

Metamorfosis

Revista del Centro Reina Sofía
sobre Adolescencia y Juventud

<http://revistametamorfosis.es>



Cultura Riesgos
Realidad
Crítica Valores
Análisis
Retos Futuro

Nº6
Junio,
2017

DIÁLOGO:

Marizta Urteaga y Néstor García Canclini conversan sobre la juventud en las ciencias sociales: delincuentes, consumidores, migrantes o actores alternativos.

ARTÍCULOS:

Teresita Bernal Romero. *Proyecto de vida de jóvenes en el sistema de protección colombiano. Una perspectiva desde las intervenciones socioeducativas.*

Blanca Hernández Oliver e Inés Doménech del Río. *Violencia de género y jóvenes: incomprensible pero real.*

Analía Elizabeth Otero. *Agenda joven en Argentina. El caso del "Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina" PROG.RE.S.AR.*

Leidy Bibiana Camacho Ordóñez, Leidy Carolina Tarquino Bulla, Khaterine Prado Guzmán y Ana Lorena Preciado Céspedes. *Representaciones sociales de adolescentes sobre la homosexualidad, el matrimonio entre personas del mismo sexo y la adopción homoparental.*

NOTA DE INVESTIGACIÓN

Samanta Bonelli: La generación de información desde el Estado para garantizar derechos en la adolescencia o juventud. La evaluación nacional de aprendizajes, Aprender, en los adolescentes argentinos.

NOTA DE INVESTIGACIÓN

Omar David Álvarez Tamayo, Catalina Álvarez Tamayo y Marco Fidel Chica Lasso: Las representaciones múltiples como fundamento para la innovación en la evolución del aprendizaje en ámbitos escolares juveniles.

RECENSIÓN

Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social

COMITÉ CIENTÍFICO

Oscar Eduardo Aguilera Ruiz (Universidad de Chile, Chile)
Clarence M. Batan (University of Santo Tomas, Filipinas)
Jorge Benedicto (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)
Paula Guerra (Universidade do Porto, Portugal)
José Machado Pais (Universidade de Lisboa, Portugal)
Rafael Merino (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Almudena Moreno (Universidad de Valladolid, España)
Abeer Musleh (Bethlehem University, Palestina)
Jose Antonio Perez-Islas (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Geoffrey Players (Université de Louvain, Bélgica)
Paola Rebughini (Università degli Studi di Milano, Italia)
Pere Soler Masó (Universidad de Girona, España)
Benjamín Tejerina (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva de la UPV-EHU, España)
René Unda (Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador)
Maritza Urteaga (Escuela Nacional de Antropología e Historia, México)
Pablo Vommaro (Universidad de Buenos Aires-CONICET, Argentina)

COMITÉ EDITORIAL

Inés Alberdi Alonso (Universidad Complutense de Madrid, España)
Inmaculada Cebrián López (Universidad de Alcalá, España)
Javier Elzo Imaz (Universidad de Deusto, España)
Carles Feixa Pàmols (Universidad de Lleida, España)
Enrique Gil Calvo (Universidad Complutense de Madrid, España)
Amparo Lasén Díaz (Universidad Complutense de Madrid, España)
José Antonio Marina Torres (Universidad de Padres, España)
Máriam Martínez-Bascuñán (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Eusebio Megías Valenzuela (FAD, España)
Alfredo Oliva Delgado (Universidad de Sevilla, España)
Joan Subirats Humet (Universidad Autónoma de Barcelona, España)

METAMORFOSIS: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud

<http://revistametamorfosis.es>

Editor: FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción)

Periodicidad: Semestral

Director: Ignacio Calderón Balanzategui

Secretaría: Anna Sanmartín Ortí

Maquetación: Francisco García-Gasco

ISSN: 2341-278X



Avenida Burgos, 1

28036 Madrid

Teléfono: 91 383 83 48

Fax: 91 302 69 79

crs@fad.es

FAD © 2017

Nota: Las opiniones vertidas en el texto son responsabilidad de sus autores.

El Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y la FAD no se identifican necesariamente con ellas.

Índice

Nota del Director	Pág.1
Diálogos: Maritza Urteaga y Néstor García Canclini conversan sobre la juventud en las ciencias sociales: delincuentes, consumidores, migrantes o actores alternativos.	Pág.2
Artículo: <i>Proyecto de vida de jóvenes en el sistema de protección colombiano. Una perspectiva desde las intervenciones socioeducativas.</i> Por Teresita Bernal Romero	Pág.28
Artículo: <i>Violencia de género y jóvenes: incomprendible pero real.</i> Por Blanca Hernández Oliver e Inés Doménech del Río	Pág.48
Artículo: <i>El caso del "Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina" PROG.RE.S.AR</i> Por Analía Elizabeth Otero	Pág.62
Artículo: <i>Representaciones sociales de adolescentes sobre la homosexualidad, el matrimonio entre personas del mismo sexo y la adopción homoparental.</i> Por Leidy Bibiana Camacho Ordóñez , Leidy Carolina Tarquino Bulla , Khaterine Prado Guzmán y Angie Lorena Céspedes	Pág.76
Nota de investigación: <i>La generación de información desde el Estado para garantizar derechos en la adolescencia o juventud. La evolución nacional de aprendizajes, Aprender, en los adolescentes argentinos.</i> Samanta Bonelli	Pág.97
Nota de investigación: <i>Las representaciones múltiples como fundamento para la innovación en la evolución del aprendizaje en ámbitos escolares juveniles.</i> Omar David Álvarez Tamayo , Catalina Álvarez Tamayo y Marco Fidel Chica Lasso	Pág.110
Recensión: <i>Jóvenes que construyen futuros: De la exclusión a la inclusión</i>	Pág.130

Nota del DIRECTOR:

Continuando con la vocación de análisis riguroso y multidimensional, de debate y reflexión con la que nació esta Revista, y con la pretensión de dar cabida a un diálogo lo más amplio y comprensivo posible con investigadores y estudiosos de las ciencias humanas y sociales que se ocupan de adolescentes y jóvenes, en este número hemos querido dar un espacio protagonista a estudios y miradas que trabajan también desde América Latina. No sólo por el interés intrínseco que los análisis de esos contextos tienen por sí mismos, sino por la convicción del enriquecimiento del conocimiento cuando se cuenta con puntos de vista diversos.

Además de los excelentes artículos y notas de investigación, acompañamos este número de Metamorfosis de un Anexo especial: un riquísimo diálogo entre Maritza Urteaga y Néstor García Canclini sobre la juventud en el marco de las ciencias sociales. Sirva para introducir las *II Jornadas Internacionales de Estudios sobre Juventud* que el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud coorganiza junto con la Red de Estudios sobre Juventud y Sociedad (REJS) (Fuenlabrada, Madrid, 15 y 16 de noviembre de 2017), así como para comunicar a nuestros lectores que los próximos números recogerán las ponencias y las mejores comunicaciones que surjan de dichas jornadas.

Confiamos en que la calidad de los trabajos y la pluralidad de las aportaciones sean de su interés; para la Revista serán sin duda aportaciones clave para continuar nutriendo los análisis sobre la realidad social de adolescentes y jóvenes.

Ignacio Calderón Balanzategui
Director de la Revista METAMORFOSIS

Diálogos:

Maritza Urteaga y Néstor García Canclini conversan sobre la juventud en las ciencias sociales: delincuentes, consumidores, migrantes o actores alternativos¹

“Es la intersección generacional: los saberes que se construyen en las nuevas condiciones en que los jóvenes viven, en la precariedad, en asociaciones a distancia, en otras formas de proximidad y de presencia, de redes, todo eso está creando no sólo modos de convivir distintos sino saberes diferentes”

Néstor García Canclini

Resumen

En este diálogo, Maritza Urteaga y Néstor García Canclini tratan aspectos esenciales de la condición juvenil contemporánea a partir de una exploración en profundidad a la juventud de García Canclini y a las motivaciones intelectuales, sociales y políticas que lo llevaron a interesarse en investigar a los jóvenes. En esta reflexión comparativa entre su juventud y la de las juventudes actuales emergen temas centrales que abarcan las grandes transformaciones socio culturales y tecnológicas que cambiaron los modos de producir juventud en el siglo XX; la identificación de las posiciones protagónicas de los jóvenes en la cultura y el arte y la sociedad contemporáneas a través de sus estudios sobre el consumo cultural y el acceso juvenil a las tecnologías digitales y los cambios subsecuentes en las maneras de hacer, ver, consumir, vivir y trabajar.

Se tratan también la informalidad estructural y la des-institucionalización subyacentes a las condiciones actuales de precarización y desempleo entre la población juvenil, así como la

¹ Esta entrevista es producto del Proyecto de Investigación *La juventud de los juvenólogos. Historia Oral de los estudios sobre juventud en Iberoamérica* coordinado por Carles Feixa, Maritza Urteaga y Germán Muñoz, que pretende comprender la génesis y desarrollo del campo de estudios sobre las juventudes a través de revelar los contextos personales, sociales, políticos, académicos e institucionales que condicionan la trayectoria de aquellos que se dedican a investigar a los y las jóvenes.

“mayor iniciativa y capacidad para organizar sus vidas” por parte de los jóvenes independientemente de lo hegemónico en las sociedades iberoamericanas. El juvenicidio y la descuidadización como procesos subyacentes a las múltiples violencias (ilegalidad, paralegalidad, impunidad) a las que se ve sometida la población latinoamericana y sus jóvenes en particular; las generaciones, los nuevos movimientos sociales y políticos – #Yosoy132, Podemos, estudiantes chilenos, Ayotnizapa - y el desencuentro epistémico entre modos de acceder a estas nuevas realidades, son reflexionados entre otros temas.

Palabras clave: información, derechos, educación, jóvenes, adolescentes, evaluación, aprendizajes

Nota introductoria

El 15 y 16 de noviembre de 2017 la Red de Estudios sobre Juventud y Sociedad (REJS) y el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (FAD) organizan en Fuenlabrada, Madrid, las *II Jornadas de Estudios sobre Juventud*, a las que esta vez se ha sumado el Grupo de Trabajo “Juventudes e infancias: prácticas políticas y culturas, memorias y desigualdades en el escenario contemporáneo” de CLACSO. Como prólogo al evento, la revista METAMORFOSIS publica este fascinante diálogo con uno de los máximos referentes iberoamericanos en el tema, el pensador argentino-mexicano Néstor García Canclini, profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana de México. Se trata de una conversación entre el autor y la antropóloga e investigadora sobre juventudes peruano-mexicana Maritza Urteaga, realizado en el marco de un proyecto de investigación en curso, que pretende aproximarse a la “juvenología” iberoamericana a través de la voz de sus protagonistas. Como miembro del comité editorial de la revista, considero que el contenido de la conversación aporta muchas luces sobre las juventudes contemporáneas, sobre el rol de los estudios sobre juventud en la renovación de los estudios culturales, sobre el rol de los estudios culturales en la renovación de los estudios sobre juventud.

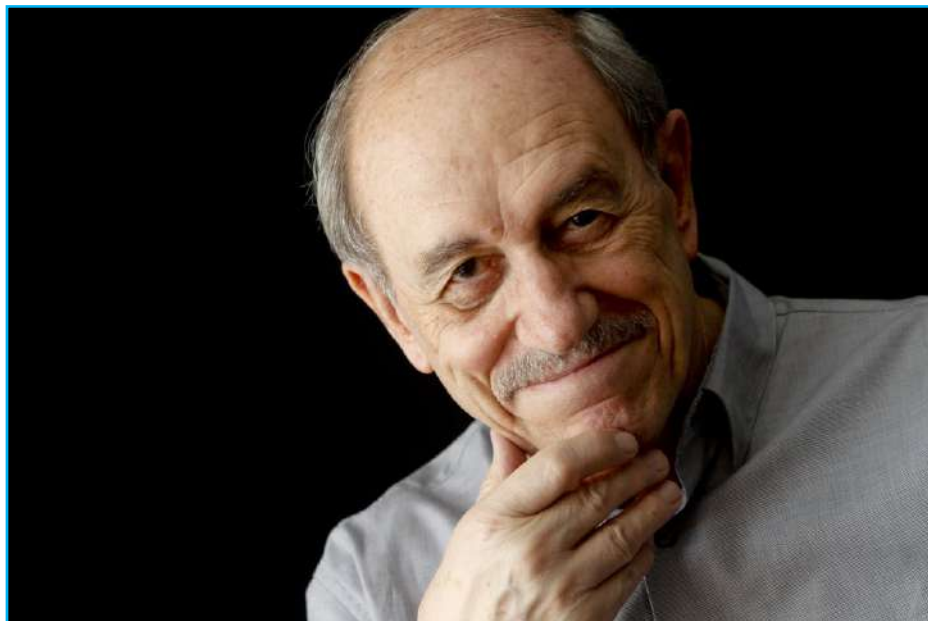
Carles Feixa Pàmols

Introducción

Néstor García Canclini tiene una gran trayectoria profesional centrada en la investigación de las transformaciones en la producción cultural de México y América Latina. Tanto el debate sobre la cultura culta y la cultura popular (*Las culturas populares en el capitalismo*, 1982; *¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?*, 1986), como sus investigaciones en torno al consumo cultural (*El consumo cultural en México*, 1993), la propuesta para entender la modernidad y pos modernidad latinoamericana a través de *Culturas híbridas* (1990) y *La globalización imaginada* (1999)- desde una perspectiva interdisciplinaria entre la comunicación, la filosofía, la antropología y la sociología -, han abonado a la reintegración del sujeto en el campo de las ciencias sociales a través de categorías como consumo, hibridación y metodologías oblicuas. Su última producción apunta a un sujeto que pasa de la pasividad y arrasamiento del mercado a la acción colectiva e individual - en interacción siempre con unos “otros”.

En este marco, a partir del nuevo milenio en casi toda su producción empiezan a salir no solo referencias, sino capítulos dedicados a los jóvenes y las culturas juveniles. Sus escritos sobre las transformaciones en el arte y la cultura van refiriendo tanto a artistas plásticos jóvenes, como también a bandas y grupos musicales que van transfigurando el paisaje cultural y las formas de consumir y producir la cultura contemporánea (*La sociedad sin relato*, 2010).

Los señalamientos al acceso u obstáculos al acceso de los jóvenes a las nuevas tecnologías y a otros satisfactores económicos y sociales son aún más recurrentes y ameritan, en muchos casos, la factura de textos especiales para abordarlos. Por ejemplo, en *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad* (2004) trabaja la relación de los jóvenes con las NTICs y con la seducción de los medios. Analiza las discontinuidades, los silencios juveniles sin respuesta por parte de las instituciones, las nuevas sensibilidades emergentes y visibles en los jóvenes, la multidimensionalidad de sus formas de respuesta a lo que están viviendo y el quiebre de las estructuras de la modernidad que dieron pie a la creación de los jóvenes (trabajo, educación y recreación). Concluye que la pregunta por los jóvenes es una por el tiempo, y que la sociedad que responde que su futuro es dudoso está diciendo a los jóvenes que no sólo hay poco lugar para ellos, sino y también que "ella misma tiene baja capacidad de rejuvenecerse, de escuchar a los que podrían cambiarla". Posteriormente realiza otras investigaciones sobre la producción contemporánea de la cultura con distintos grupos de estudiosos en donde los protagonistas son genéricamente jóvenes: *trendsetters* y/o emprendedores culturales en México y Madrid², así como las nuevas formas de lectura entre los jóvenes. Interesa que esta conversación sirva para exponer una forma y una trayectoria que piensa a los jóvenes desde ciertas perspectivas que no necesariamente son las que se tienen en cuenta cuando se habla de esta generación.



² García Canclini, Néstor; Cruces, Francisco y Maritza Urteaga Castro Pozo (Coords.) 2012. *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*, España, Ariel, Fundación Telefónica, UNED y UAM.

Cuando yo era joven

(Maritza Urteaga Castro-Pozo, Profesora Investigadora del Posgrado en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, México)

MU: La pregunta central, Néstor, y que considero que atraviesa esta entrevista es ¿por qué tu preocupación y ocupación investigativa sobre los jóvenes? ¿Desde cuándo? ¿Cuáles son y/o fueron tus motivaciones principales para entrarle a este actor y en relación a qué temas y por qué? Desearía que pudieras profundizar en tus experiencias personales. Para empezar, ¿podrías relatarnos sobre las actividades asociativas y culturales que realizaste cuando fuiste joven en Argentina y antes de tu emigración? ¿Cómo fue tu juventud y qué te tocó vivir social y políticamente?

(Néstor García Canclini, Profesor e Investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, México)

NGC: Mi preocupación y la tarea de investigación sobre jóvenes tienen períodos bastante distintos. Cuando yo era joven, los temas sobre la condición juvenil casi no eran motivo de investigación, y mis primeros recuerdos son de dos tipos, algunos que yo diría de autorreflexión, de grupos a los que pertencí, y desde los que no hablábamos explícitamente de jóvenes como se habla hoy pero sí tratábamos de entender nuestro posicionamiento ante la política, la cultura, actividades sociales diferentes, movimientos sociales de distinto tipo...

Hay dos procesos personales que los pondría bajo el nombre de autorreflexiones sobre lo que nos pasaba a los jóvenes en los años 60 y 70. Uno fue que mi familia era evangélica y yo fui a la

Iglesia Bautista hasta los 16 años. Al entrar a la universidad dejé de ir, pero permanecí vinculado al Movimiento Estudiantil Cristiano, que era un movimiento mundial de universitarios, donde por primera vez empecé a leer a Marx. No lo leíamos en la Universidad en aquella época al estudiar Filosofía y sí lo estudie con compañeros de la misma edad. Este movimiento de estudiantes cristianos era un movimiento ecuménico que reunía a católicos y evangélicos de distintas iglesias

MU: Sí, yo también estuve en el Movimiento Estudiantil Cristiano en el Perú.

NGC: ¡Ah, mira! Y yo digo que fue un poco el antecedente de la teología de la liberación por los temas que tocábamos, básicamente sociales, el interés por hacer algo en la sociedad que fuera transformador, ver cómo compaginar cristianismo y marxismo. Aunque todos íbamos dejando de ser cristianos a medida que pasaban los años, dejábamos de creer, nos interesaba saber qué hacer con esa formación que habíamos recibido y le veíamos alguna potencialidad en relación con los movimientos de transformación que habían en esa época y que siguió habiendo después nutridos a la vez por el marxismo y el cristianismo.

MU: ¿Pero tú lo hacías paralelo a la universidad?

NGC: Sí, llegué a ser dirigente del MEC en la Argentina y fui a reuniones internacionales, especialmente en Brasil, después a Europa, hasta que a los veinte pocos años me separé. Y ya dejé todo eso. Pero seguía estudiando filosofía, muy vinculado a compañeros de generación, a algunos que después se volvieron intelectuales, sociólogos, escritores muy

conocidos como Ricardo Piglia o Alfredo Pucciarelli, con quienes trabajaba políticamente en la universidad y pertenecíamos a la misma agrupación universitaria. Llegué a ser Consejero Académico por esa agrupación, como representante estudiantil. Diría que entonces había una toma de conciencia de qué significaba posicionarse desde ese lugar, que era un modo especial de ser joven universitario de ciencias sociales y filosofía.

La otra experiencia fue que, también a los 16 años, empecé a trabajar en un Tribunal de Menores en La Plata y eso me descentró de mi universo de clase media platense. Tenía que tomarles declaración diariamente a jóvenes de mi edad que se escapaban de la casa o eran abandonados por los padres, o vivían alguna situación de marginalidad, de subalternidad o de exclusión. Estaba allí como empleado y a mí me tocaba hacer eso.

Fue muy formador porque me conectó con un universo suburbano de La Plata que no tenía idea de que existiera y recibí experiencia casi de campo, aunque yo estaba detrás de un escritorio y escribía a máquina lo que me contaban. Pero me hizo visible un conjunto de condiciones de abandono, de exclusión, de transgresión.

En ese momento la poca bibliografía que existía sobre la condición de los jóvenes era sobre delincuencia juvenil. Hasta donde yo recuerdo fue la primera zona de emergencia de los jóvenes como etapa de

la vida que aparecía ligada a formas extremas de transgresión y a la preocupación de los adultos, que se preguntaban qué hacer con esto que estaba creciendo. Eran sobre todo psicólogos sociales, algunos pocos sociólogos, penalistas que se ocupaban de estos temas. Según recuerdo, esas fueron las primeras apariciones de la cuestión joven en la literatura de ciencias sociales allí, en los años 60 y 70.

MU: Pero, ¿tú leías esa bibliografía o solo estabas trabajando allí?

NGC: La leía con curiosidad y para entenderme a mí mismo, digamos, para entender el mundo y la sociedad argentina de ese momento. Tampoco era tanto lo que se publicaba, artículos de revistas muy pocos. Colocaría esos dos hechos biográficos como decisivos para mí, junto al clima cultural de época, la irrupción del rock, los Beatles, Rolling Stones, que eran más bien una manifestación de transgresiones vistas de manera festiva, como correspondía a la música de ese momento. Aunque a veces hubiera rasgos de dolor o duelo o irrupción violenta de transgresión, todo se envolvía en un clima más bien festivo, no era lo que existe hoy. No conocí nada parecido al punk ni a otras modalidades musicales más agresivas. Creo que esos son los antecedentes personales que me incitaron a tener una curiosidad por algo que después se definiría como los jóvenes, como la condición juvenil.

Insubordinación y ruptura

MU: Y a todo esto, ¿había tensiones generacionales en ese momento? ¿Personalmente, las sentías así en la escuela, o la universidad, en el barrio?

NGC: Sí. Pero eran tensiones muy distintas a las que veo hoy, desde luego con mis padres, con los adultos en general, con algunos maestros y

profesores, pero bajo una perspectiva de época en la que, de algún modo, los maestros y profesores - aun cuando juzgaran lo que hacíamos o les molestara -, lo miraban como parte de un proceso de insubordinación o de ruptura que finalmente nos iba a diluir en lo que era la vida de la sociedad en general. Creo que eso se debe, en parte, a que efectivamente así ocurría porque había un horizonte de inclusión posible, si hacías la escuela secundaria tenías perspectivas de trabajar, y más si uno iba a la universidad.



MU: Eso no se ponía en duda, por ejemplo, ¿no?

NGC: Me acuerdo de un artículo que leí en esa época, yo tendría a lo mejor 25 años, de una socióloga brasileña cuyo nombre no recuerdo pero que hizo una investigación que le llevó a una argumentación que en ese momento me sorprendió y me pareció consistente.

Y era que los movimientos juveniles que había en esa época, tipo 68, se explicaban porque lo propio de la condición universitaria estudiantil era estar "descondicionado", uno no tenía más preocupación que la de formarse para después incorporarse al mercado de trabajo, pero no se veía un mercado de trabajo tan precarizador o excluyente como el actual, sino algo a lo que se podía más o menos entrar y si uno se calificaba en la universidad se iba a incorporar. El período previo, que era el de ser

estudiante, aunque podía tener aspectos difíciles de sustentabilidad - porque había un ingreso creciente de sectores populares a la universidad-, era un período bastante fluido, donde uno se las arreglaba para sobrevivir y sentía una libertad y una capacidad de innovación que después podía diluirse. Ese artículo me pareció un enfoque sociológico novedoso en ese momento y uno de los pocos textos de análisis de la condición juvenil, que yo recuerde, en ese espacio particular que era la vida universitaria y las rebeldías de los estudiantes frente al sistema autoritario, pues ya estaba la dictadura.

En la Argentina hubo dos largas dictaduras: la del 66 al 73, encabezada por Onganía, y la del 76 al 83. La dictadura del 66 al 73 fue dura en algunas universidades, en algunas hubo expulsiones, hubo la famosa "noche de los bastones largos" en la ciudad de Buenos Aires. A profesores distinguidos - al decano de la facultad de ciencias exactas, que era un gran investigador con prestigio internacional- , los policías los sacaron de la universidad golpeándolos con los bastones, por eso la "noche de los bastones largos". Pero en La Plata eso se sintió menos y, en general, en las universidades de provincia no fue tan duro, no fue comparable para nada a la dictadura siguiente. Más bien creo que eran rebeldías contra el autoritarismo del sistema educativo y con intentos de alianza con el movimiento obrero - que era fuerte en ese momento -, el actor social disidente importante, en su mayoría peronista cuando el peronismo estaba excluido de la vida política. Ese era el perfil de comportamientos de los jóvenes, aún muy ligados a políticas que eran dirigidas por adultos.

MU: Que eran reactivas, básicamente...

NGC: Sí, la política de los líderes sindicales, de los líderes de los partidos de izquierda muy minoritarios, y el movimiento estudiantil, una parte de él, aunque muy dividido, muy fragmentado, adhería o trataba de desempeñar un rol en todo ese espectro. Todo eso lo acompañé, participé, en cierto momento me alejé. Pero no había estudios académicos, sistemáticos, sobre los jóvenes ni en los 60, ni en los 70 y apenas empezaron en los 80. Esos fueron los precedentes de lo que vendría después,

mi interés investigativo por los jóvenes, que para mí fueron los años 90 y primera década de los 2000 aquí en México. En parte como continuación de esas inquietudes de cuando yo era joven, en parte para acompañar movimientos de vanguardia artística, que siempre me interesaron mucho, desde los años 70 escribí sobre las vanguardias artísticas y sí, en gran parte, eran constituidas por jóvenes; pero yo tenía allí un interés más ligado a la ruptura con el orden vigente, la burguesía o como se lo llamara, que a un análisis específico sobre la condición joven.

