:** Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Redes del cuidado:** Bedoya-Hernández (Vol. 11, N° 2).
- Redes sociales:** Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Penso, Moraes (Vol. 14, N° 2); Flores, Browne (Vol. 15, N° 1).
- Reflexión:** López (Vol. 3, N° 1).
- Reforma del Estado:** Montoya (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Reforma educativa:** Aparício (Vol. 7, N° 1).

- Reforma instruccionalista:** Ossa (Vol. 8, N° 2).
- Refugiados políticos:** Gaviria-londoño, Luna-Carmona (Vol. 11, N° 2).
- Reflexividad dialógica:** Ghiso, Tabares-Ochoa (Vol. 9, N° 1).
- Regla:** Guarín-García, Castellanos-Obregón (Vol. 15, N° 1).
- Regla sociomoraes:** Plascencia (Vol. 8, N° 1).
- Regulación temperamental:** Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Rehabilitación de la conducta trasgresora:** González-Laurino (Vol. 13, N° 2).
- Reivindicaciones:** Fernández, Vasco (Vol. 10, N° 1).
- Relación terapéutica:** Fernández-González, Herrera-Salinas, Escobar-Martínez (Vol. 14, N° 1).
- Relacion padres/madres-hijos/hijas:** Gómez-Urrutia, Jiménez-Figueroa (Vol. 13, N° 1).
- Relación de pareja:** Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).
- Relaciones padres-hijos/hijas:** Aguirre-Dávila (Vol. 13, N° 1).
- Relaciones adulto joven:** Pinilla, Muñoz (Vol. 6, N° 2).
- Relaciones de poder:** Ávila-Aponte, Sáenz-Obregón (Vol. 7, N° 2-Especial); Murrieta (Vol. 8, N° 2); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Relaciones familiares:** Forero, Siabato, Salamanca (Vol. 15, N° 1).
- Relaciones institucionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Relaciones intergeneracionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, N° 2).
- Relaciones interpersonales:** Mesa, Gómez (Vol. 11, N° 2); Moreno-Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1); Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2); Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2); D'Aloisio (Vol. 15, N° 1).
- Relaciones padres -hijos:** Moreno-Zavaleta, Granada-Echeverri (Vol. 12, N° 1).
- Religión:** Albuquerque (Vol. 10, N° 1); Murillo-Oviedo, Rodrigues de Oliveira Medeiros, Machado Valadão Júnior (Vol. 15, N° 1).
- Remesas:** Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Rendición de cuentas:** Llobet, Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
- Rendimiento escolar:** Cano-Hila, Sánchez-Martí, Massot-Lafón (Vol. 14, N° 2).
- Rendimiento académico:** Elvira-Valdés, Pujol (Vol. 10, N° 1); Betancur-Caro, Molina, Cañizales-Romaña (Vol. 14, N° 1); Navarro-Aburto, Díaz-Bustos, Muñoz-Navarro, Pérez-Jiménez (Vol. 15, N° 1).
- Repugnancia:** Martínez, Quintero-Mejía (Vol. 14, N° 1).
- Representación:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1); Llobet (Vol. 4, N° 1); Álvarez-Ramírez, ChaCón-afanador (Vol. 11, N° 1).
- Representación mental:** Álvarez (Vol. 10, N° 2).
- Representación social:** Magno, Doula, Pinto (Vol. 9, N° 1); Cuadra-Martínez, Georgudis-Mendoza, Alfaro-Rivera (Vol. 10, N° 2).
- Representación verbal:** Parra (Vol. 8, N° 1).
- Representación visual:** Parra (Vol. 8, N° 1).
- Representación legal:** Bernal-Camargo, Varón-Mejía, Becerra-Barbosa, Chaib-De Mares, Seco-Martín, Archila-Delgado (Vol. 11, N° 2).
- Representaciones de género:** Serrano, Zarza, Serrano, Gómez, Iduarte (Vol. 9, N° 2).
- Representaciones sociales:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2); Castillo (Vol. 5, N° 2); Vergara (Vol. 6, N° 1); Vergara (Vol. 7, N° 1); Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1).
- Resiliencia:** Quintero (Vol. 3, N° 1); Cordini (Vol. 3, N° 1); García-Vesga, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1).
- Resiliencia psicológica:** Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, N° 1).
- Resiliencia educativa:** Acevedo, Restrepo (Vol. 10, N° 1).
- Resignificación:** López (Vol. 3, N° 1).
- Resistencia:** Duek (Vol. 8, N° 2); Bárbara-Soares, Rabello-de Castro (Vol. 12, N° 2).
- Resistencias:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Resistencias pacifistas y pedagogía de los movimientos:** Botero-Gómez (Vol. 13, N° 2).
- Respiración:** Tamayo, Sanmartí (Vol. 1, N° 1).
- Responsabilidad:** Giraldo, Ruiz-Silva (Vol. 13, N° 2); Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, N° 2).
- Responsabilidad moral y política:** Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Respuesta al estrés:** Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2).
- Revolución industrial:** Paz-Calderón, Suárez-Zozaya, Campos-Ríos (Vol. 14, N° 2).
- Riesgo:** Sevilla (Vol. 6, N° 1); Albarrán, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); Bianchi (Vol. 14, N° 1).
- Riesgo social:** González-Laurino (Vol. 10, N° 2).
- Riesgo alimentario:** Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1).
- Riesgos asociados:** Pinillos (Vol. 10, N° 1).
- Restablecimiento de derechos:** Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2).
- Rol y perfil profesional:** Zapata, Ceballos (Vol. 8, N° 2).
- Roles sociales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Roles generacionales:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Romanticismo:** Gómez (Vol. 7, N° 1).
- Rostro:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2); Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Saber:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Urbina-Cárdenas, Ávila-Aponte (Vol. 11, N° 2).
- Saberes:** Albuquerque (Vol. 10, N° 1).
- Saberes populares:** Pérez-Gil, Paz, Romero (Vol. 9, N° 2).
- Salud:** Sánchez (Vol. 2, N° 2); Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1); Vergara (Vol. 7, N° 1); Mustard (Vol. 7, N° 2); Ayala-Carrillo, lázaro-Castellano, Zapata-Martelo, Suárez-san Román, Nazar-Beutelspacher (Vol. 11, N° 2); Franco-Cortés, Roldán-Vargas (Vol. 13, N° 2); Nava-Preciado, Ureña-Pajarito (Vol. 15, N° 1).
- Salud oral:** González-Penagos, Cano-Gómez, Meneses-Gómez, Vivares-Builes (Vol. 13, N° 2); Eid, Almeida Weber, Pizzinato (Vol. 13, N° 2).
- Salud materno-infantil:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1); López, Silva, Sarmiento (Vol. 12, N° 1).
- Salud mental:** Mesa, Gómez (Vol. 8, N° 2); Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1).
- Salud pública:** Peñaranda (Vol. 9, N° 2); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2).
- Salud sexual y reproductiva:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
- Santo Daime:** B. Albuquerque (Vol. 10, N° 1).
- Sassen:** Guerra (Vol. 7, N° 1).
- Satisfacción en el trabajo:** Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).
- Satisfacción del usuario:** Bunge, Maglio, Carrea, Entenberg (Vol. 14, N° 1).
- Secuestro:** Oviedo, Quintero (Vol. 12, N° 1).
- Secularización:** Korstanje (Vol. 5, N° 1).
- Segunda modernidad:** Luciani (Vol. 8, N° 2).
- Sedentarismo:** Duque, Parra (Vol. 10, N° 2).
- Selección sexual:** Aguirre (Vol. 9, N° 2).
- Self:** Silva, Martínez-Guzmán (Vol. 15, N° 1).
- Sensibilidad Materna:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).

- Sentido de coherencia:** Cordini (Vol. 3, N° 1).
- Sentido político de las prácticas:** Granada, Alvarado (Vol. 8, N° 1).
- Sentidos:** D'Aloisio (Vol. 15, N° 1).
- Sentido común:** Vivero-Arriagada (Vol. 15, N° 1).
- Sentidos educativos:** Molina-Chávez, Oliva-Figueroa (Vol. 13, N° 2).
- Sentidos de solidaridad y benevolencia:** Echavarría, Restrepo, Callejas, Mejía, Alzate (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Sentidos de la política:** Patiño, Alvarado, Ospina-Alvarado (Vol. 12, N° 1).
- Sentidos del perder y del ganar:** Murcia, Melo (Vol. 9, N° 2).
- Sentimientos:** López, Loaiza (Vol. 7, N° 2).
- Sentimientos morales:** Erazo (Vol. 2, N° 2).
- Servicios sociales:** Osorno, Aguado (Vol. 8, N° 2); Litichever (Vol. 14, N° 1).
- Sexo:** Espinosa-Herrera, Castellanos-Obregón, Osorio-García (Vol. 14, N° 2).
- Sexo inseguro:** Sevilla (Vol. 6, N° 1).
- Sexo seguro:** Sevilla (Vol. 6, N° 1).
- Sexualidad:** Bonilla (Vol. 8, N° 2); Gallego (Vol. 9, N° 2); Oviedo, García (Vol. 9, N° 2); Hincapié, Quintero (Vol. 10, N° 1); Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10, N° 1); González, Orcasita, Carrillo, Palma-García (Vol. 15, N° 1).
- Sí mismo:** Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1).
- Sicología social:** Cordini (Vol. 3, N° 1).
- Sicología del desarrollo:** Castellano, Roselli (Vol. 13, N° 2).
- Siglo XX:** Feixa (Vol. 4, N° 2).
- Significaciones:** Hurtado (Vol. 6, N° 1).
- Significaciones imaginarias:** Hurtado (Vol. 6, N° 1).
- Significado:** Guevara (Vol. 7, N° 1).
- Sistémica:** Quintero (Vol. 3, N° 1).
- Sistema educativo:** Gilibert (Vol. 11, N° 1).
- Sistema Nacional de Bienestar Familiar:** Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2).
- Sistema de Protección:** Durán, Guáqueta, Torres (Vol. 9, N° 2).
- Sistema de valores:** Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1).
- Símbolo:** Sánchez (Vol. 2, N° 2).
- Simultaneidad:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).
- Sindicalismo docente:** De Oliveira (Vol. 8, N° 1).
- Síndrome de Turner:** Sartori, López (Vol. 14, N° 2).
- Sobrepeso:** Duque, Parra (Vol. 10, N° 2).
- Sociabilidad juvenil:** Fuica-Rebolledo, Vergara-Andrades (Vol. 14, N° 2).
- Sociabilidad infantil:** De Oliveira, De Fátima (Vol. 7, N° 2).
- Socialidad:** Castillo (Vol. 1, N° 2).
- Socialización:** Cebotarev (Vol. 1, N° 2); Echavarría (Vol. 1, N° 2); Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Micolta (Vol. 5, N° 1); Vélez (Vol. 7, N° 1); Mielles, García (Vol. 8, N° 2); Tuñón (Vol. 8, N° 2); Triana, Ávila, Malagón (Vol. 8, N° 2); Ponce-Lara (Vol. 11, N° 2); Jaramillo, Pérez (Vol. 11, N° 2); Groppo (Vol. 13, N° 2); Vargas-Salfate, Oyanedel, Torres-Vallejos (Vol. 13, N° 2); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Henao-Agudelo, Lalueza, Tenorio (Vol. 14, N° 1); Prieto-Montoya, Cardona-Castañeda, Vélez-Álvarez (Vol. 14, N° 2); Saldarriaga-Vélez (Vol. 14, N° 2).
- Socialización-resocialización:** Cárdenas (Vol. 8, N° 2).
- Sociedad:** Mielles, García-Vesga (Vol. 8, N° 2).
- Sociedad civil:** Young, Fujimoto (Vol. 1, N° 1); Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Baeza-Correa (Vol. 11, N° 1).
- Sociedad de la información:** Aguilar (Vol. 10, N° 2); Feixa-Pampols (Vol. 14, N° 1).
- Sociedad del conocimiento:** Aguilar (Vol. 10, N° 2).
- Socialización política:** Alvarado, Ospina, Luna-Carmona (Vol. 3, N° 2); Alvarado, Ospina, Luna-Carmona, Camargo (Vol. 4, N° 1); Botero, Alvarado (Vol. 4, N° 2); Alvarado, Carreño (Vol. 5, N° 1); Núñez (Vol. 6, N° 1); Vázquez (Vol. 7, N° 1); Gómez, (Vol. 9, N° 2); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, N° 1); Botero, Vega & Orozco (Vol. 10, N° 2); Imhoff, Brussino (Vol. 13, N° 2); Bascopé, Bonhomme, Cox, Castillo, Miranda (Vol. 13, N° 2).
- Socialización familiar:** Moral-Jiménez, Pelayo-Pérez (Vol. 14, N° 2).
- Sociedad tecnológica:** Martins, Castro (Vol. 9, N° 2).
- Socio-antropológico:** Reyes-Terrón, Elizarrarás-Hernández (Vol. 11, N° 1).
- Socio-fenomenología:** Runge-Peña, Muñoz (Vol. 3, N° 2).
- Sociología histórica:** Andrés-Candelas (Vol. 14, N° 1).
- Sociología:** Groppo (Vol. 13, N° 2).
- Sociología comprensiva:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
- Soldados:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2).
- Solidaridad:** Giraldo, Ruiz-Silva (Vol. 13, N° 2).
- Solución Nash:** Serrano (Vol. 4, N° 2).
- Sordos y sordas:** Patiño-Giraldo (Vol. 9, N° 2).
- Stencil:** Guerra (Vol. 7, N° 1).
- Status sociométrico escolar:** Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2).
- Subjetivación:** Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1).
- Subjetivación política:** Gomez (Vol. 12, N° 1); Gómez-Esteban (Vol. 14, N° 1).
- Subjetivaciones tecnojuveniles:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Subjetividad:** Zuluaga (Vol. 2, N° 1); Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1); Ospina, Botero (Vol. 5, N° 2); Gómez (Vol. 7, N° 1); Luciani (Vol. 8, N° 2); Oviedo, García (Vol. 9, N° 2); González (Vol. 10, N° 1); Unda, Alvarado (Vol. 10, N° 1); Luz Roa (Vol. 11, N° 1); Valencia-Suescún, Ramírez, Fajardo, Ospina-Alvarado (Vol. 13, N° 2); Pabón-Chaves, Hurtado-Herrera (Vol. 14, N° 1).
- Subjetividad afirmativa:** Gómez (Vol. 12, N° 1); Gómez-Esteban (Vol. 14, N° 1).
- Subjetividad juvenil:** Erazo, Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Subjetividad política:** Muñoz-López, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Alvarado, Ospina-Alvarado, García (Vol. 10, N° 1); Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2).
- Subjetividad política y metamorfosis:** Piedrahíta (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Subjetividades:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Subjetividades políticas:** Posada-Escobar, Briceño-Alvarado, Santacoloma-Alvarán (Vol. 14, N° 1).
- Suburbio:** Cano-Hila (Vol. 15, N° 1).
- Sujeto:** Sánchez (Vol. 7, N° 2-Especial); Runge-Peña, Piñeres, Hincapié (Vol. 8, N° 1).
- Sujeto adulto:** Duarte-Duarte (Vol. 11, N° 2).
- Sujetos adultos:** Mareovich, Peralta (Vol. 15, N° 1).
- Sujeto político:** Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1); López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1); Gómez, (Vol. 9, N° 2), Alvarado, Patiño, Loaiza (Vol. 10, N° 2).
- Sujeto joven desfavorecido:** Medan (Vol. 12, N° 2).
- Sujeto joven urbano:** Castañeda-Camey (Vol. 12, N° 2).
- Sujetos institucionales:** Castrillón (Vol. 5, N° 1).
- Superyó:** Murguía-Mier, Unikel-Santoncini, Blum-Grynberg, Taracena-Ruiz (Vol. 13, N° 3).
- Susceptibilidad:** Uribe, Vergara, Barona (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Sustracción familiar:** Carrillo (Vol. 9, N° 2).
- Substancia alucinógena:** Espinosa-Herrera, Castellanos-Obregón, Osorio-García (Vol. 14, N° 2).
- Tácticas:** Barragán (Vol. 8, N° 1).
- Tarea de movimiento:** Lora (Vol. 9, N° 2).

- TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad):** Bianchi (Vol. 10, N° 2); Russo, Arteaga, Rubiales, Bakker (Vol. 13, N° 2); Bianchi (Vol. 14, N° 1).
- Tecnología:** Acosta-Silva, Muñoz (Vol. 10, N° 1); Chaparro-Hurtado & Guzmán-Ariza (Vol. 12, N° 2).
- Tecnología digital:** Acosta-Silva (Vol. 15, N° 1).
- Tecnología de poder:** Ossa (Vol. 8, N° 2).
- Tecnología de la información:** Vesga-Parra, Hurtado-Herrera (Vol. 11, N° 1).
- Tecnologías de la Información y la Comunicación:** Erazo (Vol. 7, N° 2-Especial); Aguilar (Vol. 10, N° 2).
- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC):** Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón, Garrote-Rojas (Vol. 14, N° 2).
- Tecnologías de comunicación:** Flores, Browne (Vol. 15, N° 1).
- Tecnologías de la comunicación:** Lemus (Vol. 15, N° 1).
- Tecnologías de poder:** López-Moreno, Alvarado (Vol. 9, N° 1).
- Televisión:** Duek (Vol. 5, N° 1).
- Teléfonos inteligentes:** Ruiz-Palmero, Sánchez-Rodríguez, Trujillo-Torres (Vol. 14, N° 2).
- Tematización:** Jaramillo, Aguirre (Vol. 8, N° 1).
- Temporalidades:** Amador-Baquiro (Vol. 14, N° 2).
- Temporalidades panoptizadas:** Muñoz (Vol. 5, N° 2).
- Temperamento:** García-Vega, Domínguez-de La Ossa (Vol. 11, N° 1); Martínez, García, Aguirre-Acevedo (Vol. 13, N° 2); Stelzer, Andrés, Canet-Juric, Introzzi (Vol. 14, N° 1).
- Temperamento y comportamiento prosocial:** Aguirre-Dávila (Vol. 13, N° 1).
- Tendencias: tradicional, en transición y en ruptura:** Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2).
- Puyana, Mosquera (Vol. 3, N° 2) **Teorías:** Feixa (Vol. 4, N° 2).
- Teoría crítica:** Cebotarev (Vol. 1, N° 1).
- Teoría de la acción social:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
- Teoría de la modernización:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
- Teoría de los sistemas sociales:** Cicerchia, Bestard (Vol. 4, N° 1).
- Teoría del Apego:** Salinas-Quiroz, Posada (Vol. 13, N° 2).
- Teoría fundamentada:** Raimundi, Molina, Gimenez, Minichiello (Vol. 12, N° 2).
- Teorías psicológicas:** Guerreo, Aguirre, Besser, Morales, Salinas (Vol. 15, N° 1)
- Teorías subjetivas:** Castro, Van Der Veer, Burgos-Troncoso, Meneses-Pizarro, Pumarino-Cuevas, Tello-Viorcklums (Vol. 11, N° 2).
- Terapia familiar:** Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10 N° 1); Terranova, Acevedo, Rojano (Vol. 12, N° 1).
- Territorio:** Vommaro, Vázquez (Vol. 6, N° 2); Sánchez (Vol. 10, N° 1).
- Tercer regulador:** Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2).
- Telefonía celular:** Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, N° 1).
- Televisión:** Duarte-Duarte, Jurado-Jurado (Vol. 15, N° 1)
- TIC:** B. Valderrama (Vol. 11, N° 1); Diego Erazo, Sánchez (Vol. 11, N° 2); Acosta-Silva (Vol. 15, N° 1)
- TICs:** Hinojo, Fernandez (Vol. 10, N° 1).
- TIC en educación:** Jaramillo, Ruiz (Vol. 7, N° 1).
- Tiempo escolar:** Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1).
- Tiempo libre:** García-Castro, Pérez (Vol. 8, N° 1).
- Tipo de hogar:** Tuñón (Vol. 8, N° 2).
- Tiempo panóptico:** Alvarado, Martínez, Muñoz (Vol. 7, N° 1).
- Tipología familiar:** Agudelo (Vol. 3, N° 1).
- Titular de derechos:** Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1).
- Titularidad de los derechos:** Galvis (Vol. 7, N° 2).
- Toma de decisiones:** Sevilla (Vol. 6, N° 1); González, Orcasita, Carrillo, Palma-García (Vol. 15, N° 1)
- Tutoría:** Mayer, Cerezo (Vol. 14, N° 2).
- Tutorías entre pares:** Andreucci, Curiche (Vol. 15, N° 1).
- Totalidad:** Aguirre, Jaramillo (Vol. 4, N° 2).
- Trabajo:** García-García (Vol. 13, N° 2).
- Trabajo agrícola:** Luz Roa (Vol. 11, N° 1).
- Trabajadores agrícolas:** Menjívar (Vol. 8, N° 2).
- Trabajadores de Contact-Center:** Castro-Escobar, Serna-Gómez (Vol. 14, N° 1).
- Trabajo de mayores:** Pedraza, Ribero (Vol. 4, N° 1).
- Trabajo grupal:** Egas, Salao (Vol. 9, N° 2).
- Trabajo infantil:** Rausky (Vol. 7, N° 2); Urueña, Tovar, Castillo (Vol. 7, N° 2); Acevedo, Quejada, Yáñez (Vol. 9, N° 2); Tuñón, Salvia (Vol. 10, N° 1); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2); Frasco-Zuker (Vol. 14, N° 2); Paz-Calderón, Suárez-Zozaya, Campos-Ríos (Vol. 14, N° 2).
- Trabajo juvenil:** Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2).
- Trabajo infantil migrante:** Becerra, Vásquez, Zapata, Garza (Vol. 6, N° 1).
- Trabajo social:** Quintero (Vol. 3, N° 1); Planas-Lladó (Vol. 12, N° 2); Vivero-Arriagada (Vol. 15, N° 1)
- Tradición:** Da Rocha (Vol. 14, N° 1).
- Transcultural:** Paredes, Lega, Cabezas, Ortega, Medina, Vega (Vol. 9, N° 2).
- Transferencia:** Egas, Salao (Vol. 9, N° 2).
- Transformación:** Korstanje (Vol. 5, N° 1).
- Transformación social:** Ospina-Ramírez, Ospina-Alvarado (Vol. 15, N° 1).
- Transformaciones:** Blandón-Hincapié, López-Serna (Vol. 14, N° 1).
- Transmisión generacional:** Pulido, Castro-Osorio, Peña, Ariza-Ramírez (Vol. 11, N° 1).
- Transformaciones estructurales en Argentina:** Aparicio (Vol. 7, N° 1).
- Transición:** Aparicio-Castillo (Vol. 11, N° 2).
- Transición de la escuela al trabajo:** Salva-Mut, Nadal-Cavaller, Melià-Barceló (Vol. 14, N° 2).
- Transiciones:** Abello (Vol. 7, N° 2); Marin- Bevilaqua, Feixa-Pàmpols, Nin-Blanco (Vol. 11, N° 2).
- Transición universitaria:** Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1).
- Transiciones educativas:** Alvarado, Suárez (Vol. 7, N° 2).
- Transposición didáctica:** Bernal (Vol. 8, N° 1).
- Trastornos del comportamiento alimentario:** Palomares-Ruiz, Sánchez-Navalón, Garrote-Rojas (Vol. 14, N° 2).
- Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividad:** Salamanca (Vol. 8, N° 2); Leavy (Vol. 11, N° 2).
- Trastrono de la atencion:** González, Bakker, Rubiales (Vol. 12, N° 1).
- Trastorno disocial:** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldivia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
- Trastornos mentales:** Zamora-Carmona (Vol. 11, N° 1).
- Tratamiento penitenciario:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Transmodernidad:** Córdoba, Vélez-De La Calle (Vol. 14, N° 2)
- Trauma:** Cordini (Vol. 3, N° 1).
- Trayectorias:** Litichever (Vol. 14, N° 1).
- Trayectoria educativa:** Mayer, Cerezo (Vol. 14, N° 2).
- Trayectoria escolar:** Cano-Hila, Sánchez-Martí, Massot-Lafón (Vol. 14, N° 2).
- Trayectoria social:** Duek (Vol. 8, N° 2).
- Unesco:** Umayahara (Vol. 2, N° 2).
- Unidad indivisible:** Lora (Vol. 9, N° 2).
- Unidades sémicas y lexémicas:** Buitrago, Ramírez, Ríos (Vol. 9, N° 2).

- Universidad:** Gutiérrez (Vol. 5, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial); Rengifo-Millán (Vol. 13, N° 2).
- Universidad latinoamericana:** Marín-Gutiérrez (Vol. 14, N° 2).
- Universidad de Caldas:** Tobasura, Jurado, Montes (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Universidad de Guadalajara:** Andrade, Hernández (Vol. 8, N° 1).
- Uso de drogas:** Jiménez, Meireles Andrade, Guimaraes Batistella (Vol. 14, N° 2).
- Uso de razón:** Gutiérrez, Acosta (Vol. 12, N° 1).
- Uso de servicios de salud maternos:** Aguado, Girón, Osorio, Tovar, Ahumada (Vol. 5, N° 1).
- Uso del condón:** Uribe, Amador, Zacarías, Villarreal (Vol. 10, N° 1).
- Usos escolares de la música:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Usos sociales de la música:** Sánchez, Acosta (Vol. 6, N° 1).
- Uso simbólico:** Araya-Castillo & Pedreros-Gajardo (Vol. 11, N° 1).
- Utilitarismo:** González (Vol. 3, N° 2).
- Utopía:** Guerra (Vol. 7, N° 1); González (Vol. 12, N° 1).
- Validez:** Peñaranda (Vol. 2, N° 2); Zicavo, Palma, Garrido (Vol. 10, N° 1); Jiménez, Castillo, Cisternas (Vol. 10, N° 2); Durán-Aponte, Pujol (Vol. 11, N° 1); Merino-Soto (Vol. 14, N° 2).
- Validación:** Londoño, Herrera (Vol. 10, N° 1).
- Valores:** Sánchez Acosta (Vol. 6, N° 1); Marín-Díaz, Sánchez-Cuenca (Vol. 13, N° 2).
- Valores morales:** Lozano-Vicente (Vol. 14, N° 1).
- Valle del Cauca:** Osorio, Aguado (Vol. 8, N° 2).
- Valle del Jequitinhonha:** Fagundes (Vol. 11, N° 1).
- Venezuela:** Bermúdez (Vol. 6, N° 2).
- Vida cotidiana:** Murcia (Vol. 7, N° 1); Santillán (Vol. 8, N° 2); De Grande (Vol. 14, N° 1); Castañeda-Lozano (Vol. 15, N° 1).
- Vida familiar:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Vida universitaria:** Murcia (Vol. 6, N° 2).
- Videojuego:** Brenes-Peralta, Pérez-Sánchez (Vol. 13, N° 1).
- VIH/Sida:** Lozano, Torres, Aranda (Vol. 6, N° 2); Torres, Iñiguez, Pando, Salazar (Vol. 7, N° 1); Eguiluz-Cárdenas, Torres-Pereda, Allen-Leigh (Vol. 11, N° 2); Eid, Almeida Weber, Pizzinato (Vol. 13, N° 2).
- Vínculo afectivo:** Sánchez (Vol. 10, N° 1); Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1).
- Vínculo familiar:** Moreno- Zavaleta, Granada- Echeverri (Vol. 12, N° 1); Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Vínculo madre-hijo:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
- Vínculo madre-hijo o madre-hija:** Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2).
- Vínculos:** Henao, Pinilla (Vol. 7, N° 2-Especial); Zapata (Vol. 7, N° 2-Especial).
- Vínculos significativos:** Gutiérrez, Castellanos, Henao, Santacoloma (Vol. 5, N° 1).
- Violencia:** Alvarado, Ospina, Luna-Carmona (Vol. 3, N° 2); Vázquez, Castro (Vol. 6, N° 2); Páez (Vol. 7, N° 2); Márquez (Vol. 9, N° 2); García-Villanueva, De la Rosa-Acosta, Castillo-Valdés (Vol. 10, N° 1); Gutiérrez-Vega (Vol. 11, N° 1); Oviedo, Quintero (Vol. 12, N° 1); Bringas-Molleda, Cortés-Ayala, Antuña-Bellerín, Flores-Galaz, López-Cepero, Rodríguez-Díaz (Vol. 13, N° 2); Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín (Vol. 13, N° 2); Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2); Quintero-Mejía, Alvarado, Miranda (Vol. 14, N° 1).
- Violencia en la educación:** Ramírez-López (Vol. 12, N° 1); Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14, N° 2).
- Violencia comunicativa:** Guarín-García, Castellanos-Obregón (Vol. 15, N° 1).
- Violencia escolar:** Ghiso (Vol. 10, N° 2).
- Violencia estructural:** Aguilar-Forero, Muñoz (Vol. 13, N° 2).
- Violencia familiar:** Rojas-Cavanzo, Benkelfat-Perafán, Mora-Antó (Vol. 14, N° 1).
- Violencia de genero:** Flores, Browne (Vol. 15, N° 1).
- Violencia intrafamiliar:** Mora, Rojas (Vol. 3, N° 1).
- Violencia materna:** Bedoya, Giraldo (Vol. 8, N° 2); Bedoya, Giraldo (Vol. 9, N° 2).
- Violencia en la educación:** Carrasco-Aguilar, Verdejo-Valenzuela, Asun-Salazar, Álvarez, Bustos-Raggi, Ortiz-Mallegas, Pavez-Mena, Smith-Quezada, Valdivia-Hennig (Vol. 14, N° 2).
- Violencia política:** Castellanos, Torres (Vol. 6, N° 2).
- Violencias:** Rodríguez (Vol. 5, N° 2).
- Viviendas sociales:** Silva, Martínez-Guzmán (Vol. 15, N° 1).
- Voces infantiles:** Sosenski (Vol. 14, N° 1).
- Vocabulario:** Rosemberg, Stein (Vol. 14, N° 2).
- Vocabulario cognitivo:** Mareovich, Peralta (Vol. 15, N° 1).
- VO₂max:** Duque, Parra (Vol. 10, N° 2).
- Voluntad:** Molinari (Vol. 4, N° 1).
- Voluntariado:** Giraldo, Ruiz-Silva (Vol. 13, N° 2).
- Vulnerabilidad:** Rivera-González (Vol. 9, N° 1).
- Vulnerabilidad social:** Moratilla-Olvera, Taracena-Ruiz (Vol. 10, N° 2); González-Laurino (Vol. 10, N° 2).
- Vulnerabilidades:** De Freitas, De Mecena (Vol. 10, N° 1).
- Vulnerabilidad familiar:** Quiroz, Peñaranda (Vol. 7, N° 2).
- Visita domiciliaria:** Zuliani-Arango, Villegas-Peña, Galindo-Cárdenas, Kambourova (Vol. 13, N° 2).
- Visualidad:** Gascón, Godoy (Vol. 13, N° 2).
- WISC-R:** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldívia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
- WAIS:** Cova, Pérez-Salas, Parada, Saldívia, Rioseco, Soto (Vol. 10, N° 1).
- Walter benjamin:** Da Rocha (Vol. 14, N° 1).
- Yo:** Luna-Carmona (Vol. 5, N° 1).
- Zona fronteriza:** Urteaga (Vol. 6, N° 2).
- Zona húmeda:** Rojas-Maturana, Peña-Cortés (Vol. 13, N° 2).

Organización de Estados Iberoamericanos (Boletín de Novedades 239)

Tecnologías entrañables. ¿Es posible un modelo alternativo de desarrollo tecnológico?*

Resumen

Frente al modelo predominante de desarrollo tecnológico alienante, aquí se propone un modelo alternativo, el de tecnologías entrañables. En vez de tecnologías propietarias y cerradas, se trata de optar por diseñar y consumir tecnologías abiertas. En vez de aceptar la obsolescencia programada, se trata de potenciar los mercados de segunda mano, desterrar el principio de usar y tirar y aceptar el principio del mantenimiento y reparación continua de nuestros artefactos. Se trata de priorizar el mantenimiento del control sobre nuestras máquinas en vez de empeñarnos en desarrollar máquinas de las que terminaremos siendo esclavos. En definitiva, se trata de preferir las soluciones tecnológicas compatibles con el desarrollo sostenible, con los ideales de la solidaridad y no solo del éxito, o con la participación cooperativa y no solo la competitiva. En palabras de José A. López Cerezo, “este libro constituye un espacio de reflexión sobre la naturaleza de la tecnología y el cambio tecnológico, sobre los rasgos que contribuyen a hacer de la tecnología algo deseable o indeseable. [...] Es una mirada a los matices de las relaciones entre la tecnología y los agentes humanos, al extrañamiento que generan ciertos modos de expresión de la tecnología, basada en un análisis filosófico de calidad y una comprensión cabal del mundo que nos rodea”.

X Congreso Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología

El X Congreso Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología tendrá como lema “Diálogo entre productores y usuarios de información” y actualizará la agenda de discusión en la temática a partir de la presencia conjunta de los responsables de la producción de estadísticas oficiales de la región, de otros productores de datos y de distintos usuarios de información: tomadores de decisión, gestores y académicos. Coincidiendo con los 22 años de trabajo de la Ricyt, se propiciarán debates sobre qué indicadores de ciencia, tecnología e innovación generamos, qué uso se hace de esa información, qué limitaciones aparecen y qué nuevas demandas surgen.

La sede será la ciudad de San José de Costa Rica, entre los días 20 y 22 de noviembre de 2017. El encuentro es organizado en forma conjunta por la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (Ricyt), el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS/OEI) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Telecomunicaciones de Costa Rica (Micitt).

El Congreso procurará discutir los temas tradicionales vinculados a los indicadores y extender el alcance del debate hacia aquellas áreas de trabajo que puedan ofrecer nuevas herramientas para el análisis de la ciencia, la tecnología, la innovación y su relación con la sociedad y el desarrollo en la región.

* **Los autores:** Miguel Ángel Quintanilla: catedrático emérito de Lógica y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Salamanca, donde fundó el Instituto de Estudios de la Ciencia y la Tecnología; Martín Parselis: doctor por la Universidad de Salamanca, miembro del Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UCA, Centro de Estudios Sobre Ingeniería y Sociedad de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica Argentina; Darío Sandrone: profesor y doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Becario de Conicet, Argentina; Diego Lawler: doctor por la Universidad de Salamanca. Investigador independiente del Conicet en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Sociedad Argentina de Análisis Filosófico/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

Próximamente se realizará una convocatoria abierta para la presentación de ponencias que puedan contribuir a la discusión de las temáticas del congreso.

Objetivos

Actualizar la agenda de discusión sobre indicadores de ciencia, tecnología e innovación.

Intercambiar experiencias nacionales y regionales entre distintos actores vinculados con la producción, análisis y uso de indicadores en ciencia y tecnología.

Identificar los principales desafíos que plantea la utilización de la información provista por los indicadores para el análisis y formulación de políticas científicas y tecnológicas.

Analizar las representaciones y percepciones sociales acerca de la ciencia y la tecnología en los países de la región.

Discutir acerca de los potenciales usos de los indicadores de ciencia, tecnología e innovación para enriquecer los análisis sociales y políticos.

Antecedentes

- I Taller de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Buenos Aires (Argentina) 1994.
- II Taller Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Cartagena de Indias (Colombia) 1996.
- III Taller de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericano e Interamericano -Santiago (Chile) 1997.
- IV Taller de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericano e Interamericano -México D. F. (México) 1999.
- V Taller de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericano e Interamericano -Montevideo (Uruguay) 2001.
- VI Taller de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericano e Interamericano -Buenos Aires (Argentina) 2004.

VII Congreso de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericano e Interamericano -San Pablo (Brasil) 2007.

VIII Congreso de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericano e Interamericano -Madrid (España) 2010.

IX Congreso de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericano e Interamericano -Bogotá (Colombia) 2013.

Participantes

Con el fin de promover el intercambio de experiencias, participarán del encuentro académicos y profesionales expertos en la elaboración y análisis de indicadores de ciencia, tecnología e innovación, pertenecientes a diversos países y organismos internacionales, así como también delegados de los organismos nacionales de ciencia y tecnología responsables de las estadísticas oficiales.

Organización Mundial para la Educación Preescolar-Omep



La Organización Mundial para la Educación Preescolar (Omep) es la organización global, no gubernamental y sin fines de lucro, más antigua y más grande, comprometida con los derechos humanos, con foco en la educación de la Primera Infancia (considerada, como lo indica la Observación General N°7 del Comité del Niño, como la etapa que se extiende desde el nacimiento hasta los 8 años). Omep, que se fundó en 1948 en Praga, en el primer congreso de la Unesco, y, como manifiesta su Constitución, sus propósitos y objetivos *son defender y promover los derechos del niño con especial énfasis en su derecho a una educación y cuidados de calidad en todo el mundo. Para estos efectos, Omep apoyará cualquiera gestión que mejore el acceso a los cuidados y a la educación de calidad de la primera infancia.*

Omep posee estatus consultivo en Naciones Unidas y Unesco, por lo que viene participando activa y laboriosamente, tanto a nivel mundial como regional, en el debate y construcción de instrumentos legales (como la Convención sobre los Derechos del Niño), en lineamientos de políticas y programas vinculados a la Atención y Educación de la Primera Infancia (Aepi), que se gestan en el marco de las Cumbres Mundiales (como la nueva Agenda E2030 y su Programa de Acción). También comparte proyectos e iniciativas con Unicef y el IIN/OEA y Ecosoc.

Omep trabaja por los niños del mundo a través de Comités distribuidos en más de 70 países, organizados en cinco regiones: África, América del Norte, América Latina, Asia y Europa. El Ejecutivo Mundial está formado por la Presidenta Mundial, cinco Vicepresidentes Regionales (África, América del Norte y el Caribe, América Latina, Asia Pacífico, y Europa), y la Tesorera Mundial.

La Omep insta su labor por la defensa de los derechos del niño en América Latina en

1957 en la ciudad de México con la celebración del Congreso de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (Omep), hoy tiene presencia activa en 13 países de la región.

El trabajo en América Latina está liderado por la Vicepresidenta Regional, Mercedes Mayol Lassalle e integra los Comités Nacionales de Omep de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela.



Mercedes Mayol Lassalle, Vicepresidenta regional de Omep en América Latina.

Los proyectos y acciones liderados por la Vicepresidencia se desarrollan desde cuatro (4) ejes o líneas de acción:

Incidencia política con el fin de promover la realización de los derechos humanos de la infancia, la movilización social y sensibilizar al público, haciendo posible que se escuchen las voces de los niños y los militantes por la infancia en la formulación de políticas, entre otras acciones

La construcción de *Referencia científica, pedagógica y política*, que apunta a generar saberes que les den fundamento genuino y científico a luchas y acciones que se realizan desde la Omep.

Proyectos de acción dirigidos a los niños y maestros que planteen enfoques innovadores que contribuyan a avanzar en el logro del derecho a la educación de calidad y un cuidado digno y pertinente, particularmente para los grupos más excluidos, como los proyectos mundiales EDS/GAP, Juego y resiliencia, Wash y otros regionales como el “Estado del Arte: la educación y la atención integral en América Latina. Investigaciones y publicaciones Omep”.

La sostenibilidad institucional de la Omep, que engloba un trabajo de fortalecimiento continuo, basado en la democracia y que vele por la eficiencia y eficacia administrativa, organizativa, legal y comunicacional de la organización.

Dichos proyectos y acciones se enfocan a:

- ☞ Incidir en la construcción de políticas para la protección y promoción de los derechos de la primera infancia latinoamericana.
- ☞ Impulsar Políticas Públicas con foco en el derecho a la educación integral y al juego.
- ☞ Otorgar visibilidad a la Primera Infancia en ámbitos extra-educativos y concientizar sobre sus derechos y problemáticas.
- ☞ Cooperar en la promoción de políticas públicas de nivel nacional, provincial y local.
- ☞ Promover la reflexión, el conocimiento y la investigación, con el fin de mejorar el acceso sin discriminaciones y la calidad educativa de políticas, instituciones y programas en distintos contextos.
- ☞ Establecer alianzas con los gobiernos, organizaciones sociales, fundaciones, comunidades, universidades y con el sector privado, así como integrar y consolidar Redes con otros aliados estratégicos, para fortalecer la construcción de políticas y prácticas.

Anualmente se realiza la Asamblea Latinoamérica de la Omep, y, en la edición del 2015, en Colombia, producto del debate y la construcción colectiva y participativa de los representantes regionales, se elaboró la *Declaración de Medellín*, que se presenta a

continuación, en los tres idiomas oficiales de la Omep.

Declaración de Medellín
Asamblea Latinoamericana de la Omep
Por el derecho a la educación en la primera infancia¹
Dedicado a todos los niños y niñas de América Latina

Como fuera planteado en la Declaración de la 66° Asamblea y Conferencia Mundial de la Omep de 2014; los Comités Latinoamericanos de la Omep renuevan en forma decidida su compromiso con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y con los fundamentos de la Educación para el Desarrollo Sustentable y ofrecen a la comunidad de la Región, y muy especialmente a sus gobiernos, su compromiso inquebrantable, su energía y la experiencia de sus miembros para lograr estas metas.

Consecuentemente, la Vicepresidenta Regional, las Presidentas, las delegadas, los delegados y los miembros de la Región Latinoamericana de la Omep, afirmamos nuestra responsabilidad con la defensa del derecho a la educación en la primera infancia, con el impulso de políticas públicas integrales y la implementación de acciones para legitimarlo y otorgarle centralidad; reconociendo que la educación es la base de la garantía para el cumplimiento de los demás derechos de los niños y las niñas.

Considerando:

- ☞ Que pese a los esfuerzos realizados en los países de la Región, desde la aprobación de la CDN en 1989, para aplicar el compromiso ratificado por nuestros gobiernos, de proteger integralmente los derechos de niños y niñas, aún persisten grandes desafíos sin resolver en cuanto

¹ Se adhiere a la siguiente definición de Primera Infancia: “En su examen de los derechos en la primera infancia, el Comité desea incluir a todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar. En consecuencia, el Comité propone, como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el período comprendido hasta los 8 años de edad” Observación General N° 7 (2005) “Realización de los derechos del niño en la primera infancia”.

a la atención y educación de la primera infancia (Aepi);

- ☞ Que muchos de estos niños y niñas se encuentran creciendo en ambientes adversos y contextos violentos que afectan gravemente su desarrollo integral: físico, psicológico, social, emocional y cognitivo;
- ☞ Que persiste una cultura adultocéntrica, en la que la infancia es colocada en una relación subordinada, minorizada y dependiente, por lo que no se respetan las potencialidades, el protagonismo, los derechos participativos y las culturas propias de los niños y niñas;
- ☞ Que muchas familias atraviesan situaciones críticas y/o no cuentan con los recursos económicos, culturales, sociales y/o educativos suficientes para poder asumir plenamente las complejidades de la protección y la crianza de los niños y niñas pequeños;
- ☞ Que prevalecen grandes desigualdades en la oferta y el acceso a la Aepi, en especial para la franja desde el nacimiento hasta los 4 años;
- ☞ Que la Aepi presenta importantes fragmentaciones que inciden negativamente en la calidad ofrecida y que por tanto generan desigualdades y desventajas en los aprendizajes presentes y futuros;
- ☞ Que muchas instituciones que reciben a los niños y las niñas solo ofrecen cuidados básicos y desimbolizados, descuidando la importancia de enriquecer los aprendizajes para lograr un desarrollo pleno e integral de cada infante, colaborando en la construcción de su ciudadanía.

Hacemos un llamado a los Gobiernos de los Estados Latinoamericanos, a las instituciones que trabajan por y con la infancia y a la sociedad en general a:

- ☞ Priorizar la creación y gestión de políticas integrales que contemplen una adecuada articulación intersectorial y multisectorial, para proteger la realización de todos y cada uno de los derechos de los niños, garantizando

los recursos suficientes para la sostenibilidad de las mismas.

- ☞ Otorgar centralidad a la educación en el diseño de las políticas, en tanto derecho, que simultáneamente se constituye en una estrategia potente para el cumplimiento de los demás, reconociendo asimismo, la indivisibilidad del ciclo vital.
- ☞ Promover distintas modalidades de Aepi en ámbitos urbanos, semi-rurales y rurales, y en comunidades migrantes, afrodescendientes e indígenas, o excluidas por factores asociados con la pobreza, asegurando oportunidades educativas inclusivas, dignas, equitativas y de calidad.
- ☞ Garantizar las condiciones necesarias para la enseñanza proveyendo de materiales y espacios adecuados y suficientes y lineamientos educativos sólidos, que le otorguen centralidad al juego como medio y contenido de la enseñanza.
- ☞ Asegurar la continuidad educativa durante la primera infancia unificando criterios y prácticas entre el Nivel Inicial y los primeros grados de la educación básica o primaria.
- ☞ Reconocer la importancia de la formación y el rol de los educadores como actores claves y fundamentales que median en la apropiación de los bienes culturales, la constitución de la identidad personal y social y la construcción de la ciudadanía de niños y niñas.
- ☞ Ofrecer programas de protección y asistencia necesarias para fortalecer a las familias en la asunción de su corresponsabilidad en la efectivización de los derechos ciudadanos de los niños y las niñas desde el nacimiento.
- ☞ Exigir a los Estados nacionales, departamentales/provinciales y locales y a las diferentes instituciones y programas de gestión pública o privada, el establecimiento de mecanismos de acompañamiento y evaluación para el seguimiento de las políticas de Aepi, así como coherencia, entre los fundamentos

de la educación inicial y las prácticas pedagógicas y socioeducativas.

Convocamos a

Difundir esta Declaración a través de todos los medios y redes sociales, con el propósito de visibilizar los retos y desafíos que atañen a la Aepi en la Región Latinoamericana y afirmar la importancia de construir e implementar políticas que hagan efectivo el cumplimiento de los derechos educativos de niños y niñas desde su nacimiento.

Medellín, 20 de mayo de 2015

Declaration of Medellín Omep Latin America Assembly For the right to education in early childhood² In recognition of all the children in Latin America

As stated in the Declaration of the 66TH Omep World Assembly and Conference in 2014; the Omep Latin American committees decisively recommit to the Convention on the Rights of the Child (CRC) and the fundamentals of Education for Sustainable Development and offer to the regional community, and very especially their governments, the unwavering commitment, energy and expertise of their members in pursuit of these goals.

Therefore, the Omep Regional Vice President, the Presidents, delegates and members of the Latin American Region, affirm our responsibility to advocate for the right to education in early childhood, the promotion of comprehensive public policies and the implementation of actions to legitimize and give it centrality; recognizing that education is the basis to ensure the fulfillment of the other child's rights.

Taking into account that:

- Despite the efforts deployed in the Regional countries - since the adoption of the CRC in 1989 - to implement the commitment ratified by our governments to fully protect the rights of children, some major unsolved challenges in terms of early childhood education and care (Ecce) still persist;
- Many of these children are growing up in adverse environments and violent contexts that seriously affect their integral development: physical, psychological, social, emotional and cognitive;
- An adult-centred culture persists, where children are placed in a subordinate, minoritized and dependent relationship, so the own potential, ownership, participatory rights and cultures of children are not respected;
- Many families experience critical situations and/or do not have sufficient economic, cultural, social and/or educational resources to fully address the complexities of the protection and nurturing of young children;
- Relevant inequality in the supply of, and access to, Ecce prevail, especially from birth to 4 years;
- The Ecce has significant fragmentations that adversely affect the quality offered generating then inequality and disadvantages in present and future learning;
- Many institutions sheltering children only provide basic and un-symbolized care, neglecting the importance of enriching the learning to achieve a full and comprehensive development of each child, collaborating in the construction of their citizenship.

We call on the governments of the Latin American States, the institutions working for and with children and the general society to:

- Prioritize the creation and management of comprehensive policies involving an adequate inter-sectoral and multi-sectoral

2 It adheres to the following definition of Early Childhood: *"In its consideration of rights in early childhood, the Committee wishes to include all the young children: from birth and their first year of life, going through the preschool period to the school period. Consequently, the Committee proposes as an appropriate working definition of early childhood the period below the age of 8 years"*, General Comment N° 7 (2005) *"Implementing the child's rights in early childhood"*.

articulation to protect the materialization of each and every child's right, ensuring sufficient resources for their sustainability.

- Grant centrality to education in the design of policies, as a right, which simultaneously will constitute a powerful strategy for meeting others, also recognizing the indivisibility of the life cycle.
- Promote different types of Ecce in urban, rural and semi-rural areas, and migrant communities, Afro-descendants and indigenous people, or excluded by poverty-related factors, ensuring inclusive, decent, equitable and quality education opportunities.
- Ensure the necessary conditions for teaching, providing materials as well as adequate and sufficient space and solid educative guidelines, giving centrality to play as an instrument and content of education.
- Ensure the educative continuity during the early childhood unifying criteria and practices between the initial level and the early grades of primary or basic education.
- Recognize the importance of training and the role of teachers as key and relevant players mediating in the ownership of cultural assets, the creation of personal and social identity, and the construction of citizenship of children.
- Provide protection and assistance programs necessary to strengthen the families in the assumption of their co-responsibility in enforcing the civil rights of children from birth.
- Require the national, departmental/provincial and local States and the different institutions and programs of public or private management, the establishment of mechanisms for monitoring and evaluating the follow-up of Ecce policies as well as the coherence between the fundamentals of initial education and the pedagogical and socio-educative practices.

We call upon

To spread this declaration through all media and social networks, in order to make visible the challenges regarding Ecce in the Latin America Region and affirm the relevance of building and implementing policies that will make the compliance with the educative rights of children from birth effective.

Medellín, May 20th, 2015

Déclaration de Medellín Assemblée Latine Américaine de l'Omep Pour le droit à l'éducation dans la petite enfance³

Dédié à tous les enfants en Amérique Latine

Comme cela a été soulevé dans la Déclaration de l'Assemblée et 66e Conférence mondiale de l'Omep 2014 ; comités Omep Amérique latine renouvellent résolument son engagement à la Convention relative aux droits de l'enfant (CRC) et les principes fondamentaux de l'éducation pour le développement durable et offrent à la communauté de la région, et en particulier leurs gouvernements, son engagement sans faille, de l'énergie et de l'expérience de ses membres pour atteindre ces objectifs.

En conséquence, le vice-président régional, les présidents, les délégués, les délégués et les membres de la région Amérique latine de l'Omep, nous affirmons notre responsabilité de défendre le droit à l'éducation dans la petite enfance, avec la dynamique des politiques publiques globales et mise en œuvre d'actions visant à légitimer et donner centralité; Reconnaisant que l'éducation est la base de la garantie pour la réalisation des autres droits de l'enfant.

3 Il s'adhère à la définition suivante de la petite enfance : «Dans l'examen des droits à la petite enfance, le Comité souhaite inclure tous les jeunes enfants : à la naissance et la première année de vie, par le biais de la période préscolaire à la transition vers année scolaire. Par conséquent, le Comité propose de retenir comme définition pratique de la petite enfance, la période allant jusqu'à 8 ans, «Observation générale n° 7 (2005)» La mise en œuvre des droits de l'enfant dans la petite enfance ».

Considérant:

- Que, malgré les efforts des pays de la région - depuis l'adoption de la CDE en 1989 - pour mettre en œuvre l'ratifié par notre engagement du gouvernement de protéger pleinement les droits des enfants, il y a encore des défis majeurs non résolus Pour les soins et l'éducation de la petite enfance (Epe);
- Que beaucoup de ces enfants grandissent dans des environnements défavorables et des contextes violents qui nuisent gravement à leur développement : physiques, psychologiques, sociaux, émotionnels et cognitifs ;
- Qu'une culture centrée sur l'adulte persiste dans lesquelles les enfants sont placés dans une relation de subordination, dépend minorisées, de sorte que les potentiels, la propriété, les droits et cultures participatives propres enfants ne sont pas respectés.
- Que de nombreuses familles vivre des situations critiques et / ou ne disposent pas de ressources économiques, culturelles, sociales et / ou éducatives suffisantes pour prendre pleinement la complexité de la protection et l'éducation des jeunes enfants ;
- Dominante inégalités flagrantes dans la fourniture et l'accès à l'Epe, en particulier pour la bande à partir de la naissance à 4 ans ;
- Que le Epe a fragmentation importante que nuire à la qualité offerte et donc générer des inégalités et des inconvénients dans l'apprentissage et l'avenir ;
- Que de nombreuses institutions qui accueillent les enfants ne fournissent que des soins de base et *non-symbolisée*, négliger l'importance d'enrichir l'apprentissage de parvenir à un développement complet de chaque enfant, en collaborant à la construction de la citoyenneté.

Nous appelons les gouvernements des États d'Amérique latine, les institutions qui travaillent pour et avec les enfants et la société en général :

- La priorité à la création et la gestion de politiques globales d'assurer la coordination intersectorielle et multisectorielle adéquate pour protéger la performance de chacun des droits des enfants et assurer des ressources suffisantes pour assurer la viabilité de la même.
- Grant centralité à l'éducation dans la conception des politiques, comme un droit, qui constitue en même temps une stratégie puissante pour rencontrer d'autres personnes, en reconnaissant l'indivisibilité du cycle de vie.
- Promouvoir différents types de Epe dans les zones urbaines, les communautés rurales et semi-rurales, et les travailleurs migrants, les Afro-descendants et les populations autochtones, ou exclus par des facteurs liés à la pauvreté, en assurant des possibilités d'éducation inclusifs, décents, équitables et de qualité.
- Assurer les conditions nécessaires à la fourniture de matériel d'enseignement et un espace adéquat et suffisant et directives éducatives solides, qui donnent centralité dans le jeu comme un moyen et le contenu de l'éducation.
- Assurer la continuité de l'éducation pendant la petite enfance critères et unifier les pratiques entre le niveau initial et les premières années de l'enseignement primaire ou de base.
- Reconnaître l'importance de la formation et le rôle des enseignants comme des acteurs clés et les principaux médiateurs propriété des biens culturels, la création de l'identité et de la construction de la citoyenneté des enfants personnelle et sociale.
- Fournir des programmes de protection et nécessaire de renforcer les familles à assumer leur responsabilité dans l'application des droits civils des enfants de l'assistance de naissance.
- Demander aux États nationaux, étatiques / provinciales et locales et les diverses institutions et des programmes de gestion publique ou privée, la mise en place de mécanismes de suivi et d'évaluation des

politiques et de la cohérence d'EPPE de surveillance entre les principes fondamentaux de la pratiques de formation initiale et d'enseignement et d'éducation sociale.

Nous appelons a :

Partager cette déclaration par le biais tous les médias et les réseaux sociaux, afin de rendre visibles les défis concernant l'Eppe en Amérique latine et affirmer l'importance de la construction et la mise en œuvre des politiques efficaces qui répondent aux droits à l'éducation enfants de la naissance.

Medellín, 20 mai 2015.

Cuarta Sección:

Revisiones y Recensiones

A los 40 años de CINDE, un proyecto vigente de desarrollo humano, social y educativo a partir de la niñez y la juventud

ALEJANDRO ACOSTA-AYERBE

Director General Cinde, Colombia.

Para el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, es un gran motivo de satisfacción el poder compartir la celebración de los 40 años de su fundación por parte de Marta Arango y Glen Nimnicht, a quienes progresivamente nos fuimos vinculando en un creciente grupo de personas capaces de soñar con un mundo mejor y decididas a contribuir a hacerlo posible, de manera que, a partir de aportar a la creación de ambientes adecuados para el sano desarrollo de la niñez, la juventud, sus familias, comunidades, la educación y el desarrollo humano; se contribuya a la transformación de nuestras sociedades. Convencidos además de que ello solo es posible si se reconoce el saber y la experiencia de las comunidades, se articula y enriquece con el conocimiento generado en rigurosos, flexibles y contextualizados procesos de investigación. De manera que la generación de conocimiento contribuya a enriquecer los procesos del desarrollo, y estos a su vez, a construir nuevas preguntas que dinamicen la construcción de conocimiento y de su apropiación y uso social. Para lograrlo es indispensable formar talento humano a todo nivel, desde las niñas y niños en su más tierna edad, sus cuidadores, los actores locales, hasta los niveles de definición de política y toma de decisiones en los entornos locales, subnacionales, nacionales e internacionales.

Por ello, CINDE es un centro de investigación y desarrollo, que al mismo tiempo que con base en la investigación y la innovación contribuye a generar alternativas con impacto real en la calidad de vida de la niñez, la juventud y la población en general, adelanta programas educativos para los diferentes tipos de población, incluyendo los programas de formación avanzada a nivel de posgrado en convenio con universidades. Y, el conocimiento que genera, la experiencia que gana en los proyectos de desarrollo, el

aprendizaje que logra en la interacción con otros actores sociales y otras comunidades académicas, busca diseminarlo con propósitos de incidencia en procesos sociales concretos y en políticas públicas, de la sociedad civil y de la cooperación internacional, lo cual le ha permitido ser parte de numerosas redes, alianzas y convenios.

A los 40 años de su fundación queremos entonces celebrar lo construido y aportado y, especialmente, agradecer a todas las personas que ya sea como egresados, estudiantes y profesores de los programas posgraduales que adelantamos en convenio con universidades nacionales y de otros países, a quienes han sido miembros del equipo y de su junta directiva; así como a organizaciones comunitarias, de niñez, de juventudes, fundaciones y ONG nacionales e internacionales, agencias del sistema de Naciones Unidas, entidades multilaterales, redes, alianzas, grupos de trabajo, de investigación con los cuales hemos tenido la fortuna de trabajar; pues sin estas relaciones y colaboraciones, no habría podido CINDE contribuir con los aportes que ha hecho.

El haber puesto en marcha programas innovadores como Promesa, Niñas, Niños y Jóvenes Constructores de Paz, la Biblioteca Circulante de Juguetes, Juega y Aprende a Pensar, Niño a Niño, Pensamiento en Movimiento, Crecer en Familia. Igualmente haber contribuido a renovar enfoques y prácticas investigativas, contando hoy con tres grupos acreditados en Colciencias y siendo partícipes de varios grupos y redes de investigadores internacionales, junto a los aportes innovadores que en lo epistemológico, teórico, metodológico, técnico y de propuestas de trabajo alternativas se han hecho desde los programas de posgrado y a través de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, la revista Aletheia, el centro editorial

y publicaciones de otras organizaciones. Los posgrados se han adelantado en convenio con universidades como la Pedagógica Nacional, la de Manizales, la de Santander entre otras, o internacionales como la de Nova en Estados Unidos, la Pontifica Universidad Católica de Sao Paulo, el Colegio de la Frontera Norte de México, Casa Grande de Ecuador, entre otras Universidades, así como la fértil relación con redes internacionales como Clacso, Flacso, la red Inju a nivel de Iberoamérica o como el Consultative Group on ECCD, la International Network on Peace Building, el Early Childhood Peace Consortium, la ECD Action Network, el World Forum on ECD, Childwatch, la red de diálogos generativos, entre otras. Programas por los cuales han pasado más de 3.000 participantes en programas de especialización, maestrías, doctorado y en el curso de investigación posdoctoral; así como un número importante en los diplomados, pasantías y escuelas que hemos llevado a cabo o en los encuentros nacionales e internacionales a los cuales hemos contribuido con espacios como las recientemente organizadas Bienales Iberoamericanas de Infancias y Juventudes.

Gracias a todos estos actores sociales CINDE ha podido construir y proyectar los logros que hoy estamos celebrando, demostrando que un proyecto de desarrollo humano y educativo puede posicionarse y consolidarse cuando se tienen principios claros, se es coherente con ellos, se cuenta con una perspectiva ética, política, económica, cultural y estética, que se desarrolla con base en un modelo educativo que a diferencia de los tradicionales, reconoce que la educación no solo se da en el ámbito escolar sino que fundamentalmente tiene origen en los procesos sociales más amplios y diversos. Por lo cual, ha construido un modelo educativo que responde a los educandos y el cual se desarrolla con un sistema flexible de aprendizaje.

CINDE, que nació reflexionando críticamente en la situación de la niñez, la juventud, la educación, las condiciones de vida de amplios sectores sociales, las perspectivas de Colombia y de nuestros países, es consciente de que se han producido cambios importantes a los cuales, en compañía de muchos actores, hemos aportado. Al mismo tiempo, estamos

claros en que la situación actual de los países Latinoamericanos y de la sociedad global, presenta complejos riesgos que amenazan no solamente con retrocesos sino con profundizar las desigualdades, exclusiones y con amenazas cada vez más graves para la paz. Por ello, desde nuestras regionales en Medellín y Bogotá, desde el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud que estamos consolidando con la Universidad de Manizales, en Manizales, les invitamos a continuar generando alternativas para la niñez, la juventud, nuestras comunidades y sociedades a partir de valorar el saber de los actores sociales, de sus procesos de resistencia y creación de soluciones, articularlos con el conocimiento generado por rigurosos, contextualizados y flexibles procesos de investigación, de circulación y uso del conocimiento y la experiencia, incluida la formación de talento humano a todo nivel, de manera que podamos realmente contribuir a impactar la calidad de vida, las concepciones de desarrollo, los enfoques alrededor de los cuales ha ido evolucionando, los modelos, políticas, prácticas y relaciones que de ellos se derivan. Lo cual solo podrá ser logrado fortaleciendo la confianza, la cooperación, el aprendizaje mutuo y la proyección en proyectos conjuntos, alianzas, convenios y redes con propósitos claros y acciones sostenidas en el tiempo, a las cuales estamos invitando y dispuestos a ser parte.

Cambio de pensamiento político en los adolescentes de la Comuna San José: otra perspectiva en educación

*RICARDO ALBERTO OCAMPO-CASTAÑO***

*CLAUDIA JURADO-ALVARÁN***

Comuna San José, horizonte cualitativo y mirada numérica

Ubicada en la ciudad de Manizales, departamento de Caldas, Colombia, la Comuna San José se encuentra en un lugar estratégico y central. Según la Secretaría de Planeación Municipal, la comuna cuenta con una población de 24.595 habitantes, 11.955 hombres, 12.640 mujeres, el 38 % del total es menor de 20 años. Según el Censo ampliado 2005, en relación a los servicios básicos, el cubrimiento de recolección de basuras es de un 98%, hay 81 viviendas donde las basuras son enterradas, quemadas, tiradas a un patio, lote, río, cañada, o eliminadas de otra forma. En cuanto a la energía eléctrica hay un cubrimiento del 98,27%, hay 116 viviendas sin energía. El alcantarillado es cubierto en 96,86% y 210 viviendas carecen del servicio. El acueducto cubre el 97,86% y 143 viviendas reportan no contar con el. El teléfono es el servicio público de menor cobertura (48,01%).

Históricamente esta comuna ha presentado un alto grado de necesidades básicas insatisfechas así como altos índices de violencia intrafamiliar, embarazos no planeados en menores de edad y problemas relacionados con farmacodependencia (Piedrahíta, 2011, p. 9), condiciones que afectan las relaciones sociales. Claro está que también existen colectivos sociales los cuales realizan actividades orientadas al uso adecuado del tiempo libre, al desarrollo de habilidades para la vida, participar en eventos competitivos o expresar sus propias ideas de manera creativa y espontánea.

Para expresar y concretar las ideas que surgen de los colectivos es indispensable

generar mayores espacios y ambientes favorables a la comprensión de los cambios biológicos, psicológicos y sociales de las personas, en especial de los adolescentes, que con sus potenciales éticos, políticos, estéticos, afectivos y comunicativos se encuentran en un contexto colombiano que aunque desigual y violento, no dejan de tener todos sus sentires, esperanzas y sueños, a pesar de que parte de sus oportunidades quedan en manos de gobiernos que con frecuencia los aíslan y señalan como incapaces, dependientes y culpables de muchos problemas sociales.

La situación central por la cual pasa el adolescente de la comuna San José responde a factores ambientales, sociales, económicos y políticos que tienen que ver con las prácticas, los sistemas de valores, los discursos y sentidos que adolescentes y familias le dan a la realidad en relación con la construcción de ciudadanía.

Para describir y comprender tal situación es necesario considerarla desde varios puntos de vista. Uno de ellos es la despolitización del sujeto adolescente, en tanto es visto como un problema social, o en su defecto, como una de sus principales causas y no como un sujeto, como gestor de su realidad histórica y agente de transformación. El sujeto adolescente pertenece a una que en términos de formación en ciudadanía, también se encuentra aislada; primero, por el hecho de ser receptáculo de políticas asistencialistas; segundo, por no ser tenida en cuenta en la construcción de los procesos de desarrollo y mejoramiento de la

* Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc de México. Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Especialista en Educación Personalizada de la Universidad Católica de Manizales. Licenciado en Administración Educativa de la Universidad Católica de Manizales. Coordinador Académico Instituto Manizales. Correo electrónico: riche65@yahoo.es

** Ph. D. en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del cimde y la Universidad de Manizales. Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario, del Cinde y la Universidad Surcolombiana. Docente Programa de Psicología y Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: cjurado@umanizales.edu.co

calidad de vida. Ambos están siendo privados de opciones imprescindibles al desarrollo humano. Esta pérdida de opciones puede conducir a una ruptura entre los lazos sociofamiliares, que son fuente de capital social; puede producir alteraciones en los comportamientos sociales y disminuir los niveles de intervención en las actividades sociales.

En esta visión no se ha trabajado de una manera integral y deja por fuera la voz de los adolescentes, sus expectativas, necesidades, especificidades, saberes, discursos y prácticas porque en la mayoría de los casos han sido considerados como recipientes vacíos que desconocen los problemas y necesitan ser llenados de información para evitar las consecuencias negativas del ejercicio de prácticas socialmente reprobadas.

A lo anterior se suman dos argumentos: uno, que se ha trabajado desde la información y no desde la formación de una cultura de autonomía y una ética de ciudadanía. Y dos, los programas se han agenciado desde concepciones tradicionales de educación y por medio de estrategias formales de comunicación informativa que siguen siendo asistencialistas y no reflexivas.

Por lo anterior, es fundamental comprender la construcción política en términos de interacción y comunicación, como un proceso intersubjetivo que se construye en los contextos familiar, social y comunitario para abordarla de una manera diferente e incluyente que retome al adolescente como sujeto histórico, como sujeto político con capacidad de agencia, como ser posible y como ciudadano pleno, es decir, como un ser siendo, que solo es posible mediante la interacción permanente con otros y otras.

La población que asiste a la institución educativa y a sus diversas sedes, se encuentra ubicada en la Comuna San José; los estratos 1 y 2 son los más representativos en toda la zona. Es proveniente de hogares que se consideran con alta vulnerabilidad ya que presentan características como: padres menores de edad, madres cabeza de hogar, empleadas domésticas y desempleadas, hogares que devengan menos de un salario mínimo y laboran en la informalidad, población sin régimen de salud, hogares con niños que no asisten al jardín o a la

escuela, hogares en pobreza o que se encuentran en la miseria. Los residentes de la zona presentan muy bajos niveles de escolaridad y su participación en organizaciones comunitarias es bastante baja.

En este contexto la población de la comuna se encuentra en alto grado de vulnerabilidad socioeconómica y ambiental, lo cual favorece de manera significativa el deterioro del tejido social e incide notablemente en los jóvenes con problemas sociales como el consumo de sustancias psicoactivas a temprana edad, el rebusque como forma de subsistencia, la prostitución y la violencia en todas sus manifestaciones.

Algunos de los sectores poblacionales no identifican la importancia del estudio como movilidad ascendente, razón por la cual se ve afectada la permanencia y la escolaridad en todos los niveles de la educación, además de la falta de recursos para acceder al sistema educativo.

Situación multidimensional, jóvenes, escuela y sociedad

Generalmente los programas de educación han trabajado en la construcción de ciudadanía desde una visión fragmentada que parcializa el desarrollo humano y que deja al sujeto como una sumatoria de necesidades. En esta visión no se ha trabajado de una manera integral y se ha dejado por fuera la visión de los jóvenes, sus expectativas, necesidades, especificidades, saberes, discursos y prácticas y, en la mayoría de los casos, han sido considerados como recipientes vacíos que desconocen un problema y necesitan ser llenados de información para evitar las consecuencias negativas del ejercicio de prácticas socialmente reprobadas.

Los jóvenes no han sido asumidos como agentes activos en la construcción social de conocimientos y prácticas que denoten responsabilidad ética en la vivencia de la ciudadanía, por ello, se observa una distancia importante entre los objetivos de los programas educativos y los logros de los mismos.

Esta brecha entre las necesidades e intereses de la población y las prioridades y acciones planeadas desde las instituciones y organismos

también limita el logro de niveles crecientes de autonomía en la vivencia del pensamiento político del joven.

A lo anterior se suman dos argumentos: el primer es que se ha trabajado desde la información y no desde la formación de una cultura de autonomía y una ética de ciudadanía y, el segundo, los programas se han agenciado desde concepciones tradicionales de educación y por medio de estrategias formales de comunicación informativa que hacen énfasis en la participación ciudadana, pero sin dejar que los actores sean artífices de sus propias decisiones para que se conviertan en sujetos deliberativos, lo cual evidencia que los enfoques educativos siguen siendo reproductores de un sistema representativo y no participativo en toda su dimensión.

En este sentido, la generalidad de los programas y acciones en el campo de la vida política no están destinados a generar cambios frente a la cultura misma y el sistema social de regulación de las relaciones entre ciudadanos, porque no apuntan a su problematización ni al develamiento de aquellas situaciones que sostienen y reproducen la inequidad y la violencia entre las personas.

Por tanto, se trata de programas funcionales donde se habilita al joven mecánicamente para evitar situaciones de conflicto, pero no se les forma para que puedan desarrollar un pensamiento crítico y auténtico frente a las relaciones que establecen en medio de una sociedad de consumo y depredación que los pone como piedras angulares de su propio mundo.

Por lo anterior, es fundamental comprender la ciudadanía en términos de interacción y comunicación, como procesos intersubjetivos que se construyen en los contextos familiar, social y comunitario, para abordarla de una manera diferente e incluyente que retome al joven como sujeto histórico, como sujeto político con capacidad de agencia, como ser posible y como ciudadano pleno, es decir, como un ser siendo, que sólo es posible mediante la interacción permanente con otros y otras.

Hoy por hoy el tema de la participación ciudadana es una de las problemáticas sociales que mayor nivel de atención tiene por parte del

Estado y organizaciones no gubernamentales, esto ha llevado a que la divulgación de información en prensa, radio y televisión y a que la intervención del sector educativo en la Comuna San José, se enfatice en difundir la construcción de ciudadanía, a través de los mecanismos que ofrece la Constitución Nacional.

Lo anterior significa sacar a la construcción política de la mera representación y trabajar las múltiples determinaciones históricas, políticas y culturales que regulan su construcción.

No obstante, el aumento de la apatía en participar de las decisiones que afectan la sociedad, el mal uso del tiempo libre, el desinterés en estos procesos educativos por parte de la población, responden a una brecha entre las necesidades e intereses de la población juvenil y las prioridades y acciones planeadas desde una concepción adultocéntrica de la vida.

En este sentido, se requiere trabajar procesos educativos con los jóvenes y sus familias que estén enfocados a comprender el sentido que ocupa en sus vidas la dimensión política y que permita una resignificación o ampliación de los contenidos cognitivos, afectivos, éticos, políticos y sociales desde los cuales asumen su ciudadanía y sus relaciones. Lo anterior significa sacar a la construcción política de la mera representación y trabajar las múltiples determinaciones históricas, políticas y culturales que regulan su construcción.

Generalmente los programas de educación han trabajado la construcción de ciudadanía desde una visión fragmentada que parcializa el desarrollo humano y que deja al sujeto como una sumatoria de necesidades.

Desde un punto de vista político, desarrollar procesos educativos enfocados a mejorar y garantizar la construcción de ciudadanía de los adolescentes es un asunto de responsabilidad social frente al desarrollo humano integral.

Finalmente, se han generado procesos desarticulados entre escuela y familia como espacios de socialización fundamentales para la construcción de prácticas y sentidos sobre la participación y la ciudadanía.

En el marco de las vivencias a nivel escolar el Instituto Manizales ha formulado y desarrollado importantes estrategias que en materia de

generación de cambio de pensamiento político han logrado permear las estructuras culturales y sociales establecidas. Se formularon planes y programas de desarrollo a mediano y largo plazo en donde el factor preponderante fue el empoderamiento y la capacidad de agencia por parte de la comunidad educativa.

Lentamente los programas escolares apuntaron al análisis, a la reflexión y a la capacidad de concientización en los estudiantes de las diversas dificultades que han permanecido como estructuras férreas e inamovibles reproducidas generacionalmente.

Después de la vivencia de múltiples procesos de desarrollo y formación en los jóvenes de la institución, llegó el reconocimiento nacional al Rector de la institución, magíster Francis Rodrigo Otero Gil, como la mejor gestión de un directivo en el país, por parte del Premio Compartir 2017.

El siguiente es el texto del discurso que presentó el rector el día 26 de mayo de 2017 durante la entrega del Premio Compartir en la ciudad de Bogotá en el cual habla de las vivencias y del proceso institucional que generó la transformación escolar:

“La transformación sociopedagógica es la visión palpitante de una comunidad que le apuesta a la calidad educativa, fundamentada en el rescate del ser humano y la reconstrucción de los tejidos sociales logrando recuperar la esencia de la escuela, esa que nos hace verdaderos maestros.

Laboré por más de veinte años como docente en el sur del país, y por circunstancias del entorno fui víctima de la violencia, pues la explosión de una bomba amenazó mi vida. No era parte del conflicto, pero estaba en medio de él. Viví momentos muy difíciles: confrontaciones, paros armados, marchas campesinas. En este contexto las escuelas se convirtieron en albergues para los niños y los maestros en padres temporales mientras terminaba el conflicto.

Comprendí las adversidades que debe vivir el hombre y la necesidad de aprender a sobrevivir en medio del caos. Estas experiencias cambiaron mi manera de ver el mundo, fortalecieron mi vocación y me permitieron

reflexionar sobre el deber de la educación para cambiar la realidad social del contexto.

Cuando llegué en el año 2010 a la institución vislumbré un mundo de posibilidades pese a los conflictos; después de mis vivencias, este era un desafío lleno de oportunidades. En este ambiente los estudiantes naturalizaban los fenómenos de descomposición social. Se necesitaba dignificar sus vidas y convertir la escuela en un territorio de paz para la convivencia, la formación y la inclusión social.

Con esta visión se puso en marcha un trabajo social de alto impacto articulado a las cuatro gestiones escolares, se organizaron equipos de trabajo desde la planeación estratégica y que consideraban la evaluación institucional, se hicieron campañas para recuperar la importancia de la educación con actividades simbólicas con el fin de que la comunidad sintiera a la escuela como un lugar de sueños y realidades posibles.

En el camino se encontraron muchas dificultades: un proyecto de renovación urbana, descomposición familiar, adolescentes embarazadas, enfrentamientos entre pandillas, vendedores de droga y otros fenómenos. El reto era interesar a los estudiantes por la academia. Sus vidas estaban centradas en otras actividades que vulneraban sus derechos. Era lo que conocían y replicaban en la escuela.

La tarea consistió en cambiar la escuela en medio del conflicto, entonces se hizo la planeación de procesos por parte de directivos, académicos y la comunidad; desde esta última se mejoró el ambiente social de los estudiantes. Hicimos que la permanencia escolar fuera diferente a pesar de las circunstancias, dándole verdadera importancia al aprendizaje; se exaltó a los estudiantes en los escenarios sociales, se cambió el panorama de la escuela, se crearon nuevos espacios.

Los estudiantes sintieron que eran importantes y tenidos en cuenta, gracias a un equipo de maestros que hacía una y mil cosas para demostrar que las oportunidades son iguales para todos. En este proceso los maestros han expresado un verdadero compromiso con la escuela. Ellos también se aventuraron por una educación de calidad, pues necesitábamos estudiantes de verdadera presencia, estudiantes

interesados por su educación y por su proyecto de vida. Por este motivo se creó la Unidad Psicosocial, un equipo interdisciplinario que articuló convenios interinstitucionales con una Empresa Prestadora de Salud (EPS), universidades e instituciones sociales, que garantizaran la promoción, prevención y atención de los estudiantes vulnerables, asegurando la restitución de sus derechos.

Se creó al interior de la institución una Institución Prestadora de Salud (IPS) social que vela por el desarrollo humano de toda la comunidad. Gracias a estas intervenciones puedo contar con orgullo historias de transformación social.

“De pandillero a personero” es el título de un artículo del periódico La Patria en la semana por la paz donde se narra la historia de uno de nuestros estudiantes y cómo se convirtió en un líder positivo. Simulacros de maternidad en los cuales adolescentes interactuaban con un muñeco simulador de bebé, ¡hummm!... creo que no dejó dormir a más de una familia y logró bajar el índice de maternidad. Fiesta por la vida, como una actividad cultural donde se enterraban las drogas y las erradicaban de sus vidas. Día del estudiante: todo el colegio y sus familias compartían en un parque recreacional mientras los maestros y el rector hacían el asado para todos.

Se planeó e implementó la jornada única para más de mil estudiantes de preescolar a once, lo cual logró más permanencia y fortaleció los procesos académicos al profundizar en bilingüismo, tecnología e informática. El Manual de Convivencia se convirtió en una dinámica ciudadana desde la conciliación. Estos procesos fundamentados con disciplina, permitieron el cambio y la igualdad, porque la reconstrucción del tejido social implica el cumplimiento del deber.

Muchos hechos ocasionaron molestias en la comunidad, por lo que tuve esquema de seguridad para entrar y salir de la institución, ¡pero no desistimos! Queríamos demostrar que la escuela es un territorio de paz, de seres felices, responsables y buenos ciudadanos, capaces de ser y estar con el otro. La escuela se ha convertido en un espacio diferente,

independiente de la realidad externa en la que cohabitan los estudiantes. Se logró sentido de pertenencia y compromiso de maestros, padres de familia y estudiantes, compromiso que sentó las bases sociales del cambio. Cambio desde el cual se formuló la propuesta “Si yo cambio todo cambia”, convirtiéndose en una cultura Institucional. Un ser humano con motivaciones puede cambiar. Una muestra son los avances académicos que pasaron de nivel bajo a alto y esperamos alcanzar el nivel superior con el compromiso de todos.

Se institucionalizaron las Pruebas Saber, logrando reconocimiento de incentivos en los últimos dos años por el cumplimiento de las metas en el índice sintético. El pacto de la excelencia nos impulsa a seguir proyectando avances académicos. Los cambios son el resultado del trabajo en equipo con miradas positivas ante las adversidades del mundo que para muchos es desafortunado. La escuela debe de ser la esperanza generadora de oportunidades con igualdad y calidad.

Después de analizar las transformaciones de la comunidad educativa, consideramos que el cambio sociopedagógico es la esencia de la escuela, un espacio para vivir, sentir y construir a partir de tres elementos importantes:

Primero: la escuela como garante del derecho-deber de la educación.

Segundo: la escuela como territorio de paz.

Tercero: la escuela formadora desde la condición humana.

Esta visión reta a una educación de calidad y consolida el propósito misional del maestro y la escuela.

Gracias...

Las infancias en el orden global desigual. Diálogo con Manfred Liebel*

ENTREVISTADORA: LORENA NATALIA PLESNICAR (IN MEMORIAM)**

En las últimas décadas el aumento de intercambios entre las instituciones académicas en la arena internacional y la creación de redes científicas ha contribuido, entre otras cosas, a que la producción y la socialización de conocimientos dejen de ser patrimonio de ciertos reductos universitarios para ampliarse y alcanzar a otras organizaciones de la sociedad civil.

Para quienes trabajamos en el campo de las infancias y las juventudes -sea en organizaciones civiles, en espacios gubernamentales, en institutos o centros de investigación-, la realización de la II Bienal Iberoamericana de Infancias y Juventudes realizada en Manizales en noviembre del año 2016 nos ha permitido conocer a referentes del área no sólo de América Latina sino también de otras latitudes. En este sentido, una de las participaciones más relevantes ha sido la de Manfred Liebel, quien presentó sus investigaciones con continuas referencias tanto a casos de países europeos como de América Latina.

Por lo dicho, ofrecemos en este número de la revista una entrevista que le realizamos para aproximarnos a algunos temas como: las representaciones sobre las infancias y el trabajo en los distintos contextos socioculturales, los derechos de niños y niñas en perspectiva histórica, el rol de los organismos internacionales, los desafíos de los estudios poscoloniales para pensar las infancias en la actualidad, entre otros.

Ahora sí, los invitamos a su lectura.

Lorena Natalia Plesnicar: *En una revisión de sus publicaciones, la relación entre infancia y trabajo en distintos ámbitos geográficos adquiere especial relevancia. En este sentido,*

le consultamos: ¿cuáles son las visiones sobre el trabajo infantil dominantes en la actualidad?

Manfred Liebel: Usualmente cuando se habla del trabajo infantil o lo que se llama en inglés child labor ocurre que solo se tiene una sola visión, una mirada negativa que significa impedir el desarrollo o la educación de los niños. Detrás de esto hay un concepto de infancia que surgió hace más de doscientos años en el contexto europeo y que, de cierta manera, se asemeja a la instrumentalización o al uso de niños como mano de obra barata. Es un tema muy complejo para explicar históricamente cómo este concepto de infancia surgió en el marco de la economía capitalista en Europa y las dificultades que trae imponer este concepto a condiciones o circunstancias en diferentes sociedades y culturas.

L. N. P.: *¿Cuáles son las implicancias de esta visión en el diseño de las políticas públicas?*

M.L.: Pienso que, por ejemplo, en la política que intenta erradicar completamente cada tipo de trabajo infantil prácticamente se orienta todavía dogmáticamente en este contexto que existía hace ciento cincuenta años en Europa. La situación hoy es que el capitalismo está un tanto globalizado y, en cierto sentido, en todas las sociedades capitalistas existe la tendencia de instrumentalizar a las personas como mano de obra y explotarlos. Y los niños no pueden escapar de esta tendencia, pero hay también tendencias contrarias. La situación es mucho más compleja si hoy tomamos en cuenta las condiciones en las que los niños trabajan en Europa y en diferentes partes del Sur global.

L. N. P.: *¿Cómo analiza esto en América Latina?*

* Doctor en Filosofía. Director del Instituto de Estudios Internacionales en Niñez y Juventud de la Universidad de Berlín, Alemania. Correo electrónico: mliebel@ina-fu.org

** Doctora en Ciencias Sociales (Flaco-Argentina). Posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Clacso). Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos (Universidad de Barcelona). Profesora de Ciencias de la Educación (UNLPam). Profesora de Nivel Inicial (UNLPam). Investigadora del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (Facultad de Ciencias Humanas). Docente de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Entrevistadora oficial de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

M. L.: En mi caso, por mi trabajo social con niños de sectores populares en los años 1980 y 1990 en América Latina aprendí de ellos que explícitamente o implícitamente insistieron en distinguir entre trabajo y condiciones de trabajo. En el caso de trabajo de niños se dice: “debajo de una cierta edad el trabajo es malo sean cuales sean las condiciones”... Pero entre los sociólogos sabemos que el trabajo tiene diferentes significados, el trabajo es algo que es indispensable para la vida... En ese sentido, decimos que el trabajo es una actividad humana que es indispensable y no necesariamente tiene que existir lo que llamamos la explotación del trabajo que es una explotación por ciertas condiciones del trabajo. Si miramos las políticas de infancias a mí me parece importante tomar en cuenta estas diferenciaciones y también los puntos de vista de los niños. Es decir, cómo los niños ven lo que están haciendo y ahí la obligación es tener una actitud sensible a las diferentes condiciones sociales en las diversas culturas.

El problema es que muchas familias y niños que tienen muy pocas alternativas de organizar sus vidas y no siempre pueden evitar situaciones donde realmente hay que hacer cosas que no son positivas para uno mismo o están obstaculizando el propio desarrollo o el aprendizaje. Entonces es importante analizar los diferentes aspectos de la situación de niños que trabajan. Por ejemplo, en culturas indígenas los niños muy temprano en sus vidas asumen una cierta forma de responsabilidad, que a mí me gusta llamarla responsabilidad compartida. No necesariamente significa que los niños son instrumentalizados, explotados o no respetados. Al contrario, encontramos muchas situaciones donde los niños y niñas trabajadores resisten a la explotación e influyen en las condiciones de trabajo hacia participar en la creación de cooperativas autogestionadas.

L. N. P.: *¿Qué tipo de experiencias son más sensibles a estas situaciones?*

M. L.: Conozco varias iniciativas en América Latina, en África, en India y también aquí mismo en Alemania donde se intenta desarrollar proyectos junto con niños donde ellos tienen una posibilidad de hacer algo que los niños quieren hacer, entendida como una

actividad productiva o como una actividad que es útil para otras personas. A veces son actividades que les permiten tener un cierto ingreso. Es hacer algo útil para otras personas, para uno mismo, para tu familia o para la gente de la comunidad y este tipo de actividad se llama economía social o economía solidaria. En varias ocasiones, esto aparece como proyectos pedagógicos o proyectos educativos y lo más importante es que les permite a los niños participar activamente en las responsabilidades de una sociedad.

L. N. P.: *¿Y cómo se inscribe esto en la discusión por los derechos de los niños y niñas?*

M. L.: Si nos referimos a la cuestión de los derechos de los niños, yo pienso que es un punto importante en este contexto que se respete la voluntad de los niños o, como se dice hoy en día, la subjetividad de ellos. Es decir, no obligar a los niños a hacer una cosa sino ofrecerles condiciones que les permitan tomar una propia decisión para hacer las cosas que usualmente llamamos trabajo.

En América Latina, en particular, es muy común que los niños trabajadores están organizados en sus propios movimientos sociales y reclaman explícitamente un derecho a trabajar. Eso muchas veces es mal entendido, a veces me dice la gente cuando hablo con ellos sobre esta demanda “esos niños son locos, deberían reclamar el derecho a no trabajar”. Quizá no entendemos que cuando estos niños exigen el derecho, reclaman el derecho a trabajar porque tienen otra representación del trabajo. Es decir, reclaman ese derecho a trabajar porque ellos ya tienen experiencias de trabajo en condiciones malas o de explotación. Entonces, dicen que solo cuando tenemos el derecho a trabajar como los adultos podemos tener derechos en el trabajo y reclamar, por ejemplo, protección en el trabajo o lo que llamamos usualmente derechos laborales. Es decir, por la experiencia de ser también trabajador y no solo niños, estos niños cuando reclaman el derecho a trabajar están combinando derechos como niños y, al mismo tiempo, derechos laborales. Su objetivo es lograr un trabajo digno, trabajar en condiciones de dignidad.

L. N. P.: *Y esto tensiona, en cierto modo, con los acuerdos o tratados internacionales...*

M. L.: En la Convención sobre los Derechos del Niño no aparecen los derechos laborales porque detrás de la Convención está un concepto de infancia que prácticamente excluye el trabajo y eso es un problema... Sin embargo, el artículo 32 que se refiere al trabajo del niño no se excluye o no se prohíbe lo que se llama trabajo infantil. La palabra trabajo infantil o child labor no aparece en la Convención sino que solo aparece el término explotación, los niños tienen derecho a ser protegidos de la explotación económica. Si recordamos la historia de la Convención veremos que había muchas discusiones controversiales referidas a cómo manejar este asunto del trabajo de los niños. Algunos Estados que estaban involucrados en este proceso no estaban de acuerdo de que se incluya de manera explícita que los niños tuvieran el “derecho de no trabajar”. Pero tampoco incluyen derechos muy importantes para niños que trabajan, es decir, derechos laborales, derecho a la protección en el trabajo o derechos participativos en el contexto del trabajo. Eso me parece un problema, porque si hablamos de políticas de infancia tenemos la obligación de imaginar qué necesitan los niños en las condiciones en las que viven. Y si tenemos en cuenta que millones de niños en el mundo están trabajando y, en muchos casos en condiciones realmente miserables, lo más importante sería agregar a los derechos que ya están codificados en la Convención otros que todavía no están contemplados.

L. N. P.: *¿Cómo participan los organismos internacionales en estas discusiones?*

M. L.: En varias ocasiones, las organizaciones internacionales están interpretando o utilizando la Convención sobre los Derechos del Niño para aplicar los derechos de una manera que tiene impactos problemáticos. Por ejemplo, a veces se interpreta el derecho del niño a la educación como derecho u obligación de ir a la escuela o al colegio. Y esto no es suficiente porque siempre hay que reclamar por una mejor calidad de educación que exige cambios fundamentales de los sistemas de educación y las formas del aprendizaje. En América Latina se realizan experiencias muy interesantes, por ejemplo, de escuelas productivas que surgen en el campo

por la necesidad de la gente de buscar otras formas de supervivencia. En algunas de ellas, realizan juegos en el contexto de la escuela y hacen cosas que son necesarias para vivir y que son consideradas como formas de aprendizaje.

L. N. P.: *¿Esto se asemeja con lo que ocurre en Alemania?*

M. L.: Aquí encuentras muy raramente organismos internacionales que realmente interpreten los derechos de los niños de esa manera. Muchas veces, se interpretan los derechos de los niños de una manera orientada por lo que llamé la noción occidental burguesa de la infancia. Y ese es un problema que está, en cierto sentido, en la base de la Convención que contiene elementos muchas veces contradictorios. Si intentamos conceptualizar los derechos de la infancia o una política de infancia que está orientada en derechos, no nos deberíamos referir a la Convención como a la Biblia. La Convención de los Derechos del Niño es un documento legal muy importante -y yo no quiero subestimarlo, pero no es igual a lo que deberíamos entender como los derechos de la infancia. En la historia de los derechos de la infancia hay otras tradiciones, hay otras corrientes que tienen otras filosofías de los derechos de infancia. Podemos recordar ya a principios del siglo XX a Janusz Korczak, pediatra, escritor y educador judío en Polonia que fue asesinado por los nazis en un campo de exterminio en 1942 junto con doscientos niños de un orfanato donde él era el director. Korczak enfatizó mucho la cuestión de los derechos de los niños y él elaboró lo que llamó “Magna carta libertatis” del niño; él escribió mucho sobre los derechos del niño y su filosofía sobre los derechos de los niños era parcialmente diferente de la filosofía de la Convención sobre los Derechos del Niño... Asimismo, al principio de la revolución rusa, un grupo de pedagogos elaboró un documento muy interesante sobre los derechos del niño. En esta declaración de Moscú del año 1918, los niños tenían derecho de separarse de sus padres, o elegir a sus educadores y para la época es interesante. El concepto de educación estaba orientado por los experimentos de pensadores rusos como Lev Tolstói, y de activistas sociales más relacionados con el anarquismo como Piotr Kropotkin. Pero

esas ideas no están en la Convención o sea que son mucho más radicales porque ve a los niños como diferentes pero iguales o iguales pero diferentes a lo que llamamos adultos. Entonces son intentos de elaborar normativas sobre los derechos de los niños que son casi olvidadas, pero que ya existían en la historia y podrían ser una fuente de inspiración para reconstruir estas corrientes de la historia sobre los derechos de los niños.

L. N. P.: *¿Y cuál es el lugar de la voz de los y las niñas en este escenario?*

M. L.: Tengo muchas experiencias con los movimientos de niños trabajadores y ellos espontáneamente o cuando tenían su propio espacio para reflexionar en conjunto sobre su situación y lo que necesitan y lo que deberían basar en las políticas, ellos muchas veces tienen estas ideas muy parecidas a lo que encuentras en la declaración de Moscú. Muchas veces aparecen cosas muy parecidas a pesar de las condiciones diferentes en las que viven, a pesar de que nunca han oído de estas cosas y eso me parece interesante. Nos lleva a entender los derechos del niño no como algo que hacen siempre los legisladores o representantes de un gobierno, sino también lo que inventan y reclaman los mismos niños. Ellos tienen ideas muy interesantes y vale la pena escucharlos, tomarlos en serio y no solo desde los derechos legales que son codificados sino también desde los derechos que surgen de los mismos niños.

L. N. P.: *En los últimos años, la investigación poscolonial aparece como una vía fértil para pensar varios de los asuntos que nos preocupan en las sociedades de América Latina. Según su perspectiva, ¿cuáles son los desafíos de estos estudios para comprender las infancias en la actualidad?*

M. L.: Hasta el momento lo que llamamos teorías poscoloniales, son enfoques muy generales, a veces se refieren a mujeres como grupos particulares de la sociedad humana, pero los niños prácticamente no aparecen. Sólo aparecen en un escrito de Gayatri Spivak, filósofa originaria de la India, y ella se refería a las experiencias de niños y más o menos en el sentido de que hay que tener en cuenta los puntos de vista de los niños que trabajan, pero otros autores prácticamente nunca se

refieren a niños, por lo que es un reto para los investigadores...

L. N. P.: *En su amplia producción sobre las infancias, aparecen algunos aportes recientes al tema de su autoría...*

M. L.: En estos días estoy terminando un libro escrito en alemán, que se llama “Infancias poscoloniales” en el que intento utilizar ciertas teorías poscoloniales para analizar la situación de los niños en el mundo y de las políticas, lo que llamo conquista poscolonial de las infancias del mundo sur global. También escribí un artículo que fue publicado en Mendoza (Argentina) que fue un primer intento de inicio de la reflexión. Hay otras elaboraciones mías en la Revista NATs que se publica en Perú. En su último número, el tema principal es el de las Teorías poscoloniales para el estudio de las infancias. Allí publiqué un artículo sobre el nuevo Código de Bolivia, sobre los niños, niñas, adolescentes, demostrando que en ese Código se hace un intento para elaborar políticas de infancia que están en contra de la colonización o del proceso de conquista de las infancias del sur.

L. N. P.: *¿Qué otros aportes incorpora el Código?*

M. L.: Ese Código es un ejemplo muy singular para conceptualizar otra política que no siga simplemente con la implementación de modelos o de nociones que provienen de ex-poderes coloniales que continúan con la colonización de manera camuflada. Este tipo de intentos de fijar respuestas políticas en leyes tiene sus limitaciones, pero en el contexto de Bolivia es interesante porque los mismos niños trabajadores están muy bien organizados e influyeron en la elaboración del Código. El Código tiene un apartado particular y que solo está dedicado a los niños que trabajan y no aparece, por ejemplo, el término trabajo infantil.

L. N. P.: *¿En qué estado de avance se encuentran los estudios poscoloniales sobre las infancias?*

M. L.: Algunos autores que escriben en inglés o alemán hacen un paralelismo del tratamiento paternalista de los niños que está incluido en el concepto occidental de la infancia con lo que se llama a veces colonización.

En el artículo *¿Niños sin niñez?...* retomo dos autores, uno de Suiza y otro de Austria que

hablaron en los años 70 y 80 de este paralelismo y lo llamaron explícitamente colonización de la infancia. Entiendo que no se puede hacer un modelo completamente igual, lo que dentro de las teorías poscoloniales se llama colonización de pueblos o formas... Como dice el sociólogo peruano Aníbal Quijano colonialidad de poder o colonialidad del saber. Lo que deberíamos hacer es reflexionar sobre algunos elementos similares entre lo que se hace generalmente con las colonias, la colonización... Y, por otro lado, lo que está pasando en el proceso de socialización o educación con niños... Y cuando miramos la invención de la concepción de la infancia burguesa europea vemos que al mismo tiempo teníamos la época del colonialismo. Muchas veces se trató o se denominó explícitamente que los pueblos colonizados representan la infancia. Y así, por ejemplo, se compararon pueblos indígenas con los niños justificando la colonización. En los discursos que plantean la necesidad de civilizar a estos pueblos utilizan esta metáfora de la infancia. En mis trabajos intenté investigar esto históricamente con los aportes de filósofos como John Locke o Jean-Jacques Rousseau y eso te muestra claramente que realmente había un paralelismo histórico entre la invención de este concepto de infancia y la colonización.

L. N. P.: ¿Y qué ejemplos podemos tomar para América Latina?

M. L.: En la conquista de las Américas se encuentra igualmente este paralelismo de llamar a los pueblos originarios por niños. En algunos de mis escritos intento demostrar esos procesos con ejemplos concretos de la historia de América Latina en los últimos más de quinientos años. Por ejemplo en Chile, Nara Milanich trabajó sobre estos fenómenos y se podría reconceptualizar los estudios de infancias en el contexto de estudios poscoloniales.

L. N. P.: Agradecemos mucho su tiempo para esta entrevista que será de gran valor para los y las lectores/as de la revista.

Genealogía de la motivación El subtexto de la pena: la esperanza Silvia Rivera Cusicanqui*

ENTREVISTADORA: LAURA SARMIENTO**

Laura: Silvia ¿qué es lo que te mueve?

Silvia: Me mueve... antes me movía mucho la esperanza, y ahora me mueve la pena. Por no decir el horror. Me mueve la pena de ver el deterioro, me mueve la pena de ver la masificación, el conformismo. Y también en cierto modo es la forma de capear el momento malo que vivimos. Y si te digo antes y después, no te estoy diciendo antes cuando era joven, sino en el anterior ciclo de luchas y de esperanzas. *Ahora estamos en un ciclo de bajón, ha habido otros ciclos de bajón y hemos sobrevivido. Entonces esta pena tiene siempre un subtexto de esperanza. Y también entonces al poner mi energía, mi emoción en la pena, voy a alimentar también esas chispitas de esperanzas que surgen en la gente joven, en la gente inconforme.* Te vuelves más hábil para detectar el oasis en el desierto, cuando estás en pleno desierto. No ves espejismos, o podrías ver espejismos si te desesperas, pero puedes llegar a ver esas chispitas de esperanza que tienen más valor. Entonces es eso, es la pena de ver que el hielo del cerro más hermoso de La Paz está cada vez más chiquito. Que cada vez hay más una idea de despilfarro, que se asocia con el acceso y el derecho al consumo, pero en realidad es el derecho al despilfarro. Entonces me da mucha pena la hegemonía del sistema, me mueve esa pena a tratar de ensanchar esas grietas que se van abriendo al sistema.

Y también me mueven mis nietos. Tengo cuatro nietos, dos hombres, dos mujeres, y siempre pienso también desde ese lado de la pena, qué mundo van a vivir ellos de aquí a cincuenta años. Mi wawa menor tiene dos añitos... pero por otro lado está la esperanza de que para entonces haya surgido una oleada de resistencias que pueda ser capaz de parar esta locura.

L.: ¿Cómo has llegado a hacer lo que hacés?

S.: Diría por casualidad si no creyera que la casualidad no existe. Porque en realidad fue por rechazo a ciertos discursos dominantes. Yo les he contado del libro rojo de Mao que agitaban los revolucionarios de esa época hablando de la alianza obrero campesina, y me preguntaba: “¿con qué campesinos habrán hablado estos señores?”. En ese momento, campesino era el eufemismo para decir indígena o indio. Y no había carrera de antropología, ni de historia, lo más cerca de las Ciencias Sociales era la sociología. Entonces desde la Sociología me pilla la ola de la revolución universitaria. Estoy hablando del 69, yo salgo bachiller en el 66, me dedico a la bartola tres años, (bartola: viajar por y fuera de Bolivia) a hacer de todo menos estudiar, y no por floja, era súper waskiri de estudiante, sino que me parecía que el colegio me debía, que estaba yo de acreedora de vida. Me han estafado tantos años porque no me han dejado vivir, entonces dije, ahora me toca vivir. Y me he ido de mochilera por ahí, por aquí, por allá. Después he vuelto, y he dicho: quiero estudiar Ciencias Sociales. Antropología quería. Quería acercarme al mundo indio. *Tenía el conflicto de saber quién soy yo por mi apellido. Entonces me he metido a Sociología y cuando ha venido el golpe, me he ido al campo. Entonces ahí he sufrido una serie de descubrimientos. Todo el racismo internalizado.*

Por último, al volver, ya había visto totalmente clara la película del colonialismo, entonces he empezado una militancia cultural, acompañando el Katarismo.

He salido de la universidad en medio de una sucesión de golpes de Estado, que me han ido derivando a la cosa indígena. Yo no sé en qué momento, porque empezó siendo

* Socióloga. Profesora emérita de la Universidad de San Andrés, Bolivia.

** Arquitecta Investigadora-militante en Bioética Urbana. Correo electrónico: lauruch@hotmail.com. <https://bioeticaurbana.wordpress.com/>

una autoexploración sobre quiénes serían mis parientes. Me he ido a vivir al lugar de donde venían mis antepasados, que en la colonia habían sido caciques de la provincia de Pacajes, una provincia aymara muy desértica, en la frontera con Chile. Ahí me he dado cuenta que mis parientes eran unos cabrones. No era algo que no me esperara, pero entre la resonancia de ese apellido y la indianidad había una distancia enorme; entonces por ese lado vino la idea de aprender el aymara. Pero como estaba entre exilios y retornos -porque he estado dos veces exiliada- ya la última vez ya estaba en pleno aprendizaje del aymara, he estado dos años fuera, sólo cuando he vuelto me he puesto en serio con el aymara y ahí he empezado a generar esas ideas sobre el colonialismo. Cuando he escrito mi primer libro, que se llama "Oprimidos pero no vencidos" (el lema de la CSUTCB), yo creo que, aparte de la investigación historiográfica en fuentes secundarias, el trabajo resultó ser una suerte de *testimonio del acompañamiento a las kataristas*.

No era trabajo de campo, porque ni siquiera tenía libreta de notas para anotar lo que me avisaban, todo eso era como formar parte de... hacer y escribir documentos junto con ellos, etcétera. Entonces eso me ha ayudado a entender desde adentro la ideología del katarismo, y ese es un libro que termina con una gran esperanza en el katarismo, como un horizonte nuevo de por fin encontrarnos a nosotros mismos con lo indio.

En esa época no tenía mayor sensibilidad a la cuestión de ser mujer, salvo por homología. Es decir, *yo sentía que mujeres e indios teníamos como el mismo dilema de ser definidos desde afuera. Que nuestra identidad no es producto de nuestra auto definición sino que viene de afuera y que te encasilla*. Yo sentía como una cárcel el encasillamiento de ser mujer que no me permitía ser, ni tener gestos equivalentes a los de los varones.

Entonces empecé a vivir un feminismo práctico. Pragmático. Un ser mujer beligerante de hecho y con gran sospecha de los discursos feministas, en general con gran sospecha de las modas. Se puso de moda el althurserianismo y yo decía ¿¡qué es eso!?. Y todos los althurserianos acabaron aliados con los ex dictadores. Entonces,

*cómo diablos voy a recuperar esa postura... no era para mí ni deseable ni inteligible, y mis nexos con el anarquismo tampoco existían en esa época. Entonces la opción fue un redirigirme a lo propio, a lo indio, sin negar una formación marxista. Me he formado en una época en que no había manera de estar en la universidad sino adscribiéndote a alguna variante del marxismo. Yo me adscribía a una suerte de variante como de izquierda nacional, que en algún momento fue un *intento de nacionalizar el marxismo, y pensarlo desde lo nuestro*. Pero con esas traiciones de la izquierda, con la dispersión y el exilio, voy caminando hacia el katarismo, que es mi primera verdadera militancia. Pero a la vez era una militancia de conocimiento, de descubrimiento. *Con varias hermanas ligadas al indianismo-katarismo conformamos el Thoa, y es en ese contexto que ellas dicen: no queremos que nos estudien como antropólogas, cada quien investigue sus raíces*. Así fue que con Zulema Lehm buscamos nuestras identificaciones en el mundo urbano mientras las aymaras y quichwas del Thoa se fueron al campo a activar las redes de reconstitución de los ayllus, sobre la base de la investigación oral y de archivo que habíamos realizado en conjunto. Lo interesante es que en la búsqueda de identificaciones con el mundo laboral urbano, llegamos al descubrimiento del anarquismo, y ahí ya se hace más consciente el tratamiento -tanto por escrito como en videos- de la cuestión de las mujeres. Un textito que sintetiza el tránsito y la cohabitación de la indianidad con el anarquismo y el tema de las mujeres es: "Mujeres y estructuras de poder en los Andes: de la etnohistoria a la política".*

Las mujeres fueron las que mantuvieron la Federación Obrera Local cuando la mayoría de sindicatos obreros de varones habían sido conquistados por el Estado. Eran los años del "socialismo militar" de la posguerra del Chaco (1936-1939), con la política de sindicalización obligatoria, una mezcla de seducción y represión, lo que le permite al Estado capturar a la mayor parte de los sindicatos masculinos anarquistas o los divide (es el caso del Sindicato de Carpinteros) y quedan los gremios femeninos: las cocineras, las floristas, las vendedoras del mercado, y todas eran cholas. *Entonces ahí está mi primera afiliación "identitaria" fuerte,*

que vincula al anarquismo con las mujeres. No te digo con el feminismo. Pero esas mujeres eran practicantes del amor libre, por ejemplo, y explícitamente. Te cuentan las señoras de pollera que el amor libre era ser libre para elegir al compañero. No era libertinaje, te aclaran. Se formaron parejas muy fieles. Y luego ellas también hacen un nexo entre la vida privada y la vida pública, y le dicen al marido: si tú eres libertario en la calle ¿por qué eres verdugo en la casa? Este tipo de discurso a mí me termina fascinando, y creo que en ese trayecto he aterrizado en lo indio, que comienza a ser una especie de antesala para redescubrirme como mujer. Porque yo no llegué a estar, por ejemplo, cuando se fundan las bartolinas. Las bartolinas se fundan cuando la cooperación internacional ya estaba re metida y las organizaciones se llenan de “asesoras” feministas que vienen a inducir a las indias a que se vuelvan feministas. Yo comencé como a ponerme en sospecha de todo esto, me parecía que había una cosa medio freudiana de transferencia. Seguramente ellas sufrían una opresión patriarcal en sus casas, pero por razones normativas, de quedar bien con su sociedad, o hasta por necesidad económica, aguantaban al marido, pero azuzaban a que las cholas jodan a sus maridos. Esto a mí me parecía un doble discurso, una doble moral. Y efectivamente, luego ya con claridad lo dije hace varios años, que no habrá movimiento feminista en Bolivia mientras haya sirvientas de cama adentro en las casas de las que se dicen feministas. Yo ya lo viví de niña, y no gracias. Ese choque y fisura emocional que significa el descubrir que esa señora no es tu mamá y que tienes que dominarla, eso te deja una huella profunda. Que es para mí huella de lo colonial en mi subjetividad. Y me obliga a repensar mis relaciones con las demás personas, con las demás culturas, desde lo más cotidiano. Porque así es jodido tener cuatro hijos y no tener ayuda, y cargar con ellos a clases, en medio de las gasificaciones y los correteos con la policía. Y alguna vez me refugiaba en casa de mi papá y de mi mamá.

L.: *¿En qué te has equivocado que te haya enseñado una lección profunda?*

S.: En eso de pensar que ser mamá es más fácil que ser intelectual. Ahí la he tarreado.

Es lo más difícil del mundo, es de un nivel de responsabilidad y de cuidado, y de todo, que no ha sido suficientemente apreciado por mí. El nivel de trabajo y de elaboración que se requiere para ser mamá.

Y otra cosa en que la he tarreado ha sido creer en el Evo Morales. *Con él le hemos tarreado todos, ha sido una cosa colectiva.* Yo lo he re defendido, he hecho ferias de la coca, he marchado junto con él, y efectivamente hemos puesto mucha esperanza en ese proceso. Y ha resultado ser un *bluff* total. En parte vinculado a la presencia de estos marxistas radicales que hoy día transan con las transnacionales, y con los chinos, y con Petrobras. *Todo ese deterioro moral que hay en este llamado progresismo latinoamericano.*

Pero eso sería exculparlo al Evo, pobrecito indio, ¡no! El Evo es totalmente acomplejado e incapaz de recuperar su alteridad como algo propositivo de algo nuevo y diferente, entonces lo que han hecho es *convertir esa alteridad en un discurso encubridor de lo más terrible, porque no pudiera haber mayor brecha, imagínate... en el rato que estaban reprimiendo en el Tipnis le han dado un premio por la defensa de la Madre Tierra.* Y ahora, en las Naciones Unidas, no sé qué ha pasado, que hay un reconocimiento a lo bien que tratan a los discapacitados, después que los han apaleado, los han pateado en el suelo, les han metido gas lacrimógeno a personas que tenían problemas respiratorios, es decir, la cosa más cruel que te puedes imaginar. Vas a ver en el facebook del colectivo (Colectivo Ch'ixi), son cosas antiguas, de hace varios meses, cosas que hemos tratado de hacer para apoyar a estos hermanos. Hemos hecho un ataque de avioncitos de papel, con cartas de protesta, contra el palacio de gobierno. Hemos hecho una cátedra libre con la presencia de las personas discapacitadas que estaban en vigilia por meses. Y hemos mostrado cómo en Waman Puma, por ejemplo, las personas con anomalías físicas gozaban de alta consideración porque se las sabía dotadas de fuerzas sobrenaturales, eran personas tocadas por el rayo, mayormente los con labio leporino, los ciegos, los cojos, las enanas, las jorobadas. Entonces tenían una función ritual muy importante. Imagínate qué

degradación ha pasado con los discapacitados y con el Tipnis, ha sido el acabose.

Ya venía de atrás, con la Constituyente, se supone que es un Estado plurinacional, que reconoce una pluralidad de naciones, y que en el censo del 2001 éramos un 62%, ahora ha bajado porque afiliarse a lo indio ha perdido el caché, el tema es que solo 7 de 130 escaños son por usos y costumbres. Entonces ha habido un retroceso y se ha declarado que ni los aymaras ni los quechuas son indios, que en realidad son campesinos, ya están integrados y por lo tanto no pueden tener representación propia sin tener que afiliarse a los partidos políticos, y no es a “los” partidos sino que es “al” partido.

Pero una a veces no quiere creer que te han engañado tanto, te resistes. Ahora también en esa época, 2006, 2007, 2008, era el clímax de la confrontación con la medialuna y los separatistas del oriente, que eran la oligarquía fascista. Hasta que se han apaciguado esas relaciones y ahora muchos de esos sectores apoyan al MAS. Porque les han hecho grandes concesiones. Desde permitir el uso de semillas transgénicas hasta la presión sobre el bosque y la ampliación de la frontera agrícola. La Constituyente, la construcción por la cual hemos luchado, la han manoseado en el parlamento en una negociación a puertas cerradas, y ahí han dado marcha atrás a una de las principales demandas. Es que en la nueva versión ya no hay reforma agraria. Es decir, se prohíbe que haya más allá de un cierto límite de tierras, se ha hecho incluso un referéndum para el tamaño de la tierra que se permite 10,000 hectáreas como máximo o 5,000, y se votó por 5,000. Pero el problema es que no se aplica a las tierras adquiridas o usurpadas con anterioridad. Por lo tanto los que tienen 100,000 hectáreas -que hay propiedades de ese tamaño- no se las puede tocar. La expropiación de esas tierras tenía que ser general, como en la reforma agraria de 1953 en las tierras altas. Faltaba completar esa reforma agraria expropiando a los grandes latifundios ganaderos, soyeros, arroceros, cañeros, etc. Si se hubiera respetado la Constitución original, aprobada en Oruro, nadie podría tener más que la cantidad límite fijada de 5 a 10 mil hectáreas, y eso tenía que votarse en referéndum. Hoy el gobierno favorece a los propietarios de grandes

empresas soyeras, que hacen lo que quieren con la tierra.

Todo el mes de agosto era irrespirable La Paz por el humo, están quemando la Amazonía a un ritmo increíble, y ahora tenemos en perspectiva una planta nuclear situada en el distrito 8 de El Alto, donde hay una falla geológica. Están construyendo dos represas que van a liquidar uno de los lugares más biodiversos de Bolivia y de América Latina que es el parque Madidi y la Reserva Pilon Lajas. En San Buenaventura una empresa china ha construido un gran ingenio azucarero, que está funcionando al 5% de su capacidad porque no hay suficiente caña, porque para que haya suficiente el desmante de la Amazonía tendría que ser inmenso, y ni vale la pena por los precios. Todo eso son inversiones y créditos chinos, sobre todo en represas y carreteras, pero también en plantas industriales mal diseñadas. Entonces, ¿para eso hemos luchado? Es para morir de la pena.

Haber deseado tanto no equivocarme, y haberme dado cuenta que no había marcha atrás, de que estamos equivocadísimo al haber apoyado eso. Pero bueno, era ir contra la corriente y contra todos... por eso es que hay como una vergüenza y una profunda decepción colectiva. Ha ganado el NO en el referéndum para la reelección de Evo Morales. *Pero ahora es un momento de degradación moral, de degradación ecológica, de corrupción. Porque además, lo que está detrás del gobierno del Evo es un pacto con los militares, que es un pacto de impunidad. Es un pacto corrupto porque se ha dado al ejército, a título de desarrollo, empresas, créditos, y ahora esas empresas están quebradas, se han robado la plata, un nivel escandaloso de corrupción en el ejército, pero todo eso ha intentado ser encubierto por el gobierno. Imagínate, ¿será que tienen miedo de una amenaza golpista? ¿Será que están incubando ellos mismos a quien los sucederá en el mando? Es muy triste lo que pasa en Bolivia, muy triste.*

L.: *Respecto de las condiciones de violencia. Esto que pone en duda la humanidad del otro. ¿Qué te parece que hay allí? ¿Por qué pasa?*

S.: La genealogía de este problema creo que está en este descubrimiento colonial de que

el mundo no se agotaba en los tres continentes, y como que todo el andamiaje de la ideología dominante de la época, que estaba sustentado en la Biblia, se puso en cuestión. Entonces era necesario encajar. No había un cuarto hijo de Noé. Sólo había los asiáticos, los europeos, y los africanos. No había lugar.

Había que encajarlos como sea. A partir de esa disonancia cognoscitiva viene la necesidad paradójica de considerar que Abya Yala era un paraíso, pero que a la vez había que destruirlo. Hay como una pulsión de afirmarse, por toda su inseguridad e incertidumbre, por la vía de la destrucción del otro. Además —y esto se reproduce en el colonialismo interno- la violencia es el único recurso de afirmación de la superioridad de unos sobre otros.

Cuando sientes que tienes derecho a disponer de la vida del otro, es que tú estás por encima de él, que en términos de la escala evolutiva casi equivale a ser una especie superior. Ese racismo tiene incluso una variante que considera que efectivamente las razas de color son otra especie; por ejemplo, que las mezclas entre negros y blancos van a generar unos híbridos infértiles. Como si fueran producto de un cruce contra natura de dos especies. *Eso hace parte del discurso racista más arcaico. Y la negación también, la necesidad de la homogeneidad. La necesidad que se cuantifique de alguna manera al humano como equivalente. Y equivalente no necesita ser igual, pero hay como un paquete civilizador para convertirlo en igual. Pero en un igual a medias o como dicen en México: “algunos somos más iguales que otros”. Esas paradojas. Pero el impulso tiene que ver con el antropocentrismo.*

El antropocentrismo coloca a una especie por encima de las demás, como si el ser humano fuera el dueño del jardín del Edén, con derecho a destruirlo. Y eso es como un mandato divino, una prerrogativa que te da la torre de Babel como metáfora. La diversidad lingüística en la Biblia se la asume como un castigo de Dios. La contrarreforma acaba con la tolerancia que en algún momento la España medieval tuvo con los árabes. Eso se difuminó a medida que se iba consolidando el nacimiento del capital, de la ciudad, de la monarquía ilustrada y despótica, y de la propia conquista y colonización de

territorios indianos. Por esto es que se va consolidando toda esta visión antropocéntrica y logocéntrica. La palabra, la cultura del libro, el Corán, la Torah, que son las biblias de oriente, sacralizan el logos, así domina lo racional y lo escrito por encima de todo otro modo de conocer. Y eso ha jerarquizado de modo radical las culturas y las sociedades, y se ha creado todo un discurso de razones para la destrucción de la diversidad humana, y por lo tanto, se está profundizando la crisis, y cada vez son mayores las dificultades de sobrevivir en este planeta tan diverso. Donde cada rincón necesita una lengua, una forma de nombrar, y una forma de vivirla a esa realidad. Entonces como dice el Kranake que es un indígena de la llanura chiquitana por ahí en Brasil, dice que si la gente de las grandes ciudades tiene tanto miedo de que se acabe el mundo, pues que se acabe de una vez, para ver si nace de nuevo una humanidad más responsable, más humana, menos destructora.

L.: Y ¿qué podrías decir de la religiosidad de la vida?

S.: Yo distingo la religión de la espiritualidad. Para desinstitucionalizar la religión nosotros hablamos de espiritualidad, o chamanismo, o como quieras llamarle, es decir, de ritual. La ritualidad en cada lugar tiene un nexo con un pasado de condensaciones, de culturas. Y la espiritualidad aymara es muy materialista, porque tiene que ver con la reproducción de las condiciones de vida. Es decir, es para que haya producción. Es muy diferente el dualismo andino de la versión oriental del ying y el yang, porque no se trata de buscar un estado de separación con respecto a la contingencia. Lo que se busca, según la visión aymara, es enfrentar esa contingencia con los mejores recursos. Entonces es una espiritualidad que está vinculada a la producción, a la fertilidad, por eso me gusta mucho. Además que te conecta con los cerros, y con las wak'as, los lugares de fuerza y de potencia sagrada. En eso yo soy bastante espiritualista, con mi grupo hacemos rituales, somos anarco-ch'ixis, es decir, anarquistas manchadxs de indixs, manchadxs de ritualidad. El anarquismo clásico es muy ateo, y además es racionalista, aunque hay muchas conexiones

con otras culturas espiritualistas, que son como concesiones a esas formas, pero a mí me parece que es esencial el retomar la espiritualidad.

Por otro lado no puede dejarse ese terreno, como no puedes dejarle la universidad al enemigo y perderte, *sino que tienes que pelearle una grieta ahí dentro, lo mismo no puedes dejarle la espiritualidad al negocio new age.*

Por eso yo les digo a quienes están en esa disyuntiva que hay que hacer new age a lo pobre, con eso les cortas su negocio; le estás peleando el derecho a esos conocimientos y a esas prácticas, y no le estás regalando eso para que se lo apropien.

En toda ciudad se puede hacer, y hay memoria de esa geometría sagrada. Hallbwachs le llama la memoria de los geómetras, de quienes inscribieron en el espacio aquello de humano que tiene relación con los dioses o las deidades, y yo creo que está a la mano y siempre en disputa con lo new age. Siempre en disputa. *Hay como un proceso de expropiación. Expropiación de tierras, expropiación de iniciativas políticas, y por último expropiación de espiritualidad.*

Yo defiendo las formas mezcladas, las formas impuras, las formas contaminadas, porque cualquier cosa que consideres pura está contaminada, es que no la ves, porque estás viendo o imaginando o deseando lo puro. Yo en cambio defiendo lo impuro, lo mezclado, lo beligerante.

Conversaciones sobre “Alteridad familiar” con el profesor Edison Francisco Viveros*

JHOANA ALEXANDRA PATIÑO-LÓPEZ**

El Profesor Edison Francisco Viveros es Profesional en Desarrollo Familiar de la Universidad Luis Amigó y Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde; en su trasegar por el Campo de los Estudios de Familia se ha destacado por su compromiso incesante por comprender asuntos diversos y relacionales de la experiencia familiar a partir de preguntas que interrogan su complejidad. El profesor Viveros ha investigado y publicado numerosos artículos, capítulos de libros y libros en temas como Filosofía de la ciencia, Filosofía moral, Teorías de familia, Dinámica familiar y Alteridad familiar.

Su reciente libro *“Alteridad familiar: una lectura desde Emmanuel Lévinas”*, editado por el Fondo Editorial de la Universidad Luis Amigó, constituye un juicioso proceso investigativo desde un enfoque documental que centrado en las obras de Lévinas aporta múltiples argumentos relacionales para proponer que si bien la familia es un escenario de “hostilidad” donde emergen conflictos, también ha de ser comprendida como contexto de “acogida” y de esperanza creativa para gestar y propagar alternativas que se contraponen a la violencia.

Es precisamente en este aporte de su obra en el que se encuentra una gran potencia para contribuir a los procesos de democracia familiar que son sustento ineludible de la construcción de paz a la que aspira nuestro país. En este sentido, el concepto de alteridad familiar que propone el autor resulta de gran interés y pertinencia académica, social y política para el tiempo actual de nuestra historia colectiva ya que abre nuevas sendas para pensar en la familia como un espacio político en la cotidianidad.

Según Heller (2000) la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la

reproducción de los hombres particulares, los cuales a su vez crean la reproducción social. En toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre sea cual sea su lugar ocupado en la dimensión social del trabajo tiene una vida cotidiana.

De acuerdo con Herrera (2009) la historia de lo cotidiano es la historia de la acción del hombre sobre sí y su entorno. Permite centrar la mirada en aspectos subjetivos de la vida del hombre, es decir en la construcción de las formas humanas de pensar, sentir y actuar en contextos particulares. Según Pichón y Pampliego (1985) la vida cotidiana es la vida recordada y narrada por los hombres y grupos.

A partir de la perspectiva cotidiana, la historia familiar se comprende como el proceso y espacio de construcción permanente de la vida del grupo. En ese espacio, la familia va elaborando a partir de sus interacciones la subjetividad y la identidad de sus integrantes. O en palabras del profesor Viveros “la alteridad familiar”. Una alteridad que a su vez es historia y biografía, nutrida de hechos y procesos dinámicos bajo la influencia de aspectos que provienen de condiciones externas a la familia, tales como: factores sociales, económicos, políticos y culturales.

Según Ferraroti, a través de la historia cotidiana de los hombres y de las familias es posible reconocer y conocer “la palabra a aquellos -grupos, clases sociales e individuos- que estaban tradicionalmente obligados al silencio por las versiones oficiales de la historia”. (1999, p. 22), es decir, sus puntos de vista, sus temores, sus sueños, sus recuerdos, sus acciones, su visión de la vida que han construido a través del reconocimiento historiográfico de lo que Le Goff (1979) denomina los aspectos culturales de la vida diaria de los grupos que se refieren a

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde.

** Profesional en Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Cinde. Profesora del Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas. Coordinadora GT Clacso Familia Géneros y Diversidades. Correo electrónico: Johanna.patino@ucaldas.edu.co

asuntos como los rituales frente al nacimiento, la conformación de pareja, la preparación de los alimentos, el cuidado en la enfermedad, el afrontamiento de la muerte, entre otros. Todos estos asuntos constituyen los posibilitadores de la alteridad.

Es por ello que la historia de la cotidianidad de las familias se refiere al proceso permanente de construcción de la alteridad sobre la base de sus memorias, acciones, es decir, las formas como recuerdan lo que han hecho y dicho en contextos y momentos particulares de sus vidas y el sentido que les atribuyen a dichas experiencias en relación a la definición de sus acciones, así como el reconocimiento a esos otros con los que comparten la vida del encuentro y del desencuentro, la vida de la alteridad y la cotidianidad.

Es en la vida familiar donde empieza la extrañeza o la cercanía con el otro. Por lo anterior es necesario pensar la construcción de condiciones de paz en nuestra sociedad a partir del potencial familiar para configurar la alteridad e instaurar condiciones subjetivas y relacionales para la democracia en la vida íntima y privada.

En el marco de estas posibilidades abrimos la conversación con el profesor Viveros para conocer desde su experiencia el asunto de la “alteridad familiar”. Para ello haré preguntas que le permitan al profesor contextualizar su trabajo y profundizar en aspectos que provoquen en los lectores de esta entrevista la inquietud por conocer a fondo sus propuestas.

Jhoana Alexandra Patiño-López: *Edison, ¿cuál es el problema que abordó su investigación y la perspectiva epistemológica que la orientó?*

Edison Francisco Viveros: Te agradezco Jhoana por haberme invitado a conversar sobre este libro. El objetivo de este fue describir el concepto de alteridad en Emmanuel Lévinas e interpretar algunas alternativas de aplicación en las relaciones de alteridad familiar. Esto me llevó ocho años de trabajo, de lecturas de la obra del autor, de comentaristas, de críticas a él y de tratar de comprender su forma de pensar.

El concepto de alteridad el Lévinas tiene muchas caras. El tema central que yo abordé parte de una idea sencilla: sólo somos sujetos

si y sólo si nos hacemos responsables del otro sin un por qué. Esa idea me dio vueltas en la cabeza porque ¿cómo haces para ser responsable de los demás si escasamente puedes hacerte responsable de vos mismo? Así comencé esa travesía y me di cuenta que era posible de varias formas. Como Lévinas era judío me ponía un reto en frente porque tras su pensamiento había ideas místicas y mi interés no era hacer una deliberación del fondo místico o teológico en su obra, sino cómo desarrollaba él la idea de “alteridad”. Opté por un camino simple y fue el de apegarme a su crítica a la egología de Heidegger y desde ahí pensar otra idea poderosa en Lévinas que es esta: el ser ahí de Heidegger no tiene hambre de otredad. De fondo estaba también la pregunta siguiente, ¿por qué una persona puede llegar a elegir el asesinato de otro ser humano? Comprendí que lo relevante para mi investigación era trabajar en la idea de la salida de sí, pasar por la otredad y llegar a la alteridad. Mi propósito era describir esa travesía tan humana en el contexto de la familia. Ese es el problema que trato de trabajar en mi libro.

La perspectiva epistemológica se basa en otra idea de Lévinas, es decir, sólo podemos llegar a conocer el mundo a través de los otros. En ese sentido la base es una fenomenología de la responsabilidad, de la respuesta, de lo extraño a mí mismo y de la decisión de hacerme responsable del otro sin un por qué. Es así como Lévinas se distancia de las tradiciones epistemológicas que se sostienen en modelos matemáticos, físicos, biológicos o fisiológicos. La epistemología levinasiana es fenomenológica y sus discusiones son con Husserl, Heidegger y Rosenzweig, entre otros. El mundo de la vida, el Dasein y la tradición judía. Tres campos de pensamiento muy amplios.

9. A. P. L.: *¿Qué perspectivas metodológicas privilegió en este estudio y por qué?*

E. F. V.: La metodología se basó en la tradición cualitativa. Es decir, el interés no estuvo en el uso de procedimientos matemáticos o en la aplicación de modelos estadísticos, sino en el estudio de indicios que el autor dejaba en la exposición de sus ideas acerca de alteridad y de ese modo construir interpretaciones referidas

a las relaciones familiares. La estrategia de investigación fue la documental, la cual me permitió la revisión de textos del autor para analizarlos, examinarlos, leerlos, releerlos y así hallar temas, sentidos y formas de plantear los problemas filosóficos. La estrategia documental me permitió también entrar en contacto con comentaristas del autor para resaltar las formas en que otros lo habían interpretado y poder construirme un panorama general de las ideas de Lévinas.

Al aplicar esta metodología pude darme cuenta que existen apologetas de la obra de él pero a su vez existen detractores y críticos. Los primeros consideran que el autor es necesario para abordar los problemas contemporáneos de la moral. Los otros consideran a Lévinas como un soñador ingenuo que desconoce la tendencia humana a destruir a los demás. Yo me ubiqué en la primera tradición porque creo que desde este autor se pueden hacer muchas propuestas importantes para mejorar la forma en que vivimos y también quise ubicar esto en el contexto de la familia.

Ḡ. A. P. L.: *¿De qué trata el concepto de alteridad familiar que usted propone en su libro?*

E. F. V.: La alteridad yo la tramito con base en tres conceptos, así: mismidad, otredad y alteridad. El primero hace referencia al sí mismo como morada. Una cómoda permanencia en sí mismo, una egología que hace creer al sujeto que es el centro de todo análisis, de toda atención, de toda relevancia. Sin embargo, es también importante la mismidad porque es el primer lugar de diálogo consigo mismo y donde se gestan las deliberaciones morales de todo ser humano. El peligro de la mismidad es su cautividad, la dulzura de permanecer anclado en sí mismo. El segundo, es una noción del otro como salida de sí. La salida es un escape de la egología, pero a la vez implica el temor de encontrarse con los demás. Se trata de reconocer que hay otro diferente a mí y a la vez me es extraño, extranjero y me exige disponerme para conocerle y acercarme. Pero en la otredad aún no hay acercamiento, sólo hay miradas, el darse cuenta que existe otro que puede llegar a ser opuesto, diferente a mí. El tercero es un salto más arriesgado. Se trata de una decisión

de cercanía, de aproximación, de identificación de la finitud del otro, de su vulnerabilidad, de su rostro, de su fragilidad, de su impotencia y a partir de esta consideración hacerse responsable de él, darle acogida y hospitalidad sin una justificación, sin un por qué. Lo mismo y lo otro quedan superados en la noción de alteridad.

En este sentido la “alteridad familiar” es un escenario de hospitalidad y acogida. La familia a pesar de sus conflictividades es el lugar por excelencia de la acogida, del buen trato, de la esperanza. No se trata de una noción ingenua de la familia, sino que se refiere al aspecto de la intersubjetividad dadora de proximidad y buen trato. En ella puede fecundarse la bondad y desde allí construir relaciones de co-responsabilidad, de recepción del otro. Creo que en la noción de recepción está el corazón de la idea levinasiana en la que me apoyo.

Ḡ. A. P. L.: *¿Qué configura la alteridad familiar y qué aportes genera este concepto a los estudios de familia?*

E. F. V.: Los estudios de familia de vanguardia en este momento están ubicados en el macro-campo de la Ciencia de Familia. Este macro-campo tiene cuatro campos: las Teorías de Familia, la Terapia Familiar, la Intervención Familiar y los Estudios de Caso basados en realidades particulares de las familias. La noción de “Alteridad Familiar” la ubico en el campo de las Teorías de Familia. Desde este concepto se puede reflexionar sobre las diversas fenomenologías que vive la familia, las prácticas morales de buen trato y las relaciones políticas de la familia, tanto en su dinámica interna como en su dinámica externa.

Ḡ. A. P. L.: *¿Desde su perspectiva qué aportes puede generar la potenciación de la alteridad familiar en una sociedad que transita hacia formas de relación alejadas de la violencia, como la colombiana?*

E. F. V.: Yo creo que la “Alteridad Familiar” contribuye a escenarios donde se delibere acerca de la relevancia de llevarnos bien los unos con los otros. El problema es que para que se llegue a esta disposición moral debe haber un antecedente de violencia. El mismo Lévinas reconoce que su obra es una respuesta al holocausto de la segunda guerra mundial. Pero uno puede interpretarlo de otra manera: una

sociedad que le apueste a la educación puede formar a sus ciudadanos para que practiquen la alteridad. No necesariamente hay que pasar por el asesinato de un ser querido para ofrecer hospitalidad a otro, creo que por la vía de la educación también se puede llegar a este punto.

J. A. P. L.: *¿Cómo se puede abordar la alteridad familiar en procesos educativos o de acompañamiento terapéutico con grupos familiares?*

E. F. V.: Pienso que es un reto. No tengo una fórmula para ello. En primera instancia aceptando la propia finitud, las deficiencias humanas que cada uno tiene. Luego reconociéndoles a los demás su condición humana de fragilidad para luego pasar a una relación entre frágiles. No se trata en la alteridad de una relación entre personas que se sienten fuertes e invulnerables. La alteridad se da entre personas que saben que son demasiado débiles para transitar el mundo a solas. Pienso que con la solidaridad, la confianza, la aprobación de los demás, la ayuda sin esperar nada a cambio, el estimular las competencias de cada persona pero no para que sean exitosos, sino para que sean solidarios, para que construyan una disposición anímica de acogida hacia los demás.

Muchas gracias profesor, su trabajo motiva a otros para continuar la andadura en el conocer/se. Además invita a generar conocimiento que aporte de forma concreta a la comprensión de aquellas posibilidades que están ocultas en lo no nombrado.

Cruzando Barreras Sociales Desde la Inclusión y la discapacidad hacia la compasión. Liceo los Alpes

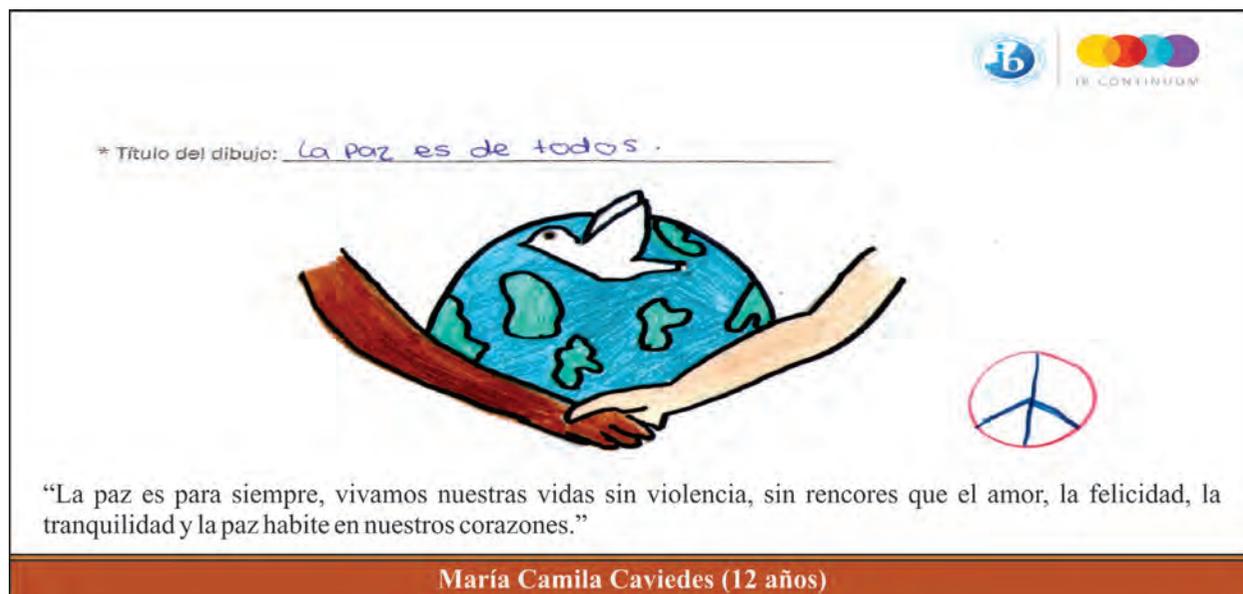
BIBIANA RUBIO SAAVEDRA*

“¿Qué es educar?”

El educar se constituye en un proceso de transformación de un niño en relación con sus pares, en el convivir. Es un proceso que ocurre todo el tiempo de manera recíproca, de manera estructural y que se manifiesta a través de una historia en común, en el convivir” (Maturana).

Pensar la escuela en un momento histórico del postconflicto colombiano, en el que se vislumbra la oportunidad para hacer realidad un acuerdo de paz, después de su firma y del sí y del no; y del no y del sí; desde una solución política y negociada del conflicto social y armado, se

plantea la necesidad de repensarla como un escenario que es producto, y a la vez impactado por el contexto ético, político, económico que la determina. Por una sociedad erosionada, en medio “del entrecruzamiento de lo legal y lo ilegal” al no contar “con una regulación estatal, suficiente, legítima y eficaz” (Pécaut, 2003, p. 102). En este escenario, la escuela no logra extraerse de la posibilidad de producir y reproducir el tipo de relaciones que el conflicto ha generado a lo largo de la historia, que afecta la forma en que pensamos, y ese modo trae más violencia, es crucial incluir los imaginarios, o las representaciones sobre el ser y el deber ser de la sociedad donde vivimos.



En ambos contextos, el social y político y en el de la escuela, habitan distintas modalidades de violencia, luego, ¿hasta dónde la educación en general, o la escuela en particular, se limitan a transmitir creencias, valores y actitudes

dominantes y preexistentes en la sociedad?, ¿puede una escuela de una sociedad violenta, enseñar algo distinto en su esencia como la no violencia y trabajar por una cultura de paz?

Muchos Jóvenes y niños no sienten que

* Magistra en Educación. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde. Coordinadora del Programa de Escuela Primaria Liceo Los Alpes, Cali.

puedan hacer la diferencia en la solución de problemas en sus comunidades, o que puedan tener un significativo impacto en la política o el gobierno; los líderes en el campo de la educación

(aún los desarrolladores de dichas políticas), notan la falta de interés de muchos jóvenes en actividades cívicas o su preocupación acerca del futuro de la democracia (Basta Ya, 2013).

* Título del dibujo: La paz en el salón

“Nuestra paz comienza también en nuestro salón, tenemos paz cuando pensamos antes de actuar, somos responsables de nuestros actos y asumimos nuestras consecuencias. Tenemos paz, cuando resolvemos sin peleas, sin maltratos ni groserías nuestros problemas”.

María José Guarín (12 años)

CRUZANDO BARRERAS SOCIALES

AGENTES DE CAMBIO

**JARDÍN DÍA NORA
LICEO LOS ALPES**

“Por un mundo mejor”

En el Liceo Los Alpes (colegio privado de la ciudad de Cali y que hace parte del bachillerato internacional) el proyecto Cruzando barreras sociales, que se trabaja en todos los grados de la primaria; es el resultado de alianzas entre nuestro colegio con instituciones inclusivas que no solamente trabajan con niños de escasos recursos e hijos de familias desplazadas, víctimas del conflicto armado, sino con instituciones que atienden niños, niñas y jóvenes con distintas discapacidades físicas (ciegos, sordos, con silla de ruedas, niños enfermos de cáncer, con serios problemas neurológicos, cognitivos y mentales.)

Fases que fueron tenidas en cuenta en la construcción del proyecto

1. *Hacer un diagnóstico y reflexión* en torno al “bullying” o acoso escolar que se estaba presentando.
2. *Colaborativamente se piensa en alternativas; participan padres, estudiantes, docentes y coordinadores de la primaria, y se piensa que implementar el servicio social en la primaria, facilitaría la formación en emociones como la compasión, la empatía y solidaridad.*
3. *Empezamos a visitar instituciones* para ver cuáles podían hacer parte del proyecto de acuerdo a los objetivos.
4. *Se escogen las instituciones y se hace convenio con estas, definiendo juntos los objetivos y formas de trabajo.*

5. *Invitamos a los demás padres, estudiantes e hicimos el lanzamiento y conversatorio donde los niños y niñas de la primaria socializaron con las líderes de las instituciones con las cuales se hizo el convenio, los trabajos realizados en el proyecto Alto a la guerra y los colores de la paz; y el proyecto Por una mejor ciudad.*
6. Evaluación continua y sumativa del impacto del proyecto, con mejoras de acuerdo al insumo que brinda esa información.

Cada grado durante el año escolar (durante 12 horas al año) asiste y participa de diversas actividades artísticas (música, teatro, artes plásticas y literatura infantil) con niños diferentes a ellos. Ellos las proponen y planean en conjunto, con la guía de los docentes las evalúan y reflexionan sobre sus aprendizajes. Experiencia que surge como una propuesta para contrarrestar el bullying o la violencia escolar que se presentaba en ese momento en la primaria, y que ha contribuido a la construcción de territorios más pacíficos. Se propician reflexiones acerca del papel que juegan los diversos representantes de la comunidad (docentes y estudiantes de ambas instituciones) en la construcción de una cultura de paz desde la educación. Se comprende el aula como ese escenario político y público dispuesto para el aprendizaje colaborativo, en conjunto, en comunidad frente a la vida y con otros.

Ciclo de aprendizaje en el Service- Learning



El problema extendido de la discriminación en el aula, hacia fuera, invita a los niños desde temprana edad y de manera transversal a reflexionar sobre el rol que cumple, las emociones políticas, nombradas anteriormente, en el desarrollo de la personalidad y en relación a la promoción de la justicia; nos permite abordar las raíces de la repugnancia en aras de formar una mejor relación con el cuerpo y entre los pares en este caso. Como dice Nussbaum (2014) “toda sociedad sana necesita contrarrestar la tendencia a la sumisión a la autoridad y a la presión social o de grupo que todos los seres humanos compartimos” (p. 459).

En el Liceo Los Alpes, se fomenta en ellos la reciprocidad; y vemos cómo ha aumentado el interés por los otros superando, por ejemplo, el asco corporal hacia otros. Una niña de grado quinto, de diez años, expresó: “Al principio me daba asco acercarme, me repugnaba ver a un niño que siempre permanecía en un esquina solo y babeando, ahí tirado en una silla de ruedas; me quería vomitar apenas lo veía, era muy desagradable su aspecto; quería salir corriendo, no entendí por qué el colegio nos llevaba a ver esos niños tan feos, y sentía muchas ganas de llorar... mi profe, mi mamá, y mis compañeros me ayudaron a pensar diferente. Me costó trabajo pero logré darme cuenta que era solo en la vida y no tenía ni afecto, ni una familia como la mía... poco a poco pude acercarme, pensaba en él por las noches, y cuando iba le llevaba cuentos que leíamos juntos y también le llevaba yogurt, le pude dar comida y limpiarlo sin sentir asco; hoy él con su mirada me busca y con sus ojos me pide que me siente junto a él, y le juegue. Aprendí a que es un ser humano como yo, que siente y que necesita amor. Él me ha ayudado a ser una mejor persona”.

Según Nussbaum (2014), la emoción del *asco*, como en este caso, debe ser gestionada por todas las sociedades abarcando una amplia diversidad de temas y problemas personales y sociales, con el fin de moldear la compasión y la sensación de pérdida. “La educación tiene que encauzarse a través de vías que fomenten la reciprocidad y (por lo tanto no limiten la

compasión); y tiene que ser contenida a fin de que no pueda convertirse en un impedimento para el interés por los otros en general”, señalando vías que nos permita superar el asco corporal (p. 244). El asco para la autora niega la dignidad humana a grupos e individuos considerados y caracterizados como animales.

Comprender que personas diferentes a ellos, a nivel social y discapacitadas, tienen logros en todo el espectro de las actividades humanas y son reconocidas por sus aportes, nos ha permitido la construcción de un proyecto político público al interior de la institución; aumenta en ellos las emociones de simpatía, de una compasión igualitaria, y de destierro de las actitudes de lástima despectiva teñida de avergonzamiento.

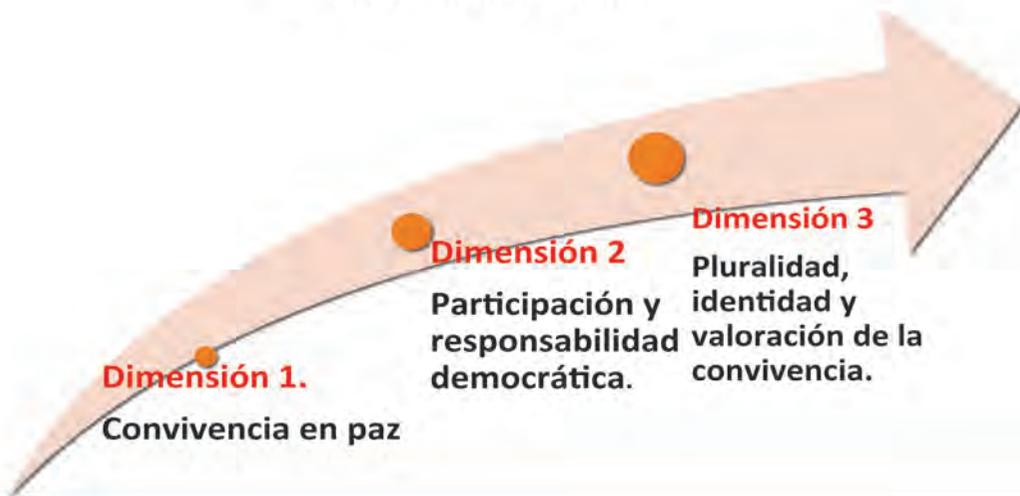
Desde Nussbaum comprendemos que para resolver una amplia diversidad de problemas que parten del aula, desde los relacionados con la educación hasta lo que tienen que ver con la sanidad, con las diferencias en las clases sociales, es vital entender que en realidad, las capacidades humanas forman un continuo en el que difícilmente se puede trazar una línea divisoria entre personas discapacitadas y personas que no lo son; entre personas que tienen acceso a diversas oportunidades; entre los que tienen y no tienen.



Comprender que ese otro diferente a mí es un ser humano pleno, les ha ayudado a los niños y las niñas de nuestra institución a formarse positivamente en la emoción de la compasión; experiencia que ha hecho en ellos evidentes contribuciones en su condición de seres humanos en formación. Y es esta integración educativa un factor eficaz a la hora de minimizar el estigma. La cultura pública y la institución educativa, para Nussbaum (2014) puede atenuar la vergüenza e impedir el avergonzamiento y el acoso hostil en el aula, siempre y cuando los líderes sociales como los maestros a través de la inclusión educativa en el aula y experiencias

como esta, generen un cambio en la mente y en el corazón de las personas; enfoquen el problema de la vergüenza desde una concepción más inteligente y distinta de la enseñanza, más allá del aprendizaje memorístico desde años iniciales. Tomen medidas que limiten el avergonzamiento hostil y favorezcan la compasión propiciando espacios de reflexión ante la discriminación que se da entre los pares; intervengan pedagógicamente con aquellos estudiantes que tienen una preparación más débil; fomenten la solidaridad emocional y cultiven sus capacidades imaginativas a través de la música, el arte y el teatro.

Convivencia Escolar



El proyecto de Barreras sociales es un enfoque educativo que integra el servicio en la comunidad con actividades de aprendizaje intencional y se trabaja a partir de tres dimensiones;

Dimensión 1: implica entender qué significa vivir en comunidad. En esta dimensión se trabaja la promoción o la acción de movilizar al colectivo hacia el logro de un propósito como es fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas y la convivencia escolar.

Dimensión 2: fomenta la participación y responsabilidad democrática; estimula a los

estudiantes a actuar como protagonistas políticos en decisiones colectivas que favorezcan el bien común. A nivel preventivo, trabajamos por formar niños y niñas como agentes de cambio. Esta fase ayuda a identificar factores de riesgo, identificar estrategias pedagógicas, comunicación y manejo de la información.

Dimensión 3: valora la diferencia en un marco de pluralidad e identidad en la convivencia. Esta fase de atención facilita escenarios y acciones de tipo pedagógico, didáctico y normativo.

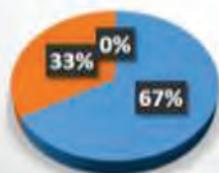
CARTOGRAFÍA



Al valorar el proyecto, a través de encuestas, registros de observaciones, entrevistas, cartografías, narrativas y dibujos por parte de los niños, también con entrevistas y encuestas a padres y docentes, vemos cómo en este proyecto en su segundo año de ejecución, un 67% logra con éxito participar con motivación y entusiasmo en la planeación y ejecución de la experiencia; un 67% mejora sustancialmente las relaciones al interior del aula y en el espacio escolar (reconocen su error, lo reparan, son compasivos con sus compañeros, cooperan, trabajan en equipo y resuelven problemas); un 56% de manera mediadora con otros resuelve conflictos, escucha al otro, llega a acuerdos, acepta y asume su responsabilidad; un 78%

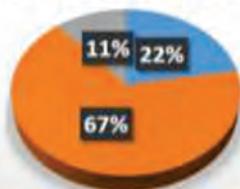
asume conductas de seguridad con ellos mismos y con el otro, evitando ponerse en riesgo y haciendo lo mismo con los demás.

Categoría: Motivación, participación, entusiasmo en la planeación y ejecución de la experiencia.



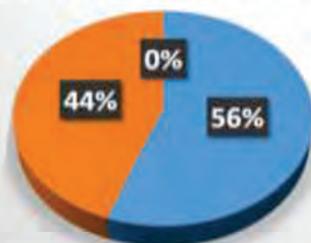
- Lo logran con éxito
- A veces lo logran
- En proceso por lograr

Categoría: Mejoramiento de las relaciones al interior del aula y espacio escolar (reconocen su error, lo reparan, son empáticos con sus compañeros, cooperan, trabajan en equipo y resuelven problemas.



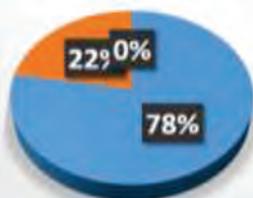
- Lo logran con éxito
- A veces lo logran
- En proceso por lograr

Categoría: Resuelven conflictos, escuchan al otro, llegan a acuerdos, aceptan y asumen su responsabilidad.



- Lo logran con éxito
- A veces lo logran
- En proceso por lograr

Categorías: Asumen conductas de seguridad con ellos mismos y con el otro; evitando ponerse en riesgo y haciendo lo mismo con los demás.