Cuando comienzan los jóvenes a ser protagonistas

MU: Entonces, ¿cómo y cuándo empezaron a interesarte los jóvenes como sujetos/objetos de indagación? Percibo un giro en el espacio que dedicas a los jóvenes en tus textos a partir del nuevo milenio.

NGC: Más bien creo que lo que después me incitó, ya en los primeros 2000, fue percibir que los jóvenes pasaban a ocupar posiciones protagónicas en las sociedades contemporáneas. Era difícil ocuparse de la relación cultura y sociedad o arte y sociedad sin tratar de entender que pasaba algo radicalmente diferente con las generaciones más jóvenes. Se veía en los directivos de empresas jóvenes, de menos de 30 años, y en consumidores jóvenes que comenzaban a ganar un papel en el mercado. En la medida en que me interesé por estudiar el consumo, apareció también ese protagonismo de las generaciones más jóvenes...

MU: Claro, el consumo fue vital por ejemplo en la conformación del campo de estudios de la juventud, un balance en el campo de la juvenología revela que la

categoría consumo nos hizo ingresar en los mundos juveniles desde la perspectiva de los jóvenes o de los consumidores jóvenes. Tú empiezas en el 93 con esta categoría, empiezas con públicos diferentes.

NGC: Sí, creo que vale hacer jugar el consumo porque, desde que lo comenzamos a estudiar, encontramos que los estudios de marketing de esa época diferenciaban a los jóvenes como una franja de consumidores preferente y se generaban productos para ellos, había una diferenciación en la moda, en el consumo de música, un poco de literatura y cine también. Yo diría que el interés por el consumo era el que más me relacionaba con los jóvenes. Aparecía esta idea de los *consumidores omnívoros* que eran capaces de relacionarse con la cultura en distintas generaciones. Ya en la primera Encuesta de Consumo Cultural en Hogares que hicimos en 1989 con un grupo de la ENAH y de la UAM apareció clara esta idea, que está en los resultados de la investigación: cada generación se había quedado socializada en aquello que

había consumido en su juventud –este era un marcador. Así, a la gente que con 50 años le seguía gustando el bolero era la que a los 25 y a los 20 se había socializado en esa música, y los que tenían 60 se habían socializado en otra. En los estudios sobre el consumo de música aparecía la juventud - en los diferentes estratos sociales - como un momento de definición de gustos, de organización de comportamientos; en cambio en la última generación los jóvenes aparecían como más omnívoros en el sentido de poder relacionarse con los gustos de su generación y con los gustos de otras generaciones precedentes. Me parece que la persistencia del rock sería un ejemplo de eso, como fue alimentándose y reproduciéndose con generaciones distintas. Ya en el 2000 los jóvenes aparecían como franjas dinamizadoras de todas las formas del consumo.

La intención no era estudiar el consumo de los jóvenes, pero se hicieron visibles al recoger los datos, hacer la encuesta, hacer etnografías y ver que pasaba algo con ellos que no sucedía con otras generaciones

MU: Tú fuiste quien primero vinculó el consumo a la ciudadanía, sobre todo en una sociedad tan autoritaria como esta. El libro al que te estás refiriendo es *Consumidores y ciudadanos* (1995).

NGC: Sí y otro libro anterior, que hicimos en equipo, *El consumo cultural en México* (1993), que trabajamos con Mabel Piccini y entre cuyos participantes hay muchos de los que todavía siguen ocupándose de esto: Lucina Jiménez escribió el capítulo sobre el consumo de radio, Ana Rosas el de consumo en museos, Eduardo Nivón y

varios otros tomaron aspectos del consumo y, en algunos, los jóvenes eran un sector significativo.

MU: Fue como abrir una “caja de Pandora” en ese momento...

NGC: La intención no era estudiar el consumo de los jóvenes, pero se hicieron visibles al recoger los datos, hacer la encuesta, hacer etnografías y ver que pasaba algo con ellos que no sucedía con otras generaciones y afectaba a la estructura misma del mercado, que se iba volcando cada vez más hacia este grupo.

MU: Al target, que el mercado iba a separar, segmentar entre los mismos jóvenes. Pero a partir del 2000 la juventud adquiere mayor significación en tus textos ¿hay alguna relación con la extensión de la profundización de la crisis y las transformaciones socio políticas que venimos atravesando desde el último cuarto del siglo pasado?

NGC: En los 2000, la condición juvenil emergía como un espacio diferenciado de estudio en México y otros países. En 2005 me invitaron a participaren el Comité Técnico de la Encuesta Nacional de Juventud, en el diseño y la interpretación. Y luego, en 2005, para mí y para otros investigadores aparecen la informalidad y la precariedad como caracterizadores del conjunto de la sociedad pero que se manifestaban más elocuentemente en los jóvenes. Por eso, el grupo diseñador de la Encuesta 2005 decidió elegir un eje conceptual y este fue la informalidad. Nos pareció en ese momento que había algo distintivo de lo que estaba ocurriendo en los procesos de transformación socioeconómico y cultural que los jóvenes representaban especialmente. Decidimos que las preguntas debían de centrarse allí, que no debíamos hacer simplemente las preguntas estereotipadas de nivel

educativo, afectividad, colonia en la que vivían, sino ciertas preguntas más dirigidas a entender la condición joven en torno a ejes, y el eje en 2005 para nosotros era la informalidad. Por la información que obtuvimos era un núcleo conceptual muy justificado.

MU: Y poderoso, sí, con aristas hacia lo que se vería posteriormente: este puente entre la informalidad, la ilegalidad y la paralegalidad, que incluso en el "pirateo" de mercancías - que hoy controlan organizaciones criminales enteras- los jóvenes salían como agentes de estas salidas laborales. Leí los resultados de la ENJ 2005 cuando escribiste "La modernidad en duda" (2007) y un texto que me parece complementario a este, "La sociedad mexicana vista desde los jóvenes", epílogo al libro coordinado por Rossana Reguillo, *Los jóvenes en México* (2010). En ambos señalas este salto en los jóvenes, no es que los jóvenes "pasaran de" intervenir en la realidad, para mí fue una fuerte argumentación sobre la agencia juvenil en estos mundos informales - formales, pues el accionar de este sujeto era ya una seria posibilidad de reacción frente a lo que estaba pasando y a las instituciones que estaban dándoles la espalda.

NGC: Las instituciones, las empresas y el conjunto de la sociedad, porque finalmente la informalidad es el resultado del post fordismo, de la modernidad en duda en el sentido de que la modernidad, al menos en proyecto, aspiraba a incluir a todos, alguna vez todos tendrían casa, todos tendrían salud, educación, trabajo... y aunque eso nunca ocurrió plenamente, había la aspiración a que ocurriera y existían, en el llamado Estado de Bienestar, políticas que buscaban eso. Con la ruptura neoliberal ese objetivo se

suspende, no interesa, la exclusión y la discriminación pasan a formar parte estructural de la reproducción social, de ahí la importancia de incluir la informalidad como eje al estudiar a los sectores más dañados por esa política que eran los jóvenes.

MU: Y otro eje que propusieron en la ENJ también fue el de la migración, y algo que sorprendió de ese eje fue el que eran sectores medios de jóvenes quienes también estaban migrando.

NGC: Fue una de las preguntas que incluimos en la ENJ: "si pudieras irte...", y apareció un porcentaje alto de jóvenes que, aunque no tenían la posibilidad de irse ni el proyecto de hacerlo, lo consideraban como algo razonable para su futuro. Simultáneamente con este momento de investigación para la ENJ 2005, me impactó la relación constante con los alumnos y la observación de los cambios en ellos, algunos ligados a las nuevas tecnologías, a sus nuevos hábitos de estudio, pasar de los libros a las fotocopias, de las fotocopias a las descargas y otros cambios de hábitos y de formas de elaboración del tiempo biográfico, en que fui percibiendo que su imagen era muy distinta a la de mi generación y la siguiente. En la interpretación de los datos etnográficos del estudio sobre jóvenes *trendsetters* y emprendedores culturales que hicimos entre 2010 y 2012, se hizo evidente el pasaje de la idea de "carrera" a la idea de "proyectos".

MU: Sí, en nuestro estudio fue clarísimo, lo mismo que estaba siendo como muy publicitado, por el entonces gobierno en turno, el "autoempléate"...

NGC: "Cada uno tiene que tener su changarro", decía Vicente Fox.

Como la sociedad ya no se reproducía

MU: Sí, yo he seguido trabajando la percepción y prácticas de autogestión e independencia en diferentes sectores de los jóvenes y hoy esas ideas están mucho más arraigadas entre los mundos juveniles, un poco por la circulación de ciertas ideologías en los medios y en el internet y en todas partes y como salidas al silencio institucional. Rescato aquí una actitud tuya que me parece importante en la interpretación de estas transformaciones en los mundos juveniles: apertura a entenderlos preguntando por los cambios en los referentes en los que se produce una sociedad y en consecuencia en la propuesta de investigarlos de maneras menos ortodoxas, menos deductivas y pasar mucho más a la investigación inductiva, al dar cuenta y registrar etnográficamente pero introduciendo propuestas como las de Bruno Latour y el actor red...

NGC: Hubo una convergencia de varios factores. Uno fue esta lectura de Latour, el despegarme de Bourdieu, que había sido más importante para mí como estructuralista, como analista de la reproducción social. Más bien las preguntas eran *cómo la sociedad ya no se reproducía*. Hubo la convergencia allí de dos procesos de evaluación histórica, digamos, uno de la autocrítica de las izquierdas, de los enormes errores y utopías descolocadas, desubicadas de los años 60 y 70, especialmente la guerrilla, que los exiliados teníamos que elaborar...

MU: Esa reflexión no la conozco...

NGC: Está implícita más que explícita en mi trabajo, aunque en este libro que mencionabas hace un momento, *Consumidores y Ciudadanos*, trato de desplazar la cuestión de la ciudadanía de

lo estrictamente político a campos que eran mal vistos por el juicio moralista de los políticos, o sea el consumo, que juzgaban como lugar de enajenación. Pensarlo al revés, como lugar de constitución de sentido, de organización social, de formas de pertenencia, motivó muchas críticas al aparecer.

MU: A mi parecer muchos entendieron que manejabas el consumo y la ciudadanía como equivalentes y fuiste muy atacado por esa proposición.

NGC: Sobre todo fui atacado desde una izquierda que seguía pensando que la política tenía que oponerse al consumismo y confundían consumismo con consumo. Yo traté de trabajar el consumo como un momento indispensable de la reproducción social, tanto como la producción y la circulación, pero ese desplazamiento en mí estuvo ligado a la decepción de un modo de hacer política que no consideraba las maneras en que en la sociedad se informaban las mayorías. Ellas se informaban en los medios en donde se reproducían las costumbres o se innovaban y todas esas innovaciones no pasaban por la política y por la conciencia crítica y todo lo que defendíamos los intelectuales, sino por los hábitos de relación con los objetos y con las otras personas, las maneras de distinguirse, las maneras de buscar solidaridad de consumo, coincidencias de clase o de fracción de clase. Más bien creo que mi intención de cambiar el modo de hacer política iba a través de la cultura, de transformaciones en los modos de vivir y encontrar sentido en la sociedad.

MU: La cuestión del sentido es básica para tu reflexión y apertura hacia los comportamientos y las conductas juveniles que fueron, en efecto, y bajo los cánones ortodoxos, tachadas de consumistas y enajenadas. Ese lenguaje que la izquierda y la intelectualidad mexicana y latinoamericana ha usado mucho tiempo para referirse a la relación de nosotros con los objetos y de los objetos con nosotros. Me decías que esta reflexión te permite una apertura a un debate en ese estilo sin necesidad de estar respondiendo al ataque...

NGC: Sí, yo participé durante el exilio de la dictadura, del 76 al 83, en La Casa Argentina en México, o en grupos de discusión en los que tratamos de elaborar a distancia, con deficiente información, qué estaba sucediendo. Nos equivocamos a veces, por ejemplo, cuando hubo que entender qué pasaba con la Guerra de Malvinas. Participamos de un grupo que se armó de intelectuales dentro de la Casa Argentina en México, donde hubo gente como Juan Carlos Portantiero, José Aricó, Oscar Terán y algunos militantes que habían desarrollado actividad intelectual en el exilio como profesores universitarios. Se armó un grupo de reflexión, se publicó en revistas, y yo participé en debates, pero después de terminado el periodo de exilio en el 83, cuando decidí quedarme en México, acompañaba, leía, el debate argentino, que fue muy intenso. De todo el Cono Sur, el lugar donde más se elaboró intelectualmente la memoria, la transición, qué significaba la democratización post dictatorial y donde más se consiguió juzgar a los represores, defender derechos humanos, instalar una nueva legislación, es la Argentina. Fui acompañando ese movimiento, pero mi arraigo principal era México y mis temas de investigación siguieron siendo los de la sociedad mexicana. En ese conjunto de

procesos creo que mi interés por estudiar la condición juvenil viene multideterminada.

MU: Multideterminada por los estudios sobre el consumo, la invitación a participar en la ENJ 2005, ver nuevamente datos duros, la decepción de una forma de hacer política...

NGC: Y por participar de un grupo de más jóvenes que yo, que en esa época hacían investigación social y me importaban como investigadores sociales que yo veía que cada vez más se dedicaban a la cuestión joven. Creo que, aunque no haya sido planteado como una decisión colectiva, quizás algunos sí, como es tu caso, Rossana Reguillo, José Antonio Pérez Islas, José Manuel Valenzuela, ustedes organizaron proyectos más o menos conjuntamente, pero otros que los mirábamos o nos acercábamos por periodos como para hacer la Encuesta e interpretarla, percibíamos que se iba configurando una zona clave del desarrollo de las ciencias sociales en México, innovadora, que daba nuevas visiones sobre lo que estaba pasando en la sociedad.

MU: Has venido deslizando entre líneas algunas percepciones sobre los referentes de construcción de los jóvenes y de sus actividades. Tú has continuado investigando la producción de la cultura contemporánea en América Latina y observas que son jóvenes los que protagonizan este momento. Ante la profundización del vacío institucional, los denominados *millenials*, entre los que se encuentran tanto emprendedores culturales, migrantes, como aquellos cuyas vidas giran en torno al crimen y narcotráfico, y otros jóvenes, como el caso de tu hijo, por ejemplo, ¿cuál es tu percepción sobre los jóvenes y las nuevas generaciones actualmente?

¿Hay una condición juvenil compartida?

NGC: La primera afirmación que hay que hacer, aunque ya es un lugar muy transitado en los estudios sobre jóvenes, es que hay muchos tipos de jóvenes. No existe la juventud en general en ningún país. Como en parte lo estabas mencionando, hay jóvenes universitarios, jóvenes sicarios, jóvenes precarios que tratan de incorporarse a algún tipo de legalidad o de producción duradera y una enorme cantidad de jóvenes desempleados. Parte de lo que complica la cuestión de la así llamada juvenología es que a la vez que los jóvenes aparecen como protagonistas de las transformaciones sociales -culturales, tecnológicas, o hábitos de vida -, no son un objeto reductible a una sola imagen, o a dos o tres, sino que está muy disperso lo que significa ser joven.

*Me parece que estas diversas manifestaciones de lo llamado "joven" tienen ciertos elementos compartidos. Uno, la relación con las tecnologías recientes, sobre todo digitales (...)
Otro, la precariedad*

MU: Y siempre articulado con otro tipo de condiciones, digamos: mujeres, transexuales, indígenas, otros bloques de diacríticos...

NGC: Muchos bloques. Sin embargo, me parece que estas diversas manifestaciones de lo llamado "joven" tienen ciertos elementos compartidos. Uno, la *relación con las tecnologías recientes*, sobre todo digitales, aunque la apropiación sea diferente según clases sociales, niveles educativos, usos de esas tecnologías, hay

un acceso masivo - a propósito de los estudios sobre el consumo que a mí me llevaron en parte a los jóvenes -, un acceso deslocalizado o translocalizado, que incluye muchas descargas libres, en el que se da una relación con los bienes culturales y con los otros muy distinta a la que se daba en el pasado. Otro punto en común, que me parece que está ligado a este primero, es *la mayor iniciativa y capacidad de organizar su vida de parte de los jóvenes* en forma distinta y, a veces, independiente de lo que es hegemónico en la sociedad. Allí yo veo, por ejemplo, una diferencia en las migraciones, cuando en el 76 o 77 - 78 se produjo la gran migración de habitantes de los países del Cono Sur a México, eran las familias las que se trasladaban y los jóvenes venían como parte de la familia, no era que los jóvenes decidieran exiliarse. En cambio, en el 2001, cuando se produce la gran crisis económica, devastadora en Argentina, se produjo una gran migración de jóvenes entre 20 y 25 años que decidieron venir a estudiar a México o venir a trabajar como meseros, modelos, diseñadores, más o menos capacitados. Ahora eran los jóvenes los que tomaban la decisión aunque su familia se quedara en la Argentina, porque las familias no se sintieron expulsadas en tanto tenían trabajo. Los jóvenes, en cambio, veían los horizontes cerrados, una descomposición generalizada del país, de la sociedad, pero tenían ya la capacidad de tomar la iniciativa como generación. Aunque no hay estadísticas claras, entre 2001 y 2002, llegaron tantos jóvenes argentinos como en la época del exilio, pero esta vez por su propia decisión. Otro rasgo compartido, me parece que por todos los jóvenes definidos como edad, es la *precariedad*, la

caída del valor del trabajo, la pérdida de servicios sociales, que los diferencia de las generaciones mayores que todavía tenemos aseguradas la estabilidad laboral, el seguro médico, o esta condición extraña de todavía ir perteneciendo aún a algún pedazo del Estado de Bienestar.

MU: Sí, actualmente se ve con mayor claridad el que los jóvenes no pueden negociar siquiera el asunto de la seguridad social.

NGC: Ni siquiera con el Estado. El Estado está contratando a los pocos jóvenes que contrata sin derechos.

MU: Sin nada más que un recibo de honorarios, muy bajo además y sin derecho alguno. Ni siquiera el del ISSTE o IMSS.

NGC: Así es.

MU: He estado hace poco en Chile estudiando las prácticas de trabajo entre músicos independientes y una de las cosas que me llamó la atención de su comportamiento con respecto al trabajo y a su forma de vivir fue una suerte de *okupación* del espacio social por parte de los jóvenes para hacer las cosas que gustan de hacer, de hacer las cosas sin que medie mucho rollo o discurso y de maneras más o menos precarias en los términos a los que te has referido. También, algo que he venido observando tanto en los países sudamericanos como aquí, en México, es que los jóvenes no sólo estudian comunicación o ese tipo de cosas, sino que simultáneamente están estudiando filosofía o biología, física y una serie de cosas que tienen que ver con dotarse de algo que les satisface personalmente y en el que puedes hacer algo comunitariamente, sin necesidad de tener que pensar todavía en ganar dinero, aunque en algún momento lo convierten

en un estilo de vida y en una forma de trabajo. Esas experiencias están pululando aquí y allá, en la Argentina del Kishnerismo también lo hicieron aunque impulsados de otra manera, lo que pasa es que aquí y en Chile tenemos gobiernos a los que no les interesa este tipo de impulso cultural, y esta tendencia pasa por otro lado, por el mercado. ¿Cómo ves tú esto? Yo pienso que son formas de okupar y de hacer política o lo político de otra manera, de forma "lateral", y no es que lo piensen mucho, luego lo piensan, porque se contagian unos a otros, de manera similar a las generaciones juveniles que tú y yo vivimos en donde el mayor aprendizaje de lo político lo obtuvimos de nuestra propia generación, en cierta parte de esta generación también el aprendizaje mayor viene a través de formas de trabajo y estilos de vida de su propia generación.

NGC: Estoy de acuerdo con lo que estás diciendo, me parece que allí hay un fenómeno o un conjunto de fenómenos muy novedosos que en parte pueden interpretarse como "hacer lo que me gusta", elegir carreras en las que se puede trabajar sobre el sentido, como historia, filosofía, arte, que se vuelven significativas o lugares que prometen encontrar algo. Luego, hay un rasgo del mercado de trabajo actual que me parece necesario considerar: prácticamente todas las profesiones son inseguras. En generaciones anteriores, como las nuestras, se podía pensar en que si alguien estudiaba abogacía o contabilidad o medicina y lo hacía bien, iba a tener trabajo, iba a ganar y hasta podía enriquecerse. En la actualidad, los chavos que salen de las carreras de abogacía o medicina saben que tienen que incorporarse a un estudio donde van a ser explotados – si son abogados o si son arquitectos – y si son médicos a una gran empresa hospitalaria o una cadena de

hospitales donde les pagarán un sueldo y los someterán a un régimen de méritos que no pasa principalmente por la calidad de su formación ni el mejoramiento que puedan hacer con posgrados, sino por la cantidad de derivaciones y operaciones que van a recomendar, en fin, resultados lucrativos para la empresa. A mí me parece que hay mucho de reacción contra esto último. Dicen: si así, subordinado al mercado, voy a tener que desempeñarme en cualquier disciplina, elijo la que me atrae más y ya veré cómo me las arreglo, aunque tenga que trabajar en otra cosa para poder hacer filosofía o arte.

MU: Entonces es una postura política...

NGC: Lo es, sí, porque es de rechazo a un modo de organización...

MU: En la cotidianeidad, en este ámbito que fue tan despreciado en los grandes modelos y que me permite elegir algo que me satisface y luego iré viendo.

NGC: Mi impresión es que sucede también en sectores populares. Si los jóvenes ven que aun sus padres, que estudiaron hasta donde pudieron – secundaria o a veces hasta la universidad –

, no logran ubicarse en un lugar seguro, se les cierran oportunidades, no les estimula imitar a sus padres: si el padre fue médico ser médico, salvo que sea un médico muy próspero o un arquitecto exitoso que le van a dejar un lugar...

MU: Un despacho y la cadena que han creado ya...

NGC: Claro, de clientes ¿no? Vivimos un cambio radical de las condiciones que ofrece la sociedad, que son cada vez más desventajosas para los jóvenes y la percepción de los jóvenes de que si la sociedad es así - y se siente bastante impotencia para cambiarla en su conjunto- mejor trazar carreras personalizadas y solidaridades generacionales, formar grupos...

MU: Son los denominados puntos de fuga.

NGC: Sí.

MU: Pero que creo que estos puntos de fuga están confluyendo, ya no son aislados ni están por acá o por allá. Todo esto de lo que hablamos son los jóvenes en la legalidad, pero bajo los parámetros de informalidad ciertamente...

Vivir en el riesgo

NGC: Mi impresión es que son los mismos procesos o modulaciones de estos procesos los que llevan a otros jóvenes a la ilegalidad. Es la informalidad la que está en el origen de la paralegalidad y de la aceptación de formas de vida riesgosas, de alto peligro a veces...

MU: Claro, podríamos hacer un símil entre esta decisión de entrar a estudiar filosofía, historia o arte con este riesgo que se toma al hacer alguna función en redes ilegales.

NGC: Un modo de pensar qué ha cambiado es comparar los capitales que eran significativos para una generación anterior y los que son útiles para las nuevas generaciones. Hay un cambio de valoración de los capitales para desempeñarse socialmente. Uno que claramente ha perdido valor es el capital educativo. Nada garantiza que con un doctorado se pueda conseguir trabajo, y en cambio todos tenemos algún técnico de computación que nos auxilia y nos permite instalar nuevos programas, que

nos ayuda aunque no terminó la secundaria, pero obtuvo, por otras vías, una capacitación, un capital tecnológico y cognitivo muy distinto. Veo el caso de mi hijo, por ejemplo, que estudió gastronomía tres años, se capacitó y hace 8 años que está circulando entre restaurantes, cafeterías y *food trucks*. Nada es estable y él estudió mucho en los tiempos de desempleo, sus principales programas de televisión son los de chefs o gourmet, sus libros, sus revistas, su información digital viene de muchos lados. Ha adquirido no solo una mayor formación que la que le dio la escuela, sino conceptos nuevos, una fluidez de vocabulario, sintáctica de organización de esos nuevos conocimientos que aprende con los de su generación o en las redes. Entonces, hay una reorganización del capital escolar en interacción con otros capitales de formación que circulan en la sociedad.

MU: Digamos extraescolares. Bueno, eso habla de una remoción en la sociedad que implicaría cambiar toda la estructura educativa.

NGC: Acabo de leer una reseña de un libro que quiero conseguir, de Lucía Garay, que se publicó en la Argentina, cuyo título es *Así, ¿quién quiere estar integrado?*. Es un análisis del sistema escolar en Argentina. Creo que esa es una pregunta de los jóvenes: así, ¿quién quiere estar integrado?, ¿para qué estudiar 16 o 20 años?

MU: Pero también podría leerse desde otra postura: aquella que está emergiendo y va extendiéndose en estas otras experiencias de trabajo y de capacitación que se dan los jóvenes y que habla de integrarse de otra manera, no integrarse así a esa sociedad, no a ésta que está derrumbándose, sino construir otra. Los

resultados de los estudios que hicimos sobre los *trendsetters* y emprendedores culturales fueron bien recibidos, pero también se criticó el optimismo con que interpretamos a los jóvenes en las tendencias, argumentando que por último éstos terminarían absorbidos por las corporaciones, las industrias del entretenimiento o por el mercado del arte. Pero lo que está oscureciéndose con esta dicotomización - capitalismo /anticapitalismo - son las otras concepciones de mercado que diferentes tipos de jóvenes están construyendo, incluido el mercado ilegal, por supuesto. No solamente en términos de la imagen de éxito que puedas tener, sino en términos de volver a intercambiar cosas, valor por valor, sin que necesariamente medie la moneda, porque no son chavos que están intercambiando un trabajo por otro solamente, a veces media la moneda, pero también media otra moneda.

NGC: Sí, economías colaborativas, de trueque.

MU: En Chile encontré respuestas como "por qué vamos a aportar al estado si no tenemos seguridad social, pero la podemos construir en el antiguo esquema de los mutualistas", y te dicen "no solo lo estamos pensando, estamos organizándonos para poder empezar a aportar".

NGC: No es casual que suceda esto sobre todo entre los músicos, que es un arte cooperativo. El artista visual puede producir solo en su casa, el poeta no, digamos, pero el músico si no tiene orquesta o banda...

MU: No lo había pensado así...

NGC: Es una idea de Howard Becker, gran sociólogo de la música, en *Jazz en acción*.

MU: Y va en el tono de esas respuestas de los jóvenes: “así no queremos vivir”. La pregunta de Lucía Garay es muy interesante, así, ¿quién se quiere integrar? Lo que vi en los músicos chilenos y latinoamericanos es pasar del *así no queremos vivir al así sí queremos vivir*.

NGC: Es magnífico el despliegue de formas de cooperación, de intercambio, de producción en pequeña escala que se multiplica.

MU: En pequeña escala sí, y a pesar del desprecio que suscitan sus resultados

entre los científicos sociales macros, un economista como Ernesto Piedras ha empezado a captar y contabilizar estos pequeños emprendimientos, logrando superar los aportes que la cultura da al PIB con estos índices.

NGC: Que un economista como él, recibido en la *London*, se dé cuenta de que tiene que mirar estas formas de economía colaborativa, alternativa, no es poca cosa. Quiere decir que está sucediendo algo importante en la sociedad, que algo está moviéndose.

De la videopolítica a las redes y los algoritmos

MU: Regresemos ahora a las generaciones y a sus tensiones en torno a los referentes y a las actividades de las generaciones actuales en torno la política y lo político. El debate en torno a la política y lo político en la actualidad ha cobrado relevancia a partir de la diferenciación de las generaciones que actualmente conviven en México. Se le imputa a la generación más joven su desinterés, apatía e incluso indiferencia en lo relativo a “la política”, esto es, el ámbito que los intelectuales y comunicadores de corte liberal han acotado a lo electoral en el país e Iberoamérica.

En México, este debate cobró relevancia con la emergencia e incursión política del movimiento #Yosoy132 durante el proceso electoral de 2012. El movimiento, compuesto por las generaciones más jóvenes, tuvo como singularidad una praxis política caracterizada por los usos de los medios digitales, las masivas movilizaciones callejeras y la claridad de sus enemigos: Televisa - el monopolio mediático más importante de México - y Enrique Peña Nieto - “el candidato” de las élites políticas a la silla presidencial.

Esta claridad tomó la forma de un antagonismo y repudio generacional a los “viejos” medios de comunicación y a la “vieja” (forma de hacer) política. Si bien, la movilización del #Yosoy132 logró aglutinar a otros sectores y segmentos de edad diversos e inconformes con la política y el modelo neoliberal, y puso en peligro la elección del candidato, desapareció como posibilidad organizativa en la sociedad mexicana después de las elecciones, aunque dio lugar a la emergencia de varios grupos de activistas que han tomado rumbos diversos.

Desde la emergencia del #Yosoy132, durante las renovadas y masivas movilizaciones callejeras suscitadas a partir de acontecimientos como el de Ayotzinapa y los 43 estudiantes desaparecidos (2014), así como durante el año 2016, Enrique Krauze, intelectual liberal, se ha mostrado incómodo con la praxis del movimiento³ al que trata de

³ Ver:

<https://elecciones2012mx.wordpress.com/2012/07/08/la-degradacion-de-la-palabra-enrique-krauze-reforma/>
<http://www.m-x.com.mx/2015-09-06/no-hay-decencia-ni-etica-en-el-mexico-de-2015-enrique-krauze-sin-adjetivos/>
Consultados 18/12/2016.

descalificar constantemente por su falta de propuestas en el debate nacional, el “abuso” de la burla y el insulto, su frivolidad y su desidia por participar en las instituciones democráticas por las que lucharon generaciones precedentes y en especial la del 68. Sus razonamientos ampliamente expuestos en la prensa (Reforma) y en su propia revista (Letras Libres) son discutidos por dos o tres autores más jóvenes, que tienen entre 35 y 40 años de edad, Jorge Cano⁴ (horizontal.mx), Irmgard Emmelhainz⁵(Nexos), y varios otros que se posicionan en la generación actual. Éstos le señalan lo estrecho de su concepción sobre la política, al tiempo que proponen, mediante el análisis del #Yosoy132 y otros movimientos sociales y políticos activos, una concepción de lo político que amplía su campo de acción y transformación, a la vez que subrayan que lo que está en juego en esta tensión entre la generación actual y las pasadas son “dos formas de vivir y pensar la realidad”.

NGC: Sí, y a su vez están las propuestas que ellos hacen y que son distintas entre sí, la de Jorge Cano y la de Irmgard Emmelhainz. Por un lado, hay una cuestión relativamente generacional, subrayo relativamente porque no todos los de la generación de Enrique Krauze piensan como él, ni siquiera los que han sido militantes en el 68 están de acuerdo acerca de cómo evaluar ese movimiento o

Su visión sobre las generaciones “Cavilación del 68”, 24 abril 2016; “La generación de la discordia”, 08 de mayo 2016; “La generación mediática”, 22 de mayo 2016; “El misterio de los millennials”, 05 de junio de 2016. Consultados el 15/01/2017 en:

<http://www.reforma.com/aplicacioneslibre/editoriales/editorial.asp>

⁴ Cano, Jorge: Política y generaciones: ¿dónde están los jóvenes? Consultado 18/12/2016 en:

<http://horizontal.mx/politica-y-generaciones-donde-están-los-jovenes>

⁵ Emmelhainz, Irmgard: Juventud y nuevas formas de poder. (Nexos) Consultado 18/12/2016 en:

<http://cultura.nexos.com.mx/?p=9933>

lo que representó para la sociedad. La posición de Krauze más bien representa la de historiadores y sociólogos políticos liberales que están en favor de una democracia procedimental, formal; esto es, si se cumplen las reglas de la democracia como hacer elecciones cada tantos años, contar bien los votos, que los partidos políticos tengan libertad para expresarse y los ciudadanos para decir algo también, sería suficiente. Es una posición hipercriticada, pero todavía la siguen sosteniendo figuras importantes en América Latina. Estoy pensando en algunos sociólogos en Chile, en Argentina, en Brasil, posición que me parece inconducente porque es el resultado de no percibir procesos nuevos en la sociedad como son la transformación de las estructuras comunicacionales o la construcción de redes que han ido sustituyendo parcialmente las industrias audiovisuales. Por ejemplo, la videopolítica no tiene el papel que tuvo hace 30 o 20 años. Se había dicho en aquella época que la videopolítica estaba reemplazando al parlamentarismo, los mítines en la calle, la interacción presencial en la vida política o los comités barriales, pero ahora también es la videopolítica de la televisión la que está en competencia seria con otras formas de circulación de la información, o sea con otras formas de capturar lo que sucede en la sociedad. Por ponerlo en una frase, la videopolítica se hizo en una época de auge de la televisión, en parte incluyendo a la radio, obligando a rediseñarse, en función de la televisión, a los periódicos y a la prensa escrita en el papel y con criterios de marketing, estudios de consumidores, de lectores, de audiencias televisivas. Ahora tenemos otra estrategia para captar lo que sucede en la sociedad, que es propia de la época de los algoritmos, el registro de tendencias, gustos, que se admiten muy

diversificados, y la devolución a esas audiencias de lo que quieren escuchar consumir, ver, con un vértigo o una relación de obsolescencia incesante en la que ningún hecho se establece como duradero, ni siquiera por un año. Esto cancela la posibilidad de interpretaciones de la historia, de estrategias a mediano plazo. Krauze, y otros como él, apenas entraron a la época de la videopolítica, y no entienden la lógica comunicacional de las redes, y de otras formas de asociación local, barrial, indígena, de mujeres, causas muy diversas que marchan en paralelo. Entonces lo que Krauze le propone al movimiento #Yosoy132 es subordinarse a una lógica única del estado nación y por lo tanto a los partidos: "hagan un partido". Creo que es un analista de lo social que no puede ofrecer alternativas o no puede con las que se ofrecen en la sociedad, por no conocer, no comprender las nuevas dinámicas de interacción.

La otra posición, la de Jorge Cano y la de Irmgard Emmelhainz, es más atractiva, más perceptiva con lo nuevo que está sucediendo. No he leído otras cosas de Cano, pero me parece que lleva una posición un poco anarquista o de concepciones micro grupales del poder sin permitir pensar formas de organización que trasciendan esto. Hay que hacerse cargo de una de las tensiones claves de la contemporaneidad, que es la que existe entre la multiplicación de estas formas de micropoder que crecen sobre cuestiones de género, de ecología, de luchas barriales, de jóvenes, de estudiantes y, por otro lado, las nuevas formas de totalización que han implantado las transnacionales, con una lógica no solo lucrativa sino reduciendo la producción a la financiarización de la que habíamos hablado antes. El elogio que realiza Cano de los nuevos lazos y las comunidades políticas descentralizadas no llega a

enfrentar el gran desafío de cómo se deconstruyen las lógicas abstractas, opacas, de las transnacionales, la captura de información mundial que realizan a través de un espionaje sistemático, sin control, y el uso de esa información sobre la subjetividad de todos para estrategias de mercantilización.

MU: Aquí me gustaría platicar del experimento de Podemos (España), por ejemplo, de esas micro lógicas del 15M y del movimiento de los Indignados -los lazos sociales que se crearon y manifestaron en esos grandes movimientos, estas micro políticas de la vida cotidiana de transformación de hábitos, formas de trabajo, estilos de vida que trascendieron globalmente -, que Podemos intentó mantener o consolidar. Lo vi como un intento de resolver o dar salida a cómo confrontar la lógica partidaria que tiene su ámbito en las políticas públicas de los estados que a su vez están subordinados a las corporaciones y toda esta cadena...



NGC: Veo dos búsquedas o ensayos de trascender este aislamiento micro grupal de poderes. Uno es Podemos y el otro el movimiento estudiantil chileno. El movimiento estudiantil chileno logró que la agenda política, o sea la de los políticos de traje y corbata, incluyera la necesidad de desprivatizar la educación, descomercializar la educación pública, atender necesidades sociales y hacer planes educativos en función del

desarrollo conjunto, colectivo, del país. Lo logró parcialmente pues llegaron a tener un impacto que descolocó a muchos políticos viejos, los exhibió en su incapacidad de situarse en una nueva sensibilidad y un nuevo pensamiento. Algunos de esos jóvenes se postularon a diputados, ganaron y dieron la pelea en el parlamento, pero existe todavía el intento de disputar en la calle y en la institución.

El caso de Podemos me parece distinto. Por un lado, construyeron un partido político de crecimiento aceleradísimo. En una sociedad tan conservadora como la española es asombroso que en la primera elección a la que se presentan logren ganar varios puestos para diputados en la Unión Europea, lo cual también es significativo porque muestra las relaciones entre las luchas comunales, la disputa por el poder nacional y un horizonte más amplio, por lo menos europeo..., no digo global porque eso incluiría sus adhesiones a causas como las del chavismo que son muy cuestionables, y les ha traído problemas de consenso político en España. Pero sí se advierte como el mayor intento en Occidente de avanzar desde un movimiento social de "cierta espontaneidad" hacia formas organizativas con eficacia respecto de las instituciones y respecto de los lugares comunes del pensamiento, del sentido común de la sociedad. Por encima de las dudas que generaron sus acciones con respecto a las elecciones y al proceso de división interna por el que está atravesando, lo importante es reflexionar, primero, sobre cuáles son las dificultades para convertir un movimiento que no sea como la mayor parte de los movimientos (#Yosoy132 y el #OccupyWallStreet), movimientos de alta intensidad y corta duración. ¿Cómo convertirlos en movimientos durables? Y segundo, cómo

combinar la inserción social, el acompañamiento a los procesos que se están dando en la sociedad, potenciarlos mejor y darles forma en la lucha política. Sin embargo, tanto el caso chileno como el de Podemos en España son dos ensayos importantes porque son los que más han avanzado.

MU: Llevando este asunto generacional al terreno de la academia, en donde las pugnas no salen a través de ningún poder político, pero se expresan a través de los enfoques y de las metodologías con que se van asumiendo las lecturas sobre estas nuevas realidades, me gustaría que, focalizando tu pensamiento en torno al sujeto joven, pudieras dar un punto de vista sobre las maneras de captar el mundo que nos rodea en la actualidad. Tu último libro, *El mundo entero como lugar extraño* (2014), es un poco diferente a otros textos tuyos. Si bien habías tratado ya algunos temas en otros textos – “de manera más seria” – yo veo que en este te comportas como un provocador, en el sentido en que confrontas a tu generación intelectual a otras generaciones más jóvenes, y, a la vez que parecerías intentar un diálogo con los más jóvenes, los que están en formación, también parece ironizar con ellos. El resultado, a mi entender, es un descolocamiento de las respuestas conocidas, esto es de los conceptos y categorías que la filosofía y las ciencias sociales del siglo XX nos dieron en nuestra formación. Me parece leer entre líneas una preocupación por abrir un diálogo directo con los mismos jóvenes investigadores y estudiantes en formación. Los arengas a no conformarse con las recetas deductivas del siglo XX (algunas del siglo XXI), poner en duda todo y cambiar el lugar de las preguntas de investigación. ¿Qué intentaste en este texto?, ¿qué quisiste explorar aquí, Néstor? A mí me pareció no sólo

interesante sino muy explosivo en ese sentido, porque no dejas nada parado.

NGC: Puedo contar un poco desde dónde, desde qué situación personal, profesional, académica surgió el formato del libro *El mundo entero* como lugar extraño. Yo sentía desde hace tiempo que las respuestas con las que nos habíamos movido en los sesenta, setenta, ochenta – constitutivas del proyecto intelectual y social de los que vivimos en esa época – eran ya incapaces de abarcar un mundo más complejo, diversificado, sin tendencia a un relato organizador de todo lo que estaba sucediendo. Entonces, en algunas conferencias que me habían pedido, incluso cuando me pedían que regresara a libros o artículos que había escrito hace 10 o 15 años, intenté jugar con las preguntas, negándome a organizar respuestas o a darle más sofisticación a las respuestas que encontraba en la bibliografía, incluso discutir las preguntas. Diría que este libro es un trabajo filosófico, para lo cual me formé en los comienzos y que no lo he perdido.

Trato de mantener esa actitud de indagación, de sospecha, acerca de lo que creemos que es conocimiento. A la vez, me pareció que no era solamente una cuestión de argumentación, de estrategia de razonamiento, sino de estilo de lenguaje. Tiene que ver con la expresividad de una época, de un momento en que uno tiene que preguntarse qué voy a estudiar, para qué, dónde lo voy a aplicar - no sólo si voy a conseguir trabajo, qué sentido social tiene esto. Me pareció que el formato narrativo podía plantearlo al hacer que el estudiante circulara por varios congresos y tuviera una actitud entre escéptica e irónica, de discusión con sus iguales - la relación de pareja ahí es uno de esos elementos. Quise quedarme a lo largo de

todo este proceso en las preguntas, en re-elaborar las preguntas. Mi impresión es que la producción más atractiva que se está haciendo en la actualidad va en estas líneas: las preguntas son las respuestas, el cuestionamiento incesante de lo que nos parece que hemos descubierto, la combinación de un estilo académico o ensayístico con un estilo narrativo, y una cuestión aún más compleja que es el papel de lo poético en todo esto. Lo estoy trabajando más en otro texto que estoy tratando de hacer ahora, más narrativo, más ficcional.

¿Por qué lo poético? No es sólo la poesía como género, sino un modo de posicionarse, situarse en el mundo, en el cual no estamos buscando complacernos en lo que ya conocemos y nos gusta, o complacernos con la tragedia o, según uno prefiera, el horror, la acción, o lo sentimental o la comedia, sino lo poético en el sentido del asombro, de restablecer una y otra vez el asombro. En un libro anterior a éste, *La sociedad sin relato* (2010) había trabajado la idea de inminencia como núcleo del hecho estético, a partir de una frase de Borges que da una serie de ejemplos de situaciones de inminencia, como algo que no llega a suceder del todo, y dice: quizá en esto resida el hecho estético. El arte o la poesía tienen, me parece, estas capacidades de asombro y de generar creaciones procesuales, en que lo más interesante está en el proceso y no en la obra. También es una tendencia del pensamiento contemporáneo, no sólo en el arte y en la literatura, sino en otros campos. Coincide con gran parte de lo que está sucediendo con los movimientos sociales...

MU: Sí, ¿no te parece a veces que están engolosinados en el proceso?

NGC: Sí y en el gesto, el acontecimiento, que no llega a producir una transformación de la cual pueda decirse: esta es "la obra". Desde las lejanas performances de *Greenpeace*, los desafíos de *Anonymus*, incluso el #Yosoy132 lo hizo, otros movimientos

jóvenes buscan captar tendencias incipientes en la sociedad y hacer explícito aquello que está en estado de inminencia, pero en la posición, yo diría, más anarquista, negándose en que aquello se convierta en institución, en obra.

Hacia una intersección generacional

MU: Podríamos decir que es el proceso y no la obra lo que hace sentido, lo que apoya a los jóvenes a escarbar y dotar de sentido a sus vidas en la actualidad. En ese sentido, lo que sostienes en *El mundo entero como lugar extraño*, podría sugerir un cambio en la función o el papel del maestro, que de dadores "del conocimiento" a través de disertaciones y cátedras, podríamos convertir las sesiones de clase en espacios provocadores de preguntas más que de respuestas y/o polvorines de preguntas donde estudiantes y profesores pudiéramos realizar ensayos de reflexionar en conjunto nuevos conocimientos.

NGC: Hay un viejo tema de la antropología, que se reconfigura ahora: el de la interculturalidad y la intersección de saberes que ocurre en la interculturalidad. La antropología lo ha trabajado más confrontando los saberes occidentales modernos con los saberes indígenas, la medicina alopática con la tradicional, etcétera. Hay otras formas de confrontación de saberes. Es posible demostrar que en algunos aspectos efectivamente la medicina tradicional no cumple los requisitos de rigor del pensamiento científico – o, como decía Levi Strauss en *El pensamiento salvaje*, más bien cumple con otros requisitos que llevan a visibilizar lo que sucede en los procesos en la naturaleza y la sociedad, y su eficacia puede ser simbólica.

Quizá lo que está sucediendo ahora es la intersección de muchos más saberes, en parte por lo que llamamos globalización: la interdependencia de culturas lejanas, que tiene su forma más convencional en el transporte a occidente de técnicas de relajación, de yoga, de curación no occidental, ejercicios de espiritualidad... Pero existen otras formas de adopción en los negocios, o en la vida universitaria. Por fin tenemos en América Latina algunos buenos especialistas o algunos centros que se dedican a estudiar qué ocurre en Asia, donde nos vienen estudiando a nosotros desde hace mucho, como Estados Unidos también nos estudia. Un libro de François Julien que me gusta mucho - *Conferencia sobre la eficacia* - confronta la idea de eficacia de los occidentales en el comercio y el empresariado, o sea las tecnologías occidentales, con la de los chinos. Es una conferencia que él dio para empresarios franceses que iban a China y no entendían cómo negociar, cómo hablar, cómo intercambiar con los chinos.

Si las universidades formaran a los estudiantes, más que en un repertorio solemnizado de conocimientos históricos, en destrezas para relacionarse con lo que todavía no se inventó, generarían egresados más capacitados para incorporarse a los próximos mercados de trabajo

Existen otras zonas de intersección de saberes y una de las que tal vez sea más desafiante, sin siquiera salir del propio país, es la *intersección generacional*: los saberes que se construyen en las nuevas condiciones en que los jóvenes viven, en la precariedad, en asociaciones a distancia, en otras formas de proximidad y de presencia, de redes, todo eso está creando no sólo modos de convivir distintos sino saberes diferentes, y

jerarquización de qué es lo que hay que estudiar, qué es lo que realmente vamos a usar o no, capacidad para aprender lo que todavía no se descubrió. Si las universidades formaran a los estudiantes, más que en un repertorio solemnizado de conocimientos históricos, en destrezas para relacionarse con lo que todavía no se inventó, generarían egresados más capacitados para incorporarse a los próximos mercados de trabajo.

¿Juvenicidios?

MU: Voy a pasar a otros temas que competen nuevamente a la conformación actual de nuestra democracia mexicana, y también de la latinoamericana: Ayotzinapa y los 43, las noticias rojas de todos los días sobre los jóvenes participantes en el crimen organizado y el narcotráfico o los procesos de paralegalidad que operan bajo una lógica económica y no bajo una lógica legal y que desactivan la lógica legal – ilegal. Algunos investigadores en juventud están desarrollando la categoría de *juvenicidio* (muerte violenta e intencional de jóvenes) como un proceso que implica una condición persistente que está costando la vida de decenas de miles de jóvenes en México, de cientos de miles en América Latina y se ha expandido por Europa. Los jóvenes “por ser portadores de rostro” - como dice José Manuel Valenzuela- son criminalizados, sin que esto implique que solo sean víctimas de lo que está pasando. Otros opinan que la categoría juvenicidio puede ser mejor explicada bajo los procesos de descuidadización que cancelan los derechos políticos a todos los sujetos (adultos, jóvenes, mujeres, niños) que caen en el supuesto de enemigos internos, disidentes o extraños al Estado moderno con forma de gobierno democrático, provocando masacres constantes de

jóvenes - que no son investigadas -, y que hoy, con la subida de Donald Trump, tiende a ser una de las salidas rápidas en varios países. La situación de deportación que ha prometido Trump con respecto a estos jóvenes migrantes con antecedentes criminales...

NGC: Ya lo está haciendo, los martes y los jueves, hay vuelos de Estados Unidos a México, que llegan a la Terminal 2, que traen a presos mexicanos en EE.UU. esposados en las manos y los pies...

MU: Bueno, esas situaciones van creando otros escenarios políticos en la frontera y al interior de México, así como dentro de la cultura de las *gangs*, de las bandas y las pandillas, vinculadas y no al crimen organizado y al narcotráfico. Sin saber por dónde van a ir las cosas, una es predecible: el endurecimiento de las políticas de criminalización hacia los jóvenes y México es uno de los países que en los últimos años ha perdido más jóvenes en la guerra contra el narcotráfico. ¿Qué puedes decir al respecto?

NGC: Es curioso que cuando pensamos en esta situación que afecta a decenas de miles de jóvenes en México, surge casi exclusivamente la figura de Ayotzinapa, porque fue uno de los pocos lugares - no

el único - donde los padres se organizaron, la comunidad los apoyó, y han sostenido admirablemente durante más de dos años la exigencia de que se aclare lo que pasó, se haga justicia y se procese a los responsables. El gobierno respondió primero de modo fraudulento, se negó a que fueran entrevistados los militares que intervinieron y se retiró la Comisión Internacional que había venido a defender los derechos humanos porque no pudo llegar a esa etapa de esclarecimiento. Seguimos sin saber exactamente qué pasó, pero es uno de los pocos casos en que hubo investigación. Lo que es mucho más grave todavía son las decenas de miles de casos que ni siquiera se investigan, las fosas comunes que aparecen por todo el país, no sabemos ni cuántas son, aparecen por azar.

Cuando buscaban a los desaparecidos de Ayotzinapa, encontraron a otros y decían "estos no son, sigamos", como si eso fuera nada. La extensión de este fenómeno remite a otras cuestiones sin las cuales no creo que podamos aclararnos qué relación hay entre informalidad e ilegalidad o paralegalidad en México y en otras sociedades. En su origen está un proceso de neoliberalización del capitalismo, precarización de la fuerza de trabajo, exclusión de amplios sectores a los que no es redituable incorporarlos de forma permanente - tienen una ocupación, a veces, que no les alcanza para vivir, pero gran parte del tiempo están desocupados -: eso es una de las explicaciones, no la única, del pasaje de muchos jóvenes a otras formas de asociación que pueden ser las bandas, pueden ser actividades creativas, y pueden ser las mafias. Seguimos sufriendo una tendencia a pensar como algo otro, distinto, lo que es delictivo, cuando en realidad está producido por la propia sociedad.