- Lo logran con éxito
- A veces lo logran
- En proceso por lograr

A nivel del aprendizaje construyen sus conocimientos de manera significativa y conceptual con otros, los estudiantes son

más activos, aprenden a pensar críticamente, a interactuar con otros, ha aumentado la motivación y pertenencia hacia la escuela y la

comunidad; es un proyecto que ha promovido la responsabilidad, la honradez y el cuidado hacia los otros. Han adquirido una ética de servicio, dicen que quieren participar en proyectos sociales y continuar como voluntarios a medida que crecen. Su rendimiento académico ha mejorado, se tornan más indagadores e informados; aplican habilidades matemáticas y científicas en la resolución de problemas. Ha mejorado su capacidad para analizar tareas de mayor complejidad; sacan conclusiones a partir de datos, resuelven nuevos problemas y toman

decisiones más acertadas. Además, ayudan a crear conciencia de la importancia de servir a la comunidad y propician acciones y motivaciones en los demás (en los padres y amigos para intervenir con las personas más necesitadas). Son vistos por la comunidad de manera distinta, como personas que contribuyen a la comunidad, a pesar de su edad, de manera positiva. Marcan la diferencia en su liceo, y se observa en ellos mayor preocupación por su salud y bienestar personal.



Las coordinadoras de la primaria, docentes y padres de familia participan en el diseño de experiencias facilitando el aprendizaje pertinente con otros. No se trata de un voluntariado, por el contrario, se trata de un proyecto que tiene un acompañamiento, una guía en el proceso del diseño, en la construcción y evaluación del mismo; todos los participantes son docentes, en otras palabras, el aprendizaje reside en la comunidad, en los estudiantes, como en los libros y en la mente de los mentores; el aprendizaje es alcanzado a través de la reflexión crítica de la experiencia, de las conexiones

con su contexto social inmediato; en últimas se involucra a la comunidad, colaborando con otros para comprender y resolver mejor los desafíos que enfrentan las comunidades. Todos hacemos parte de la comunidad.



Una educación que no lleve al niño y al joven al conocimiento de su mundo en el respeto y la reflexión; una educación que se funde en la competencia y justificación engañosa de ventajas y privilegios; una educación que domina al otro a través de la mentira y el engaño, limitando la mirada responsable de las acciones; una educación que somete a través del miedo y el castigo, que no es inclusiva, domina y subyuga; habla de una educación, según Maturana (2002) que no le servirá ni a Chile, ni a Colombia, ni

a cualquier país latinoamericano y del mundo. En otras palabras, no desvaloricemos a nuestros niños en función de sus saberes, sufrimientos y previas experiencias de dolor. “Guiemos a nuestros niños hacia un quehacer que tiene que ver con un mundo cotidiano e invitémoslos a mirar lo que hacen” (p. 23), a mirar lo que han padecido y vivenciado, muchas veces enfrentados a vivencias más allá de lo que su “yo” pudiese resistir; no los ignoremos.



Necesitamos desde la educación trabajar por una sociedad más incluyente, reparar y no repetir en el contexto educativo el modelo de violencia expresado en la discriminación, en la intolerancia en el tratamiento de las diferencias, en las experiencias de pérdida de relaciones sociales y afectivas, en el dolor, el abandono, la precariedad de la democracia, en las salidas represivas para abordar los conflictos sociales como la corrupción, el racismo, la exclusión, la inequidad y la desigualdad... “la educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo

bastante como para asumir su responsabilidad” Arendt (1954, p. 53) y salvarlo de la ruina; sino se renueva por la llegada de lo nuevo y de lo joven, se torna inevitable. Aunque la humanidad adopte múltiples formas de relación con los seres humanos discapacitados, éstos no dejan de ser seres humanos, ni porque tengan mermada la capacidad del cálculo o por que dispongan de escasa capacidad moral. Tal vez carezcan de esas capacidades, pero continúan poseyendo la capacidad de afecto y de disfrute o la facultad para percibir la belleza y reaccionar ante ella.





Es decir, en la medida en que podamos promover en los estudiantes una educación que fomente la capacidad para apreciar el carácter humano, el desarrollo crítico y cultivar emociones políticas apropiadas; y a su vez que desaliente aquellas que obstruyen el progreso de una sociedad hacia sus metas, los alumnos podrán hacer parte de proyectos valiosos, imaginar posibilidades que mejoren el mundo, que impliquen un sacrificio y avance hacia la mejora de enojosos problemas sociales y llevar

estas acciones a la práctica. Podrán así manifestar sentimientos de generosidad extensivos a los otros y a toda la humanidad. Luego, el fortalecimiento de un sentimiento nacional desde una temprana edad puede desempeñar un papel valioso y esencial en la creación de una sociedad decente, en la que la libertad, la justicia y la igualdad de oportunidades estén verdaderamente al alcance de todos.



Para Nussbaum (2014), las emociones políticas¹ deben ser cultivadas no solamente de manera experimental sino contextual. En otras palabras, las personas son movidas por su historia, por las tradiciones, por sus valores más preciados, por los problemas actuales de su nación, de ahí que toda institución social, en este caso la educación (ya que la escuela no existe en el vacío social y político), necesita reflexionar sobre la estabilidad de su cultura política de una sociedad imperfecta pero aspiracional² a lo largo del tiempo y contar con líderes³

que apoyen emocionalmente los proyectos que permita conectar a los individuos con sus afectos, sus preocupaciones, teniendo en cuenta su contexto histórico y social determinado. Para la autora su proyecto “trata de determinar cómo pueden ayudar las estrategias públicas a las buenas leyes influyendo en el clima emocional de la cultura pública”. En otras palabras, para ella las buenas leyes se mantienen a lo largo del tiempo si cuentan con apoyo emocional de las buenas instituciones.

1 Para Nussbaum (2014), “las emociones públicas pueden constituir en elementos fundamentales de una aspiración a la justicia y pueden funcionar realmente, sin eliminar la libertad liberal, e incluso potenciándola” (p. 246).

2 Una cultura política aspiracional para Nussbaum, trabaja por cumplir con unos ideales, “se refiere un área de la vida en la que puede esperarse que todos los ciudadanos coincidan siempre que respalden unas normas básicas de igualdad, de respeto para todos y todas” (Nussbaum, p. 19).

3 Los líderes políticos juegan un rol muy importante en cultivar las emociones; lideran de muchas formas, con sus cuerpos, con sus gestos, con su ropa y con múltiples estrategias; a través de la estructura de las instituciones que gestionan por medio de la educación, el debate colectivo, el uso público del humor y la comedia, la música, la fotografía e incluso a través de la función pública del deporte (Nussbaum 2014).



Siendo nuestro mayor desafío fortalecer nuestros compromisos individuales y colectivos con una sociedad más igualitaria, Maturana (2002) sostiene que en la dinámica de crear conciencia de guerra, de luchar con otro, se da cuenta cómo la negación del amor abre paso a la indiferencia, al rechazo, al odio y a su consecuente destrucción. “¡A quien extermina uno?, según el autor, a lo ajeno, a lo diferente, la mayoría de las veces con un argumento racional, “ pues de lo contrario no es enemigo y, luego, no lo matamos”. Maturana (2002) diría, si no tengo imaginación para incorporar a otros en mi mundo, que sufren y padecen calamidades, aceptándolos como legítimos otros en la convivencia, “no puedo preocuparme de lo que le pasa como consecuencia de mis actos” (p. 50).



II Biental Iberoamericana de Infancias y Juventudes

Transformaciones Democráticas, Justicia Social y Procesos de Construcción de Paz.

Manizales, 7 al 11 de Noviembre de 2016.

Ponencia: “Una experiencia pedagógica de paz en el aula y fuera de ella”

“Cruzando Barreras Sociales. Desde la Inclusión y la discapacidad hacia la compasión en el Liceo Los Alpes en el programa de la escuela primaria (PEP-IB).”

Ponente: Bibiana Rubio Saavedra.

Vídeo-testimonio de algunos padres, docentes y estudiantes de la primaria de nuestro proyecto Cruzando barreras sociales.

<https://www.youtube.com/watch?v=LmtKutDtGMQ&feature=youtu.be>

Reflexión Final



Nada parece impedir que una sociedad pueda incluir a un grupo de personas desfavorecidas. Cuando por ejemplo las personas en sillas de ruedas tienen la posibilidad de competir en condiciones que no les resultan adversas. Si alguien objetara que una silla de ruedas es una prótesis podríamos observar que los normales también utilizan todo tipo de prótesis, como los

autos, los autobuses y que el espacio público está adaptados para esas prótesis. El espacio público es una proyección de las ideas sobre la inclusión. Mantener las calles de un determinado modo y no de otro supone excluir a ciertas personas que son altamente competentes y productivas, pero que simplemente son ciegas (Jacoubs ten Broek en su artículo *The right to be in the world.*)



Bibliografía

- Arendt, H. (1954). *The Crisis of Education*. New York: Penguin Books.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (Colombia) & Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá, D. C.: Centro Nacional de Memoria Histórica, Departamento para la Prosperidad Social.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ensayo.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona. Paidós.
- Pécaut, D. (2003). Acerca de la violencia de los años cincuenta. En D. Pécaut (ed.) *Violencia y política en Colombia. Elementos de reflexión*, (pp. 29-44). Medellín: Hombre Nuevo.

muro de las laderas de Medellín. Aunque la caminata se llevó gran parte del tiempo destinado a la agenda de trabajo sabíamos bien -y era nuestra intención- que en dicho recorrido la idea era recolectar una serie de significados, lenguajes y símbolos que son propios de nuestra lucha barrial, nuestra lucha cotidiana y fue por esto que en cada lugar se detallaban datos precisos como la fecha y contexto de creación de algún Grafiti.

Fue así como por medio de la charla y el compartir historias comunes, las palabras acercaban a los investigadores y a esos seres que estaban en la punta de los lapiceros y en las grabaciones de voz esperando ser analizados y sistematizados posteriormente. La complicidad no se dejó esperar y esa relación sujeto/objeto estaba definitivamente abolida, se trataba de otro tipo de investigación, donde a quienes venían a investigar además de increpar con comentarios como “Ya estamos cansados de que vengan los estudiantes a hacer sus trabajos, ganarse sus notas y no dejar nada valioso al proceso”, “... no nos interesa hacer que los puntajes de los investigadores incrementen hablando de nuestra situación mientras todo sigue igual”, ellos venían con propuestas: “Ustedes son un centro de investigación y a nosotros nos interesa seguir investigando, tenemos nuestros artículos y publicaciones, se trata de trabajar en red y más cuando la investigación se trata sobre educación popular”.

La expectativa de parte y parte creció seguida de posteriores visitas, entrevistas e invitaciones a espacios como la I Biental Iberoamericana de Niñez y Juventud, donde conocimos los otros procesos que hacían parte del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud como sus proyectos formativos con niños, niñas y Jóvenes Constructores de Paz; nos dimos cuenta que además cuentan con la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud que a su vez hace parte de algo más grande llamado Clacso. Pero sobre todo conocimos que el Centro de Estudios estaba rodeados de jóvenes, que como nosotros, tenían en sus ojos ese brillo característico de los soñadores.



El diálogo continuaba con las devoluciones realizadas por parte del equipo investigador, quien nos compartía cada avance del proceso donde teníamos la posibilidad de leer cómo nos analizaban y realizar nuevos aportes. Es un ejercicio que hemos venido haciendo hace un buen tiempo, se trata de las posibilidades y capacidades que genera la Investigación Acción Participativa, la teoría crítica donde somos sujetos conscientes y empoderados de nuestra realidad, siendo protagonistas de nuestra historia y es por ello que se establece una relación entre iguales, donde el investigador deja de ser el experto que dicta teorías saqueadas de las comunidades investigadas y se convierte en un aliado que pone su caja de herramientas a disposición de dicha comunidad, fue precisamente eso lo que encontramos, un equipo de investigación que puso a nuestra disposición sus herramientas.



Llevándonos a preguntas sobre nuestra forma de operar, nuestras metodologías, pero de igual forma cuestionándonos y haciéndonos críticas constructivas fuimos creciendo en esta investigación donde lo central era preguntarse por lo nuevo, se trata de las emergencias en la educación popular. Simplemente narrábamos a la vez que teníamos una mayor conciencia de nuestro trabajo al hacer una amalgama entre arte, feminismo y educación popular donde la concepción y el trabajo sobre el cuerpo es algo fundamental ya que además de ser la herramienta de trabajo del artista es el lugar de emancipación, de violaciones y de exploración.

Las enseñanzas de Simón Rodríguez sobre la autenticidad y el ingenio de pensar por nosotros mismos hacen que constantemente se estén “ensayando” nuevas alternativas, otras formas de luchar por una sociedad más justa. Siendo considerados estos aportes como emergencias, experiencias innovadoras en el campo de la educación popular lo asumimos como un reto para fortalecer dichas prácticas buscando un equilibrio con la teoría, pensamiento y acción siempre unidos.

Las reproducciones y los desplazamientos también hacían parte de la investigación, reconociéndonos en el pensamiento social latinoamericano que ya lo han venido fundando autores como José Martí con su importante producción intelectual donde se va a combatir esa primera idea de “América para

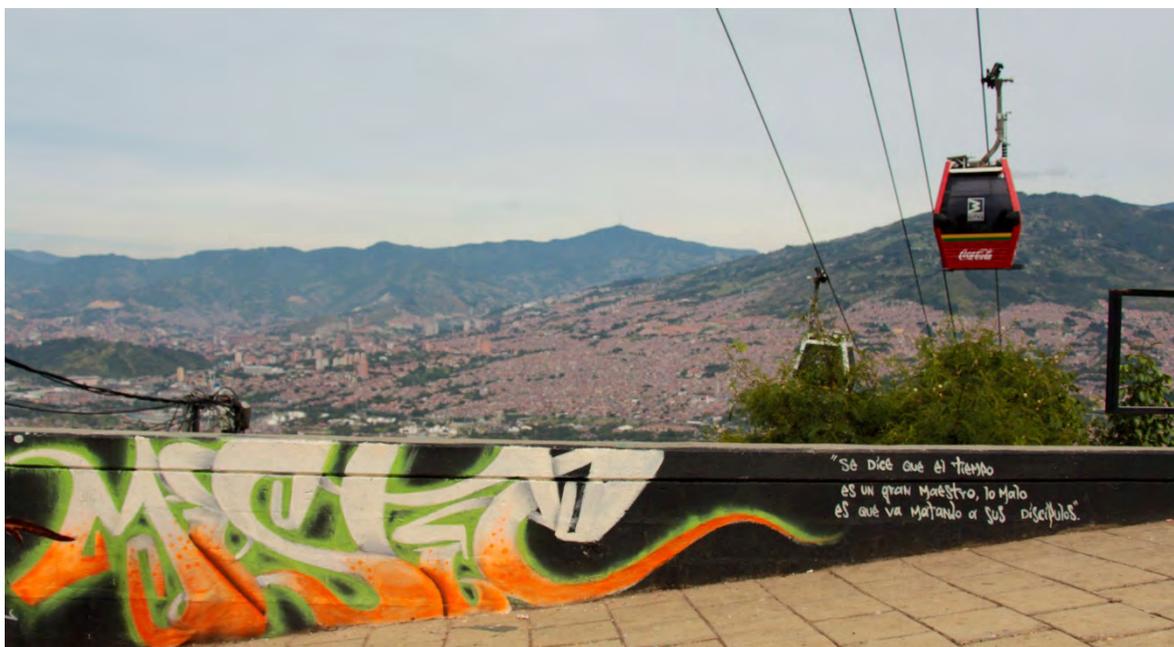
los americanos” en la cual Estados Unidos anunciaba sus intereses nefastos para nuestra América, la negra, la indígena, la popular. Es en este último concepto donde encontramos una identidad y potencia enorme para desarrollar nuestra lucha: la concepción de lo popular como identidad de clase, como unión entre pueblos y un constructo propio de las epistemologías del sur.

Si bien es importante re-inventarse en contextos adversos tanto para las ciencias sociales como para el pensamiento crítico, no se pueden hacer a un lado esos primeros pasos de este caminar que llevan nuestros pueblos en su inagotable lucha por una vida más digna. Esto no quiere decir que no seamos críticos con dichos postulados, eso sería traicionarlos ya que lo que buscamos no es pensar de una u otra forma, sino ante todo pensar, cuestionar y no tragar entero que si bien fue evidente que reproducimos muchos planteamientos de los primeros libros sobre educación popular los hemos entendido desde nuestros contextos.

Una de las principales críticas que se han realizado desde nuestro espacio ha sido que la educación popular desde la década de 1990 ha quedado, en su gran mayoría, en manos de ONG las cuales han adaptado temas que pareciesen más del interés de los Estados y las grandes corporaciones más que del pueblo. Surgen pues diplomados, cursos, campañas donde lejos de hablarse de lo popular, lucha

o socialización de los recursos se introduce una serie de contenidos sobre democracia, participación y cultura ciudadana. Ya no se trata pues de cambiar el sistema, sino de adaptarse a él, afortunadamente no todo el panorama es

igual ya que a lo largo de nuestra América las escuelas populares, los movimientos barriales e indígenas siguen con sus apuestas radicales; en ellas creemos y les apostamos.



Esta investigación nos permitió más allá del encuentro con otras experiencias, un suceso muy bello en el cual por varios días nos convocamos con cada uno de nuestros sueños donde además de adentrarnos en las historias, territorios y estrategias que cada proceso llevaba logramos vernos a futuro, tener un proyecto en común y fue así como nació la Escuela Itinerante de Saberes. Muchas escuelas en muchas partes, especialmente en la calle es lo que somos y con un par de investigaciones a bordo nos brinda la posibilidad de incidir en numerosos espacios tanto académicos como políticos.

Con diez colectivos juveniles y sus diferentes apuestas, el compartir de saberes nos hizo cada vez más conscientes de quiénes somos. Iniciamos con un ritual a cargo del cabildo indígena de la Univalle, pasando por talleres de objeción de conciencia, el compartir de semillas, una muestra de hip hop, de circo y finalizamos con un juego de roles, así fuimos afinando nuestra estrategia para seguir uniendo nuestro caminar ya que nos veríamos en unos meses en la ciudad de Medellín.

El saber construido en la lucha: VII conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, organizada por Clacso

Como lo hemos planteado en repetidas ocasiones, las construcciones que realizamos los diferentes procesos organizados de los sectores populares no son meramente mecanismos para oponernos al actual sistema político y económico. Consideramos que dichas construcciones dan cuenta de unos conocimientos creados históricamente que han dado respuesta a las necesidades que surgen de acuerdo a nuestros contextos, en esta medida se ha hecho necesario posicionarlos ya que es el saber que potencia nuestra lucha diaria por la construcción de un mundo nuevo.

La celebración de la VII conferencia Clacso fue un escenario de encuentro de diferentes posturas que vienen tanto de la academia, de los movimientos sociales y de las comunidades en resistencia. Valoramos la presencia de muchos intelectuales comprometidos con las luchas revolucionarias de nuestra América, ya que han sido referente para muchas y muchos de

nosotros, es por esto que acudimos al llamado de una manera activa, posicionando nuestro discurso, nuestra forma de entender la realidad y transformarla, con la posibilidad de participar como expositores, panelistas y guías de un recorrido por la zona nororiental de nuestra ciudad.

El primer día fue un encuentro con el Grupo de Trabajo “Pedagogías críticas y educación popular latinoamericanas”, donde pudimos conocer las diferentes investigaciones realizadas en Argentina, Chile, Colombia y el importante trabajo del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (Ceaal), quienes nos compartieron la última edición de la revista Piragua, un importante espacio de reflexión sobre la educación popular en nuestro continente. De igual manera tuvimos la oportunidad de presentar dos trabajos de grado realizados por nosotras y nosotros mismos sobre el proceso del cual hacemos parte como la tercera generación que llena de alegría y resistencia las comunas 1, 2, 3 y 4 de la ciudad de Medellín.

La vinculación de varias personas que hacemos parte de esta investigación consideramos que ha sido uno de los grandes logros y avances, nos sentimos gratificados por la invitación que nos hizo el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, pues la investigación se encuentra en el marco de los estudios que adelanta el Grupo de Trabajo (GT).

Un segundo encuentro fue el panel “Movilizaciones de acción política de jóvenes desde la paz, la no violencia y la democracia”, en el cual compartimos desde la crónica y la fotografía tres puntos centrales: el relevo generacional, la incidencia política y el saber popular. En cuanto al relevo generacional fue importante mencionar que por nuestra articulación han pasado tres generaciones de jóvenes; nosotros hacemos parte de la tercera, labrando lo que han sembrado quienes en el año 2000 iniciaron dicha red, ha sido una ampliación de nuestra base ya que quienes han salido del proceso destacan sus liderazgos en otros lugares siendo unos aliados estratégicos en nuestra acción política.

Con respecto a la incidencia política, lo primero por decir es que además de ser un

derecho, hacer uso de lo público es un deber que tenemos como movimiento con vocación de poder, los equipamientos que ha construido la institucionalidad son de acceso gratuito y público, razón por la cual no nos debemos limitar en las sedes sociales de las que hacemos parte, ya que al hacer uso de estas estamos asumiendo que nos pertenece y deben favorecer a nuestras dinámicas, lo mismo sucede con los proyectos, las becas, pasantías, etc., y aunque tienen unas lógicas que pueden desgastarnos, debemos diseñar estrategias para recuperar dichos recursos y disponerlos a nuestro favor; un segundo elemento es la autonomía y autogestión que se da en términos económicos tanto como en términos políticos, pues todo esto debe desembocar en la movilización social y en el empoderamiento comunitario de nuestros territorios y recursos.

Finalmente, una categoría que consideramos de vital importancia es la de “Saber popular” en la cual parafraseando a Boaventura de Sousa Santos es el conocimiento que construimos en la lucha, donde aún no hay ni vencedores ni vencidos, es retomar nuestro legado y enfrentarlo al conocimiento eurocéntrico, es decir, oponerlo al colonialismo intelectual, al machismo y a toda forma de opresión.

Aunque la conferencia terminara, eso no quiso decir que nuestra labor también, al día siguiente teníamos programado un seminario ideológico sobre educación popular y un recorrido por nuestro territorio, se trataba del segundo encuentro de la Escuela Itinerante de Saberes. En una mañana muy calurosa inició el encuentro en la estación Hospital del Metro, donde realizamos un recorrido por el barrio San Pedro, caminando por sus muros grafitados en los cuales las diferentes Crews y artistas independientes se disputan entre sí un pedazo de muro gris para llenarlo de símbolos, rebeldía y arte, pasamos por los inquilinatos y les hablamos de sus historias, donde los travestis hicieron de dicho lugar su espacio predilecto por tantos años, llegamos pues a la corporación Primavera donde se dio inicio al diálogo de saberes.



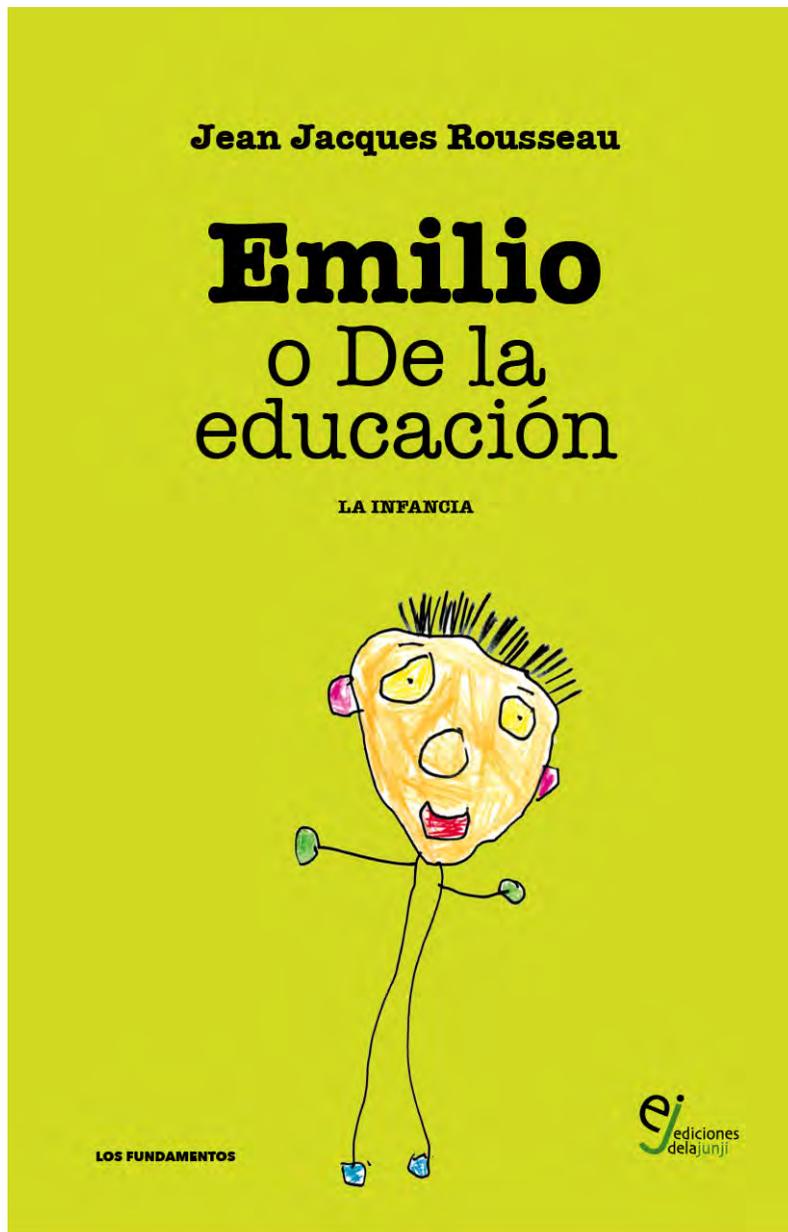
Con la fortuna de que había alrededor de sesenta personas de diferentes lugares de Suramérica y Colombia, al igual que de diferentes generaciones, no quisimos perder la oportunidad de realizar una línea del tiempo de la trayectoria de la educación popular contada por sus directos protagonistas. Fue así como realizamos un recorrido desde 1960 hasta nuestros días sobre las dificultades, las comunidades con las que se ha trabajado, las temáticas abordadas y la incidencia política que ha tenido la educación popular, para finalizar dicha ampliación de perspectivas y posibilidades les realizamos un recorrido desde el barrio Santo Domingo de la Comuna 1, hasta La Salle de la comuna 3 donde además de conocer más de cerca nuestro contexto les mostramos las huellas que ha dejado la lucha popular en nuestros barrios.

La Escuela Itinerante de Saberes, como uno de los resultados vivos de la presente investigación, da cuenta de la actualidad tanto de la Educación Popular como de la Investigación Acción Participativa donde el conocimiento se socializa y no sigue siendo un instrumento de dominación. Hoy en día sigue creciendo y acercando a nuevas experiencias,

encontrándonos de nuevo desde los talleres, las conferencias, los seminarios, congresos y bienales, hasta las barriadas populares donde nace la nueva Colombia.

Rousseau y el Emilio: entre el deber ser y el poder ser

CARLOS CALVO
Universidad de La Serena
carlosmcalvom@gmail.com



Ediciones de la Junji, Chile, ha publicado una nueva edición del *Emilio*, que Jean Jacques Rousseau escribió en 1762. Se trata de un texto clásico y de lectura obligatoria para muchos educadores. Ahora que he vuelto sobre sus páginas, su lectura me ha provocado gratas sorpresas. La primera no tiene que ver con el

contenido, sino con el hecho de que exista una editorial dedicada prioritariamente a la infancia y educación, como es Ediciones de la Junji.

La segunda guarda relación con el hecho de que se publique a un pensador clásico en el campo educacional, libro escrito hace varios siglos atrás, que podría pensarse está

desactualizado con los tiempos actuales, época de tiempo escaso, de lectura rápida de artículos breves escritos con el mismo estilo impuestos por normas estandarizadas.

Nuestra época no estimula la lectura pausada y reflexionada del pensamiento madurado lentamente a lo largo de soliloquios interminables y de insomnios incómodos; de paseos donde la distracción estimula la emergencia de relaciones inéditas, tan aleatorias como sorpresivas; de confusiones y enredos frecuentes porque los conceptos mutan sorpresivamente; de causalidades sincrónicas que sugieren otras rutas que pueden ser tan inspiradoras como las precedentes, pero que surgen como un relámpago fugaz, aunque sugerente de sinergias prodigiosas.

Estas lecturas están siendo sistemáticamente empujadas a un lugar menos que secundario en la formación académica y profesional, entre otras razones por la presión de estar informado sobre lo que se publica en revistas *ad hoc* que dan cuenta de las últimas investigaciones en el campo.

Este problema no es por carencia sino por abundancia, ya que es tanto lo que se publica que es imposible leerlo todo, menos estudiarlo y qué decir de comprenderlo y saborearlo, que es lo que haría si se buscara la formación de una persona sabia, que por sabia *saborea* lo que va aprendiendo. Desdichadamente, la tendencia es hacia la formación de técnicos y profesionales informados, que ejecutarían bien su trabajo, pero muchos de ellos que no lo disfrutan.

Sin duda que esta situación teje una encrucijada de la que es difícil escapar. Por una parte, no tiene sentido cuestionar la necesidad de estar al día en el estado del arte de una disciplina específica o de varias, y, por otra, la mayoría de esos artículos no logran satisfacer sinérgicamente la necesidad de formación, en gran medida porque sus aportes son focalizados, parciales y desarticulados, lo que dificulta generalizar e integrar holísticamente sus contribuciones.

En la mayoría de los casos, quedan como datos esperando ser transformados en información significativa. Como consecuencia, casi inevitable, vivimos bajo el imperio de la hiper-especialización y de la falta de diálogo

entre especialistas de áreas disciplinarias diferentes, aunque cercanas, dificultando la colaboración interdisciplinaria y qué decir de las posibilidades de un trabajo transdisciplinario.

La presión por publicar en revistas ISI, WOS, Scopus o Scielo, y que el artículo logre un alto índice de impacto, es cada vez más fuerte, tanto así que hace décadas, mucho antes de que aparecieran estas indexaciones, se acuñó en el mundo académico anglosajón la expresión "*publish or perish*": si no publica desaparece del mundo académico. No cuestiono el aporte al acervo científico y cultural de muchas de aquellas investigaciones y publicaciones, sino que deseo llamar la atención al riesgo que conlleva abandonar el estudio de los grandes autores que pulsaron las vibraciones con las cuales resuena el proceso educativo. Podremos discrepar o concordar con sus planteamientos, pero no podemos ignorar su aporte clarificador de tópicos medulares, que permanecen en el tiempo y que no desaparecerán en el futuro.

En ese contexto interpretativo me gusta imaginar a Rousseau cuando intuía e intentaba dar forma a sus ideas; empero, advierto que en esta nota no me interesa explicitar los contextos que lo determinaron como ser político, social e histórico, no porque los ignore ni menoscabe su importancia, sino porque ahora me seduce conjeturar cómo puede haber sido el deambular del hombre, Jean Jacques, mientras peregrinaba urdiendo la trama de su propuesta educacional.

Por alguna razón, mientras intento comprender el proceso creativo de Rousseau, me viene a la mente Sísifo, aquel héroe que roba la llama de la inteligencia a los dioses y nos la regala a los humanos, por lo que es castigado a remontar eternamente una roca a una montaña de la que se desmoronará siempre para tener que volver a realizar esa faena sin esperanza. Albert Camus, que se sintió atraído por la penuria del héroe, lo imagina rebelándose contra el castigo físico al convertirlo en el sentido de su existir. Obviamente que su decisión no modifica las condiciones materiales de su prisión, pero desde ese momento ya nunca más será igual porque lo ha transformado todo al preguntarse con inocencia sobre el sentido de su sanción. La pregunta no lo libera del castigo absurdo, pero le permite sentirse dichoso.

Considero que Sísifo, Jean Jacques o cualquiera de nosotros, vivimos el mismo proceso cuando, después de mucho buscar cómo relacionar ideas que no calzan, inesperadamente la intuimos. Se trata de un momento serendípico, sublime y enormemente sencillo. Después de ese instante, no comprendemos cómo no nos habíamos dado cuenta antes si estaba ante nuestra mirada y era tan obvio.

¿En qué momento Jean Jacques se sintió dichoso al descubrir cómo educar a *Emilio*? No puedo saberlo, aunque no creo errar si pienso que muchas de esas ideas germinaban caóticamente en su interior. A algunas no les daba importancia; a otras, las valoraba porque le habían cautivado por su atrevimiento, sea por extrañas o por el fuerte sentido común que contenían; mientras que con otras batalló duramente porque le encandilaba su sugerente claridad. También lo imagino ponderando el valor relativo de cada idea y como este se transforma cuando varias ideas interactúan entre sí creando complejidades emergentes para las cuales no tiene respuesta.

No creo que Jean Jacques haya desarrollado su pensamiento educativo pensando ordenadamente sus ideas: premisa mayor, premisa menor y conclusión; por el contrario, este proceso ha sido dinámico y fluctuante entre el razonamiento ordenado y el fluir caótico de sus ideas.

Me cautiva conjeturar que su abandono es lúdico porque necesita, tal vez sin reparar en ello, complementar su actividad meramente racional con una donde su cuerpo participe plenamente. Se deja cautivar por la fascinación de lo imprevisto, donde el resultado es secundario respecto al goce que le depara la aventura de peregrinar, que le impide anticipar las relaciones que creará ni los patrones que formarán aquellos chispazos fugaces, pero tiene confianza en que la claridad llegará en algún momento, aunque por ahora todo sea incertidumbre. Su comportamiento es genuinamente meditativo porque espera sin esperar.

Este proceso es de alta complejidad, pues las variables son múltiples y mucho más sus interrelaciones. Por más que quiera, Jean Jacques es incapaz de seguir todos los

derroteros posibles por donde sus ideas podrían entrelazarse, ya que todavía no logra encontrar el criterio organizador de esa complejidad. Avanza aceptando algunas relaciones, dudando sobre otras y rechazando aquellas que le parecen extrañas. El riesgo de equivocarse es permanente por lo que cuida la selección de los criterios que emergen sorpresivamente a su consciencia, muchos de ellos difíciles de comprender en todas sus implicaciones. Con delicadeza observa sus peculiaridades, especialmente las sutiles, aquellas que pueden pasar desapercibidas si no está atento, les atribuye significado, las vuelve coherentes y las expresa con claridad. Ya sabe que si es descuidado pasará por alto algún aspecto fundamental. Rousseau todavía no sabe que faltan siglos para que aquellas sutilezas tan insignificantes las bauticen como *efecto mariposa* porque una pequeña variación en un sistema dinámico altera el devenir del proceso.

Porque todo esto me fascina, he leído esta versión del *Emilio* para encontrarme con el educador cavilando sobre sus ideas, confundido por la complejidad que no logra simplificar, alegrándose por sus hallazgos, meditando con la mente en blanco para dar orden y sentido a sus pensamientos.

Sin embargo, algo en Rousseau no me calza y enturbia mi reflexión. El gran educador, contradictorio como todo ser humano, decide no educar a sus propios hijos. Borra con una mano lo que ha escrito con la otra. Aunque su decisión nos deja pasmados, pronto reparamos que una cosa es decir y otra hacer.

Nos preguntamos si esta decisión invalida su propuesta pedagógica. Podemos debatir sus diversas implicancias al infinito, ya que están imbricadas con consideraciones éticas, políticas, pedagógicas, psicológicas, etc.; sin embargo y no obstante su importancia, prefiero centrarme en lo que encontramos diariamente en todos nosotros cuando educamos a nuestros hijos en casa y a nuestros estudiantes en la escuela. Mi experiencia de padre, educador e investigador me muestra que esto no es infrecuente en el mundo de la educación y, con mayor razón, en el de la escolarización. La brecha entre lo que *debe ser* y lo que *puede ser*, entre lo que *debería hacerse* y lo que *puede hacerse* es abismal.

¿Es esto achacable a cada persona y grupo o, sin exculparles de su responsabilidad ética, podríamos pensar que la falta de coherencia es constitutiva de todo proceso educativo, centrado en la creación de relaciones inéditas, y de todo proceso escolarizado, centrado en la repetición de contenidos preestablecidos?

¿Juzgamos a Rousseau como autor o a Jean Jacques como padre sobrepasado por las razones que fuera? No se trata de liberarlo de sus responsabilidades, sino de entender al hombre brillante que se vio sobrepasado por las condiciones iniciales que afectaron la complejidad de su vida y de sus propuestas. Como autor alcanzó las alturas que como hombre no pudo siquiera escalar. Desde la cima observó el paisaje y descubrió regularidades y patrones, empero desde la cima se confundió al deambular entre las irregularidades de los recovecos que lo hacían trastabillar y caer. ¿Acaso cuando Paulo Freire asume la Secretaría de Educación de San Pablo no se comentó que lo más probable era que fracasara porque otra cosa es con guitarra?

En el *Emilio*, Rousseau se mueve en el campo de lo que *debería ser*, mientras que en la vida cotidiana Rousseau se moviliza en el campo de lo que *puede ser*. En este sentido, el *Emilio* es como un faro que nos advierte de las rutas peligrosas para que escapemos de ellas; sin embargo, en el vivir cotidiano, Jean Jacques navega sorteando los peligros de naufragar. Puede evitar ahogarse, pero tal vez no de tragar agua y sentir el peligro de hundirse. ¿Necesariamente debemos esperar perfección o deberíamos estar atentos a las emergencias que alteran el proceso y lo lanzan hacia decursos inciertos tanto en su proceso como en su resultado?

¿Qué pasaría si encontráramos a Jean Jacques leyendo esta *versión* de su *Emilio* que Ediciones de la Junji ha publicado?, ¿qué le provocaría?, ¿qué le preguntaría a Marcelo Mendoza, responsable de esta versión y editor, y cómo éste le explicaría lo que ha interpretado? A ninguno de ellos lo imagino enfrascado defendiendo su argumentación, por el contrario, supongo que estarían atentos no solo a la palabra, sino también a los silencios

y gestos para comprender lo que el otro dice o pretende comentar.

¿Qué aprendería Rousseau de esta versión del *Emilio*? Imposible saberlo, pero me entusiasma pensar que no se buscaría a sí mismo, sino que trataría de entender desde su lectura a este mundo tan distinto al suyo, pero que todavía conserva algo que pervive desde su época y que ya en ese tiempo era antiguo y que sospecha seguirá presente cualquiera sea el futuro que crearemos.

¿Qué buscaremos en esta versión del *Emilio*? ¿Seremos capaces de explorar nuestro territorio contemporáneo con el mapa que nos dibujó siglos atrás, cuando no pudo imaginar algunos aspectos de nuestra vida, como el automóvil, el teléfono, el avión, internet, etc.? Si hoy escribiera el *Emilio*, ¿con qué nos provocaría?

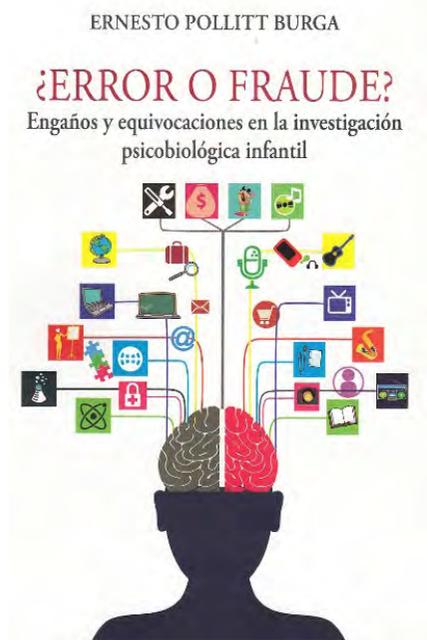
Espero que el lector dialogue con Jean Jacques contemporáneo.

Errores o fraudes en la investigación psicobiológica infantil: el libro póstumo de Ernesto Pollitt

WALTER LIZANDRO ARIAS-GALLEGOS

Profesor Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú.

Pollitt, E. (2016). *¿Error o fraude? Engaños y equivocaciones en la investigación psicobiológica infantil.* Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 198 págs. ISBN 978-612-317-170-4.



Perú ha sido un país en el que la investigación psicobiológica ha estado presente de manera temprana. Ya en 1806, Unanue (1916) planteó que la conducta de los jóvenes limeños se ve influida por el clima, y aunque sus estudios respondieron a un naturalismo ilustrado, más que una propuesta científica, su obra tocó temas que aún hoy en día son motivo de debate. A principios del siglo XX autores como el foráneo Joseph Mac Knight, iniciaron los estudios de la inteligencia infantil en zonas andinas del sur del Perú (Orbegoso, 2016). Con el surgimiento de la psicología como profesión en la década del '50, y dadas las condiciones socioeconómicas del país (caracterizadas por la desigualdad en la distribución de la riqueza, y la situación de marginalidad en que vivían miles de personas que migraron de las provincias a

la capital), surgió la psicología de la pobreza (Alarcón, 1988), como campo de estudio de los psicólogos; y en parte heredando la tradición investigativa que comenzaron los psiquiatras en décadas precedentes (Caravedo, Rotondo & Mariátegui, 1963).

En dicho contexto, los psicólogos peruanos investigaron los efectos de la marginalidad en el desarrollo intelectual de los niños de condiciones socioeconómicas desfavorables (Majluf, 1983, 1993), así como los conflictos que acarrea el bilingüismo quechua-español en el aprendizaje escolar (González-Moreyra, 1983, 2008), o los efectos de la altura en el desarrollo neurobiológico de los bebés nacidos en las zonas alto andinas (Saco-Pollitt, 1981). Un autor que desarrolló una temática afín como ningún otro en el país, fue Ernesto Pollitt (1938-2016), quien se dedicó al estudio sistemático de la desnutrición en los niños y las niñas de las zonas económicamente más deprimidas del Perú, y de otras partes del mundo, durante más de cuarenta años.

Los estudios de Pollitt se centraron en los efectos de la deficiencia del hierro y el yodo en el desarrollo intelectual (Pollitt, 1974, 1991, 2000), así como en las repercusiones de la desnutrición en el rendimiento escolar (Pollitt, 2002; Pollitt, Jacoby & Cueto, 1996). Con base en sus estudios, Pollitt llegó a proponer una teoría probabilística del desarrollo infantil, en la que señala que el desarrollo motor es un excelente predictor del desarrollo psicológico del niño (Pollitt, 2012; Pollitt & Bacallao, 2010). Su obra comprende casi tres centenares de documentos, entre artículos, libros y capítulos de libros; y ha sido reconocido con diversos doctorados *honoris causa* y premios nacionales e internacionales. Lamentablemente, Pollitt falleció en enero del 2016, hecho que ha merecido una diversidad de semblanzas y necrologías tanto dentro como fuera de Perú (Arias, 2016a, 2016b; Caycho, 2016a, 2016c; Ráez, 2016).

El libro que vamos a comentar, de autoría de Ernesto Pollitt, se publicó póstumamente, y también ha sido objeto de diversos trabajos divulgativos y reseñas al interior del país (Caycho, 2016b; Cueto, 2016). Sin embargo, es importante darlo a conocer fuera de Perú, donde seguramente, mucho de su obra permanece todavía desconocida. El libro *¿Error o Fraude? Engaños y equivocaciones en la investigación psicobiológica infantil*, se divide en cinco capítulos que tocan temas controvertidos de la investigación científica en el campo de la psicobiología infantil, ya sea por los errores cometidos o por la franca intención de adulterar fraudulentamente los resultados de las investigaciones, con el fin de dar peso a las evidencias de las hipótesis planteadas por los investigadores implicados. El primer capítulo, y a manera de introducción, revisa los casos de Ranjit Chandra y Cyril Burt, que cometieron fraude al inventar los datos de sus investigaciones para fundamentar sus propuestas teóricas. En el primer caso, Chandra reportó los beneficios de suplementos vitamínicos y minerales en el deterioro cognitivo de personas de avanzada edad, con el fin de promover la venta de dichos suplementos, de los cuales Chandra tenía la patente. En el segundo caso, Cyril Burt fue acusado de inventar datos y hasta a sus coautores, que daban crédito de los efectos de la herencia en la inteligencia de gemelos idénticos criados en ambientes diferentes. El caso fue motivo de diversos estudios históricos y debates éticos desde que fue destapado en la década de los '70 (Kavale & Sink, 1985).

En el segundo capítulo, se trata el caso de John Money, conocido por sus estudios de reasignación de sexo, con quien Pollitt trabajó durante sus años formativos en el Hospital John Hopkins en Baltimore, cuando cursaba sus estudios de postgrado. De hecho, Pollitt publicó algunos trabajos de investigación con Money (Money & Pollitt, 1964, 1966; Pollitt & Money, 1964), y fue él quien influyó en su decisión por dedicarse a la investigación del desarrollo infantil, aunque luego Pollitt optó por el tema de la desnutrición crónica (Arias, 2016a). El tema es que Money adulteró los reportes de sus estudios sobre el caso de un niño que fue sometido a cirugía reconstructiva

tras sufrir un traumatismo grave en sus genitales masculinos. El niño fue tratado con terapia hormonal y psicológica, para que luego de haber sido cambiado de sexo, asumiera una identidad sexual femenina. Money reportó que el tratamiento marchaba bien, cuando en realidad el niño tuvo una diversidad de dificultades emocionales en el ámbito familiar, escolar y social que terminaron por orillar al suicidio en el 2004.

En el tercer capítulo analiza el caso de la creación del Ministerio de la Inteligencia que el gobierno de Venezuela promovió en la década de los '80, encargándole la tarea a Luis Alberto Machado (abogado, humanista y filósofo) de aumentar el cociente intelectual del pueblo venezolano. Pollitt fungió como asesor técnico de dicha empresa política, pero, como él mismo señala, se partió de una concepción errada de inteligencia, que terminó por jugar en contra de dicho proyecto, muy a pesar de los loables esfuerzos de las personas involucradas. En este caso, la concepción simplista de inteligencia que propuso Machado, no permitió valorar los alcances de la complejidad que tiene un tema tan controvertido como el de la inteligencia humana, y que ha sido objeto de debates constantes por diversos autores a lo largo de la historia de la ciencia y la humanidad (véase Arias, 2013, 2014).

En el cuarto capítulo, se analiza el caso de un estudio realizado por Pollitt en Zanzíbar, en el que luego de brindar a un grupo de niños en condiciones de desnutrición y anemia, un tratamiento con base en minerales como el hierro, obtuvieron peor rendimiento escolar que los niños que no fueron tratados con este suplemento. El autor concluye que estos resultados se debieron a la falta de previsión por no considerar los factores culturales de Zanzíbar, donde los niños que muestran progresos escolares, pueden ser vistos como desafiantes por sus profesores, quienes terminan por evaluarlos de manera negativa. Un reciente estudio, mostró que en algunos países de África, como Angola, las prácticas educativas son punitivas, y que existe una actitud colectiva que justifica y alaba tales métodos como los mejores para favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Macias, da Silva & Koller,

2016). Por ello, es importante considerar los aspectos culturales antes de emprender estudios científicos en contextos diferentes a los de los países occidentalizados.

El quinto y último capítulo versa sobre el caso en el que el Banco Mundial promovió una serie de prácticas para erradicar las enfermedades parasitarias, por considerarlas como causa de deterioro intelectual, a pesar de no contar con evidencias científicas suficientes. El caso cobra niveles de escándalo cuando se relata que el móvil de tales planteamientos reposaba en los intereses económicos de las autoridades correspondientes durante los años '90.

Este último libro de Pollitt trae lecciones éticas, metodológicas y epistemológicas relevantes que nos invitan a cuestionarnos sobre la actividad científica que se realiza en el mundo, sus motivaciones y sus implicancias sociales. Por ello, la ciencia debe revisar críticamente su propio trabajo, analizar cuidadosamente sus métodos y ser todavía más esmerada en la comunicación de sus hallazgos, sin pecar de ser absolutista, pues la ciencia se construye poco a poco, a lo largo de los años, aprendiendo tanto de las experiencias exitosas (que se plasman en descubrimientos e inventos que favorecen a la humanidad), como de otras, teñidas de fracaso. Este libro nos retorna los debates éticos con respecto al quehacer científico, que pareciera que han sido dejados de lado, después de que dieron tanto qué hablar en la primera mitad del siglo XX (Stark, Price, Hill, 1950).

En resumen, tanto el autor (Ernesto Pollitt) como su obra, merecen ser leídos por la relevancia de sus aportes y la actualidad de los temas que desarrollan. En ese sentido, no debe pensarse que estos temas han sido resueltos en el siglo XXI, pues el estudio de los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo, es un tema muy presente en los países de Latinoamérica (Lipina, 2016), tanto como los de la reasignación de sexo y los movimientos ideológicos que se ocultan tras retóricas políticas y la presión mediática y desinformada de los medios de comunicación (Márquez & Laje, 2016).

Bibliografía

- Alarcón, R. (1988). *Psicología, pobreza y subdesarrollo*. Lima: Concytec.
- Arias, W. L. (2013). Teoría de la inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 7 (1), pp. 22-37.
- Arias, W. L. (2014). Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú. *Journal of Learning Styles*, 7 (14), pp. 88-107.
- Arias, W. L. (2016a). Ernesto Pollitt y su contribución a la psicología evolutiva en el Perú: sus investigaciones en nutrición, cognición y rendimiento escolar. *Revista de Psicología*, 34 (2), pp. 481-500.
- Arias, W. L. (2016b). In memoriam Ernesto Pollitt (1938-2016). *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8 (3), pp. 1-2.
- Caravedo, B.; Rotondo, H. & Mariátegui, J. (eds.) (1963). *Estudios de psiquiatría social en el Perú*. Lima: Ediciones del Sol.
- Caycho, T. (2016a). In memoriam: recordando a Ernesto Pollitt Burga (1938-2016). *Propósitos y Representaciones*, 4 (1), pp. 385-396. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.94>.
- Caycho, T. (2016b). Notas sobre ¿Error o fraude?, libro póstumo de Ernesto Pollitt. *Propósitos y Representaciones*, 4 (2), pp. 413-426. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.126>.
- Caycho, T. (2016bc). Necrología. Ernesto Pollitt Burga (1938-2016). *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8 (3), pp. 3-5.
- Cuesto, S. (2016). Reseña. *Revista de Psicología*, 34 (2), pp. 501-503.
- González-Moreyra, R. (1983). Problemas psicológicos en la comunicación lingüística en el Perú. *Revista de Psicología*, 1 (1), pp. 53-60.
- González-Moreyra, R. (2008). *Problemas psicolingüísticos en el Perú*. Lima: E-ducere.
- Kavale, K. A. & Sink, C. A. (1985). Sir Cyril Burt in review: An empiricist in the dock.

- Revista de Historia de la Psicología*, 6 (4), pp. 287-316.
- Macias, A.; da Silva, C. M. & Koller, S. H. (2016). "Se não bater, não aprende": educação e direitos da criança e do adolescente em Angola. *Educação*, 39 (1), pp. 11-21.
- Majluf, A. (1983). Desarrollo mental, postural y somático de infantes de 8, 14 y 20 meses de edad, de clase socioeconómica media y baja de Lima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 15 (3), pp. 369-386.
- Majluf, A. (1993). *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*. Lima: Editorial Brandon Enterprise.
- Márquez, N. & Laje, A. (2016). *El libro negro de la nueva izquierda*. Buenos Aires: Grupo Unión.
- Money, J. & Pollitt, E. (1964). Cytogenetic and psychosexual ambiguity. *Archives of General Psychiatry*, 11, pp. 589-595.
- Money, J. & Pollitt, E. (1966). Studies in the psychology of dwarfism II. Personality maturation and response to growth hormone treatment in hypopituitary dwarfs. *Journal of Pediatrics*, 65, pp. 381-390.
- Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Orbegoso, A. (2016). Joseph Mac Knight y su contribución a la psicología peruana (1909-1915). *Revista Peruana de Historia de la Psicología*, 2, pp. 41-51.
- Pollitt, E. (1974). *Desnutrición, pobreza e inteligencia*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Pollitt, E. (1991). Efectos de la deficiencia de hierro en el funcionamiento intelectual. *Revista de Psicología*, 9 (2), pp. 123-159.
- Pollitt, E. (2000). Deficiencia endémica de yodo en los Andes y sus consecuencias psicobiológicas. *Allpanchis*, 31 (56), pp. 7-38.
- Pollitt, E. (2002). *Consecuencia de la desnutrición en el escolar peruano*. Lima: Pucp.
- Pollitt, E. (2012). Estabilidad y variabilidad en la adquisición de seis hitos motores durante la infancia temprana. *Revista de Psicología*, 30 (2), pp. 407-429.
- Pollitt, E. & Bacallao, J. (2010). *La utilización de hitos motores en estudios poblacionales como indicadores del desarrollo en niños menores de dos años*. Lima: Organización Panamericana de la Salud.
- Pollitt, E.; Jacoby, E. & Cueto, S. (1996). *Desayuno escolar y rendimiento. A propósito del programa de desayunos escolares de Foncodes en el Perú*. Lima: Apoyo.
- Pollitt, E. & Money, J. (1964). Studies in the psychology of dwarfism. Intelligence quotient and school achievement. *Journal of Pediatrics*, 64, pp. 415-421.
- Ráez, M. (2016). Semblanza del doctor Ernesto Pollitt Burga. *Revista de Psicología*, 34 (2), pp. 473-479.
- Saco-Pollitt, C. (1981). Birth in the Peruvian Andes: physical and behavioural consequences in the neonate. *Child Development*, 52, pp. 839-846.
- Stark, L. M.; Price, G. A. & Hill, T. V. (1950). *Ciencia y civilización*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Unanue, H. (1916). *Observaciones sobre el clima de Lima y su influencia sobre los seres organizados, en particular el hombre*. Barcelona: La Academia.

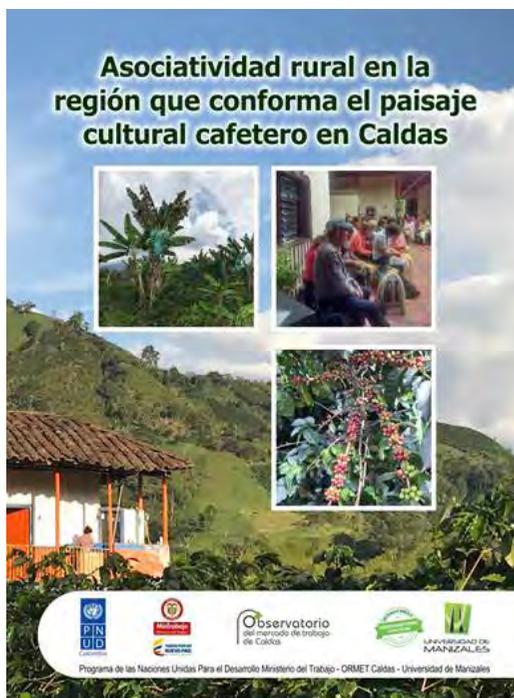
Cinemas expandidos de Carlos Fernando Alvarado Duque



El conjunto de textos aquí reunidos tiene como punto común al cine. Sin embargo, solo de un modo indirecto, el séptimo arte es su objeto de estudio. En otra clave, los diferentes capítulos exploran varios de los flujos del mundo contemporáneo de lo que, sin entrar en honduras, podríamos llamar a secas, *realidad*. Dicha realidad podría comprenderse como el plano en el cual el cine opera en calidad de mapa de navegación. Pero, para ser justos, dicho plano (si se comprende de modo liso) adquiere interés en el momento en que es plegado; es decir, cuando se le hacen ciertos dobleces (profanos por lo regular) que de-forman su propia anatomía y lo convierten en un espacio rugoso, surcado, hendido.

Quizás la idea de plegamiento (propia de la geología), que sugiere el cambio en una superficie rocosa cuando se le aplica una fuerza lateral, se adecúe a lo que estos escritos buscan. Y por ello el cine, mapa-plegue, opera expandiéndose hasta el punto de violentar su ánimo natural, para salir del encierro de la

ficción y penetrar en la planicie de la *realidad*. Expandir implica salir del propio estado de normalidad porque el ánimo está exaltado. Por ello, confiamos en que los diferentes esfuerzos consignados en este libro expandan el modo de leer una falsa planimetría para encontrar en ella nuevos modos de plegar lo que, en apariencia, no parece tener ningún doblez. Los diferentes textos se agrupan bajo etiquetas genéricas que no tienen intención mayor que poner en común algunas marcas de orientación. Más que categorías, son indicaciones para que el cine pueda expandirse más allá de sus propios límites.



Asociatividad rural en la región que conforma el Paisaje Cultural Cafetero en Caldas

Resumen

La asociatividad rural es el espacio intermedio entre la vida cotidiana de las comunidades y la posibilidad de un desarrollo de actividades económicas que generen mejores condiciones de vida. En este sentido el presente estudio pretende caracterizar las asociaciones a partir de las capacidades productivas y las de sus asociados. Para tal fin se consultaron 17 asociaciones en siete municipios de Caldas a través de grupos focales y entrevistas directas a los asociados. Para la caracterización se realizó análisis del discurso⁴⁽¹⁾, y las categorías centrales de análisis fueron: creación de la asociación, beneficios para los asociados, desafíos para las asociaciones y dificultades para la asociatividad.

Como principales resultados se destacan la relevancia que tienen las asociaciones para el desarrollo de las comunidades; asimismo

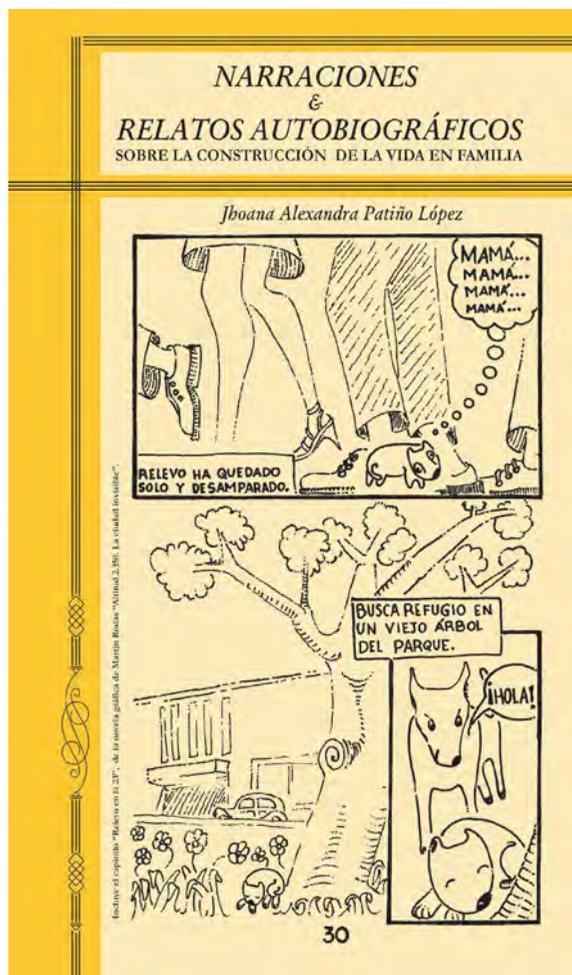
se evidencian dificultades con relación al alto grado de dependencia a recursos externos, la conformación de sistemas productivos de pequeña escala que no generan excedentes, y la desconfianza entre los actores en la propuesta colectiva.

La principal recomendación del estudio es que las asociaciones no surjan únicamente a través de los incentivos que el gobierno otorga sino bajo las condiciones tradicionales de activismo social y de trabajo en equipo, las cuales garantizan un buen proceso de asociatividad.

4 Se realiza análisis sistemático del discurso hablado por parte de los actores de las asociaciones en su contexto social, político y económico mediante: 1. La transcripción de cada uno de los grupos focales, y 2. la categorización de las estructuras discursivas, desde la cual se permite desarrollar análisis interpretativo.

Narraciones y relatos autobiográficos sobre la construcción de la vida en familia

JAIME ALBERTO CARMONA PARRA*



“Narraciones y relatos autobiográficos sobre la construcción de la vida en familia” es un título que nombra de una manera muy precisa el contenido de esta obra. La palabra “narraciones” le anuncia al lector que se encontrará con viñetas biográficas, con toda la fuerza y la vitalidad que suele tener la palabra de los agentes sociales cuando se trata de relatar sus experiencias; pero también marca un posicionamiento ontológico, epistemológico, político y estético.

Ciertamente, la autora del libro explicita desde las primeras páginas que la narración no es solamente un género discursivo,

sino el fundamento mismo del proceso de construcción y reconstrucción social del “ser” humano, es decir que nos hacemos sujetos y nos transformamos narrando el mundo y narrándonos con el mundo. La elección de las narraciones en esta obra también tiene una implicación epistemológica que consiste en asumir que los relatos que habitamos los seres humanos son más que testimonios de vida, ellos entrañan en sí mismos una episteme, es decir, una forma de conocimiento sobre la realidad que es menester reconocer como tal.

Este posicionamiento epistemológico es a la vez una apuesta política que denuncia las

* Doctor en Psicología Social, Universidad Complutense de Madrid. Director de la Escuela de Psicología de la Universidad de Manizales.

pretensiones de poder de la tradición positivista en las ciencias sociales que se han edificado sobre la afirmación de los métodos que remedan a las ciencias naturales y que desconocen el valor que tienen las narraciones de los agentes sociales como conocimiento en el sentido fuerte de la palabra y su potencial transformador de la realidad. Finalmente la implicación estética de esta opción por las narraciones nos sitúa en la potencia del diálogo entre las disciplinas sociales y la literatura, como dos discursos que se orientan hacia la verdad, en un caso como verdad científica y en otro como verdad estética.

La segunda palabra del título es “construcción”. Su elección es también un acto intencionado de la autora que le indica al lector la tradición de las ciencias sociales en la que se inscribe su producción, se trata de un campo y un camino en el que han concurrido muchos autores y paradigmas, algunos de ellos son el Interaccionismo Simbólico de George Mead y Herbert Blumer, la Sociología del Conocimiento de Peter Berger y Thomas Luckmann (1993) y el Construccinismo Social de Kenneth Gergen.

Los autores mencionados coinciden en situar el lenguaje como el hábitat del ser humano, el lugar en el que nos construimos y reconstruimos de manera permanente en nuestras interacciones con los otros. Uno de los rasgos que identifica esta tradición teórica y metodológica es su impronta dialéctica, en virtud de la cual el ser humano se concibe, no solamente como construido sino también constructor, incluso podríamos decirlo de una manera más radical: inventor de su propia realidad. Un ser que habita un universo simbólico en condición de constructor e inventor no puede ser un repetidor pasivo de los significados que hereda, es por fuerza un intérprete, un hermeneuta, con todas las implicaciones que tiene la acción de interpretar incluyendo la inexorable transformación de lo interpretado que evoca el viejo proverbio latino *traduttore traditore (traductor traidor)*, y la constatación de que siempre se interpreta desde unas coordenadas de enunciación que están atravesadas por la historia, la política y el deseo del intérprete.

Finalmente las palabras “vida en familia” que completan el título, sitúan la familia como

un lugar en el que la vida se expresa en sus múltiples formas, tensiones y contradicciones. Ciertamente las narraciones de los agentes sociales que constituyen el cuerpo de este libro dan cuenta de ello: la diversidad y polifonía de la vida en familia. Esta obra permite al lector un acercamiento a la realidad de la familia que está libre de cualquier sospecha de parcialidad y mucho menos de idealización de este grupo humano tan relevante, complejo y contradictorio en la constitución de la subjetividad y el destino de los seres humanos.

La autora elige seis categorías para organizar las narraciones de los agentes sociales: el significado de la familia, las metáforas, los actores, los personajes y roles, las violencias y las emociones y, finalmente, la transformación de los conflictos y las estrategias de reconciliación en la vida familiar. Estas seis categorías le dan a la obra su forma y estructura y conducen al lector por una travesía llena de colores, olores, sabores, sensaciones y sentimientos de los agentes que al narrar se narran y nos conducen de la mano de su palabra por los laberintos, los dolores y las miserias, pero también por las alegrías, los logros y las plenitudes de su condición de seres construidos y constructores, transformados y transformadores, inventados e inventores de sus familias como narraciones.

Estanislao Zuleta dice bellamente que “la inspiración viene del otro”, con ello constata que los seres humanos no hacemos la misma narración ante una persona que ante otra. Las narraciones de este libro tienen también el sello de la investigadora que las inspiró, porque una investigación es ante todo un proceso de interacción.

Jhoana Alexandra Patiño es una persona que está a la altura de esa exigente consigna del poeta Federich Hölderling que nos decía: “solamente como poeta le ha sido dado al ser humano habitar el mundo”. Hay algo del espíritu poético de la investigadora que vibra secretamente en las narraciones de los agentes sociales que hicieron los relatos con los que se construyó esta obra y que hace inevitable más de un estremecimiento estético del lector en el recorrido por las páginas de este libro.

El primer día de la niñez después de la guerra

MARÍA PAZ GÓMEZ-GAVIRIA*

Comunicaciones y Diseminación Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, Colombia.

Sumario

El pasado mes de abril se celebró en Colombia el día de la niñez, una festividad que se realiza desde el año 2001, por medio de la Ley 724 del 27 de diciembre, con la cual el Congreso de la República de Colombia institucionalizó la Celebración del Día de la Niñez para el último sábado del mes de abril de cada año. Pero este día del niño del año 2017 tuvo una particularidad, porque es el primero que se celebra en el país después del cese al fuego que puso fin al conflicto entre el Estado y la guerrilla más antigua de América Latina, las Farc. La pregunta se abre para interpelar a todo un país, ¿qué celebramos en el pasado día de los niños y niñas?

Niños y niñas sobrevivientes

De los 8 millones de víctimas que se reportan como el cruento saldo que dejó la guerra en Colombia, 1.901.011 son niños, niñas y jóvenes, según lo registra la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (Uariv). Casi una tercera parte de los sobrevivientes de esta guerra no supera los 17 años y sus vidas, desde el nacimiento, estuvieron signadas por múltiples violencias, siendo el desplazamiento forzado el principal hecho victimizante en sus vidas.

Otros indicadores develan que al menos 4.737 menores debieron distanciarse de las aulas porque fueron reclutados en las filas de grupos al margen de la ley, y a su vez el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) reporta que entre 1999 y 2015 atendió a 5.850 menores víctimas del mismo flagelo. Pero no solo la guerra ha sido la causa de ausencias y emergencias en la niñez colombiana, existen otras problemáticas relacionadas a violencias estructurales, como la brecha que existe entre los niños, niñas y jóvenes que viven en la ciudad

y los que habitan en la ruralidad.

De los estudiantes que ingresan a la escuela en las zonas urbanas, el 82% completa su educación, en tanto que en las zonas rurales, sólo el 48% lo hace. En cuanto a la tasa nacional de analfabetismo se sitúa en 7.4% y en los afrodescendientes e indígenas es de 11,2 y 28,6 %, respectivamente (fuente Unicef Colombia).

Pero las cifras no bastan. Los indicadores ocultan los rostros, los paisajes, las sonrisas que se parten en llanto. Las cifras dicen pero no muestran, evidencian pero no accionan, cuantifican pero no encarnan. Son como grandes las palabras, conceptos grandilocuentes que mencionamos sin entender. Este reportaje pretende poner en la mesa algunas preguntas inaplazables, debates coyunturales y sociohistóricos que invitan a nuevas maneras de encarnar las emergencias y urgencias en torno a la infancia en Colombia.

Sentidos y prácticas políticas de niños y niñas

Soñar hoy con la primera generación que crecerá ante un nuevo horizonte de sentido en un país en paz no es poca cosa, es un reto que nos interpela a todos como colombianos, más aún a los investigadores sociales que son conscientes del gran reto de nuestra época; transitar de un estadio de conflicto y aniquilamiento a un escenario de diálogo entre opuestos. Pero esto, ¿cómo se logra?, ¿por dónde empezar?, y sobre todo cómo comenzar a sanar una herida abierta históricamente, la herida de la guerra que parece habernos condenado a cien años de soledad y conflictos desde la llamada “época de la violencia” entre liberales y conservadores hasta la guerra actual entre el Estado y las Farc.

Las preguntas crecen y se multiplican, pero algunas certezas emergen en medio de este tránsito hacia una sociedad pacífica. Las respuestas tienen rostro de niño, sonrisa de niña

* Programa de Investigación: “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”.

y el poder esperanzador de las juventudes, con ellos un grupo de docentes e investigadores de diferentes regiones del país (Antioquia, Bogotá y el Eje Cafetero) han dedicado 5 años a estudiar y potenciar sus sentidos y prácticas, sabiendo que la investigación social tiene ahora más que nunca un papel histórico al ser uno de los medios posibles para traducir lo que han sido décadas de guerra hacia un panorama de paz, democracia y reconciliación.

Hacer investigación social con los niños, niñas y jóvenes sobrevivientes de la guerra, implica cierta militancia irrenunciable. Es una tarea que tiene de sueño y de utopía pero también de labor indispensable en un país donde la pregunta por la niñez y la juventud se torna más que nunca necesaria. Esta labor esencial de pensar y pensarnos desde ellos se decanta en el programa de investigación: “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación a través de procesos de formación ciudadana”, conformados por 12 proyectos, fruto del consorcio: “Niños, niñas y jóvenes constructores de paz: democracia, reconciliación y paz”, del Cinde, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional.

Este programa de investigación se ha configurado como una alternativa de generación, aplicación, validación y diseminación de conocimientos sobre los sentidos y prácticas de niños, niñas y jóvenes en torno a la democracia como una forma de organización de la vida en común y como un estilo de vida deseable; y a la reconciliación, la participación y la resistencia como caminos posibles para instituir la paz en un contexto como el colombiano, signado por múltiples violencias, con el fin de aportar en la construcción intergeneracional de alternativas de convivencia y desarrollo humano equitativas dentro del territorio nacional.

En diálogo con estos investigadores, una de las grandes preguntas surge en clave de los sentidos y las prácticas políticas: ¿cómo resisten y re-existen los niños y niñas que han pasado por situaciones de alta vulnerabilidad en Colombia?, al respecto la investigadora María

Camila Ospina-Alvarado, del proyecto número 1 titulado “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: la paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas”, responde:

“Los niños y niñas cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado re-existen desde prácticas y sentidos que los posicionan como constructores de paz. Aun cuando reconocen la afectación del conflicto armado sobre ellos, ellas, sus familias, sus entornos educativos, sus comunidades y sus territorios, se relacionan con los demás y con el entorno desde sus potenciales humanos para la construcción de paz, incluyendo el afecto propio y hacia los demás; las prácticas éticas de respeto y cuidado, no solo de aquéllos cercanos sino de los otros y las otras lejanas; la educación como vía para salir adelante y transformar las condiciones de violencia que se reproducen en ciertos entornos familiares, educativos y comunitarios; el cuidado por la naturaleza y sus territorios; y el posicionamiento político. Así mismo, los niños y niñas cuentan con prácticas de reconciliación, creadas por ellos y ellas, en las que el juego tiene un papel relevante como mediación. De otro lado, re-existen a partir de sus sentidos, pidiéndoles a sus familias y otros agentes relacionales que los lean desde sus potencialidades ya que éstos prefieren ser reconocidos como constructores de paz, en lugar de víctimas.”

En cuanto al rol social e histórico de los niños, niñas y jóvenes en tanto actores sociales activos en esta época de transición hacia una sociedad pacífica, Adriana Arroyo Directora de Cinde sede Medellín, quien participa como investigadora del programa afirma que:

“Los niños, niñas y jóvenes cumplen un papel fundamental ya que tienen propuestas renovadoras e innovadoras sobre las formas de relacionamiento que podemos construir entre nosotros, con otros, con lo vivo, pensando la paz, más allá de un escenario antropocéntrico y estableciendo en el centro a la naturaleza y a nosotros como parte de ella, en la búsqueda de que no solo cese la violencia de los fusiles, sino que también puedan generarse formas

más amorosas y respetuosas de relacionarnos existencialmente con lo que nos rodea. Una perspectiva ampliada de la paz, lleva a que podamos entenderla como una construcción plural que debe incorporar transformaciones en las estructuras y relacionamientos que realizamos cotidianamente.”

En lo que se refiere a las violencias estructurales, evidenciadas por indicadores como los referidos en el informe de Naciones Unidas en Colombia, entre 2009 y 2014, la población más afectada por la violencia intrafamiliar fueron las niñas y adolescentes, siendo la principal razón de agresión la intolerancia y el machismo, seguido por alcoholismo y drogadicción. El mismo informe señala que en 2014 el 85% de casos de violencia sexual fue cometido contra mujeres, de ellas las niñas y las adolescentes son las principales víctimas constituyendo el 84.6%.

En este sentido el docente e investigador Carlos Augusto Murillo del proyecto 8 titulado “Subjetividad y formación ciudadana a través de las construcciones narrativas de docentes y alumnos de colegios oficiales en Pereira y Manizales sobre la violencia en escenarios educativos”, insiste en que:

“La tarea pendiente en nuestra sociedad con las infancias y las juventudes parece requerir desde los espacios escolares, con estudiantes: niños y adolescentes, con contextos familiares y sociales de referencia, una educación multidisciplinar centrada en el análisis de las expresiones de la violencia y de sus consecuencias de tal manera que se intente la recuperación de la dimensión del diálogo, y a través de el del respeto de los sujetos por la prescripción justa y la autoridad justa, que permita igualmente llevar a estos sujetos a autoexigirse responsabilidad por sus actos y a tener, en todos los casos, reconocimiento y respeto por el otro semejante.”

Ante la visibilización de estas problemáticas se abre un camino aún por transitar por parte de las ciencias sociales y sus potencias investigativas, éticas y políticas en el escenario de las infancias y las juventudes, pero para abrir nuevamente el debate en busca de otras reflexiones. Respecto a las tareas pendientes en nuestra sociedad con las infancias y las

juventudes, responde Adriana Arroyo Directora de la Fundación Cinde Medellín:

“Las tareas pendientes son diversas, pero especialmente hay que comenzar a escucharles, garantizar sus derechos y sobre todo generar transformaciones no sólo legislativas, sino educativas que permitan que el patriarcado y la misoginia -que afecta de manera tan fuerte la vida y los cuerpos de las niñas y mujeres- no sigan siendo naturalizadas. Estos procesos educativos deben focalizarse también en formas de relacionamiento distintas a la violencia y en políticas que no sigan centrándose en la reproducción, propiciando de tal manera que se traigan niños y niñas al mundo sin la acogida necesaria social y familiarmente que permita que sus vidas se desarrollen en condiciones de dignidad.”