Leí hace unos días un artículo de Rossana Reguillo a propósito de este chico de 10 años que disparó contra la maestra y compañeros en la ciudad de Monterrey⁶, donde ella muestra claramente la cantidad de frases que se manejaron en la prensa, en los medios - incluso por autoridades públicas -, tratando de encontrar explicaciones, como "qué videos habrá visto", "las series", "ven mucha televisión", "qué deficiencia tuvo la familia que no supo prever, atender a tiempo a un chico enfermo", frases que van imponiendo un rango de excepcionalidad, de diferencia, como diciendo "los demás no somos así, la sociedad mexicana no es así". Luego, ella señala también el escándalo que se produjo cuando se empezó a viralizar en las redes el video, Rossana dice que el primer escándalo es que hubiera una cámara permanente dentro del aula. En lugar de la enseñanza y el aprendizaje, que tienen que ser libres, creativos, donde todos pueden decir lo que piensan y trabajarse sobre lo que se dice.

Estamos enfocando mal lo que está sucediendo y no veo otra forma de ir cambiando el enfoque que diciendo que toda la sociedad está descompuesta, todos estamos participando, de alguna manera, por omisión o por comisión, en este consenso acerca de la informalidad y la ilegalidad. En ese sentido, vuelvo a algo que quiero señalar en el texto de Irmgard Emmelhainz (Nexos), que en general me parece una buena crítica a Krauze y también a Cano. Lo que ella propone como contrapartida es la irritación de *Anonymus*, la agitación (pone a Rosa Luxemburgo), la ocupación (pone a la CNTE), la organización autónoma

⁶ "Un menor disparó contra sus compañeros en una escuela en Monterrey; hay cuatro heridos", en Animal Político, 18/01/2017. Consultado el 14 marzo 2017 en: <http://www.animalpolitico.com/2017/01/disparos-colegio-monterrey-ninos/>

colectiva de las policías comunitarias, las demandas colectivas como la que hay contra Monsanto, los boicots al gobierno, corporaciones, medios y proveedores de servicios. Cuando empezamos a hacer estas listas de quienes podrían ser resistencia o ser identificables como fuente de resistencia en México, se me prenden alarmas porque yo no veo a la CNTE como una actual resistencia: están defendiendo que no haya evaluación en la educación, están defendiendo privilegios más que derechos. La organización autónoma colectiva en policías comunitarias fue una esperanza en un momento, hace pocos años y vemos que rápido se desvaneció.

MU: Pero existen en la práctica, en los sitios donde los medios no están interesados en cubrir, por ejemplo en Guerrero, y en las zonas en donde no existe policía comunitaria es donde hay más conflicto...

NGC: Pero hay que ver en torno de qué se organizan, no es la comunidad en abstracto, es una comunidad que cultiva ¿qué? Jitomates o cultiva...

MU: Las dos cosas, porque todo lo cultivan. Esta paralegalidad, porque sí es un régimen paralelo, con normas basadas en las relaciones sociales familiares, parentales, se va asentando en todas estas relaciones previas, se van jalando entre ellos, no a todos, no es que sea institucional en el sentido en que viene de algún partido político e impone u organiza esto, sino que se construye por lazos afectivos y coactivos, porque la presión sobre los que no entran es amenazadora y muchos tienen que migrar, en todo caso, en estas policías comunitarias se combinan el crimen pero también están las convenciones sociales y familiares y culturales locales mexicanas o centroamericanas, no es que se imponga

desde arriba y aparezca el coco o el monstruo...

NGC: No, es cierto.

MU: Esta ambigüedad en la norma, que tú la viste a tu llegada a México, es la que permite estas formas como la policía comunitaria, donde no hay buenos y malos, y sí son coyunturales o más permanentes dentro de esas mini sociedades abandonadas hace rato. Y, claro, uno de fuera se pregunta si ése es el tipo de resistencia que uno espera o quiere, pero los locales se sienten más seguros con ese tipo de formas de protección.

NGC: No, no se trata de optar entre policía comunitaria y policía estatal. Me parece que la tarea aquí, muy compleja, abrumadora, es ver conjuntamente las distintas formas de organización que se dan desde abajo, desde las comunidades y también las formas de organización agotadas del estado liberal moderno, que nunca llegó a realizarse plenamente, pero *sin Estado* y *sin reconocer los fracasos de ese estado* no veo cómo. Mencionaste los migrantes, los que tienen que irse, una realidad que se ha normalizado en el discurso periodístico y también en el de las ciencias sociales. Se ha normalizado el que las familias elijan a dos o tres de sus miembros y los manden a Estados Unidos y con las remesas más o menos vayan compensando lo que no logran obtener acá con sus pequeños cultivos o la explotación que sufren en las fábricas.

MU: A eso me refiero Néstor, a la normalización de cosas y situaciones que hasta hace unos 10 años eran aun vergonzantes para el propio estado o gobierno en turno porque no podía con estas situaciones y "hoy son normales".

NGC: Mira, hay algo que estoy pensando en los últimos días, tratando de entender esta compleja ola "trumpeana" y es que uno de los efectos de Trump es haber desarmado una buena parte de las hipocresías del capitalismo. Actúa como presidente como si fuera un empresario mandón o peor, dueño de una hacienda del siglo XIX, a los gritos, humillando a quien se le pone enfrente e intenta resistir.

El anuncio ayer de que el costo del muro lo va a pagar México, pero que en primer lugar va a salir de las ciudades que se declaren "santuarios", es una forma astuta de neutralizar la resistencia. Los estados actúan en esta zona gris, ambivalente, entre hipocresías, cruce de violencias y resistencias.

MU: Obama deportó la mayor cantidad de mexicanos, más que los gobiernos republicanos.

NGC: 2 millones 400. Vuelvo al texto de Irmgard Emmelhainz porque me deja con preguntas para las que no tengo respuestas. ¿Cuáles son los sujetos sociales a partir de los cuales se podría reconstruir la sociedad? Es un problema de reconstrucción de la sociedad, no simplemente de cambio de partido o de régimen parlamentario o de participación en una sociedad corrupta, tan corroída. ¿Dónde están los agentes de cambio? Hay algunos, lo veo en #Yosoy132 – que lo fue en su momento, y lo fue en parte por una

capacidad de sorprender en una universidad privada de súper élite, como la Ibero, otras privadas se plegaron, algunas públicas también, y lograron desmontar la hipocresía.

MU: La palabra que usas en esta Conferencia sobre el #Yosoy132, "Movimientos y estructuras: hipótesis para futuras militancias", es "acontecimientos sorpresa" que podrían causar estruendo en esta inercia social y política -por omisión o comisión- de la que estamos hablando.

NGC: Es uno de los principios generadores de las revoluciones que triunfaron. La revolución cubana fue una sorpresa para los Estados Unidos, nunca les había pasado algo así en América Latina, no supieron captar a tiempo la amenaza que había para ellos y cuando se dieron cuenta era tarde, fracasaron al querer invadir. Después la revolución tuvo todos los trastornos que conocemos. Pero no se pudo repetir o cuando se intentó repetir, en una versión más light como la sandinista, acabó mucho peor. La cuestión es cómo encontrar nuevas formas de sorprender, de salirse del sistema, tomarlo por sorpresa. Hay que encontrar hoy cuáles son esas formas, y las sorpresas no pueden ser solo los *tuits* que se viralizan doce horas.

Ciudad de México, San Ángel, 19 de diciembre 2016 y 26 de enero 2017.

Bibliografía Referida de Néstor García Canclini

1982. *Las culturas populares en el capitalismo*, México, Nueva Imagen.

1986. *¿De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular?*, Montevideo, CLAEH.

1990. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.

1993. *El consumo cultural en México*, México, CNCA – Grijalbo.
1995. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo.
1999. *La globalización imaginada*, Barcelona, Paidós.
2004. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.
2007. "La modernidad en duda", en *Jóvenes mexicanos, ENCUESTA NACIONAL DE JUVENTUD 2005*, México, Instituto Mexicano de la Juventud, pp. 59 -73.
2010. "Epílogo. La sociedad mexicana vista desde los jóvenes", en Rossana Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México*, México, FCE - CNCA, pp. 430 – 444.
2010. *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*, Buenos Aires y Madrid, Katz editores.
2014. *El mundo entero como lugar extraño*, Buenos Aires, Gedisa.



Proyecto de vida de jóvenes en el sistema de protección colombiano.

Una perspectiva desde las intervenciones socioeducativas¹

Life project of young people in the colombian protection system.

A perspective from socio-educational interventions

Autora: Teresita Bernal Romero

Entidad: Docente investigadora en Universidad Santo Tomás, Bogotá (Colombia)

teresitabernal@usantotomas.edu.co

Fecha de recepción: 3 de abril de 2017

Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2017

Resumen

En este estudio se describen diversas intervenciones de carácter socioeducativo utilizadas por los equipos de profesionales para fortalecer el proyecto de vida de los niños, niñas y adolescentes institucionalizados. Se aplicó un estudio cualitativo desde la teoría fundamentada, en el que participaron 27 jóvenes que habían residido en el sistema de protección y 23 profesionales que trabajaban en instituciones de protección. En total 50 participantes. Para conseguir la información se utilizaron entrevistas focalizadas, que fueron analizadas desde la codificación abierta y axial de ATLAS ti. Se concluyó que son fundamentales: las intervenciones dirigidas al reconocimiento de capacidades, a la construcción de metas, al desarrollo de hábitos para la vida cotidiana; igualmente, las actuaciones relacionadas con la formación para el empleo y la preparación para el egreso, que se centraron en la formación de habilidades relacionadas con la vida en comunidad, la inclusión y la construcción de nuevas posibilidades, objetivos fundamentales de la educación social.

Palabras clave: educación social, intervención, proyecto de vida, protección, niños, adolescentes y jóvenes

¹ Este artículo presenta algunos de los resultados de la tesis doctoral de Teresita Bernal (2016) "El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección en Colombia: Trayectorias, fuentes de resiliencia e intervenciones socioeducativas".

Abstract

This study describes several socio-educational interventions used by professional teams to strengthen the life project of institutionalized children and teenagers. From the grounded theory, a qualitative study was made with 27 youngsters who had been in the protection system and 23 professionals who worked at protection institutions. A total of 50 participants. The information was obtained by using focused interviews, which were analysed using open and axial coding from ATLAS ti.

It was concluded that the following are essential: interventions aimed towards recognizing capacities, setting goals and developing habits for their daily life. As well as actions related with training for employment and preparation for leaving the institutions, which focused mainly on creating abilities related to living in community, inclusion and the creation of new possibilities, which are crucial objectives of social education.

Keywords: social education, intervention, life project, protection, children, adolescents, youngsters

I. INTRODUCCIÓN

En Colombia cuando se han vulnerado los derechos de los niños y adolescentes, éstos son atendidos desde el Programa Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). En los procesos de atención del PARD se hacen evaluaciones interdisciplinarias de la situación del niño² y dependiendo de ello se toman diferentes medidas que van desde la asesoría a la familia hasta la protección a través de una institución (centro de atención especializada o centros de acogimiento residencial) (República de Colombia, 2006; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2012a, 2012b, 2013^a, 2013 b, 2014, 2015 y 2016)

En todo este proceso un programa fundamental es el *Desarrollo de Potenciales* con sus cuatro componentes: 1) desarrollo de competencias básicas de aprendizaje, 2) de competencias específicas, 3) habilidades para la vida y, 4) competencias asociadas con el proyecto de vida. Estos se trabajan con el fin de que el niño pueda construir su proyecto de vida desde los recursos y capacidades (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016):

Dentro del modelo de atención de niños, niñas y adolescentes con derechos inobservados, amenazados o vulnerados, el concepto de proyecto de vida se concibe como un proceso inherente del ser humano que le permite desde su propia existencia, generar procesos de reflexión respecto a su ser, hacer y convivir y cómo lograr la identificación de recursos y potencialidades personales y reconocer las oportunidades de su entorno y, a partir de ello, proyectar sus metas y propósitos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, 2016, p.99).

² Se utiliza niño como genérico, reconociendo la diferencia de niños, niñas y adolescentes.

En el trabajo sobre proyecto de vida según el lineamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2016), se tienen en cuenta siete elementos: 1.El proyecto de vida es un proceso que debe estar presente en todos los escenarios interventivos que se desarrollen con el niño y/o su familia, 2.Implica el reconocimiento de las diferentes dimensiones del desarrollo (física, afectiva, cognitiva, social y ética, entre otras), 3.Se debe trabajar desde un enfoque de derechos, 4.El trabajo en el proyecto de vida debe ser motivante para los niños, 5.Promueve procesos de reconocimiento de los propios recursos y potencialidades, 6.El trabajo debe ser interdisciplinario e interinstitucional, 7.Se debe evaluar constantemente y, 8.Debe tener en cuenta el enfoque diferencial.

También el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha asociado unas competencias con el desarrollo del proyecto de vida que orientan la intervención para realizar durante el proceso de restablecimiento de derechos:

- a) Auto reconocimiento: ...la capacidad que desarrolla la persona para reconocer sus fortalezas y debilidades, lo cual le permite identificar las áreas en que puede mejorar y retomarlas en la definición de metas personales, b) Interacción con otros: ... la capacidad que desarrolla la persona para establecer redes, vínculos afectivos, laborales, comunitarios y familiares..., c) Apropiación del entorno: ... la capacidad que desarrolla la persona para identificar las posibilidades que le ofrece el medio y aprovecharlas en el cumplimiento de las metas que se ha trazado y d) Autonomía e independencia: ... fortalecimiento de habilidades específicas de planeación, liderazgo, cumplimiento de compromisos, administración de recursos (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2016: 98).

Estas competencias deben ser trabajadas en los centros de atención especializada, desde equipos interdisciplinarios constituidos por: psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, formadores, y nutricionistas en algunos casos; quienes desde el Plan de Atención Integral para cada niño (PLATIN) van diseñando las acciones que deben desarrollar. En otros países este tipo de procesos es enriquecido desde la educación social como se describe a continuación.

La educación social es una profesión que tiene entre sus objetivos: proporcionar los soportes necesarios para facilitar las relaciones humanas, promover la madurez social, preparar a las personas para la vida en comunidad, incentivar nuevas posibilidades y redes a los sujetos durante las diferentes etapas de la vida y generar procesos de inclusión social, entre otros(Quiroga y Del Río, 2010; Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón, 2014;Mínguez, 2004; Úcar, 2004; García y García, 2013; Caride, Gradaílle y Caballo, 2015 y Úcar, 2016).

El educador social trabaja en diferentes ámbitos de acción en los que cada vez son más sus contribuciones a la solución de problemas sociales. Una de sus especialidades es la intervención con infancia y juventud, en particular con grupos en dificultad social, como los que se encuentran en el sistema de protección o han egresado de él y, específicamente, en los centros de acogimiento residencial o instituciones de protección (Amador, Esteban, Cárdenas y Terrón, 2014).

Los educadores sociales en los centros de acogimiento desempeñan un papel fundamental, pues conviven la mayor parte del tiempo con los niños y adolescentes, llegando a

conocerlos profundamente y a desarrollar vínculos significativos con ellos; por lo cual sus intervenciones pueden ser muy potentes. Es fundamental para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en protección la presencia de una figura adulta (Goyette, 2006 y 2010; Carcelén y Martínez, 2008, Collins, Spencer y Ward, 2010 y Melendro, 2011 y 2013 y Bernal y Melendro, 2014)

Los educadores sociales deben preparar a los niños y adolescentes para un posible reintegro a la familia, o para ser adoptados o para el egreso del Sistema de Protección por mayoría de edad. Cualquiera que sea la vía de egreso las intervenciones deben fortalecerlos y deben propender porque estos niños se vayan constituyendo en personas cada vez más autónomas e independientes (Pinto, 2012 y Villa, 2015). Para lograrlo es importante tener en cuenta diversas claves en la intervención socioeducativa, como:

La primera, que las intervenciones deben ser de carácter integral, reconociendo las múltiples dimensiones del desarrollo y la complejidad de las situaciones que han atravesado estos grupos y que pueden volver a vivir (Melendro y Cruz, 2013).

La intervención en la vida cotidiana es otra clave interesante, los educadores sociales han potencializado al máximo el día a día de la institución para convertirla en un escenario de intervención. En este se generan y se resuelven los problemas, se aprenden hábitos, se construyen formas de relacionarse e inclusive se va reconstruyendo la imagen de sí mismo (Melendro y Cruz, 2013).

Una tercera clave es que el acompañamiento socioeducativo en estos grupos debe centrarse en la identidad de los niños y adolescentes, en sus fortalezas y capacidades y en el proyecto existencial que es el que da sentido a sus vidas (Melendro y Cruz, 2013). Estos elementos atraviesan todas las intervenciones y articulan las acciones que los educadores desarrollan.

La cuarta clave es trabajar en el fortalecimiento y creación de diferentes habilidades como: la planeación, la toma de decisiones, la organización, la construcción y mantenimiento de diferentes tipos de relaciones sociales y, la capacidad de construir redes (Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012). Igualmente es necesario que aprendan estrategias de autocuidado y de cuidado de los demás y habilidades para la vida diaria como el manejo del dinero, el ahorro y la organización de las actividades cotidianas (Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau, 2012).

Otra clave muy importante es trabajar en procesos de inclusión educativa; algunos de estos niños necesitan apoyos especiales, pues llegan con dificultades de aprendizaje, problemas en hábitos de estudios o, inclusive, con pocas metas frente a su proceso educativo (Montserrat, Casas, Malo y Bertran, 2011; Zamora y Ferrer, 2013 y Jariot, Sala y Arnau, 2015).

La inclusión socio laboral es la sexta clave; algunos de los jóvenes cuando egresan del sistema de protección, sobre todo si lo hacen por mayoría de edad, tienen que auto-sostenerse. Por ellos los educadores sociales promueven la exploración de intereses vocacionales y profesionales, los procesos de capacitación laboral, la generación de estrategias para ubicar un puesto de trabajo y el manejo de presupuestos; estas habilidades van a permitir que puedan más adelante tener una vida autónoma (Incarnato, 2010, Riaño y Merino, 2011).

Finalmente, una clave que potencializa todas las demás es reconocer y valorar los vínculos entre los niños y adolescentes y los educadores, pues es fundamental en el proceso de protección que se sientan escuchados, reconocidos y valorados (Storø, 2012 y Beloki y Martínez, 2017). Desde un vínculo seguro, los educadores sociales se pueden constituir como tutores de resiliencia, desde sus actitudes, formas de resolver problemas y de relacionarse con los otros (Melendro y Cruz, 2013; Vaquero, 2013 y Bernal, 2016). Y en alguna forma pueden desarrollar la resiliencia secundaria tan importante cuando los niños no han tenido figuras parentales que les permitan generar dispositivos de resolución de problemas (Bernal y Melendro, 2014).

Las claves anteriormente mencionadas son algunos de los aportes que se han construido desde la educación social para la intervención de niños y adolescentes institucionalizados. En Colombia, país en el que se llevó a cabo la investigación, el modelo de intervención no cuenta con educadores sociales como ya se había enunciado; sin embargo, en algunos de sus planteamientos y en la praxis cotidiana se pueden identificar algunos elementos propios de la educación social. Este artículo desde la investigación "El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados del sistema de protección en Colombia: Trayectorias, fuentes de resiliencia e intervenciones socioeducativas" describe precisamente, intervenciones con componentes socioeducativos usadas en la construcción de proyectos de vida de niños y adolescentes institucionalizados desde el Programa Administrativo de Restablecimiento de Derechos, en el contexto colombiano.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación se planteó desde un enfoque cualitativo, específicamente desde los principios de la teoría fundamentada, la cual facilita generar categorías y subcategorías desde las narraciones de los participantes (San Martín, 2014). Precisamente en este estudio, los aportes de la teoría fundamentada fueron muy importantes, dada la novedad del tema en el contexto colombiano.

Se requería explorar cómo eran las intervenciones alrededor de la construcción de proyecto de vida, pero sobre todo, si las intervenciones realizadas tenían componentes socioeducativos, para lo cual los procesos de categorización inductiva abierta y axial propuestos por la teoría fundamentada aportaron elementos muy valiosos, tanto en la organización como en el procesamiento y análisis de la información.

En la investigación participaron dos grupos: jóvenes que estuvieron en el sistema de protección colombiano y profesionales que trabajaban en centros de atención especializada (centros de acogimiento residencial) con los niños y adolescentes. El muestreo fue realizado por saturación teórica, es decir, el límite estuvo dado por las categorías y su carácter explicativo (Gaete, 2014).

Participaron, entonces, 27 jóvenes entre los 18 y los 28 años, los cuales habían estado en el sistema de protección por lo menos dos años y habían egresado de este por mayoría de edad, es decir a los 18 años. Se trabajó con jóvenes egresados del sistema porque ellos podían establecer un balance de lo realmente importante y útil en la construcción de un

proyecto de vida autónomo. En cuanto los equipos, participaron 23 profesionales entre psicólogos (Ps.), trabajadores sociales (Ts.) y formadores (las personas que viven con los niños en las instituciones). Todos ellos tenían como mínimo una experiencia laboral de un año en el sistema de protección en centros de atención especializada. Así, participaron en total 50 personas.

Con ambos grupos se aplicaron entrevistas, que iniciaban con el consentimiento informado, comentando el proceso de investigación, sus objetivos, alcances y el uso de los resultados. Posterior a este proceso se procedió a hacer las preguntas, dependiendo de los focos planeados.

Para el caso de los jóvenes los focos fueron: 1.Experiencias en protección. 2.Situaciones difíciles presentadas en el proceso de protección y formas de resolverlas. 3.Valoraciones sobre las intervenciones que realizaban con ellos en protección y 4.Utilidad de las intervenciones realizadas en su egreso del sistema.

Con los equipos los focos fueron: 1.Procesos relacionados con el proyecto de vida en los que participa el profesional en la institución. 2.Tipos de intervenciones realizadas en ellos y 3.Valoraciones de las intervenciones. Las entrevistas en los dos casos fueron de carácter individual, realizadas directamente por la investigadora y en promedio duraban entre media y una hora por persona.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas previa autorización de los participantes, y analizadas desde la categorización abierta y axial a partir del programa ATLAS ti. A partir de las primeras entrevistas se realizaron otras en que se profundizaron en las categorías que surgieron en el primer proceso de codificación.

Finalmente, se procedió a diferentes procesos de triangulación: 1.Entre actores, 2.En el interior de cada grupo, y 3.Entre los dos grupos, con el fin de validar la información. En este proceso se hallaron algunas categorías comunes que se presentan a continuación.

III. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación describen elementos socioeducativos hallados en las intervenciones realizadas en la construcción de proyectos de vida: 1.Reconocimiento de capacidades, 2.Construcción de metas, 3.Desarrollo de hábitos para la vida cotidiana, 4.Formación para el empleo, y 5.Preparación para el egreso como se muestran a continuación en la figura 1:

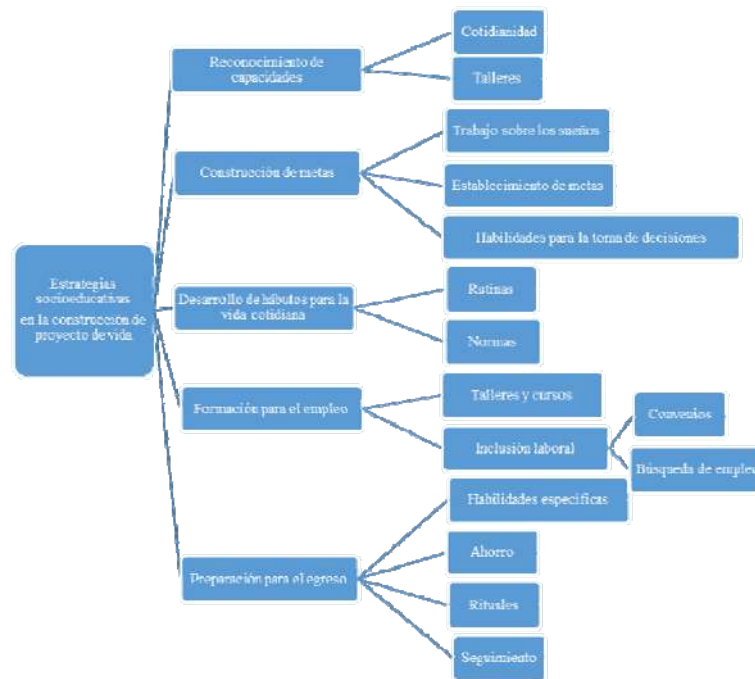


Figura 1. Intervenciones socioeducativas en la construcción de proyectos de vida

En total se analizaron 50 entrevistas, y para el caso de la categoría Estrategias socioeducativas en la construcción de proyecto de vida se analizaron en total 206 citas, 81 de los jóvenes y 125 de los equipos.

Reconocimiento de capacidades

La información de esta categoría se caracterizó por intervenciones centradas en el reconocimiento por parte de niños y adolescentes de sus recursos para, a partir de allí, poder fortalecer su proyecto de vida. En total esta categoría tuvo 61 citas, 11 de los jóvenes y 50 de los profesionales.

Con el fin de promover este reconocimiento los profesionales utilizaron las intervenciones en la cotidianidad y los talleres de proyecto de vida.

En el primer tipo de intervenciones los formadores señalaron que los niños que estaban en protección tenían dificultades para identificar sus recursos. El lenguaje de ellos se centraba más en el déficit y en sus incapacidades que en sus potencialidades; por lo cual, manifestaron algunos profesionales que fue necesario hacer intervenciones en la *cotidianidad*. La intervención debía ser en el mismo momento en que el niño expresará alguna frase que representará minusvalía. Estas intervenciones generalmente las realizaban los formadores, pues eran las personas que más tiempo pasaban con ellos, por lo cual podían detectar estas situaciones:

Formador 6(D): la idea es que el niño reconozca los recursos que tiene. Ellos hablan desde el "no puedo, nos soy capaz" y ahí es donde uno les tiene que enseñar a cambiar esa forma de expresarse (P22:-22:19).

Formador 7(D): Se debe trabajar en la autoestima, o sea, si pienso que aquí se hace un trabajo en que el niño reconozca los recursos que tiene... Yo le digo: "usted es un fuerte, valiente" (P22:-22:19).

Pedagoga 2(D): ... que ellos logren reconocer que son capaces de hacer cosas, que ellos puedan identificar para qué son buenos realmente, sin importar si te gustó estudiar o no te gustó o sobre todo eso. (P 8:-8:4).

En los *talleres*, los trabajadores sociales y los psicólogos lideraban las intervenciones. Los talleres, a diferencia de las primeras, eran diseñados con anterioridad de una forma sistemática, de acuerdo con el grupo de niños, planteando diferentes actividades (guías, escenarios conversacionales y preguntas, entre otras) que llevaban a los niños a identificar sus habilidades.

Joven 17(A): Los talleres que son bastante importantes pues uno descubre para qué es bueno, dejaría también, pues, qué otra cosa así.... (P26.rtf - 26:23).

Ts.4(A): La idea es tratar de ayudarlos para que ellos mismos reconozcan para que son buenos y que a partir de ello (P 5:-5:7).

Ps.1(F):Por el momento entonces claro, hacemos todo por el trabajo de orientación vocacional, mirar cuáles son sus habilidades, sus intereses, sus gustos, igual se aplica al inicio, cuando ellos llegan, un formato de proyecto de vida (P21:-21:19).

Construcción de metas

El diseño de metas es el eje fundamental que atraviesa las intervenciones alrededor del proyecto de vida. En total en las entrevistas se registraron 24 citas, 11 de los jóvenes y 13 de los equipos. Los participantes relataron que desde escenarios de intervención individual o grupal se les solicitaba a los niños y adolescentes que expresaran lo que deseaban sobre su futuro, que imaginaran lo que deseaban. Inicialmente expresaban sus deseos a manera de *sueños*, posiblemente irrealizables; el reto del equipo era que estos sueños los pudieran convertir en metas reales, concretas y posibles.

Ps. 8(D): También frente a proyecto de vida, orientamos el proceso desde los sueños... cómo me preparo para ese proyecto y no simplemente la situación se me presenta, entonces también buscamos que plantee metas. (P 9:.rtf - 9:11).

Ps. 2(F): Cuál es su proyecto de vida, qué es lo que quiere así sea sueños de ser futbolista, así sea sueños de ser ingeniero, pero qué ha pensado usted para hacer, o sea siempre es una confrontación con la vida, es una confrontación reflexiva con lo que ellos tienen que hacer, y lo que no tienen que hacer (P21:21:12).

Los sueños debían convertirse en metas a *corto, mediano y largo plazo*, por ello, en los escenarios de intervención se solicitaba que establecieran fechas de cumplimiento de esos sueños, además de las actividades que debían realizar para poder alcanzarlos. En la medida que los niños y adolescentes iban realizando el ejercicio se daban cuenta de lo irrealizable que era el sueño y empezaban a plantear acciones más concretas:

Joven 3(B): Ya después me fueron preparando, yo fui ahorrando, he enseñan acá a uno pues el proyecto de vida, siempre nos hacían eso y nos colocaban a escribir que queríamos en 5 años, he las cosas que yo escribí, en ese tiempo se me han cumplido (P40:-40:5).

Ts.3(F): ...en ese taller que se maneja más a nivel individual, ellos plantean cómo van a realizar, cómo van a llegar a esas metas que ellos se han planteado hasta el momento. (P13:-13:7).

Ps.5(A): Ellos se inician a plantear metas, algunas a largo plazo, pero finalmente son metas...Es necesario empezarlas a centrar, a centrar en las metas según el estado en el que esté, la mayoría son la parte académica, entonces como de cuáles son tus metas a tal fecha. Y no solo las metas sino lo que debe hacer para lograrlas (P2:-2:10).

Otro elemento fundamental en la construcción de metas, fue el desarrollo de habilidades para la *toma de decisiones*; pues esta les permitiría orientarlas o replantearlas, y por lo tanto reorientar su proyecto de vida. La toma de decisiones también fue muy valorada por los jóvenes pues fue considerada como una habilidad fundamental para enfrentarse al egreso del sistema:

Joven 1(D): ¿Qué me sirvió estar en protección? Pues aprendí a tomar decisiones.

Joven 1(H): Cuando ya salí de la institución y me tocó empezar a tomar decisiones, pensar ya en grande, pero eso lo aprendí allá (en la institución)(P46: HJUNO1.rtf - 46:2).

Psicóloga 8(D): Orientamos el proceso frente a toma de decisiones y como el joven está en su derecho de decir quiero esto, lo otro y cómo lo va a lograr; pero es una decisión de él (P 9:-9:11).

Formador 2(A): Dentro del quehacer y del devenir de la vida misma dentro de la institución se le enseña al muchacho a tomar una decisión, a tener criterio dentro de sus decisiones (P 1:-1:18).

Finalmente, la toma de decisiones también era parte de un ejercicio de la cotidianidad; por ejemplo los niños debían escoger (de acuerdo con su edad) el taller que deseaban cursar:

Formador 6(F): No, no ellos aquí llega una carta o algo, donde están todos los talleres y ellos mismos vienen y escogen que les gusta (P20:- 20:49)

Formación de hábitos para la vida cotidiana

Esta categoría tuvo en total 46 citas, 22 por parte de los jóvenes y 24 por parte de los equipos. En la formación de hábitos se debe resaltar el papel de las rutinas y la formación de normas. Las *rutinas* fueron estructuradas por los formadores. Los formadores organizaban horarios para despertarse, desayunar, ir a la institución educativa, comer, hacer las actividades escolares, asistir a los cursos y talleres, colaborar en los oficios de la institución (en algunos casos) y realizar actividades de recreación. Estas rutinas fueron valoradas por los jóvenes, pues consideraron que les generó disciplina para asumir las responsabilidades que les implicaba el egreso.

Joven 5(A): En cuanto a qué me ha servido... seguir una rutina (P48:-48:3).

Ps.3(A): El sólo hecho de saber cómo despertarlos de una manera agradable, dulce, respetuosa, y a un mismo tiempo motivadora...los levantamos con música... todo era organizando los tiempos después el aseo de cada muchacho. (P 3: 3:11).

Formador 6(F): A cada uno les asigno la labor diaria sí. Si queda algo mal eso, yo les digo, tal cosa les quedó mal hecha, yo les enseño que esa es su responsabilidad (P20:-20:19).

Formadora 5(F): ... Cuando llegan almuerzan, se quitan el uniforme, hacen tareas, también se les comparte que si cumplen con las normas de hacer tareas, entonces se les deja ver televisión, y después de eso a dormir y ya sigue la misma rutina (P20:-20:16).

Formador 6(D): Entonces en ese proceso, hacer consiente, formar valores, normas, rutinas en eso acompaño yo... hay que formarlos en la importancia de alimentarse bien, el sentarse en la mesa, manejar los cubiertos... En todos los derechos hay que acompañar el proceso formativo, para que el niño sea consiente, valore ese derecho y después a su vez lo exija (P22: 22:6)

En la cotidianidad también se hacían intervenciones para la formación de *normas*, como una forma de facilitar su estancia en protección y también para prepararlos para el egreso. En la formación de normas se plantearon varias estrategias, entre ellas la reflexión por parte de los niños, los llamados de atención e, inclusive, programas de economía de fichas:

Joven 3(A): Pues yo estoy muy agradecido con la formación que tuvimos, sí teníamos que cumplir con unos deberes, que en esos deberes implicaba, cumplir con unas normas...y hacer las cosas a su tiempo. Eso me sirvió cuando salí pues me organicé (P49:- 49:7).

Joven 6(B): A uno le enseñan a ser responsable (P38:-38:14).

Joven 16(A): Uno aprende ser, respetuoso(P25:-25:9).

Formador 2(A): Economía de fichas. Los chicos acumulan puntos con desarrollar ciertas conductas. Entonces por ejemplo si yo he ganado puntos puedo usar el internet...La economía de fichas nos ayuda a nosotros para enseñarle a los chicos a tener una responsabilidad, una autonomía (P 1:-1:12).

Formación para el empleo

La formación para el empleo tuvo en total 55 citas, 25 por parte de los jóvenes y 30 por parte de los equipos. La intervención en este sentido se desarrollaba a través de diferentes talleres y cursos y procesos de inclusión en el mundo laboral.

Los *talleres* y *cursos* permitían capacitar a los adolescentes en oficios varios que podían permitirles asumir un puesto de trabajo ante su egreso, además facilitaban la formación en habilidades necesarias para el trabajo, como: la responsabilidad, el cumplimiento de horarios y de actividades, entre otros. Estos eran ofrecidos por las instituciones con profesionales expertos en un oficio que contrataban o a través del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), quien facilitaba cursos en las instituciones o en sus instalaciones sobre ciertas temáticas como: escobas, panadería, galletería, jardinería, madera, belleza, entre otros:

Joven 3(A): Cuando éramos niños, muchachos, el taller de panadería era muy chévere, muy bonito, en diciembre hacíamos galletas, ponqués, tortas (P49: AJTRES1.rtf - 49:12).

Joven 1(E): Teníamos muchos talleres, talleres de panadería, de belleza, de computación. (P44:-44:5).

Joven 3(B):... cuando uno sale de acá y sale a un trabajo siempre le piden a uno experiencia o que sepa uno de sistemas..., a mí el curso de sistemas me sirvió mucho... cuando conseguí un trabajo, pues eso fue lo que puse en práctica (P40:-40:23).

Joven 17(A): Me sirvió mucho también haber pasado por talleres... fue donde aprendí a sentir ese sentido de responsabilidad, porque pues en un trabajo tienes un horario, tienes unas obligaciones, entonces todo me sirvió de acá bastante en ese sentido (P26:-26:5).

Ts.5(B): Sí, habrían varias cosas, una la vinculación laboral, todo el proceso que empieza desde las pasantías o prácticas, y que empieza también está muy de la mano con su formación técnica, nosotros buscamos que desde que estén las condiciones académicas, es decir desde que hayan culminado su año noveno, puedan ingresar a hacer una formación técnica (P19:-19:8).

Formador 3(D): Se mantiene en este momento es el taller de panadería, se estableció con el Sena, y ellos ya salen como auxiliares en panadería, ellos salen con un oficio que si ellos quieren algo les sirve, que ellos puedan enfrentarse y puedan seguir construyendo lo que ellos quieran, también los formaron en joyería (P 7:-7:7).

Psicóloga 4(B): Componente educativo, desde los espacios de formación individual o de orientación individual que se les da a ellos, tiene un componente educativo por las temáticas que se abordan y de la inclusión social de mi área esta para la vinculación a la práctica pre laboral. Pensaría yo que en términos generales puede ser eso, el apoyo que se les da ellos cuando tienen que presentar una entrevista, o una hoja de vida, eso también es inclusión, yo lo percibo así (P15:-15:26).

En la formación para el empleo fue fundamental la *inclusión laboral*; esta tenía dos objetivos: por una parte, continuar con los procesos de formación laboral, pero también facilitar la consecución y mantenimiento de un puesto. Frente al primer objetivo, algunas instituciones establecieron convenios con algunas empresas solidarias. En estas empresas los adolescentes eran formados en la misma práctica laboral en ciertos oficios y habilidades, al mismo tiempo ganaban un salario el cual podía ser ahorrado para el momento del egreso. Igualmente los talleres y cursos facilitaban que los adolescentes desarrollaran habilidades fundamentales para cualquier tipo de trabajo: manejo de horarios, manejo de conductos regulares, cumplimiento de responsabilidades y trabajo en equipo, entre otras:

Ts.5(B): ... Creo que se ha logrado también lograr convenios interesantes ... les ayudan a tener unos ingresos importantes, en jóvenes que se han ido con más de 7 millones de pesos que eso para un muchacho de 18 años, es mucha plata, pero sí que les da unas garantías para poder suplir sus necesidades y tener como un recurso que no les va a generar las preocupaciones si no, lo tuvieron, o si se quedaron sin trabajo de un momento a otro, o si tuvieron que cumplir algún gasto académico, relacionado con sus estudios, eso es importante (P19:-19:19).

Los equipos también desarrollaron intervenciones para facilitar la búsqueda de empleo en los jóvenes antes del egreso. Los profesionales, sobre todo los de trabajo social, les

ayudaban a buscar empleo, pero también los acompañaban a los procesos de selección de personal.

Joven 3(B): La trabajadora social me acompañaba a las entrevistas, me esperaba para saber cómo me había ido. (P40:.rtf - 40:4).

Joven TVI 2(I):... bueno me ayudaron con lo del trabajo, como le digo allá hay varias actividades que es de madera, de electrónica y eso va incluido con la empresa C, entonces desde ahí con eso me pasaron a mí a la empresa y desde ahí comenzó mi vida... (P47: Joven TVI 2(I): y IJTRES1.rtf - 47:13).

Preparación para el egreso

La preparación para el egreso en este caso se refiere a los jóvenes que egresaron por mayoría de edad, reconociendo que los equipos también desarrollaban intervenciones para los casos en que los niños y adolescentes se iban por procesos de reintegro a la familia o por adopción. En total se analizaron 20 citas, 12 de los jóvenes y 8 de los equipos. Teniendo en cuenta los retos que tenían que enfrentar los jóvenes al egresar a los 18 años, los profesionales plantearon que en este proceso son fundamentales las estrategias de inserción laboral que ya se han descrito, además, algunas habilidades específicas que requiere ese tipo de egreso.

El egresar por mayoría de edad implica la probabilidad de ir a vivir solo y, por lo tanto, los jóvenes se enfrentan a situaciones y responsabilidades que antes la institución asumía por ellos. Por ello los profesionales generaron escenarios para desarrollar *habilidades específicas* que requiere este tipo de egreso, como: trasladarse por la ciudad, cocinar, gestionar procesos sobre su salud (concretar una cita médica):

Ps.2(F):Pues a pesar que no se sepan direcciones, se saben la ruta, entonces eso como que los ayuda a ubicarse, si tienen que hacer alguna vuelta, igual cuando una baja con ellos yo les pregunto, listo ¿en dónde estamos?(P21:-21:18).

Formadora 5(F):Ustedes dicen no que yo no sé cocinar, no pero venga pa' acá, y yo como cocino bueno, yo le enseño (P20:-20:24).

Joven 13(A): Las clases esas que hacen de psicología, como lo del vicio. Me han ayudado a madurar a reflexionar a darme cuenta que nos sirve el estudio.

E: ¿Y tú cumpliste 18 años y qué te dijeron?

Joven 5(B): Pues, me tuvieron como un tiempo acá tres semanas, en la fundación B para que me organizará antes de salir. Buscará trabajo y habitación. Me apoyaron en eso. Ellos me ayudaron a buscar trabajo y habitación, fue la trabajadora social (P35:-35:12).

Ts.4(A): La preparación para el egreso que se da desde el A pues se da pues obviamente empoderándolos obviamente al rol que deben desempeñar en los trabajos, pues obviamente en los trabajos en los que puedan estar ubicados, pues de acuerdo a los intereses que tiene cada uno, a la posición que deben asumir frente al jefe, frente a obviamente a lo que, al lugar en el que van a estar, frente a las personas que van a estar, que los van a orientar y los van a, les van a dar la posibilidad de que muestren su capacidad productiva (P 5:- 5:19).

En el egreso comentaron, tanto los jóvenes como los equipos, la importancia de tener un *ahorro* que les permitiera vivir los primeros meses mientras ganaban su primer salario. Este ahorro lo conseguían los jóvenes a través de los trabajos que habían desarrollado en los procesos de inclusión a la vida laboral, como se planteó anteriormente. Las instituciones les organizaban una cuenta de ahorros en un banco, el dinero ahorrado era entregado a los jóvenes antes de salir para que pudieran cubrir sus necesidades básicas:

Joven 3(B): ...a mí me dijeron que uno tenía que ahorrar, para tener para sus cosas para cuando uno saliera, su cama, , las cosas necesarias, entonces yo les dije listo yo quiero empezar a trabajar...(P40:-40:3).

Joven 17(A): Tenía unos buenos ahorros, salí aproximadamente como con unos cinco o seis millones de pesos para la época, porque no solamente era en panadería sino en otras actividades que yo hacía... (P26:-26:25).

Joven 3(B): Y entonces ya después, ellos sí me preparaban que, qué iba a hacer cuando saliera de acá, yo empecé a trabajar yo no me gastaba la plata, porque yo decía eso me va a servir cuando yo salga, salí con\$4.500.000 (P40:rtf - 40:7).

Joven 7(A): Ahorrar clave, la persona tiene que tener en su mente puede construir su vida, pero que tiene que hacer cosas, ahorrar es importante (P33:-33:30).

Ps.2(F): No, el 70% va para el ahorro y el 30%sí se les deja a ellos, verán si lo gastan para pasajes (P21:-21:25).

Formador 3(D): Sí, nosotros sí pero con todos los reglamentos porque ya son mayores de 16 años, yo sé que en este momento sí hay unos chicos que están mirando esa posibilidad para que vayan teniendo un ahorrito.

El momento del egreso es una situación que genera algunos temores, como miedo a la soledad, y algunas instituciones diseñaron rituales para que los egresados se sintieran acompañados:

Psicóloga 2(B): Incluso nosotros tenemos como un ritual, es y hacerles a ellos como una despedida, donde más allá de dotarlo de las cositas, digamos materiales típicas, que uno necesita cuando empieza a vivir solo, es esa sesión como de cierre, de cierre emocional, de una expresión de lo que vivió y, bueno, de lo que viene para ellos, de las expectativas que ellos tienen y sobre todo de ese cierre aquí con nosotros. Acostumbramos con las cositas que pedimos para regalar una lamparita, si esa lucecita que decimos como bueno, si te da como sustico la soledad, la oscuridad, es una lamparita que vas a prender, para no prender la luz completamente, seguramente no vas a necesitar dormir con la lamparita prendida. (P16:-16:5).

Finalmente, ante todas las situaciones que tenían que vivir los jóvenes después del egreso, los profesionales plantearon que es muy importante el *seguimiento* que se realizaba posterior a este. Comentaron, entonces, que durante los seis meses siguientes, los trabajadores sociales realizarían visitas domiciliarias al sitio de vivienda o se les harían llamadas para evaluar su situación. En este acompañamiento se hizo un seguimiento sobre todo en aspectos laborales y de vivienda. En este mismo sentido las instituciones organizaban eventos donde reunían a los egresados, y compartían con los niños y adolescentes que todavía se encontraban en protección, contando experiencias del proceso que tuvieron que llevar a cabo:

Ts.3(F): Eh ya en el egreso pues se realiza un seguimiento... en el que se realizan llamadas y visitas según el caso, para mirar cómo continúa el joven al egreso que fue acá (P13:- 13:32).

Ts.5(B): Además de eso pues igual nosotros tenemos que acompañar todo el proceso de ubicación de la vivienda, de ubicar las cosas que necesitan para dotar su habitación. Entonces cosas tan sencillas como la compra de las sábanas, a como su primer mercado, que nunca han hecho mercado, qué debo comer, cómo debo organizar mi tiempo y mi vida y mis hábitos para comer, porque salen de acá y muchos de ellos aguantan hambre y no están acostumbrados, no saben comer. (P19:- 19:12).

Ts.3(F): Eh ya en el egreso pues se realiza un seguimiento que es lo que solicita los lineamientos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (P13:-13:32).

Trabajadora social 5(B): Creo que en los reencuentros de egresados, los procesos exitosos las niñas que han logrado como progresar su proyecto (P19: BETSCINCO.rtf - 19:27).

IV. ANALISIS Y CONCLUSIONES

Como se planteó durante el texto, el modelo de intervención de Restablecimiento de Derechos en Colombia (protección) está fundamentado en referentes psicológicos y sociales; sin embargo, en la investigación se pudieron evidenciar varias intervenciones que estaban permeadas por procesos socioeducativos, y que son fundamentales en la construcción del proyecto de vida de los niños y adolescentes que están o han estado en protección. Estas intervenciones se caracterizaron por preparar a los sujetos para la vida en comunidad, promover procesos de inclusión social e incentivar nuevas posibilidades; objetivos centrales de las intervenciones desde la educación social, como se describió en la introducción.

Un primer componente socioeducativo que se evidenció fue el *reconocimiento de capacidades*, el cual es fundamental para construir un proyecto de vida. Tanto la psicología como la educación social han encontrado que el reconocer las capacidades puede llevar a desarrollar transformaciones importantes en la vida de los sujetos, y por ello es una luz en la intervención de las poblaciones en vulnerabilidad al generar nuevas posibilidades (Giménez, Vázquez y Hervás, 2010; Melendro y Cruz, 2013 y Úcar, 2016).

El reconocimiento de capacidades se generó tanto en escenarios no formales como formales. Los primeros se dieron en la misma vida cotidiana a través de señalamientos que hacían los formadores, que son las personas que conviven con los niños y adolescentes. La cotidianidad es un elemento fundamental de la educación social, porque permite que los sujetos reconstruyan su sentido de vida y su identidad (Muñoz, 2004 y Melendro y Cruz, 2013). Por ello mismo, es fundamental continuar con estudios que describan los diferentes tipos de intervención que realizan los formadores en la cotidianidad, posiblemente en el día a día estén generando otros procesos de transformación importantes. Los segundos escenarios se desarrollaban a través de talleres estructurados por los psicólogos y

trabajadores sociales. En ellos, de manera grupal, los niños y adolescentes también identificaban sus recursos.

Ambos escenarios formales y no formales, finalmente lo que buscaban era el empoderamiento de los sujetos; como lo han planteado Úcar, Heras y Soler (2014) es muy importante desde la educación social, pues genera que las personas se perciban con potencialidades para enfrentar situaciones problema y para realizar los cambios necesarios. Además, la comprensión desde los recursos ayuda a apartarse de intervenciones asistencialistas que no facilitan el desarrollo de los sujetos (Caride y Varela, 2015).

Otro componente socioeducativo identificado fue la *construcción de metas*. El poder plantearse metas realizables es muy importante en la construcción de proyectos de vida, y en la construcción de nuevas posibilidades; para ello los profesionales iniciaban sus intervenciones desde los sueños de los niños y adolescentes, los cuales eran redefinidos como metas a corto, mediano y largo plazo. Con el fin de lograr esta transición de sueños a metas realizables, la formación en toma de decisiones fue una clave significativa. Esta habilidad permitía que los niños y adolescentes, a través de diferentes escenarios, aprendieran a reorganizar sus acciones desde criterios claros, como lo plantean Borile (2011), Pinto (2012) y Melendro y Cruz (2013).

Por otra parte, se identificaron intervenciones alrededor del *desarrollo de hábitos para la vida cotidiana*; las cuales en sí mismas son de carácter formativo. En este grupo de intervenciones fueron muy importantes el trabajo sobre las rutinas, y la formación en normas. Estos les permitían una mejor convivencia dentro de la institución, es decir, favorecían la vida en comunidad. Al mismo tiempo, el desarrollo de hábitos los preparaba para el momento del egreso, en el cual muchos de ellos iban a tener que valerse por sí mismos, por lo cual se constituyen en un elemento fundamental de la educación social (Bravo y Del Valle, 2009 y Melendro y Cruz, 2013).

También se apreció cómo las intervenciones sobre *formación para el empleo* favorecieron indudablemente los procesos de inclusión y prepararon a los egresados del sistema para la vida en comunidad. Este grupo de intervenciones estuvo dado por los talleres y cursos y por los procesos de inclusión laboral. Los primeros permitieron el desarrollo de habilidades fundamentales para desempeñar un oficio, lo que les facilitó enfrentar el egreso de una forma más autónoma (Jarriot, Sala y Arnau, 2015).

Por su parte, los procesos de inclusión laboral, específicamente los convenios con empresas, dieron continuidad a la formación recibida en los talleres y cursos, con la ventaja de que en la práctica misma los adolescentes pudieron aprender nuevos oficios, a través de prácticas en trabajos reales y desarrollaron habilidades generales para enfrentarse al mundo laboral. Perojo (2014) considera que las experiencias laborales ayudan a desarrollar habilidades para poder asumir posteriormente empleos; lo cual fue resaltado tanto por los jóvenes como por los profesionales. En alguna forma, los convenios se constituyeron en comunidades de práctica, las cuales generaron aprendizajes de significaciones, acciones y formas de relacionarse, entre otras (Monseny y Úcar, 2012). Pensando los convenios con empresas como comunidades de práctica, estos brindan la construcción de escenarios fundamentales para el enriquecimiento de los proyectos de vida y, por lo tanto, pueden ser ampliados en los procesos de protección.

El apoyo en la búsqueda de empleo también fue un elemento muy importante en la inclusión laboral, pues fortaleció el proyecto de vida. Dada su importancia, es necesario aprovechar la experiencia de otros países en que se han generado programas especiales para brindar este tipo de apoyo socioeducativo, después del egreso de los jóvenes del sistema de protección, como es el caso de Opción3 (s.f.) y la Fundación Tomillo, en España.