Es fundamental que las vidas de niños, niñas, jóvenes y mujeres sean vidas que realmente importen, independiente de su condición socio económica o étnica, primando ante todo la humanidad y la dignidad como ejes claves, esto implica una interpelación profunda de los valores neoliberales sobre los que se ha venido construyendo la sociedad misma, que impida que los crímenes aberrantes, vulneraciones y abusos hacia ellos y ellas dejen de generar consternación y se realicen los cambios necesarios que impidan que se sigan presentando.

El docente-investigador Jaime Pineda, quien coordinó el proyecto 4: “Acción Colectiva Juvenil” apunta su crítica la naturalización de la violencia, de la cultura del silencio y del cambio de paradigma al que nos invita este horizonte de transición a una Colombia sin guerras:

“En medio de la implementación de los acuerdos de Paz, la realidad social en Colombia se torna indescifrable. Acostumbrados a pensar bajo el paisaje de la guerra y el fenómeno del conflicto interno armado, la construcción de la Paz nos obliga a volver a comprender el acontecer de la vida juntos. En Colombia estamos ante algo desconocido. Y si bien la Paz es una experiencia que ha tejido el sentido de lo social en algunas regiones, el signo inconfundible de nuestra realidad ha sido la guerra.”

Este 2017, el primer día del niño en Colombia después de la guerra, pareció agotarse en una celebración pasajera que pasó desapercibida para los medios de comunicación, la academia y la sociedad en general, como ocurre con la mayoría de fechas institucionales pasó sin novedad en el devenir de los días.

Hoy queremos volverla un motivo de reflexión en torno a los niños y las niñas, una de las poblaciones más vulnerables y vulneradas por la guerra y las múltiples violencias que han atravesado históricamente nuestro país. La pregunta se abre para interpelar a todo un país ¿Qué celebramos en el pasado día de los niños

y niñas? Sin duda el primer día de la niñez después de la guerra nos debe aproximar a una reflexión crítica, sin agotarse en una celebración institucional más.

Fernando Martínez Heredia (1939-2017)*

Ha muerto en La Habana, a los 78 años, Fernando Martínez Heredia, premio Nacional de Ciencias Sociales, uno de los más notables pensadores surgidos en la fragua de la Revolución Cubana. Combatiente revolucionario desde muy joven en las filas del Movimiento 26 de julio, siempre combinó la práctica con grandes empresas intelectuales, con las que contribuyó a enriquecer el pensamiento revolucionario de Cuba y de nuestra América. Muy ligado a México y a las ciencias sociales en este país, fue importante colaborador científico del seminario Problemas del Mundo Actual del Centro de Investigaciones Científicas en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Vinculado a otros importantes centros de pensamiento, fundó y dirigió el Departamento de Filosofía de la Universidad de La Habana y la revista Pensamiento Crítico -ambos de fecunda trascendencia-, colaboró como investigador en los Centros de Estudios sobre América y sobre Europa Occidental del Partido Comunista de Cuba y en los últimos años presidía las cátedras Che Guevara y Antonio Gramsci, de la Universidad de La Habana y el Centro de Estudios Juan Marinello, respectivamente.

Nutrido de lo mejor del pensamiento cubano, Fernando bebió de las ideas de Martí, Fidel y el Che, y supo conjugar el desarrollo de un agudo pensamiento crítico con un sólido compromiso revolucionario y un lúcido sentido de la historia. Internacionalista de cepa, tuvo lazos muy estrechos con los movimientos revolucionarios armados en los años 60 y 70, y en las últimas décadas se asoció muy activamente a movimientos sociales, como el MST y el zapatismo, a la vez que defendía con pasión la nueva ola de gobiernos revolucionarios y progresistas surgidos después de la llegada de Hugo Chávez a la presidencia de Venezuela, en 1999. Sentía una honda admiración por el chavismo. Fernando deja muchos y muy buenos amigos en la academia y en los ámbitos de la transformación social y política de México. En

La Jornada se ha sentido muy profundamente su partida. Nos solidarizamos con su familia y amigos en Cuba, así como con el movimiento intelectual cubano ante esta sensible y dolorosa pérdida. La muerte no es verdad cuando se ha cumplido bien la obra de la vida, aseveró Martí.

Firman: Pablo González-Casanova, John Saxe-Fernández, Héctor Díaz-Polanco, Luis Hernández-Navarro, Beatriz Torres, Ángel Guerra-Cabrera, Darío Salinas-Figueroa, José Escamilla, Teresa Castro y Consuelo Sánchez.

* La Jornada, martes 13 de junio de 2017.

¿Cuántas historias y nombres de vidas deshojadas nos tendremos que aprender?

La violencia y la muerte hace mucho vienen golpeando las vidas mapuche. Podríamos, otra vez, volver sobre los fatídicos tiempos de la ocupación, hablar de bayonetas, sangre derramada y rucas en llamas. Hablar de despojos territoriales y ganaderos, de las corridas de cerco de los colonos, de la violencia racial que marcó con hierro caliente el cuerpo de Painemal en 1914. Podríamos recordar las memorias familiares del dolor, escuchar nuevamente las historias de los castigos escolares que debieron soportar en su niñez nuestros abuelos y abuelas, tan solo por trenzar palabras en mapudungun. O volver a escuchar la palabra indio, flojo, borracho como calificativo acusador. O pensar en la explotación y la discriminación que nuestras madres y abuelas debieron soportar como trabajadoras de casa particular. Quizás sea necesario enumerar las decenas o cientos de veces que autoridades mapuche llegaron hasta Santiago para pedir audiencias que nunca llegaron, esperando ser escuchados por el despojo de las tierras. Tal vez deberíamos hablar de Ranquil, de Moisés Hueltelaf o de la contra reforma agraria en Ngülumapu. Tantas historias de muerte y sangre. Alex Lemún, Matías Catrileo, Julio Huentecura, Jaime Mendoza Collio, Nicolasa Quintreman Calpán, Rodrigo Melinao. ¿Cuántas historias y nombres de vidas deshojadas nos tendremos que aprender?

Como tantas veces durante las últimas dos décadas, la violencia estatal, latifundista y forestal se ha recrudecido. Así al menos lo observamos desde lejos. Pareciese que cada cierto tiempo la historia de despojos necesitara cobrar nuevas vidas mapuche. Se sentía en el ambiente. Hace unos meses, Brandon Hernández Huetecol fue herido por más de 100 perdigones por el solo hecho de defender a su hermano de la brutalidad policial. De manera casi simultánea, a Lorenza Cayuhan la obligaron a parir engrillada, haciendo que la pequeña Sayen sintiera desde el primer momento el peso de nacer mapuche. Hace no mucho también nos enteramos de la historia de Silvestre, un niño de 14 años que recibió 5 perdigones en su pierna

izquierda, disparados por Carabineros en un allanamiento. A Silvestre, además, le negaron la atención médica en Ercilla, cuando el médico supo de las circunstancias en que había sido herido.

La violencia ronda las vidas de las familias mapuche. Sin ir más lejos, hasta el día de hoy, desde agosto del 2016, no hay claridades sobre el fallecimiento de Macarena Valdés, en la zona de Traguil, cuando a todas luces sabemos que no se suicidó, y la justicia no ha hecho nada para abordar el caso como un feminicidio perpetrado por los capitales extractivistas del sector. Macarena, por cierto, era una férrea defensora del territorio. ¿Cuántas historias y nombres de vidas deshojadas nos tendremos que aprender?

El sábado 10 de junio fueron asesinados otros dos jóvenes mapuche, Luis Marileo y Patricio González. Sus biografías estuvieron marcadas por la militarización, sus territorios de niñez y juventud fueron cruzados por allanamientos, presidios políticos, clandestinidades y asesinatos policiales. Particularmente, a Luis Marileo lo arrestan por primera vez siendo todavía un menor de edad, lo sacan literalmente del liceo para meterlo a la cárcel por casi un año. Aquel liceo, por cierto, fue convertido en base de Carabineros de Chile. En ese casi año de presidio político, Luis, de 17 años, enfrentó una huelga de hambre por 41 días. Finalmente, las acusaciones se desvanecen, es absuelto, pero la marca indeleble de lo vivido nos permite entender en parte la vida y la muerte de Luis. Seguramente desde pequeño supo su destino incierto, la cárcel e incluso la muerte como un compañero de ruta, todo por haber nacido mapuche. Ahora Luis y Patricio están muertos, pero sus convicciones y quehaceres dentro del movimiento mapuche no serán olvidados fácilmente, la memoria de dos jóvenes que entregaron su cotidiano a andar por la recuperación de los territorios despojados, que estuvieron presentes en la ceremonia, en la asamblea e incluso en el trámite burocrático, y en todas las estrategias que hilvanaron para la reconstrucción de un pueblo, no podrán ser

rasgados del recuerdo político de una nación en lucha.

Lamentablemente todo esto continúa. Hace solo unos días los niños de la Comunidad Temucucui debieron lidiar con la prepotencia de una policía militarizada que pareciese tener rienda suelta para actuar en territorio mapuche. Cuánto dolor e impotencia. Las prácticas de violencia sistemática de parte del Estado no se detienen, y somos conscientes, ellas atraviesan todas nuestras luchas y territorios. Es cierto, en las comunidades mapuche hacen presencia con particular bestialidad, pero en nuestras poblaciones, liceos y trabajos, la represión también llega cuando nos movilizamos. Es que la criminalización también apunta a los movimientos populares y feministas, a los trabajadores y estudiantes organizados, a las comunidades locales que luchan contra el extractivismo. El caso de Luis y Patricio nos alerta, pensamos que la muerte se comienza nuevamente a legitimar contra los movilizad@s, toda vez que al asesino se le otorgó la legítima defensa sin haber pisado un tribunal. Nuevamente la impunidad, y con ella la muerte, se naturaliza, el valor de la vida de los de abajo, se desmorona.

Es nuestro deber poner la lupa en estos hechos que con tanta facilidad se tachan de delincuencia, terrorismo, o los vándalos de siempre por los medios de comunicación oficiales. Porque sabemos que estos medios son meros instrumentos de quienes ejercen la violencia, criminalizando a quienes luchan, y mueren, por justas demandas.

No son gratuitas las palabras comunes de quienes construimos desde abajo y a la izquierda: autonomía, autogestión, memoria, rebeldía. Porque ante el horizonte oscuro que la violencia institucional nos impone, nosotros preferimos el enredarnos en forma colectiva, con lazos de afecto y apoyo mutuo, para enfrentar en conjunto la violencia estatal, construyendo horizontes comunes, respetando nuestras diversidades.

Por eso, cuando nuestra vida vale menos que la bala que nos la arrebató, no podemos cerrar los ojos. Cuando a nuestros/as hermanos/as de camino son golpeados con tanta crueldad, no podemos quedarnos quietos/as.

Cuando el Estado mantiene como política la criminalización de los movimientos sociales, no podemos quedarnos callados/as. Cuando el sistema nos violenta, nos ataca, nos asesina, no podemos más que rebelarnos.

Porque en estos tiempos, la memoria es un acto de rebeldía, vamos a recordar a los/as caídos/as por su entrega a la vida, aprendiendo de errores y fortalezas, compañeros en el andar de este pedregoso camino. Porque no nos podemos quedar quietos/as, es que estamos en la tarea de encontrarnos, para tomarnos las manos y repasar nuestra historia. Porque no nos podemos quedar callados/as, exigimos que el asesinato de Luis y Patricio, ni de ningún otro/a, no quede impune, un mínimo paso para lograr justicia y no tener que aprender más nombres de vidas deshojadas.

*Comunidad de Historia Mapuche.
Coordinadora Anti-Racista La Champurria
Editorial Quimantú
Editorial Tiempo Robado Editoras
Centro Comunitario La Minga
Aukantun Boxeo
Colectivo La Maleza
Colectivo Trajín
Periódico El Recolector
Colectivo Cipriano
Wiñotuaiñ taiñ foli
Francisco Yáñez Flores, profesor -
Wiñotuaiñ taiñ foli
Isaac Rariqueo - Wiñotuaiñ taiñ foli
Esperanza Rayen Villalobos Huaiqui,
estudiante secundaria, participante de La
Orgánica de Maipú
Violeta Millaray Villalobos Huaiqui,
estudiante secundaria, participante de La
Orgánica de Maipú
Patricia Tagle, directora ejecutiva
Fundación de Rokha
Marjorie Huaiqui Hernández, madre,
poeta y educadora mapuche, profesora de
Historia, Geografía y Ciencias Sociales -
Wiñotuaiñ taiñ foli
Bloque Andino por el Agua y los Territorios
Escuela Pública Comunitaria
Coordinadora Nacional Indianista -
Conacin
Editorial Pensamiento & Batalla
Movimiento Solidario Vida Digna - La*

Bandera

Revista Rufián

Caracol el apañe de los piños

*Observatorio Latino Americano de
Conflictos Ambientales - Olca*

*Observatorio de Conflictos Mineros de
América Latina - Ocmal*

Ludoteca La Pirueta

*Raúl Zibechi (Uruguay), periodista e
investigador-militante*

*Miguel Mazzeo (Argentina), escritor-
militante, docente en la Universidad de
Buenos Aires y de Lanús*

*Hernán Ouviaña (Argentina), politólogo,
docente en la Universidad de Buenos Aires
y educador de la Red de Bachilleratos
Populares Comunitarios*

*Carlos Aguirre Rojas (México), sociólogo,
investigador, docente de la Universidad
Nacional Autónoma de México*

*Franck Gaudichaud, docente e investigador,
Universidad de Grenoble, Francia*

Pañuelos en Rebeldía (Argentina)

*Hervi Lara Bravo. Filósofo, Coordinador
del Sicsal-COR-Chile. Presidente del
Directorio del Centro Helmut Frenz de
Educación en Derechos Humanos*

Radio Raíces Poblacionales

Movimiento Anagénesis

*Como Centro Social y Librería Proyección,
adscribimos a la declaración*

Futbol Rebelde futrebelde.org

Colectivo Kaleuche

“Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz

EQUIPO DEL PROYECTO “NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CONSTRUCTORES-AS DE PAZ”

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

Propuesta educativa para la construcción de Paz: Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”

Los contextos de vulnerabilidad y en particular los que se configuran en el marco del conflicto armado, han llevado a que las prácticas sociales y educativas retomen lentes deficitarios en los que niños, niñas y jóvenes son percibidos como víctimas o como victimarios. Esta propuesta busca desde apuestas transdisciplinares escuchar a las niñas, los niños y jóvenes desde sus propias voces e identificar en estas las potencias que aportan a los procesos de construcción de paz en aquellos contextos en los que las violencias han logrado constituirse en narrativas hegemónicas y silenciar otro tipo de sonoridades, como preparación para la paz en el marco del posconflicto colombiano desde los actores, los procesos y los escenarios educativos y sociales.

Desde⁵ el comienzo de las investigaciones para la paz (Grasa, 2010) el énfasis de las miradas se concentró en revisar las prácticas de violencia, en particular la guerra, y su terminación como condicionamiento para alcanzar -al final del camino- la pretendida paz. En un segundo momento, los estudios promovidos por el Noruego J. Galtung, partiendo de la definición de violencia como todo proceso en el cual “los seres humanos están influidos de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales” (Galtung, 1985, p. 30). Galtung propone un contrarrelato a las violencias, de tal manera que su terminación se pueda entender como formas de paz. Complementa esta mirada con la necesidad de establecer condiciones estructurales para que las personas mejoren su calidad de vida, a

lo que se denomina paz positiva. Finalmente, ante la violencia simbólica anclada en las bases socioculturales, el correlato es el de una cultura de paz que permee todos los escenarios de la vida cotidiana. Esta perspectiva, según Muñoz, deja nuevamente la paz como un lugar de llegada, y aun sin proponérselo, como una paz perfecta, inalcanzable e imposible de vivirse, la denominada paz total (Muñoz, 2001).

Recientemente, y a partir de investigaciones transdisciplinares, se ha demostrado que, contrario a lo expuesto por la lógica kantiana, son las expresiones de solidaridad, cooperación, vínculo y comunidad, las formas que se encuentran en la base de los procesos sociales y que han hecho posible la existencia de la especie humana. Estas expresiones se trabajan desde la perspectiva de la paz imperfecta como ejercicio analítico, que permite el reconocimiento de formas de mediación emergentes y permanentes, en las que la expansión de la Vida se logra como ejercicio del habitar colectivo en los territorios, en los que estas prácticas recrean formas en las que es posible el estar con otros y favorecer el “florecimiento de la vida” en medio de otras que, en co-existencia, pueden dirigirse a prácticas que permiten ampliar los mundos posibles.

Aún sin desconocer los diversos ejercicios de la violencia, los estudios sobre la paz como práctica cotidiana e imperfecta trabajan en una perspectiva que se ha denominado el “giro epistémico”, al concentrar los esfuerzos en estudiar la paz desde sus diversas formas de emergencia, y no solo desde las violencias como su contraparte. Así la gran tarea ético-política de investigadores e investigadoras para la paz es poner en evidencia y relevancia todas aquellas expresiones de paz que han permitido la re-existencia de las comunidades desde sus propias potencialidades para Vivir y lograr procesos en los que re-inventan sus

5 Tomado del documento de reflexión epistémica en la Línea de Investigación en Construcción de las Paces.

propias formas de existir en medio de las múltiples conflictividades en las que habitan, sin concentrarse en las formas de violencia que las opacan e incluso las niegan.

Esta perspectiva permite reconocer en la violencia, en cuanto imperfecta, y las vetas de emergencia de las múltiples formas de paz -también imperfecta- que existe en las prácticas sociales en la configuración de las comunidades. Esta es la tarea de “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”.

El programa Nacional “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz” del Cinde y la Universidad de Manizales, en las que se enmarcan estas apuestas epistemológicas, conceptuales y metodológicas; pretende desarrollar de forma simultánea y articulada, el despliegue teórico-práctico de las formas transversales de participación y desarrollo humano en torno al fortalecimiento de los Potenciales Humanos, desde el trabajo con estudiantes líderes, docentes de las instituciones educativas y agentes comunitarios; que permitan generar procesos de apropiación metodológica desde la democracia, la construcción de paz y la reconciliación como una apuesta para el país.

Propuesta educativa para la construcción de paz: “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”

En términos generales, la propuesta está orientada al fortalecimiento de los procesos de socialización, subjetividad política en un ejercicio de reconocimiento de las propias voces y acciones de niños, niñas y jóvenes, sí como la de los docentes, como una estrategia de incidencia en la elevación de los niveles de participación y construcción de paz para el país.

Ante un contexto de creciente pobreza y violencia en el que los niños, niñas y jóvenes aparecían como su principal rostro, se gestaron entre la década de 1960 y 1990, en todo el continente, procesos de movilización política y social que buscaron transformar la situación de la niñez y la juventud, pero que fallaron en sus intentos porque seguían siendo propuestas pensadas desde las visiones y necesidades del mundo adultocéntrico, encarnando visiones

asimétricas, excluyentes y dogmáticas de la realidad de los niños, niñas y jóvenes.

En estos intentos, las políticas públicas se enfocaron a la prevención de la violencia y la construcción de la paz fomentando la creación de programas y proyectos educativos para la formación de la democracia, la convivencia y la paz. Sin embargo, pese a los esfuerzos, los niños, niñas y jóvenes siguen siendo asumidos como objetos y no como sujetos, siguen siendo materia prima para fabricar los obreros del futuro, los soldados de la patria, los padres y las madres, ellos con sus necesidades, potencias y visiones siguen estando ausentes en los procesos de participación y construcción de mundo.

Dichas propuestas terminaron incrementando los bajos niveles de participación y expresión de la ciudadanía de los niños, niñas y jóvenes, contribuyeron también a institucionalizar nuevas y viejas expresiones de violencia social y política, creando un ambiente de más desconfianza y distancia y silencio en las relaciones intergeneracionales en las cuales la voz de estos sujetos terminó por completo acallada.

Es precisamente esta cadena de acontecimientos continentales, la que movilizó en el año 1998 la praxis de un grupo de investigadores y agentes comunitarios de la Fundación Cinde, quienes comprometidos con el desarrollo integral de la niñez y la juventud se dieron a la tarea de asumir una posición política que otorga reconocimiento y legitimidad a la palabra de los niños, niñas y jóvenes a partir de la construcción y movilización de un proceso de formación y fortalecimiento del potencial humano y la reconstrucción de la confianza básica; es decir, un proceso de formación para la construcción de paz, desde la formación de la subjetividad política de los niños, niñas y jóvenes que permita hacer visibles y audibles aquellas situaciones de la realidad que usualmente se han mantenido ocultas bajo los mantos de la naturalización para poder renombrarlas y resignificarlas desde otras orillas de la existencia común.

Con el fin de hacer viable y potenciar la intencionalidad del proyecto, Cinde ha invitado a instituciones como Unicef, Save the Children, Plan Internacional, Programa por la

paz de la Compañía de Jesús, Children of the Andes, Fundación Mi Sangre, Visión Mundial en Honduras y Colombia, para hacer parte de esta propuesta, logrando constituir alianzas estratégicas que han marcado un camino exitoso en la gestión de recursos y en la socialización de la experiencia en diferentes lugares del país y del continente.

Para darle forma a la propuesta de formación de subjetividades políticas en contextos de exclusión violencia y pobreza, en su primera fase, el equipo dinamizador realizó un estudio nacional en el que participaron 5.430 niños y niñas de varias regiones del país, desde el cual se logró desarrollar un perfil de actitudes frente a la violencia que permitió comprender la dimensión del problema. A partir de este diagnóstico inicial se llevaron a cabo en 12 escuelas públicas de varias regiones, talleres que desde la estética y la lúdica permitieron el análisis de la violencia y de sus expresiones en el contexto local y nacional, desde los cuales se identificaron con los niños y niñas posibles causas, así como factores potenciales de paz en las instituciones educativas. Este proceso se trabaja posteriormente con jóvenes, siguiendo la misma lógica en su diseño y desarrollo.

Más adelante el equipo buscó profundizar en la comprensión de la relación política-violencia, y para ello realizó con los niños, niñas y jóvenes talleres de análisis de las concepciones políticas que sustentan sus maneras particulares de vinculación con la violencia, y que fueron punto de partida del estudio hermenéutico. Después de la etapa de acercamiento a la realidad, el equipo se adentró en el diseño colectivo de las propuestas educativas de Construcción de paz, las cuales recogían la mirada de los niños, niñas y jóvenes y sus expectativas de futuro.

Desde 1998 se ha venido trabajando de la mano de estas instituciones y organizaciones locales, nacionales e internacionales, permitiendo que la propuesta “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”, impacte aproximadamente a 39.000 niños-as y jóvenes de 12 departamentos de Colombia y 5 países en América Latina y el Caribe (Uruguay, Honduras, Nicaragua, Brasil y ahora la República Dominicana).

Esta propuesta centra su visión sobre la Paz, como un proceso de construcción; en la que los sujetos (niños-as y jóvenes) juegan un rol activo en las apuestas discursiva y de actuación, en favor de la construcción de más y mejores formas de vida colectiva. Por lo tanto, la apuesta que se hace en este programa es la de potenciar en los sujetos su posibilidad de actuar políticamente y en este sentido lograr la construcción de la “Paz”.

Este proyecto parte del supuesto de que niños y niñas podrán contribuir en la construcción de procesos de convivencia pacífica en aquellos escenarios en los que habitan, sólo si:

- Tienen un autoconcepto sano, buena autoestima, desarrollan la capacidad de pedir, dar y recibir afecto y de reconocer a los demás en su diferencia, y desarrollan por tanto la capacidad de equidad (potencial afectivo);
- Desarrollan una manera creativa de analizar las situaciones que causan conflicto y de encontrar caminos de resolución de los conflictos de una manera dialógica y pacífica (potencial creativo);
- Fortalecen maneras nuevas de valorar y construir acuerdos desde la justicia basada en la equidad, el respeto basado en el reconocimiento y la responsabilidad basada en la solidaridad (potencial ético-moral);
- Desarrollan maneras nuevas de empoderamiento para participar en procesos democráticos, en los que su condición de ciudadanía plena sea reconocida y por ende su palabra y acción sean efectivas y eficaces (potencial político).

Bajo esta premisa, esta propuesta pretende aportar al fortalecimiento de tres campos generales: 1) el desarrollo social y comunitario centrado en la voz y la acción de niños, niñas y jóvenes; 2) el fortalecimiento de capacidades institucionales y locales, que favorezcan la sostenibilidad de esta propuesta; y 3) la comprensión de la acción y la formación desde procesos de investigación cualitativa y cuantitativa que permitan entender la incidencia de la puesta en marcha de programas como este, en el mejoramiento de la calidad

de vida de los niños, las niñas y los-as jóvenes latinoamericanos.

Potenciales para el desarrollo humano

La propuesta plantea pedagógicamente el fortalecimiento de cinco ejes del desarrollo humano, que permite configurar al sujeto desde la dimensión política para la transformación de imaginarios, valores y actitudes a favor de una construcción de paz.

Eje Afectivo: el desarrollo del potencial afectivo implica un ejercicio de auto-reconocimiento que obliga la toma de conciencia de sí desde el reconocimiento de la autobiografía, de las mediaciones y de los sueños de cada sujeto y a partir de los cuales se constituye el autoconcepto. Por otro lado la valoración de sí, implica el reconocerse, el valorarme y el amarme; constituyendo de esta forma la autoestima. Autoconcepto y autoestima son entonces dos elementos fundamentales en la constitución de la subjetividad. La dimensión afectiva, implica no sólo el reconocimiento de sí mismo sino, además del otro. Este reconocimiento implica la toma de conciencia del otro como igual desde su condición como ser colectivo y desde el cual es posible la construcción de la identidad. Por otro lado, el reconocimiento del otro implica su valoración, entendiéndolo como un sujeto igual pero distinto de mí, y desde esta posibilidad poder valorarlo y amarlo y finalmente construir la pluralidad.

Eje Comunicativo: el fortalecimiento del potencial comunicativo implica generar procesos de apertura en el que la identidad, en las que la subjetividad se explicita, se expone, se sale de sí, para encontrarse con otras identidades, otros yo-es, otras subjetividades. En este ejercicio el intercambio simbólico, no es simplemente de información; por lo tanto, son los sentidos y los significados los que se ponen en juego en un intercambio permanente con los otros. El acto comunicativo por lo tanto, entendido como intercambio simbólico implica el compartir la biografía, las experiencias, las mediaciones y las utopías de unos y otros. En este ejercicio, el intercambio simbólico, no se hace transparente, y es necesario interpretar el

sentido oculto en los textos sociales y de esta forma construir códigos compartidos que nos permitan dicho intercambio simbólico.

El lenguaje como constructor de realidad permite la anticipación de los sueños y las utopías, el reconocimiento de las representaciones, de los imaginarios y de las realidades. La mediación del lenguaje permite la construcción del sentido compartido y la posibilidad de construir proyectos de creación de mundos posibles (proyectos políticos).

Eje Ético-Moral: plantear el desarrollo potencial ético moral, implica pensar al ser humano desde la intersubjetividad como la posibilidad de construir mundos compartidos, en ese sentido la dimensión ético moral permite entender las regulaciones propias de esos mundos compartidos, esta regulación se ejerce desde marcos que permiten construir mundos axiológicos desde los cuales se valora moralmente la relación con los otros; por otro lado la intersubjetividad, implica un compromiso ético que reconoce el contexto social y cultural de los sujetos.

Por otro lado el potencial ético moral permite el reconocimiento de los sentimientos morales propuestos por Strawson: recuperar la capacidad de sentir culpa cuando hacemos daño y saber reparar el daño causado; la capacidad de resentirnos cuando nos sentimos maltratados y saber perdonar para restablecer el tejido social; y la capacidad de indignarnos cuando vemos que alguien le hace daño a otro y saber solidarizarnos con quien es la víctima en esa condición. Esto pasa necesariamente por la ampliación del círculo ético.

Una tarea inaplazable de la sociedad civil, es lograr trascender el ejercicio de la moral puesto en manos de la religión en el mundo privado y la intimidad; y de la ética puesta en manos de la política y en lo público, y permear la vida privada y la regulación intersubjetiva; logrando una mediación que permita el encuentro con el otro en un ejercicio democrático tanto en las maneras de ordenar la sociedad para la vida en común, como en el estilo de vida que cada uno asume en sus escenarios privados.

Eje Creativo para la Transformación Positiva de Conflictos: el fortalecimiento del potencial creativo para la transformación de

conflictos pasa por el reconocimiento de este como una condición inherente al ser humano, dadas las diferencias que se derivan de la subjetividad que nos diferencia y de las múltiples identidades que se juegan en las culturas y las sociedades. Por lo tanto para hacer frente al conflicto es necesario el reconocimiento de la identidad y de la subjetividad del otro. Sólo desde allí se logra el reconocimiento real del respeto y la dignidad del otro, como igual y como diferente. Es muy importante en la tramitación del conflicto el uso de la argumentación del desacuerdo, cuando ella es posible, sabiendo que está más allá de la razón pasa por la emoción y el sentimiento. Cuando se acaba la palabra, es muy importante crear formas de resistencia, que se anclen más en el terreno de lo simbólico, que de la violencia. Cuando aún esto es imposible, no nos queda otro camino que asumir la violencia, como lo menos deseable en el ser humano, ya que se basa en la negación y aniquilación del otro.

Eje Político: el fortalecimiento del potencial político, implica el desarrollo de la capacidad para la participación política, entendida como aquellas acciones que afectan las maneras en que las personas se relacionan entre sí cuestionando y transformando los ejercicios de poder que se da entre ellas. Estas acciones favorecen la vindicación de los derechos individuales y colectivos para asegurar las condiciones de vida digna y del bienestar colectivo; estas acciones parten de uno mismo y se ejercen con los otros en procesos de configuración de la subjetividad política; hacerse sujeto político implica identificar formas de ser, vivir, relacionarse, de entender el mundo, con la conciencia de crear mejores condiciones de vida; la subjetividad política es la capacidad de pensar por sí mismo sin desconocer al otro, proponiendo y transformando conscientemente las relaciones y el mundo social. Pero dichas acciones deben estar sustentadas bajo argumentos propuestos desde la conciencia política para crear y expresar discursos y acciones responsablemente, asumiendo las consecuencias de las decisiones y transformando los sistemas de valor y las prácticas sociales, que afectan el bienestar individual y colectivo.

La construcción de subjetividad política se ve enfrentada fundamentalmente a dos obstáculos, por una parte a la precariedad de la política, que ha ido generando alta frustración, desconfianza social e impotencia política para la transformación y el mejoramiento de las condiciones de vida; y por otra, la banalización de la política, con el repliegamiento del sujeto político, sacándola de los espacios públicos y reduciéndola a la vida privada.

Apuntarle a la configuración de sujetos políticos implica la reconfiguración de sentidos y prácticas en torno a la equidad y la justicia social; la puesta en marcha de normas de reciprocidad que superen la discriminación y la desigualdad; y la construcción de redes de acción social y política, desde las cuales sean posibles la construcción de procesos que aproximen los sentidos y las prácticas a un orden social democrático y a estilos de vida democráticos. Esto implica el reconocimiento a la pluralidad, en el marco de una dialéctica entre igualdad identitaria (nosotros) y distinción (subjetividad), que permita la restitución de la confianza social. El fortalecimiento de la subjetividad política implica entonces la potenciación y ampliación de las tramas que la definen: la autonomía del sujeto, su reflexibilidad, la conciencia histórica de su individualidad y de su ser social, la articulación de la acción con el discurso, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder, el reconocimiento al espacio público y el juego de pluralidades en las que nos reconocemos como iguales en cuanto humanos, en cuanto hombres o mujeres que compartimos múltiples condiciones identitarias, pero al mismo tiempo, nos reconocemos como diferentes en cuanto nuestra apropiación biográfica de los sentidos compartidos en particular.

¿Qué potencia Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz?

Esta propuesta con 19 años de experiencia y desde trabajos de investigación que reconocen las voces de los niños, las niñas y los jóvenes, ha dado cuenta que Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz, ha logrado consolidarse como una experiencia de paz en

medio de las conflictividades existentes en sus territorios; ha permitido el reconocimiento de las formas del sujeto, que se consolida como un actor capaz de expandir la experiencia de la Vida en su territorio, desde prácticas y mediaciones que favorecen la transformación de imaginarios sociales que reproducen prácticas de ocultamiento de las formas pacifistas de relación en las comunidades y que se entienden en esta perspectiva como formas fundamentales de mantenimiento de la vida colectiva.

Loaiza (2016)⁶, reconoce seis aspectos fundamentales en los que la paz se expande desde esta experiencia de construcción de paz:

Amistad como un escenario en el que la paz se reconoce, se vive y además es condición de posibilidad de generación de acción política en los territorios:

“La amistad con los otros se reconoce en: la convivencia, el placer, la utilidad y la bondad. La amistad lograda en la convivencia permite a los seres humanos ser amigo de otros, la amistad por placer y utilidad permite la construcción de amistades contingentes y efímeras, mientras que la amistad por bondad nos permitirá hablar de una “amistad política” en tanto deseo de vida-buena sobre el otro que garantiza su permanencia y por lo tanto la idea de una comunidad política. La amistad bondadosa se rige por su carácter de reciprocidad necesario en la comunidad política de permanencia” (Loaiza, 2016).

Pluralidad:

“Como posibilidades para la construcción de procesos que aproximan los sentidos y las prácticas a un orden social democrático y a estilos de vida democráticos. Esto implica el reconocimiento en el marco de una dialéctica entre igualdad identitaria y distinción, que permita la restitución de la confianza social” (Loaiza, 2016).

Justicia:

“La justicia valida dos de sus expresiones como posibilidades para alcanzar la felicidad; por un lado el principio del agonismo, como condición propia del

universo en tanto todo se crea y recrea en un constante movimiento entre las fuerzas, sin que con ello se pretenda la prevalencia absoluta de una sobre la otra. La segunda forma de la justicia para alcanzar la felicidad es el reconocimiento de la igualdad; siguiendo la idea anterior, en la que se reconoce la contradicción como generadora de movimiento, es necesario entonces validar la propuesta de la igualdad en la diferencia. De esta manera lo distinto no aparece como contradicción, sino como complemento obligado” (Loaiza, 2016).

Erótica: es en el amor, la pasión en la que el deseo de moverse, de accionar políticamente se manifiesta como un camino de reexistencia en el que la vida florece y se potencia

“La búsqueda que entraña el erotismo es una respuesta que expresa la necesidad profunda de comunicarse con la vida no aislada, no separada. Esto implica un desgarramiento violento de su ser, de sus propios límites enraizados en su individualidad, ponerse fuera de sí en la aventura de amar a otro. Es por eso que el erotismo es la exigencia de la muerte del individuo en la disolución de su ser discontinuo, es necesario que perezca en la experiencia amorosa, para acceder a un sentimiento en la fusión con el otro, participando por breves instantes del todo de la vida” (Pérez, 2015, pp. 130-131).

Poética:

“La poética no es simple mimesis que representa una realidad, es la condición de posibilidad de ampliar, expandir el mundo representado, utopizar esa realidad, expandiendo el mundo, hacen de la poética una experiencia que configura al sujeto en tanto sus categorías, pero al mismo tiempo desde la posibilidad perceptiva del mundo, una ‘experiencia viva no una imitación’ (Pineda, 2014, p. 76). La poética actúa como experiencia creadora que da lugar al nacimiento del mundo vivido, a la potencia del sujeto en el mundo, un sujeto desatado a la creación y no solo a la reproducción del mundo que desea, siente e imagina vivir” (Loaiza, 2016).

Política:

“La idea de una paz política emerge como posibilidad para entrar en relación con el mundo y fundar nuevas posibilidades de este. Esta experiencia de la paz política está mediada fundamentalmente por la palabra, la razón, la utilidad al proyectar aquello para lo que se hace y fundamentalmente acontece en el mundo de la polis, de lo público.”

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 notificándolo al editor con la mayor brevedad posible.

Comité Editorial

Confidencialidad

Cualquier manuscrito recibido para ser revisado será tratado con exquisita confidencialidad. No deben ser mostrados, ni su contenido será revelado a nadie que no haya sido autorizado por el editor.

Estándares de objetividad

Las revisiones serán llevadas a cabo de manera objetiva. Las críticas personales vertidas hacia el autor son inapropiadas. Los árbitros deben expresar sus puntos de vista con argumentos que apoyen sus valoraciones.

Reconocimiento de las fuentes

Los revisores deberán conocer trabajos relevantes publicados que no hayan sido citados por los autores. Cualquier declaración de una observación, derivación o argumento que hubieran sido utilizados previamente deben ir expresados con su cita correspondiente. Un revisor debe también avisar al editor de la revista si tiene constancia de que se pudiera producir cualquier similitud o solape entre un manuscrito en proceso de revisión y otros trabajos ya publicados anteriormente.

Divulgación y conflictos de interés

El revisor deberá mantener de manera confidencial cualquier información privilegiada o idea obtenida a través de un manuscrito en proceso de arbitraje, no pudiendo hacer uso en ningún caso de esa información en beneficio personal. Los revisores no deben considerar arbitrar manuscritos que pudieran entrar en conflicto de interés con su propio trabajo o procesos de competición, colaboración con otros autores con los que tuviera conexión, empresas o instituciones.

Deberes de los autores Estándares

Los autores de trabajos originales de investigación deben presentar una descripción precisa del trabajo realizado, así como una exposición objetiva de su significado. Los datos subyacentes deben estar representados con precisión en el trabajo. Un documento debe tener suficientes detalles y referencias y citas para permitir que otros puedan replicar el trabajo. Afirmaciones fraudulentas o deliberadamente inexactas constituyen un comportamiento no ético e inaceptable.

Acceso a información y retención

Se pide a los autores que proporcionen información en conexión con el artículo en revisión, cuya información debería ser accesible públicamente si es posible, y debería en cualquier caso estar preparado para mantener dicha información un período de tiempo razonable tras su publicación.

Originalidad y plagio

Los autores deben asegurarse de que han escrito un trabajo completamente original, y si han utilizado trabajos de otros, éstos deben ser pertinentemente citados.

Publicación múltiple, redundante o concurrente

Un autor no debe en general publicar en más de una revista o publicación manuscritos que describen esencialmente el mismo experimento. La presentación del mismo manuscrito en más de una revista constituye un comportamiento no ético y es inaceptable desde un punto de vista editorial.

Comité Editorial

Reconocimiento de las fuentes

El merecido reconocimiento del trabajo de otros debe ser siempre considerado. Los autores deben citar las publicaciones que han tenido influencia en la elaboración de su propio trabajo.

Autoría

La autoría debe ser limitada a aquellos que han llevado a cabo una contribución significativa en la concepción, diseño, ejecución o interpretación del desarrollo del trabajo presentado. Todos aquellos que realizaron contribuciones significativas deben listarse como coautores.

Cuando existan otros que hubieran participado en ciertos aspectos puntuales del proyecto, estos deben ser reconocidos por listados como colaboradores. El correspondiente autor debe asegurarse de que todos los coautores y colaboradores han sido pertinentemente incluidos y listados en el proyecto presentado, además de que todos han aprobado la versión final del mismo y están de acuerdo en presentarla para su publicación.

Divulgación y conflictos de interés

Todos los autores deben dar a conocer en su manuscrito cualquier conflicto de intereses que pudiera ser significativo en la interpretación de su manuscrito. Todas las fuentes de soporte financiero del proyecto deben ser dadas a conocer.

Errores en trabajos publicados

Cuando un autor descubra un error significativo o una imprecisión en la publicación de su propio trabajo, tendrá la obligación de notificarse con la mayor premura posible al editor de la revista y ayudará a corregirla o llegado el caso a retirar su publicación.

El Comité Editorial

Editorial Ethics and Editorial Statement of the Publication's Good Practices

All the parties involved in the publishing process, that is, the author, the proof readers (evaluators and arbiters) and the editor of the Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (The Center for Advanced Studies on Childhood and Youth) of the Cinde and the University of Manizales, the organization responsible for publishing the contents, must be under the same “umbrella” of ethical behavior. Our editorial ethics statement is based on the COPE's Guide of Good Practices for Publications Editors.

Decisions of the publication

The editor of the Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (The Latin American Magazine of Social Sciences, Childhood and Youth) is the person responsible for deciding which among the articles sent to the magazine should be published. The editor must abide by the policies of the editorial committee and the scientific committee and he/she must keep in mind the different legal aspects in force in terms of defamation, copy rights or plagiarism.

Fair play

The magazine's editor will evaluate manuscripts at any time solely on the basis of their intellectual content, irrespective of the author's race, gender, sexual orientation, religious beliefs, ethnic origin, nationality or political philosophy.

Confidentiality

The editor and the editorial staff must not reveal any information about any manuscript that has been submitted to the magazine for revision. The authors, proofreaders, editorial advisors and members of the editorial and scientific committees are the only people with whom they will be allowed to exchange information and then only when appropriate.

Diffusion and conflicts of interest

The unpublished material sent by the author to the magazine by means of a manuscript, must not be used in the editor's research without the express consent of the author thereof.

The Proofreaders' Duties

Contribution to the editorial decisions

The proofreader will assist the magazine's editor when the time comes to make any editorial decisions and via the editorial communications with the author he/she will be able to help the author to improve the content of the article.

Deadline

Any arbiter who feels unqualified to revise any article or who is aware that it will be impossible for him/her to meet the deadline demanded to issue his/her judgment, shall justify his/her excuse from the reviewing process by notifying the editor as soon as possible.

Editorial Committee

Confidentiality

Any manuscripts received for revision shall be treated with the utmost confidentiality. They must not be shown, nor must their contents be disclosed to anyone who has not been authorized by the editor.

Objectivity standards

The revisions must be carried out objectively. Personal criticism of an author is considered inappropriate. The arbiters must express their points of view with arguments that support their appraisals.

Acknowledgement of the sources

The proofreaders shall know the relevant published papers that have not been quoted by the authors. Any statement of a remark, derivation or argument that might have been used previously must be expressed with the corresponding quotation. A proofreader must also notify the magazine's editor if he/she has evidence that there might be any similarities, or overlapping between a manuscript in the process of revision and other papers published previously.

Diffusion and conflicts of interest

The proofreader shall treat as confidential any privileged information or idea obtained from a manuscript in the process of arbitrage, and under no circumstances can this information be used for personal gain. The proofreaders must decline revising manuscripts that might come into conflict of interests with his/her own work or competition processes, collaboration with other authors, companies or institutions with whom he/she might be involved.

The authors' duties

Standards

The authors of original research works must submit a precise description of the work done, as well as an objective presentation of its significance. The underlying data must be represented accurately in the paper. A document must contain enough details and references and quotations to allow others to replicate the work. Misrepresentations or deliberately inaccurate statements are considered unethical, unacceptable behavior.

Access to information and withholding

The authors are asked to provide information in connection with the article subject to revision, whose information should be accessible publicly if possible, and at any rate they should be ready to keep said information available for a reasonable period of time after its publication.

Originality and plagiarism

The authors must make sure that they have written a completely original paper, and in the event that they have used the work of others, the latter must be appropriately quoted.

Multiple, redundant or concurrent publication

An author in general must not publish manuscripts describing essentially the same experiment in more than one magazine or publication. Presentation of the same manuscript in more than one magazine is considered unethical behavior and it is unacceptable from the editorial point of view.

Editorial Committee

Acknowledgement of the sources

A well-deserved acknowledgement of the work of others must always be considered. The authors must quote the publications that have had an influence on the preparation of their own works.

Authorship

Authorship must be reserved for those who have made a significant contribution in the conception, design, execution or interpretation of the development of the paper presented. All those who made significant contributions must be listed as coauthors.

When there are others who participated in certain specific aspects of the project, they must be acknowledged as collaborators. The corresponding author must make sure that all the coauthors and collaborators have been properly included and listed in the project presented and that they have all approved of the final version thereof and have agreed to submit it for its publication.

Diffusion and conflicts of interest

All the authors must disclose in their manuscripts any conflicts of interest that may have significance in the interpretation thereof. All the sources of financial support must be disclosed.

Errors in published articles

When an author discovers a significant error or an inaccuracy in the publication of his/her own work, it will be his/her duty to notify the magazine's editor as soon as possible and he/she will help correct it or if it comes to it, withdraw the publication.

Editorial Committee

Ética Editorial e Declaração Editorial de Boas Práticas da revista

Todas as partes envolvidas no processo de publicação, isso é, o autor, os revisores (avaliadores, pareceristas) e o editor do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude do Cinde e a Universidade de Manizales, entidade responsável pela publicação dos conteúdos, devem encontrar-se sob o mesmo conceito de comportamento ético. Nossa declaração de ética editorial baseia-se no Guia COPE's de Boas Práticas para Editores de Publicações.

Decisões de publicação

O editor da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude é responsável por decidir quais artigos enviados à revista devem ser publicados. O editor deve guiar-se pelas políticas do comitê editorial e do comitê científico da revista e deverá ter presente os diferentes aspectos legais vigentes em matéria de difamação, direitos de autor ou plágio.

Jogo limpo

O editor da revista poderá avaliar os manuscritos em qualquer momento atendendo unicamente a seu conteúdo intelectual sem tomar em consideração raça, gênero, orientação sexual, crenças religiosas, origem étnica, nacionalidade ou filosofia política dos autores.

Confidencialidade

O editor e todo o corpo editorial não devem revelar nenhum tipo de informação a respeito de qualquer manuscrito que tenha sido enviado à revista para ser revisado. Os únicos com os quais poderá trocar informações serão com o próprio autor, os revisores, os assessores editoriais e os membros do comitê editorial e do comitê científico sempre e quando necessário.

Divulgação e conflitos de interesse

O material inédito enviado à revista pelo autor por meio de manuscrito não deverá ser utilizado nas investigações do editor sem o expresso consentimento do autor deste.

Deveres dos Revisores. Contribuição a decisões editoriais

O revisor dará assistência ao editor da revista na hora de levar a cabo qualquer decisão editorial e por meio das comunicações editoriais com o autor e poderá assistir ao autor no momento de aperfeiçoar o conteúdo do artigo.

Tempo

Qualquer parecerista que se sinta não qualificado para revisar qualquer artigo ou que esteja consciente que lhe será impossível cumprir com o tempo exigido para emitir sua avaliação deverá justificar seu motivo do processo de revisão, notificando ao editor o mais breve possível.

Confidencialidade

Qualquer manuscrito recebido para ser revisado será tratado com especial confidencialidade. Não devem ser mostrados, nem seu conteúdo será revelado a ninguém que não tenha sido autorizado pelo editor.

Padrões de objetividade

As revisões serão conduzidas de maneira objetiva. As críticas pessoais direcionadas ao autor são inapropriadas. Os pareceristas devem expressar seus pontos de vista com argumentos que apoiem suas avaliações.

Reconhecimento das fontes

Os revisores deverão conhecer trabalhos relevantes publicados que não tenham sido citados pelos autores. Qualquer declaração de uma observação, derivação ou argumento que tenha sido utilizado previamente deve ser manifestado com sua citação correspondente. Um revisor deve também avisar ao editor da revista se há comprovação de que poderia produzir qualquer similaridade ou sobreposição entre um manuscrito em processo de revisão e outros trabalhos já publicados anteriormente.

Divulgação e conflitos de interesse

O revisor deverá manter confidencial qualquer informação privilegiada ou ideia obtida através de um manuscrito em processo de avaliação, não podendo haver uso em nenhum caso dessa informação em benefício pessoal. Os revisores não devem considerar analisar manuscritos que poderiam entrar em conflito de interesse com seu próprio trabalho ou processos de competição, colaboração com outros autores com os quais teve conexão, empresas ou instituições.

Deveres dos autores

Padrões

Os autores de trabalhos originais de investigação devem apresentar uma descrição precisa do trabalho realizado, assim como uma exposição objetiva de seu significado. Os dados subjacentes devem estar representados com precisão no trabalho. Um documento deve ter detalhes, referências e citações suficientes para permitir que outros possam replicar o trabalho. Afirmativas fraudulentas ou deliberadamente inexatas constituem um comportamento antiético e inaceitável.

Acesso à informação e retenção

Pede-se aos autores que proporcionem informação em conexão com o artigo em revisão, cujos dados deveriam ser acessíveis publicamente, se possível, e deve em qualquer caso estar pronto para manter tal informação um período de tempo razoável após sua publicação.

Originalidade e plágio

Os autores devem assegurar-se de que escreveram um trabalho completamente original e se utilizaram trabalho de outros, esses devem ser pertinentemente citados.

Publicação múltipla, redundante ou concorrente

Um autor não deve, em geral, publicar em mais de uma revista ou publicação manuscritos que descrevem essencialmente o mesmo experimento. A apresentação desse mesmo manuscrito em mais de uma revista constitui um comportamento antiético e é inaceitável segundo o ponto de vista editorial.

Reconhecimento das fontes

O merecido reconhecimento do trabalho de outros deve ser sempre considerado. Os autores devem citar as publicações que tiveram influência na elaboração de seu próprio trabalho.

Autoria

A autoria deve ser limitada a aqueles que tenham realizado uma contribuição significativa na concepção, desenho, execução ou interpretação do desenvolvimento do trabalho apresentado. Todos aqueles que realizaram contribuições significativas devem estar listados como coautores.

Quando existem outros que tenham participado em certos aspectos pontuais do projeto, esses devem ser reconhecidos e listados como colaboradores. O autor correspondente deve assegurar-se de que todos os coautores e colaboradores tenham sido pertinentemente incluídos e listados no projeto apresentado, além disso, que todos tenham aprovado a versão final e que estão de acordo em apresentá-la para sua publicação.

Divulgação e conflitos de interesse

Todos os autores devem divulgar em seus manuscritos qualquer conflito de interesse que possa ser significativo para sua interpretação. Todas as fontes de suporte financeiro do projeto devem ser publicadas.

Erros em trabalhos publicados

Quando um autor descobrir um erro significativo ou uma imprecisão na publicação de seu próprio projeto, terá a obrigação de notificar-se o mais rápido possível ao editor da revista e ajudará a corrigi-la ou, se for o caso, a retirar a sua publicação.

O Comitê Editorial

Revisión de similitudes de artículos con otros documentos en la web

Cuando los autores suben sus artículos al sistema editorial en línea de la revista (Open Journal System) para ser publicados en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, declaran que estos son inéditos en su totalidad o en parte y que no han sido presentados para su publicación en otro sitio. Para verificar este punto, la revista utiliza el programa antiplagio Turnitin, que hace una búsqueda en la red y determina qué porcentaje de similitudes tiene el artículo con otros textos (si hay similitudes) y en qué direcciones aparecen; esta búsqueda es respaldada también por los programas antiplagio Cross Check y Viper.

Checking similarities of articles to other online documents

When authors upload their articles to the magazine's online editorial system (Open Journal System) to be published in the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth, they declare that these are completely or partly unpublished and that they haven't been present presented for publication to other sites. In order to verify this, the magazine uses the anti-plagiarism program Turnitin that searches through the internet and determines the percentage of similarity the article has to other texts (if there are similarities) and the addresses of the sites it appears on. This search is also supported by two other anti-plagiarism programs Cross Check and Viper.

Revisão de semelhanças de artigos com outros documentos na web

Quando os autores postam seus artigos no sistema editorial em linha da revista (Open Journal System) para serem publicados na Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude declaram que esses são inéditos em sua totalidade ou em parte e que não foram apresentados para publicação em outro local. Para verificar esse ponto, a revista utiliza o programa anti-plágio Turnitin, que realiza uma busca em rede e determina qual porcentagem de semelhanças tem o artigo com outros textos (se há semelhança) e em quais lugares aparecem; essa busca é respaldada também pelos programas anti-plágio Cross Check y Viper.

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 trascender 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 contrario, se trata de una forma distinta de abordar las preguntas y problemáticas relacionadas con las experiencias de vida infantiles y juveniles que responde al llamado ya clásico pero aún pendiente de “abrir las ciencias sociales” (Comisión Gulbenkian, 1996). La configuración histórica de áreas de la vida social (economía, sociedad, cultura, política) y de dimensiones temporales (pasado/presente), junto con la división del trabajo dentro de las ciencias sociales que atribuye una disciplina (economía, sociología, antropología, ciencia política, historia) a cada una de dichas esferas pensada como ontológicamente distinta a las demás, entra en tensión cuando nos enfrentamos a temáticas relacionadas con la niñez y la juventud, que reclaman lecturas en las que “cruzar fronteras” y trascender el sentido de seguridad que otorgan las disciplinas resulta ser fundamental. Más allá de los “monopolios de sabiduría” o de las zonas separadas y “reservadas a las personas con determinado título universitario” (Comisión Gulbenkian, 1996), están las prácticas, los sentidos, las desigualdades, las sujeciones y las agencias de niños, niñas y jóvenes que nos

invitan a promover miradas que no segmenten la realidad para estudiarla y que no asuman de entrada que hay un enfoque privilegiado para su comprensión (psicológico, económico, sociohistórico, cultural, etc.)

Cabe precisar que la transdisciplinariedad como rasgo de los campos de conocimiento en niñez y juventud no es un punto de partida basado en la sumatoria de disciplinas o en la negación de las mismas. Se trata de una tendencia y de un posible horizonte en el trabajo con niños, niñas y jóvenes en el que los diálogos y las interacciones entre variadas tradiciones teóricas tanto 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 sobrepone en corporalidades y subjetividades que escapan a los reduccionismos explicativos y nos llevan a articular creativamente teorías, metodologías y técnicas que se mueven por distintos campos de saber y hacer.

El segundo desplazamiento de los campos de conocimiento en niñez y juventud es el que se mueve de enfoques universalistas y homogenizadores a *enfoques situados y contextuales*. En efecto, otra de las tendencias en tales campos es la que avanza hacia perspectivas en donde adquieren mayor centralidad las mediaciones de la historia, los entramados relacionales constitutivos de determinadas problemáticas y las especificidades de los contextos. No es lo mismo ser niño, niña o joven en el norte o en el sur global, en contextos marginados o precarios que en aquellos con altos niveles de consumo y capacidad adquisitiva, en zonas rurales y urbanas, en entornos representados como indígenas, afrodescendientes o mestizos. De acuerdo al momento histórico y a los contextos concretos se llenan de contenidos diversos y a veces contradictorios las nociones de niño, niña y joven, de manera que éstas pueden significar, al mismo tiempo, cambio,

reconocimientos, desesperanzas, precariedad, violencias, creatividad, sometimientos, sueños, resistencias, estética, política, transgresión, exploración, indignación, insatisfacción, entre muchos otros.

En este sentido, la configuración de la niñez y la juventud como objetos de conocimiento ha implicado la producción de algunos sujetos categorizados como niños, niñas y jóvenes mediante dispositivos de clasificación biológica, psicológica, demográfica y política. Se trata de un doble proceso en el que se construye discursivamente la niñez y la juventud, y social e históricamente a los sujetos a los que se refieren los discursos y las categorías de pensamiento (Castellanos, 2011). Sin duda, si bien la producción de conocimiento en los campos de la niñez y la juventud ha aportado no solo a comprender sino a producir a los sujetos nombrados como niños, niñas y jóvenes, su creciente carácter situado y contextual ha permitido superar las nociones genéricas y universales de “niño o joven”, para incorporar las dimensiones de disputa y negociación que en contextos sociohistóricos determinados se juegan entre aquellos imaginarios dominantes que han definido en un momento dado a los grupos y sujetos “en condición infantil o juvenil”, y las propias representaciones y vivencias de los agentes mediadas por procesos de autorreconocimiento e identificación desiguales y diferenciales.

En este marco es importante enfatizar que la niñez y la juventud no están asociadas solamente a la edad o a características dadas y esenciales, motivo por el cual es importante pensarlas desde una perspectiva relacional, que incorpore la identificación contextual de los procesos en los cuales se inscriben. La condición infantil o juvenil es histórica, situada y diversa, y está dotada de representaciones, actitudes, potencialidades, disposiciones, aspiraciones y sobre todo relaciones (de significación, de poder, de estructuración) en el marco de las cuales las características específicas y localizables espacio-temporalmente de los niños, niñas y jóvenes, adquieren sentido. Como afirma Castellanos (2011) al referirse a la condición juvenil, esta puede pensarse como “el entrecruzamiento entre direccionamientos y

posiciones, que a modo de vectores de fuerza orientan y localizan al sujeto en un universo de oposiciones que ordenan el mundo social y los submundos, a modo de subcampos, en los que el sujeto actúa, es y deriva sus *cualidades sociales*” (p. 175).

Se es niño, niña o joven respecto a alguien y en determinadas circunstancias y contextos, de manera que, por ejemplo, en la familia “se es joven -en cualquier sector social con o sin moratoria social- por ocupar ese lugar en la interacción intra-institucional, caracterizada por la coexistencia con las otras generaciones” (Margulis & Urresti, 1998, p. 8). Igualmente, no se pueden definir los rasgos de la niñez y la juventud sin considerar su relación con las representaciones que definen “lo que no es infantil o juvenil”, o en otras palabras, sin analizar al mismo tiempo su relación con otras condiciones¹ como la de adulto, u otros productores de diversidad social y cultural como el género, la etnicidad o la clase social.

Por último, el tercer desplazamiento de los campos de conocimiento en niñez y juventud que queremos promover además de aquellos basados en su carácter transdisciplinario y contextual, tiene que ver con el paso de una investigación despolitizada a una *comprometida ética y políticamente con el cambio social*. La investigación en los campos de la niñez y la juventud no puede quedarse en la constatación de problemáticas y eventos. Tampoco en la explicación de realidades dadas y “objetivas”. Por el contrario, esta puede orientar la toma de decisiones o las acciones de intervención, acompañamiento o movilización a favor de mejores condiciones de vida para niños, niñas y jóvenes, así como también, generar propuestas y reflexiones que trasciendan la sola comprensión del mundo y promuevan la construcción de realidades distintas y sociedades menos excluyentes.

Lo anterior implica romper con la distinción entre trabajo teórico y práctica política así como imaginar otras formas de objetividad

¹ Con Reguillo (2010) se puede afirmar que *la condición* se refiere a posiciones, categorías, clases, situaciones, prácticas, autorizaciones, prescripciones y proscripciones que pueden ser asumidas como “naturales” al orden vigente y que tienden a naturalizarse como “propias” o inherentes a determinado grupo social.

que no se reduzcan a la neutralidad valorativa y a la separación tajante entre sujetos y objetos de conocimiento. Las infancias y juventudes mayoritarias siguen estando sujetas a la subordinación, a las violencias, a las desigualdades e injusticias, motivo por el cual la producción de conocimiento en niñez y juventud incorporando las voces, conocimientos y motivaciones de niños, niñas y jóvenes, mucho puede aportar para propiciar cambios y cuestionamientos de los espacios educativos, mediáticos, institucionales y no institucionales que continúan reproduciendo los privilegios de unos y la invisibilidad y sometimiento de otros. El campo de estudios, prácticas y conocimientos en niñez y juventud no es un fin en sí mismo sino un medio para intervenir y democratizar las realidades de niños, niñas y jóvenes inmersos en complejos dispositivos de opresión.

Referencias

- Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las 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 conditions¹ such as being an adult or other producer of social and cultural diversity such as gender, ethnicity or social class.

Finally, the third trend in the fields of knowledge of childhood and youth that should be noted, in addition to those based on their trans-disciplinary and contextual character, involves a shift from de-politicized studies to an *ethical and political commitment to social change*. Research in the fields of childhood and youth studies can’t just be the identification and description of problems and events. It can’t just occupy itself with the explanation of given and “objective” realities. On the contrary, this research should guide decision-making processes, intervention actions, accompaniment and mobilization processes in favor of improved living conditions for children and young people, as well as to generate proposals and reflections that transcend the existing comprehension of the world and promote the construction of different realities and societies that are less exclusive.

1 Reguillo (2010) affirms that *the condition* refers to positions, categories, classes, situations, practices, authorizations, prescriptions and and proscriptions that can be assumed as “natural” within the existing order and that tend to naturalize themselves as “own” or inherent for a specific social group.

This implies overcoming the boundary between theoretical work and political practice as well as imagining other forms of objectivity that aren't reduced to evaluative neutrality or the categorical separation between subjects and objects of knowledge. The majority of children and young people continue to be subject to subordination, violence, inequality and injustice, which is why the production of knowledge among children and young people that incorporates the voices, knowledge and motivations of children and young people can contribute to achieving changes and question the educational, media, institutional and non-institutional spaces that continue to reproduce the privileges of some and the invisibility and submission of others. The fields of childhood and youth studies and related practices and knowledge are not an end in itself but instead are a means for intervening and democratizing the realities of children and young people that are immersed in complex forms of oppression.

References

- Arango, A. M., Escobar, M. R. & Quintero, F. (2008). *Nos miran pero ¿Ven más allá?: La construcción del sujeto joven desde las investigaciones de juventud. Para cartografiar la diversidad de los jóvenes*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplina. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llovet, C. Villalba & Ma. Zapiola (eds.) *Infancias: Políticas y Saberes en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Teseo.
- Castellanos, J. M. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En G. Muñoz (ed.) *Jóvenes, culturas y poderes*, (pp. 161-188). Bogotá, D. C.: Siglo del Hombre Editores, Universidad de Manizales, Cinde.
- Comisión Gulbenkian (1996) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Gómez-Esteban, J. H. (2011). Discursos sobre la juventud o las tribulaciones para ser lo que uno es. En J. C Amador, R. García-Duarte & Q. M Leonel-Loaiza (eds.) *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá*, (pp.101-131). Bogotá, D. C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Personería de Bogotá, D. C.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición juvenil. En H. Cubides, M. C. Laverde-Toscano & C. E. Valderrama (eds.) *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, (pp. 3-21). Bogotá, D. C.: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Muñoz, G. (2010). *Youth studies in Latin America: changes, exchanges, challenges. Youth studies in Colombia*. Manizales: Universidad de Manizales-Cinde.
- Pérez-Islas, J. A. (2008). Juventud: un concepto en disputa. En J. A. Pérez-Islas, M. Valdez & M. H. Suárez (coords.) *Teorías sobre la juventud; las miradas de los clásicos*, (pp. 9-33). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reguillo, R. (2003). Jóvenes y estudios culturales. Notas para un balance reflexivo. En J. M. Valenzuela (coord.) *Los estudios culturales en México*, (pp. 354-379). México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo: Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (coordinadora). *Los jóvenes en México*. México, D. F.: Conaculta, Fondo de Cultura Económica.
- Rossi, F. (2006). *Las juventudes en movimiento: informe sobre las formas de participación política de los jóvenes*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1 (1-2), pp. 1-38.

Horizonte e compromisso editorial da revista

Aportar com a difusão a construção de conhecimento em infância e juventude: Para a consolidação de um campo transdisciplinar, contextual e comprometido ética e politicamente com a mudança social.

A construção de conhecimento nos campos da infância e juventude enfrenta a grandes desafios: Desde que marcos teóricos, epistemológicos e metodológicos podemos pensar hoje infância e juventude, que expressam uma pluralidade inesgotável de formas de ser e existir? Que procedimentos acadêmicos ou extra acadêmicos favorecem a compreensão do mundo infantil e juvenil nos quais coabitam estruturas residuais de participação, educação e socialização com práticas emergentes de ação política, de interação, de relação com as tecnologias, de novos hábitos de consumo, de maneiras criativas de subjetivação e comunicação? Como abordar as condições de vida de meninos, meninas e jovens que em contextos como os de América Latina estão cobertas por diversos processos de exclusão social, de precariedade econômica e vital, de desigualdades, injustiças, opressões e violências com profundas raízes históricas e consideráveis níveis de naturalidade? Como transcender a mera produção teórica e a necessária compreensão das realidades de construir novos mundos e possibilidades para uma vida decente não para crianças e jovens, mas de mãos dadas com eles e elas, a partir de suas perspectivas, sentidos, vozes e formas expressão?

Requeresse avançar como tem sido feito, a abordagens críticas e transdisciplinares que permitam apreender e intervir nas complexidades do mundo social e nas realidades concretas da infância e juventude. Desde sempre, sabemos que a própria constituição de crianças e jovens como “objetos de conhecimento” foi desenvolvida através de contribuições significativas de diferentes disciplinas e modos de reflexão. A noção de infância, por exemplo, como explicou Sandra Carli (2011), é definida a partir das contribuições mais variadas da psicanálise, sociologia, direito, serviço social, estudos literários, estudos de comunicação e cultura, antropologia, história, entre outros. Além disso, têm sido aportados todos os tipos

de imaginário e representações que às vezes circulam de forma contraditória: “menores de idade” que necessitam de proteção, objetos de intervenção e cuidado, detentores de direitos, para citar alguns dos lugares simbólicos nos quais se destina localizá-los. No entanto, embora haja muitas abordagens, bem como temas e problemáticas, as tendências na investigação social e cultural relativas a infância apontam para lugares cada vez menos homogeneizadores, abstratos e disciplinares, e cada vez mais pluralista, contextual e relacional.

As múltiplas formas de ser criança e as complexidades das experiências da infância têm levado a formas mais flexíveis e abertas de investigação, tanto em termos teóricos como metodológicos, que transitam pelos interstícios das disciplinas e resistem a abordagens reducionistas ou centradas na percepção de meninos e meninas como cidadãos de segunda categoria ou como sujeitos sem ação. As implantações no campo de estudo da infância foram questionando o suposto caráter universal e a-histórico da mesma, reduzindo as crianças a depositários de tradição ou do ensino de adultos, e leituras unicamente biologicistas ou centralizadas em suas vulnerabilidades e deficiências. Em vez disso, a partir de abordagens colocadas ou locais (sem dizer assim particularista) se têm pensado as infâncias como construções socioculturais imersas em estruturas materiais de e entrelaçados de significados que limitam as possibilidades de certos movimentos, determinam trajetórias de vida, práticas sedimentadas; mas ao mesmo tempo permitem que outros movimentos não esgotem as ações, nem se encontrem além das vicissitudes da história.

O mesmo aconteceu no campo de estudos da juventude. Cabe recordar que a juventude, como um conceito ou categoria social, foi abordada desde diferentes correntes teóricas e tem sido associada com características diferentes que se consideram, definidas com o enfoque, o que

significa ser jovem em um momento histórico e em uma dada sociedade. No desenvolvimento prolífico de estudos para jovens entraram em disputa diferentes conhecimentos que falaram do significado de “ ser jovem “ a partir de apostas e perspectivas variadas tanto como biológica, como pedagógica, antropológica, sociológica, crítico, político, entre outros. Neste sentido, os indivíduos considerados jovens foram interrogados nas universidades, mas também desde outras áreas da sociedade (instituições, indústrias culturais, meios de comunicação, etc.), por discursos que formam várias imagens e imaginários múltiplos e que obedecem a diferentes intencionalidades. Assim, se falou dos jovens como sujeitos imersos em um período de transição, ou em busca de identidade, sujeitos que representam o motor da mudança social, sujeitos vulneráveis e propensos ao risco, ou sujeitos naturalmente perigosos e desajustados, para citar apenas algumas das noções da juventude identificadas em várias pesquisas e estados da arte (Arango, Escobar & Quintero, 2008, Pérez-Islas, 2008, Muñoz, 2010, Gómez-Esteban, 2011).

Alguns dos discursos mais importantes em termos do que tem sido contribuído para instituir um modo particular de pensar/construir juventude, foram os seguintes: 1) *O discurso psico-biológico* ou evolutivo que desde uma perspectiva de idade considera a juventude como uma etapa de um desenvolvimento humano linear, unívoco, contínuo, progressivo e cumulativo, que é caracterizada por certos traços psicobiológicos e sociais predeterminados e associado com transição e incompletude. 2) *O discurso das políticas sociais* que transita de representações de jovens como “o futuro da sociedade”, atores estratégicos de desenvolvimento e sujeitos de direitos, a visões negativas que os associam com indivíduos em situação de risco, de dependência, falta de autonomia e até mesmo potenciais criminosos (Gómez- Esteban, 2011). 3) *O discurso pedagógico* que se refere a juventude como uma fase da vida para formar, para explorar, para passar um período de tempo (moratória social), exclusivamente ao estudo, adiando responsabilidades económicas e exigências “associadas com um ingresso pleno

a maturidade social: formar um lar, trabalhar, ter filhos” (Margulis & Urresti, 1998, p. 4). 4) *O discurso das ciências sociais* que reúne várias vertentes: culturalismo estadunidense, teoria das gerações, abordagem funcionalista, perspectiva da complexidade e construtivismo, entre muitos outros. 5) *O discurso dos Estudos culturais*, cuja origem é geralmente associada com a Escola de Birmingham (sem ser reduzido a esta), e as investigações relacionadas com as subculturas juvenis como formas de resistência simbólica dos grupos dominados frente aos dominantes (Pérez -Canary, 2008).

Neste contexto, e tendo em conta a advertência feita por Reguillo (2003) sobre não cair no erro de pensar a juventude como uma continuidade temporal, homogênea, a-histórica ou essencial; a investigação social e cultural no campo da juventude também transitou a lugares que problematizam as concepções mais tradicionais e apostam em discursos construtivistas, críticos ou complexo onde a condição juvenil não é um “simples estágio em uma sequência linear biológica-biográfica”, mas uma construção sociocultural historicamente definida” (Rossi, 2006, p. 13). Como observa Valenzuela (2005) “a juventude é um conceito vazio fora do seu conteúdo histórico e sociocultural” (p. 19), por isso, varia de acordo com o momento histórico, segundo certos marcadores de identidade (classe social, local de origem, etnia, sexo, orientação sexual, etc.), segundo sua relação com o que é definido como “não juvenil” e incluso com elementos como a expectativa de vida, que é mediada por contextos socioeconômicos. Nesse sentido, aqueles indivíduos de carne e osso e suas identidades juvenis, estão mais relacionados com construções sócio-históricas, polissêmicas, relacionais, mutáveis e transitórias que com totalidades essenciais, cristalizado ou definidas por fatores puramente físico-biológicas.

Com esta base, pode-se afirmar que a produção de conhecimento nas áreas de infância e juventude tem enfrentado pelo menos três grandes mudanças que é importante demonstrá-las e promovê-las. Em primeiro lugar, se transitou *de uma produção centrada nas disciplinas a perspectivas inter e transdisciplinares*. De fato, dadas as complexidades e pluralidades de

experiências de infância e juventude, a produção de conhecimento tem defendido cada vez mais leituras que se apoiam em amplos campos teóricos e plurais estratégias metodológicas, ao invés de restringir-se a uma única disciplina ou privilegiar o paradigma da monocultura e fragmentação. Isso não significa que se está desestimando o conhecimento derivado de campos disciplinares como a psicologia, a sociologia, a antropologia ou a história, nem que se considere a transdisciplinariedade como necessariamente mais abrangente completa ou “superior”.

Pelo contrário, é uma forma diferente de abordar as questões e problemas relacionados com as experiências da vida infantil e juvenil que atende a chamada já clássico, mas ainda pendente de “abrir as ciências sociais” (Comissão Gulbenkian, 1996). A configuração histórica de áreas da vida social (economia, sociedade, cultura, política) e as dimensões temporais (passado/presente), juntamente com a divisão do trabalho no âmbito das ciências sociais que se atribui a uma disciplina (economia, sociologia, antropologia, ciência política, história) cada uma dessas áreas consideradas como distintas ontologicamente das outras, entra em tensão quando confrontadas com questões relacionadas a infância e juventude, que exigem leituras nas quais se “atravessam fronteiras” e transcendem a sensação de segurança que oferecem as disciplinas resulta sendo fundamental. Mais além dos “monopólios de sabedoria” ou das zonas separadas e “reservadas para as pessoas com determinado diploma universitário” (Comissão Gulbenkian, 1996), estão as práticas, os sentidos, as desigualdades, as restrições e ações de meninos, meninas e jovens que nos convidam a promover olhares que não segmentem a realidade para estudá-la e que não assumam de início que há um enfoque privilegiado para sua compreensão (psicológico, econômico, sócio-histórica, cultural, etc.).

Cabe precisar que a transdisciplinaridade como uma característica dos campos do conhecimento em infância e juventude não é um ponto de partida com base na soma de disciplinas ou a negação destes. Trata-se de uma tendência e de um horizonte possível no trabalho com meninos, meninas e jovens

no qual os diálogos e interações entre várias tradições teóricas tanto disciplinares como transdisciplinares (estudos de comunicação, estudos culturais, estudos de gênero, etc.) certamente são frutíferos. A organização do conhecimento em torno de determinados objetos de estudo ou saberes especializados é subvertida quando nos aprofundamos em formas de vida de crianças e jovens e vemos que o artístico, o educativo, o comunicativo, o cultural, político, econômico e histórico se sobrepõem em corporalidades e subjetividades que escapam aos reducionismos explicativos e nos levam a articular criativamente teorias, metodologias e técnicas que se movem por distintos campos do saber e fazer.

O segundo campo de deslocamento dos campos de conhecimento da infância e juventude está se movendo de universalista e homogeneizador a *enfoques situados e contextuais*. De fato, outra das tendências em tais campos é a que avança para as perspectivas nas quais se adquirem maior centralidade as mediações da história, as tramas relacionais constitutivas de determinadas problemáticas e as especificidades dos contextos. Não é o mesmo ser uma criança ou jovem no Norte ou no Sul global, em contextos marginais ou precários do que naqueles com altos níveis de consumo e capacidade aquisitiva, em áreas rurais e urbanas, em ambientes representados como indígenas, afrodescendentes ou mestiços. De acordo com o momento histórico e aos contextos concretos são preenchidos com vários conteúdos e noções às vezes contraditórios as noções de menino, menina e jovem, de maneira que estas podem significar ao mesmo tempo, mudança, reconhecimento, desesperos, precariedade, violências, criatividade, subjugações, sonhos, resistências, estética, política, transgressão, exploração, indignação, a insatisfação, entre muitos outros.