Finalmente, las intervenciones alrededor de la preparación del egreso son necesarias nuevamente en los procesos de inclusión y preparación para la vida en comunidad; estas se centraron en el desarrollo de habilidades específicas, el ahorro, los rituales y el seguimiento después del egreso. Las dos primeras, permitieron que los jóvenes, cuando egresaban por mayoría de edad, implementaran acciones que les permitiera llevar una vida independiente. Por su parte, los rituales y el seguimiento posterior al egreso lograron que se sintieran acompañados en ese tránsito tan importante.

Para concluir se observó que estos grupos de intervenciones anteriormente mencionados, además de tener referentes psicológicos y sociales en su práctica, como lo plantea el Programa Administrativo de Restablecimiento de Derechos, tienen componentes socioeducativos. La mayoría de ellas se centraban en la formación de diferentes tipos de habilidades, con el fin de fortalecer la vida en comunidad, visualizar nuevas posibilidades y lograr procesos de inclusión exitosos; para lo cual los referentes de la educación social son fundamentales. Como lo han descrito Sala-Roca, Villalba, Jariot y Arnau (2012) y Melendro y Cruz (2013), la formación los prepara para enfrentar de una manera más independiente los diferentes escenarios que se les presentarán después de egresar del Programa. Finalmente, teniendo en cuenta estos elementos, es una necesidad trascender el modelo de atención psicosocial a un modelo psicossocioeducativo como lo planteó Bernal(2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Amador, L., Esteban, M., Cárdenas, M. y Terrón, M. (2014). Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista de Humanidades*, 21
- Beloki, N. y Martínez, I. (2017). Buenas prácticas en educación social con infancia en situación de desprotección: claves para la intervención desde las voces de las personas participantes y profesionales. *RES Revista en Educación Social*, 24, 1188-1205.
- Bernal, T. (2016). El tránsito a la vida adulta de jóvenes egresados Del sistema de protección en Colombia: Trayectorias, fuentes de resiliencia E intervenciones socioeducativas. Tesis Doctoral. UNED
- Bernal, T. y Melendro, M. (2014). Vínculos de adolescentes en medida de restablecimiento de derechos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 193-206. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-9998201400020002&lng=en&tlng=es.
- Borile, M. E. (2011). Empoderamiento y participación juvenil. 12° Congreso Virtual de Psiquiatría. *Interpsiquis* 2011. Recuperado de <http://www.codajic.or>

- g/sites/www.codajic.org/files/Empoderamiento%20y%20participaci%C3%B3n%20juvenil.%20Borile,%20M%C3%B3nica%20Elba.pdf.
- Bravo, A. y Del Valle, J. (Coords.) (2009). Intervención socioeducativa en acogimiento residencial. *Colección Documentos Técnicos*, (02). Recuperado de http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/Interv%20Socioeducativa_Acogimiento%20Residencial.pdf.
- Carcelén, M. C. y Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología*, 26(2), 255-276. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v26n2/v26n2a03.pdf>.
- Caride, J., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, 37(148), 4-11.
- Collins, M., Spencer, R. y Ward, R. (2010). Supporting youth in the transition from foster care: formal and informal connections. *Child Welfare*, 89(1), 125-143. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20565016>.
- Fundación Tomillo. (s.f.). *Transición a la autonomía de jóvenes extutelados*. Recuperado de http://www.tomillo.org/v_portal/apartados/apartado.asp?te=476.
- García, J. y García, M. (2013). Intervención socioeducativa y valores sociales. En Melendro, M. y Rodríguez, A. (Coords.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. (67-84). Madrid: UNED.
- Giménez, M., Vázquez, C. y Hervás, G. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 97-116. Recuperado de [http://Dialnet-ElAnálisisDeLasFortalezasPsicologicasEnLaAdolescencia-3445211\(1\).pdf](http://Dialnet-ElAnálisisDeLasFortalezasPsicologicasEnLaAdolescencia-3445211(1).pdf).
- Goyette, M. (2006). Préparation à la vie autonome et insertion socioprofessionnelle des jeunes pris en charge par l'état: quelles interventions?. *Sociétés et Jeunesses en Difficulté*, (2), 1-22. Recuperado de <http://sejed.revues.org/159#quotation>.
- Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos en servicios sociales. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (17), 43-56. Recuperado de http://www.uned.es/pedagogiasocial.Revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2017/03_goyette.pdf.
- Incaronato, M. (2010). Políticas de transición en América Latina. Prácticas facilitadoras del egreso de instituciones. *Precongreso Latinoamericano sobre los Derechos de la Niñez y la Adolescencia*. Recuperado de <http://doncel.org.ar/wp-content/uploads/2010/09/Políticas-de-transición-en-america-Latina.pdf>.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2012a). *Proceso de énfasis de las instituciones en vulneración o adoptabilidad modalidad internado de atención especializada*. [webb]. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/DocumentoBaseEspecializacionesdeInstitucionesJunio22de2012.pdf>.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2012b). *Proyecto de vida*. [webb]. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas1/PRESENTACION%20PROPUESTA%20-%20PROYECTO%20DE%20VIDA%20Oct%202017.pdf>.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2013a). *Resolución 6464 de 2013 (agosto 9) por el cual se ordena la publicación del Manual Operativo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar*. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_6464_2013.htm.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2013b). *Guía para el proceso de restablecimiento de derechos*. [webb]. Recuperado de http://issuu.com/icbf/docs/nueva_guia_de_restablecimiento.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2014). *Restablecimiento de derechos*. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/Descargas_intranet/Publicaciones2/PublicacionesInstitucionales/D.Proteccion/PARD%20NACIONAL%20OCTUBRE_2014.pdf.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2015). *Dirección de protección: restablecimiento de derechos. Corte a 31 de julio de 2015*. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/organigrama/Proteccion/PARD/Tab/PARD%20NACIONAL%20JULIO_2015.pdf.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2016). *Lineamiento técnico administrativo de ruta de actuaciones para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados. Aprobado mediante Resolución No. 1526 de 2016 (febrero 23)*. [webb]. Recuperado de [file:///D:/Contacts/Lineamiento%20ruta%20PARD%202015-01-2016%20\(1\).pdf](file:///D:/Contacts/Lineamiento%20ruta%20PARD%202015-01-2016%20(1).pdf).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2017). *Webb*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/bienestar/sistema-nacional>.
- Jariot, M., Sala, J. y Arnau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 90-103. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/15218/13339>.
- Melendro, M. (Dir.). (2010). *El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, (356), 327-352. Doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-042.
- Melendro, M. y Cruz, L. (2013). Los escenarios de la intervención. En Melendro, M. y Rodríguez, A. (Coords.). *Intervención con menores y jóvenes en dificultad social*. Madrid: UNED.
- Mínguez, C. (2004). Evolución de la Pedagogía Social para consolidarse como disciplina. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), 25-54. Recuperado de <http://www.google.com.co/url?sa=tyrct=jyq=yesrc=syfrm=1ysource=webycd=3yved=0CE0QFjC?url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F14579>

49.dfyei=hQhWUfK5EZKo9gSv64GIawyusg=AFQjCNFTigr3ivLkBebp8SeDE1z01xOSmAysig2
=a_74ASTAp1 knlA__uuJRgybvm=bv.44442042,d.eWU.

- Monseny, M. y Úcar, X. (2012). Bases teóricas de la intervención socioeducativa de los técnicos de juventud. *Teoría de la Educación*, 24(1), 57-80. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3953599>.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertran, I. (2011). Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.mssi.gob.es/productos/pdf/UCI2011.pdf>.
- Muñoz, C. (2004). *Pedagogía da vida cotidiana e participação cidadá*. Sao Paulo: Ayuntamiento de Sao Paulo – Universidad de Sao Paulo – Instituto Paulo Freire. Recuperado de <http://cesarmunoz.org/cesar/index.php/libros/2-pedagogia-de-la-vida-cotidiana-y-p-artinicipacion-ciudadana>.
- Oliveira, A. (2015). Affiliation, identity and competence: a route towards the inclusion of at risk youth. En Carneiro, R. (Ed.). *Youth, offense and well – being, can science enlighten policy?*.(255 – 272). Lisboa: Universidad Católica Portuguesa.
- Opción3. (s.f.). *Apoyo social y prelaboral a adolescentes y jóvenes*. Recuperado de http://opcion3.es/?page_id=614.
- Quiroga, E. y Del Río, M. (2010). Educación inclusiva: los aportes de la pedagogía social a sujetos en contexto de encierro. Congreso Iberoamericano de Salud, Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de Tucumán.
- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En Pérez Serrano, G. y De-Juanas Oliva, A. *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. Madrid: UNED.
- Pinto, G. (2012). Algunas reflexiones sobre el marco normativo del derecho de los adolescentes bajo cuidado institucional a su formación y preparación para el egreso a una vida autónoma. En FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Argentina – Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo – Akershus – UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) Argentina. *Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes*. (31-40). Recuperado de http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Noticias/Transicion_Del_sistema_de_proteccion_%20a_la_autonomia.pdf.
- Quiroga, E. y Del Río, M. (2010). Educación inclusiva: los aportes de la pedagogía social a sujetos en contexto de encierro. *Congreso Iberoamericano de Salud, Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de Tucumán*. Recuperado de http://new.pensamientopenal.com.ar/sites/default/files/2012/03/situacion04_0.pdf.
- Riaño, A. M. y Merino, R. (2011). Integración y rehabilitación laboral en la diversidad. En Gento, S., Riaño, A. M. y Merino, R. *Integración y rehabilitación laboral en la diversidad*. Madrid: UNED. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:editorial-Estudiosdelauned-0133105EU01L01>.

- República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006 (noviembre 8) por el cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de <http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortallCBF/Especiales/SRPA/ClyA-Ley-1098-de-2006.pdf>.
- Ronda, L. (2012). El educador social ética y práctica profesional. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.
- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M. y Arnau, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1015-1023. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.002>.
- Storø, J. (2012). Apoyar a los jóvenes institucionalizados en la transición hacia la autonomía. En Asociación Civil Doncel. *Transición: del sistema de protección a la autonomía. Hacia un modelo integral de acompañamiento para jóvenes*. Buenos Aires: FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Argentina – Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo – Akershus – UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) Argentina. Recuperado de http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Noticias/Transicion_Del_sistema_de_proteccion_%20a_la_autonomia.pdf. 13-21.
- Úcar, X. (2016). *Relaciones socioeducativas: la acción de los profesionales*. Barcelona: UOC (Universitat Oberta de Catalunya)
- Úcar, X., Heras, P. y Soler, P. (2014). La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario: estudio de casos y procesos de empoderamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (24), 21-47. Recuperado de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/.
- Úcar, X. (2004). *De la caridad a la inclusión: modelos de acción e intervención socioeducativa en el contexto europeo*. Barcelona: Universidad Autónoma. Recuperado de www.pedagogiasocial.cl/DOCS/COPESOC/X_Ucar.PDF
- Vaquero, E. (2013). *Estudio sobre la resiliencia y las competencias digitales de los jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*. (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, Lleida. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/116373/Tevt2de2.pdf?sequence=15>
- Villa, A. (2015). Jóvenes extutelados: el reto de emanciparse hoy. *Debats Catalunya Social. Propuestas desde el Tercer Sector*, (41), 1-36. Recuperado de http://www.tercersector.cat/sites/www.tercersector.cat/files/dossier_jovenes_extutelados._el_reto_de_emanciparse_hoy_dia_0.pdf.
- Zamora, S. y Ferrer, V. (2013). Los jóvenes extutelados y su proceso de transición para la autonomía: una investigación polifónica para la mejora. *RES - Revista de Educación Social*, (17), 1-14. Recuperado de http://www.eduso.net/res/pdf/17/extut_res_17.pdf.

Violencia de género y jóvenes: incomprensible pero real

Violence against young women: a real problem difficult to understand

Autora: Blanca Hernández Oliver

Entidad: Ex Delegada del Gobierno para la Violencia de Género. Letrada de las Cortes Generales.

Autora: Inés Doménech del Río

Entidad: Ex Subdirectora General de Prevención, Conocimiento y Sensibilización de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Coordinadora de la Unidad Forense Integral de Violencia de Género del Instituto de Medicina Legal en Málaga.

Fecha de recepción: 12 de abril de 2017

Fecha de aceptación: 3 de mayo de 2017

Resumen

La violencia de género contra las mujeres jóvenes es una realidad en España. Los estudios impulsados por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género y la Macroencuesta del año 2015 han mostrado las características de este problema. Primero, que la violencia de género está muy presente en mujeres de 16 a 24 años. Segundo, que el sexismo persiste entre los jóvenes. Tercero, la población joven percibe la desigualdad entre hombres y mujeres menos que las personas adultas. Cuarto, las personas jóvenes no tienen conciencia del riesgo de las nuevas tecnologías, que también se usan como herramienta para ejercer violencia en forma de ciberacoso. Quinto, se normalizan las conductas menos extremas de maltrato, como el control o los insultos. Es esperanzador que la gente joven percibe el compromiso de España por erradicar la violencia contra las mujeres. En el ámbito de la violencia fuera de la pareja, los estudios revelan que, en las formas más extremas de violencia sexual, el agresor era frecuentemente un hombre conocido.

Palabras clave: violencia de género, violencia contra las mujeres, juventud, sexismo, nuevas tecnologías

Abstract

Gender-based violence against young women is a fact in Spain. Many aspects of this problem have featured in recent studies sponsored by the Spanish Office against gender-based Violence as well as in the 2015 Survey. First of all, women in the 16 to 24-year age group tend to report some form of gender-based violence. Secondly, sexist behaviour persists among young people. Thirdly, young people in the said age group tolerate inequality between men and women more extensively than older adults. Furthermore, young people do not fully understand the risks of new technologies to inflict violence, specially through cyberstalking. Finally, young people tend to consider as normal less extreme kinds of abuse, such as verbal assault or dominance control. It is encouraging, though, that young people value the Spanish Administration commitment to eradicate violence against women. Regarding violence outside the couple, research shows that in more extreme forms of sexual violence, the perpetrator is frequently someone known by the victim.

Keywords: gender based violence, violence against women, young people, sexism, new technologies

I. INTRODUCCIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Ya hace años que las personas conocedoras del problema de la violencia de género alertaban de que algo estaba sucediendo con la población más joven. Consideraban que se repiten roles sexistas y que las conductas violentas contra las mujeres de corta edad están muy presentes en nuestra sociedad. Se trataba, simplemente, de una percepción difusa, no medida ni concretada en datos, fruto de la observación en la práctica cotidiana de las personas dedicadas a trabajar sobre esta realidad. Además, provocaba una sensación extraña, de cierta incomprensión, porque no se explicaba bien en un país que, como España, es pionero en todo el mundo en su trabajo por erradicar la violencia contra las mujeres por el hecho de ser mujeres.

La Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, recogió esta preocupación y comenzó a investigar en profundidad el problema. Impulsadas y elaboradas intelectualmente desde la Subdirección de Conocimiento y la propia dirección del organismo, vieron la luz investigaciones sobre la juventud, el silencio, la percepción social de la violencia de género, la situación de los hijos e hijas de las víctimas, el ciberacoso, la mutilación genital femenina, la trata con fines de explotación sexual y, fundamentalmente, la Macroencuesta de violencia sobre la Mujer. Es quizás, esta última, la herramienta más potente de todas las que se idearon y pusieron en marcha y sirve para conocer con más exactitud, entre otros aspectos, la realidad de la violencia de género y la juventud. La Delegación, apoyada por el Centro de Investigaciones Sociológicas que llevó a cabo el trabajo de campo, elaboró un cuestionario potente y amplio, inspirado en las recomendaciones de los organismos internacionales, los requerimientos de calidad del Comité de Estadística de Naciones Unidas y la Unión Europea (algo que ningún país hasta el momento había hecho) y realizó entrevistas presenciales, con encuestadoras formadas para este fin, a una muestra de 10.171 mujeres de dieciséis y más años.

Los resultados de esta operación estadística, de la que es titular la propia Delegación del Gobierno, están colgados en la página web del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (www.msssi.es), a disposición del público general, con el objetivo de que pueda ser explotada y estudiada por cualquier persona que tenga interés en la materia.

La *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015* arrojó datos sobrecogedores que pasamos a reflejar en estas páginas. Pero antes, resulta útil insistir en la importancia científica, política y social de la labor investigadora y estadística en relación con la violencia de género (y probablemente con cualquier otro tema sobre el que se deba actuar). El estudio permite conocer la realidad y diagnosticarla mejor. Como consecuencia de ello, las políticas públicas pueden orientarse de manera más efectiva e incidir en los distintos aspectos que han ido apareciendo. Finalmente, y esto resulta de una importancia crucial en un problema que requiere mucha implicación social para solucionarse, los medios de comunicación, interesados en los datos y las reflexiones obtenidas, se han hecho mucho eco de ellos. El altavoz mediático ha ayudado a aumentar la conciencia y la sensibilización de la opinión pública acerca de los contornos y gravedad del problema y también de sus posibles soluciones, haciendo una labor social impagable.

II. VIOLENCIA DE GÉNERO Y JUVENTUD: REFLEXIONES PRINCIPALES

Con el fin de aportar la máxima claridad desde el comienzo de estas líneas, y antes de entrar en los datos, apuntamos ya, sintéticamente, las principales reflexiones sobre la violencia de género y la juventud que se han obtenido a lo largo de estos años. Primero, la violencia de género en general - y las específicas violencia psicológica de control y violencia emocional-, están exageradamente presentes en las mujeres de 16 a 24 años. Segundo, persisten los roles sexistas entre jóvenes. Tercero, este sector de la población percibe la desigualdad entre hombres y mujeres en menor medida que las personas adultas. Cuarto, las personas jóvenes carecen de conciencia acerca del riesgo que, en este ámbito, pueden suponer las nuevas tecnologías y la violencia de género se ha proyectado, como todo, a la actual realidad digital, en forma de ciberacoso. Quinto, como sus mayores, también los chicos y chicas más jóvenes normalizan las conductas menos extremas de maltrato, en buena parte porque, también como la población adulta, no detectan ni interpretan los comportamientos de violencia de género como tales. Finalmente, y de forma esperanzadora, la población joven percibe el compromiso de nuestro país en esta materia y, en cierto modo, esa percepción le sirve de cierta inmunización frente a la violencia contra la mujer. Además, se hará una breve mención antes de concluir, a la violencia contra la mujer fuera de la pareja, haciendo referencia a los novedosos datos obtenidos al respecto, como primer paso para comenzar a ocuparse seriamente de esta cuestión.

Veamos los datos a continuación.

III. INCIDENCIA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA POBLACIÓN JOVEN

Como decíamos, la primera afirmación que se obtiene de la labor de estudio realizada es que **la violencia de género y la específica de control están exageradamente presentes en las mujeres de 16 a 24 años.**

Según la Macroencuesta mencionada, el 11,7% de las chicas de 16 a 24 años que han tenido pareja alguna vez en la vida, han sufrido violencia física y/o violencia sexual de alguna pareja. Para el total de mujeres residentes en España de 16 y más años este porcentaje asciende al 13%. Aunque a primera vista podría parecer que la incidencia de esta violencia en las chicas jóvenes es algo menor que en el conjunto de la población femenina, es necesario tener en cuenta que las chicas de 16 a 24 años, por su edad, llevan menos años de relaciones de pareja por lo que tiene sentido que la incidencia de la violencia sufrida a lo largo de la vida sea menor. En consecuencia, es aconsejable examinar junto a la anterior la incidencia de esta violencia en los últimos doce meses. En este caso, la prevalencia de la violencia física o sexual entre las jóvenes de 16 a 24 años es bastante superior a la media de la población femenina de 16 y más años que ha tenido pareja en alguna ocasión: el 5,7% de las chicas de 16 a 24 años que han tenido pareja alguna vez en la vida ha sufrido violencia física y/o violencia sexual de alguna pareja o expareja en los últimos 12 meses frente a un 2,8% de las mujeres de cualquier edad que alguna vez han tenido pareja.

Además de la violencia de género en sentido amplio, más en concreto, los resultados de la Macroencuesta muestran que la violencia de control está exageradamente presente en las mujeres de 16 a 24 años. Según las directrices estadísticas de Naciones Unidas, para determinar lo que se entiende exactamente por "*violencia de control*" se deben elegir unos comportamientos claros y específicos que se utilizarán al entrevistar a las mujeres, como no permitir que la pareja trabaje o estudie, controlar sus horarios, impedir a la pareja que vea a su familia o amistades y decirle las cosas que puede o no puede hacer, por ejemplo.

Pues bien, **el 38,3% de las mujeres de 16 a 24 años residentes en España que han tenido pareja en alguna ocasión, han sufrido violencia psicológica de control de alguna pareja o expareja a lo largo de sus vidas**, frente a un inferior porcentaje del 26,4% del total de mujeres de 16 y más años que han tenido pareja en alguna ocasión. Si se restringe el grupo de edad a las chicas de 16 y 17 años, el porcentaje aumenta todavía más, hasta el 42,6%. Por su parte, si como hemos hecho antes al hablar de la violencia en general, se analiza la incidencia de esta violencia en los últimos 12 meses, el 21,1% de las chicas de 16 a 24 años residentes en España que han tenido pareja en alguna ocasión, han sufrido violencia psicológica de control de alguna pareja o expareja durante el último año, frente al 9,6% del total de mujeres de 16 y más años que han tenido pareja en alguna ocasión. En el caso de las chicas de 16 y 17 años el porcentaje se dispara hasta el 34,5%.

Las directrices de Naciones Unidas también recomiendan medir la violencia psicológica emocional mediante preguntas relativas a comportamientos de la pareja o expareja como insultar, menospreciar, humillar delante de otras personas, asustar o intimidar a propósito o amenazar verbalmente con hacerle daño a la mujer o a alguien que es importante para la mujer. La respuesta a estas preguntas situó en **el 25% el porcentaje de las chicas de 16 a**

24 años y el 19,7% de las menores de 16 y 17 años que han tenido pareja en alguna ocasión y que habían sufrido violencia psicológica emocional a lo largo de sus vidas, frente al 22,8% del total de mujeres de 16 y más años que han tenido pareja en alguna ocasión. Si, nuevamente, se analiza la incidencia de esta violencia en los últimos 12 meses, el 11,8% de las chicas de 16 a 24 que han tenido pareja en alguna ocasión han sufrido violencia psicológica emocional de alguna pareja o expareja durante el último año, frente al 8,2% del total de mujeres de 16 y más años que han tenido pareja en alguna ocasión. En el caso de las chicas de 16 y 17 años el porcentaje asciende al 15,1%.

Los datos hablan por sí solos. El porcentaje de mujeres jóvenes que han sufrido violencia de género, en cualquiera de sus manifestaciones o, específicamente, violencia psicológica de control y violencia psicológica emocional es enormemente elevado. Más elevado, incluso, que el de la media de mujeres españolas. Este dato no se conocía hasta ahora y refleja un panorama preocupante respecto a la población más joven. La investigación realizada es, hasta el momento, puramente descriptiva, por lo que estamos en condiciones de afirmar lo que sucede, quedando pendiente de ser analizado y estudiado en profundidad el porqué sucede, cuáles son las causas reales de que esto ocurra en la actualidad. Pese a esa labor pendiente, podemos adelantar ya algunas explicaciones de esta realidad que se basan en la información obtenida por otras encuestas realizadas por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Con ellas entramos a reflexionar acerca de la segunda y tercera conclusión que recogíamos al inicio de estas páginas: por una parte, entre los jóvenes, y aunque parezca difícil de creer, persisten roles sexistas y desigualitarios entre hombres y mujeres; junto a ello, la población de menos edad percibe las desigualdades entre unos y otras en menor medida que la gente de mayor edad.

IV. EL SEXISMO

Primero: el sexismo. La población joven y adolescente repite roles sexistas y recibe de sus familias un acervo cultural peligroso por sexista, con frases escuchadas hasta en el 75% de los hogares en los que se insiste en que *"los celos son una expresión del amor"* o con un 20% de chicos que han escuchado a personas adultas cercanas la afirmación de que *"las mujeres deben evitar llevar la contraria al hombre al que quieren"*.

En la encuesta *"La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género"*, realizada en el año 2013 a más de 8.000 estudiantes de primaria, bachillerato y formación profesional, queda patente como **en este grupo de población persisten las ideas sexistas**. Tanto en los chicos como en las chicas, más del 30% opina que *"el hombre que parece más agresivo es más atractivo"*. Algunas de estas ideas se mantienen más en los chicos, ya que más del 30% piensan que *"está bien que los chicos salgan con muchas chicas"*, pero *"las chicas no pueden salir con muchos chicos"* o que *"un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda"*, frente al casi 9% de las chicas que lo piensan.

Además de desigualitario, nuestra población joven recibe y se identifica con un acervo cultural peligroso por lo aceptada que está la violencia. Ocho de cada diez jóvenes han escuchado el consejo de personas adultas cercanas de que *"si alguien te pega, tú tienes*

que responder pegando también". Esto se ha traducido en datos tales como el que seis de cada diez chicos y tres de cada diez chicas justifican el agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo o el dato que cinco de cada diez chicos y una de cada cuatro chicas justifican el pegar a alguien que te ha ofendido. Esta cultura de aceptación de la violencia tiene su plasmación también en la faceta de las relaciones afectivas y normaliza parámetros de comportamiento no adecuados entre las parejas jóvenes. Como muestra un botón: cuando se les pregunta, el 13% de los jóvenes responde que *"no es maltrato el pegar a la chica con la que sale"* y uno de cada seis chicos no considera maltrato *"hacerle sentir miedo"* o *"decirle que no vale nada"*.

Unida a la violencia, como se indicaba al principio, la juventud percibe que se justifican los celos como una expresión del amor. **El 75% de la juventud ha escuchado en su entorno de adultos cercanos que los celos son una expresión del amor.** Esto se puede malinterpretar por estos jóvenes en el sentido de entender que, si te quiero mucho, tengo que ser celoso o que cuantos más celos tenga más significa eso que te quiero. A la hora de aclarar cómo se manifiestan estos celos la respuesta es clara: a través del control. En este sentido, uno de cada seis chicos no considera maltrato *"decirle a su chica con quién puede o no hablar"* o *"a dónde ir"* o *"tratar de que no vea a sus amigas"*, en resumen, controlar todo lo que hace.

La conexión entre la aceptación de los celos – fruto de la transmisión cultural y familiar – y la violencia psicológica de control resulta evidente. Y la presencia de la violencia en la cultura juvenil, unida a las concepciones desiguales, es un buen caldo de cultivo para la normalización de las conductas de violencia de género. De ahí la importancia de transformar los valores culturales para lograr que esta forma de violencia desaparezca y el peligro de que se perpetúe mientras se mantengan principios que le sirven de fundamento social espiritual.

V. LA BAJA PERCEPCIÓN DE LA DESIGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES

Segundo: la baja percepción de la desigualdad entre hombres y mujeres. **La juventud de entre 15 y 29 años percibe menos que las personas adultas (hasta diez puntos por debajo) la desigualdad entre hombres y mujeres**, como si en esa creencia falsa de que la igualdad estaba ya conquistada se hubiera rebajado la alerta frente a la discriminación.

A pesar de ello, sí que se puede apreciar con cierto optimismo el hecho de que la juventud percibe que la desigualdad de género es grande, si bien mucho menos que la población general. Es relevante que esta desigualdad sea siempre percibida en mayor medida por las chicas: los jóvenes perciben que las desigualdades son grandes en un 44% mientras que las jóvenes, que las padecen en los diversos aspectos de su vida, lo hacen en el 63%. Cuando se analiza este dato en los diferentes aspectos que se desagregaron en la encuesta se aprecia que la posibilidad de compaginar la vida laboral y familiar es el aspecto en el que la juventud señala que la mujer está peor situada que el hombre - con un 77,2% -, seguida muy de cerca del tema de los salarios que perciben las mujeres respecto a los hombres - con un 74,6% -.

Otros dos aspectos relevantes, que son señalados por más del 60% de la juventud, son el acceso a puestos de responsabilidad en las empresas así como en las posibilidades de ascensos en el trabajo. Casi el 50% señala la peor perspectiva de la mujer en la estabilidad en el puesto de trabajo, en las oportunidades de encontrar empleo y en el acceso a puestos de responsabilidad política. El aspecto más igualitario que destacan nuestros jóvenes es el acceso a la educación.

Es evidente que “dar las cosas por logradas” supone colocarse en una posición que resta a las mujeres – y a la sociedad en general - capacidad de reacción y contundencia frente a eventuales discriminaciones que, antes, las mujeres tenían más presentes, con la consiguiente rapidez y beligerancia en la respuesta pública. Esta actitud más pasiva o desinteresada respecto al problema se aprecia en otros aspectos relativos a la llamada “lucha por la igualdad” como, por ejemplo, el bajo asociacionismo de las mujeres jóvenes en organizaciones feministas y la casi total ausencia de este tipo de entidades entre la población de menor edad.

VI. VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ERA DE INTERNET

Decíamos, también al principio, que hoy las personas jóvenes carecen de conciencia acerca del riesgo que, en este ámbito, pueden suponer las nuevas tecnologías o que presentan una percepción muy baja del mismo: puede llegar a afirmarse que **la juventud, nativa digital, no tiene conciencia del riesgo en el uso de las nuevas tecnologías, y puede emplear -y de hecho emplea- los medios digitales como vehículos para ejercer violencia de género**. De este modo, por ejemplo, no percibe como conductas de riesgo quedar con un chico o una chica que han conocido en internet, tal y como afirman uno de cada dos chicos y una de cada cuatro chicas. Tampoco se considera arriesgado, aunque en menor medida, responder a un mensaje de un desconocido que le ofrece cosas o colgar una foto suya de carácter sexual.

Cuando se pasa de la mera percepción a los actos reales y diarios de nuestra gente joven, los datos son los siguientes y corroboran la afirmación inicial de la baja consideración del riesgo: seis de cada diez adolescentes han aceptado como amigo o amiga en la red a una persona desconocida, incluso han llevado a cabo conductas de riesgo de *grooming* (acciones deliberadas por parte de un adulto de cara a establecer lazos de amistad con un niño o niña en Internet, con el objetivo de obtener una satisfacción sexual mediante imágenes eróticas o pornográficas del menor o incluso como preparación para un encuentro sexual) ya que uno de cada cuatro adolescentes han colgado una foto suya que su padre o su madre no les autorizarían, siendo en el 3 % de los casos de carácter sexual, con el consiguiente riesgo de sufrir *sexting* (envío de material privado sin consentimiento por parte de personas a través del teléfono móvil o de Internet en el que se muestran fotografías o videos de conocidos, amigos o parejas de carácter erótico y de índole privada), o una de cada cinco chicas ha quedado con un chico o una chica que ha conocido a través de internet.

Las nuevas tecnologías han creado una nueva forma de relacionarse en la juventud, con diferencias también entre los chicos y las chicas. Si los jóvenes muestran una tendencia a

relacionarse mejor con otras personas por internet que "cara a cara" porque les resulta más fácil para mostrarse como les gustaría y compensar ciertas dificultades de relación, las jóvenes, en cambio, utilizan las redes para no sentirse solas o establecer más relaciones. Un aspecto interesante de la morfología de las relaciones en internet es que la violencia también se ejerce y perpetúa en las redes. Las encuestas nos dicen que el 23% de los jóvenes y el 17% de las jóvenes, ha difundido mensajes en los que se insulta u ofende a otras personas y que más del 50% de jóvenes han respondido en dos o más ocasiones a un mensaje en el que le insultan u ofenden.

Pero además, igual que en otras facetas de la vida, **también las relaciones de pareja se han proyectado a las redes sociales y, consecuentemente también las formas de ejercer la violencia de género. Esto tiene una especial incidencia en las personas jóvenes**, dado que son el grupo social que mantiene un vínculo más directo y permanente con esta nueva estructura típica de la sociedad de la información y el conocimiento. A su vez, esta violencia en la pareja en alguna medida se está transformando con nuevas formas de expresión dentro del llamado mundo digital.

El **ciberacoso** aparece así como una vía para ejercer la violencia en las relaciones de pareja, limitando la libertad de las jóvenes y dando lugar a relaciones de dominio y desigualdad entre chicos y chicas que tienen o han tenido una relación afectiva. El ciberacosador emplea estrategias humillantes que afectan a la privacidad e intimidad de la víctima, causándole, además, un daño en su imagen pública. Además, otra realidad que ha alumbrado el uso de las redes sociales en las relaciones de pareja es la dificultad que añade su uso para cerrar definitivamente la relación o disminuir su intensidad con la consiguiente y excesiva presión psicológica y control social. Así las cosas, podemos decir que el control de la comunicación de *Facebook*, *Whatsapp*,... o del móvil, son nuevas formas de ejercer el dominio en la pareja. Por ejemplo, **el 25,1% de las chicas adolescentes afirman haber sufrido control abusivo a través del móvil.**

Los jóvenes reconocen realizar muchas más conductas de riesgo de ciberacoso; se encuentran sobrerrepresentados en las respuestas. Pero las mujeres jóvenes son más vulnerables a este daño por la desigualdad en la consideración social a la que se someten los comportamientos y las imágenes de las mujeres en las relaciones de pareja, por lo que su vivencia es muy traumática. Los estereotipos tradicionales que siguen existiendo en las relaciones sociales entre hombres y mujeres, relacionados con los roles sexistas que existen y que, como exponíamos, se mantienen en la juventud, se proyectan en la violencia de género ejercida en el mundo de internet y las redes sociales.

Precisamente por ello, la reforma del Código Penal, llevada a cabo en el año 2015, atendiendo a la información suministrada por todas estas investigaciones, incluyó la tipificación del delito de acecho u hostigamiento por medios digitales contra una mujer como otra forma más de ejercer violencia contra ella, en una muestra de realismo y actualización de nuestro Derecho punitivo a los tiempos actuales.

VII. LA NORMALIZACIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS VOLIENTOS

Queda la reflexión penúltima: como sus mayores, **también los chicos y chicas más jóvenes normalizan las conductas menos extremas de maltrato**, considerando aceptables -o poco graves- los insultos, la violencia psicológica, el control de horarios, el aislamiento o el decirle a la mujer, "*si debe o no debe estudiar*" o "*que puede o no puede hacer*".

Para empezar, hay que destacar es que **una parte importante de la juventud no tiene conciencia de cuáles son los comportamientos que constituyen la violencia que se ejerce contra la pareja y en ello no se diferencian de sus mayores**. Las formas más extremas como la violencia física o la violencia sexual presentan un rechazo de casi el total de la población juvenil, siempre más entre las jóvenes que entre los jóvenes, pero esto no es tan claro con las formas más sutiles de violencia. El 33% de los jóvenes de entre 15 y 29 años considera inevitable o aceptable en algunas circunstancias que se ejerza la violencia de control. Al preguntar a los jóvenes sobre ella precisando comportamientos muy concretos de la vida diaria y fáciles de identificar, uno de cada tres jóvenes ha respondido que son inevitables o aceptables en determinadas circunstancias. Además, las jóvenes son más tolerantes con las conductas relativas a la violencia de control que sus congéneres de más edad. En estas conductas concretas, **las mujeres jóvenes resultan ser el grupo de mujeres menos críticas con algunas de estas conductas vinculadas al control de la vida de la pareja**.

Vemos cómo las relaciones afectivas y sociales de los jóvenes están plagadas de comportamientos que son objetivamente discriminatorios e inadmisibles, verdaderas señales incipientes de violencia, que además anticipan otras manifestaciones más graves de maltrato. Es decir la violencia contra la mujer por razón de género se "cuela" entre los jóvenes por la afectividad que está, como se ve, implícitamente plagada de valores machistas.

Además, según la *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015*, **las mujeres jóvenes de 16 a 24 años denuncian la violencia de género en menor medida** (17,3%) que las de 25 y más años (29,6%). Entre los motivos esgrimidos para justificar por qué no se ha denunciado, el hecho de otorgar poca importancia a lo sucedido sobresale entre las más jóvenes (56,8% lo citan como motivo), frente a las mujeres de 25 y más años (43,2%). Esto puede ser debido al **no reconocimiento de los comportamientos violentos** ya que un análisis de los datos de la *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015* ha mostrado cómo mientras que entre las mujeres que han sufrido situaciones graves de violencia física junto con violencia sexual, el porcentaje de quienes afirman que no denunciaron por no considerar los hechos importantes es del 14,8% entre las mujeres que afirman haber sentido miedo de sus parejas pero sin situaciones de violencia física o sexual, este porcentaje asciende al 67,8%.

Hay otro dato, positivo. Mientras que en edades más adultas se les aconseja menos a las víctimas de violencia física, sexual o de miedo, que abandonen la relación con el maltratador, a las mujeres de menos de 25 años se les aconseja más que lo hagan. Algún miembro de la familia de la mujer, en concreto, se lo ha sugerido a un 97,8% de las chicas de 16 a 24 que la ha sufrido, en comparación con el 78,8% de las mujeres de más de

25 años. En el caso de un no familiar (generalmente alguna amiga), los porcentajes pasan a un 98,9% y a un 83,8%, respectivamente. Este aspecto es fundamental ya que **aquellas mujeres que tras contar su situación a alguien del entorno han recibido el consejo de dejar la relación violenta tiene un probabilidad 2,5 veces mayor de dejar la relación que las mujeres que no cuentan a nadie su situación de malos tratos.** Por tanto, continúa siendo imprescindible concienciar a la sociedad de la necesidad de apoyar a las víctimas para que éstas rompan el silencio que tradicionalmente ha acompañado a la violencia de género, razón por la que se reiteran las campañas institucionales en esta dirección.

VIII. VIOLENCIA DE GÉNERO Y SALUD

La violencia de género, sea del tipo que sea, tiene graves consecuencias sobre la salud de las mujeres afectadas que perduran en el tiempo. Por ejemplo, aquellas mujeres que en la actualidad están sufriendo violencia física y/o violencia sexual por parte de alguna pareja o expareja tienen una probabilidad 7 veces mayor de sufrir depresión y casi 6 veces mayor de sufrir ansiedad que las mujeres que no han sufrido nunca violencia de género. Pero la violencia que se sufrió en el pasado también tiene consecuencias muy serias en la salud actual de las mujeres afectadas, que tienen 3 veces más probabilidades de padecer ansiedad o depresión si en el pasado sufrieron violencia física y/o sexual y 1,5 veces más probabilidades si en el pasado fueron víctimas de violencia emocional aunque no sufriesen violencia física o sexual. **La violencia de control, cuando no va acompañada de otras formas de violencia, es la que menos secuelas tiene en el largo plazo en la salud de las mujeres. La violencia de control, exageradamente presente en las mujeres jóvenes, a menudo es la primera expresión de una relación violenta. Por lo tanto, es fundamental detectarla cuanto antes para minimizar las consecuencias sobre la salud de las mujeres afectadas.** Detectarla en los centros educativos o en los centros de salud, pero también dotar a las mujeres jóvenes de instrumentos (test de autodetección, campañas de sensibilización) que les permitan detectar las primeras señales del maltrato resulta esencial.

Las personas jóvenes comienzan cada vez más temprano sus relaciones de pareja (en el año 2010 la edad de comienzo era 13,5 y en 2013 13,1 años. Las chicas mantienen la edad de inicio de relación prácticamente igual, pasa de 13,8 años en 2010 a 13,7 años en 2013), por lo que es fundamental **educar desde la infancia tanto a los chicos como a las chicas para que cuando lleguen a la adolescencia establezcan relaciones sanas y no violentas.** Es un enorme desafío para la sociedad actual educar a nuestros jóvenes para que cuenten con una conciencia crítica que les permita enfrentarse a contenidos audiovisuales brutalmente machistas que sexualizan y cosifican las relaciones y el cuerpo de la mujer y que impregnan de violencia las relaciones afectivas. La publicidad, el marketing y los contenidos audiovisuales son buenas muestras de hasta qué punto estamos inmersos en una sociedad culturalmente injusta con las mujeres y muy peligrosa en la imagen que de ellas se transmite.

IX. UN ANTÍDOTO FRENTE A LA VIOLENCIA DE GÉNERO: LA CONCIENCIACIÓN

A pesar de que estos datos puedan resultar desesperanzadores, como aspecto positivo y reflexión final de este trabajo, es necesario señalar que **la juventud también percibe los esfuerzos de la sociedad para la erradicación de la violencia en la pareja** y este conocimiento supone una cierta inmunidad frente a ella. Las personas jóvenes de entre 15 y 29 años que conocen la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, el teléfono 016 de información y de asesoramiento jurídico o que recuerdan alguna campaña de sensibilización sobre la violencia en la pareja, consideran inaceptable la violencia de género (69%) con diez puntos porcentuales más que aquéllos que no conocen ninguna de estas medidas (59%). Son las jóvenes (84%) las que conocen alguno de estos tres recursos en mayor porcentaje que ellos y además esta información se halla cuatro puntos por encima en el conocimiento que en el total de mujeres (80%).

Por su parte, las campañas de sensibilización también parecen tener un papel clave. La mitad de la población adolescente y joven recuerda alguna campaña de sensibilización. Además, estas campañas - para los que las recuerdan -, les resultan de utilidad. Un 78% de la población adolescente y joven piensa que las campañas de sensibilización contra la violencia de género ayudan a concienciar a la sociedad sobre este problema y el mismo porcentaje cree que sirven para ayudar a las víctimas a tomar conciencia de su situación. Las personas jóvenes que recuerdan alguna campaña de sensibilización piensan que estas campañas ayudan a concienciar a la sociedad sobre la violencia de género en mayor medida (80%) que quienes no recuerdan ninguna campaña de sensibilización (76%). El recuerdo parece que está relacionado con la edad, cuanto más edad, mayor es la frecuencia de quienes se acuerdan de haber visto alguna campaña (34% de quienes tienen entre 15 y 17 años, 52% entre los/as jóvenes de 25 a 29).

Y este conocimiento parece sirve de "vacuna" para rechazar la violencia en la pareja. Entre quienes recuerdan alguna campaña contra la violencia de género, el porcentaje de rechazo a la violencia de control y a la violencia física-sexual es mayor que entre quienes no recuerdan ninguna. En concreto, el 71% de quienes recuerdan alguna campaña consideran totalmente inaceptable la violencia de control frente al 64% de quienes no recuerdan ninguna y el 98% de quienes recuerdan alguna campaña consideran la violencia física-sexual totalmente inaceptable frente al 96% de quienes no recuerdan ninguna campaña. La realidad del maltrato no solo les llega en la ficción, también algunos conocen casos reales. Un 58% de jóvenes que conocen algún caso de maltrato afirman recordar alguna campaña, frente al 43% de quienes no conocen a ninguna mujer que haya padecido dicha violencia.

También es necesario trabajar por la mejora en su posición profesional y vital y por la igualdad de las mujeres porque también conocemos por la Macroencuesta que existen una suerte de "antídotos" contra la violencia de género. Se aprecia menos riesgo de sufrir violencia de género cuando existe un mayor grado de autonomía en la mujer, se comparten las tareas del hogar entre la pareja y las mujeres tienen una mayor red social (algo que suele evitar el maltratador que lo primero que busca es aislar a la víctima y dejarla sola). Hay datos que ponen de manifiesto cómo el grado de autonomía de la mujer que sufre violencia, su efectiva integración en redes de apoyo social que se preocupen por lo que le sucede y en

las que pueden apoyarse, así como la no identificación con el modelo tradicional de división del trabajo doméstico y la implicación de los hombres también en el cuidado del hogar y de los hijos e hijas, pueden incidir en la reducción del riesgo de maltrato hacia la mujer.

X. UNA NUEVA CARA DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER: LA VIOLENCIA FÍSICA Y SEXUAL FUERA DE LA PAREJA

Por último y por su gran importancia, es conveniente resaltar una nueva cara de la violencia contra la mujer que ha salido a la luz en la Macroencuesta del año 2015, con la intención de que fuera el inicio de un camino largo que está por recorrer: el de la violencia física y sexual fuera de la pareja. Los datos de los que se disponen son pocos, pero, por primera vez, la *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015* preguntó acerca de la violencia física y sexual que han sufrido las mujeres fuera de la pareja. Además, para poder estimar la prevalencia de esta violencia en la infancia, se preguntaba si esta violencia se había sufrido antes o después de los 15 años de edad. Para que no ofrezca duda de a lo que se refiere, la violencia física se ha contemplado con ítems tales como si alguien con quien la mujer entrevistada no haya tenido un relación de pareja, le ha pegado, dado patadas o hecho alguna otra cosa con intención de hacerle daño físicamente, si le ha tirado algo, si le ha agarrado o tirado del pelo, si le ha intentado asfixiar o quemar a propósito o si le ha amenazado con usar o ha usado una pistola, cuchillo o alguna otra arma. Y la violencia sexual con actos concretos tales como obligarle a tener relaciones sexuales que al final no tuvieron lugar, si ha intentado obligarle a realizar cualquier tipo de acto sexual que no quería realizar, si le realizó tocamientos de tipo sexual o hizo alguna otra cosa de tipo sexual que no quería, si la ha obligado a mantener relaciones sexuales cuando no quería, amenazándola, sujetándola, o poniéndola en una situación en la que no podía decir no.

La prevalencia de la violencia física de parte de agresores que no son ni han sido pareja de la mujer es más elevada entre las mujeres de 16 a 24 años (18,1%) que entre la mayores de 25 años (10,8%). En cambio, cuando se trata de la violencia sexual fuera de la pareja o ex pareja, las jóvenes de 16 a 24 años (6,8%) no indican haber tenido una experiencia significativamente distinta del resto (7,2%).

Frente a la arraigada creencia social de que las agresiones sexuales fuera del ámbito de la pareja son mayoritariamente ejercidas por desconocidos, un análisis de los datos de la *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2015* ha revelado que la tipología de agresor varía de forma relevante en función del tipo de violencia. Así:

- En el caso de las mujeres que han sufrido una violación, el 47,1% afirman que el agresor era un hombre amigo o conocido, el 23,2% afirman que el agresor era un familiar masculino y el 18,8% afirman que el agresor era un hombre desconocido.
- En el caso de las mujeres que han sufrido un intento de agresión sexual pero no una violación, el 41,8% afirman que el agresor era un hombre amigo o conocido, el 19,2%

afirman que el agresor era un familiar masculino y el 30,0% afirman que el agresor era un hombre desconocido.

- En el caso de las mujeres que han sufrido tocamientos y otras formas similares de violencia sexual pero que no han sufrido una violación ni un intento de violación, el 21,2% afirman que el agresor era un hombre amigo o conocido, el 13,2% afirman que el agresor era un familiar masculino y el 50,5% afirman que el agresor era un hombre desconocido.

Es decir, **mientras que en el caso de los tocamientos y formas de agresión sexual similares el porcentaje de desconocidos es algo superior al 50%, en el caso de las violaciones sólo el 18,8% han sido cometidas por desconocidos, lo que contrasta con la percepción social existente sobre esta materia.**

XI. CONCLUSIÓN

Con todo este magma de información en la mano, se han ido poniendo en marcha nuevas actuaciones públicas contando con la inestimable colaboración de la sociedad civil: en el ámbito de la educación, el deporte, la asistencia, la justicia, la seguridad, las nuevas tecnologías o las campañas de sensibilización. Todo ello sería materia de otro artículo más propositivo que descriptivo, como hemos considerado que debía ser éste, dado el importante valor pedagógico de esta información. No obstante, sí que es necesario recalcar que el objetivo de todas las medidas adoptadas era siempre el mismo y siempre triple: por un lado, ayudar a detectar tempranamente las primeras señales de la violencia de género a través de ejemplos concretos de conductas, por otro, decirle a la mujer o a su entorno qué se puede hacer para salir del círculo de violencia de género, una espiral que siempre va *in crescendo* y, finalmente, ayudar a la sociedad a tomar conciencia de la gravedad del problema y a comprometerse con su solución, apostando por **una sociedad libre de cualquier forma de violencia contra la mujer.**

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Domenech, I y Sirvent, E. (2016). "The Consequences of Intimate Partner Violence on Health: A Further Disaggregation of Psychological Violence. Evidence From Spain" *Violence Against Women*. DOI: 10.1177/1077801216671220
- Domenech, I y Sirvent, E. (2016) "Non-partner sexual violence against women in Spain: lifetime prevalence, perpetrators and consequences on mental health". *Journal of Public Health*. DOI: 10.1093/pubmed/fdw111
- Domenech, I y Sirvent, E. (2016). "Influence of Intimate Partner Violence Severity on the Help-Seeking Strategies of Female Victims and the Influence of Social Reactions to Violence Disclosure on the Process of Leaving a Violent Relationship". *Journal of Interpersonal Violence*. DOI: 10.1177/0886260516676473.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Percepción social de la violencia de género.*

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento.*

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *La evolución de la adolescencia española en la igualdad y la prevención de la violencia de género.*

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud.*

Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad (2015). *Macroencuesta de violencia contra la mujer. Avance de resultados.*

Ministerio de Sanidad, Servicios sociales e Igualdad (2015). *Macroencuesta de violencia contra la mujer.*

Agenda joven en Argentina. El caso del "*Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina*" PROG.RE.S.AR

*Young agenda in Argentina. The case of the "Program of Support to
Students of Argentina" PROG.RE.S.AR*

Autora: **Analía Elizabeth Otero**

Entidad: CONICET, Cdad. Autónoma de Buenos Aires/ Facultad Latinoamericana de
Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina.

aotero@flacso.org.ar

Fecha de recepción: 22 de febrero de 2017

Fecha de aceptación: 18 de abril de 2017

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar avances iniciales de un trabajo de investigación orientado al debate sobre la situación, estado y alcances de las políticas destinadas al sector poblacional joven en Argentina. Para ello se retoma el caso del "*Programa de respaldo a Estudiantes de Argentina PROG.RE.S.AR*" analizando su diseño; componentes y esquema estratégico, a la luz de las controversias en materia de política sociales en el esquema local. La estrategia metodológica se basó en el análisis documental utilizando como fuentes secundarias normativas y documentación oficial. Las reflexiones finales indican que la dinámica propuesta muestra avances en relación a la adhesión al paradigma de derechos así como también limitaciones aun existentes en materia de políticas de juventud¹.