Neste sentido, a configuração da infância e juventude como objetos de conhecimento implicam na produção de alguns indivíduos categorizados como meninos, meninas e jovens mediante dispositivos de classificação biológica, psicológica, demográfica e política. Se trata de um duplo processo em que as crianças e os jovens são discursivamente construídas, e

social e historicamente aos sujeitos referidos em discursos e categorias de pensamento (Castellanos, 2011). Sem dúvida, enquanto a produção de conhecimento nas áreas de crianças e jovens tem contribuído não só para entender, mas para produzir indivíduos nomeados como crianças e jovens, o seu crescente carácter definido e contextualizado permitiu superar as noções genéricas e universais de “criança ou jovem”, para incorporar as dimensões de disputa e negociação que em contextos sócio-históricos determinados atuam entre aqueles imaginários dominantes que definem em um momento dado os grupos e sujeitos “em “condição infantil ou juvenil”, e as próprias representações e vivências dos agentes mediados por processos de auto reconhecimento e identificações desiguais e diferenciais.

Neste marco é importante ressaltar que a infância e juventude não está associada apenas à idade ou as características dadas e essenciais, motivo pelo qual é importante pensá-las a partir desde uma perspectiva relacional, que incorpore a identificação contextual de processos dos quais fazem parte. A condição infantil ou juvenil é histórica, localizada e diversificada e está dotada de representações, atitudes, potencialidades, disposições, aspirações e sobretudo relacionamentos (de significados, de poder, de estruturação) sob o qual características específicas e rastreáveis espaço e temporalmente para as crianças e jovens adquirem sentido. Como afirma Castellanos (2011) ao referir-se à condição juvenil, esta pode ser pensada como “a interseção entre rotas e posições, como vetores de forças que orientam e localizam ao indivíduo em um universo de oposições que ordenam o mundo social e os submundos por meio de subcampos, nos quais o indivíduo atua, é e deriva suas qualidades sociais “(p. 175).

Se é criança ou jovem em relação a alguém e em certas circunstâncias e contextos, de modo que, por exemplo, na família “são jovens de todo o sector social -com ou sem moratória social- por ocupar esse lugar na interação intra-institucional, caracterizada pela coexistência com as outras gerações“ (Margulis & Urresti, 1998, p. 8). Igualmente, não é possível definir os traços da infância e juventude, sem considerar a

sua relação com as representações que definem “o que não é infantil ou juvenil “, ou em outras palavras, sem analisar ao mesmo tempo a sua relação com outras condições, como adulto, ou outros produtores de diversidade social e cultural, tais como gênero, etnia ou classe social.

Por último, o terceiro campo de deslocamentos de conhecimento em infância e juventude que também queremos promover ademais daqueles baseados em seu carácter transdisciplinar e contextual, tem a ver com a passagem de uma investigação despolitizada a uma *comprometida ética e politicamente com a mudança social*. A Investigação nos campos da infância e juventude não podem ficar na constatação de problemáticas e eventos. Tampouco na explicação de realidades dadas e “objetivas”. Pelo contrário, esta pode orientar a tomada de decisões ou ações de intervenção, acompanhamento ou mobilização para melhores condições de vida para crianças e jovens, bem como, gerar propostas e reflexões que vão além da simples compreensão do mundo e promover a construção de diferentes realidades e sociedades mais inclusivas.

Isso significa romper com a distinção entre o trabalho teórico e prática política bem como imaginar outras formas de objetividade que não se reduzem à neutralidade de valores e a separação nítida entre sujeitos e objetos de conhecimento. A infância e juventude majoritariamente permanecem sujeitas a subordinação, a violência, as desigualdades e injustiças, motivo pelo qual a produção de conhecimento em infância e juventude incorporando a vozes, conhecimentos e motivações das crianças e jovens, pode contribuir muito para promover mudança e questionamentos dos espaços educativos, meios de comunicação, espaços institucionais e não- institucionais que continuam a reproduzir os privilégios de alguns e a invisibilidade e subjugação dos outros. O campo de estudo, práticas e conhecimento em infância e juventude não é um fim em si mesmo, senão um meio para intervir e democratizar as realidades das crianças e jovens imersos em complexos dispositivos de opressão.

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.

Guía para los autores y autoras

La **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** es una publicación semestral que recoge resultados de investigación y meta-análisis inter y transdisciplinarios cuya calidad permite presentar trabajos inéditos, acumular y debatir saberes y conocimientos sobre la niñez y la juventud de Colombia y Latinoamérica y el Caribe, y hacer aportes a la investigación de tan complejos campos objetos de estudio desde diversas perspectivas disciplinarias, interdisciplinarias y trasdisciplinarias, tales como las neurociencias, la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la lingüística, la historia y la filosofía.

Su base es el programa de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, de la alianza Universidad de Manizales y Cinde, en Manizales, Colombia. Se dirige a personas interesadas en la teoría y la práctica de estudiar, investigar, analizar y profundizar sobre los niños, niñas y jóvenes, así como de diseñar, evaluar y comparar programas y políticas de niñez y juventud. Acepta artículos en castellano, portugués, francés e inglés, preferentemente derivados directamente de investigaciones formalmente avaladas por instituciones universitarias, centros de investigación y entidades financiadoras públicas y privadas

Información general

La revista no cobra los costos.

La Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud es una publicación semestral indexada en el Índice Bibliográfico Nacional Publindex y se acoge a los criterios de Calidad Científica establecidos por Colciencias. Por tal motivo recibe artículos que correspondan a la siguiente tipología:

1. Artículo de investigación científica o tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes:

Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.

- 2. Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
 - 3. Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
 - 4. Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
 - 5. Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
 - 6. Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
 - 7. Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.
- También recibe análisis breves sobre trabajos, eventos, procesos locales y proyectos en curso que sean de interés para los científicos y científicas sociales

y otros intelectuales que estudian a los niños, niñas y jóvenes.

- Sistematizaciones de trabajo relacionados con los niños y los jóvenes y publica entrevistas a pensadores en estos campos.
- Las opiniones y afirmaciones que aparecen en los artículos son de responsabilidad exclusiva de los autores y autoras.
- El envío de un artículo a esta revista supone el compromiso por parte del autor o autora de no someterlo de forma parcial o completa, ni simultáneamente ni sucesivamente, a otras revistas o editoriales, sin antes retirar el texto de la consideración de esta revista por medio de comunicación escrita.
- Las contribuciones pueden escribirse en español, inglés, portugués y francés.
- Los artículos deben ser subidos por los autores al Open Journal System (OJS) de la revista. Los artículos publicados en la revista son de libre acceso y deben ser citados como aparece la referencia en cada artículo.
- Una vez colocado el artículo en la plataforma OJS será sometido a una revisión de similitudes en la red a través del programa Turnitin, para comprobar que es inédito.

Parámetros Editoriales

- **Título:** Todo artículo deberá venir con una primera página en la que figure el título del trabajo (no más de doce palabras) seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota se debe indicar la fecha exacta (ojalá el día, o al menos el mes y el año) de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso. Con el fin de facilitar al autor o autora la redacción de esta primera nota, a continuación se indican cuatro ejemplos de artículos que ya han sido publicados en la revista:
Este artículo se basa en la investigación realizada por la autora

con la financiación de la Secretaría de Gobierno de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002). Realizada entre febrero del 2000 y septiembre de 2002.

Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Hermenéutica cultural de la salud”, presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociosanitarias y Humanidades Médicas, Universidad Complutense de Madrid, 2003. Financiación aprobada en la sesión del Consejo Superior de la Universidad de Manizales, Acta 019 del 23 de septiembre de 1999. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.

Este artículo hace parte del proyecto denominado “Hacia una comprensión de la construcción de significados sobre la crianza en el programa de crecimiento y desarrollo”, financiado por la Universidad de Antioquia e inscrito al Centro de Investigaciones de la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia con el código: INV-168-05. Realizada entre febrero de 1999 y septiembre de 2002.

Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala, “Análisis de las Prácticas de Juegos de Suerte y Azar, de Destreza y de Suerte y Habilidad en niños/as y jóvenes de Bogotá”, Código 1203-04-12643, con cofinanciación de Colciencias, realizado entre enero de 2002 y diciembre de 2004.

- **Nombre del autor o autora:** Después del título debe ir, centrado, el nombre completo del autor o autora del artículo, seguido de dos asteriscos, en el caso de que sea un solo autor o autora; o si son dos, tres, cuatro, etc., cada nombre completo debe ir seguido del número correspondiente de asteriscos que remitan a sendas notas a pie de página, cada una de las cuales debe contener los datos siguientes: el nivel académico del autor o autora (su título o títulos más avanzados junto con las

instituciones otorgantes) y su dirección electrónica. Abajo del nombre del autor o autora, deberá indicarse, también centrada, la afiliación institucional, es decir, la institución a la cual pertenece laboralmente el autor o autora. Cuando no se cuente con afiliación institucional, deberá anotarse la ciudad de residencia del autor o autora.

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 artículos deben tener máximo 7.500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word para las notas.
 - **Tablas y gráficos:** La información estadística o gráfica debe agruparse en tablas o gráficos. Las tablas (o los gráficos) se numeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto, y se identifican con la palabra “Tabla” (o “Gráfico”) y un número arábigo, alineados a la izquierda, en la parte superior (la numeración de las tablas deberá ser independiente de la de las figuras); luego, a doble espacio y también alineado a la izquierda, se titula la tabla (o gráfico) en letras cursivas, anotando con mayúscula las letras iniciales de las palabras importantes. Las tablas y gráficos deben venir acompañados de sus fuentes de manera clara, dentro del texto, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes la procedencia de los datos. También debe decirse expresamente cuáles tablas o gráficos fueron elaborados por el autor, autora o autores. Dentro del texto del artículo, cada tabla o gráfico debe referenciarse por su número y no por frases como “la tabla siguiente” o “el gráfico anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la tabla o gráfico en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
 - **Figuras:** Cuando el artículo incluya fotografías o ilustraciones, basta el archivo digital respectivo, que debe enviarse dentro del texto en el lugar respectivo. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y con un subtítulo que empiece con “Figura:” y luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura. Las figuras deben venir acompañadas de sus fuentes de manera clara, dentro del texto o en notas a pie de página, de tal forma que pueda comprobarse sin inconvenientes su autoría o procedencia. También debe decirse expresamente cuáles figuras fueron elaboradas por el autor, la autora o los autores. No debe incluirse material gráfico sujeto a “copyright” u otros derechos de autor sin haber obtenido previamente el permiso escrito respectivo. Dentro del texto del artículo, cada figura debe referenciarse por su número y no por frases como “la figura siguiente” o “la figura anterior”, pues la diagramación puede exigir colocar la figura en un lugar no tan cercano a la línea en la que se referencia.
 - **Anexos:** No se deben incluir anexos al final del artículo, todos deben estar incorporados de manera analítica al interior del cuerpo del artículo como se ha indicado anteriormente (tablas, gráficos, fotos, etc.)
 - **Lista final de referencias:** Al final del texto del artículo se debe incluir una lista de referencias bibliográficas que contenga todas las referencias y solamente las citadas dentro del texto, en las tablas, gráficos, fotografías, etc., y en las notas. Las referencias deben ser actuales, preferiblemente de los últimos tres años, y pertinentes (suficientes, las necesarias y con todos los datos requeridos según la metodología APA). Los autores que consideren clásicos dentro del campo de conocimiento son importantes de ser citados.
 - **Sistema de referencias:** Se utilizará el sistema de referencias de la APA, última versión (sexta en español o posteriores), que es el “sistema de apellido (fecha)”, el cual debe usarse consistentemente dentro del texto y en las notas a pie de página. En las referencias generales basta poner el apellido del autor, autora o autores, seguidos de la fecha entre paréntesis. Si se da la referencia precisa de una cita textual, se agrega después de

la fecha la página respectiva, precedida de una coma, un espacio, una “p” (si son varias páginas, “pp”), un punto y un espacio. Por ejemplo:

... como se explica en Rogoff (1993).

... como ella lo sustentó (Rogoff, 1993).

... como lo afirma expresamente Rogoff (1993, p. 31).

... en las palabras con las que ella lo formuló (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

En ningún caso se insertarán notas a pie de página en las cuales figure la referencia completa, la cual sólo debe aparecer en la lista final de referencias.

La lista final de referencias bibliográficas debe elaborarse en el estilo de la APA.

- **Material protegido:** Si se utiliza material protegido por “copyright”, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos. En principio, citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo, o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

Evaluación y revisión

- La revista, con consentimiento del autor, autora o autores, realizará los cambios editoriales que sean necesarios para darle al artículo la mayor claridad, precisión y coherencia posibles. En consecuencia, se recomienda a los autores y autoras que escriban con el mayor rigor, utilizando buena ortografía, realizando párrafos homogéneos y claros y buscando utilizar los signos de puntuación de manera precisa. Deben evitarse las redundancias en el texto y el uso reiterativo de siglas; estas no reemplazan la palabra en cuestión y hacen que los lectores y lectoras se fatiguen y pierdan incentivos para leer su texto.
- Los artículos son sometidos a evaluación anónima de al menos dos consultores o consultoras, quienes disponen de un mes para emitir su concepto evaluativo. Una vez evaluado el documento propuesto, el autor, autora o autores

recibirán la evaluación para su revisión y ajuste. Tendrán un plazo fijado por el editor de la revista para subir de nuevo a la plataforma OJS el artículo debidamente revisado, y resaltando los cambios en color verde. A juicio de los primeros evaluadores y evaluadoras, o del equipo editor, el artículo corregido podrá ser enviado a nueva evaluación por los primeros evaluadores y evaluadoras, o por otros distintos.

- Una vez colocado el artículo en el sistema OJS (Open Journal System) de la revista, todos los autores y autoras están de acuerdo para la “Cesión de Copyright” a la revista en caso del artículo ser aprobado para 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 fotocopadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.
- Se enviarán a los autores las pruebas de galeras de los artículos antes de la impresión de la revista. Las correcciones deben limitarse a los errores de digitación. No se aceptan nuevos renglones, frases o párrafos. Se debe indicar la página y el renglón que debe modificarse en las páginas de prueba.
- El sistema OJS (Open Journal System) de la revista permite una comunicación en línea para que los autores de la revista puedan estar al tanto del estado de su trabajo.
- La dirección del sistema OJS de la revista es: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index> Dirección contacto de la revista: revistaumanizales@cinde.org.co

Guía específica para la elaboración de la lista final de referencias

Por estar el énfasis de la revista en lo científico y en lo académico, se usa en los artículos la lista de referencias (documentos usados efectivamente como sustento de la investigación) y no la bibliografía (documentos que han servido de fundamento a los autores o autoras, pero que no necesariamente han sido usados en la investigación). En este sentido, todas las citas deben aparecer en la lista de referencias y todas las referencias deben ser citadas en el texto. Es importante citar en las referencias la fuente directamente consultada, por ejemplo, si lo consultado fue un resumen, reportar éste y no el artículo completo, como si éste se hubiese leído.

Libros con un autor o autora:

Apellido o apellidos del autor o autora, una coma, un espacio, la inicial o iniciales del nombre seguidas de un punto, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y en mayúsculas sólo las letras iniciales de algunas palabras, según se precise (la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios, nombres propios o palabras que quieran resaltarse), punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial y punto. Si es un autor corporativo, se escribe el nombre completo de la institución. No debe usarse siglas ni abreviaturas.

Libros con dos o más autores y/o autoras:

Los nombres de los autores o autoras se separan por la conjunción '&', en minúscula. En caso de más de dos y menos de seis autores, se separan los nombres con coma, y entre el penúltimo y el último se pone &. Cuando son seis o más autores y/o autoras, el séptimo y los subsecuentes se abrevian como et al. (en minúsculas, sin cursivas y con un punto al final). Esto es para la lista de referencias; para citar la obra en el texto (tratándose de más de seis autores o autoras), sólo se menciona

al primero de los autores o autoras, y los siguientes se abrevian como et al.

Capítulo en libro editado:

El o los apellidos e iniciales del autor, autora o autores, se escriben como en el caso anterior. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del capítulo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, "En", espacio, inicial o iniciales del nombre de los editores o compiladores, espacio, apellido, coma, entre paréntesis si son editores o compiladores (se abrevia "Ed." si es un editor, "Eds." si es más de uno, "Comp." o "Comps." si es o son compiladores), coma, espacio, título del libro (en letra cursiva), espacio, y entre paréntesis se escriben la primera y última páginas del capítulo (se abrevia "pp." para "páginas", y los números se separan con guión corto). Luego va un punto, espacio, ciudad (en caso de USA: ciudad, Estado abreviado; ejemplo: Boston, MA), dos puntos, espacio, editorial, punto.

Artículo en Revista:

El o los apellidos e iniciales de los autores se escriben como en el primer caso. Luego, el año entre paréntesis, punto, espacio, y el título del artículo, que va en letra normal, sin comillas, punto, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número del volumen de la revista en letra cursiva y con números arábigos (sin escribir "vol."), coma en letra cursiva, primera y última páginas separadas por guión en letra normal, punto. La primera letra de las palabras principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista se coloca en mayúscula. Si la revista tiene un título muy semejante a otras o no es muy conocida, se agrega entre paréntesis y en letra cursiva la institución, o la ciudad y, si es conveniente, el país. Si la numeración de los fascículos del volumen es consecutiva, no se pone el número del fascículo. Si cada fascículo del volumen

empieza con nueva numeración, se pone el número del fascículo entre paréntesis, en numeración arábica y en letra normal. Si no hay volúmenes sino números, se pone “n.” y el número en numeración arábica en letra normal.

Libro o informe de alguna institución:

La institución no se abrevia ni se usan siglas, a menos que el nombre usual de la institución sea ya una sigla, como Unesco, Colciencias, Icfes, etc. Después del nombre de la institución va un punto. Si es un ministerio, secretaría, departamento administrativo, etc., como todos ellos tienen nombres parecidos, primero se pone el país, coma, espacio, nombre del ministerio, secretaría, etc.

Diccionarios o Enciclopedias:

Se pone primero el nombre del autor, autora o editor (“Ed.” entre paréntesis cuando es editor). Después del título del diccionario o enciclopedia y después de un espacio se pone entre paréntesis la edición, si no es la primera, coma y el volumen consultado. No se pone página ni vocablo.

Ponencias o conferencias en simposios, congresos, reuniones, etc.:

Si la contribución está publicada en un libro con editor, se debe señalar la publicación y citarse como capítulo de libro editado. El título del simposio, congreso o reunión debe ir en letra normal con mayúsculas iniciales en las palabras principales. Si la contribución no está publicada, se pone el mes en el que tuvo lugar el evento, separado por una coma después del año. Después del título de la ponencia o conferencia (que va en letra normal) se pone punto, espacio, “Ponencia presentada en”, el nombre completo del congreso con las palabras principales en mayúscula, coma, espacio, ciudad, coma, espacio, país, punto.

Tesis de grado o posgrado:

Después del apellido e iniciales del autor o autora, se escribe entre paréntesis

el año en que se defendió la tesis. El título va en letra normal, con sólo la letra inicial en mayúscula. Después, punto, espacio, “Tesis para optar al título de”, el título, la Escuela o Departamento, Universidad, ciudad, país. Cuando se trata de una disertación doctoral que no está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral no publicada”, con punto después del paréntesis final. Cuando se trata de una disertación doctoral que está publicada, debe señalarse al final entre paréntesis “Tesis doctoral publicada en”, con el título, volumen y páginas de la obra donde está publicada, con el año de publicación si es posterior al de la defensa, punto, ciudad, dos puntos, editorial, con punto después del paréntesis final.

Medios electrónicos en Internet:

Si es un artículo que es un duplicado de una versión impresa en una revista, se utiliza el mismo formato para artículo de revista, poniendo entre corchetes “[Versión electrónica]” después del título del artículo. Si la revista no está publicada en versión impresa, sino que es una revista virtual, se utiliza el mismo formato, poniendo entre corchetes después del título de la revista “[Revista virtual]”. Si es un documento que no pertenece a una revista sino que aparece en una página web de otra persona o institución, se escriben después del título los demás datos que se tengan. En los tres casos se escribe al final “Consultado el”, la última fecha en que se consultó dicha página (en el formato “[día] del [mes] del [año]”), espacio, “en el URL”, espacio, y el URL completo comenzando con “http//” de tal manera que el lector pueda copiar dicho URL en su pantalla y obtener el mismo documento. No se pone punto final después del URL. Todos los URL que aparezcan en la lista final de referencias deben verificarse directamente en pantalla antes de enviar el artículo a la revista (se selecciona el URL, se hace Control+Clic y debe aparecer el documento en pantalla. Si esto no sucede, hay un error en el URL).

Author's Guide

The **Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth** is a biannual publication that gathers research and inter and trans-disciplinary meta-analysis results in order to introduce unpublished papers. The journal also accumulates and debates knowledge and know-how on childhood and youth of Colombia, Latin America and the Caribbean and contributes to the research of very complex 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 journal does not charge the costs.

The Latin American Social Sciences Journal for Childhood and Youth is a biannual publication, indexed by the National Bibliographic index Publindex and honors Scientific Quality criteria established by Colciencias. For that reason it receives articles that correspond to the following typology:

1. **Scientific and technological research.**

Document that presents the original results of completed research projects in a detailed manner. The structure generally used contains four main sections:

introduction, methodology, results and conclusions.

2. **Reflective article.** Document that presents the results of completed research from an analytical, interpretative or critical perspective developed by the author on a specific topic using original sources.
3. **Literature Review.** Document that is the result of a completed study that analyses, systematizes and integrates the results of published or unpublished research from a scientific or technological field with the goal of identifying progress and trends. This is characterized by a careful literature review consisting of at least 50 references.
4. **Short article.** Brief document that presents original or preliminary results from a scientific or technological study that requires a prompt dissemination.
5. **Case study.** Document that presents the results of a study on a particular situation with the goal of identifying technical and methodological experiences from a specific case. This includes a systematic review of the literature regarding analogous cases.
6. **Topic review.** Document that is the result of a critical literature review on a particular topic.
7. **Letters to the Editor.** Critical, analytical or interpretative positions towards the documents published in the Journal, that the Editorial Committee consider constitute an important contribution to the discussion of the topic from the related scientific community.

Additionally, the journal accepts brief analytical articles dealing with events, local processes and ongoing projects of interest to social science scholars and other intellectuals that study children and young people.

- Systematization of work related to children and young people as well as

publishing interviews with thinkers in these fields.

- The opinions and statements appearing in the articles are the exclusive responsibility of the author(s).
- Submitting an article to this magazine implies a commitment by the author that they will submit neither partially, completely, simultaneously nor successively to other magazines or publishers without withdrawing the text from the magazine's consideration by written communication.
- Submissions can be written in Spanish, English, Portuguese and French.
- The articles have to be uploaded by the author(s) to the magazine's Open Journal System (OJS). The articles published in the magazine are freely available and have to be cited as the reference appears in each article.
- Once the article has been placed on the OJS platform, it will be submitted to a review of similarities with texts available on the internet through the Turnitin program to prove its originality.

Publishing Parameters

- **Title:** All of the articles have to come with a first page that includes the work title (no more than 12 words) followed by an asterisk that refers to a footnote that specifies the characteristics of the research. This note has to indicate the exact date (hopefully the day or at least the month and year) the research began and ended or if it is still ongoing. This is with the aim of providing the author the drafting of this first note and then the author indicates four examples of articles that have already been published in the magazine:

This article is based on research carried out by the author with financing from the Office of the Secretary of Government of Bogotá D.C. (Contract # 116/2002). Carried out between February 2000 and September 2002.

This article is a summary of the research called "Hermeneutic cultural health" presented by the author for her Doctoral Degree in Socio-Sanitary Sciences and Medical Humanities, Complutense University of Madrid, 2003. Financing approved in a session of the High Council of the University of Manizales, Minute 019 of September 23rd 1999. Carried out between February 1999 and September 2002.

This article is part of the project called "Towards an understanding of the construction of meaning on upbringing in the growth and development program", financed by the University of Antioquia and registered in the Research Center of the National Faculty of Public Health of the University of Antioquia, under the code: INV-168-05. Carried out between February 1999 and September 2002.

This article stems from a large-scale study called "Analysis of the Practices of Games of Luck and Chance, of Skill, Luck and Ability in children and young people of Bogotá" Code 1203-04-12643. This was done with co-financing from Colciencias and was carried out between January 2002 and December 2004.

- **Author's name:** After the title the author's complete name has to be centered, followed by two asterisks, in the case of it being a single author, or if there are two, three, four, etc., each complete name has to be followed by the corresponding number of asterisks that refer to footnotes, all of them have to contain the following information: the author's educational level (his/her degree or most advanced degrees along with the providing institutions) and their email address. Below the author's name and centered and indicate the institutional affiliation (the institution where the author is working). When there is no

institutional affiliation, the author's city of residence has to be written down.

For the international standardization of the name and surname of each of the authors, it is important to include the name or names and surname or surnames that were used in their most recently published article. In case of having used two surnames, these should be connected with a hyphen in line with international standards. If a reference of an author is cited within the article, this should follow the magazine's chosen international standards, as well as with the final list of references. Any citations of the authors in other publications should also be done in the same way as this facilitates searching for the authors at an international level and their appearance in bibliometric indexes.

The following is an example of the author's name with institutional affiliation

Jorge Iván González** Position in the institution

National University of Colombia

**Undergraduate Degree in Philosophy from the Xaverian University of Bogotá, Masters degree in Economics from Los Andes University, Doctoral degree in Economics from the University of Louvain (Belgium), professor of the National University of Colombia. Invited professor of the Doctorate program in Social Sciences, Childhood and Youth of the Center of Advanced Studies in Childhood and Youth of Cinde and the University of Manizales. Email: jivangonzalez@cable.net.co

- **Abstract:** An abstract of the article in Spanish is required, maximum 130 words for articles that are the result of completed research and innovation, for articles that are not the result of completed research and theoretical articles. The articles that are a result of completed research and innovation are type 1, 2 or 3 that appear in the general information of this Guide

for Authors. This abstract is a complete summary that is used in the service of synthesizing information and in helping indicate and recover the article.

In the case of the article being a result of completed research and innovation, the following aspects of the summary have to be also taken into account,

It has to be ANALYTICAL

It has to mention the key OBJECTIVES of the research

It has to mention the SCOPE of the research.

It has to mention the METHODOLOGY used in the research.

It has to mention the main RESULTS and CONCLUSIONS of the research. It MUSTN'T have bibliographic references.

In the case of the articles not being the result of completed research and theoretical, the abstract has to express synthetically, clearly and precisely what was developed in the article. It has to contain less than 130 words and state at the beginning what type of abstract it is: 1) Analytical, or; 2) Descriptive.

- **Key words:** Continuing on, the abstract indicates some key words in Spanish (from 3 to 10) that quickly help the reader identify the article's topic. The key words, without exception, have to be taken from a Thesaurus, indicating its name.
- The article's title, the abstract and key 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 key words, an abbreviated table of contents has to be written which has to be in bold and with Arabic numerals. Example:
 - 1. Introduction.
 - 2. The economic method: the difference between pure economy and applied economy.
 - 3. The Samuelson paradigm
 - 4. Alternatives to the Samuelson vision.
 - 5. Public policies, childhood and youth.
 - 6. Conclusions
 - List of references

- **Length:** The articles can have a maximum of 7,500 words (including the list of references). The notes have to be at the bottom of the page in Word's automatic for notes.
- **Tables and graphs:** The statistical or graphical information has to be grouped in tables or graphs. The tables (or graphs) are listed consecutively according to when they are mentioned in the text and are identified with the word "Table" (or "Graph") and an Arabic numeral, left alignment, at the top (numbering of tables has to be independent of the numbering of the figures), then a double space and also left alignment, the table (or graph) is given a title in italics, capitalizing the first letters of the most important words. The tables and graphs have to be accompanied by their sources, clearly presented within the text so that the data's origin can be easily verified. Additionally, the author has to expressly state which tables or graphs the author(s) has created. Within the article's text, all of the tables and graphs have to be referenced by their number and not by phrases such as the "following table" or "the previous graph" as the layout could require placing the table or graph in a place that isn't close to the line it references.
- **Figures:** When the article includes photographs or illustrations, it is enough to have the respective digital file that has to be sent within the text in its respective place. The diagrams, drawings, figures, photographs or illustrations have to have consecutive numbering and come with a subtitle that begins with "Figure:" and then very briefly indicate the figure's content. The figures have to be accompanied by their sources, clearly presented within the text or in footnotes so that its authorship or origin can be easily verified. Additionally, it has to expressly state which figures were created by the author(s). It mustn't included artwork that is subject to "copyright" or other copyrights without having previously obtained the respective written permission. Within the article's text all of the figures have to be referenced by number and not by phrases such as "the following figure" or "the previous figure" as the layout may require placing the figure in a place that isn't close to the line it references.
- **Annexes:** Annexes mustn't be included at the end of the article, all of them have to be incorporated analytically within the body of the article as previously indicated (tables, graphs, photos, etc.)
- **Final list of references:** A list of bibliographical references has to be included at the end of the article's text that contains all of the references and only the citations within the text, in the tables, graphs, photographs, etc., and in the notes.

References should be current, preferably from the last three years, and relevant (sufficient, necessary and with all of the data required according to the APA methodology). It is important to cite the authors that are considered classic within the field of knowledge.

Reference System: The latest version (sixth in Spanish or later) of the APA reference system will be followed. This is the "surname system (date)", which has to consistently be used within the text and footnotes. It is enough to put the surname(s) of the author(s) in the general references followed by the date in parenthesis. If the precise reference from a textual citation is available, it is added after the date on the respective page, following by a comma, a space, a "p" (if there are several pages, "pp."), a period and a space. For example:

....as explained in Rogoff (1993).
....as she sustained (Rogoff, 1993).
... as Rogoff expressly states (1993, p. 31).
... stated in her words (Rogoff, 1993, pp. 31-32).

Under no circumstances are notes to be inserted at the bottom of the page where the complete reference appears which must only appear in the final list of references.

The final list of bibliographical references has to be created following the APA style.

- **Protected Material:** If material protected by copyright is used, the author(s) are responsible for obtaining written permission from the copyright holders. In principle, citing more than one table or graph or 500 words or more from the same book or article requires the prior written permission of the copyright holder.

Evaluation and Review

- The magazine, with the consent of the author(s), will carry out the necessary editorial changes in order to give the article the greatest possible clarity, accuracy and coherence. As a result, it is recommended to the authors to write with greater stringency, using good spelling, writing in homogenous and clear paragraphs and aiming to accurately use punctuation marks. The author(s) have to avoid redundancies and the reiterative use of acronyms as these don't replace the word(s) in question and make the readers become tired and lose initiative to read their text.
- The articles are submitted to an anonymous evaluation by at least two consultants that have a month to deliver their evaluative study. Once the proposed document has been evaluated, the author(s) will receive the evaluation for their review and adjustment. They will have a time limit determined by the magazine's editor to uploadBased on the decision of the first evaluators or the editing team, the corrected article can be sent for a new evaluation by the first evaluators or by different evaluators.
- Once the article has been uploaded to the magazine's Open Journal System, all of the authors are in agreement with the "Copyright Assignment" to the magazine if the article is approved for publication. This assignment agreement allows the editing team to protect the material on behalf of the author(s) without them giving up authorship. The copyright assignment includes the exclusive rights to the article's reproduction and distribution, including the supplements, the photocopied reproductions, electronic formats, translations or of any other type.
- The article's gallery proofs will be sent to the author(s) before printing the magazine. The corrections have to be limited to typing mistakes. New lines, phrases or paragraphs are not accepted. The line and page to be modified in the page proofs have to be indicated.
- The magazine's Open Journal System allows for online communication so that the magazine's authors are aware of their work's status.
- The web address of the magazine's Open Journal System is: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-latinoamericana/index> Magazine's email contact: revistaumanizales@cinde.org.co

Specific guide for creating the final list of references.

Due to the magazine's emphasis being on scientific and academic issues, the list of references is used in the articles (documents effectively used to support the research) and not the bibliography (documents that have served as foundation of the author(s), but haven't necessarily been used in the research). In this regard, all of the quotes have to appear in the list of references and all of the references have to be cited in the text. It is important to cite the directly consulted source in the references, for example, if what was consulted was an abstract, report this and not the complete article, as it would have read.

Books with one author:

The author's surname(s), a comma, a space, the initial(s) of the name followed by a period, space, year in parenthesis, period, space, book title (in italics and only capitalizing the first letters of the most important words, according to required, the first letter of a title in English then two periods, names of instruments, congresses or seminars, proper names or words that they want to highlight), period, space, city (in the case of the United States, state abbreviation; ex. Boston, Ma), two periods, space, publisher and period. If it is a corporate author, the institution's complete name is written. Neither acronyms nor abbreviations may be used.

Books with two or more authors: *The names of the authors are separated by &, in lower-case. In situations with more than two or less than six authors, the names are separated with a comma and between the second-to-last and last names a & is written. When there are six or more authors, the seventh and subsequent names are abbreviated in lower-case, without italics and with a period at the end. This is for the list of references in order to be able to cite the work in the text (when there are more than six authors),*

only the first author is mentioned and the following are abbreviated as mentioned.

Chapter in published book: *The author's surname(s) and initials are written exactly the same as in the previous case. Afterwards, the year in parenthesis, period, space and the chapter's title in normal font, without quotation marks, period, space, "In", space, initial(s) of the name(s) of the editors or compilers, space, surname, comma, in parenthesis if they are editors or compilers (abbreviated "Ed." if it is an editor or "Eds." if there are more than one, "Comp." or "Comps." if it is one or more compilers), comma, space, book title (in italics), space and in parenthesis the first and last chapter pages are written (abbreviated "pp." for "pages", and the numbers are separated with a slash). Afterwards, a period, space, city (in the case of the United States: city, abbreviated state; example: Boston, Ma) two periods, space, publisher, period.*

Magazine Article:

The author's surnames and initials are written the same as in the first case. Afterwards, the year in parenthesis, period, space and the article's title in normal font, without quotation marks, period, space, magazine's name in italics, comma in italics, magazine's volume number in italics and with Arabic numerals (without writing "vol."), comma in italics, first and last pages separated by a slash in normal font, period. The first letter of the key words (except articles, prepositions, conjunctions) of the magazine's title is capitalized. If the magazine has a title that is very similar to another or is not well known, in italics the institution or city and if convenient the country is added in parenthesis. If the numbering of the volume's fascicles is consecutive, the fascicle's number is not written. If all of

the volume's fascicles begin with a new numbering, the fascicles number is written in parenthesis, in Arabic numerals and in normal font. If there aren't any volumes but numbers, "n." is written and the number in Arabic numeral and in normal font.

Book or report from an institution:

The institution is neither abbreviated nor the acronym used unless the name of the institution usually appears as an acronym, for example: UNESCO, Colciencias, Icfes, etc. After the institution's name goes a period. If it is a ministry, secretariat, administrative department etc., as all these names are similar, first write the country, comma, space, name of the ministry, secretariat, etc.

Dictionaries or Encyclopedias:

Firstly, the name of the author or editor is written ("Ed." in parenthesis when it is an editor). After the title of the dictionary or encyclopedia and after a space, the edition is written in parenthesis, if it is not the first, comma and the consulted volume. Neither the term nor the page is written.

Presentations or conferences in symposiums, congresses, meetings, etc.:

If the submission is published in a book with a publisher, the publication has to be indicated and cited as a chapter of a published book. The title of the symposium, congress or meeting has to be in normal font with the first letters of the key words capitalized. If the submission is not published, the month the event took place is written, separated by a comma after the year. After the title of the presentation or conference (which is in normal font) a period is written and space, "Presentation presented in", the complete name of the congress with the key words capitalized, comma, space, city, comma, space, country, period.

Undergraduate or Post-Graduate Thesis:

After the author's surname and initials, the year the thesis was defended is written in parenthesis. The title is in normal font with only the first letter capitalized. Afterwards, period, space, "Thesis for a degree in", the degree, the School or Department, University, city, country. When it is on an unpublished doctoral dissertation, it must be indicated at the end in parenthesis "Unpublished Doctoral thesis in", with the title, volume and pages of the work, where it is published, the year of publication if it is later than the defense, period, city, two periods, publisher, with a period after final parenthesis.

Electronic Media on the Internet:

If it is an article that is copied from a print version in a magazine, the same format for magazine articles is used, putting in brackets "[Electronic version]" after the article's title. If the magazine is only published online and not in print, the same format is used putting in brackets after the magazine's title "[Online Magazine]". If it is a document that doesn't belong to a magazine but appears in the webpage of another person or institution, the rest of the data available is written after the title. In these three cases written at the end is "Consulted the", the last date the webpage was consulted (in the format "[day] of [month] of [year]"), space, "in the URL", space and the complete URL beginning with "http/" so that the reader can copy the URL to their browser and view the same document. A final period is not written after the URL. All of the URLs that appear in the final list of references have to be directly verified before sending the article to the magazine (the URL is selected; hold down Control+C to copy and Control+P to paste it into the browser and the document should appear on the screen. If this doesn't happen there is a problem with the URL).

Guia para os autores e para as autoras

A **Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude** é uma publicação semestral que apresenta resultados de pesquisas e meta-análises inter e transdisciplinares cuja qualidade permite apresentar trabalhos inéditos, acumular e debater saberes e conhecimentos sobre a infância e a juventude na Colômbia, na América Latina e no Caribe, e fazer contribuições à pesquisa de campos complexos de estudo a partir de diversas perspectivas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, tais como as neurociências, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a linguística, a história e a filosofia.

Sua base é o programa de doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude, da aliança entre a Universidade de Manizales e o Cinde, em Manizales, Colômbia. Dirige-se a pessoas interessadas na teoria e na prática de estudar, investigar, analisar e se aprofundar sobre as crianças e os jovens, assim como de desenhar, avaliar e comparar programas e políticas de infância e juventude. Aceita-se artigos em castelhano, português, francês e inglês, preferencialmente derivados diretamente de pesquisas formalmente avaliadas por instituições universitárias, centros de investigação e entidades financiadoras públicas e privadas.

Informação geral

A jornal não cobra custos.

A Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude realiza publicações semestrais e é indexada no Índice Bibliográfico Nacional Publindex e atende os critérios de Qualidade Científica estabelecidos por Colciencias. Por tal motivo, recebe artigos que correspondem à seguinte tipologia:

1. Artigo de investigação científica ou tecnológica. Documento que apresente, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos de investigação finalizados.

A estrutura geralmente utilizada contém quatro etapas importantes: Introdução, Metodologia, Resultados e Conclusões.

2. Artigo de reflexão. Documento que apresenta resultados derivados de uma investigação finalizada, a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor ou da autora, sobre um tema específico, utilizando fontes originais.

3. Artigo de revisão. Documento que apresenta o resultado de uma pesquisa finalizada, no qual se analisam, sistematizam e integram os resultados de outras investigações, publicadas ou não, em um campo da ciência ou tecnologia, com o fim de informar sobre os avanços e as tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências.

4. Artigo curto. Documento breve que apresente resultados originais preliminares ou parciais de uma investigação científica ou tecnológica, que no geral requerem uma rápida difusão.

5. Relato de caso. Documento que apresenta os resultados de um estudo sobre uma situação particular com o fim de divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico. Inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos.

6. Revisão de tema. Documento resultado da revisão crítica de literatura sobre um tema em particular.

7. Cartas ao editor. Posições críticas, analíticas ou interpretativas sobre os documentos publicados na revista, que a juízo do Comitê editorial constituem um aporte importante para a discussão do tema por parte da comunidade científica de referência.

• A revista também recebe análises breves sobre trabalhos, eventos, processos locais e projetos em curso que sejam de interesse dos científicos e científicas

sociais e outros intelectuais que estudam as crianças e os jovens.

- Divulga Sistematizações de trabalhos relacionados com as crianças e os jovens e publica entrevistas com pensadores desses campos.
- As opiniões e declarações que aparecem nos artigos são de responsabilidade exclusiva dos autores e das autoras.
- O envio de um artigo a essa revista supõe o compromisso por parte do autor ou da autora de não submetê-lo de forma parcial ou completa, nem simultaneamente nem sucessivamente, a outras revistas ou editoriais, sem antes retirar o texto em consideração dessa revista por meio de comunicação escrita.
- As contribuições podem ser escritas em espanhol, inglês, português e francês.
- Os artigos devem ser enviados pelos autores ao sistema Open Journal System (OJS) da revista. Os artigos publicados na revista são de livre acesso e devem ser citados como aparece a referência de cada artigo.
- Uma vez colocado o artigo na plataforma OJS, esse será submetido a uma revisão de semelhanças na rede por meio do programa Turnitin, para comprovação de que é inédito.

Parâmetros Editoriais

- **Título:** Todo artigo deverá vir com uma primeira página na qual apareça o título do trabalho (não mais de doze palavras) seguido de um asterisco que remeta a uma nota no rodapé da página, onde se especificam as características da investigação. Nessa nota deve-se indicar a data exata (se possível o dia, ou pelo menos o mês e o ano) de início e de fim da pesquisa, ou se esta ainda está em curso. Com a finalidade de facilitar ao autor ou à autora a redação dessa primeira nota, à continuação encontram-se quatro exemplos de artigos que foram publicados na revista:
Este artigo baseia-se na investigação realizada pela autora com o financiamento

da Secretaria de Governo de Bogotá, D. C. (Contrato N° 116/2002). Realizada entre fevereiro de 2000 e setembro de 2002.

Este artigo é uma síntese da investigação denominada “Hermenêutica cultural da saúde”, apresentada pelo autor para concorrer ao título de Doutor em Ciências 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, mestre em Economia pela Universidade de Los Andes, Doutor em Economia pela Universidade de Lovaina (Bélgica), professor da Universidade Nacional da Colômbia. Professor convidado no curso de Doutorado em Ciências Sociais, Infância e Juventude do Centro de Estudos Avançados em Infância e Juventude do Cinde e na Universidade de Manizales. Endereço eletrônico: jivangonzalez@cablenet.co.

- **Resumo:** Requer-se também um resumo em espanhol do artigo, com o máximo de 130 palavras para artigos resultados de investigação e inovação finalizadas e para artigos que não resultam de investigação finalizada e para os teóricos. Os artigos resultados de investigação e inovação

finalizadas são do tipo 1, 2 ou 3, que aparecem na informação geral desta Guia para Autores. Esse resumo é um sumário completo que se utiliza nos serviços de síntese e informação e permite indiciar e recuperar o artigo.

É necessário levar em conta também os seguintes aspectos do resumo, caso o artigo seja resultado de investigação e inovação finalizadas:

Deve ser ANALÍTICO.

Deve mencionar os OBJETIVOS principais da investigação.

Deve mencionar o ÂMBITO da investigação.

Deve mencionar a METODOLOGIA empregada na investigação.

Deve mencionar os principais RESULTADOS e CONCLUSÕES da investigação.

Não deve conter referências bibliográficas.

No caso dos artigos que não são resultados de investigação finalizada e que são teóricos, o resumo deve expressar de maneira sintética, clara e precisa o desenvolvimento do artigo. Deve ter pelo menos 130 palavras e informar no início o tipo de resumo: 1. Analítico ou 2. Descritivo.

- **Palavras-chave:** Na continuação do resumo indicam-se algumas palavras-chave em espanhol (de 3 a 10), que rapidamente permitam ao leitor ou leitora identificar o tema do artigo. As palavras-chave devem ser retiradas de um Thesaurus e indicar o nome deste.
- O título do artigo, o resumo e as palavras-chave devem ser traduzidas ao português (resumo, palavras-chave) e ao inglês (abstract, keywords) por um técnico tradutor qualificado no campo social.
- **Texto:** Depois dos resumos e das palavras-chave, deve-se escrever uma tabela de conteúdo abreviado, a qual deve vir em negrito, com numeração arábica. Exemplo:
 1. Introdução.
 2. O método da economia: a diferença entre a economia pura e a economia aplicada.

3. O paradigma de Samuelson.
4. Alternativas da visão samuelsoniana.
5. Políticas públicas, infância e juventude.
6. Conclusões.

Lista de referências.

- **Extensão:** Os artigos devem ter no máximo 7.500 palavras (incluindo a lista de referências). As notas devem ir ao pé da página em estilo automático de Word para as notas.
- **Tabelas e gráficos:** A informação estatística ou gráfica deve agrupar-se em tabelas ou gráficos. As tabelas (ou os gráficos) devem estar enumeradas de maneira consecutiva de acordo com sua menção no texto e identificadas com a palavra “Tabela” (ou “Gráfico”) e um número arábico, alinhados à esquerda, na parte superior (a numeração das tabelas deverá ser independente da numeração das figuras); logo, deve-se constar espaço duplo e também alinhado à esquerda, titula-se a tabela (ou gráfico) em letras cursivas, anotando com maiúsculas as letras iniciais de palavras importantes. As tabelas e gráficos devem vir acompanhados de suas fontes de maneira clara, dentro do texto, de forma que se possa comprovar sem inconvenientes a procedência dos dados. Além disso, deve-se informar expressamente quais tabelas ou gráficos foram elaborados pelo autor, autora ou autores. Dentro do texto do artigo, cada tabela ou gráfico deve ser mencionado pelo seu número e não por frases como “a tabela seguinte” ou “o gráfico anterior”, pois a diagramação pode exigir colocar a tabela ou gráfico em um lugar que não esteja tão próximo à linha a qual se refere.
- **Figuras:** Quando o artigo incluir fotografias ou ilustrações, é suficiente o arquivo digital respectivo, que deve ser enviado dentro do texto no lugar a que se refere. Os diagramas, desenhos, figuras, fotografias ou ilustrações devem estar com numeração seguida e com um subtítulo que comece com “Figura:” e logo se deve indicar muito brevemente o conteúdo de tal figura. As figuras devem vir acompanhadas

de suas fontes de maneira clara, dentro do texto ou em 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 iniciais maiúsculas nas palavras principais. Se a contribuição não está publicada, coloca-se o mês em que o evento ocorreu, separado por uma vírgula

e em seguida o ano. Depois do título da palestra ou da conferência (escrito em letra normal) acrescenta-se ponto, espaço, “Palestra apresentada em”, o nome completo do congresso com as palavras principais em letra maiúscula, vírgula, espaço, cidade, vírgula, espaço, país, ponto.

Monografia, Dissertação ou Tese:

Após o sobrenome e as iniciais do autor ou da autora, escreve-se entre parênteses o ano em que foi defendida a monografia, dissertação ou tese. O título deve estar em letra normal, somente com a letra inicial em maiúscula. Em seguida, ponto, espaço, “Tese para certificação ao título de”, o título, a Escola ou o Departamento, Universidade, cidade, país. Quando se trata de uma tese de doutorado que não está publicada, deve-se assinalar ao final entre parênteses “Tese de doutorado não publicada”, com ponto depois de fechar o parênteses final. Quando se trata de uma tese de doutorado que está publicada, deve-se assinalar ao final entre parênteses “Tese de doutorado publicada em”, com o título, volume e páginas da obra na qual foi publicada, com o ano de publicação, se for posterior ao ano de defesa, ponto, cidade, dois pontos, editora, com ponto depois de fechar o parênteses final.

Documentos em meio eletrônico:

Se for um artigo que é uma cópia de uma versão impressa em uma revista, utiliza-se o mesmo formato para artigo de revista, colocando entre colchetes “[Versão eletrônica]” depois do título do artigo. Se a revista não está publicada em versão impressa, mas é uma revista virtual, utiliza-se o mesmo formato, colocando entre colchetes depois do título da revista “[Revista virtual]”. Se for um documento que não pertence a uma revista, mas que aparece em uma página web de outra pessoa ou instituição, escreve-se depois do título as demais informações encontradas. Nos três casos, escreve-se ao final “Consultado em”, a última

data em que a página foi consultada (no formato “[dia] do [mês] do [ano]”), espaço, “na URL”, espaço, e a URL completa começando com “http/” de tal maneira que o leitor possa copiá-la em seu computador e obter o mesmo documento. Não se coloca ponto final depois da URL. Todas as URL que apareçam na lista final de referências devem ser verificadas no computador antes do envio do artigo à revista (seleciona-se a URL, coloca-se Control+Clic e deverá aparecer o documento na tela. Se isso não ocorrer, há um erro na URL informada).

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

FORMATO PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS

INTERÉS DEL ARTÍCULO: (¿El artículo o documento es accesible e interesante para una audiencia latinoamericana y en general, internacional?)*

TESIS QUE SE SUSTENTA: (¿Qué es lo principal que se dice del asunto de que se habla?)*

TIPO DE ARTÍCULO: Ingrese en la caja de texto los comentarios según su elección sobre el tipo de artículo que corresponde en las siguientes opciones:

- 1) **Artículo de investigación científica y tecnológica.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones:
- 2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales:
- 3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias:
- 4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión:
- 5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos:
- 6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular:
- 7) **Documento de reflexión no derivado de investigación.**

INGRESE SUS COMENTARIOS SI ESTIMA CONVENIENTE EN LA CAJA DE TEXTO, PERO NO DEJE DE COMENTAR QUÉ TIPO DE ARTÍCULO ES:*

UBICACIÓN EN EL CAMPO: (¿El artículo o documento se ubica con claridad en un campo problemático específico, de interés y actualidad? ¿Contribuye significativamente a enriquecer ese campo? ¿Refleja un conocimiento y utilización adecuados, no necesariamente exhaustivos, del trabajo anterior en ese campo en general, y en particular en el tema específico desarrollado?)*

RESUMEN: (Se requiere también un resumen en español, inglés y portugués del artículo, máximo 130 palabras para artículos resultado de investigación e innovación finalizada y para artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos. Los artículos resultado de investigación e innovación finalizada son del tipo 1, 2 ó 3 que aparecen en la Información general de la Guía para autores de artículos de la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Este resumen es un sumario completo que se utiliza en los servicios de síntesis e información y permite indiciar y recuperar el artículo.

Se deben tener en cuenta también los siguientes aspectos del resumen, en caso de que el artículo sea resultado de investigación e innovación finalizada:

- Debe ser ANALÍTICO.
- Debe mencionar los OBJETIVOS principales de la investigación.
- Debe mencionar el ALCANCE de la investigación.
- Debe mencionar la METODOLOGÍA empleada en la investigación.
- Debe mencionar los principales RESULTADOS y CONCLUSIONES de la investigación.
- NO debe tener referencias bibliográficas.

En el caso de los artículos que no son resultado de investigación finalizada y los teóricos el resumen debe expresar de manera sintética, clara y precisa lo desarrollado en el artículo. Debe tener menos de 130 palabras y decir al inicio qué tipo de resumen es: 1. Analítico ó 2. Descriptivo.*

PALABRAS CLAVE: (¿Presenta de 3 a 10 palabras clave tomadas de un “Thesaurus” nacional o internacional?, ¿Las palabras clave son adecuadas?, ¿Se requiere alguna otra palabra clave?, ¿Las palabras clave están en tres idiomas: español, inglés y portugués?)*

TÍTULO: (¿Sintetiza el título el núcleo del artículo? ¿La extensión del título se ajusta a las 12 palabras que se recomiendan? ¿El título está en tres idiomas: español, inglés y portugués?)*

EXTENSIÓN: (¿El artículo es preciso, concreto, usa economía de lenguaje y tiene menos de 7.500 palabras?)*

INTRODUCCIÓN: (¿Es adecuada? ¿Es interesante y atrae al lector a leer todo el artículo?)*

COHERENCIA ARGUMENTATIVA O EXPOSITIVA: (¿Los argumentos apoyan la tesis; los argumentos están organizados lógicamente y progresivamente, conectados adecuadamente; los argumentos son explícitos y pertinentes; las citas son funcionales; la exposición está organizada jerárquicamente?)*

PRECISIÓN Y CLARIDAD CONCEPTUAL: (¿Los conceptos son adecuados a las argumentaciones? Cuando se los define, ¿es esta definición precisa, etc.?)*

COHESIÓN TEXTUAL: (¿El texto tiene adecuación gramatical, cohesión sintáctica y conceptual, organización coherente?)*

METODO: (¿El texto presenta el método de una manera clara y se explicitan en este apartado los siguientes tópicos: descripción de las variables o categorías de estudio, diseño metodológico, población, muestra, instrumentos y procedimientos de análisis de datos?)*

RESULTADOS: ¿La presentación de los resultados de la investigación se corresponde con lo que se puede esperar de los instrumentos descritos en el apartado del método sin omisiones ni adiciones de otros instrumentos? ¿Están presentados los resultados de una manera organizada, clara y pertinente en función del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación? ¿Se ha profundizado en las implicaciones prácticas de los resultados hallados?*

CONCLUSIONES: ¿Las conclusiones se desprenden de manera rigurosa de los resultados, sin agregar elementos nuevos que no tengan un soporte claro en los mismos? ¿Las conclusiones se orientan hacia la respuesta de la pregunta de investigación y de sus objetivos? ¿Es original y sugestiva la argumentación de los autores en este apartado? ¿Se plantean las limitaciones del estudio? ¿Se plantean las futuras líneas de investigación?*

ACTUALIDAD Y PERTINENCIA DE LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (¿Son pertinentes, suficientes, actuales, (de los últimos tres años)? ¿Presenta referencias de los últimos tres años? ¿Son todas ellas necesarias? ¿Están todas las referencias citadas en el texto y únicamente las citadas? ¿Se presentan todos los datos requeridos en cada referencia de la lista final según la metodología de la APA (última versión)?)*

RECOMENDACIONES: (Se ruega presentar primero las sugerencias generales; luego, otras anotaciones específicas con número de página y ojalá número de párrafo o línea. También puede realizar las anotaciones en comentarios al margen sobre el archivo Word del artículo.)*

CONCEPTO FINAL: (Favor marcar una X en uno solo de los cuatro renglones):

- El texto es publicable como está (o apenas con mínimas correcciones editoriales).
- El texto es publicable con modificaciones menores sin necesidad de nueva evaluación.
- El texto es publicable con modificaciones sustanciales y nueva evaluación.
- El texto NO es publicable en la Revista.

**FORM FOR THE EVALUATION OF ARTICLES AND DOCUMENTS
LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH**

TITLE OF THE ARTICLE:

IS THE ARTICLE UNEDITED AND HASN'T BEEN PUBLISHED IN ITS ENTIRETY OR PARTIALLY IN ANOTHER MEDIUM? (To verify this information the journal uses the anti-plagiarism program Turnitin, which searches the web and determines the percentage of similarities that the article has with other texts (if there are similarities) and where these similarities appear).*

INTEREST IN THE ARTICLE: (Is the article or document accessible and interesting for a Latin American and/or international readership?)*

THESIS OF THE ARTICLE: (What is the main theme of the article regarding the topic that it covers?)*

TYPE OF ARTICLE: Enter in the textbox any comments related to the type of article that you select from the following options:

- 1) **Scientific and technological research.** Document that presents the original results of completed research projects in a detailed manner. The structure generally used contains four main sections: introduction, methodology, results and conclusions:
- 2) **Reflective article.** Document that presents the results of completed research from an analytical, interpretative or critical perspective developed by the author on a specific topic using original sources:
- 3) **Literature Review.** Document that is the result of a completed study that analyses, systematizes and integrates the results of published or unpublished research from a scientific or technological field with the goal of identifying progress and trends. This is characterized by a careful literature review consisting of at least 50 references:
- 4) **Short article.** Brief document that presents original or preliminary results from a scientific or technological study that require a prompt dissemination:
- 5) **Case study.** Document that presents the results of a study on a particular situation with the goal of identifying technical and methodological experiences from a specific case. This includes a systematic review of the literature on analogous cases:
- 6) **Topic review.** Document that is the result of a critical literature review on a particular topic:
- 7) **Reflective document that is not a result of a study.**

ENTER YOUR COMMENTS IN THE TEXT BOX BELOW, AND YOU SHOULD INCLUDE WHAT TYPE OF ARTICLE IT IS:*

LOCATION IN A FIELD: (Can the article or document be located with clarity in a specific field that is of interest and is currently relevant? Does it significantly contribute to enriching the field? Does it reflect on knowledge and the appropriate use, not necessarily in an exhaustive manner, of the work that has been carried out in this field in general and in particular regarding the specific topic that has been developed?)*

ABSTRACT: The journal requires an abstract in Spanish, English and Portuguese, maximum 130 words for articles that are the result of completed research and innovation as well as for articles that aren't the result of completed research and theoretical articles. The articles that are results of completed research and innovation are of the Types 1, 2 and 3 that appear in the General Information of the Guide for authors of articles of the Latin American Journal of Social Sciences, Childhood and Youth. This abstract is a complete summary that uses the services of synthesis and information and allows for the indexing of the article.

Authors should take the following aspects into account in the abstract, in the case of which the article is the result of completed research and innovation:

It should be ANALYTICAL.

The main OBJECTIVES of the research should be mentioned.

The SCOPE of the research should be mentioned.
The METHODOLOGY used in the research should be included.
The main RESULTS and CONCLUSIONS of the research should be mentioned.
It should NOT include bibliographical references.

In the case of articles that aren't the result of completed research or theoretical studies, the abstract should summarize the content of the article in a clear and precise manner. It should have less than 130 words and at the beginning specify what type of abstract it is: 1. Analytical or 2. Descriptive.*

KEY WORDS: (Does it present 3 to 10 key words in Spanish, English and Portuguese taken from a national or international Thesaurus? Are the key words appropriate? Does it require any other key word? Are the key words in three languages: Spanish, English and Portuguese?)*

TITLE: (Does the title summarize the main content of the article? Does the title comply with the 12 word title guideline that is recommended? Is the title in three languages: Spanish, English and Portuguese?)*

LENGTH: (Is the article precise, organized, economizes language and has less than 7,500 words?)*

INTRODUCTION: (Is it appropriate? Is it interesting and does it create interest in reading the whole article?)*

COHERENCE OF ARGUMENT OR NARRATIVE: (Do the arguments support the article's thesis; are the arguments organized logically and progressively and appropriately connected? Are the arguments explicit and pertinent? Do the references support the argument? Is the narrative organized in a hierarchical manner?)*

CONCEPTUAL PRECISION AND CLARITY: (Are the concepts appropriate for the arguments? When these are defined, are they precise definitions?)*

COHESION OF THE TEXT: (Does the text have appropriate use of grammar, cohesive and conceptual syntax and a coherent structure?)*

METHOD: (Does the text present the methodology in a clear manner and details in this section the following topics: description of variables or categories of study, methodological design, population, sample, instruments and procedures for the analysis of data?)*

RESULTS: Does the presentation of the results of the research correspond to what can be expected from the instruments described in the methodology section, without omissions or additions from other instruments? Are the results presented in an organized, clear and relevant way and are directly related to the problem, question and objectives of the study? Have you included an in-depth analysis of the practical implications of the results of they study?)*

CONCLUSIONS: Are the conclusions the result of a rigorous deduction from the results, without adding new elements that aren't clearly supported in the results section? Are the conclusions directly related to the response to the research question and its objectives? Are the arguments of the authors original and suggestive in this section? Does this section include the limitations of the study? Does it propose future areas of research to build on the results of this study?)*

DATE AND RELEVANCE OF BIBLIOGRAPHIC REFERENCES: (Are these relevant, sufficient, current (within the last three years?) Are they all necessary? Are all of the references cited in the text? Is all of the required data included in each reference in the final list according to the most recent version of the APA norms?)*

RECOMMENDATIONS: (We ask you to initially present general suggestions, followed by other more specific comments with page number and hopefully paragraph and line number. You can also make recommendations through the commentaries at the margin of the Word file of the article).*

FINAL EVALUATION: (Please select one of the following options),

- The text is publishable as it is (or with a few minor editorial corrections).
- The text is publishable with minor modification and without the need for another evaluation.
- The text is publishable with substantial modifications and a new evaluation.
- The text is NOT publishable in the Journal.

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑES Y JUVENTUD

FORMATAÇÃO PARA AVALIAÇÃO DE ARTÍGOS E DOCUMENTOS

INTERESSE PELO ARTIGO: (O artigo ou documento é acessível e interessante para uma audiência latino-americana e, em geral, internacional?)*

INFORMAÇÕES SUSTENTADAS: (Qual é o principal assunto tratado?)*

TIPO DE ARTIGO: Informe na caixa de texto os comentários segundo sua avaliação sobre o tipo de artigo que corresponde às seguintes opções:

- 1) **Artigo de investigação científica e tecnológica.** Documento que apresenta, de maneira detalhada, os resultados originais de projetos de pesquisa terminados. A estrutura geralmente utilizada contém quatro partes importantes: introdução, metodologia, resultados e conclusões:
- 2) **Artigo de reflexão.** Documento que apresenta resultados de investigação finalizada a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, utilizando fontes originais:
- 3) **Artigo de revisão.** Documento resultado de uma pesquisa finalizada na qual são analisados, sistematizados e integrados os resultados de investigações publicadas ou não publicadas, sobre um campo da ciência ou da tecnologia, com o fim de informar a respeito dos avanços e das tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos 50 referências:
- 4) **Artigo curto.** Documento breve que apresenta resultados originais preliminares ou parciais de uma pesquisa científica ou tecnológica, que, no geral, requerem uma rápida difusão:
- 5) **Relato de caso.** Documento que apresenta os resultados de um estudo sobre uma situação particular com o fim de divulgar as experiências técnicas e metodológicas consideradas em um caso específico. Inclui uma revisão sistemática da literatura sobre casos análogos:
- 6) **Revisão de tema.** Documento resultado da revisão crítica de literatura sobre um tema em particular:
- 7) **Documento de reflexão não derivado de pesquisa:**

INFORME SEUS COMENTÁRIOS NA CAIXA DE TEXTO, MAS NÃO DEIXE DE INFORMAR QUAL O TIPO DE ARTIGO:*

ORIENTAÇÃO NO CAMPO: (O artigo ou documento orienta-se claramente em um campo problemático específico, atual e que desperta interesse? Contribui significativamente para enriquecer esse campo? Reflete um conhecimento e atualização adequados, não necessariamente exaustivos do trabalho anterior nesse campo em geral, e em particular no tema específico desenvolvido?)*

RESUMO: (Requer-se também um resumo em espanhol, inglês e português do artigo, com no máximo 130 palavras para artigos resultados de pesquisa e inovação finalizada e para artigos que não são resultado de investigação finalizada e para os teóricos. Os artigos resultados de investigação e inovação finalizadas são do tipo 1, 2 ou 3, que aparecem na Informação Geral do Guia para autores de artigos da Revista Latino-Americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude. Esse resumo é um sumário completo que se utiliza nos serviços de síntese e informação e permite indiciar e recuperar o artigo.

É necessário levar em conta também os seguintes aspectos do resumo, no caso de o artigo ser resultado de investigação e inovação finalizada:

- Deve ser ANALÍTICO.
- Deve mencionar os OBJETIVOS principais da pesquisa.
- Deve mencionar o ÂMBITO da investigação.

- Deve mencionar a METODOLOGIA empregada na pesquisa.
- Deve mencionar os principais RESULTADOS e CONCLUSÕES da investigação.

Não deve contar referências bibliográficas. No caso dos artigos que não são resultados de pesquisa finalizada e que são teóricos, o resumo deve expressar de maneira sintética, clara e precisa o desenvolvimento do artigo. Deve ter pelo menos 130 palavras e informar no início o tipo de resumo: 1. Analítico ou 2. Descritivo.*

PALAVRAS-CHAVE: (Apresenta de 3 a 10 palavras-chave em espanhol, inglês e português retiradas de um “Thesaurus” nacional ou internacional? As palavras-chave são adequadas? É necessária alguma outra palavra-chave? As palavras-chave estão em três idiomas: espanhol, inglês e português?)*

TÍTULO: (O título sintetiza a ideia principal do artigo? A extensão do título se ajusta às 12 palavras que são recomendadas? O título está em três idiomas: espanhol, inglês e português?)*

EXTENSÃO: (O artigo é preciso, concreto, usa economia de palavras e tem menos de 7.500 palavras?)*

INTRODUÇÃO: (É adequada? É interessante e incentiva o leitor a ler todo o artigo?)*

COERÊNCIA ARGUMENTATIVA OU EXPOSITIVA: (Os argumentos apoiam a tese; os argumentos estão organizados lógica e progressivamente e estão conectados adequadamente; os argumentos são explícitos e pertinentes; as citações são funcionais; a exposição está organizada hierarquicamente?)*

PRECISÃO E CLAREZA CONCEITUAL: (Os conceitos são adequados às argumentações? Quando são definidos, essa definição é precisa, etc.?)*

COESÃO TEXTUAL: (O texto tem adequação gramatical, coesão sintática e conceitual, organização coerente?)*

MÉTODO: (O texto apresenta o método de uma maneira clara e são explicitados os seguintes tópicos: descrição das variáveis ou categorias de estudo, planejamento metodológico, população, amostra, instrumentos e procedimentos de análise de dados?)*

RESULTADOS: ¿La presentación de los resultados de la investigación se corresponde con lo que se puede esperar de los instrumentos descritos en el apartado del método sin omisiones ni adiciones de otros instrumentos? Están presentados los resultados de una manera organizada, clara y pertinente en función del problema, la pregunta y los objetivos de la investigación? ¿Se ha profundizado en las implicaciones prácticas de los resultados hallados?*

CONCLUSIONES: ¿Las conclusiones se desprenden de manera rigurosa de los resultados, sin agregar elementos nuevos que no tengan un soporte claro en los mismos? ¿Las conclusiones se orientan hacia la respuesta de la pregunta de investigación y de sus objetivos? ¿Es original y sugestiva la argumentación de los autores en este apartado? ¿Se plantean las limitaciones del estudio? ¿Se plantean las futuras líneas de investigación?*

ATUALIZAÇÃO E PERTINÊNCIA DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: (São pertinentes, suficientes, atuais (dos últimos três anos)? São necessárias? Todas as referências estão citadas no texto e estão presentes nas referências somente as que foram citadas? São apresentados todos os dados requeridos em cada referência da lista final segundo a metodologia APA (última versão?)*

RECOMENDAÇÕES: (É necessário apresentar primeiro as considerações gerais; em seguida, outras anotações específicas com número de página e número do parágrafo ou da linha. Também é possível fazer as anotações em forma de comentários na margem do arquivo em formato Word).*

PARECER FINAL: (Favor marcar uma das seguintes opções).

- O texto é publicável da maneira como está escrito (ou apenas com mínimas correções editoriais).
- O texto é publicável com pequenas modificações, sem a necessidade de uma nova avaliação.
- O texto é publicável com modificações substanciais e uma nova avaliação.
- O texto não é publicável para a Revista.

**CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO Y NO PRESENTACIÓN
SIMULTÁNEA**

Certifico que este manuscrito que en calidad de autor presento a la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, con el propósito de someterlo a proceso de evaluación para su eventual publicación, no ha sido publicado ni aceptado en otra publicación. Así mismo, declaro que no está propuesto para evaluación en otra revista y me comprometo a no presentarlo a otra publicación durante el proceso de evaluación en la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Como autor, me responsabilizo del contenido del manuscrito y certifico que este es en su totalidad producción intelectual propia, y que los datos y textos tomados de documentos publicados de otros autores están debidamente referenciados en citas destacadas como tal e indicados en las referencias al final del documento.

**CERTIFICATE OF NON-SIMULTANEOUS SUBMISSION OF
UNPUBLISHED MANUSCRIPT**

I/we certify in the capacity of author(s) that this manuscript presented to the Latin American Journal in Social Sciences, Childhood and Youth with the aim of submitting it to the evaluation process for its eventual publication, has neither been published nor accepted by any other publication. Furthermore, I/we declare that it is not being evaluated by any other magazine and I/we commit to not presenting it to any other publication during the evaluation process for the Latin American Journal in Social Sciences, Childhood and Youth

As author(s) I/we take responsibility for the manuscript's content and I/we certify that this is completely my/our own intellectual production and the data and texts taken from published documents of other authors are correctly referenced with citations as indicated in the reference section at the end of the document

**CERTIFICADO DE MANUSCRITO INÉDITO E NÃO
APRESENTAÇÃO SIMULTÂNEA**

Certifico que este manuscrito o qual em qualidade de autor apresento à Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude, com o propósito de submetê-lo ao processo de avaliação para sua eventual publicação, não foi publicado nem aceito em outra publicação. Além disso, declaro que não está proposto para avaliação em outra revista e me comprometo a não apresentá-lo a outra publicação durante o processo de avaliação da Revista Latino-americana de Ciências Sociais, Infância e Juventude.

Como autor, me responsabilizo pelo conteúdo do manuscrito e certifico que esse é em sua totalidade uma produção intelectual própria, e que os dados e textos provenientes de documentos publicados de outros autores estão devidamente referenciados em citações destacadas como tal e indicados nas referências ao final do documento.

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Señor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

En virtud de lo previsto en los artículos 76 y 77 de la Ley 23 de 1982 de la República de Colombia, y las demás normas internacionales sobre Derechos de Autor, y con la finalidad de que la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD pueda poner a disposición mi trabajo en toda su extensión tanto directamente como a través de intermediarios, ya sea de forma impresa o electrónica, por medio de la presente autorizo a publicar en texto impreso y en medio electrónico, bien sea mediante formatos electrónicos de almacenamiento, en el website de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD o de cualquier otro editor, siempre y cuando se haga sin fines de lucro, y con el fin de divulgar el mismo a la comunidad académica y científica internacional de acuerdo a las condiciones establecidas por el comité editorial de la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, el artículo _____

_____cuyoautor(es)

Garantizo que el Artículo no ha sido publicado antes y que he obtenido permiso del titular del derecho de autor para reproducir en el Artículo y en todos los medios el material que no es propio, que el Artículo no contiene ningún planteamiento ilícito y que no infringe algún derecho de otros.

No obstante lo anterior, como Autor conservo los derechos morales y comparto los patrimoniales con la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD, la cual puede reproducir el artículo en sus páginas y en otros medios en los que ella haga los contactos, sin limitación en el tiempo o número de ejemplares, con la condición que me identifiquen como Autor(es) del Artículo y sin alterar el texto del artículo publicado sin el consentimiento del Autor(es).

La novedad y originalidad del artículo siempre será para la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD y se debe citar siempre la fuente de publicación cuando sea referenciado en otros medios por parte del autor(es) y otras personas que lo incluyan en sus textos. Así mismo como Autor(es) podremos utilizar después de la publicación en la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD todo o parte del Trabajo en un libro del Autor(es) o en una colección de trabajos del autor(es). Manifiesto igualmente que el contenido de este artículo ha sido revisado y aprobado por todos los autores y manifiesto(amos) que estoy(amos) de acuerdo en su publicación.

En caso de que por gestiones o convenios la REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD perciba algún tipo de ingreso económico por cuenta del artículo que autorizo a publicar, cedo las regalías que se obtengan de estas publicaciones exclusivamente para fines editoriales de la revista. En ningún momento los recursos que se perciban por este motivo pueden ser utilizados como lucro por parte de alguna de las personas o instituciones que participan como editores de la revista y exclusivamente serán asignados a fortalecer procesos que redunden en cualificar el trabajo académico y editorial que realiza la Revista.

Firma: (colocar aquí la firma escaneada)

NOMBRE AUTOR: ...

Documento de identidad: Tipo:...

Número:...

FECHA:...

TRANSFER OF COPYRIGHT

Mr.
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Director-Editor

LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH

According to Articles 76 and 77 of Law 23 of 1982 of the Republic of Colombia and other international copyright regulations, I/we authorize the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH to make my/our work available as much as possible directly or through intermediaries, whether it be in print or electronic media, authorizing it to be published in print or electronic media, publishing it electronically on the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH website or on any other editorial or journal website, provided that it is nonprofit and has the purpose of disseminating information to the international scientific and academic community in accordance with the conditions established by the editorial committee of the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, the article _____

_____ whose author(s) guarantee that the Article has not been published before and that I have obtained copyright permission to reproduce the Article and all of its associated media, that the Article doesn't contain any unlawful statements and that the article doesn't infringe on the rights of others. In spite of the above, as Author I maintain the moral rights and share proprietary rights with the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, which can reproduce the article in their publications and other media that they make contact with, without limitations based on time or the number of copies that can be produced, with the condition that they identify me/us as Author(s) of the Article and do not alter the published text unless they have my/our consent. The initial and original publication of the article will always be maintained with the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH and the publication source always has to be cited when referenced in other media by the author(s) and other persons that are included in its texts. Additionally, after publication in the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, as author(s) I/we can use all or a part of the work in a book by the Author(s) or in a collection of works of the Author(s). I/we also declare that the content of this article has been reviewed and approved by all of the Authors and we declare that we are in agreement with its publication.

In the event that the LATIN AMERICAN JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES, CHILDHOOD AND YOUTH, through arrangements or agreements, receive any economic remuneration for the article that I authorize to be published; I cede all royalties that are obtained from these publications to be used exclusively for the editorial purposes of the magazine. At no time can these resources received be used as profit by any of the persons or institutions that participate as editors in the magazine and I/we understand that this income will be exclusively allocated to strengthening processes related to the academic and editorial work that the magazine carries out.

Signature(s) (place the scanned signature(s) here)

AUTHOR'S NAME(S): ...

ID #: Type:...

Number:...

DATE: ...

CESSÃO DE DIREITOS DO AUTOR

Senhor
HÉCTOR FABIO OSPINA SERNA
Diretor-Editor

REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE

Em virtude do previsto nos artigos 76 e 77 da Lei 23 de 1982 da República da Colômbia, e as demais normas internacionais sobre Direitos de Autor, e com a finalidade de que a REVISTA LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, INFÂNCIA E JUVENTUDE possa publicar o meu trabalho em toda sua extensão tanto diretamente como através de intermediários, seja de forma impressa ou eletrônica, por meio desta 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:...

ACUERDO DE COAUTORÍA

de artículos presentados a la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Manizales-Colombia:

Julio 1 de 2017:

Por medio del presente acuerdo de coautoría los coautores del artículo "...":

1. Nombre coautor:

2. Nombre coautor:

3. Nombre coautor:

...

Manifiestamos que el artículo ha sido escrito en coautoría por las personas mencionadas y que cada uno de los coautores tiene los mismos derechos de autoría frente al texto.

Como contexto de este acuerdo se consigna lo estipulado en la Circular No. 06 de la Unidad Administrativa Especial de la Dirección Nacional de Derechos Autor de Colombia: "Las obras en colaboración son aquellas creadas por dos o más personas naturales teniendo en cuenta una contribución común donde sus aportes no pueden ser separados sin que la obra pierda su naturaleza (Artículos 18 y 82 de la Ley 23 de 1982). Así las cosas, cuando el artículo es creado por una pluralidad de autores se mantiene el principio general, y todos y cada uno de ellos se considerarán autores del mismo.

Firma...

Nombre del autor...

Documento de Identificación Nacional

Firma...

Nombre del autor...

Documento de Identificación Nacional

Firma...

Nombre del autor...

Documento de Identificación Nacional

...

CO-AUTHORING AGREEMENT

for articles presented to the Latin American Journal of Social Sciences, Youth and Childhood

Manizales-Colombia:

July 1st, 2017:

By means of the current co-authoring agreement, the co-authors of the article titled "...:"

1. Name of co-author:

2. Name of co-author:

3. Name of co-author:

...

Declare that the article has been written as a co-authorship by the persons mentioned above and that each of the co-authors has the same rights of authorship for the text.

This agreement adheres to what is stipulated in Memorandum No. 06 of the Special Administrative Unit of the National Department of Author's Rights of Colombia: "Collaborative works are those created by two or more people, taking into account a common contribution where their contributions cannot be separated without the work losing its nature (Articles 18 and 82 of Law 23 of 1982). Given this situation, when the article is created by a number of authors it maintains its general principle and all and each of these persons are considered authors of the article".

Signature...

Name of author...

National Identification Document

Signature...

Name of author...

National Identification Document

Signature...

Name of author...

National Identification Document

...

ACORDO DE COAUTORIA

de artigos apresentados a Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Manizales-Colômbia:

Julho 1 de 2017:

Por meio do presente acordo de coautoria os coautores do artigo "...":

1. Nome coautor:

2. Nome coautor:

3. Nome coautor:

...

Manifestamos que o artigo foi escrito em coautoria pelas pessoas mencionadas e que cada um dos coautores tem os mesmos direitos de autoria em relação ao texto.

Como contexto deste acordo se consigna o estipulado na Circular No. 06 da *Unidad Administrativa Especial de la Dirección Nacional de Derechos Autor de Colombia*: "As obras em colaboração são aquelas criadas por dois ou mais pessoas naturais tendo em conta uma contribuição comum onde seus aportes não podem ser separados sem que a obra perda sua natureza (Artigos 18 e 82 da Lei 23 de 1982). Sendo assim, quando o artigo é criado por uma pluralidade de autores se mantem o princípio geral, e todos, e, cada um deles se considerarão autores do mesmo.

Assinatura...

Nome do autor...

Documento de Identificação Nacional

Assinatura...

Nome do autor...

Documento de Identificação Nacional

Assinatura...

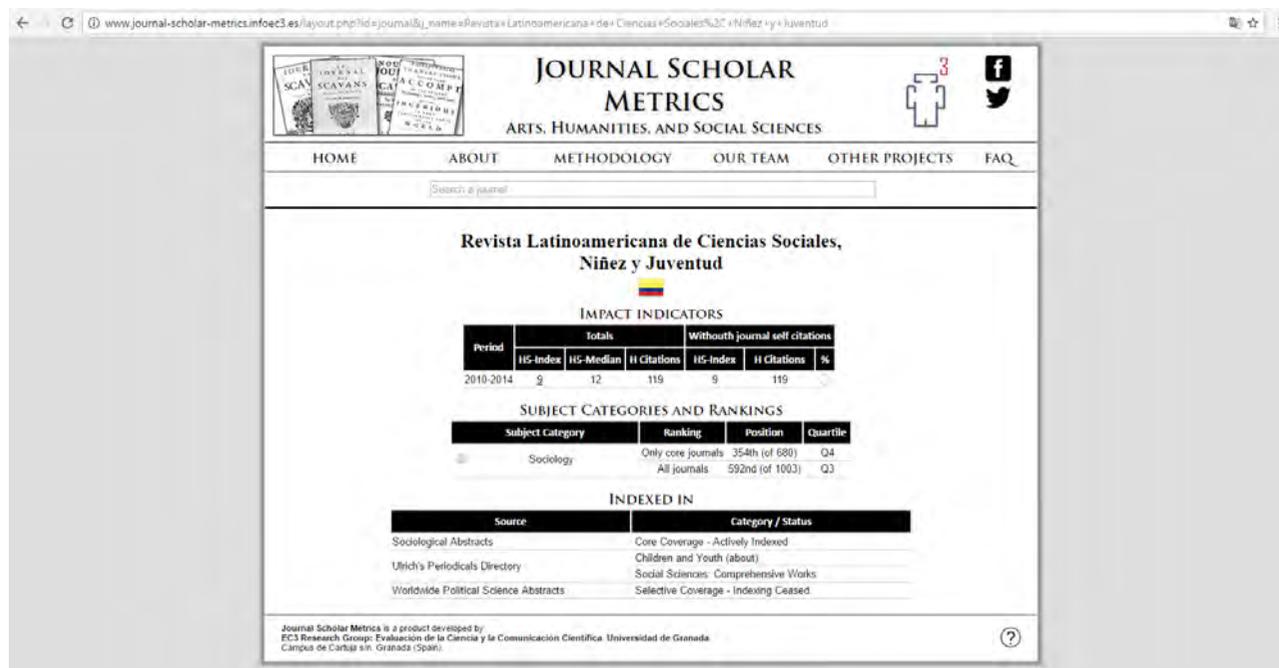
Nome do autor...

Documento de Identificação Nacional

...

FACTOR DE IMPACTO DE LA REVISTA

Se recibieron para este número (Volumen 15 N° 1 de enero-junio de 2017), 60 artículos de los cuales se aceptaron 31 y se rechazaron 29, lo que equivale a un 48.3% 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)

Segundo Semestre 2016		Primer Semestre 2017	
Factor de impacto en un periodo de dos años	209	Factor de impacto en un periodo de dos años	156
Vida media	5.08	Vida media	5.54
Total de citas concedidas	4079	Total de citas concedidas	4076
Total de citas recibidas	774	Total de citas recibidas	803

Lista de datos fuente generado por el índice Scielo Colombia



Fecha del último procesamiento
09-05-2017

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

Lista de datos fuente

▼ - haga un click para seleccionar la columna de ordenación
▲ - indica el orden actual

titulo 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	3	113	4309	361	37.67
2016	1	45	1647	156	45.00
2015	2	68	2662	205	34.00
total	3	113	4309	361	37.67

Factor de Impacto en un periodo de dos años generado por el índice Scielo Colombia

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
Fecha del último procesamiento: 09-05-2017
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN: 1692-715X
Factor de impacto en un periodo de dos años

año base 2016

revistas en orden alfabético	título	citas en 2016 para				artículos publicados en			factor de impacto	citas hechas en 2016 para artículos de 2016	artículos publicados en 2016	índice de inmediatez
		todos los años	2015	2014	2015+ 2014	2015	2014	2015+ 2014				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	156	15	13	28	68	34	102	0.2745	3	45	0.0667

año base 2015

revistas en orden alfabético	título	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
		todos los años	2014	2013	2014+ 2013	2014	2013	2014+ 2013				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	205	15	23	38	34	42	76	0.5000	2	68	0.0294

Factor de Impacto en un periodo de tres años generado por el índice Scielo Colombia

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
Fecha del último procesamiento: 09-05-2017
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN: 1692-715X
Factor de impacto en un periodo de tres años

año base 2016

revistas en orden alfabético	título	citas en 2016 para					artículos publicados en				factor de impacto	citas hechas en 2016 para artículos de 2016	artículos publicados en 2016	índice de inmediatez
		todos los años	2015	2014	2013	2015+ 2014+ 2013	2015	2014	2013	2015+ 2014+ 2013				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	156	15	13	20	48	68	34	42	144	0.3333	3	45	0.0667

año base 2015

revistas en orden alfabético	título	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
		todos los años	2014	2013	2012	2014+ 2013+ 2012	2014	2013	2012	2014+ 2013+ 2012				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	205	15	23	28	66	34	42	55	131	0.5038	2	68	0.0294

año base 2014

revistas en orden alfabético	título	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
		todos los años	2013	2012	2011	2013+ 2012+ 2011	2013	2012	2011	2013+ 2012+ 2011				
1.	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	108	12	18	9	39	42	55	49	146	0.2671	1	34	0.0294

Vida Media al 2017 generado por el índice Scielo Colombia



Total de citas recibidas generado por el índice Scielo Colombia

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
Fecha del último procesamiento: 09-05-2017

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
ISSN 1692-715X
Citas recibidas

citas recibidas en: todos los años
por artículo de la(s) revista(s): Rev.latinam.cienc.soc.niñez.juv
publicada(s) en: todos los años

Total de citas recibidas: 803

Citas recibidas por Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud : 803

título de la revista citante	citas concedidas
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	399
2. ÚLTIMA DÉCADA	20
3. UNIVERSITAS PSYCHOLOGICA	17
4. PSICOPERSPECTIVAS	14
5. EDUCACION Y EDUCADORES	11
6. DIVERSITAS: PERSPECTIVAS EN PSICOLOGIA	10
7. ACTUALIDADES INVESTIGATIVAS EN EDUCACION	8
8. ESTUDIOS PEDAGOGICOS (VALDIVIA)	8
9. CUCUILCO	7
10. CULTURALES	7
11. PSICOGENTE	7
12. PSICOLOGIA DESDE EL CARIBE	7
13. REVISTA ELECTRONICA EDUCARE	7
14. CUADERNOS DEL CENDES	6
15. HACIA LA PROMOCION DE LA SALUD	6
16. NOMADAS	6
17. PAPELES DE POBLACION	6
18. REVISTA CUBANA DE SALUD PUBLICA	6
19. REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACION	6
20. CES PSICOLOGIA	5
21. INVESTIGACION Y DESARROLLO	5
22. REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACION	5
23. CIVILIZAR CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	4
24. EL AGORA U.S.B.	4
25. ENTRAMADO	4
26. FRONTERA NORTE	4
27. PSYCHOLOGIA. AVANCES DE LA DISCIPLINA	4
28. PSYKHE (SANTIAGO)	4
29. REVISTA MEDICA DE CHILE	4
30. SIGNO Y PENSAMIENTO	4
31. ZONA PROXIMA	4
32. CIENCIA & SAUDE COLETIVA	3
33. ESCRITOS DE PSICOLOGIA (INTERNET)	3
34. ESTUDIOS FRONTERIZOS	3
35. ESTUDIOS SOCIALES (HERMOSILLO, SON.)	3
36. MIGRACIONES INTERNACIONALES	3
37. PENSAMIENTO PSICOLOGICO	3
38. POLIS (SANTIAGO)	3
39. PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL	3
40. PSICOLOGIA, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD	3
41. REVISTA CIENCIAS DE LA SALUD	3
42. REVISTA CRIMINALIDAD	3
43. REVISTA DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL	3
44. REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	3
45. REVISTA FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS: INVESTIGACION Y REF	3
46. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION SUPERIOR	3
47. UNIVERSIDAD Y SALUD	3
48. ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	2
49. AJAYU ORGANÓ DE DIFUSION CIENTIFICA DEL DEPARTAMENTO DE PSIC	2
50. ANAGRAMAS -RUMBOS Y SENTIDOS DE LA COMUNICACION-	2
51. ANALES DE PSICOLOGIA	2
52. AVANCES EN PSICOLOGIA LATINOAMERICANA	2
53. CADERNOS DE SAUDE PUBLICA	2
54. CHUNGARA (ARICA)	2
55. COMUNICACION Y SOCIEDAD	2
56. CONVERGENCIA	2

57.	DESACATOS	2
58.	DESARROLLO Y SOCIEDAD	2
59.	EDUCAÇÃO & REALIDADE	2
60.	ETNOGRAFICA	2
61.	FOLIOS	2
62.	HISTORIA, CIENCIAS, SAUDE-MANGUINHOS	2
63.	LIMINAR	2
64.	LUNA AZUL	2
65.	PAIDEIA (RIBEIRAO PRETO)	2
66.	PALABRA CLAVE	2
67.	PAPELES DE TRABAJO - CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS	2
68.	POBLACION Y SALUD EN MESOAMERICA	2
69.	REVISTA COLOMBIANA DE PSICOLOGIA	2
70.	REVISTA COSTARRICENSE DE SALUD PUBLICA	2
71.	REVISTA DE CIENCIAS MEDICAS DE PINAR DEL RIO	2
72.	REVISTA DE LA FACULTAD DE MEDICINA	2
73.	REVISTA DE SALUD PUBLICA	2
74.	REVISTA FACULTAD NACIONAL DE SALUD PUBLICA	2
75.	REVISTA GERENCIA Y POLITICAS DE SALUD	2
76.	REVISTA KATALYSIS	2
77.	REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACION EDUCATIVA	2
78.	REVISTA U.D.C.A ACTUALIDAD & DIVULGACION CIENTIFICA	2
79.	SEMESTRE ECONOMICO	2
80.	SEXUALIDAD, SALUD Y SOCIEDAD (RIO DE JANEIRO)	2
81.	SOCIEDAD Y ECONOMIA	2
82.	TERAPIA PSICOLOGICA	2
83.	TEXTO & CONTEXTO - ENFERMAGEM	2
84.	UNIVERSITAS HUMANISTICA	2
85.	AD-MINISTER	1
86.	AGRICULTURA, SOCIEDAD Y DESARROLLO	1
87.	ALPHA (OSORNO)	1
88.	ALTERIDADES	1
89.	ANTIPODA. REVISTA DE ANTROPOLOGIA Y ARQUEOLOGIA	1
90.	ANUARIO DE INVESTIGACIONES	1
91.	AQUICHAN	1
92.	ARCHIVOS VENEZOLANOS DE PUERICULTURA Y PEDIATRIA	1
93.	ATENEA (CONCEPCION)	1
94.	AVANCES EN ENFERMERIA	1
95.	BOLETIN MEDICO DEL HOSPITAL INFANTIL DE MEXICO	1
96.	CADERNOS CEDES	1
97.	CADERNOS DE PESQUISA	1
98.	CIENCIAS PSICOLOGICAS	1
99.	CIENCIAJAT	1
100.	CUADERNOS DE ANTROPOLOGIA SOCIAL	1
101.	CUADERNOS DE ECONOMIA	1
102.	DIALOGO ANDINO	1
103.	EDUCAÇÃO EM REVISTA	1
104.	EDUCACION	1
105.	EDUCACION MEDICA SUPERIOR	1
106.	EDUCAR EM REVISTA	1
107.	EDUMECENTRO	1
108.	ENFERMERIA GLOBAL	1
109.	ESCRITOS	1
110.	ESPIRAL (GUADALAJARA)	1
111.	ESTUDIOS FILOLOGICOS	1
112.	ESTUDIOS POLITICOS	1
113.	ESTUDIOS POLITICOS (MEXICO)	1
114.	EURE (SANTIAGO)	1
115.	FORMACION UNIVERSITARIA	1
116.	HALLAZGOS	1
117.	IATREIA	1
118.	INVESTIGACION BIBLIOTECOLOGICA	1
119.	INVESTIGACION Y EDUCACION EN ENFERMERIA	1
120.	JOURNAL OF TECHNOLOGY MANAGEMENT & INNOVATION	1
121.	LETRAS	1
122.	MEDISAN	1
123.	NORTEAMERICA	1
124.	NUEVA ANTROPOLOGIA	1
125.	NUTRICION HOSPITALARIA	1
126.	PENINSULA	1
127.	PERFILES EDUCATIVOS	1
128.	PERSPECTIVAS EN NUTRICION HUMANA	1
129.	PROPUESTA EDUCATIVA	1
130.	PSICOLOGIA & SOCIEDADE	1

131. PSICOLOGIA: CIENCIA E PROFISSAO	1
132. REGION Y SOCIEDAD	1
133. REMHU : REVISTA INTERDISCIPLINAR DA MOBILIDADE HUMANA	1
134. REVISTA CHILENA DE NUTRICION	1
135. REVISTA CLINICA DE MEDICINA DE FAMILIA	1
136. REVISTA COLOMBIANA DE ANTROPOLOGIA	1
137. REVISTA COLOMBIANA DE PSIQUIATRIA	1
138. REVISTA COSTARRICENSE DE PSICOLOGIA	1
139. REVISTA CUBANA DE HIGIENE Y EPIDEMIOLOGIA	1
140. REVISTA CUBANA DE MEDICINA GENERAL INTEGRAL	1
141. REVISTA DA ESCOLA DE ENFERMAGEM DA USP	1
142. REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES	1
143. REVISTA DE ECONOMIA DEL CARIBE	1
144. REVISTA DE LA EDUCACION SUPERIOR	1
145. REVISTA DE PSICOLOGIA (PUCP)	1
146. REVISTA DE SAUDE PUBLICA	1
147. REVISTA ELECTRONICA DE INVESTIGACION EDUCATIVA	1
148. REVISTA INTEGRA EDUCATIVA	1
149. REVISTA LATINOAMERICANA DE BIOETICA	1
150. REVISTA MEDICA HEREDIA	1
151. REVISTA PUEBLOS Y FRONTERAS DIGITAL	1
152. REVISTA SALUD UNINORTE	1
153. REVISTA SIGNOS	1
154. SAUDE E SOCIEDADE	1
155. THE EUROPEAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY APPLIED TO LEGAL CONTEXT	1
156. TRABALHO, EDUCACAO E SAUDE	1
otras	56

Total de Citas concedidas generado por el índice Scielo Colombia



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

Citas concedidas

citas concedidas por artículos de la(s) revista(s)

Rev.latinam.cienc.soc.niñez Juv

publicada(s) en el(los) año(s) de

todos los años

a revista(s) publicada(s) en

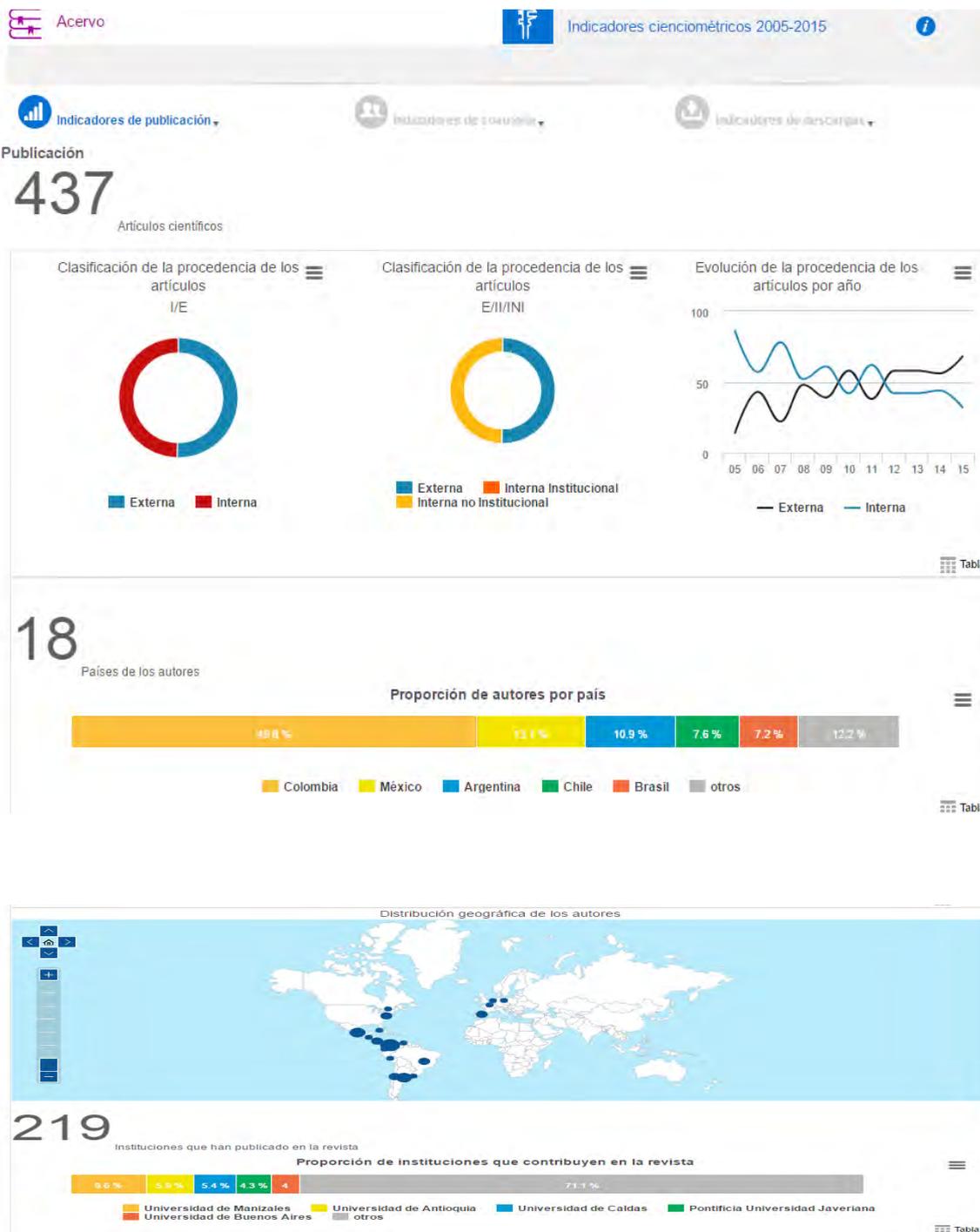
todos los años

Total de citas concedidas: 4706

Citas concedidas por Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud : 4706

titulo de la revista citada	indexación	citas al título	formas citadas
1. REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	Scielo	399	Ver
2. CHILD DEVELOPMENT	ISI, MEDLINE	62	Ver
3. ULTIMA DECADA	Scielo	49	Ver
4. DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	40	Ver
5. PSICOTHEMA	ISI	39	Ver
6. REVISTA DE NEUROLOGIA	ISI	26	Ver
7. INFANCIA Y APRENDIZAJE	-	23	Ver
8. NOMADAS	Scielo	23	Ver
9. REVISTA LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA	Scielo, ISI	22	Ver
10. UNIVERSITAS PSYCHOLOGICA	Scielo	22	Ver
11. SALUD PUBLICA DE MEXICO	Scielo, ISI, MEDLINE	20	Ver
12. ANALES DE PSICOLOGIA	Scielo	19	Ver
13. PSYCHOLOGICAL BULLETIN	ISI, MEDLINE	19	Ver
14. REVISTA DE EDUCACION	-	19	Ver
15. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION	-	18	Ver
16. PSYKHE (SANTIAGO)	Scielo	17	Ver
17. CHILDHOOD	ISI	16	Ver
18. JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	16	Ver
19. REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGIA	Scielo	15	Ver
20. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCACAO	Scielo	15	Ver
21. REVISTA DE ESTUDIOS DE JUVENTUD	-	15	Ver
22. SOCIAL INDICATORS RESEARCH	ISI	15	Ver
23. CONVERGENCIA	Scielo	14	Ver
24. HUMAN DEVELOPMENT	ISI, MEDLINE	14	Ver
25. JOURNAL OF ADOLESCENCE	ISI, MEDLINE	14	Ver
26. Papeles de Poblacion	Scielo	14	Ver
27. REVISTA NOMADAS	-	14	Ver
28. REVISTA ULTIMA DECADA	-	14	Ver
29. ESTUDIOS PEDAGOGICOS	-	13	Ver
30. REVISTA DE LA CEPAL	-	13	Ver
31. REVISTA MEXICANA DE INVESTIGACION EDUCATIVA	Scielo	13	Ver
32. THE AMERICAN PSYCHOLOGIST	ISI, MEDLINE	13	Ver
33. TERAPIA PSICOLOGICA	Scielo	12	Ver
34. AMERICAN SOCIOLOGICAL REVIEW	ISI, MEDLINE	11	Ver
35. CADERNOS DE PESQUISA	Scielo	11	Ver
36. CADERNOS DE SAUDE PUBLICA	Scielo, MEDLINE	11	Ver
37. DEVELOPMENT AND PSYCHOPATHOLOGY	ISI, MEDLINE	11	Ver
38. PEDIATRICS	ISI, MEDLINE	11	Ver
39. REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES	Scielo	11	Ver
40. ANNUAL REVIEW OF PSYCHOLOGY	ISI, MEDLINE	10	Ver
41. INVESTIGACION Y DESARROLLO	Scielo	10	Ver
42. JOURNAL OF MARRIAGE AND THE FAMILY	ISI	10	Ver
43. NUEVA SOCIEDAD	-	10	Ver
44. REVISTA EDUCACION Y PEDAGOGIA	-	10	Ver
45. THE AMERICAN ECONOMIC REVIEW	ISI, MEDLINE	10	Ver
46. INTERNATIONAL JOURNAL OF CLINICAL AND HEALTH PSYCHOLOGY	-	10	Ver
47. CIENCIA & SAUDE COLETIVA	Scielo, MEDLINE	9	Ver
48. CREATIVITY RESEARCH JOURNAL	ISI	9	Ver
49. FAMILY SCIENCE REVIEW	-	9	Ver
50. JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY	ISI	9	Ver
otras		3477	

Estadísticas de Redalyc Primer semestre 2017



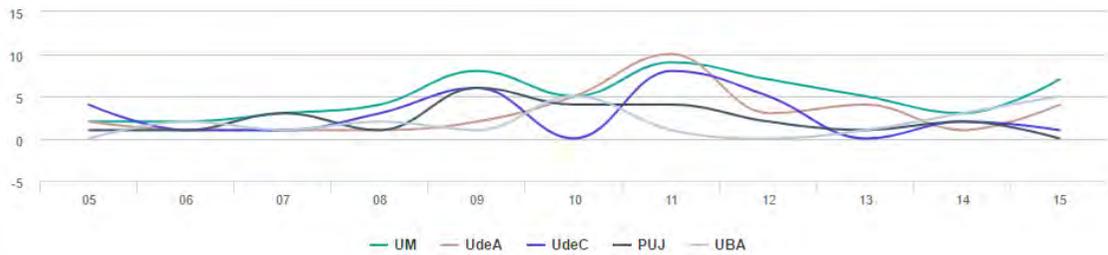
219

Instituciones que han publicado en la revista

Proporción de instituciones que contribuyen en la revista

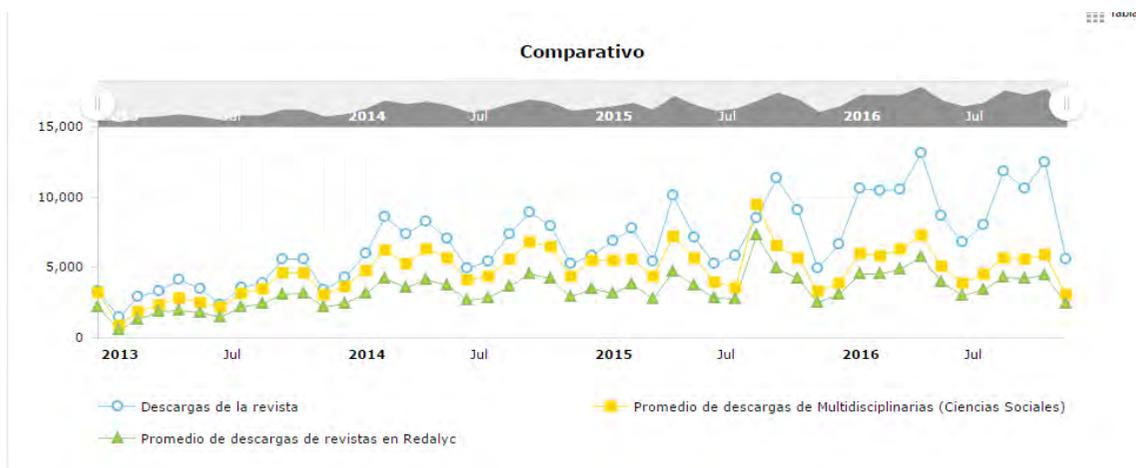


Instituciones con más contribuciones en la revista por año



Descargas por país





Publindex

Título*
ISSN
Institución Editora*
Dirección
Teléfono
e-mail*

REVISTA

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
1692-715X
Universidad De Manizales - Umanizales
Calle 59 No. 22 - 24 Barrio los Rosales, Manizales - Colombia
(576) 8933180
revistaumanizales@cinde.org.co

Historial de Clasificación en el IBN-Publindex

50

IBN	Detalles	Vigencia
1	IBN Publindex II - 2014	A2 Hasta tanto se disponga la publicación de resultados del nuevo proceso de indexación.
2	IBN Publindex I - 2014	A2 Junio de 2015
3	IBN Publindex II - 2013	A2 Junio de 2015
4	IBN Publindex II - 2012	A2 Diciembre de 2013
5	IBN Publindex II - 2012	A2 Diciembre de 2013
6	IBN Publindex I - 2012	A2 Diciembre de 2013
7	IBN Publindex II - 2011	A2 Diciembre de 2012
8	IBN Publindex I - 2010	B Junio de 2011
9	IBN Publindex II - 2010	B Junio de 2011
10	IBN Publindex I - 2009	B Junio de 2009
11	IBN Publindex II - 2009	B Junio de 2011
12	IBN Publindex II - 2008	B Junio de 2009
13	IBN Publindex I - 2008	B Junio de 2009
14	IBN Publindex II - 2007	B Junio de 2009
15	IBN Publindex I - 2007	C Junio de 2007
16	IBN Publindex II - 2006	C Junio de 2007
17	IBN Publindex I - 2006	C Junio de 2007
18	IBN Publindex II - 2005	C Junio de 2007

Resultados 1 - 18 de 18.

[Regresar](#) [Comité Científico.](#) [Comité Científico/Editorial](#) [Evaluadores](#) [Instrucciones a los autores interesados](#)

www.sapienresearch.org/revsapiens/2016

Metodología Ver Reporte Noticias Contacto SRG

Las instituciones que aparecen en **color verde** hacen parte de la membresía de Sapiens Research Group. [Solicitar vinculación.](#)
Los integrantes de los equipos editoriales interesados en solicitar sus **diplomas de certificación** de clasificación lo pueden hacer desde [aquí](#)

Para encontrar por instituciones de manera específica, multi-seleccione por **Tipo**: Universidades Privadas (UP) u Oficiales (UO), Instituciones Universitarias Privadas (IUP) u Oficiales (IUO), Instituciones Tecnológicas Privadas (ITP) u Oficiales (ITO), o por otras Organizaciones (ORG). También por **"Categoría D"**: D01-D10.
Por **ciudad, departamento o palabra clave**. Puede organizar por variables: Px, ICDS o SRG-Ix. [¿Tiene preguntas o quiere saber cómo se hizo este ranking?](#)

Categoría:
 x

Revista:
 x

Edita:
 x

Ciudad:
 x

Departamento:
 x

Tipo:
 x

Mostrar 100 registros Buscar: 1692-715x

SRG-Ix	Categoría	Revista	ISSN	Edita	Ciudad	Px	ICDS
7.56	D06	Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud	1692-715X	Universidad de Manizales	Manizales	9.75	6.10

Mostrando registros del 1 al 1 de un total de 1 registros (filtrado de un total de 526 registros)

Anterior 1 Siguiente

[Twitter](#) [Facebook](#) [Google+](#) [LinkedIn](#)



Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Versión 2016 live

inicio ¿Qué es MIAR? Buscar Gráficos ... Sugerir revista Intranet Contacto català english

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD.

ISSN 1692-715X	Visibilidad	Información del editor
Título	REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD	
Ambito	ANTROPOLOGÍA	
Campo académico	ANTROPOLOGÍA EN GENERAL	
Indizada en	Fuente Academica Plus, International Bibliography of Social Sciences, Social services abstracts, Sociological abstracts, DOAJ, DIALNET	
Evaluada en	CARHUS Plus+ 2014 grupo D Directory of Open Access Journals ERIHPlus	
Políticas OA	SHERPA/ROMEO color blue	
ICDS	ISSN: 1692-715X Está en dos o más bases datos de indización y resumen o en DOAJ (Fuente Academica Plus, International Bibliography of Social Sciences, Social services abstracts, Sociological abstracts, DOAJ) = 3+2 = 5 Antigüedad = 13 años (fecha inicio: 2003) Pervivencia: $\log_{10}(13) = +1.1$ ICDS = 6.1	



ShareThis

ICDS anuales

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

Amb el suport del Grup de Recerca i-Viu (<http://bd.ub.edu/grups/iviur/>) -2014-SGR-594 Generalitat de Catalunya



Equip MIAR 2016

Facultat de Biblioteconomia i Documentació
Universitat de Barcelona



Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Versión 2016 live

inicio ¿Qué es MIAR? Buscar Gráficos ... Sugerir revista Intranet Contacto català english

REVISTA LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD.

ISSN 1692-715X	Visibilidad	Información del editor					
ICDS	6.10						
Visibilidad	<table border="1"> <tr><td>Bases de datos especializadas (2/95)</td></tr> <tr><td>Bases de datos multidisciplinares (2/8)</td></tr> <tr><td>Bases de datos de citas (0/5)</td></tr> <tr><td>Sistemas de evaluación (3/7)</td></tr> <tr><td>e-Sumarios (1/1)</td></tr> </table>		Bases de datos especializadas (2/95)	Bases de datos multidisciplinares (2/8)	Bases de datos de citas (0/5)	Sistemas de evaluación (3/7)	e-Sumarios (1/1)
Bases de datos especializadas (2/95)							
Bases de datos multidisciplinares (2/8)							
Bases de datos de citas (0/5)							
Sistemas de evaluación (3/7)							
e-Sumarios (1/1)							



ShareThis

ICDS anuales

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

Amb el suport del Grup de Recerca i-Viu (<http://bd.ub.edu/grups/iviur/>) -2014-SGR-594 Generalitat de Catalunya

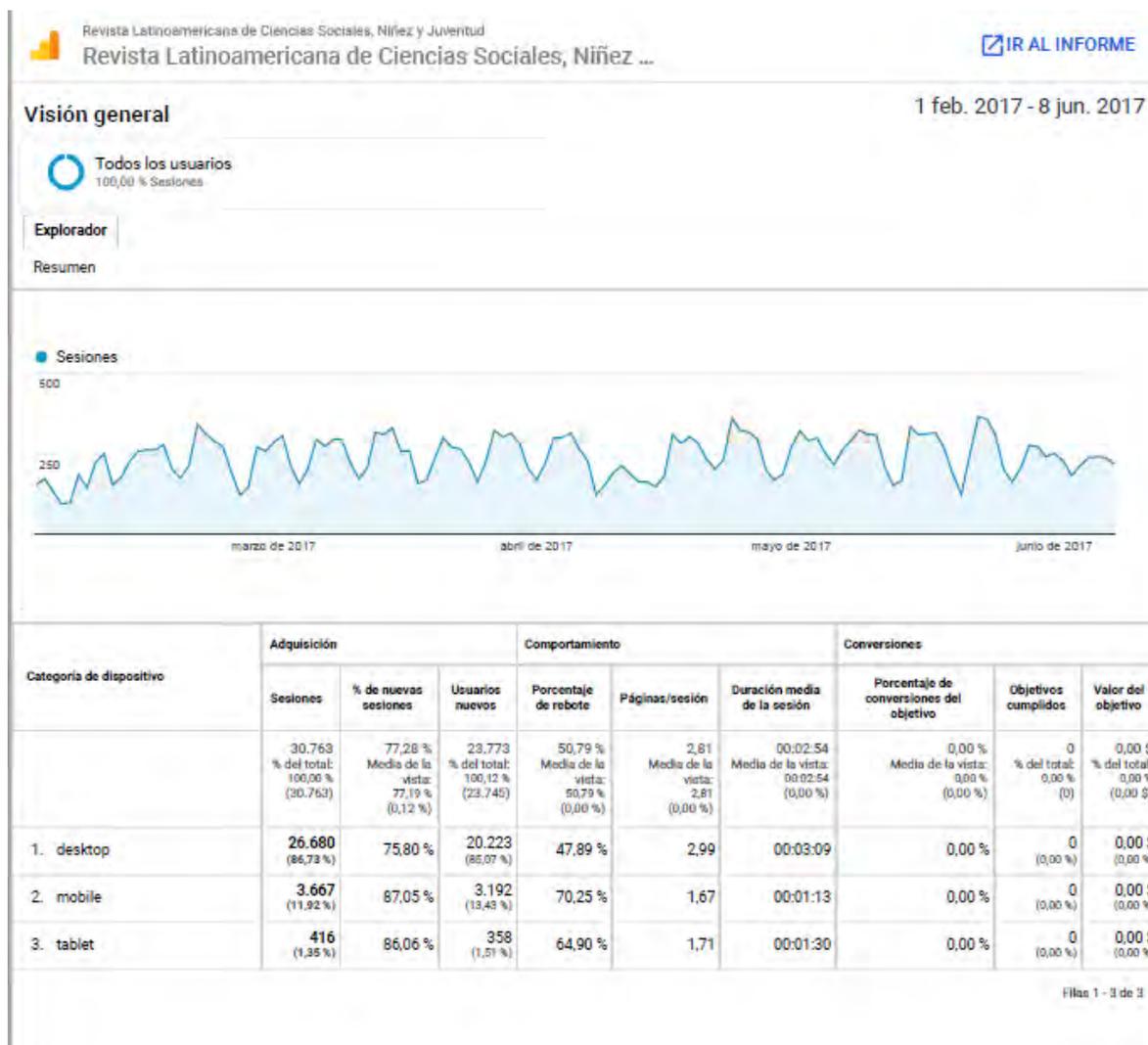


Equip MIAR 2016

Facultat de Biblioteconomia i Documentació
Universitat de Barcelona
Melcior de Palau, 140 08014 Barcelona
a/e: miar@tub.edu

Análisis con el aplicativo de google analytics





Páginas

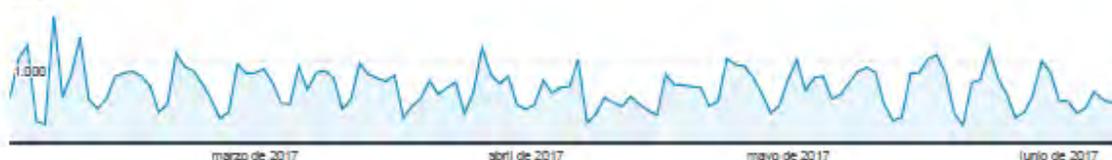
1 feb. 2017 - 8 jun. 2017

Todos los usuarios
 100,00 % Número de visitas a páginas

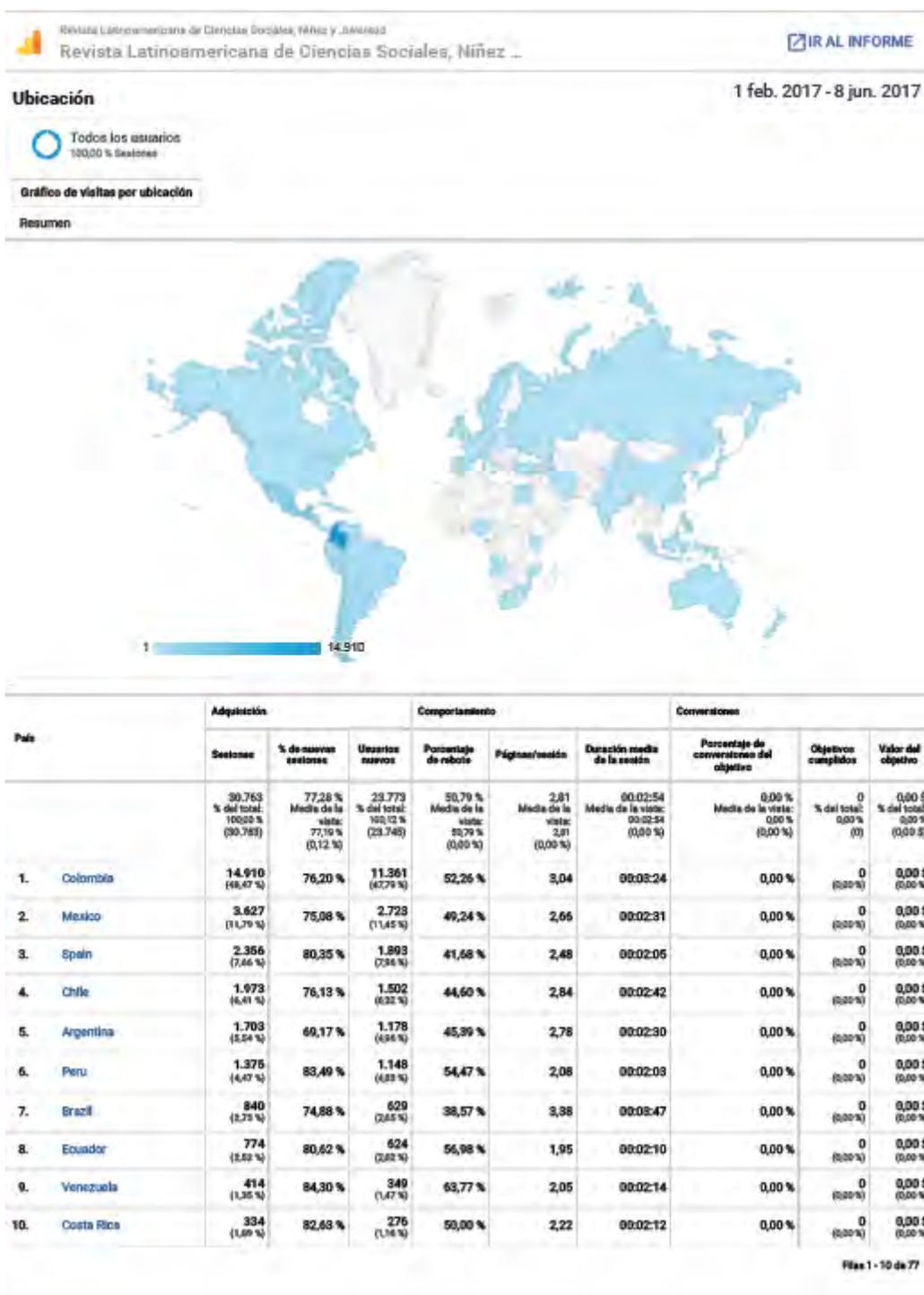
Explorador

Número de visitas a páginas

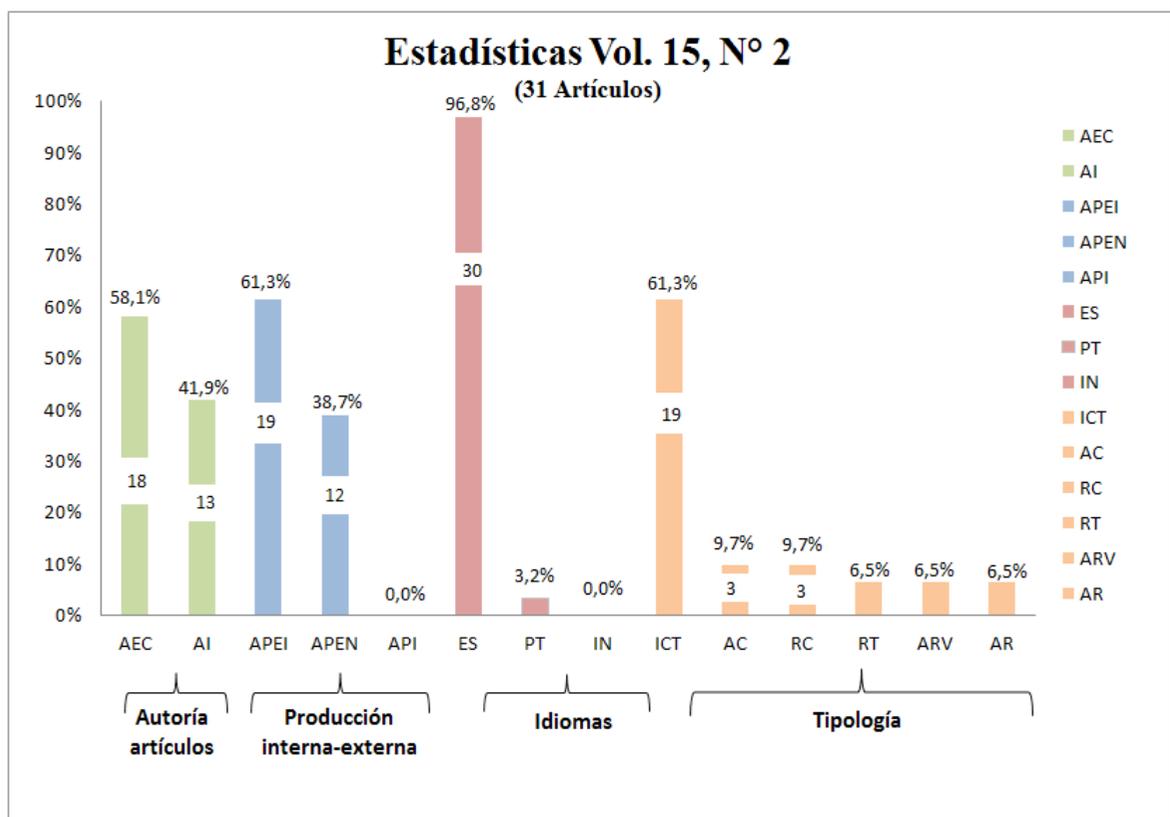
2.000

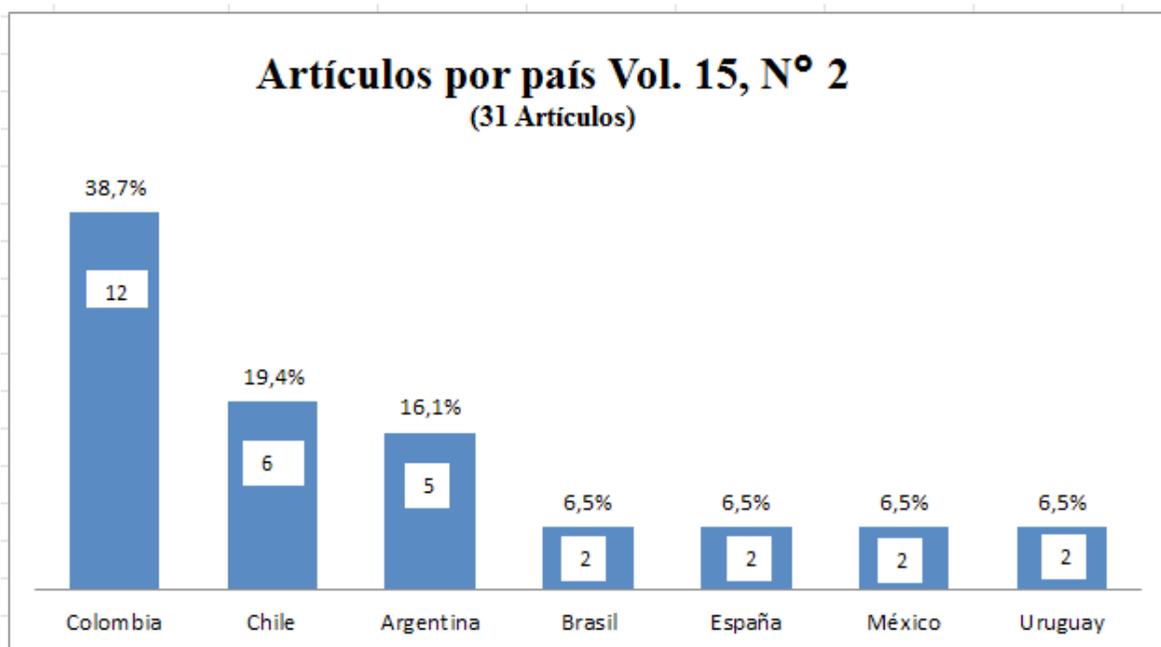


Título de la página	Número de visitas a páginas	Número de páginas vistas únicas	Promedio de tiempo en la página	Entradas	Porcentaje de rebote	Porcentaje de salidas	Valor de página
	86.570 % del total: 100,00 % (86.570)	63.672 % del total: 100,00 % (63.672)	00:01:36 Media de la visita: 00:01:36 (0,00 %)	30.763 % del total: 100,00 % (30.763)	50,79 % Media de la visita: 50,79 % (0,00 %)	35,54 % Media de la visita: 35,54 % (0,00 %)	0,00 \$ % del total: 0,00 % (0,00 \$)
1. Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas Henao López Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	5.203 (5,91 %)	4.239 (5,66 %)	00:02:22	2.920 (3,49 %)	51,30 %	55,78 %	0,00 \$ (0,00 %)
2. Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "Bullying" en la ciudad de Cali, Colombia Paredes Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	3.016 (3,48 %)	2.433 (3,62 %)	00:02:56	1.694 (3,51 %)	51,59 %	55,40 %	0,00 \$ (0,00 %)
3. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	2.947 (3,40 %)	2.151 (3,38 %)	00:01:06	1.692 (3,50 %)	32,09 %	28,50 %	0,00 \$ (0,00 %)
4. Restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en el sistema nacional de bienestar familiar Durán-Strauch Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	2.874 (3,32 %)	2.336 (3,67 %)	00:02:22	1.936 (6,29 %)	69,99 %	66,53 %	0,00 \$ (0,00 %)
5. Envíos activos	2.537 (2,93 %)	1.900 (2,83 %)	00:00:34	420 (1,37 %)	7,86 %	7,65 %	0,00 \$ (0,00 %)
6. Altas	2.509 (2,98 %)	302 (0,47 %)	00:00:51	66 (0,21 %)	0,00 %	1,12 %	0,00 \$ (0,00 %)
7. Buscar	2.223 (2,57 %)	1.661 (2,61 %)	00:00:44	157 (0,51 %)	14,65 %	9,49 %	0,00 \$ (0,00 %)
8. Iniciar sesión	2.188 (2,53 %)	1.536 (2,41 %)	00:01:05	738 (2,40 %)	25,88 %	29,98 %	0,00 \$ (0,00 %)
9. Vol. 15 Num. 1 enero - junio de 2017	1.737 (2,01 %)	1.104 (1,73 %)	00:00:56	248 (0,81 %)	25,00 %	13,36 %	0,00 \$ (0,00 %)
10. Envíos en revisión	1.440 (1,68 %)	193 (0,30 %)	00:00:14	20 (0,07 %)	5,00 %	0,62 %	0,00 \$ (0,00 %)
11. Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá Triana Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	1.289 (1,49 %)	1.064 (1,67 %)	00:02:37	720 (2,34 %)	52,08 %	54,77 %	0,00 \$ (0,00 %)
12. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia Durán Strauch Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	1.250 (1,44 %)	1.009 (1,58 %)	00:02:57	658 (2,14 %)	46,20 %	52,96 %	0,00 \$ (0,00 %)



Estadísticas artículos Vol. 15, N° 2				
Características	Sigla	Subcaracterísticas	Porcentaje	Frecuencia
Autoría Artículos	AEC	Artículo en colaboración	58,1%	18
	AI	Artículo individual	41,9%	13
Producción Interna-Externa	APEI	Artículos de producción externa internacional	61,3%	19
	APEN	Artículos de producción externa Nacional	38,7%	12
	API	Artículo de producción interna (Institucional Universidad de Manizales, Cinde)	0,0%	0
Idiomas	ES	Español	96,8%	30
	PT	Portugues	3,2%	1
	IN	Inglés	0,0%	0
Tipología	ICT	Investigación científica y tecnológica	61,3%	19
	AC	Artículo corto	9,7%	3
	RC	Reporte de caso	9,7%	3
	RT	Revisión de tema	6,5%	2
	ARV	Artículo de revisión	6,5%	2
	AR	Artículo de reflexión	6,5%	2
Procedencia Evaluadores	EI	Evaluadores internacionales	90,4%	66
	EN	Evaluadores nacionales	9,6%	7
	EIO	Evaluadores institución oferente	0,0%	0





GRUPOS DE INVESTIGACIÓN DEL CENTRO, LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA Y GRUPOS DE TRABAJO CLACSO CON PARTICIPACIÓN DEL DOCTORADO

INTRODUCCIÓN

El capítulo 5 de la presente guía está conformado por dos partes. La primera de ella está referida a los Grupos y Líneas de investigación como ejes articuladores del currículo; describe los aspectos epistemológicos y metodológicos que se han consolidado producto de la reflexión teórica y las prácticas investigativas de las líneas del Programa doctoral, al tiempo

que ofrecen al Participante un panorama de las producciones finalizadas, las que están en curso y las que han sido publicadas por las y los participantes de las líneas.

En un segundo momento, el capítulo presenta un breve informe de los Grupos de Trabajo CLACSO, en los cuales el Doctorado tiene participación.

PRIMERA PARTE

GRUPOS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN COMO EJES ARTICULADORES DEL CURRÍCULO

Como se enunció en el capítulo 4 referente a la organización curricular, el programa doctoral se articula alrededor de las líneas de investigación inscritas en tres grupos de investigación.

5.1 Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud

Línea 1: Socialización política y construcción de subjetividades.

Línea 2: Infancias, juventudes y ejercicio de la ciudadanía.

Línea 3: Políticas públicas y programas en niñez y juventud.

5.2 Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea 4: Educación y pedagogía.

Línea 5: Desarrollo cognitivo-emotivo en niños, niñas y jóvenes en escenarios sociales.

Línea 6: Infancias, familias y culturas.

5.3 Jóvenes, Culturas y Poderes.

Línea 7: Jóvenes, culturas y poderes.

Línea 8: Políticas generacionales y transiciones juveniles

Cada aspirante inscribirá su proyecto de tesis en una de estas líneas que se constituyen en su comunidad académica de referencia durante el programa. Cada línea de investigación tiene un equipo de dirección conformado por uno/a o más docentes investigadores/as del doctorado, quienes coordinan los seminarios de la línea. Este equipo se apoya además en uno/a o más tutores/as, que participan uno de los días de línea en el que se confrontan a nivel grupal e individual los proyectos y avances de tesis. Todos/as ellos/as coordinan la producción intelectual del grupo de participantes inscritos/as en ella y dirigen sus tesis doctorales. Las líneas constituyen dinámicas en construcción permanente, por lo que en diferentes momentos del programa ellas se han reconstituido.

Cada Línea de Investigación cuenta además con la asesoría de una o más personas internacionales, quienes juegan un doble papel: por una parte se constituyen en pares externos de confrontación de la producción académica de la línea; y por otra, contribuyen como ponentes centrales en algunos de los seminarios especializados de la Línea de Investigación.

Cada una de las comunidades académicas de las líneas de Investigación se reúne cuatro veces al año en el marco de los encuentros académicos, y desarrolla seis tipos de actividades:

- Participan en los seminarios de fundamentación de las Ciencias Sociales, como espacios de reflexión sobre sus tesis doctorales. En esta dinámica solo están los/as participantes con profesores especializados.
- Seminarios teóricos de la línea en torno a sus categorías centrales y rastreos disciplinares y transdisciplinares sobre ellas, coordinados por el equipo de dirección de línea.
- Seminario-taller de confrontación de los proyectos y avances de cada integrante de la Línea coordinados por el equipo de dirección de línea y por los tutores.
- Tutoría Individual de tesis.

La producción investigativa por parte de aspirantes y/o candidatos/as al doctorado, de los/as directores/as de cada línea, de los/as tutores/as, de los/as asesores/as y de los/as ponentes nacionales e internacionales en los seminarios se pone en circulación en los órganos de difusión propios del programa: en la “**Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**” y en la “**Serie Latinoamericana de Niñez y Juventud**”. Además de estos canales propios se fomenta la publicación de la producción de cada Línea en revistas especializadas de nivel nacional e internacional. Como meta cada Línea de Investigación, los/as profesores/as se comprometen con la presentación de por lo menos dos artículos publicables por año, además de aquellos producidos por los/as participantes.

Las Líneas de Investigación del Doctorado, de las que podrán derivarse nuevas líneas o grupos de investigación en promociones posteriores del programa, o reconvertirse dentro de la propia promoción, fueron identificadas de acuerdo con la tradición y fortalezas investigativas de la Universidad de Manizales y del CINDE, aportadas como legado fundamental al Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud por las dos instituciones, unidad académica que sirve de soporte directivo y administrativo al doctorado. Para su formulación se tuvieron en cuenta como criterios la relevancia teórica, social e institucional, y los desarrollos del doctorado en sus primeros 12 años de funcionamiento.

5.1. GRUPO DE INVESTIGACIÓN “PERSPECTIVAS POLÍTICAS, ÉTICAS Y MORALES DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD”

5.1.1 Descripción del Grupo de Investigación: “Perspectivas políticas, éticas y morales de la Niñez y la Juventud”:

Este Grupo de investigación dirigido por Sara Victoria Alvarado, está orientado, en primera instancia, hacia la construcción y profundización de conocimiento sobre los procesos de constitución de la subjetividad y la identidad de los niños, las niñas y los y las jóvenes, enfatizando en sus búsquedas las dimensiones política y ética; en segundo lugar, trabaja en los aportes disciplinares y transdisciplinares que ayudan a dar cuenta de los procesos de conformación y explicitación de la ciudadanía, de sus formas de agenciamiento, de las maneras particulares como circula el poder configurando espacios de inclusión y exclusión en tramas complejas de organización social; y en tercer lugar, hacia la profundización de los fundamentos conceptuales, las estrategias, metodológicas y pedagógicas que permitan formular políticas y programas de atención a la niñez y juventud, que correspondan a una sólida comprensión de la actual situación de América Latina y de Colombia, con énfasis particular en la condición de la niñez y la juventud.

Se desarrolla a través de tres líneas de investigación:

- Socialización política y construcción de subjetividades, orientada por Sara Victoria Alvarado Salgado, María Teresa Luna Carmona, Carlos Valerio Echavarría, Ruth Amanda Cortés Caicedo y Jaime Alberto Carmona Parra.
- Infancias, Juventudes y ejercicio de la Ciudadanía, orientada por Marieta Quintero Mejía, Nelson Rojas Suárez y Martha Cecilia Betancur García.
- Políticas públicas y programas de niñez y juventud, orientada por Jorge Enrique Vargas González, André-Noël Roth, Maribel Castillo Caicedo y Beatriz Peralta Duque.

5.1.2 Justificación del Grupo de Investigación:

Históricamente el abordaje de la niñez y la juventud en lo relativo a la construcción del conocimiento, ha estado enmarcado en la búsqueda de políticas, programas, proyectos y estrategias, para solucionar las necesidades básicas insatisfechas de dicha población y las situaciones de marginalidad ocasionadas por las circunstancias de pobreza y deficiente inversión social por parte de los gobiernos. En este sentido, se puede observar cómo los principales indicadores de calidad de vida sólo han sido orientados al fenómeno de morbi-mortalidad, a procesos de saneamiento ambiental, evaluaciones del estado nutricional, a los índices de escolaridad y estudios demográficos en relación con la niñez y la juventud.

De igual manera la juventud ha sido tradicionalmente mirada desde las problemáticas sociales que plantean la drogadicción, la delincuencia, la violencia, el abuso económico de los menores, la maternidad en adolescentes y la normatividad en el ámbito de lo legal y las convenciones realizadas por los jefes de Estado en las cuales han promulgado o defendido los derechos de las niñas y los niños.

Pocos han sido los estudios que han trascendido las anteriores problemáticas, dejando a un lado, por una parte, las dimensiones política y ética, tan importantes en la construcción de hombres y mujeres, desde la perspectiva del desarrollo humano; y por otra, los procesos que desde la socialización, se construyen como nichos vitales donde se realiza la constitución del sujeto como individuo y en relación identitaria con el colectivo.

Pero aún la problemática es mayor pues la visión del ser humano se ha fragmentado, sin tener en cuenta las múltiples interconexiones que la complejidad de hombres y mujeres como seres bio-psico-sociales, y particularmente de sus relaciones, enmarcados en una cultura y en un momento histórico determinado, lo amerita. Es decir, el sujeto se ha pensado fragmentado y por fuera de sus escenarios de realización de la constitución de su subjetividad: la educación, la comunicación y la cultura.

En esta perspectiva se hace necesario concentrar todos los esfuerzos, saberes e intereses de personas preocupadas por las problemáticas que en las realidades del niño, la niña y los jóvenes se plantean, en el escenario de un país como Colombia y una región como América Latina, donde existen muchas desigualdades sociales y de género y donde se privilegia poco el derecho de sentir, el pensar y el hacer con honestidad, para que en la búsqueda de una mejor calidad de vida y de posibilidades de construcción de subjetividad e identidad, se perfilen sujetos con actitud crítica, ética y política que les permita participar activamente en la sociedad y crear nuevos caminos para transformar la realidad, en forma más equitativa y democrática y con consideración de las diferencias en términos de género, generación, clase, etnia o preferencia sexual.

Adicionalmente, en la actualidad existe en el mundo una gran movilización internacional a favor de la niñez y crecientemente de la juventud. La formulación y suscripción por prácticamente todos los países del mundo de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la realización de la Cumbre Mundial por la Infancia y las reuniones en educación y salud, se combinan con el interés de agencias de cooperación como UNICEF, UNESCO y OEA, con el trabajo de multitud de ONG's internacionales y nacionales, con la labor de centros de investigación y con la progresiva vinculación al campo por parte de las principales agencias de crédito y asistencia multilateral como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Este esfuerzo internacional ha estado acompañado de un esfuerzo importante en los países por formular políticas, implementar programas, construir instituciones en el Estado y en la Sociedad Civil, lo mismo que por revisar los códigos y formular leyes relacionadas con la niñez y la juventud. Estos esfuerzos internacionales y nacionales han permitido incrementar la conciencia respecto a la importancia de la niñez y la juventud como una prioridad estratégica para el desarrollo de los países debido a la multiplicidad de sinergias e impactos que genera.

Pese a esta creciente visibilidad y legitimidad de la atención a la niñez y la juventud, aún hay importantes confusiones respecto al verdadero potencial de su contribución al desarrollo global de la sociedad y se le ve, bien sea como una estrategia sectorial, como un mecanismo para reducir la pobreza o solo como atención de la niñez y la juventud, ignorándose el potencial de impacto en los adultos, las familias, comunidades y la sociedad en su conjunto. Además, existe una gran distancia entre lo proclamado en los documentos y lo realmente realizado, al mismo tiempo que se están intensificando los factores de riesgo que amenazan a la niñez y juventud.

Por ello es necesario reconocer que pese a los avances, la población infantil en condiciones de pobreza ha aumentado, las formas de pobreza que la afectan se han diversificado y

la exclusión se ha hecho más compleja. De la misma manera, en América Latina se ha llegado a tener la estructura de distribución del ingreso más desigual del mundo y hay un proceso generalizado de deterioro de la capacidad de prestar servicios, particularmente a la niñez y juventud.

Por tanto, más que un enfoque de solución de necesidades lo que se requiere es avanzar hacia políticas públicas que pasen del asistencialismo al cumplimiento de los derechos de todos, en primer lugar, los niños, niñas y jóvenes. Es decir, se requieren acciones integradas e integrales de los estados y la sociedad civil, pero no solamente aquellas que a través de los programas se focalizan en los sectores más excluidos, sino también en el ámbito más amplio de las políticas sociales universales.

Las políticas y programas de atención a la niñez y juventud exigen que su abordaje sea integral en varios sentidos. Por un lado, se deben articular tres grupos de técnicos que usualmente trabajan sin vinculación: los planificadores que diseñan e intervienen las políticas y programas, los especialistas en asuntos sociales que trabajan en la implementación de programas particulares y, los generadores de información. Por otro lado, debe haber una articulación entre estos grupos de profesionales y los que generan conocimientos desde los centros de investigación. Además, debe haber articulación con las instituciones que forman recursos humanos de manera que estos respondan a las potencialidades y necesidades del desarrollo.

En consecuencia las concepciones que subyacen a las políticas y programas de niñez y juventud no deben limitarse solo al diagnóstico y solución de problemas y necesidades, sino que, deben integrar una visión potencial del desarrollo la cual permita el máximo aprovechamiento de las fortalezas, incremente y genere oportunidades e incluya a la niñez y juventud como verdaderos protagonistas de su desarrollo; de esta manera se pueden trascender los diagnósticos carenciales, que en ocasiones generan impotencia, parálisis, desesperanza y conducen a los agentes de cambio a una persecución inalcanzable del desarrollo.

Igualmente, las políticas y programas de niñez y juventud requieren contar con adecuados sistemas de gerencia y administración que permitan la realización al máximo de los potenciales de los actores y recursos involucrados.

Y tanto, los sistemas de planeación como los de gerencia y administración necesitan información que permita su monitoreo y evaluación. En el futuro será imposible conseguir en la magnitud requerida los recursos necesarios para atender adecuadamente la infancia y la juventud, sin poder demostrar que dichos recursos son, de una parte, eficientemente manejados y de otra, que tienen un mayor impacto sobre el desarrollo local, regional y nacional que cualquier otra inversión.

Es indispensable demostrar que el presente y el futuro de la humanidad dependen del buen desarrollo de la niñez y la juventud, de los avances de la ciencia y la tecnología y de su uso social en la cualificación de actores y escenarios que promuevan el desarrollo humano y social. En éste sentido, la tarea fundamental de la línea de investigación en políticas y programas de atención a la niñez y juventud, es desarrollar diversos saberes específicos en torno a dicha atención e interrelacionarlos entre sí, de tal manera que permitan una mejor comprensión de la niñez y la juventud, la apropiación social de esos conocimientos, el diseño e implementación de acciones y el encuentro de cartas de navegación hacia el futuro. La producción del conocimiento en este grupo ha de servir para que los entes competentes generen políticas públicas, programas, proyectos de desarrollo y estrategias dirigidas a niños, niñas y jóvenes orientadas a construir mejores condiciones de calidad de vida en el marco de la justicia social y la vida digna para todos y todas.

5.1.3 Breve estado del arte del Grupo de Investigación: “Perspectivas Políticas, éticas y morales de la Niñez y la Juventud”:

El trabajo investigativo de las líneas del Grupo acepta que el desarrollo humano se entiende en el marco del desarrollo social equitativo y sostenible y que se refiere a una categoría transdisciplinar que da cuenta teórica y metodológica de procesos muy diversos en múltiples actores (niños, niñas, jóvenes, agentes socializadores), y en diferentes escenarios (entre ellos familia, escuela, calle, medios).

Las líneas de socialización política y construcción de subjetividades; infancias, juventudes y ejercicio de la ciudadanía; y políticas públicas y programas en niñez y juventud; se ubican en las tendencias actuales sobre la constitución del sujeto, su conciencia y acción en las que se articulan la estructuración cognitiva, la sensibilidad ética, los aspectos lingüísticos y sociales, para superar tanto los planteamientos de la justicia y el cuidado de Kohlberg y Gilligan como los del comunitarismo secularizado o religioso e involucrar la moral comunicativa (Habermas, Apel). Adicionalmente en los estudios actuales sobre procesos de socialización política que consideran que la socialización política se da en situaciones de acción comunicativa (Habermas), en las cuales se construyen el sujeto político, los significados y formas de regulación social de la ciudadanía en un Estado de Derecho Democrático.

Aproximarse al campo de la política y la ética implica reconocer los aportes que han hecho diversas disciplinas a la comprensión de la conciencia y el juicio, las implicaciones y perspectivas éticas y políticas de la ciudadanía, así como a los procesos de socialización política y construcción de subjetividades que están a la base de la constitución de una sociedad democrática e incluyente, y a los procesos de formulación y puesta en escena de la política pública. La filosofía política aborda perspectivas como la de la vida buena y la práctica de las virtudes (Aristóteles); el bienestar de la mayoría (Mill); la justicia (Rawls); la dignidad humana y la autonomía (Kant); las éticas discursivas (Habermas); el reconocimiento (Taylor, Fraser); la benevolencia y los sentimientos (Hume, Strawson); la responsabilidad histórica (Jonás); la historia del sufrimiento (Melich, Levinas); el cuidado por la naturaleza y la evitación del sufrimiento innecesario de los seres capaces de sentir (Singer). La psicología política ha centrado sus esfuerzos en comprender cómo los sujetos se integran activamente, negociando y resignificando el “contrato social” y constituyen su conciencia y subjetividad política (Rodríguez, Zemelman, Cubides, Alvarado, Botero). La educación política, ética y moral se orienta a la comprensión de cómo los sujetos se hacen ciudadanos, construyen país y asumen responsabilidades morales frente a su ser ciudadanos (Lechner, Sabucedo, Montero, Hoyos, Galtung, Jarés, Uribe, Noddigns; Kohlberg, Power, & Higgins; Peters).

En el ámbito de las políticas y los programas, los diagnósticos constatan crisis en el ámbito de los niños, niñas y jóvenes. La pobreza les afecta más que a cualquier otro grupo social y no operan eficazmente los mecanismos de inclusión económica, social y política. La mayoría de los niños latinoamericanos no puede ejercer sus derechos como seres humanos y en la Región han fracasado las políticas destinadas a promover su bienestar y aprovechar su potencial.

En Colombia es reconocida la falta de integralidad de las políticas de niñez y la carencia de políticas de juventud. Por tanto, cada vez hay mayor reconocimiento sobre la necesidad de adelantar políticas públicas destinadas a la niñez y la juventud. La complejidad del tema exige una aproximación transdisciplinaria, basada en los desarrollos teóricos más recientes, y probada con la formación de políticas. Existen

grandes vacíos sobre la fundamentación teórica y alcance de tales políticas, y se constata un gran atomismo de enfoques teóricos y experiencias prácticas.

Típicamente existen dos posiciones: una cercana a la corriente económica neoliberal, que otorga al mercado la responsabilidad de asignar recursos a los niños y jóvenes y aprovechar sus potencialidades; la otra, basada en consideraciones morales, económicas y políticas, que considera indispensable realizar acciones deliberadas de regulación para fomentar el desarrollo de la niñez y la juventud. En los países desarrollados y en las experiencias pioneras de América Latina, los avances teóricos y las políticas se fundamentan en acuerdos sociales estratégicos y prestan especial énfasis a la garantía de derechos, justicia efectiva y ciudadanía, a la inclusión y participación y al fomento de compromisos estratégicos y reglas de juego transparentes y estables.

5.1.4 Visión del Grupo de Investigación: “Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud”:

Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional, orientada a la construcción del conocimiento científico socialmente relevante acerca de los procesos de constitución del sujeto moral, ético y político y de la subjetividad política de los niños, niñas y jóvenes así como de los escenarios en que estos procesos ocurren; tal conocimiento requiere enfatizar la dimensión comprensiva como posibilidad de reconocer distintos significados de las realidades sociales y detectar y generar múltiples formas de regulación social y convivencia ciudadana, que se proyecten en políticas públicas y programas que afecten de manera positiva la calidad de los niños, las niñas y los y las jóvenes del continente.

5.1.5 Objetivos del Grupo de Investigación: “Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud”:

- Producir y ampliar conocimiento acerca de los procesos de constitución del sujeto político, ético y moral en niños, niñas y jóvenes en contextos como el colombiano y latinoamericano.
- Producir y ampliar conocimiento comprensivo sobre los procesos de configuración de la subjetividad política, la construcción de justificaciones y argumentaciones morales, los procesos de agenciamiento propios de la socialización política, como marcos de entendimiento del campo de la niñez y la juventud en contextos particulares de violencia y falta de legitimidad de las libertades y la dignidad humana.
- Sistematizar y comunicar los resultados del conocimiento nuevo y ampliado en producción escrita orientada hacia la comunidad académica nacional e internacional.
- Promover la formación de nuevos investigadores en los niveles de Maestría y Doctorado, en los campos propios de la actividad del grupo.
- Participar en la creación, desarrollo y consolidación de redes nacionales e internacionales de pares, comunidades académicas e instituciones, en torno a la producción de conocimiento en niñez y juventud.
- Aportar criterios conceptuales y metodológicos para la formulación e implementación de políticas y programas relacionados con los procesos de formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes orientados a su empoderamiento y a la reconstrucción de tejido social en los micro y macro espacios en los que configuran su subjetividad y su identidad, desde perspectivas plurales de derechos y de género.

- Incidir en la realidad social, política y económica y cultural en las que se desempeñan los niños, niñas y jóvenes, por medio de diferentes estrategias de comunicación y acción social.
- Contribuir a que el país y América Latina den la debida prioridad a la niñez y la juventud, generando conocimiento acerca de las relaciones entre niñez y juventud, con el desarrollo social, entre éste y el desarrollo económico, y entre los anteriores y la cultura.
- Promover como prioridad en Colombia la discusión sobre políticas públicas en niñez y juventud.
- Construir y divulgar conocimiento sobre las políticas públicas, sobre el papel del estado en su ejecución y sobre los mecanismos de participación ciudadana; también sobre programas y proyectos significativos en esta materia y el impacto social y humano de estos.
- Contribuir a la generación de conocimiento pertinente para el diseño de políticas y programas en niñez y juventud, tanto como para la construcción de sistemas de información, de gestión, monitoreo y evaluación.
- Consolidarse como comunidad académica en los ámbitos mencionados, mediante el debate, la investigación y la comunicación de resultados a nivel individual y colectivo, que tenga visibilidad como grupo en América Latina y permita lograr un eficaz intercambio de conocimientos.
- Promover la formación de redes y alianzas orientadas a la construcción, gestión y evaluación de políticas públicas de niñez y juventud.

5.1.6 Descripción de las líneas del Grupo de Investigación: “Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud”:

a. Línea de Socialización Política y Construcción de Subjetividades:

La línea de investigación ha focalizado su interés en la “socialización política”, que ha sido definida por Rodríguez (1988) como el proceso a través del cual las nuevas generaciones se integran en el ‘contrato social’, a través de la adopción y negociación de normas, concepciones, valores, actitudes y conductas aceptados como legítimos y practicados en el orden social existente; “ese proceso de adopción de normas y valores quizá consista más en una negociación de las condiciones del pacto que en una mera transmisión de un legado vinculante, que reproduce sin más el estado anterior de la sociedad” (Rodríguez, A. 1989, p. 134) y por Greenstein (1965) como el desarrollo de la conciencia política, la adquisición de nociones y de actitudes hacia el país instituido, sus gobernantes e instituciones, y al mismo tiempo, el desarrollo de las disposiciones subjetivas para construir condiciones nuevas de organización social, y de renegociación de los pactos.

Por socialización política no puede entenderse sólo el proceso por el que un sistema político se reproduce a sí mismo, sino también aquel por el cual se transforma; proceso en el que no sólo influyen los aspectos más directamente relacionados con la organización y gestión de los asuntos públicos (mundo social objetivado – contrato social), sino con las nuevas maneras como los actores sociales entienden la vida en sociedad y las relaciones con los otros y consigo mismos, a través de la apropiación biográfica individual que hacen del contrato y de las formas particulares como se vinculan a su renegociación permanente (conciencia subjetiva).

La comprensión de los procesos de construcción de identidad, de construcción del sujeto ciudadano, de desarrollo social y moral de los niños, las niñas y los jóvenes, en el marco de esta paradoja, ocupa la principal atención de esta comunidad académica a lo largo del doctorado.

Objetivos de la línea de Socialización Política y Construcción de Subjetividades:

- Construir, deconstruir y divulgar conocimiento en relación a los procesos de socialización política y construcción de subjetividades en niños, niñas y jóvenes que incidan efectivamente en la generación de políticas públicas y transformaciones de los contextos sociales, culturales y políticos en que ellos y ellas se desenvuelven.
- Construir, validar y resignificar conocimientos en relación a los procesos de configuración de ciudadanía, participación democrática, responsabilidad ética y política en la construcción de país.
- Construir conocimiento sobre los procesos de socialización política y construcción de subjetividades que están a la base de la ciudadanía, la democracia y la construcción democrática, incluyente y plural de país.
- Promover la formación de nuevos investigadores en el campo de la política y la ética y participar en redes nacionales e internacionales que contribuyan a la consolidación de la comunidad académica en los campos objetos de estudio de este grupo.

Investigaciones finalizadas en la línea de Socialización Política y Construcción de Subjetividades:

- *“Concepciones políticas y transformación de actitudes frente a la equidad de los niños y niñas de sectores de alto riesgo social del eje cafetero”*. Colciencias Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud (Cinde – Universidad de Manizales).
- *“La expansión de la Intimidación: Una Aproximación a la Construcción de lo Público”*. Cinde Medellín, Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales -Cinde).
- *“La escuela como escenario de Socialización política: Actitudes, sentidos y prácticas de participación ciudadana en jóvenes de estratos 1 y 2 de tres regiones del país, participantes en el programa nacional Jóvenes Constructores de Paz. Cofinanciación COLCIENCIAS.*
- *“Ciudad y Ciudadanía en Jóvenes escolares en Bogotá, Medellín y Manizales”*. Convenio Universidad Pedagógica – Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales, Universidad de San Buenaventura de Medellín, Grupo artístico británico Cloth of Gold, Secretarías de Educación de Bogotá, Medellín y Manizales.
- *“Niñez ¿Política? y Cotidianidad: Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas en condiciones margen o de la periferia”*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales- Cinde) Patricia Botero y Sara Victoria Alvarado.
- *Prácticas juveniles como expresiones ciudadanas*. Instituto Pensar de la Universidad Javeriana y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, financiado por Colciencias. Sara Victoria Alvarado, Germán Muñoz, Guillermo Hoyos.
- *Tendencias de las políticas de transición en niños indígenas, rurales y de frontera, en Colombia, Brasil, Venezuela, Perú y Chile*. OEA – Van Leer. Sara Victoria Alvarado y Martha Suárez.
- *“Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina”*. Realizada en el marco del grupo Internacional de CLACSO en el que participan 52 investigadores, de 27 centros de investigación de 11 países. Sara Victoria Alvarado y Patricia Botero.

- *“Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes”*, cofinanciado por COLCIENCIAS. Sara Victoria Alvarado, Patricia Botero, Julián Loaiza y Álvaro Díaz.
- Sistematización y análisis de los programas del portafolio de iniciativas en competencias ciudadanas en Colombia. MEN/Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- *“Representación de la Juventud rural en el marco de los movimientos sociales en Brasil, Argentina y Colombia”*. Realizada en el marco del grupo Internacional de CLACSO Sara Victoria Alvarado, Julián Loaiza, Johana Patiño.
- Narrativas de niños y niñas en tiempos de malestar y dolor: aprendamos de las catástrofes. CLACSO/Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud/Universidad Distrital/Universidad Tecnológica de Pereira/Universidad Nacional.

Investigaciones en curso en la línea de Socialización Política y Construcción de Subjetividades:

- Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños y niñas.
- Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia.
- Narrativas sobre Paz, Conflicto y Cuerpo. Un estudio con niños, niñas y jóvenes del oriente Antioqueño en el contexto del conflicto armado colombiano.

Tesis Doctorales concluidas:

- Niñez, política y cotidianidad: Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contexto márgenes o de la periferia, Patricia Botero.
- Marcos de acción colectiva en organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores, Ricardo Delgado.
- La intimidad y la experiencia en lo público, María Teresa Luna.
- Estudio sobre subjetividad política en un grupo de mujeres colombianas, Claudia Luz Piedrahita.
- La violencia simbólica en la cultura académica de la institución de educación superior. una perspectiva feminista, Esperanza Paredes.
- Juicio, discurso y acción política en estudiantes universitarios de Bogotá, Marta Cecilia Lozano.
- Conciencia Política y Juventud. ¿Juventud... es política?, Guillermo Orlando Sierra.
- Reconfiguraciones de lo político en la resiliencia de jóvenes en situación de calle, Patricia Granada.
- Caracterización de la exclusión social de la infancia en Colombia, Marta Beatriz Gaviria.
- Concepciones de participación de los estudiantes de derecho, María Teresa Carreño.
- Devenir subjetividad política, un punto de referencia contemporáneo sobre el sujeto político, Alvaro Díaz.
- Procesos de participación y derechos de los niños y los jóvenes, Nelson Rojas.
- Representaciones sociales en salud, Ángela María Franco.
- Formas de subjetivación política en activistas de movimientos identitarios transgénero, Claudia García.
- El sentido de la responsabilidad política en actores estatales y paraestatales, Alberto Prada.
- ARMADOS DE MIEDO: Uso político del miedo y procesos de subjetivación juvenil en la Ciudad de Medellín – Colombia y Ciudad Juárez – México. Alexandra Agudelo López.

- Concepciones, discursos y prácticas de los estudiantes de las instituciones educativas de secundaria entorno a sus derechos y deberes, el caso de 2 instituciones del municipio de Anserma nuevo- Valle del Cauca, Nancy Palacios Mena.
- Imaginarios juveniles sobre política y sujeto político” en jóvenes de Bogotá, Napoleón Villareal.
- Sistematización de la experiencia: “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”. Una apuesta desde las experiencias de jóvenes, maestros y formadores, Julián Andrés Loaiza.
- 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, Rita María Ceballos Díaz.
- Relaciones Sociales entre jóvenes universitarios: Una lectura desde sus lógicas subjetivas, en un contexto de contemporaneidad y virtualidad, Ana María Arias Cardona.
- Los dispositivos y Discursos de constitución Juvenil entorno a la sexualidad femenina y la construcción de subjetividades, Adriana Arroyo Ortega.

Proyectos de Tesis Doctoral en proceso de formulación:

- Promoción de Resiliencia en los ambientes educativos: educación, Resiliencia y construcción de subjetividad en la escuela, Luis Fernando Granados Ospina.
- Fortalecimiento del emporio desde la subjetividad en mujeres adolescentes pertenecientes a instituciones educativas de diversas localidades de la ciudad de Bogotá, Yanine González Gómez.
- Subjetividades Una lectura al funcionamiento de la política pública de primera infancia en Colombia, Diana Alejandra Aguilar Rosero.
- Dispositivos que movilizan la construcción y acción de los jóvenes como sujetos políticos en organizaciones de base del oriente antioqueño., Cauca, Santander, Chocó, Andrea Mireya Jiménez.
- Representaciones sociales de la construcción consciente del sujeto político a través de las narrativas ecológicas, Nicolás Morales Ramos.
- Hacia la creación de un modelo de formación de investigadores de alto nivel para América Latina, Ariel Humberto Gómez.
- Comprensiones frente al posicionamiento político de la niña del sector rural en seis municipios del departamento de caldas, Diana Esperanza Carmona.
- Relectura, en el hoy, del sistema preventivo para la formación del honesto ciudadano, Olga Cecilia Giraldo Aristizábal.
- Subjetividades políticas en jóvenes universitarios que pertenecen a semilleros y grupos de investigación, Leydy Johanna Rivera Sotto.
- Construcción de sujetos políticos, nuevas ciudadanía para la paz y la convivencia, Bibiana Patricia Rojas Arango.

b. Línea de Infancias, Juventudes y ejercicio de la ciudadanía:

Este espacio académico se constituye en escenario de reflexión e investigación cuyo objeto es comprender el proceso de configuración de la infancia la juventud alrededor de cuatro ámbitos de análisis: construcción social; subjetividad infantil y juvenil; saberes sobre los niños, las niñas y los jóvenes; gobierno de la infancia y de la juventud. La pregunta por las infancias,

las juventudes y la subjetividad responde al carácter situado y contextual de estos sujetos, dado que si se asumen la infancia y la juventud 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 y la juventud, especialmente, frente a las modificaciones socio-culturales, políticas y económicas de la región y el país en las últimas dos décadas.

En coherencia con lo expuesto, esta línea de investigación también se orienta a la construcción, reflexión y socialización de conocimiento en asuntos relacionados con las prácticas ciudadanas, en las cuales encontramos formas de participación, reconocimiento e inclusión que hacen posible la convivencia pacífica y la construcción democrática. Así, la participación pública se entiende como virtud cívica que posibilita el debate acerca de los alcances y limitaciones de las acciones sociales y de los procedimientos jurídicos y políticos. Por lo tanto, la ciudadanía se relaciona con una ética de las virtudes cuyo ejercicio se define por nuestra pertenencia en una comunidad; virtudes que conforman la identidad social, así como la memoria individual y colectiva.

Si bien, el tema de las virtudes públicas convoca a la reflexión sobre los criterios normativos y la titularidad de los derechos de los ciudadanos, estos mismos marcos de reflexión se constituyen en fundamento para analizar el impacto que tienen los hechos violentos, las actividades bélicas y las formas de exterminio en el ejercicio ciudadano. Estas expresiones de sufrimiento y vulneración demandan por una ética de la responsabilidad y de la imputación moral; ética que exige comprender el ejercicio ciudadano a la luz de temas como: memoria; inmigración; derechos humanos; multiculturalidad; pluralismo, formación en competencias ciudadanas; relaciones entre ética, política y sociedad civil; responsabilidad social y moral; inclusión-exclusión; reconocimiento; sentimientos e identidad moral y política; justificaciones y narraciones.

Objetivos de la línea Infancias, Juventudes y ejercicio de la ciudadanía:

- Construir, resignificar y validar conocimientos relativos al grupo poblacional de niños, niñas y jóvenes sobre la dimensión moral de su desarrollo y particularmente sobre los procesos de su constitución como sujetos morales.
- Construir, adaptar y validar instrumentos y protocolos orientados a identificar las especificidades del desarrollo moral de niños, niñas y jóvenes de diversas regiones de Colombia y de América Latina.
- Construir perfiles de desarrollo moral y de su relación con las esferas cognitiva, afectiva y política de diferentes localidades, regiones y naciones de América Latina que puedan orientar la definición de políticas y programas relacionados con el tema, y en particular en los aspectos culturales y educativos.
- Profundizar y construir conocimiento sobre las relaciones entre el desarrollo cognitivo, afectivo, moral y político y otras dimensiones del desarrollo y con los entornos familiar, comunitario, escolar y social.
- Profundizar y ampliar conocimiento sobre la perspectiva moral y las argumentaciones morales de niños, niñas y jóvenes en diversos contextos políticos y culturales en Colombia y en América Latina.

Investigaciones finalizadas en la línea Infancias, juventudes y ejercicio de la Ciudadanía:

- “Concepciones morales de niñas y niños que habitan contextos violentos: un estudio de Caso en dos

municipios del departamento de Caldas”. Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-Cinde).

- “*Concepciones de justicia en un grupo de jóvenes universitarios de Bogotá y Manizales*”. Universidad Distrital Centro de Estudios avanzados U. Manizales – CINDE.
- “*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*”.
- “*Perspectivas morales de la ciudadanía de un grupo de jóvenes colombianos y argentinos*”, Convenio Universidad del Nordeste de Argentina – Universidad Distrital de Bogotá.

Tesis Doctorales concluidas:

- Análisis comparativo de las justificaciones morales de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia, Carlos Valerio Echavarría.
- Justificaciones de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de la concepción de justicia, Marieta Quintero.
- Ejercicio de la ciudadanía y la democracia en escenarios conflictivos de ciudad, Jaime Alberto Restrepo.
- Perspectivas de ciudadanía y discapacidad en las políticas distritales (2000-2008), Carmen Aleida Fernández.
- Identidad narrativa en experiencias de secuestro, Myriam Oviedo.
- Narrativas de médicos colombianos en contexto de guerra. Principios y acciones que orientan la toma de decisión en situaciones dilemáticas, Diana Zulima Urrego M.
- Sentimientos morales, valores y acciones que orientan la relación de cuidado entre enfermeras(os) y personas que viven con VIH/SIDA en el ámbito hospitalario de Bogotá, Yurian Rubiano Mesa.
- Experiencias de reconocimiento y menosprecio en campesinos y campesinas del eje cafetero colombiano, María Teresa Matijasevic.
- Responsabilidad social y políticas de reconocimiento, Irma Flores.
- Migraciones y política de reconocimiento: perspectiva de género, Ana María Restrepo.
- Política de la memoria: El pensamiento de A. C. Sandino en la juventud sandinista de Nicaragua, Karime Ulloa.
- Responsabilidad de la familia en el comportamiento moral de los niños y las niñas, Diana María González Bedoya.

Proyectos de Tesis Doctoral evaluados y aprobados por tutor, par nacional y par internacional:

- Las narrativas de la solidaridad en la infancia: una mirada a la experiencia en los escenarios educativos, Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo.

Proyectos de Tesis Doctoral en proceso de formulación:

- La construcción moral y la formación ética elementos sociopolíticos esenciales en la construcción de ciudadanía en la primera infancia. Como construir sujeto moral y ético que construya ciudadanía, Marcela Hernández Alvarez.
- Justificaciones Morales que subyacen en el discurso de las madres víctimas del abuso sexual en miembros de su grupo familiar, Jorge Humberto Sánchez Franco.
- Sentimientos morales de jóvenes profesionales de la salud que trabajan en contextos reificantes y/o violentos, Emilia María Ochoa Acosta.

- El desarrollo moral en los y las estudiantes. Estudio de caso con estudiantes del instituto técnico superior de Pereira, Risaralda, Ruby Nelly López Gartner.
- Configuraciones subjetivas, a partir de la lectura de sentimientos morales de niños y niñas de 5 y 6 años de algunos municipios del Departamento de Antioquia, en perspectiva de posconflicto, Mary Luz Marín.
- La evaluación como estrategia para la construcción de conocimiento que favorezca procesos de construcción de paz con niños, niñas y jóvenes, María Isabel Valencia.
- ¿Incluir a los excluidos en una posible etapa de postconflicto en Colombia? Discursos de exclusión social en estudiantes universitarios, Sandra Milena Serrano Mora.

c. Línea de Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud:

En su componente de niñez, esta línea parte de que la atención a la infancia es la primera prioridad para las sociedades que de cara al Siglo XXI pretendan enfrentar con éxito los retos que demanda el nuevo milenio. Hoy la investigación ha demostrado que la atención desde la gestación y durante los primeros años es la base del desarrollo físico y psicosocial del ser humano. Al mismo tiempo, cuando se basa en la familia, la comunidad y las instituciones, es eje para la construcción de la democracia. Por ello se requiere trabajar con la familia para que viva todo el potencial creativo que implica la gestación y, a partir del nacimiento, crear ambientes estimulantes y receptivos que, basados en el afecto y el cuidado, contribuyan a conducir al niño y a la niña por un sendero de seguridad, descubrimiento, creatividad y apertura al mundo exterior que fortalezcan la capacidad de aprender permanentemente para cimentar sólidamente su potencial de realización individual y de proyección social.

Es por ello que las políticas y programas de atención a la niñez deben basarse en estrategias que permitan que las familias y comunidades, escuchando la voz de los niños y las niñas, definan qué funciona mejor para sus hijos y para ellas. De esta manera, las modalidades de atención serán sensibles a la diversidad de las familias, de las comunidades, a su etnia, lengua, cultura y a las exigencias que les presenta el entorno más amplio. Y en esa medida, propiciarán la participación auténtica de todos los actores del proceso de manera que se movilicen las comunidades y se articulen con las instituciones en la búsqueda de crear ambientes adecuados para el sano desarrollo físico y psicosocial de sus niños y niñas. Estos ambientes, por propiciar el desarrollo de las potencialidades y la inclusión, no son otra cosa que el desarrollo humano y social. Y en la medida en que propician la participación de la niñez y de los jóvenes y adultos que interactúan con ella, se constituyen en base para la construcción de la democracia. Por ello, hoy se reconoce la niñez es fundamental para fortalecer y ampliar la democracia y la democracia es fundamental para la crianza y desarrollo de los niños y niñas. Todo a condición de que se entienda que es cierto que la atención a la niñez se justifica porque es una inversión que reducirá costos en el futuro y por que permitirá la realización personal y la proyección social de los niños y niñas cuando sean jóvenes y adultos, pero también, y desde una perspectiva de derechos, porque se trata de sujetos actuales, que se construyen en el presente y cuyo futuro no puede ser preparado sin su participación, articulada con el apoyo de los adultos en la familia, la comunidad y las instituciones del Estado.

Sin embargo aunque los puntos anteriores son cada vez más claros y cuentan con mayor aceptación, aún es muy precaria la magnitud de recursos que se dedican a la atención a la infancia,

especialmente en lo que se refiere a políticas integrales para los menores de tres años, al trabajo con padres y con la familia, a grupos de niñez en circunstancias especiales y al diseño de sistemas de planeación, gerencia, información y evaluación adecuados.

Por tanto la línea profundiza en el conocimiento de la situación de la niñez y en el estudio de las experiencias dejadas por las políticas y programas aplicados en América Latina y en Colombia, para construir nuevos conocimientos que sirvan como base para generar alternativas que permitan atender a la niñez con calidad, propicien la equidad y sean sostenibles.

A nivel de juventud, la línea, indaga por las condiciones materiales y sociales de existencia de los y las jóvenes, la relación juventud y política, la incidencia de los jóvenes en lo público, los procesos de las políticas y las implicaciones de los programas que se derivan de ellas en la realidad juvenil, en lo local, nacional e internacional.

En la línea se viene trabajando en la profundización teórica de las categorías fundantes en el componente de juventud, cuyo análisis y discusión fundamenta algunas tesis doctorales, que indagan por la relación juventud y política, los procesos de estigmatización y discriminación social que viven los jóvenes, la relación jóvenes y derechos, y la juventud y participación ciudadana en la relación juventud estado.

La línea tiene una vinculación directa con el Observatorio de Juventud de Caldas, una potente alianza interinstitucional entre la academia y el estado que le posibilita un escenario de acción y fundamentación.

En términos del componente de políticas públicas, la línea se ocupa también de aquellos proyectos de investigación del doctorado cuyo foco principal no está centrado en un rango etario específico, sino en el análisis y la formulación de las políticas públicas en estos sectores poblacionales.

Reconoce la inexistencia o insuficiencia de las políticas sociales, que, de una parte, se limitan a ser generalmente políticas de administraciones, las cuales son cambiadas cuando llega una nueva. O, que cuando más, son políticas de un gobierno.

Además son políticas, que cuando existen, no están articuladas a las políticas generales de desarrollo ni están adecuadamente posicionadas en el entorno institucional de los países en cuanto los organismos responsables de la planeación, de la presupuestación y de la asignación de recursos. Además de todos los problemas asociados con los enfoques de desarrollo que las han fundado.

Se trata entonces de identificar las claves que contribuyan a avanzar en la formulación de políticas de Estado, que trasciendan los gobiernos, aunque, como es natural, les den espacio para hacer los énfasis e innovaciones propias de cada uno, pero que básicamente den continuidad al necesario compromiso estatal con la niñez y juventud.

Y, de manera que articulándose con ellas, se puedan construir políticas públicas que reflejen el compromiso de toda la sociedad con la niñez y la juventud y que sean parte integral y significativa de las propuestas de desarrollo del país.

Para llevar a cabo sus objetivos, la línea viene realizando:

- Análisis de las políticas relacionadas con la niñez y juventud, con énfasis en el período 1980-2001.
- Estados del arte en políticas, programas y proyectos en niñez y juventud.
- Revisión de enfoques y propuestas de planeación de políticas, programas y proyectos que reconozcan el enfoque de derechos.
- Identificación de las fortalezas existentes en América Latina y particularmente en Colombia para la formulación y gestión de políticas.

- Análisis de los factores obstaculizadores.
- Análisis de la racionalidad económica y de su incidencia en la formulación de políticas de niñez y juventud.
- Aplicaciones de los criterios al diseño de políticas específicas, por ejemplo para niñez y juventud en situaciones de vulnerabilidad.
- Análisis de los mundos simbólicos e imaginarios colectivos de niños, niñas y jóvenes respecto a temas específicos como por ejemplo, ciudadanía.
- Procesos de comunicación adultos-jóvenes-niños/as.
- Territorialidades de la juventud como base para hermenéuticas culturales para la acción.
- La dimensión estética en políticas y programas.
- Análisis de políticas en términos de desarrollo y calidad de vida
- Estrategias para la diseminación y abogacía (advocacy) tales como redes y páginas Web.
- Implicaciones para los sistemas de información, indicadores, sistemas de planeación, de gerencia, de monitoreo y evaluación.

Objetivos de la línea Políticas Públicas y programas en Niñez y Juventud:

- Generar conocimiento universalmente válido y particularmente pertinente que apoye la formulación de políticas públicas viables de niñez y juventud, basadas en la perspectiva de derechos, construidas participativamente, incidiendo en la cultura, las prácticas sociales y el desarrollo integral de los niños, jóvenes y demás actores implicados.
- Recopilar Información, investigaciones y el conocimiento producido en torno a políticas de niñez y juventud de manera que se pueda analizar sus condiciones y los factores que intervienen en su formulación.
- Analizar las condiciones que facilitan la socialización de las políticas públicas así como los procesos de construcción de redes y articulación de actores que incidan en su construcción, gestión y evaluación.
- Incidir, a partir de la generación de conocimiento e información, en la construcción, gestión, evaluación de políticas que contribuyan a superar la falta de políticas, la incoherencia de otras, en niñez y juventud haciendo vigentes sus derechos.
- Propiciar investigaciones que busquen la integración de los acuerdos internacionales a los planes de desarrollo, de manera que estos no se queden en simples formulaciones semánticas, sino que se traduzcan en acciones concretas a partir del establecimiento de un marco legal, institucional y de políticas que hagan realidad los propósitos de las declaraciones.
- Trabajar en el diseño y ejecución de políticas y programas que integren la relación sinérgica entre la salud, la nutrición y el bienestar psicosocial de la niñez.
- Enfatizar la necesidad de que las alternativas se basen en la participación de los padres, la articulación de la familia, la comunidad y las instituciones para crear ambientes adecuados para el sano desarrollo físico y psicosocial de la niñez.
- Estimular un enfoque holístico e integral que permita además de la atención al desarrollo de los niños y niñas, el fortalecimiento de lo local mediante la participación activa de todos los miembros de la sociedad en la construcción de ambientes sanos que faciliten tal desarrollo.
- Resignificar sentidos en torno a la niñez y fortalecer la capacidad de la sociedad civil y del Estado para el diseño y ejecución de programas de niñez.

- Sistematizar los resultados de los proyectos de investigación y desarrollo como materia prima para la autoevaluación y la creación de sistemas de información.
- Dedicar especial énfasis a la construcción de indicadores.
- Contrastar y validar los productos de la línea con pares científicos y académicos que permitan la cualificación de los procesos investigativos y las acciones que de estos se originen, así como desarrollar y consolidar instancias de publicación que faciliten la apropiación y circulación del conocimiento.
- Generar mecanismos de administración y financiación de la investigación en la línea que garanticen el desarrollo de los proyectos.
- Impulsar y fortalecer redes de información y talento humano como posibilidades de participación en las comunidades académicas nacionales e internacionales.

Investigaciones finalizadas de la línea Políticas Públicas en Niñez y Juventud:

- “Calidad de vida y niñez: una aproximación crítica a la política desde los derechos y el desarrollo local”. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde – Universidad de Manizales) Myriam Salazar y Alejandro Acosta.
- “Caracterización de la Situación del Trabajo Infantil en el Sector Agrícola y Sus Factores Asociados en Ocho Municipios Colombianos” Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales - Cinde), Convenio Cinde – Visión Mundial Departamento de Trabajo de Estados Unidos.
- “Evaluación de las políticas públicas de salud sexual y reproductiva dirigidas a la población adolescente del eje cafetero” Centro de estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales - Cinde), COLCIENCIAS – Fundación Santafé de Bogotá. Objetivos: Determinar los factores asociados al bajo impacto de la política pública nacional de salud sexual y reproductiva en la población adolescente de la región cafetera (departamentos de Caldas, Risaralda y Quindío), implementadas entre el 2002 y el 2005. Participaron André-Noël Roth, profesor del doctorado, y Sara del Castillo y Clara Inés Wartski, alumnas de la línea.

Tesis Doctorales concluidas:

- Percepciones que tienen los padres del fenómeno de la lactancia materna, Dolly Magnolia González.
- La articulación, un imperativo para facilitar las transiciones de la primera infancia, Rocío Abello.
- Análisis de la génesis de una política pública de atención a la primera infancia. El caso del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar en Colombia, Sara del Castillo.
- Efectos de la contaminación hídrica en la niñez de la zona andina, Antonio José López.
- Socialización de la bioética: una manera de propiciar el desarrollo humano, Constanza Ovalle.
- Calidad de vida y políticas de niñez: una aproximación comprensiva desde los derechos y el desarrollo local en el municipio de Manizales, Myriam Salazar.
- Políticas públicas en contra de la explotación sexual infantil en tres países latinoamericanos, Carlos Iván García.
- De sectores a actores de instituciones de educación a instituciones de niños, niñas y jóvenes. Una estrategia para hacer operativas las políticas públicas de niñez y juventud, Claudia María Hincapié.

- El desempeño social en los y las jóvenes un análisis desde las fuerzas de campo, Luis Horacio Hincapié.
- Educación superior y trabajo: políticas para el desarrollo individual y social, Consuelo Gutiérrez.
- Políticas para un buen comienzo de la vida, Jorge Enrique Vargas.
- Calidad de Vida en la Niñez, María Dilia Mielles.
- Procesos de resistencia a la participación infantil. Un estudio de casos múltiples en el marco del modelo de promoción de la salud, Claudia Córdoba Sánchez.
- Acción colectiva en los mercados de trabajo: el caso de los jóvenes empaques de comercializadoras en Medellín y Manizales, Marleny Cardona Acevedo.
- Discapacidad, de la condición fragmentada a la institución concebida, apuesta política desde el discurso de niños y niñas escolarizados a partir del análisis de cuatro escenarios educativos en la ciudad de Bogotá, Karin Garzón.
- Universidad de la Salle, en relación con los conceptos sobre seguridad social en salud, Wilson Giovanni Jiménez.
- 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, Maribel Castillo Caicedo.
- Prácticas evaluativas desde la perspectiva de derechos en la Educación básica en el municipio de Pereira, Edilma Vargas.
- La política pública de participación ciudadana de los jóvenes en Colombia, Beatriz Peralta.
- Fortalezas y debilidades para el afianzamiento de la formación doctoral en Colombia. - estudio diagnóstico de las capacidades científicas nacionales, Heublynn Castro.

Proyectos de Tesis Doctoral evaluados y aprobados por tutor, par nacional y par internacional:

- Asociación entre exclusión social y conductas de riesgo en la juventud, Jesús Alercio Ortega.
- Análisis del discurso sobre la niñez y sus derechos en los informes latinoamericanos al Comité internacional de derechos del niño, Ernesto Durán.

Proyectos de Tesis Doctoral en proceso de formulación:

- Niños y niñas con SIDA frente a las políticas estatales, José de Jesús Ramos.
- La niñez rural en el departamento de Boyacá. Un análisis desde el enfoque de la nueva ruralidad, Liliana Inés Avila.
- Representaciones de infancia y planes de desarrollo, Ingrid Gutiérrez Vega
- 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, Claudia Lucía Villa Naranjo.
- Juventud y política en Nicaragua, Ricardo Andino.
- Análisis sobre Políticas y Programas Públicos en el Desarrollo Social de la Educación Superior Estatal y su Impacto en los Universitarios en el Quinquenio (2005-2010) en la ciudad de Manizales, Liliana Constanza Gallego Palacio.
- Sistematización de un modelo descentralizado para el control del cáncer cervicouterino en el Departamento de Caldas, Germán Olarte Echeverri.
- Primera Infancia y Política: Los tipos y usos de conocimientos en la política pública de infancia en Bogotá durante los años 2002 y 2010, Nisme Pineda Báez.
- Interpretaciones de competitividad sostenible en niños y jóvenes de familias cafeteras del departamento del Huila, Germán Darío Hembuz Falla.

- La formación en alimentación saludable en la primera infancia: una estrategia de promoción de la dignidad humana desde el ejercicio profesional, Diana Cecilia Navarrete.
- Diseño, implementación y evaluación de un programa educativo sobre prácticas de cuidados nutricionales a las gestantes y su familia en Sincelejo (Sucre). 2014-2015, Luz Marina García.
- Conocimiento y estrategias de formación de crianza que utilizan los cuidadores para prevenir el acoso escolar en niños y niñas, Francy Yamile Tatar.
- Diseño de un modelo de intervención en atención integral a la primera infancia basado en la evaluación del programa de modalidad familiar que lidera el ICBF, utilizando el modelo estadístico de análisis causal con ecuaciones estructurales, Liliana Patricia Quintero.
- Teorías y enfoques en la construcción y análisis de las políticas públicas en niñez en la ciudad de Pereira, Antonio Posada Arbeláez.
- Evaluación de las políticas públicas de adolescencia y juventud en Valle y Nariño. "Participación Ciudadana", Martha Isabel Narváez Meneses.
- Incidencias de los programas de fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica en Colombia en los imaginarios de los jóvenes de los municipios de Roldanillo, Zarzal, la Unión y el Dovio-Valle, Oscar Alberto Henao Osorio.

d. Prácticas y Procesos Comunicativos de la Niñez y la Juventud

Esta comunidad académica centra su atención en el estudio de fenómenos de la comunicación tales como la comunicación interpersonal, la comunicación grupal, la comunicación mediática y el lenguaje. Específicamente, tiene como objetivo lograr una mayor comprensión de dinámicas y procesos comunicativos en escenarios simbólicos en los que intervienen niños y jóvenes. De esta manera, la línea se ocupa de problemas relacionados con las prácticas y procesos de comunicación de niños y jóvenes en los ámbitos de la comunicación interpersonal, mediática e interpersonal.

La línea, sin ser ecléctica, permite 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 publican 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.

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

. 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.

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.

1.1.7 Producciones más importantes realizadas en los últimos años por el Grupo de Investigación:

Algunos de los artículos más significativos que se han producido en el grupo han sido:

Vázquez, M. (2009). La política desde abajo: narrativas militantes de jóvenes desocupados en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. pp. 433-466.

Vázquez, M. (2009). Sentidos y prácticas de la política entre la juventud organizada de los barrios populares en la Argentina reciente. *Venezuela, Cuadernos del Cendes*. Vol. 26 fasc. 70. pp. 47-68.

Acosta Ayerbe, A. (2009). Participación de la niñez y desarrollo local en un mundo globalizado. Argentina. En: *Comunidad, Participación y Socialización Política*. Ed. Espacio Editorial. pp. 145-173.

Luna Carmona, M. T. (2009). Investigación en Ciencias Sociales. En: *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*. Argentina: Ed. Universidad Nacional de La Matanza. pp. 148 – 201.

Acosta Ayerbe, A. (2009). Protección de la Primera Infancia: abuso, violencia, abandono, niños de la calle, explotación laboral. *La Primera Infancia (0 - 6) y su futuro*. Colombia: Editorial Fundación Santillana. pp. 27-38.

Acosta Ayerbe, A. (2009). Efectos de los Modelos de Desarrollo sobre la niñez y la juventud. *Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano*. Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda. Ed. Universidad Nacional Abierta y a Distancia Unad. pp. 107-131.

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. (Comp.) (2009). *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo Libros. pp. 148-201.

Alvarado, S. V. y Ospina, M. C. (2009). Contexto teórico para la reflexión sobre la socialización política. En: Tonon, G. (2009). *Comunidad, participación y socialización política*. 1 ed. Buenos Aires: Espacio Editorial. pp. 55-78.

Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: Tonon, G. (Comp.) (2009). *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo Libros. pp. 21-55.

Luna Carmona, M. T.; Alvarado Salgado, S. V.; Ospina Serna, H. F. y Camargo Abello, M. (2009). La construcción de representaciones sociales sobre ciudadanía. Algunas claves para la discusión. En: *Ética, política y ciudadanía*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores. pp. 179-205.

Alvarado, S. V. (2009). La producción de conocimiento sobre subjetividad política desde los jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos. En: *Dossier Jóvenes, Política y Cultura en América Latina*. Cuadernos del CENDES No. 70. Caracas, enero-abril 2009. pp. 127-140.

Alvarado, S. V. (2009). Presentación del Grupo de Trabajo “Juventud y Nuevas Prácticas Políticas en América Latina”. En: *Dossier Jóvenes, Política y Cultura en América Latina*. Cuadernos del CENDES No. 70. Caracas, enero-abril 2009. pp. 141-147.

Pico, M. M.E. y Salazar, H. M. (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* Vol. 14, Junio-Diciembre; pp. 93-109.

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*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre). pp. 803-835.

Melina Vázquez. (2009). Notas sobre la experiencia docente en el Centro Universitario Devoto. 20 años de la carrera de sociología en el programa UBA XXII : universidad en las cárceles, ISBN: 978-950-29-1145-8, Vol. , págs:77 – 93. Argentina: Ed. CABA, Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Pablo Ariel Vommaro. (2009). Territorio, subjetividades y producción social: un acercamiento a algunas modalidades de organización de la producción en el capitalismo contemporáneo. *Trabajadores. Un análisis sobre el accionar de la clase obrera en la segunda mitad del siglo XX*, ISBN: 978-987-1505-12-8. pp. 161 – 189. Argentina: Ed. Editorial Herramienta.

Botero, P. Salazar, M. Torres, M. L (2009) Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en Ocho Observatorios de Infancia y Familia de Caldas, ICBF, Universidad de Manizales-CINDE. pp. 35-125.

Salazar, H. M., Montoya, M. D., García, G. (2010) Las voces de los niños y niñas de Caldas: lo que se dice, lo que se piensa y lo que se calla sobre niñez. Universidad de Manizales. Gobernación de Caldas, Universidad de Manizales.

Alvarado Salgado, S. V. y 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 Salgado, 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)*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones. p. 231-261.

Roth Deubel, A. N. (2010). Enfoques para el análisis de las políticas públicas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de investigaciones Jurídico-sociales Gerardo Molina. 374 p.

Ospina Serna, H. F.; Alvarado Salgado, S. V.; Botero Gómez, P.; Patiño López, J. A. y Cardona López, M. (Eds.) (2011). *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. 184 p.

Alvarado Salgado, S. V.; Loaiza de la Pava, J. A. y Patiño López, J. A. (2011). Movimiento juvenil indígena Alvaro Ulcué Chocué. La emergencia de un nuevo sujeto social y político en el pueblo Nasa: los y las jóvenes como protagonistas de la acción colectiva. En: *Experiencias alternativas de acción política*

- con participación de jóvenes en Colombia. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. pp. 17-42.
- Alvarado Salgado, S. V.; Ospina Serna, H. F. y Patiño López, J. A. (2011). Ecoclubes una experiencia de socialización política con niños, niñas y jóvenes: el cuidado del ambiente como pretexto para la formación y acción política. En: *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. pp. 115-139.
- Alvarado Salgado, S. V.; Loaiza de la Pava, J. A. y Santacoloma Alvarán, J. (2011). Programa Niños, Niñas y Jóvenes constructores y constructoras de paz: una experiencia de acción desde la socialización y la subjetividad política. En: *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. pp. 140-160.
- Roth Deubel, A. N. (2011). La evaluación en Colombia: ¿de la evaluación externa a la evaluación participativa?. Bogotá: Prácticas de Evaluación de la Gobernanza en América Latina. Bogotá: Ceso Uniandes, pp. 37-58.
- Quintero Mejía, M. (2011). Educación y vulnerabilidad: niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado. Manizales: Ed. Centro de Publicaciones. Universidad de Manizales. 173 p.
- Avila, L. I. y Acosta Ayerbe, A. (2011). Niñas y niños, en los sistemas de producción familiar de la zona centroandina colombiana, un análisis para pensar el desarrollo rural. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. pp. 51- 70.
- Alvarado, S. V., Borelli, S. y Vommaro, P. A. (2012). Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. 352 p.
- Alvarado, S. V., Borelli, S. y Vommaro, P. A. (2012). GT Juventud y prácticas políticas en América Latina: comprensiones y aprendizajes de la relación juventud-política-cultura en América Latina desde una perspectiva investigativa plural. En: Alvarado, S. V., Borelli, S. y Vommaro, P. A. (2012). Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. pp. 23-78.
- Alvarado, S. V., Botero, P. y Ospina, H. F. (2012). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia: tendencias y categorías emergentes. En: Alvarado, S. V., Borelli, S. y Vommaro, P. A. (2012). Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. pp. 79-99.
- Ospina, M. C., Alvarado, S. V. y Patiño, J. (2012). Construcción social del sujeto joven en siete movimientos sociales. En: Tonon, G. y Aragón, S. (Comps.) (2012). Jóvenes ciudadanos. Experiencias de participación en América Latina. pp. 113-174.
- Alvarado Salgado, S. V. y Ospina Serna, H. F., Quintero Mejía, M., Ospina Alvarado, M. C. y Patiño López, J. (2012). Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado: las escuelas como territorios de paz. CLACSO y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE.
- Vasco, E. y Quintero Mejía, M. (2012). Aproximaciones metodológicas de las justificaciones morales: un estudio acerca de la justicia en jóvenes universitarios. Lenguaje y Educación: Perspectivas Metodológicas y Teóricas para su estudio. Bogotá: Fondo de Publicaciones, Universidad Distrital Francisco José De Caldas. 183 p.
- Amador Baquiro, J. C. (2012). Infancias, subjetividades y cibercultura: neopolítica y experiencia de sí. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico Universidad Distrital Francisco José De Caldas. pp. 20 – 35.
- Amador Baquiro, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. Revista Pedagogía y Saberes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. pp. 15 – 30.
- Amador Baquiro, J. C. (2012). La subalternidad de la infancia en los laberintos de las víctimas y los victimarios: el caso de los niños y niñas desvinculados de grupos armados en Colombia. Democracia y Ciudadanía: Las Víctimas en Colombia. Bogotá: En: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco Jose De Caldas. pp.105 – 150.
- Amador Baquiro, J. C. (2012). Educación inclusiva y potenciación de sujetos: narrativas de docentes en la frontera de la diferencia cultural. Trayectorias de la Inclusión: Sujetos, Derechos y Educación en Bogotá. Bogotá: Imprenta distrital. pp. 12 – 41.
- Mieles Barrera, María Dilia y Sara Victoria Alvarado Salgado (2012). Ciudadanía y competencias ciudadanas. Estudios Políticos, 40, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 53-75).
- Alvarado, Sara Victoria; Ospina-Alvarado, María Camila & García, Claudia María. 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 (Ene. – Jun., de 2012); pp. 235 – 256.
- Mieles, M. D., Tonon, G. y Alvarado, S. V. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. Revista Universitas Humanística 74. julio-diciembre, 2012. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. pp. 195-226.
- Alvarado Salgado, S. V. (2012). Ampliación de sentidos sobre las prácticas políticas de los jóvenes vinculados a siete movimientos sociales en Colombia: Jóvenes performando lo político. En: Kriger, M. E. [et.al.] (comp.). (2012). Juventudes en América Latina: abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI. Edición literaria a cargo de Luciana Guglielmo. - 1a ed. - Buenos Aires: Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica - Caicyt, 2012. CD-Rom. ISBN 978-987-26312-1-5
- Díaz Gómez, A., Alvarado Salgado, S. (2012). Subjetividad política incorporada. Revista Colombiana de Educación, Norteamérica, nov. 2012. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1689/1633>. Fecha de acceso: 22 abr. 2013.
- Acosta Ayerbe, A. (2013). La violencia contra niños y niñas: un problema global de abordaje local mediante la IAP. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 11 No. 1, pp. 261-272.
- Palacios Mena, N. (2013). La disciplina entre las disposiciones legales y los actores escolares. Revista de la Universidad de Costa Rica. Vo. 37 No. 1. pp. 89-117.
- Palacios Mena, N. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. Revista Magisterio. Vol. 5. pp. 413-437.
- González Borrero, J. I. (2013). La corrupción cero: un imposible. Perlas de la Corrupción. Editorial Radom House. pp. 289-326
- Palacios Mena, N. (2013). La relación entre la norma y el conflicto disciplinario en instituciones educativas de secundaria. Un estudio de caso en Colombia. España, 2013, Variables Psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar. España: Ed. Asoc. Univ. de

Educación y Psicología Universidad de Almería. pp. 105-110.
 González Borrero, J. I. (2013). La voz y la lealtad mejoran la eficiencia de los mercados. *Revista de Economía Institucional*. Vol. 15, No. 28. pp. 65-77.
 González Borrero, J. I. (2013). Minería en Colombia. Fundamentos para superar el modelo extractivista. *Revista de Economía Institucional*. Vol 15 No. 28. pp. 389 – 391.
 Jiménez Barbosa, G., Quiñones, M. y González Hernández, Y. (2013). Conocimiento del personal de salud del Hospital San Rafael de Leticia sobre el Sistema Obligatorio de Garantía de la Calidad en la Atención en Salud. *Ciencia & Tecnología Para La*

Salud Visual Y Ocular. Vol. 11 No. 1. Pp. 63-77.
 Jiménez Barbosa, G., Jiménez Holguín, N. C. y Vélez, C. E. (2013). Índice de satisfacción multidimensional. Una propuesta para la evaluación de la calidad de los servicios de salud desde la perspectiva de los usuarios. *Acta Odontológica Colombiana*. Vol. 3 No. 1. pp. 15 – 29
 Jiménez Bulla, L. H. y Jiménez Barbosa, G. (2013). Turismo. Tendencias globales y planificación estratégica. Colombia: Ed. Ecoe Ediciones. 220 p.
 Línea conjunta entre CEANJ y el Grupo de Investigaciones de la Comunicación

5.2. GRUPO DE INVESTIGACIÓN “EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: SABERES. IMAGINARIOS E INTERSUBJETIVIDADES”

5.2.1 Descripción del Grupo de Investigación: “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades”:

Este Grupo de investigación está orientado hacia la construcción y profundización del conocimiento en las esferas biológica, cognitiva, comunicativa, lúdica, moral, sexual, psicoafectiva, familiar, social, cultural, económica y productiva de los niños, niñas y jóvenes desde la gestación hasta los dieciocho años de Colombia y Latinoamérica, articulando los diferentes saberes que interactúan en el desarrollo del ser humano; la construcción de conocimiento y profundización en los procesos de crianza y familia; y hacia la construcción y profundización del tema de la educación y la pedagogía en su interrelación de los imaginarios, los saberes y los procesos de intersubjetividad.

Históricamente el abordaje de la niñez y la juventud en lo relativo a la construcción del conocimiento, ha estado enmarcado en la búsqueda de políticas, programas, proyectos y estrategias, para solucionar las necesidades básicas insatisfechas de dicha población y las situaciones de marginalidad ocasionadas por las circunstancias de pobreza y deficiente inversión social por parte de los gobiernos. En este sentido se puede observar cómo los principales indicadores de calidad de vida sólo han sido orientados al fenómeno de morbi-mortalidad, a procesos de saneamiento ambiental, evaluaciones del estado nutricional, a los índices de escolaridad y estudios demográficos en relación con la niñez y la juventud.

De igual manera la juventud ha sido tradicionalmente mirada desde las problemáticas sociales que plantean la drogadicción, la delincuencia, la violencia, el abuso económico de los/as menores, la maternidad en adolescentes y la normatividad en el ámbito de lo legal y las convenciones realizadas por los jefes de Estado en las cuales han promulgado o defendido los derechos de las niñas y los niños.

Pocos han sido los estudios que han trascendido las anteriores problemáticas, dejando a un lado, por una parte, las esferas lúdica, comunicativa, cultural, psicoafectiva, política y económica, tan importantes en la construcción de hombres y mujeres, desde la perspectiva del desarrollo humano; y por otra, los procesos que desde la socialización, se construyen como nichos vitales donde se realiza la constitución del sujeto como individuo y en relación con el colectivo.

Pero aún la problemática es mayor pues la visión del ser humano se ha fragmentado, como si de manera independiente se construyera cada una de las esferas en forma lineal, sin ninguna relación ni concepción de proceso. Lo anterior ha ocasionado que cada disciplina lo aborde desde su objeto de estudio sin importar las múltiples interconexiones que la complejidad de hombres y mujeres como seres bio-psico-

sociales, y particularmente de sus relaciones, enmarcados en una cultura y en un momento histórico determinado, lo amerita. Es decir el sujeto se ha pensado fragmentado y por fuera de sus escenarios de realización de la constitución de su subjetividad: la educación, la comunicación y la cultura, en una de sus expresiones institucionales: la escuela.

Si bien el desarrollo integral comprende la evolución en todas las esferas, biológica, cognitiva, psico-afectiva, lúdica, sexual, social, familiar, ecológica, política, económica, por enumerar las principales, es una falacia pretender que cualquier acción por más amplia que se plantee, pueda comprometer todos los campos enunciados. El ser humano posee un potencial inesperado que le permite avanzar hasta el límite por él mismo impuesto ó el que el entorno y las necesidades externas le determinen.

Lograr un desarrollo armónico y equilibrado en todas las dimensiones es imposible. La estructura genética y biológica, determinan orientaciones específicas existiendo además las habilidades y tendencias personales y familiares y los diferentes estímulos del medio, que propician el desarrollo de una ó varias de las inteligencias de manera más amplia que las demás, teniendo en cuenta que las actuales teorías afirman que el ser humano posee tantas inteligencias cuantas esferas del desarrollo existen.

Es aquí donde un **Grupo de Investigación** como éste cobra sentido, si reconocemos que el ser humano no solo está conformado por una estructura biológica sino que en él interactúan diversas esferas que requieren, a través de la integración de saberes, una mirada holística que permita abordar al sujeto y al colectivo desde la integración de las mismas en lo cognitivo, lo biológico y lo socio-cultural, lo económico, lo político y lo ecológico y dar respuesta a las diversas problemáticas, debilidades y fortalezas de estos grupos poblacionales, a través de procesos investigativos que posibiliten la construcción, renovación, adaptación y validación del conocimiento, a partir de las características del contexto económico, social y político de las comunidades.

La producción del conocimiento en este grupo ha de servir para que los entes competentes generen políticas, programas, proyectos de desarrollo y estrategias dirigidas a la población en mención para gestionar una mejor calidad de vida y la reorientación de las acciones en torno a la intervención interdisciplinaria, intersectorial e interinstitucional de la misma. Los productos generados en el grupo, deben ser coherentes con los planes de desarrollo local, regional, nacional e internacional, teniendo en cuenta la responsabilidad social a la que deben responder, generando el impacto necesario para lograr la transformación de la realidad y contribuir al avance

científico, tecnológico, económico, político y social del país y de la región en el marco de lo humano. Lo anterior exige que la investigación sea contextualizada y pueda ser abordada desde diversas alternativas teóricas y metodológicas, con una mirada integral de la complejidad del ser humano en su entorno.

Sin embargo, esta visión holística no solo no excluye sino que exige estudios serios enfocados hacia sub-procesos del desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, que a la vez que profundicen en el aspecto seleccionado, no pierdan de vista la red de relaciones que lo ligan con los demás aspectos arriba mencionados y en una dimensión crítica de género.

Este grupo desarrolla tres líneas, cada una de las cuales conforma una comunidad académica del programa:

- Educación y pedagogía, orientada por Héctor Fabio Ospina Serna, Marco Fidel Chica Lasso, Andrés Klaus Runge Peña, Claudia Vélez de la Calle, Edgar Diego Eraso Caicedo y Jaime Alberto Saldarriaga Vélez.
- Desarrollo cognitivo-emotivo en niños, niñas y jóvenes en escenarios sociales, orientada por Francia Restrepo de Mejía, Carlos Eduardo Vasco Uribe y Oscar Eugenio Tamayo Alzate.
- Infancias, Familias y Culturas, orientada por Juan Carlos Amador Baquiro y Carlos Iván García.

5.2.2 Breve estado del arte del Grupo de Investigación: “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades”:

En la última década la investigación en el campo de la educación y de la pedagogía se ha enriquecido con nuevos actores en el campo, nuevas temáticas, así como diversos intereses y énfasis. Se refleja un mayor interés investigativo en las áreas básicas del conocimiento y en la informática. En efecto, el área donde más investigación se está realizando es la comunicación, lenguaje y la lectoescritura, seguida por las ciencias, la biología y los procesos científicos, así como a la matemática y la educación matemática. En el área de comunicación, un número significativo de estudios está dedicado a indagar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras, la enseñanza de la primera lengua extranjera y el bilingüismo. En ciencias naturales, biología y educación matemática, se refleja un interés por la resolución de problemas, la construcción de conceptos, las didácticas específicas y la formación de docentes en estas áreas.

Debido al número de grupos dedicados a estos asuntos, la investigación sobre las tecnologías de información y comunicación tiene un lugar destacado. Los temas de interés en esta área son la creación de ambientes virtuales y entornos de aprendizaje apoyados en las nuevas tecnologías, la creación de recursos y tecnologías para el aprendizaje, el diseño de multimedia, las implicaciones de la cultura digital y de las redes como espacio de creación de conocimiento.

En segunda instancia, otros ejes temáticos que concentran la atención de los investigadores se refieren a la pedagogía, la didáctica y las historias de las prácticas pedagógicas; la universidad y la educación superior; la convivencia, la democracia, el desarrollo moral y el desarrollo humano; la motricidad, la educación física y el deporte; la evaluación, la auto evaluación y el desarrollo curricular. El interés en la pedagogía se orienta a la indagación sobre la historia de la práctica pedagógica en el país, las innovaciones pedagógicas.

El trabajo investigativo de las líneas del Grupo además acepta que el desarrollo humano se entiende en el marco del desarrollo social equitativo y sostenible y que se refiere a una categoría transdisciplinar que da cuenta teórica y metodológica de procesos muy diversos de desarrollo (neuro-biológico,

cognitivo-emotivo, social, moral y político), en múltiples actores (niños, niñas, jóvenes, agentes socializadores), y en diferentes escenarios (entre ellos familia, escuela, calle, medios).

La línea de Cognición-Emoción y Praxis Humana se sitúa en los desarrollos sobre la comprensión de posibles relaciones entre cognición, emoción, aprendizaje y contexto desde una perspectiva multidimensional y evolucionaria (Damasio, J. Kagan, Pascual-Leone) en la interacción de factores genético-ambientales, dentro de una ecología humana holística (Brofenbrenner), con base en la hipótesis de un proceso cognitivo-emotivo unificado.

La línea de Crianza, Familia y Desarrollo, avanza en la reflexión crítica de sus categorías centrales a partir de los problemas que las tesis de los participantes le plantean al campo de la niñez y la juventud. La crianza entendida como prácticas sociales instituidas e instituyentes en las cuales los niños y las niñas se constituyen como sujetos, con sus implicaciones en las formas de organización política, institucional y de programas dirigidos a su cuidado y protección en diferentes contextos. Con el abordaje interdisciplinar y complejo de la familia, ésta se diversifica haciendo evidente su pluralidad de expresiones históricoculturales y de coyuntura, así como las restricciones y oportunidades que le impone los contextos para el cumplimiento de sus funciones y el desarrollo de capacidades de sus miembros en dinámicas sociales complejas. El desarrollo humano como categoría central del doctorado, es profundizada en la línea como finalidad de las acciones humanas, y como nuevas perspectivas que deben ser construidas desde el reconocimiento de la diversidad y de la necesidad de inclusión de niños y niñas con capacidades diferenciales y especiales cuyo cuidado y protección exigen a las familias, las escuelas y demás instituciones sociales cambios fundamentales y nuevas formas de interacción y comunicación en el sistema social más amplio.

5.2.3 Visión del Grupo de Investigación: “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades”:

Llegar a ser comunidad académica con reconocimiento nacional e internacional orientada a la construcción de saber socialmente relevante acerca del campo educación y pedagogía: Saberes, imaginarios e intersubjetividades, en Colombia y América Latina.

5.2.4 Objetivos del Grupo de Investigación: Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades”:

- Construir conocimiento sobre el campo conceptual de la Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e intersubjetividades.
- Producir y ampliar conocimiento acerca de la naturaleza y las características del desarrollo humano: sus actores: (niñez, juventud y agentes socializadores), sus procesos: (cognitivo- emotivos, desarrollo moral y socialización política), y sus escenarios, especialmente en torno a la familia.
- Contribuir al desarrollo de la investigación en niñez y juventud en Colombia y América Latina desde la mirada de la educación y la pedagogía.
- Construir y validar instrumentos y protocolos orientados a la evaluación del crecimiento y desarrollo desde la concepción hasta los 18 años y construir perfiles de desarrollo de diferentes localidades, regiones y naciones de América Latina que puedan orientar la definición de

- políticas, programas y proyectos pertinentes a la temática.
- 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.
- Difundir la producción académica del grupo a través de diferentes medios escritos y de la participación directa en eventos relacionados con el campo.
- Participar en la creación, desarrollo y consolidación de redes nacionales e internacionales de pares, comunidades académicas e instituciones, en torno a la producción de conocimiento en niñez y juventud.
- Aportar criterios conceptuales y metodológicos para la formulación e implementación de políticas y programas relacionados con los diferentes procesos y escenarios del desarrollo de niños, niñas y jóvenes, y con la familia, orientados al mejoramiento de la calidad de vida y la inclusión en una perspectiva de derechos y de género.
- Incidir en la realidad social, política y económica y cultural en las que se desempeñan los niños, niñas y jóvenes, y sus familias, por medio de diferentes estrategias de comunicación y acción social.

5.2.5 Descripción de la línea:

a. Línea de 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 1, 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 Clasco 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. 6. Juventud, estéticas y prácticas políticas en América Latina. Proyecto desarrollado en el marco del grupo de trabajo Clasco en 11 países latinoamericanos. 7. 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. 8. Movilizaciones de acción política de jóvenes en Colombia desde la paz y la no violencia (Caldas, Risaralda, Antioquia y Cauca). Cofinanciado por Colciencias. 9. Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular: Una lectura en clave de las emergencias políticas y los desplazamientos epistemológicos, metodológicos y conceptuales, cofinanciado por Clasco. 10. 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 investigación estamos adelantando actualmente?

1. Regiones Investigativas en maestrías y doctorados en educación y pedagogía 2010 – 2017, cofinanciado por Universidades participantes. 2. Juventudes e infancias: violencias, conflictos, memorias y procesos de construcción de paz, cofinanciado por Clasco. 3. Procesos de educación popular en la configuración de una identidad territorial y unas prácticas pedagógicas en sus participantes, cofinanciado por Clasco.

¿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. 5. La escuela nueva desde la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes. Elsa Inés Ramírez Murcia. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 6. Resignificar las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación preescolar. Aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de medellín. Liliana María del Valle. Directora de tesis : Luz Stella Mejía. 7. 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. 8. 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. 9. Las identidades narrativas del docente en la universidad del Quindío. Carlos Alveiro Morales. Director de Tesis: Andrés Klaus Runge-Peña. 10. Formación investigativa de los estudiantes de pregrado en la institución universitaria cesmag de la ciudad de pasto desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad. Periodo 2015-2016. Maria Eugenia Córdoba. Directora de Tesis: Claudia Vélez-de la Calle. 11. 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. 12. 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. 13. 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. 14. 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. 15. El poder y su relación con las prácticas pedagógicas: una reflexión para el mejoramiento académico” Beatriz Elena Ortiz. Director de tesis: Marco Fidel Chica. 16. Horizontes de la gestión educativa para una escuela del presente histórico. Beatriz Ramírez. Director de tesis: Marco Fidel Chica. 17. La Inclusión Educativa: Estrategia Garante de los Derechos Humanos de la Población con Discapacidad en la Educación Superior. Myriam Stella Fajardo. Director de tesis: Jaime Saldarriaga. 18. Identidades de las universidades latinoamericanas, entre: la razón, el mercado y el contexto. Casos: universidad de Manizales (Manizales - Colombia) - universidad casa grande (Guayaquil – Ecuador) - Universidad Federal de Integración Latinoamericana (Fox de Iguazú – Brasil). Maria Piedad Marin. Directora de tesis: Claudia Vélez-de la Calle. 19. Reconocimiento y Formación de Talentos Excepcionales en la Escuela Básica Primaria de Rionegro Antioquia. Simón Montoya. Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. 20. Incidencia de las prácticas pedagógicas de niños niñas y jóvenes constructores de paz en el cambio de los discursos de paz de los estudiantes de Dosquebradas. Catalina Álvarez Tamayo. Director de tesis: Edgar Diego Erazo. 21. Proyecto pedagógico de convivencia escolar. Liliana Marín Serna. Director de tesis: Jaime Alberto Saldarriaga. 22. El lugar del cuerpo en la educación: el cuerpo del maestro como símbolo creador del saber, para la resignificación del cuerpo de niños, niñas y jóvenes en la escuela como territorio de inclusión en procesos de paz. Luz Diana Ocampo. Director de tesis: Edgar Diego Erazo. 23. Representaciones sociales que sobre la situación discapacidad de sus pares, tienen niños y niñas en el contexto educativo. Amparo López Higuera. Director de tesis: Jaime Saldarriaga. 24. El re-creo escolar como asunto ético y pedagógico: nuevas perspectivas para la construcción de paz, convivencia y ciudadanía desde la escuela. Daniel Alexander Buritica Morales. Director de tesis: Edgar Diego Erazo. 25. La formación integral en el ámbito universitario desde una perspectiva crítica. Luis Humberto Orozco. Director de tesis: Guillermo Orlando Sierra. 26. La escuela como eje constructor de sujetos políticos en ejercicio de ciudadanía. Jhon Armando Higuera Calderón. Director de tesis: Edgar Diego Erazo.

¿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. Directora de tesis: Claudia Vélez-de la Calle. Calificación: Aprobada. 19. 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. Directora de tesis: Josefina Quintero. Calificación:

Aprobada 20. El saber pedagógico de un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hamlet Santiago González Melo - Director de tesis: Héctor Fabio Ospina. Calificación: Summa Cum Laude.

Temas en los que interesa recibir proyectos de investigación y síntesis de hoja de vida de profesores que tienen posibilidad de recibir nuevos estudiantes

- Políticas del conocimiento en educación y pedagogía
- Estudios sobre Gubernamentalidad y educación
- Tradiciones y Corrientes pedagógicas
- Formación, subjetivación, prácticas educativas y procesos de subjetivación.
- Espacios educativos y escolares
- Trayectorias académicas y vida institucional
- Análisis de lo institucional
- Historia y novela institucional (Historia de las instituciones desde la trama construida por los actores)
- Instituciones educativas y construcción de identidades profesionales
- Investigación en la escuela
- Antropología pedagógica
- Educación para la paz y la ciudadanía

• **Jaime Saldarriaga** (puede recibir 2 tesis)

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Estudios de doctorado en Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Tema: Violencia en las escuelas; resiliencia escolar, comunitaria, política. Especialista en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos. Temas: Derechos Humanos en la Escuela; Drogas en la Escuela. Investigador en Políticas Públicas y Políticas Educativas. Temas: reformas educativas, derecho a la educación, legislación educativa, planes de desarrollo educativo. Profesor universitario.

Oferta Temática: Pedagogías críticas, socialización política y escuela, subjetividades políticas y escuela, procesos de subjetivación y escuela, pedagogías críticas en la escuela, innovaciones educativas,

Metodología propuesta: Análisis Estructural de contenido.

• **Edgar Diego Erazo Caicedo** (2 tesis)

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.

Oferta temática: Pedagogías críticas, didáctica de las ciencias (naturales y sociales), mediaciones tecnológicas en la educación.

¿Quiénes somos?

• **Profesores:**

- **Héctor Fabio Ospina Serna**, 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 Lasso**, Doctor en Educación, Universidad de Salamanca, España.
- **Andrés Klaus Runge-Peña**, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Alemania.
- **Jaime Alberto Saldarriaga Vélez**, Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales – Cinde, Colombia.

- **Edgar Diego Erazo Caicedo**, Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales – Cinde, Colombia.

Candidatos a doctores: Elsa Inés Ramírez, Camilo Andrés Ramírez, María Isabel Corvalán, Glenis Bibiana Álvarez, Marifelly Gaitán, Liliana María del Valle, Ricardo Andrés Pardo, Carlos Alveiro Morales, José Miguel Olave, María Piedad Marín, Gina Marcela Ordóñez, María Eugenia Córdoba, Myriam Stella Fajardo, Beatriz Ramírez, Nencer Losada, Beatriz Elena Ortiz.

Aspirantes doctorado: Julio Roberto Jaime, Claudia Patricia Uribe, Simón Montoya, Liliana Marín Serna, Luz Diana Ocampo, Amparo López, Daniel Alexander Buriticá, Luis Humberto Orozco y Jhon Armando Higuera.

¿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

b. Línea de Desarrollo Cognitivo-Emotivo en Niños, Niñas y Jóvenes en Escenarios Sociales:

Por su importancia para la educación y para la productividad de los agentes económicos en un escenario globalizado y orientado cada vez más hacia el conocimiento, el desarrollo cognitivo de niños, niñas y jóvenes ha sido objeto de infinidad de investigaciones y debates desde los más diversos enfoques, en particular desde el análisis experimental de la conducta; desde la ciencia cognitiva y la inteligencia artificial; desde enfoques constructivistas sociales, en particular los de orientación vygotskiana, y desde enfoques constructivistas psicológicos, en particular los de orientación piagetana, post-piagetana y neo-piagetana.

El análisis, reinterpretación, redimensionamiento, replicación, profundización y complementación de todos estos estudios tan difícilmente comparables o acumulables, así como el diseño y ejecución de otros estudios, es una tarea ímproba pero indispensable. Para ello, esta línea está empeñada en producir conocimiento sobre el desarrollo cognitivo, sin perder de vista los otros aspectos del desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, y en hacer que ese conocimiento se refleje en el diseño, gestión y evaluación de programas y proyectos de niñez y juventud, y en la modificación de las políticas educativas a todos los niveles de decisión, especialmente en el campo de la enseñanza de las ciencias.

Objetivos de la línea Desarrollo Cognitivo-Emotivo en Niños, Niñas y Jóvenes en Escenarios Sociales:

- Producir y ampliar conocimiento sobre los procesos cognitivo emotivos de niños, niñas y jóvenes con el fin de contribuir a la transformación de los ambientes en que interactúan de tal manera que promuevan el pleno desarrollo de sus potencialidades.

- Sistematizar y comunicar los resultados en publicaciones.
- Promover la formación de nuevos investigadores.
- Participar en redes nacionales e internacionales.
- Incidir en políticas y programas dentro del área.

Investigaciones concluidas:

“Clase Multimodal y la formación y evolución de los conceptos científicos mediante el uso de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación”. Colciencias, Universidad Autónoma de Manizales, Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud (CINDE – Universidad de Manizales).

Tesis Doctorales finalizadas:

- Las habilidades investigativas en los niños y las niñas de 5 a 7 años, Francia Restrepo.
- Aportes a la construcción de un modelo neuropsicológico que relacione atención, hiperactividad y estilo cognitivo a través de una intervención sobre la atención en los niños y niñas con trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH), Juan Bernardo Zuluaga.
- Modelos de argumentación en genética, Dora Cardona.
- Aportes a la formulación teórica del proceso cognitivo-afectivo en el autismo, con base en la observación y estudio de caso múltiple, Rodrigo Rodas.
- La lengua de señas como mediadora en la construcción de conceptos abstractos relacionados con las ciencias sociales en niños y niñas con deficiencia auditiva, Luz Elena Patiño.
- Expresión de las inteligencias de niños y niñas de 5 a 6 años. el proyecto está adscrito a la línea en desarrollo cognitivo emotivo. María Inés Menjura.
- La sensibilidad cognitiva: Su naturaleza, funcionamiento y caracterización, David Arturo Acosta.
- Procesos cognitivo-emotivos en el aprendizaje de los niños, Esteban Ocampo Flórez.

Proyectos de Tesis Doctoral evaluados y aprobados por tutor, par nacional y par internacional:

- Aprendizaje de una lengua extranjera para desarrollar dimensiones cognitivas y emotivas en niños de 9 a 12 años en tres escuelas distritales de Bogotá, Luz Marlén Durán.

Proyectos de Tesis Doctoral en proceso de formulación:

- Educación y cultura como expresiones de la complejidad de la vida, Yolanda Sarmiento.
- Desarrollo cognitivo y afectivo: procesos cognitivos que se favorecen al fomentar el desarrollo afectivo en el aula escolar, Ruth Marithza Higuera.
- Representaciones espaciales que estructuran los niños ciegos de nacimiento, Rusby Yalile Malagón.
- Desarrollo de la memoria en niños y niñas entre 5 y 16 años de edad, diagnosticados con trastorno deficitario de la atención TDAH, de las instituciones públicas de la ciudad de Cartago y Grupo Control, Margarita María Pérez.
- Habilidades cognoscitivas y emocionales para la vida como estrategia para un proyecto integrador de formación integral durante la infancia y la juventud, Ana María Avila Matamoros.
- La gestión creativa de niños y niñas de 6 a 10 años en la resolución de conflictos intencionados basados en juego en Pereira, Gerardo Tamayo Buitrago.
- Estrategias de habilidades metacognitivas orientadas a la autorregulación en el aprendizaje de estudiantes en procesos de formación posgradual, María Carmenza Grisales Grisales.

- El Aprendizaje del concepto de número racional en estudiantes de educación básica, Ligia Inés García.

c. Línea de Infancias, Familias y Culturas:

El período temprano en el desarrollo de los niños y niñas es fundamental para el ser humano todas sus dimensiones. Áreas como la salud, el aprendizaje, y la conducta son influidas de manera determinante para las futuras etapas del desarrollo próximas y distales. Como lo señala Fraser Mustard (2003), las experiencias a las que se exponen los niños-as en la primera infancia influyen de manera importante en el desarrollo. Experiencias no estimulantes y pobres del medio ambiente durante la temprana infancia pueden llevar tanto a un CI (IQ) menor, a habilidades verbales y matemáticas pobres, por el contrario, un ambiente enriquecido y balanceado, ayudara notablemente para un desarrollo armónico. Diferentes facetas del desarrollo como el lenguaje, así como con las conductas y actitudes sociales que los niños, jóvenes y adultos desarrollen dependen de sus experiencias tempranas. Estas experiencias pueden también determinar conductas antisociales, así como a problemas físicos y mentales en la vida adulta.

Igualmente las situaciones del ambiente familiar, comunitario, y sociopolítico en que se desarrollan los niños son definitivas en la cognición, emociones y conducta. Investigadores como Mustard (2003) señalan como el llamado “circuito del estrés” tiene su momento de mayor plasticidad y maleabilidad durante la temprana infancia y pueden ser definitivos en el desarrollo de actitudes, la autoconfianza y el comportamiento social de los individuos en todo su ciclo de vida. Los estudios de este investigador demuestran relación entre el desarrollo infantil temprano por un lado y la salud, el aprendizaje y la conducta.

Debido a que el desarrollo del niño se da mediado por su contexto donde sus principales agentes son primariamente, los padres, la familia y el contexto social y cultural inmediato y ampliado que los rodea, el estudio del desarrollo infantil se da mediado por las pautas de crianza. Las pautas de crianza tienen un origen cultural y socioeconómico que se diferencia según diferentes contextos definidos por variables étnicas, geográficas, culturales influidos por el marco socio-político en que nacen crecen y se desarrollan los niños y sus familias.

Colombia y la región latinoamericana requieren de programas de atención a la infancia que “propicien el desarrollo humano de todos, a partir de proyectos orientado a las niñas y niños”, y para lograr esto es sustancial el trabajo con los padres y la comunidad, por el potencial de propiciar el desarrollo humano en las familias, y el desarrollo social en las comunidades. Es clara la influencia que los padres, madres y otras figuras cuidadoras en la familia, tienen. De manera general se han clasificado las dimensiones del desarrollo infantil en diversas categorías tales como el desarrollo físico, influido por la salud y la nutrición, el desarrollo motor, el desarrollo cognitivo, el desarrollo comunicativo, el desarrollo afectivo, la socialización y el desarrollo de actitudes y valores. Estas dimensiones así como el rol de los diferentes actores y del contexto que las influyen podrán ser exploradas en las investigaciones que se realicen desde la línea.

Es muy evidente que las decisiones de los padres, sus actuaciones y sus interacciones con los niños/as, son determinantes en el desarrollo de sus hijos en cualquiera de estas dimensiones. Desde lo más cercano, la forma como los padres dan afecto o desafecto, la forma como modelan las interacciones con los otros en lo social, la forma como le hablan modelando su lenguaje, la forma como responden a sus interrogantes en lo cognitivo, lo que se estimula que los niños hagan o lo que se les restrinja, las medidas preventivas de salud, así como la

actitud de búsqueda o de demanda de los servicios requeridos, todas estas son incuestionablemente esferas de influencia de los padres en el desarrollo de sus propios niños y niñas. Por ello los proyectos que exploren diferentes modelos para el trabajo con los padres y las comunidades serán también de interés para el trabajo en la línea.

El estudio del desarrollo infantil desde esta perspectiva, se nutre de diferentes campos y disciplinas. Ello nos lleva a un enfoque inter y transdisciplinario para el estudio del desarrollo infantil. Es imposible estudiar el desarrollo infantil sin tener en cuenta un enfoque integral y transdisciplinario donde las pautas de crianza, incluyendo sus dimensiones desde lo familiar a lo cultural, así como lo sociopolítico sean uno de sus focos de estudio. Este es el enfoque que proponemos para esta línea de investigación.

Objetivos de la línea de Crianza, Familia y Desarrollo:

- Estudiar la familia como contexto de constitución de la subjetividad y la identidad de la niñez y la juventud.
- Estudiar e investigar sobre las diferentes dimensiones del desarrollo infantil.
- Estudiar e investigar sobre los determinantes para el desarrollo infantil tales como el comportamiento de los padres, el ambiente familiar, las condiciones socioeconómicas y los ambientes comunitarios y sociales.
- Estudiar e investigar sobre las pautas de crianza en diferentes ambientes socioculturales y su impacto en el desarrollo de la niñez.
- Estudiar e investigar sobre la formación de actitudes y valores en niños y niñas en su relación con los ambientes en que ellos se desarrollan y el contexto social.
- Investigar y estudiar sobre el diseño, implementación y evaluación de modelos que propicien el desarrollo integral y saludable de los niños y niñas, en especial alternativas innovadoras que incluyan las dimensiones del trabajo con padres y las comunidades.

Investigaciones concluidas en la línea de Crianza, Familia y Desarrollo:

- “Modelos de atención para la prevención y tratamiento de la violencia doméstica”, en el que participaron como actores institucionales el BID, el ICBF, la SECAB, Centro de Estudios avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales - CINDE).

Tesis Doctorales finalizadas:

- Perfil cognitivo de los padres y su influencia en el desarrollo afectivo de niños y niñas entre 4 y 6 años, Gloria Cecilia Henao.
- Justificaciones y sentimientos morales de un grupo de niños y niñas acerca de la sexualidad, Carlos Baquero Bonilla.
- Relación entre los estilos de autoridad de los padres y el desarrollo social de niños, niñas y jóvenes en dos contextos: conflicto armado y violencia, y estructura rural, Beatriz Arias.
- Transformaciones en la familia como producto de los cambios en las situaciones sociales que surgen de las nuevas realidades socioeconómicas y políticas en el país, y su impacto sobre las pautas de crianza, Regina Moromizato Izú.
- Las interacciones y expresiones de afecto de padres y madres cuidadores y su relación con el estado nutricional de niños y niñas menores de 2 años del Distrito de Cura Mori, Piura Perú, María teresa Moreno.

- Influencia de la Crianza en el Comportamiento Prosocial de Niños en Edad Escolar, en familias pertenecientes a dos grupos de estratos: 2-3 y 4-5 Eduardo Aguirre.
- Competencias parentales, el apego, los recursos comunitarios y su influencia en el desarrollo de capacidades resilientes en infantes expuestos a la violencia política en Sucre, Elsy Mercedes Domínguez.
- Evaluación del impacto de un programa de entrenamiento de padres sobre comportamiento de madres y padres con niños menores de tres años del Club Pequeñín en varias ciudades de Colombia, Marta Martínez.

Proyectos en proceso de formulación:

- Discursos y prácticas pedagógicas en los jardines infantiles en Colombia, durante un siglo de historia, María Magdalena Pinto Rodríguez.
- Narraciones orales y corporales acerca de la experiencia de sí de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad intelectual: Configuración de subjetividades en el dispositivo pedagógico inclusivo, Paula Andrea Restrepo García.
- Crianza como categoría política, Cristina Alvarez Vargas.
- Perspectiva de niños y niñas en torno a la familia, María Rosa Estupiñán Aponte.
- Familias y escuela, un desafío constante para la formación integral de la niñez, Johanna Rivillas Díaz.
- Pautas de crianza y la funcionalidad familiar de las familias de adolescentes embarazadas de los hogares FMAI del ICBF del municipio de Villavicencio, Emilce Salamanca Ramos.
- Vivencias familiares de adolescentes y jóvenes con orientación sexual diferente: interpretaciones desde sus narrativas, y/o expresiones artísticas, Carmen Ayde Fernández Rincón.
- Prácticas de crianza desarrolladas con niños y niñas que habitan la frontera colombo-venezolana, Claudia Yaneth Fernández Fernández.

5.2.6 Producciones más importantes realizadas en los últimos años por el Grupo de Investigación: “Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades”:

Algunos de los artículos más significativos que se han producido en el grupo han sido:

- Alvarado, S. V. y Ospina, H. F. (2009). La investigación cualitativa: una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: Tonon, G. (Comp.) (2009). *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Prometeo Libros. pp. 21-55.
- Aguirre Dávila, E. (2009). Aproximación pragmática a la teoría del juicio moral, desde la crítica a Kohlberg. Vol. 7 No. 2 (especial) (jul. – dic., de 2009); pp. 1273-1299.
- Luna Carmona, M. T.; Alvarado Salgado, S. V.; Ospina Serna, H. F. y Camargo Abello, M. (2009). La construcción de representaciones sociales sobre ciudadanía. Algunas claves para la discusión. En: *Ética, política y ciudadanía*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores. pp. 179-205.
- Camargo Abello, M. (2009). El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicases. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7 fasc. 2. pp. 1619 – 1638.
- Rojas Betancur. H. M. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7 fasc. 2. pp. 1595 – 1618.

- Camargo Abello, M.; Pineda, N.; Isaza, L.; Henao, D. y Pineda Báez, C. (2009). La perspectiva de derechos en programas universitarios que forman para la educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7 fasc. 2. pp. 621 – 636.
- González Reina, D. C. (2009). Rendimiento y calificación, dos aspectos problemáticos de la evaluación en la universidad. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte* ISSN: 0124-, 2009 vol. 27. pp. 1 – 21.
- Tamayo, O. E. y Cardona, D. (2009). Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética Colombia, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7 fasc. 2. pp. 1545 – 1571.
- Sánchez Amaya, T. (2009). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7 fasc. 2. pp. 1675 – 1711.
- Sáenz Obregón, J. y Avila Aponte, R. (2009). La configuración del campo de la rectoría escolar oficial en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7 fasc. 2. pp. 1639 – 1674.
- Vasco Uribe, C. E. (2009). 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. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 41 fasc. 3. pp. 481 – 496.
- Vasco Uribe, C. E. (2009). Las interacciones profesor-estudiantes: fundamento de la formación en las profesiones. *Avaliação: Revista da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*. vol. 14 fasc. 1. pp. 85 – 125.
- Sandoval Manriquez, M. y Baeza Correa, J. B. (2009). Nuevas prácticas políticas en jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000 – 2008. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7 fasc. 2. pp. 1379 – 1403.
- Baeza Correa, J. B. (2009). Uso y abuso de drogas. Trayectoria y prevención en jóvenes de contexto vulnerables Chile, *Revista de la Academia*. Vol. 14. pp. 29 – 49.
- Murcia Peña, N.; Ospina, H. F. y Pintos de Zea Hernández, J. L. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Revista Educación y Educadores*. Vol. 12 fasc. 1. pp. 63 – 91.
- Roldán Vargas, R. O.; Rizzini, I.; Del Río, N.; Tonon, G.; Zanabria, M.; Gómez, M.; López, G. y Guaimaro, Y. (2009). Niñez y juventud latinoamericanas. Experiencias de relacionamiento y acción colectiva. Vol. 1. CINDE. 171 p.
- Vasco Uribe, C. E. (2009). Ética, política y ciudadanía. Bogotá: Ed. Siglo Del Hombre Editores. 262 p.
- Baeza Correa, J. B.; Sandoval Manriquez, M. y Herrera, H. (2009). Jóvenes de sectores vulnerables y drogas: igual realidad pero desigual vinculación Chile. Ed. Universidad Católica Silva Henríquez. 306 p.
- Ospina Serna, H. F.; Luna Carmona, M. T.; Alvarado Salgado, S. V. y Camargo, M. (2009). La construcción de representaciones sociales y la ciudadanía. Algunas claves para la discusión. En: *Ética, política y ciudadanía*. pp. 179 – 205. Ed. Siglo del Hombre Editores.
- Ospina Serna, S. V.; Botero Gómez, P.; Alvarado Salgado, S. V. y Castillo, J. R. (2009). Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: Una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX Argentina, 2010, Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). Ed. Editorial Homo Sapiens. pp. 231 – 261.
- Ospina Serna, H. F. (2009). La investigación cualitativa: Una perspectiva desde la reconstrucción hermenéutica. En: *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Argentina: Ed. Prometeo Editorial. pp. 21 - 55.
- Vasco Uribe, C. E. (2009). Ética, política, ciudadanía y subjetividad: desafíos a la conceptualización. En: *Ética, política y ciudadanía*. Ed. Siglo Del Hombre Editores. pp. 9-22.
- Soto Builes, N. (2009). Educación, Diversidad e inclusión. En: *Concepciones sobre integración e inclusión que subyacen a las experiencias significativas de atención de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales en Colombia*. Medellín: Ed. CIEP. Universidad de Antioquia.
- Baeza Correa, J. B.; Sandoval Manriquez, M. y Herrera, H. (2009). Jóvenes de sectores vulnerables y drogas: igual realidad pero desigual vinculación. Chile: Ed. Universidad Católica Silva Henríquez. 360 p.
- Londoño Vásquez, D. A. (2010). Diacronía de la juventud en la política colombiana Colombia, *Katharsis*. Vol. 9. pp. 09 – 30.
- Londoño Vásquez, D. A. (2010). La comprensión como método en las Ciencias Sociales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Vol. 31.
- Ospina Serna, H. F.; Alvarado Salgado, S. V. y Botero, P. (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. Venezuela: *Utopía y Praxis Latinoamericana - Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Vol. 15 fasc. 50. pp. 39 – 55.
- Alvarado, S. V. y Granada Echeverri, P. (2010). Resiliencia y sentido político en niñas y niños en situación de calle. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 8 fasc. 1. pp. 311 – 328.
- González González, M. A. (2010). Desesperos de modernidad. *Revista Ambiente Jurídico*. 12. pp. 377 – 399.
- González González, M. A. (2010). De horizontes, utopías y distopías. *Revista Plumilla Educativa*. Vol. 7. pp. 102 – 112.
- González González, M. A. (2010). Los peligros que nos acechan. *Reflexiones desde la Academia*. Vol. 7. pp. 74 – 86.
- Runge Peña, A. K. (2010). La ciencia de la educación como profesión en Alemania. *Pedagogía, Saber y Ciencias*. Bogotá: Ces Centro De Estudios Sociales Universidad Nacional. pp. 127 – 154.
- Runge Peña, A. K. Subjetivaciones, lenguaje y parodia: reflexiones en torno a los discursos expertos sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCENNA). Vol. 8 N° 1 (en. – jun., 2010); pp. 269 – 291.
- Martínez Zamora, M. I. y García, M. C. (2011). Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 9 fasc. 2.
- Martínez Zamora, M. I. y García, M. C. (2011). La crianza como objeto de estudio actual desde el modelo transaccional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 9 fasc. 2.
- González González, M. A. (2011). Mito, metáfora y arte en prognosis de ciencia en la universidad convocada. *Revista de Sociología*. Vol. 3. pp. 83 – 101.
- Soto Builes, N. y Quintero, M. (comps.) (2011). Educación y vulnerabilidad: niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado. *Colciencias-Universidad de Manizales*.
- Ospina Serna, H. F. (2011). Red Juvenil de Medellín: Prácticas de desobediencia y resistencia al patriarcado y al militarismo. En: *Experiencias Alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Ed. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud U. Manizales – Cinde. pp. 43 - 60.
- Ospina Serna, H. F. (2011). Regiones investigativas en educación y pedagogía en el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y

- Juventud (Manizales, 2000-2010). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 7 No. 1. pp. 43 – 56.
- González González, M. (2011). Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo. Vol. 500. Pereira: Ed. Fondo Editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira. 130 p.
- Baeza Correa, J. B. (2011). Nuevas Prácticas Políticas en Jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. En: Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000). Argentina: Ed. Clacso - Homo Sapiens. pp. 263 – 291.
- Ospina Serna, H. F.; Alvarado Salgado, S. V.; Botero Gómez, P.; Patiño López, J. A. y Cardona López, M. (Eds.) (2011). *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. 184 p.
- Alvarado Salgado, S. V.; Ospina Serna, M. C. y Patiño López, J. A. (2011). Ecoclubes una experiencia de socialización política con niños, niñas y jóvenes: el cuidado del ambiente como pretexto para la formación y acción política. En: *Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. pp. 115-139.
- Aguirre Dávila, E. Inversión parental: una lectura desde la psicología evolucionista. Vol. 9 No. 2 (Jul. – Dic., de 2011); pp. 523 – 534.
- Urbina Cárdenas, J. E. & Muñoz, G. Ideas de paz en jóvenes desplazados de la ciudad de Cúcuta. Vol. 9 N°1 (enero – junio., 2011); pp. 321-330.
- Garcés Gómez, J. F. y Runge Peña, A. K. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica Alemana. Revista Guillermo de Ockham. Medellín: Editorial Bonaventuriana. Vol. 9 No. 2. pp. 13 – 25.
- Vélez de la Calle, C. (2011). La Educación social y popular en Colombia. Relaciones y Búsquedas: 30 años de Legitimidad. Revista Guillermo de Ockham. Medellín: Editorial Bonaventuriana. Vol. 9 No. 1. pp. 33-47.
- Vélez de la Calle, C. (2011). Ciudad y Pedagogía Social: Un encuentro para recrear entre la confianza, la convivencia diversa y las formas de aprender a estar juntos” Ciudad y Pedagogía Social : Un encuentro para recrear entre la confianza, la convivencia diversa y las formas de aprender a estar juntos. Medellín: Editorial Bonaventuriana. pp. 75 – 93.
- Runge Peña, A. K. (2012). La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno. Revista Educación y Pedagogía. Educación Universidad de Antioquia. Vol. 24 No. 62. pp. 247 – 265.
- Runge Peña, A. K. (2012). Pedagogía y didáctica, primera mitad del siglo XX. Análisis de la literatura pedagógica de referencia de la Escuela Normal de Varones de Medellín. Saberes, Sujetos y Métodos de Enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia. Bogotá: Ces/ Universidad Nacional de Colombia. pp. 247 – 291.
- Runge Peña, A. K. (2012). Actividad vs agitación: eugenesia, pedagogía y educación activa en Colombia como alternativa ante una ¿raza enferma?, primera mitad del siglo XX. Educación, Eugenesia y Progreso. Biopoder y Gubernamentalidad. Universidad Autónoma Latinoamericana. pp. 111 – 132.
- Ospina Serna, H. F. y Murcia Peña, N. (2012). Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – Cinde. 360 p.
- Alvarado, S. V., Botero, P. y Ospina, H. F. (2012). Experiencias alternativas de acción política con participación de jóvenes en Colombia: tendencias y categorías emergentes. En: Alvarado, S. V., Borelli, S. y Vommaro, P. A. (2012). Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades. 1 ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. pp. 79-99.
- Alvarado Salgado, S. V. y Ospina Serna, H. F., Quintero Mejía, M., Ospina Alvarado, M. C. y Patiño López, J. (2012). Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado: las escuelas como territorios de paz. CLACSO y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE.
- Londoño, D. A. & Herrera, J. D. Coincidencias entre la Argumentación Pragmática y la Novísima Retórica. Vol. 10 N°1 (Ene – Jun., 2012); pp. 271-285.
- Ospina Serna, H. F., Muñoz, S. M. y Santocloro, J. (2012). Desobediencia y no violencia en prácticas políticas juveniles. Argentina: Controversias y Concurrencias Latinoamericanas. Asociación Latinoamericana de Sociología. Vol. 5 No. 3. pp. 171 – 188.
- Ospina Serna, H. F., Alvarado Salgado, S. V. Luna Carmona, M. T., Patiño López, J. A., Ospina Alvarado, M. C., Quintero Mejía M. (2012). Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso. 288 p.
- Ospina Serna, H. F., Roldán Vargas, O., Giraldo Giraldo, Y. N. (2012). Regiones Emergentes de investigación en Educación y Pedagogía en Colombia desde los focos de comprensión. Foco de comprensión: Títulos-Temáticas y Fuentes de Información”. En: Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. pp. 125 – 180.
- Ospina Serna, H. F., Murcia Peña, N. (2012). Emergencias investigativas por zonas geográficas. Zona geográfica Eje Cafetero. En: Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE. pp. 227 – 258.
- Ospina Serna, H. F., Patiño López, J. A., Vega, M. (2012). Procesos de construcción e hibridación de las identidades juveniles. Jóvenes Ciudadanos: Experiencias de participación en América Latina. pp. 213 – 256.
- Ospina Serna, H. F. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. Vol. 39.
- Dominguez de la Ossa, E. & García Vesga, C. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud. Vol. 11 No. 1. pp.63 – 77. N: 1692-715X. Colombia
- Rendón Angel, J. E. & Londoño Vásquez, D. A. (2013). Reivindicaciones genéricas, estructuras gramaticales y creación de sentido. Psicoespacios. Vol. 7 No. 11.
- Urbina Cárdenas, J. E. & Avila Aponte, R. (2013). Sentidos de la pasión de aprender. Perspectiva de estudiantes de universidad. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 11 No. 2. pp. 803 – 817.
- Acosta Silva, D. A. y Vasco Uribe, C. E. (2013). Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo. 145 p. Bogotá: Ed. Centro de Publicaciones Académicas - Corporación Universitaria Unitec.
- Roldán Vargas, O. y Giraldo Giraldo, Y. N. (2013). Calidad educativa en contextos de precariedad y violencias. Sport And Democracy In The Ancient And Modern Worlds. pp. 125 – 146. Editorial CINDE.

5.3. GRUPO DE INVESTIGACIÓN “JOVENES, CULTURAS Y PODERES”

5.3.1 Descripción del Grupo de Investigación: “Jóvenes, Culturas y Poderes”:

Este Grupo de investigación dirigido por Germán Muñoz González 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.

5.3.2 Justificación del Grupo de Investigación: “Jóvenes, Culturas y Poderes”:

El Grupo tiene como temas centrales:

- Ser Joven en Colombia, hoy
- Discursos e imaginarios acerca de la juventud
- Las culturas juveniles y sus mundos de vida
- Culturas atravesadas por relaciones de poder
- Mediaciones comunicativas en la construcción de subjetividades juveniles
- Políticas y programas de juventud

5.3.3 Línea: Jóvenes, Culturas y Poderes

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?

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).

Hacer una aproximación 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 ofrece tres (sub)líneas, en vez de una, a saber: a) Jóvenes, culturas y poderes, b) Comunicación-educación-cultura, c) Políticas generacionales.

La (sub)línea Comunicación-Educación-Cultura está conformada por investigadores y estudiantes de las universidades Distrital de Bogotá (doctorado DIE) y Uniminuto Bogotá (maestría C-E-C). Está claro que el grupo está institucionalizado en tres universidades. En el nuevo doctorado de la U de Manizales de Formación en Diversidad, también se ofrece a los estudiantes la (sub)línea Jóvenes, culturas y poderes.

La (sub)línea Políticas Generacionales se conformó recientemente bajo la dirección del profesor Juan Manuel Castellanos en el CEANJ.

En el CEANJ la línea-grupo está conformada por investigadores y estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y del Doctorado en Ciencias Sociales, niñez y juventud.

Nuestra forma de trabajo implica un programa de investigación al que se adscriben las tesis de los estudiantes en calidad de proyectos (en la temática del programa de investigación) y los proyectos comunes de docentes-investigadores y estudiantes. La temática evoluciona aproximadamente cada dos años; actualmente estamos cerrando un ciclo de trabajo sobre *Juvenicidio y Necropolítica*; y empezando un nuevo ciclo sobre *el Proyecto de País de los Jóvenes en el Post-conflicto*

Tesis Doctorales finalizadas:

- La configuración de significaciones imaginarias de deseo en jóvenes urbanos de la ciudad de Popayán”, Deibar René Hurtado Herrera
- Significado de lo público para un grupo de jóvenes universitarios, Victoria Eugenia Pinilla Sepúlveda
- Configuración de Ciudadanías Juveniles en la Vida Cotidiana de Estudiantes Universitarios de Manizales, José Rubén Castillo García.
- Representaciones Sociales en Salud que Orientan la Experiencia de Vida de Jóvenes en la Ciudad de Manizales, María Del Carmen Vergara Quintero.
- Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil. Interacciones en Pereira y Dosquebradas, Edgar Diego Erazo Caicedo.
- La comunicación en los mundos de vida juveniles: Hacia una ciudadanía comunicativa, Germán Muñoz González.
- Análisis de los discursos gubernamentales sobre la educación superior como lugar de producción biopolítica de la subjetividad en Colombia, 1991-2005, Jorge Eliécer Martínez Posada.
- Formas actuales de la movilización armada. Una aproximación prosopográfica, Juan Manuel Castellanos Obregón.
- Emergencia de las relaciones inter-generacionales: un análisis genealógico de las prácticas discursivas en una escuela pública urbana, Ligia López Moreno.
- Mediaciones de la experiencia musical en la emergencia de sensibilidades juveniles, Cristóbal Gómez Valencia.

- Hacia una crítica de la razón mítico-religiosa de la violencia juvenil. Una interpretación secular de imaginarios y representaciones colectivas del mito del guerrero en la socialización de la juventud, Ana María Álvarez Chica.
- Geopoética de la guerra. No pudimos ser... la tierra no pudo tanto, Jaime Alberto Pineda Muñoz.

Proyectos de Tesis Doctoral aprobados por tutor y pares nacional e internacional:

- Cibervidas juveniles en sectores populares de Bogotá, Nicolás Juan Camilo Aguilar Forero.
- Comunicación entre subjetividades nativas digitales y subjetividades pre-digitales en la educación formal. el caso de Ibagué, Tolima, Arlovich Correa Manchola.

Proyectos en proceso de formulación:

- Aprendizajes sociales de niños escolarizados realizados a través de la recepción televisiva, Mónica Marión Cataño.
- Ética y estética en la experiencia de ciudad en niños y jóvenes: las dinámicas espaciales contemporáneas en las ciudades colombianas, María Cristina Sánchez León.
- Constitución de subjetividades desde la ética del cuidado, a partir de los elementos aportados por la incursión de la era digital en los jóvenes universitarios, Juan Pablo Suárez Bonilla.
- Jóvenes, participación y virtualidad, José Raúl Ruíz.
- Familias, adolescentes y tribus urbanas, una aproximación a la problemática del municipio de Madrid-Cundinamarca, Doris Jeannette Parada Hernández.
- Significantes de los nombres del Padre en los jóvenes que participan en las Culturas juveniles que ejercen la violencia en los Barrios populares en la ciudad de Pereira, Wilmar Jeovany Cárdenas Ramírez.
- Significados acerca del trabajo para un grupo de jóvenes trabajadores-as de Manizales, María Eugenia Pico Merchán.
- Iniciación, escalamiento y diversificación del uso de drogas psicoactivas en estudiantes universitarios: un estudio comparativo entre universidades del eje cafetero, Gretel Espinosa.
- Relaciones entre el discurso capitalista y la degradación de la vida amorosa en los jóvenes hoy día, Carlos Andrés Hurtado.
- Análisis de los discursos gubernamentales sobre juventud en los planes de desarrollo como lugar de producción biopolítica de subjetividades en Risaralda. 1995-2012, Oscar Armando Jaramillo.
- Habilidades para la vida (real): Hacia una resignificación del contenido, metodología e impacto de la enseñanza de habilidades para la vida dirigidas a jóvenes en condición de vulnerabilidad por medio de una comparación entre programas de tres países distintos, Samuel Middleton Riley.
- Geosofía del habitar Sumak Kawsay. El arte de habitar de los jóvenes Abya Yala, Gladys Giraldo Montoya.

5.3.4 Visión de la línea de Investigación: “Jóvenes, Culturas y Poderes:

Los más de cien millones de jóvenes que hoy habitan el continente latinoamericano, padecen los principales problemas de la región (pobreza y violencia) y viven en medio de una gran fragilidad democrática. Sin embargo, son también, a la vez agentes culturalmente activos de las nuevas estrategias de transformación social en un mundo globalizado y transformado radicalmente, en las últimas tres décadas.

5.3.5 Objetivos de la línea de Investigación: “Jóvenes, Culturas y Poderes:

- Examinar los desarrollos conceptuales contemporáneos acerca de los/las jóvenes que exploran transdisciplinariamente objetos-problema de resonancia significativa en su vida.
- Comprender la dinámica de los procesos de construcción de hegemonías y las contradicciones particulares de los procesos de producción y reproducción cultural de los/las jóvenes.
- Estudiar las relaciones que establecen los/las jóvenes en sus procesos de subjetivación con los poderes y comprender las nuevas formas de acción política, ética y estética como los enfrentan en tanto agentes culturales encarnados localmente.

5.3.6 Producciones más importantes realizadas hasta este momento por el Grupo de Investigación: “Jóvenes, Culturas y Poderes:

Algunas producciones significativas en el marco del trabajo del grupo han sido:

- Aguilera Ruíz, O. E. (2009). Acción colectiva y movimientos juveniles en Chile. Reflexiones sobre un trabajo de campo. Chile: Revista de la Academia. Vol. 14. pp. 11 – 28.
- Aguilera Ruíz, O. E. (2009). Jóvenes en escena. Para comprender a los jóvenes. Jovens na cena metropolitana. Percepções, narrativas e modos de comunicação. Ed. SEPAC/ Paulinas. 9 p.
- Aguilera Ruíz, O. E. (2009). Los estudios sobre la juventud en Chile: coordenadas para un estado del arte. Chile: Obra Colectiva Revista Última Década Nro.19. vol. 31. pp. 109 – 127.
- Cataño Otálora, M. M. (2009). Comunicar para el Cambio social: una comunicación ética y política Colombia, Signo y Pensamiento. Vol. 55. pp. 277 – 290.
- Cataño Otálora, M. M. (2009). Una antología de emociones. Bolivia: Nueva Crónica y Buen Gobierno. Vol. 47. pp. 17 – 17.
- Jiménez Barbosa, G. (2009). Colombia y Costa Rica: enfoques de políticas en salud y resultados en el bienestar de la población infantil. Colombia: Ciencia & Tecnología para la Salud Visual y Ocular. Vol. 7. pp. 167 – 178.
- Martínez Posada, J. E. (2009). Aproximación teórico-metodológica al imaginario social y las representaciones. Colombia: Universitas Humanistica. Vol. 67. pp. 207 – 221.
- Muñoz González, G. (2009). Dimensión Política en los procesos y dinámicas juveniles. En: Jóvenes produciendo Sociedad. Ed. Corporación Universitaria Minuto de Dios. pp. 417 – 426.
- Muñoz González, G. (2009). Los mundos de vida de niños, niñas y jóvenes mediados por las pantallas. “Universidad - Escuela y Producción de Conocimiento Pedagógico (Resultados De Investigación Idep - Colciencias). Ed. IDEP. pp. 67 – 95.
- Simões Borelli, S. H. (2009). Adolescências, juventudes e socioeducativos: concepções e fundamentos. Vol. 1. Brasil: E. Gráfica. 56 p.
- Simões Borelli, S. H. (2009). Comunicação, narrativas e culturas urbanas. Vol. 1. Brasil: Ed. EDUC. 293 p.
- Simões Borelli, S. H. (2009). Jovens na cena metropolitana. Percepções, narrativas e modos de comunicação. Vol. 1. Brasil: Ed. Edições Paulinas. 184 p.
- Simões Borelli, S. H. (2009). Jovens urbanos, ações estético-culturais e novas práticas políticas (1960-1970). Colombia: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 7 fasc. 1. pp. 375 – 372.

- Unda Lara, R. (2009). Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante. Perú: Ed. IFEJANT-Editora Diskcopy SAC. 483 p.
- Unda Lara, R. (2009). Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina Ecuador, Faro. Vol. 1. pp. 10 – 29.
- Muñoz González, G. (2010). ¿De los “nuevos medios” a las “hipermediaciones”? Colombia: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8 fasc. 8. pp. 9 – 16.
- Muñoz González, G. (2010). Aportes para avanzar en la constitución/institución de la categoría ‘ciudadanía comunicativa’ en los estudios sobre juventud. Psicología Social Crítica. Ed. Programa Editorial Universidad del Valle. pp. 53 – 66.
- Muñoz González, G. (2010). Las redes sociales: ¿fórmula mediática contra la soledad y el aburrimiento? Colombia: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8 fasc. 1. pp. 51 – 64.
- Muñoz González, G. (2010). Multitudes conectadas a la Matriz: reflexiones sobre infancias del siglo XXI. Infancias contemporáneas. Ed. Impreso por Javegraf. pp.13 – 30.
- Muñoz González, G. (2011). Cómo construir conocimiento sobre comunicación y jóvenes en América Latina Colombia. Esfera, vol. 1 fasc. 1. pp. 9 – 28.
- Muñoz González, G. (2011). Jóvenes, culturas y poderes. Ed. Siglo del Hombre Editores. 200 p.
- Muñoz González, G. (2011). La condición juvenil indígena: elementos iniciales para su construcción conceptual. Obra Colectiva, Revista Última Década Nro.19, fasc. 34. pp. 33 – 50.
- Muñoz González, G. (2011). Prácticas políticas de jóvenes ‘desde abajo y a la izquierda. Jóvenes y derechos en la acción colectiva. 55 p.
- Castellanos Obregón, J. M. (2011). La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento. En: Jóvenes, culturas y poderes. pp. 161 – 188. Ed. Siglo del Hombre Editores.
- Castellanos Obregón, J. M. (2011). Un análisis prosopográfico de algunas formas actuales de movilización armada en Colombia. Colombia: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 9 fasc. 1. pp. 347 – 370.
- Noguera de Echeverri, A. P. (2011). Del mundo desencantado al Re-encantamiento de Paideia. Anotaciones para un Balance Crítico de la Educación Ambiental en América Latina desde el Pensamiento Ambiental Complejo. Visiones Iberoamericanas de la Educación Ambiental en México. Memorias Del Foro Tbilisi + 31. pp. 11- 393.
- Noguera de Echeverri, A. P. (2011). Concepciones de Mundo y Sentidos y Sentidos de Realidad. Pensamiento Ambiental y Educación en Clave Estética-Compleja. México: Contornos Educativos de la Sustentabilidad. pp. 9 – 176.
- Castellanos Obregón, J. M. (2012). Formas actuales de la movilización armada. Manizales: Editorial Universidad de Caldas. 350 p.
- Castellanos Obregón, J. M. (2012). Estrategias de adaptación al conflicto en Caldas. El caso de Aguadas. Para Vencer El Miedo. Respuestas a los Impactos de la Guerra en el Centro y Sur de Colombia entre 1980 y 2010. Canal A. Ibagué: Centro de publicaciones Universidad del Tolima. pp. 106 – 134.
- Castellanos Obregón, J. M. (2012). Jóvenes y violencia. ¿Victimas Y Victimarios? Reflexiones Sobre Jóvenes, Violencias y Paz. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. pp. 13 – 23.

5.3.4 Línea: Políticas Generacionales y Transiciones Juveniles

Presentación

La línea **Políticas Generacionales y Transiciones Juveniles** surge en el marco del Grupo **Jóvenes, Culturas y Poderes**, el cual lleva recorrido más de una década articulado como grupo-línea. En este espacio de producción académica se han enunciado distintas perspectivas y problemáticas analíticas sobre la juventud, que pasó de una primera etapa centrada en las Políticas para la Juventud a una centrada en las políticas de la juventud. La primera consideraba al Estado y las instituciones en relación con las nuevas generaciones, el último enfoque considera a los jóvenes en relación con órdenes establecidos y emergentes. En esa dirección se han realizado estudios sobre las prácticas comunicativas, estéticas, de movilización armada, de resistencia política, de género y ambiental en donde la juventud es una estrategia de adscripción, alternativa de crítica, creación y vida.

Consideramos que es necesario pensar la infancia/juventud como categorías histórico-sociales relacionales, unidas en un espectro de fuerzas divergentes propias de la morfología de las desigualdades y las diferencias (generación, género, condición social, etnicidad). Ello compone configuraciones ideológicas con connotaciones biológicas fundadas en distintas tradiciones culturales y saberes expertos. Uno de ellos son las diferencias construidas por el mercado de los *teenegers* y por los Estados, especialmente por la escuela. En ese orden de ideas, la infancia y la juventud, como edades sociales, articulan en su enunciación histórica formas de acción instituidas a niveles del cuidado y la protección familiares y escolares, de la acción, la especificación y la realización a nivel del mercado y de la dependencia, autonomía y designación por los Estados.

La juventud, es eso términos no solo es una palabra con contenido empírico etareo (un rango de edades biológicas) en el uso del lenguaje burocrático, sino una realidad histórica construida por formas de visión y división del mundo social que son inculcadas en distintas instancias, que forman sentidos del mundo social, crean consenso y se imponen como formas de ser y hacer. Las diferencias se acuñan, pero como los cajones de un mueble, persisten y conviven en las relaciones y en el contraste intergeneracional y social. En ese sentido nos interesa profundizar en las relaciones e interacciones entre las instancias de reproducción social instituidas (familia, escuela, trabajo, Estado, entretenimiento, iglesias, partidos) y los procesos de transición social que marcan los hitos, las demandas y las expectativas de quienes ocupan, en algún momento de su vida, alguna etapa particular, alguna edad social específica.

Los procesos de socialización además de diversos a veces son contradictorios entre sí. Los niños, niñas y jóvenes no solamente interactúan y crecen en contextos de cuidado familiar, sino que ingresan rápidamente en instituciones de bienestar y escolarización. Y, desde temprana edad, comparten su tiempo de aprendizaje con las tecnologías de comunicación y la oferta ampliada de lenguajes, tradiciones, marcos de acción y valoración. Crecen y viven en contextos y procesos de socialización múltiple, a veces contradictorios entre sí, que hacen se amplifique la deriva de la producción subjetiva y la particularidad de las socialidades constituidas. Sus consecuencias pueden evaluadas en contextos específicos en los cuales existen modelos y estrategias de reproducción social explícitamente delimitadas. Esta apertura y heterogeneidad de las experiencias de socialización y de los procesos de

subjetivación hace necesario considerar los efectos que tiene y la manera de enfrentarlo en los contextos de formación, cuidado y atención en las distintas etapas del ciclo de vida.

La perspectiva del análisis generacional ha sido una entrada fructífera al interior del campo de los estudios de juventud. La preocupación por las formas temporales del ciclo vital y de transición biográfica, localiza la pregunta por la infancia y por la Juventud en el espacio relacional de las edades sociales. Las condiciones y oportunidades específicas que encuentra y enfrenta cada nueva generación no solamente permiten la continuidad, sino también la ruptura y el cambio. El conjunto de las políticas establecen el marco de opciones, constricciones y alternativas a las cuales cada nuevo miembro de la familia y de la sociedad se enfrenta. Este marco está delimitado en la actualidad por la ocurrencia de una serie de transformaciones estructurales que afectan las sociedades y la vida a distintas escalas, generando Impactos y cambios en los procesos de transición vital. Eso hace que las desigualdades se mantengan y se generen trayectorias generacionales marcadas por la precarización laboral, la vulnerabilidad social, la desvinculación política, la inestabilidad vital y la marginalidad simbólica.

Es por ello a que la línea **Políticas generacionales** reflexiona acerca de los procesos, contextos, actores, interacciones y relaciones que se dan a lo largo del ciclo biográfico y que narran los procesos de constitución del *self*, del sí mismo en relación con los referentes colectivos de identidad, alteridad, pertenencia y diferencia. La historia de cada persona es influenciada por una serie de instancias formales e informales de cuidado, atención, diversión, educación y formación. Algunas son instituciones especializadas de trabajo sobre el prójimo como la escuela, los hospitales, las iglesias, otras son instancias de cuidado y protección con alta dedicación pero poca especialización como la familia y los contextos comunales. Durante el proceso de socialización emergen las subjetividades propias de cada generación, de las maneras de ser en medio de una multiplicidad de ofertas de adscripción. La historia de cada persona se puede narrar como una biografía que realiza en contextos, escenarios, dramas y relaciones sociales y simbólicas concretas. Esta línea trata de pensar esa relación propia de la especificidad biográfica y la constricción histórico-social a la que se enfrenta. Quiere pensar la infancia y la juventud en contexto y no como especificidades simbólicas del presente.

Temas de interés

Son muchos los asuntos que interesan a esta línea, delimitados en el marco de las Políticas y las trayectorias generacionales. Interesa por ejemplo hacer una revisión de los mecanismos de inserción de las nuevas generaciones en relación con las políticas en distintas escalas:

- A nivel micropolíticas, por ejemplo las políticas familiares, de la intimidad, la emoción, el cuidado y la protección. Aquí entran las dimensiones de la subjetividad, de la construcción y enunciación del sí mismo, del *self*, en medio de la complejidad.
- En el nivel meso, las políticas comunales, locales, de los escenarios de vida local, municipal, que generan, obstaculizan, orientan y propenden por generar condiciones, orientar acciones e inversiones generales o focalizadas en la infancia y la juventud.
- En la escala macro, las políticas de los Estados y del Estado nacional, pero también de los mercados, como iniciativas de articulación, producción y generación de subjetividades.

Algunos temas, de una lista asistemática, que pueden interesar son:

- Las generaciones políticas y su negociación con el *modus vivendi* y el *statu quo*.
- Las estrategias políticas de generación o de las generaciones.
- Los procesos de inserción y transición etaria, de la infancia a la juventud, de la juventud a la edad adulta.
- Las relaciones intergeneracionales de cuidado, protección, apoyo y confrontación.
- Las trayectorias y transiciones generacionales, en términos comparativos. Las continuidades y discontinuidades generacionales.
- Las políticas y procesos de enculturación, de transmisión intergeneracional de saberes en matrices culturales y adscripciones identitarias de orden étnico, religioso, político.
- Las políticas y procesos de movilización generacional, entendidas como los modos de generación de formas de vida deseables.
- Las estrategias de reproducción familiar en contextos específicos, por ejemplo estrategias eugenésicas (número de hijos), modelos de crianza de género, estrategias matrimoniales y sexuales, formas de inversión social, cultural, simbólico y social.
- Modelos de género y generación inmersos en las estrategias y prácticas de cuidado, protección, acompañamiento y orientación.

En particular la línea quiere articularse en los próximos años alrededor de un proyecto marco que problematiza la relación entre familia-escuela-trabajo-Estado en contextos de educación-socialización específicos. A este proyecto lo denominamos hasta el momento “Volverse grande en pueblos chicos”. Este plan de trabajo colectivo articula tesis de pregrado, maestría y doctorado, que a partir de casos concretos en todo el país trata de pensar críticamente la articulación entre las prácticas y procesos de construcción subjetiva en la familia, en la escuela, en la vereda, en el barrio, y su relación con las oportunidades de vínculo social (de cuidado, de derechos, de adscripción) y la transición a la vida adulta, a la vida independiente. Propone un modelo comparativo a partir de casos locales, en los cuales se comprende, pero también se actúa localmente sobre los procesos que están determinando los futuros posibles de las nuevas generaciones. El proyecto tiene actualmente un énfasis en las poblaciones rurales, como escenario estratégico para la construcción no solo de una paz duradera, sino para el mantenimiento de formas de vida local, de modelos de producción agrícola y alternativas de preservación de los patrimonios naturales y culturales.

Contacto

Juan M Castellanos-Obregón: lacolinailuminada@yahoo.com

SEGUNDA PARTE

GRUPOS DE TRABAJO CLACSO CON PARTICIPACION DEL DOCTORADO

Grupo de Trabajo CLACSO: “Juventudes, Infancias: Políticas, Culturales e Instituciones Sociales en América Latina”.

Conformado por 82 investigadores, de 34 centros de investigación, de 13 países: Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, FLACSO, Universidad Nacional de General Sarmiento; Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Investigaciones Sociológicas y Consejo de Profesionales en Sociología - Argentina; Centro de Investigaciones y Desarrollo CIDES de la Universidad Mayor de San Andrés - Bolivia; Faculdade de Ciências Sociais de la Pontificia U. Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Práticas de Consumo ESPMSP”, FLACSO, Programa de Pos-graduacao de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade de la Universidades de Rio - Brasil; Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos y Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, Centro de Estudios en Juventud CEJU de la Universidad Católica Silva Henríquez y FLACSO - Chile; Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) - Cuba; Centro de Investigaciones de Niñez, Adolescencia y Juventud -CINAJ de la Universidad Politécnica Salesiana - Ecuador; FLACSO - El Salvador; Master en Juventud de la Universidad de Lleida - España; Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala (AVANCSO) - Guatemala; Escuela Internacional de Posgrado de CLACSO - Haití; Universidad Nacional Autónoma - Honduras; Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Colegio de la Frontera Norte de México - COLEF - México; Base Investigaciones Sociales - Paraguay; Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República - Uruguay.

Grupo de Trabajo CLACSO: “Pedagogías críticas latinoamericanas y educación popular

Conformado por 31 investigadores, 13 Centros de investigación de 6 países: Secretaría de Investigación y Posgrado y Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina - FLACSO y Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (Argentina); Departamento de Investigación y Estudios - Universidad Autónoma de Humanismo Cristiano (Chile), Instituto de Investigaciones Sociales, Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Costa Rica (Costa Rica); Centro de investigación de la niñez, adolescencia y juventud - CINAJ (Ecuador); y Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) (México).

Grupo de Trabajo CLACSO: “Las Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe: Tendencias, perspectivas, retos y desafíos”

conformado por 22 investigadores de 21 centros de 11 países: Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y Posgrado e Instituto Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (Argentina); Postgrado en Ciencias del Desarrollo del

CIDES de la Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia); Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Universidad do Estado do Rio de Janeiro y Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais, Brasil - FLACSO, Laboratório de Políticas Públicas, Programa de Pos-Graduação em Sociologia del Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Rio Grande do Sul - Brasil; Instituto de Investigaciones Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica (Costa Rica); Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de la Habana y Fundación Antonio Núñez Jiménez de la Naturaleza y el Hombre (Cuba); Université d'état d'Haïti (Haití); Postgrado Latinoamericano en Trabajo Social, Dirección de Investigación Científica de la Universidad Nacional Autónoma (Honduras); Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, y Área de Coordinaciones de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras de Universidad Nacional Autónoma (México); Instituto de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay); Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad Central y Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (Venezuela).

Grupo de Trabajo CLACSO: “Subjetivaciones, ciudadanías críticas y transformaciones sociales”

Conformado por 26 investigadores de 15 Centros de 8 países: Departamento de Sociología de la Universidad de Chile (Chile); Cátedra Latinoamericana de Criminología y Derechos Humanos Alessandro Baratta - CAB y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Costa Rica - FLACSO (Costa Rica); Centro de investigación de la niñez, adolescencia y juventud - CINAJE (Cuba); Centro de Análisis Socio-cultural e Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica de la UCA (Nicaragua); Centro de Investigaciones Sociales, Puerto Rico - CIS/UPR (Puerto Rico) y Centro de Investigaciones Críticas y Socioculturales - CICS/USB (Venezuela).

Grupo de Trabajo CLACSO: “Familias y género en dinámicas transnacionales y locales”

Conformado por 8 Centros de investigación de 6 países: Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín y Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina); Postgrado en Ciencias del Desarrollo del CIDES, Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia), Departamento de Sociología, Universidad de Chile (Chile); Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Costa Rica - FLACSO (Costa Rica); y Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas - CIPS (Cuba).

**Programa de Investigación
Postdoctoral en Ciencias
Sociales, Niñez y Juventud**

Inscripciones Abiertas

Instituciones Oferentes

Red CLACSO de Posgrados | Programas Regionales de Posdoctorado

CINDE 40 años
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

FLACSO ARGENTINA

El Colegio de la Frontera Norte
Colegio de la Frontera Norte

Pontificia Universidade Católica de São Paulo

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
ACHREDITACIÓN INSTITUCIONAL DE ALTA CALIDAD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

Presentación

El Programa de Investigación Postdoctoral en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, emerge de la articulación y dinamización de diferentes redes e instituciones de Iberoamérica. El programa es ofrecido por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales-Colombia, la Pontificia Universidade Católica de São Paulo -Brasil, El Colegio de la Frontera Norte-México, La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso-Argentina; y cuenta con el aval del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso.

El programa, además, cuenta con el respaldo del Grupo de Trabajo Clacso en Juventudes e Infancias: prácticas políticas y culturales, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo y de la Red de Posgrados en Infancia y Juventud-RedINJU.

El programa está dirigido a doctores y doctoras de cualquier campo de las ciencias sociales y de las humanidades interesados en aportar a la comprensión de los campos de la niñez y la juventud como objetos trans-disciplinarios de conocimiento; desde la reflexión crítica, el debate de las principales teorías científicas, políticas y prácticas en niñez y juventud del continente.

Fechas importantes

Convocatoria: Abierta 2017
Selección: Mensual
Matrículas: Hasta el 30 julio de 2017
Iniciación: Encuentro, Tegucigalpa / Honduras del 7 al 11 de agosto

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 y caribeños, 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 en los campos de la niñez y la juventud, logrando impactos significativos en la situación y condición de los niños, las niñas, los y las jóvenes de América Latina y el Caribe

Consolidar redes de investigadores-as en los campos de la niñez y la juventud en América Latina y el Caribe, incidir y contribuir con conocimientos en los programas de formación de talento humano.

Compromisos de Participación

1. **Una Investigación individual o colectiva.** Esta investigación debe ser realizada y confrontada en el marco de las líneas de investigación, coordinadas por representantes del comité académico y que son expertos en el campo temático de dicha línea. Las Líneas sesionan en cada uno de los encuentros presenciales programados como seminarios internacionales y los productos finales deben ser evaluados por un experto internacional que el-la participante propone y contacta para dicha evaluación.

2. **Participación en cuatro Encuentros Internacionales.** En un plazo máximo de tres años, cada posdoctorando-a deberá participar en al menos cuatro encuentros internacionales que dan cuenta de los ejes conceptuales y cuyos temas son definidos por el Comité Académico en relación con el contexto Latinoamericano y en particular con el del país donde se realiza el encuentro. Además las temáticas de las sesiones se configuran a partir de los campos propuestos en las líneas de investigación. Las sesiones se realizan semestralmente en un país diferente de América Latina y el Caribe.

3. **Presentación de una ponencia** en el marco de uno de los cuatro encuentros Internacionales, con los avances o resultados de las investigaciones.

4. **Publicación de un Artículo** como resultado de la investigación realizada el cual debe ser evaluado y aceptado para su publicación en una revista indexada o de alto reconocimiento en el campo de las ciencias sociales.

5. **Publicación de un Libro** individual o colectivo con los resultados de la investigación desarrollada en el marco del Programa. El libro requiere de evaluación externa por un especialista reconocido y avalado por el Comité Académico.

Si la publicación del libro es colectiva, es fundamental que cada uno de los capítulos que lo componen tenga la lectura crítica y evaluación de lector-a internacional que cada participante ha elegido como su interlocutor-a; pero, a su vez, que el libro como unidad de sentido sea leído y evaluado y prologado por uno de los lectores-as internacionales del grupo, quien deberá ser elegido-a entre los-as autores-as.

Si el libro es individual deberá ser evaluado y avalado por el lector-a internacional y ser prologado preferiblemente por quien lo evaluó, o en su defecto por otro-a especialista, reconocido-a en el campo.

Líneas de Investigación y Coordinaciones

1. Socialización Política y Construcción de Subjetividades

- **Sara Victoria Alvarado**
RedINJU-Secretaría Técnica-Colombia.
- **Karina Bidaseca.**
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -Clacso- Argentina

2. Cultura, Política y Comunicación

- **Silvia Borelli**
Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo-Brasil.
- **José Manuel Valenzuela**
Colegio de la Frontera Norte de México-México.

3. Educación, Actores y Políticas

- **Héctor Fabio Ospina**
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales-Colombia.
- **Miriam Suthwell**
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -Flacso- Argentina.

4. Contexto, Prácticas Políticas y Políticas Públicas

- **Pablo Vommaro**
GT de Juventud y Prácticas Políticas en América Latina-Secretaría Técnica-Argentina.
- **Alejandra Barcala.**
Universidad Nacional de Lanús -Argentina.

Los procesos de investigación de los y las participantes se dinamizan en cada sesión presencial y entre sesiones, mediante su vinculación a estas Líneas de Trabajo, las cuales a su vez, se tornan en unidades de operativización de las contribuciones, los planes de producción y la circulación de conocimientos, por parte de sus integrantes, que van más allá de los requisitos propios del Programa.

Coordinación Académica y Secretaría Técnica

- **Sara Victoria Alvarado:** RedINJU -Secretaría Técnica- Colombia.
- **Pablo Vommaro.** Secretaría Técnica. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -Clacso- Argentina.
- **Jorge Iván Jurado:** Universidad de Manizales -Colombia.
- **Silvia Borelli:** Pontificia Universidade Católica de São Paulo -Brasil.
- **Karina Bidaseca.** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -Clacso-Argentina.
- **Héctor Fabio Ospina:** Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales -Cinde-Colombia.
- **José Manuel Valenzuela:** Colegio de la Frontera Norte -Colef- México.
- **Miriam Suthwell:** Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -Flacso- Argentina
- **Alejandra Barcala.** Universidad Nacional de Lanús -Argentina.

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 niños, 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, Juventud, Educación y Desarrollo de la alianza Cinde-Universidad de Manizales-Colombia; Pontificia Universidade Católica de São Paulo -Brasil-y el Grupo de Trabajo Clacso “Infancias, Juventudes: prácticas políticas y culturas, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo”, lograron su

cometido inicial; el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clasco aceptó participar como institución aval del curso postdoctoral en América Latina, en tanto Flacso-Argentina y el Centro de Juventud (Ceju)-Chile consideraron comprometerse como instituciones cooperantes. 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.

El programa de investigaciones ha desarrollado 15 encuentros que han permitido ir consolidando una historia importante en torno a las reflexiones de las infancias y las juventudes en América Latina y el Caribe.

Los países en los que se han realizado los encuentros son:

1. **Buenos Aires**, Argentina. Abril de 2010.
2. **Sao Pablo**, Brasil. Septiembre de 2010.
3. **Santiago de Chile**. Abril de 2011.
4. **Cartagena**, Colombia. Septiembre de 2011.
5. **Montevideo**, Uruguay. Mayo de 2012.
6. **México, Ciudad de México**. Noviembre de 2012.
7. **La Paz**, Bolivia. Mayo de 2013.
8. **Sao Pablo**, Brasil. Octubre de 2013.
9. **Tijuana**, México. abril de 2014.

10. **Manizales**, Colombia. Noviembre de 2014.

11. **La Antigua**, Guatemala. Junio de 2015.

12. **Medellín**-Colombia. Noviembre de 2015.

13. **Buenos Aires**-Argentina. Mayo de 2016.

14. **Manizales**-Colombia. Noviembre de 2016.

15. **Sao Pablo**-Brasil. Marzo de 2017.

El próximo encuentro se hará en Tegucigalpa-Honduras y se realizará del 7 al 11 de Agosto.

A lo largo de los 7 años ininterrumpidos del programa, han participado 116 Doctores de toda América Latina, de los cuales ya 57 han obtenido su certificación y 33 se encuentran activos actualmente.

Requisitos de Pre-Inscripción

El programa tiene inscripciones permanentes. Toda persona aspirante a hacer parte del Programa Postdoctoral deberá hacer llegar a la Secretaría técnica del mismo, en medio electrónico:

1. Proyecto de Investigación (será adjuntado en el diligenciamiento del formulario de inscripción).
2. Formulario de inscripción debidamente diligenciado.
3. Título de Doctorado escaneado,
4. Soporte escaneado (legible) de consignación por valor de \$60.000 (para colombianos) o USD 30 (para extranjeros)

Datos para transferencias bancarias.

- **Domicilio:** Calle 59 No. 22-24. Barrio Los Rosales.
- **Teléfonos:** +57 (6) 8828000-8933180.
- **Ciudad y País:** Manizales, Caldas, Colombia.
- **Nº de cuenta a depositar el dinero:** 059-007311-42 Cuenta Ahorros.
- **Favor hacer depósito a nombre de:** Fundación Cinde.
- **País donde se recibirá el dinero:** Colombia.
- **Nombre del banco en donde está radicada la cuenta:** Bancolombia.
- **Domicilio del Banco donde está radicada la cuenta:** Avenida Santander

Carrera 23 # 59-109 Manizales-Colombia.

- **ABA o Iban:** 021000089
- **Swift:** Colocobm.
- El importe con la moneda en la que se debe hacer la transferencia: pesos colombianos

La información y documentación requerida deberá ser enviada al correo electrónico: postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co

Inversión

Las personas que una vez postuladas hayan sido admitidas en el Programa Postdoctoral deberán proceder a oficializar su matrícula, por los dos años del proceso pos-doctoral, consignando en la cuenta bancaria, ya referenciada, el valor total del Postdoctorado: doce millones de pesos colombianos (\$12.000.000) o su equivalente en dólares, y enviar el soporte escaneado a la dirección electrónica ya mencionada.

Si la persona considera hacer el pago en dos cuotas, deberá consignar el valor del primer año, es decir seis millones de pesos (\$6.000.000) o su equivalente en dólares, deberá hacer el segundo pago en el siguiente año. Es importante tener en cuenta que esta forma de pago acarrea un recargo del 10% (\$ 6.600.000) o el equivalente en dólares.

Descuentos especiales

El programa ha definido una serie de descuentos para grupos

No. de participantes	% de descuento
2	5%
3	10%
4	15%
5	20%

Por otro lado, si el postulante es referido por un egresado del Programa podrá acceder a un 10% de descuento en la matrícula.

Importante: Los descuentos no son acumulables.

Certificación:

El postdoctorando o la postdoctoranda 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. Las instituciones que certifican son: el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales-Colombia, La Pontificia Universidad Católica de São Paulo-Brasil, El Colegio de la Frontera Norte-México, La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso-Argentina, y con el aval del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso.

Informes:

Teléfonos: (57) 68 828000 Ext. 316

Asistente Programa Postdoctoral:

postdoctorado-clacso-umz-pucsp@cinde.org.co

Secretaría Técnica:

Sara Victoria Alvarado:
s.v.alvarado.s@gmail.com
Pablo Vommaro:
pvommaro@clacso.edu.ar



**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

PRESENTACIÓN

La maestría en Educación y Desarrollo Humano (Registro Calificado – Resolución 2787 del 6 de abril de 2011 – SNIES 4551 – MEN) está dirigida a profesionales de diferentes disciplinas cuyos campos de acción se inscriban en la Educación o el Desarrollo Humano y que estén interesados/as en

investigar en estos campos; de igual manera que tengan una relación teórico – práctica directa con el diseño, la administración, la ejecución, la evaluación o la diseminación de Proyectos Innovadores hacia el Agenciamiento Social en los escenarios de la educación formal o no formal.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MAESTRÍA

La Maestría en Educación y Desarrollo es de carácter presencial, un encuentro mensual, en el que se combinan diferentes actividades que permiten a los participantes articular al currículo su

responsabilidad con la generación de conocimiento, contribuyendo al desarrollo de sus respectivos campos disciplinar.

OBJETIVOS:

Formar investigadores en los campos de la Educación y el Desarrollo Humano; desarrollar competencias para el diseño, ejecución y evaluación de proyectos innovadores que

respondan a las necesidades educativas y sociales que enfrenta nuestro país; formar profesionales éticos, críticos y participativos con una visión clara e interdisciplinaria del contexto.

PLAN DE ESTUDIOS (50 créditos)

Está conformado por cuatro campos:

CAMPO DE INVESTIGACIÓN (34 Créditos): Provee las bases epistemológicas y metodológicas y las herramientas necesarias para el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de investigación, inscrito en uno de los grupos de investigación reconocidos por Colciencias.

CAMPO DE CONTEXTO SOCIO ECONÓMICO Y POLÍTICO (2 créditos): Contribuye a la conceptualización, sistematización o profundización de aquellos conocimientos teóricos que posibilitan la reflexión acerca de los contextos internacional, nacional, regional y local.

CAMPO DE EDUCACIÓN (7 Créditos): Analizar críticamente las tendencias educativas contemporáneas, en cuanto a sus bases epistemológicas, pedagógicas y metodológicas y el potencial transformador en contextos Nacionales y Latinoamericanos.

CAMPO DE DESARROLLO HUMANO (7 Créditos): Aborda los lineamientos conceptuales y metodológicos que enmarcan las reflexiones sobre las relaciones entre Educación y Desarrollo Humano, a partir de orientaciones centradas en los procesos sociales e interactivos, los procesos de construcción de la inteligencia, el desarrollo afectivo, el desarrollo evolutivo y los procesos comunicativos, lúdica de la socialización, la cultura y del trabajo humano.

INFORMES

Será un verdadero placer, atenderlos en nuestra sede del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, ubicada en la ciudad de Manizales, en la siguiente dirección: Calle 59 N° 22-24, teléfono 882 8000 Ext. 310

e-mail: maestriamanizales@cinde.org.co

WEB: www.cinde.org.co

<http://www.maestriaineducacionumanizalescinde.org/sitio/index.php?c=215&xc=215>

LA PARTICIPACIÓN EN TALLERES DE LÍNEA CONJUNTA EN MAESTRÍA Y DOCTORADO, DA LA OPORTUNIDAD DE HOMOLOGAR UN AÑO DEL DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD.

- Requisitos de grado:**
- 2 artículos científicos, derivados de su trabajo de grado
 - 1 propuesta educativa innovadora que refleje el dominio del campo fundamentación teórica
 - 144 horas de movilidad académica
 - Competencia comprensiva en inglés

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO



La Universidad de Manizales en convenio con la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE, ofrecen el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, aprobado por resolución N° 2849 del 30 de octubre de 2000 e incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior-SNIES, el 29 de marzo de 2001 con código 172261001441700111100.

Este programa está dirigido a profesionales con experiencia en las áreas educativa, social y de la salud.

Metodología

El programa se desarrolla como una experiencia de estudio-trabajo, dentro de la cual se promueven el intercambio de experiencias profesionales y disciplinares, el conocimiento de diferentes perspectivas de la realidad nacional y local y la realización de un proyecto de investigación articulado a una de las líneas investigativas que ofrece el programa.

Las actividades del Postgrado incluyen:

- Cuatro seminarios por semestre de tres días de duración cada uno, (viernes, sábado y domingo); cada seis semanas.
- Una jornada de socialización de avances de investigación por semestre.
- Talleres de Línea de investigación.
- Estudio individual con base en módulos y guías de trabajo.
- Trabajo en grupos de estudio.
- Elaboración de un proyecto de investigación.
- Tutorías para orientar el proceso de construcción de los proyectos de investigación.

Estructura curricular

La estructura curricular de la Maestría se organiza en las siguientes áreas del conocimiento: Educación, Desarrollo Humano, Investigación y Contexto Socio-económico y político.

Líneas de investigación

El programa de Maestría en la sede de Sabaneta, se articula alrededor de tres líneas de investigación, al interior de las cuales funcionan diferentes grupos temáticos:

1. Ambientes educativos.
2. Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud.
3. Socialización política y construcción de subjetividades.
4. Familias, infancias y cultura.
5. Cognición, emoción y praxis humana.

Requisitos de admisión

- Acreditar título profesional o de licenciatura.
- Mostrar interés en la realización de una investigación en el campo objeto de estudio del Postgrado.
- Certificar experiencia profesional mínima de 2 años.
- Compromiso de acreditar experiencia competitiva en inglés durante los dos años que dura la Maestría.
- Acreditar vinculación profesional a una institución o programa de educación, desarrollo social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y la posibilidad de asistir a los eventos que contempla la metodología del programa.
- Participar en el proceso de selección que comprende análisis de documentación y entrevista personal.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:
 - Fotocopia autenticada de las notas de pregrado.
 - Fotocopia autenticada del diploma o acta de grado.
 - Carta de presentación del empleador.
 - Carta de recomendación personal.
 - 4 fotos tamaño cédula en blanco y negro.
 - Fotocopias ampliadas de la cédula y libreta militar (si es hombre).
 - Certificado médico.
 - Registro civil.

Informes:



Calle 77 N° Sur N° 43A-27
Vereda San José / Sabaneta, Antioquia
Tel. 444 8424 Exts. 116-117 / Fax: 288 3991
Apartado 50262 / Medellín
postgradomedellin@cinde.org.co
maestriamedellin@cinde.org.co



Carrera 9 N° 19-03
www.umanizales.edu.co

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO MEDELLÍN,
CONVENIO CINDE - UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL



La Universidad Pedagógica Nacional UPN, en convenio con El Centro Internacional Educación y Desarrollo Humano CINDE, entidad sin ánimo de lucro, ofrecen desde 1983, el Programa de MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL, dirigido a profesionales con experiencias en las áreas de Ciencias Sociales, Educación y Salud. Acreditado según la nueva legislación mediante resolución 709 del 19 de abril del 2001 del Ministerio de Educación Nacional. Incorporado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), el 22 de Agosto de 2001 con código 1105637030311100111101.

METODOLOGÍA

El Programa de la Maestría es de tiempo completo, pero no de dedicación exclusiva de manera que se pueden incorporar espacios de trabajo al proceso curricular.

Propicia el intercambio de conocimientos y experiencias entre profesionales vinculados al estado y al sector no gubernamental en funciones de planeación, dirección, ejecución, investigación o docencia, pertenecientes al sector educativo, de salud y del desarrollo comunitario.

Su eje es el proceso de investigación que adelanta cada participante, articulado a una de las cuatro líneas de investigación con que cuenta el programa. Las líneas que se han venido desarrollando son:

- Niñez.
 - Educación.
 - Desarrollo Comunitario.
 - Socialización y Desarrollo Humano.
- con una sub-línea en Cuerpo, Poder, Cultura y Sociedad.

El proceso se basa en el modelo educativo que responde a los participantes y en el sistema flexible de aprendizaje diseñado por CINDE y enriquecidos por la práctica de más de 20 años de adelantar programas de postgrado con la Universidad Pedagógica Nacional y otras Universidades del país y del exterior.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN

- Acreditar el título de profesional o de licenciatura de una Universidad colombiana debidamente reconocida, o de una Universidad extranjera previa convalidación del título ante el ICFES.
- Certificar experiencia profesional mínima de dos años.
- Poseer una vinculación laboral vigente a una institución o programa de desarrollo educativo, social o de salud.
- Disponer de un promedio de 15 horas semanales para estudio y con la posibilidad de asistir a seminarios, reuniones de grupo, y las asesorías tutorías previstas por la metodología del programa.
- Adquirir y diligenciar en todas sus partes el formulario de admisión, anexando los siguientes documentos:

- * Fotocopia autenticada del Acta de grado original y/o Fotocopia autenticada del diploma.
- * 5 fotos tamaño 3 x 4.
- * Fotocopia de la Cédula y la Libreta Militar.
- * Certificación Laboral.
- * Referencia Personal.

CINDE REGIONAL BOGOTÁ

Carrera 33 N° 91-50 La Castellana
Teléfonos 256 4116 - 533 5129
Fax: 218 7598
e-mail: cindebog@supercabletv.net.co

www.cinde.org.co

Fondo de Becas Glen Nimnicht

**Colombia crece
porque cree e invierte
en los niños y las niñas.**

El CINDE y El Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez han creado este fondo para que te postules a una beca para realizar un proceso de formación o un proyecto de investigación en temas relacionados con la Primera Infancia



Es un apoyo para tí...
Para que apoyes a los
niños y las niñas de
Colombia.

¡Postúlate!
Ésta es una oportunidad
abierta y permanente.

Conozca los términos en: www.cinde.org.co/fondodebecasgn.htm
www.accionambiental.org
fondodebecasgn@cinde.org.co
Tels: (4) 444 8424 Ext. 120



La Revista del Magisterio



SUSCRIPCIONES

revista@magisterio.com.co

servicioalcliente@magisterio.com.co

Línea gratuita nacional 018000 114818

En Bogotá: 1- 2856165





Aletheia

Revista electrónica de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo

Institución - Comunidad - Familia - Niños - Juventud - Cultura - Pedagogía - Fines

Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, es una revista electrónica, con acceso abierto, de las áreas de las Ciencias Humanas y sociales, con periodicidad semestral, fundada en el año 2008 en Colombia, en el marco de las Maestrías de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Es un espacio de socialización de las múltiples posibilidades del conocimiento producido en torno al desarrollo humano, educativo y social contemporáneo, generado por los actores de la comunidad académica, científica y social.

LA CONVOCATORIA ESTÁ ABIERTA PERMANENTEMENTE

PARA MÁS INFORMACIÓN VISITE NUESTRO SITIO WEB:

<http://aletheia.cinde.org.co/>

Aletheia. Journal of Human Development and Social Education Contemporary (ISSN: 2145-0366) is an electronic open access journal of the areas of social and human sciences, on a biannual basis, founded in 2008 in Colombia, as part of the International Master programs developed by Foundation for Education and Human Development.

Aletheia is a space of the manifold possibilities of the knowledge produced about human development, education and contemporary social.

WE WELCOME PAPERS BOTH IN SPANISH AND ENGLISH

FOR INFORMATION ABOUT CALL FOR PAPERS CONTACT:

aletheia@cinde.org.co

OR VISIT OUR WEB SITE:

<http://aletheia.cinde.org.co/>

ISSN 2011-0324

CS

Estudios sobre Latinoamérica y el Caribe
con perspectiva global

No. 20
Septiembre - Diciembre, 2016

Política(s), poder(es) y retos locales-globales

www.icesi.edu.co/revista_cs | cs@icesi.edu.co
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Universidad Icesi



Artículos

[*Claudia María Leal León*]

Libertad en la selva. La formación de un campesinado negro en el Pacífico colombiano, 1850-1930

[*Octavio Avendaño y María Cristina Escudero*]

Elitismo y poder gremial en la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA)

[*Juan Guillermo Estay Sepúlveda y Mario Lagomarsino Montoya*]

La propuesta que tal vez hubiera impulsado Karl Popper ante los enemigos de la sociedad abierta de hoy: para el Siglo XXI, el reformismo

[*Ricardo Gómez*]

Vulnerabilidad y prácticas de información: experiencias de migrantes latinos (indocumentados) en EE.UU.

[*Gabriela Recalde Castañeda*]

En la base de la ruta: barreras de acceso y estrategias de atención en la ruta de declaración y registro de víctimas del conflicto

[*Juan Manuel Ramírez Rave*]

Hacia una retórica y una poética del silencio

Reseñas

[*Adolfo A. Abadía*]

Candidatos, estrategias y resultados del proceso electoral colombiano de 2014



Calle 18 No. 122-135, Cali-Colombia | Teléfono: 555 2334 | Fax: 555 1441



RED DEL GRUPO
CONSULTIVO PARA
LA PRIMERA INFANCIA
EN AMÉRICA LATINA
Y EL CARIBE

Por los niños y niñas de nuestro continente



www.redprimerainfancia.org

Use el sitio web de la Red del Grupo Consultivo como herramienta de conocimiento e interacción.

OBJETIVOS DE LA WEB

- 1 Intercambio de información y conocimiento con sentido, para la movilización en torno al posicionamiento de la primera infancia en la región.
- 2 Democratizar la información existente en la región y en el mundo Sobre los temas prioritarios de primera infancia.
- 3 Promover el debate y el intercambio de experiencias significativas.
- 4 Contribuir a la inclusión del tema de primera infancia en la agenda de los países y de los gobiernos de la región.

ESTRATEGIAS DE LA WEB

1. PROMOCIÓN DEL TRABAJO EN RED PARA LA INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- Realización de Encuentros y talleres especializados.
- Participación en los procesos y eventos nacionales e internacionales en los que se requiera abogar por el posicionamiento de la primera infancia.
- Website de la Red con la principal información y conocimiento generado a nivel mundial y regional.
- Apoyo a la formación de redes nacionales y a sus acciones de Incidencia.

2. DISEMINACIÓN DE CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN ESPECIALIZADA EN PRIMERA INFANCIA

- Traducción del Coordinator's Notebook del Grupo Consultivo
- Los Cuadernos de la Red del Grupo Consultivo para La Primera Infancia en América Latina.
- Boletín "Conexión Niñez" para trabajadores de campo y actores significativos en el cuidado y el desarrollo de La Primera Infancia.

3. CENTRO VIRTUAL DE CONSULTAS EN PRIMERA INFANCIA

Contacto: eccdconsultas@gc-al.org.co

Apoyo de:
Pueblito Canadá
UNICEF Regional
UNESCO
Save the Children
(Gran Bretaña)
TEAR FUND.
BANCO MUNDIAL

www.redprimerainfancia.org

PAPELERÍA

- ◆ Tintas / Cintas / Tóners para impresoras
- ◆ Cintas adhesivas
- ◆ Formas continuas
- ◆ Papeles para impresión
- ◆ Artículos para oficina
- ◆ Soportes contables
- ◆ Útiles escolares
- ◆ Línea de escritura fina ... y mucho más

Calle 23 N° 22-27
PBX/FAX 880 4600
edzapata.papeleria@gmail.com

LITOGRAFÍA

- ◆ Afiches
- ◆ Volantes
- ◆ Revistas
- ◆ Libros
- ◆ Folletos
- ◆ Plegables
- ◆ Bolsas
- ◆ Stickers
- ◆ Carpetas
- ◆ Cuadernos
- ◆ Agendas
- ◆ Almanagues
- ◆ Calendarios
- ◆ Formas continuas
- ◆ Papelería comercial
- ◆ Papelería en general

Calle 23 N° 22-33
PBX/FAX 880 4680
edzapata@une.net.co

90
Años

Molano Londoño e Hijos Ltda.
ML e Hijos
Editorial Zapata

CENTRO DE COPIADO

- ◆ Fotocopias
- ◆ Impresión digital
- ◆ Sellos / Clisé
- ◆ Fax
- ◆ Laminación
- ◆ Tintas para impresora
- ◆ Tóner para fotocopiadoras
- ◆ Recarga de tintas
- ◆ Argollado y velobinder
- ◆ Todos los empastados

Calle 23 N° 22-35
PBX/FAX 880 4680
fotocopiadoyserviciosgraficos@gmail.com

TALLER DE ARTE

- ◆ Proyectos en madera
- ◆ Pinturas acrílicas, vitrales, óleos, pinceles, lacas, resinas y disolventes
- ◆ Moldes para fomi
- ◆ Juegos de mesa y didácticos
- ◆ Sombreros aguadeños, ponchos, carrieles y botas para licor
- ◆ Bolsos en fique y para dama

Calle 23 N° 22-33
PBX/FAX 880 4680
edzapata@une.net.co

Manizales - Caldas

Jornada Continua:
Lunes a Sábado
8:00 a.m. a 7:00 p.m.

Distribuidor:



HEIDELBERG



Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Resolución de Acreditación de Alta Calidad 16199 de 30 de septiembre de 2015, Ministerio de Educación Nacional, Colombia
Resolución 05466 de abril 24 de 2015. Registro calificado Ministerio de Educación Nacional, Colombia
4º lugar, según ranking de la firma Sapiens, que califican más de 5000 programas de posgrado en Colombia, 2016.



CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

Inicio de la próxima promoción: Agosto de 2017
INSCRIPCIONES ABIERTAS

Línea: DESARROLLO COGNITIVO-EMOTIVO EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN ESCENARIOS SOCIALES

Dr. Carlos Eduardo Vasco-Urbe / Dra. Francia Restrepo de Mejía / Dr. Óscar Eugenio Tamayo-Alzate /
Dr. David Arturo Acosta

Línea: INFANCIAS, JUVENTUDES Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

Dr. Marieta Quintero-Mejía / Dr. Nelson Rojas-Suárez / Dra. Martha Cecilia Betancur-García

Línea: INFANCIAS, FAMILIAS Y CULTURA

Dr. Juan Carlos Amador-Baquiro / Dr. Carlos Iván García-Suárez

Línea: SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES

Dr. Sara Victoria Alvarado / Dra. María Teresa Luna-Carmona / Dr. Jaime Carmona-Parra
Dra. Amanda Cortés / Dr. Carlos Valerio Echavarría / Dr. Julián Andrés Loaiza de la Pava

Línea: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Dr. Héctor Fabio Ospina / Dr. Andrés Klaus Runge-Peña / Dra. Claudia Vélez-De la Calle /
Dr. Marco Fidel Chica-Lasso / Dr. Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez / Dr. Edgar Diego Erazo-Caicedo

Línea: JÓVENES, CULTURAS Y PODERES

Dr. Germán Muñoz-González / Dr. Jaime Pineda-Muñoz / Dra. Rayén Rovira-Rubio

Línea: POLÍTICAS GENERACIONALES Y TRANSICIONES JUVENILES

Dr. Juan Manuel Castellanos

Correo electrónico para información de las líneas: secretariadoctorado@cinde.org.co

Principales requisitos de ingreso

- Maestría finalizada en el área.
- Proyecto aprobado en una de las líneas de investigación del programa: Desarrollo Cognitivo-Emotivo en niños, niñas y jóvenes en escenarios sociales; Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía; Socialización Política y Construcción de Subjetividades; Infancias, Familias y Cultura; Educación y Pedagogía; Políticas Generacionales y Transiciones Juveniles; y Jóvenes, Culturas y Poderes.

Mayores Informes

secretariadoctorado@cinde.org.co

<http://ceanj.cinde.org.co>

Teléfono (57)(6) 8828000 Fax (57)(6) 8933180 Ext. 310

Calle 59 N° 22-24 Los Rosales Manizales, Colombia

Contenido

Editorial	771	Enseñanza contextualizada para miembros de la subcultura del heavy metal a través de técnicas teatrales	1035
<i>Héctor Fabio Ospina</i>		<i>Amalia Ortiz de Zárate & María Nicol Guarda</i>	
<i>María Hilda Sánchez-Jiménez</i>			
Primera Sección: Teoría y Metateoría	795	Formación en valores sociales en adolescentes que juegan Grand Theft Auto V	1051
Pensar la historia de las instituciones educativas en la Argentina: aportes para el debate	797	<i>Clara Victoria Meza-Maya & Sandra Marcela Lobo-Ojeda</i>	
<i>Sebastián Perrupato</i>		Representación mediática de la acción de protesta juvenil: la capucha como metáfora	1067
La autorregulación y su relación con el apego en la niñez	807	<i>Camila Cárdenas & Carolina Pérez</i>	
<i>Lorena Muñoz-Muñoz</i>		Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina	1085
Tendencias de investigaciones sobre la familia en Colombia. Una perspectiva educativa	823	<i>Miriam Kriger & Shirley Said</i>	
<i>Ruth Milena Páez-Martínez</i>		Políticas de la última dictadura argentina frente a la "brecha generacional"	1097
El drama creativo una herramienta para la formación cognitiva, afectiva, social y académica de estudiantes y docentes	839	<i>María Florencia Osuna</i>	
<i>José Joaquín García-García, Nubia Jeannette Parada-Moreno & Arley Fabio Ossa-Montoya</i>		Política brasileira para a juventude: a proposta dos Centros da Juventude	1111
Jóvenes que no estudian ni trabajan en Uruguay. La experiencia del Programa Jóvenes en Red	861	<i>Rafael Garcia Barreiro & Ana Paula Serrata Malfitano</i>	
<i>Mónica de Martino-Bermúdez & Fernando López</i>		Desafios da Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte no Brasil	1123
Segunda Sección: Estudios e Investigaciones	877	<i>Eduardo Lopes Salatiel, Cecília de Andrade França, Juliana Marques Resende & Raquel Lanza Guimarães</i>	
Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local	879	Modelos parentales y su relación con la violencia en las parejas del mismo sexo	1137
<i>Ernesto Durán-Strauch</i>		<i>Rosa Carolina Ronzón-Tirado, Luis Rey Yedra & María del Pilar González-Flores</i>	
Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile	893	Manifestaciones del bullying en la Preparatoria Agrícola. Universidad Autónoma de Chapingo, México	1149
<i>Beatriz Aguirre-Pastén, Alexandra Gajardo-Tobar & Lorena Muñoz-Madrid</i>		<i>Rosalva Ruiz-Ramírez, Cristina Sánchez-Romero, Emma Zapata-Martelo, José Luis García-Cué, Ma. Antonia Pérez-Olvera, Beatriz Martínez-Corona & Gustavo Rojo-Martínez</i>	
Asistencia intermitente y deserción en Educación Inicial. Testimonios de madres uruguayas	913	La referencialidad, redefinida desde el bienestar subjetivo y la socialización	1165
<i>Fernando Salinas-Quiroz, Paola Silva, Verónica Cambón & Sandra Fraga</i>		<i>Farley Johanna Cardona-Rodríguez, Dora Liliana Osorio-Tamayo & Norman Darío Moreno-Carmona</i>	
La educación ambiental y su importancia en la relación sustentable: Hombre-Naturaleza-Territorio	927	Prácticas dialógicas y códigos sociolingüísticos: crisis y cambios familiares en contextos dialógicos	1179
<i>Ronald Fernando Quintana-Arias</i>		<i>María Hilda Sánchez-Jiménez</i>	
Discapacidad y configuración del Capital Emocional (CE): el caso de tres padres	951	¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores?	1191
<i>Nora Aneth Pava-Ripoll</i>		<i>Viviana Carmenza Ávila-Navarrete</i>	
Habilidades autorregulatorias e higiene bucal infantil con el apoyo de los padres	965	Prácticas familiares de paz: un acercamiento a las narrativas de jóvenes universitarios	1207
<i>Martha Letícia Gaeta, Judith Cavazos & Ma. del Rosario L. Cabrera</i>		<i>Jhoana Alexandra Patiño-López</i>	
La violencia escolar en perspectiva histórica. Buenos Aires, 1969-2010	979	El trabajo: concepciones de jóvenes que laboran en Call Centers en una ciudad intermedia colombiana	1223
<i>Natalia Álvarez-Prieto</i>		<i>Mariana Castaño-Ravagli & Claudia Milena Álvarez-Giraldo</i>	
La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual	991	Estudiantes de Chile y la enseñanza de la historia en espacios de conflicto	1237
<i>Carolina Álvarez-Valdés & Antonia Garcés-Sotomayor</i>		<i>Elizabeth Gloria Montañares-Vargas</i>	
Lo moreno es bello. Componentes identitarios de las mujeres jóvenes evangélicas aymaras	1005	Calidad en la educación superior desde las ciencias sociales y administrativas	1251
<i>Miguel Ángel Mansilla & Carlos Piñones-Rivera</i>		<i>Maritza Rengifo-Millán</i>	
Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina	1021		
<i>Pablo Francisco Di Leo & Ana Clara Camarotti</i>			

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