Palabras clave: Jóvenes, Política pública, Acción Estatal, Argentina

Abstract

This article aims to present part of a research work oriented to the debate on the situation, state and scope of policies aimed at the young population sector in Argentina. To this end,

¹ El texto forma parte de los avances iniciales del proyecto de investigación: "*Políticas públicas y jóvenes. Apuestas, balances e interrogantes de cara al futuro*" (2014 -2017). Dir. AUTOR.

the case of the "Support Program for Argentine Students PROG.RE.S.AR" is taken up, analyzing its design; Components and strategic outline, in the light of the social policy controversies in the local scheme. The methodological strategy was based on the documentary analysis using as normative secondary sources and official documentation. The final reflections indicate that the proposed dynamics shows advances in relation to the adherence to the rights paradigm as well as existing limitations on youth policies.

Keywords: Youth, Public Policy, State Action, Argentina

I. INTRODUCCIÓN

En Argentina más que un sistema integrado existen un conjunto de diversas y fragmentadas estrategias de intervención estatal destinadas al sector joven. En el grueso de los casos las políticas públicas tienen como objetivo explícito la inclusión social y, en términos generales, han enfocado en el binomio: educación– trabajo/capacitación–empleo, atendiendo el déficit en materia educativa y en la inserción laboral atendiendo el déficit en materia educativa y las problemática respecto a la inserción laboral.

Históricamente se ha dado prioridad a los planes, los programas y las estrategias dirigidas a los jóvenes de los sectores más vulnerables de la población. No obstante, las medidas han mostrado hasta aquí exiguos avances.

Hace más de tres décadas los expertos en la temática sostienen que uno de los ejes críticos en este campo tiene que ver con la falta de integralidad de las acciones estatales para responder de forma articulada y eficaz al conjunto de las problemáticas vivenciadas por la juventud. En este sentido, el predominio de políticas sectoriales, con escasa y/o inadecuada coordinación, parece estar dando respuestas inacabadas a las *pruebas* de diversa índole social, laboral, educativa, familiar y de salud, etc. que enfrentamos en nuestra época.

En la última década las intervenciones del Estado Nacional se han reforzado, entre otros, a través del lanzamiento de nuevos programas destinados a la infancia y juventud con propuestas que, al menos desde lo discursivo, persiguen promover la inclusión social bajo la promesa de políticas de carácter integral.

Este artículo está orientado al análisis del PRO.G.RES.AR creado por Decreto (PE) N° 84/2014 (BO 27/01/2014), en 2014, cuyo objetivo central es brindar un apoyo a los jóvenes para culminar sus estudios o atender a su formación/capacitación laboral, a través de un modelo de transferencias condicionadas.

Aquí proponemos una reflexión y análisis sobre puntos nodales del programa referido tomando en cuenta su vinculación con las políticas de juventud. Para ello analizaremos su estructura general, diseño y normativas en un contexto de cambios del esquema de políticas públicas en la región de América Latina.

El texto se organiza del siguiente modo: un primer apartado contextualizará la orientación de las políticas públicas en el escenario social, económico, político abierto desde principios de este siglo en la región, con las especificidades que cobra en nuestro país desde el 2003.

Luego, a nivel nacional describiremos las características propias de las políticas de juventud a la luz de diversas tensiones. En los próximos apartados nos adentraremos en el Programa PROG.R.ES.AR viendo más de cerca su perfil y reflexionando en los aspectos positivos y controversiales de la medida. Como conclusión sintetizaremos alguno de los principales interrogantes y retos que se desprende del recorrido aquí realizado.

II. TELÓN DE FONDO: EL ENFOQUE DE DERECHOS

Distintos autores han considerado que el esquema de política pública en América Latina, sobre todo, desde principios del siglo veintiuno presenta cierto viraje orientado por la prioridad que adquiere el enfoque de derechos e inclusión social. Una consecuencia central de la nueva orientación es que, desplaza la concepción de los destinatarios como beneficiarios de lo público por una basada en los derechos ciudadanos donde el estado tiene la responsabilidad fundamental como garante de los mismos (Feijoó y Poggi, 2014: 17).

Este viraje es precedido y de algún modo tributario de la oposición y destitución del esquema económico político de fines del siglo anterior y la implementación de las políticas neoliberales de los noventa que profundizaron el desdibuje un modelo de protección social propio del Estado de Bienestar con vocación universalista.

Durante el último periodo en paralelo al encuadre del derecho, surgirán otras transformaciones trascendentes de alcance regional. Entre otras, por un lado, se perciben intervenciones públicas "más integrales" dado que no solo son destinadas a los individuos sino que la familia pasa a ser el núcleo central de buena parte de las medidas implementadas. Por otro lado, a mediados de los noventa cobrará lugar el modelo de transferencias condicionadas siendo un tipo de política pública cuya implementación consiste en la entrega directa de efectivo que se entenderá como un soporte a grupos que sufren determinadas carencia, siendo un apoyado para la atención de gastos básicos ligados con el acceso a recursos monetarios. La *novedad* será que la entrega de dinero supone "confiar en las decisiones de los sujetos sobre sus prioridades de consumo" (Feijoó, 2014:23). Además, la transferencia tendrá un componente particular dado que implica la contraparte de los sujetos quienes tendrán que cumplir obligatoriamente con ciertas exigencias en materia de acceso a bienes públicos como salud, educación, etc.

Ahora bien, en el marco de lo joven el enfoque de derechos cobró expresión en cierta transformación del paradigma que guió las políticas públicas hacia niños, niñas y jóvenes. En el marco jurídico e internacionalmente esto se manifestó con notoria claridad en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño durante el 1989 dada bajo la aprobación de Naciones Unidas (Freytes Frey, 2015).

En nuestro país, en el 2005 se sanciona la ley de Protección Integral de los Derechos de Niños y Niñas y Adolescentes Ley 26.061 la cual abole el sistema de tutela Estatal basado en el patronato, bajo esta normativa jurídica los niños, niñas y adolescentes se reconocerán en tanto sujetos de pleno derecho.

Este pasaje inaugurará también un nuevo espacio institucional con la creación de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF).²

La concepción de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, implica que estos son poseedores de una gama de derechos civiles, sociales, económicos, políticos y culturales garantidos por el estado, lo cual significa un enfoque opuesto al hasta entonces predominante: un enfoque de riesgo.

Haciendo un breve repaso histórico es de destacar que al contrario de lo que ocurrió hasta mediados de los años ochenta durante los noventa, comenzó a resonar con mayor eco la concepción de políticas públicas de juventud cimentadas en enfoques "más integrales e integrados" (Rodríguez, 2010: 1-2). Idea que desde sus inicios estuvo intrínsecamente relacionada con superar la sectorialidad de las políticas vigentes que supusieron la implementación de planes y programas desde distintos ámbitos estatales desconectados entre sí.

No hay que olvidar que el enfoque no solo estuvo atado a políticas de carácter asistencialista y focalizadas sino también remitía a una visión amplia y expandida que aun tiene presencia en nuestras sociedades, la visión de los jóvenes, en particular a aquellos de los sectores vulnerables vinculados al delito, el narcotráfico, etc. es decir causantes centrales de la inseguridad cotidiana de nuestra sociedades. Está concepción acotada y estigmatizante de los jóvenes como un "problema" - "riesgo" contribuye a invisibilizar cuestiones de fondo que afectan de distintos modos a tanto las anteriores como las recientes generaciones.

El enfoque de riesgo apunta a la atención de los niños y jóvenes de los sectores más vulnerables y/o excluidos de la población que se consideran prioritarios de atención. La acción del Estado se sostiene como una respuesta a una situación irregular concebida como peligrosa para el niño/joven. Esta concepción sustenta un tipo particular de intervención que se tradujo en el ejercicio. Vale decir, el estado encara la protección y defensa a través de la acción tutelar en situaciones de irregularidad. Como retoma Freytes Fey y otros, ello da lugar a políticas públicas "de carácter asistencial, compensatorio y limitado, centralizado y sectorial" (Laje y Vaca Narvaja, 2012: 9 citado en Freytes Fey, 2015: 206).

Históricamente, el formato tutelar y la orientación de las políticas ligadas al enfoque de riesgos así como el carácter asistencial de las políticas públicas para niños y jóvenes despertó múltiples desacuerdos que fueron pie de intensos debates (Abad, 2002). Como críticas vertebrales se ha señalado: el anacronismo de las formas tutelares de intervención con los perjuicios que pueden causar en la vida de los sujetos; el carácter focalizado en los sectores vulnerables que tiende a profundizar las estigmatizaciones y, las escasas respuestas que suponen ante la complejidad de situaciones problemáticas en los distintos ámbitos vitales de los sujetos.

²Además en Argentina rigen distintas normativas: Ley de Protección Contra La Violencia Familiar (24.417), Ley de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley 25.673), Ley de Migraciones (Ley 25.871), Ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (Ley 26.364) y Ley de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente (Ley 26.390).

Por lo tanto, no puede negarse el avance del nuevo paradigma que implica la concepción del "sujeto de derecho" no obstante las transformaciones se dan en el marco de las tensiones que atraviesa el diseño y la implementación de políticas públicas apuntadas en el perfil novedoso frente a otros modelos y pautas antecesoras.

III. ESQUEMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y POLÍTICAS DE JUVENTUD

En este apartado esbozamos algunas de las líneas que trazan el debate en relación a las políticas de juventud esto nos servirá como escalón inicial para orientar el análisis del Programa PROG.R.ES.AR.

Como primer señalamiento puede decirse que lo que vertebra las marchas, contramarchas y las discusiones acerca de la política de juventud tienen que ver con el mismo lugar de "lo joven" en las agendas de política estatal. Cuestión que se presenta con distintos matices e intensidad en buena parte de los países de la región de América Latina (Balardini et al., 2005).

En nuestro país el campo de lo joven se ha caracterizado por un débil y discontinuo desarrollo institucional expreso, entre otros, en la escasez de políticas específicas de juventud. Las existentes, se tratan más bien de múltiples acciones destinadas a los y las jóvenes que carecen de una direccionalidad común y un eje articulador.

Históricamente, los planes y los programas sociales destinados a la juventud comprendieron un espectro de intervenciones que alcanzaron escasa continuidad entre diferentes interperiodos. Además, fueron y son intervenciones ejecutadas por distintos organismos gubernamentales e institucionales que si bien presentan cierta dinámica, son fragmentadas y sufren rupturas significativas entre periodos político institucionales.

Puede decirse que no existió un plan integral que abarque específicamente la cuestión juvenil frente a todas las dimensiones de las problemáticas y/o cuestiones que afrontan. Pero tampoco se cuenta con un organismo centralizado –dotado de suficiente poder político y asignación presupuestaria–, que sea el encargado de diseñar un esquema estratégico para coordinar e impulsar de forma articulada líneas de acción del área. Existen, antecedentes institucionales recientes como la Dirección Nacional de la Juventud (DINAJU), cuya creación data de 2005 (28-02-2005); y la Subsecretaría de Juventud, Secretaría de Organización y Comunicación Comunitaria del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, aunque en ninguno de los casos tiene a su cargo el diseño sobre el conjunto de las políticas públicas del sector.

Ligado a la escasa institucionalidad que detenta el campo, no se visibiliza con clara certeza cuales son ni deben ser el/los actor/es político/s que deberían concentrar su planificación conjunta en el esquema de las políticas públicas. Este marco se complementa con el debate a cerca de la revisión de las tensiones entre las políticas focalistas, transversales, sectoriales, etc.

Un aspecto polémico central tiene que ver con la contraposición y cruce entre políticas integrales y políticas sectoriales. En Argentina, pese a que las recomendaciones de los especialistas que hace años bregan por la institucionalización de enfoques más amplios e integrados y reafirman la necesidad de la construcción de alianzas interinstitucionales para llevarlas adelante, las políticas públicas de juventud se caracterizan por una lógica sectorial históricamente predominante.

Esta tensión se profundiza con el desplazamiento hacia el paradigma de derechos que supone un modelo de acción del Estado muy lejano a la tutela y el precepto de problema/riesgo. Como decíamos en el apartado precedente, el nuevo enfoque parte de la doctrina de Derechos Humanos y el principio de la integralidad, que afirma la indivisibilidad de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, dado que cada uno de estos tiene implicancias en el ejercicio de los demás y todos comulgan con el ejercicio de la ciudadanía plena. Desde esta perspectiva solo el cumplimiento del conjunto permite el bienestar y el desarrollo de niños/as y jóvenes (Freytes Fey, 2015). En consecuencia las articulaciones entre organismos y programas resulta una pauta sustantiva para promover acciones que apunten a garantizar los distintos ámbitos del ejercicio de derechos.

Así como también constituye una tensión latente la contradicción entre la lógica universalista de los derechos y la orientación a poblaciones y problemáticas específicas como por ejemplo el predominio de la orientación de acciones cuyos destinatarios son aquellos de poblaciones vulnerables.

Otro aspecto fundamental del debate es la falta de un marco normativo que ataña a la población joven del país, los derechos de los jóvenes no están regulados normativizados por una Ley específica. Lejos de ser éste un tema reciente hace décadas que en el poder legislativo circulan proyectos de Leyes de jóvenes, sin embargo aun no existe una propuesta consensuada que logre el estatus jurídico para transformándose en una Ley sancionada y aprobada. En este sentido si bien es loable la reciente orientación, es decir, el nuevo viraje hacia la primacía del enfoque de los derechos, los avances legislativos no se reflejan en la promulgación de una Ley nacional. No obstante, en forma muy reciente ha sido aprobado por la Cámara de Diputados un Proyecto de Ley para la Promoción de Juventudes que aun no logró convalidarse plenamente como normativa vigente³.

En términos generales, en nuestro país los expertos entienden la necesidad de diseñar políticas de juventud procurando lograr una orientación como decíamos integral, en base a una planificación con metas y objetivos comunes. Las principales propuestas de acción siguen apuntando a atender cuestiones como: la finalización del ciclo educativo, la capacitación en oficios, e incluso el acceso a trabajos decentes en estrecho vínculo con proyectos educativos. En mucho menor medida aparecen alternativas, por ejemplo, como generar apuestas colectivas de trabajo (Borzese et al., 2009).

Ahora bien, si se toman en cuenta las diversas intervenciones vigentes vale decir que hoy existen múltiples planes y programas destinados al sector poblacional joven con dependencia en diversos organismos oficiales (ministerios, secretarías, subsecretarías). A su vez, hay una trama compleja de intervenciones operando desde distintos niveles estatales:

³El mencionado proyecto de Ley incluye entre otras consideraciones la necesidad de establecer por Ley el programa PROGRESAR y garantizar su movilidad.

nacional, provincial y municipal, que también conforman este espectro de políticas heterogéneas, cabe aclarar aquí que no existe información sistematizada y homogénea sobre lo existente en los diversos circuitos estatales. La falta de información al respecto es un elemento que obstaculiza los diagnósticos, la formulación de diseños y/o la complementación articulada de las acciones existentes.

Un estudio reciente realizado por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento releva la existencia de "42 intervenciones del Estado Nacional dirigidas a los jóvenes", implementadas por diferentes instituciones públicas: La Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES); el Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación; el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación; el Ministerio de Industria de la Nación; el Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de la Nación; el Ministerio de Salud de la Nación; el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación y la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico de la Nación. (Repetto y Díaz, 2014:6).

El citado informe avanza sobre una clasificación temática de las intervenciones relevadas, clasificación que se realiza en base al objeto y la prestación principal cada intervención lo cual les permite concluir que los dos ejes claves que concentran la mayor cantidad de intervenciones son educación (15) y trabajo (10), mientras que otras dos operan en forma combinada en educación y trabajo. Entre las restantes acciones cuatro están orientadas al ámbito de la vivienda, en igual cantidad existen otras dirigidas al refuerzo de los ingresos de los jóvenes o sus familias. El mapeo se completa con tres intervenciones cuyo objetivo es actuar frente al consumo problemático; otras tres líneas de acción en salud y finalmente una orientada al fortalecimiento de los derechos políticos y sociales.

Esta sistematización, si bien no da cuenta de las dimensiones que abarca cada intervención es útil para visualizar la fragmentación y sectorialización además permite corroborar que los planos de la educación y el trabajo son aquellos que concentran más de la mitad de las relevadas.

Otro dato interesante es el lugar de origen y dependencia de cada intervención -como aclaráramos 9 instituciones públicas-. El Ministerio de Educación de la Nación da origen, entre otras, a distintas líneas de beca y al Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES). El Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS)⁴ dio origen al programa Jóvenes con más y Mejor Trabajo (PJMMT)⁵. Mientras que los programas recientes de mayor extensión se nuclean en el Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSeS)(Conectar Igualdad; Asignación Universal por Embarazo; Asignación Universal

⁴ Es interesante rastrear los antecedentes programáticos en el seno del MTEySS, un primer programa dirigido a atender educación-trabajo originado desde este ministerio fue el "Proyecto Joven", una prueba piloto lanzada en 1998 y posteriormente se aplicó el programa "Capacitar", ambos contaban con el apoyo financiero del BID y su población objetivo eran jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos. El MTEySS amplió sus acciones en la década de 1990 asumiendo gradualmente nuevas funciones, como la elaboración de programas de formación profesional, capacitación, etc., que antes eran implementadas desde el Ministerio de Educación.

⁵ Siguiendo el informe de Forteza, (2012) en marzo de 2011, 303.934 jóvenes habían adherido al programa PJMMT en algún momento desde su lanzamiento. La misma autora propone una serie de desafíos que requieren atención, entre otros: -Imbricar el PJMMT en una política pública integral, de articulación con otros programas nacionales que apunten a la misma población - Inscribir al PJMMT en una política pública integral que atienda a la heterogeneidad de la población objetivo, y acompañe a los ciudadanos a lo largo de todo el ciclo de vida.

por Hijo; PROG.R.ES.AR; Seguro por Desempleo; PROCREAR). Este último como veremos se encuentra bajo la dirección del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.

Diversos autores sostienen que desde principios del 2003 las orientaciones en materia de política pública de juventud muestran transformaciones sustantivas. Mazzola propone que el programa PROG.R.ES.AR es expresión de este pasaje de un paradigma de riesgo al enfoque de derechos pues responde a una mirada integral que permite potenciar las capacidades de los jóvenes, incentivar su participación y brindarles mayores oportunidades. Una medida que marcha en función de un nuevo paradigma ampliado de protección social que implica que la niñez, la adolescencia y la juventud, dejan de ser considerados un *riesgo* para la sociedad (Mazzola, 2012).

IV. EL PROGRAMA PROG.RE.S.AR

En forma similar a otros países de la región en Argentina surgen propuestas de planes y programas con diseños de transferencia condicionada que significan una variante a los aplicados hasta el momento. De modo muy reciente este modelo es retomado en el área joven, en el diseño del programa PROG.ER.S.AR. En esta dirección, Feijoó y Poggi, enmarcan este programa como tributario del "*modelo*" de programas de transferencias condicionadas implementado en América Latina en los 90 para paliar el gran desmejoramiento y la expansión de la profundización de los procesos de exclusión social y bolsones de pobreza bajo este formato, se inscribieron planes de Brasil y México (OPORTUNIDADES-PROGRESA). Siguiendo a las autoras, el "plus" de estas medidas "fue el hecho de que aún en el marco del mejoramiento de los indicadores agregados permitiera focalizar acercando soluciones a los impactos resultantes de la pobreza y sus correlatos en materia de exclusión social y de acceso a derechos". (Feijoó y Poggi, 2014: 33).

Este programa se encuadra en la línea de programas antecesores de transferencias económicas como el Asignación Universal por Hijo (AUH) con una cobertura del ciclo obligatorio de educación formal (hasta 18 años) y, su complemento la Asignación Universal por Embarazo; implementadas ambas durante en la última década. Pos AUH, el PROG.R.ES.AR se orienta a la cobertura de un próximo ciclo en las trayectorias juveniles contemplando la población a partir de los dieciocho hasta los veinticuatro años de edad. Es una medida que profundiza y acompaña las políticas sociales que vienen implementándose que se entiende como parte de las estrategias de acción para extender la protección social del Estado hacia los jóvenes concebidos como sujetos de derechos. Es más el programa bajo análisis se presenta como un "*derecho*."

Explícitamente "*su objetivo es el de generar oportunidades de inclusión social y laboral a través de acciones integradas que permitan capacitar a los jóvenes.*" Jóvenes que serán los futuros protagonistas del desarrollo del país. Tiene como fin atender a la problemática juvenil en múltiples facetas: acceso real y flexible a la oferta educativa, acompañamiento en una inserción laboral de calidad. Fines que establecen continuidad con las intervenciones precedentes.

El programa está destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años, que no terminaron los estudios obligatorios, y/o que están desocupados o trabajan en la economía informal⁶ o sean monotributistas sociales⁷, del servicio doméstico, etc. y en todos los casos el ingreso que perciba el titular debe ser inferior o igual al valor de 3 (tres) Salarios Mínimo, Vital y Móvil. Las mismas condiciones se aplican al grupo familiar.

Es interesante subrayar que por sus características el diseño de este programa ratifica la existencia de una problemática central respecto a la posición marginal de los jóvenes en el mercado laboral. En breves palabras hay cierto reconocimiento de la persistencia de la desocupación y la informalidad como procesos con presencia en la dinámica laboral del contexto local que también es característica del mapa regional de las juventudes.

Por otro lado, la consideración del grupo familiar ratifica la orientación señalada respecto al esquema de las políticas públicas en la región mencionada en apartados antecedentes.

En el plano educativo, los jóvenes pueden inscribirse en todos los niveles educativos habilitados por la Ley de Educación Nacional (26.206): primario, secundario, terciario, universitario, centros habilitados para el Plan Fines del Ministerio de Educación, Bachilleratos Populares y Centros de Formación Profesional registrados ante el Ministerio de Educación.

Vinculado a lo laboral el programa contempla la asistencia para la formación profesional, orientación e intermediación laboral incluyendo aquellos cursos de Orientación e Introducción al Mundo del Trabajo del MTEySS brindados a través de [Oficina y Gerencia de Empleo](#).

También forma parte de la oferta la inscripción en: a) El entrenamiento para el trabajo: como prácticas en ambientes de trabajo que incluyen procesos de formación y tutoría para enriquecer las destrezas y habilidades de trabajadoras cuyo objetivo es mejorar sus condiciones de empleabilidad y contribuir al fortalecimiento de la productividad y competitividad de las empresas. Y b) El programa de Inserción Laboral: que promueve la inserción en empleos de calidad, mediante la implementación de incentivos económicos a las empresas. Ambos de origen en el MTEySS.

Como otros componentes, ofrece una red de tutores y estrategias de cuidado infantil para aquellos jóvenes a cargo del cuidado de niños y sobre todo la posibilidad de atención al cuidado de niños a cargo constituyen elementos no contemplados en otros programas relativos a la promoción de educación y trabajo destinados a las juventudes.

Desde su diseño el programa implica la corresponsabilidad educacional y sanitaria. Es condición que el joven realice la presentación formal como activo estudiante (niveles educativos y/o formación profesional, cursos de capacitación en oficios, etc.). La

⁶ De acuerdo a la información oficial, pueden acceder a PROG.R.ES.AR. todos los jóvenes argentinos de entre 18 y 24 años inclusive que acrediten estar inscriptos o asistan a Instituciones educativas habilitadas, siempre que, al momento de la solicitud: Sean desocupados o trabajadores formales en relación de dependencia, o trabajadores de temporada con reserva de puesto de trabajo o se desempeñen en la economía informal o sean monotributistas sociales o trabajadores del servicio doméstico o titulares de la Prestación por Desempleo ó autónomos ó monotributistas o perciban una jubilación o pensión o una pensión no contributiva nacional, provincial o municipal o sean titulares de la Asignación Universal por Hijo o por Embarazo para Protección Social. En todos los casos el ingreso que perciba el titular debe ser inferior o igual al valor de 3 (tres) Salarios Mínimo, Vital y Móvil. Las mismas condiciones se aplican al grupo familiar.

⁷ Monotributistas sociales refiere a una figura jurídica contemplada en otros programas sociales vinculados a la economía social, que incluye jóvenes a partir de los 18 años de edad. (Otero, 2015).

condicionalidad del programa se basa en que el beneficio está atado a la certificaciones de asistencia a los niveles educativos/cursos, etc. en el que se inscribe cada joven y el cumplimiento del plan de salud SUMAR.

En contraposición a la sectorialidad, el programa en su normativa incluye un ítem bajo el cual se enfatiza en la necesidad de profundizar y articular las estrategias que ya vienen siendo desarrolladas por los distintos ministerios/instituciones. En esta línea propone que deben estimularse acciones que promuevan la articulación interinstitucional y el trabajo en conjunto entre diversos organismos públicos.

Como otro punto se estipula la creación de dos comités interministeriales: ejecutivo y consultivo. Ambos presididos por un representante del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas organismo que tiene a su cargo la dirección del programa.

El comité Ejecutivo estará conformado por un representante de cada una de las siguientes instituciones: Jefatura de Gabinete de Ministros, Ministerio de Economía y Finanzas Públicas, Administración Nacional de la Seguridad Social, y tendrá a su cargo el establecimiento de las instrucciones para la ejecución, seguimiento y evaluación del programa. Mientras que el Comité Consultivo estará integrado por representantes de: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, Ministerio de Educación de la Nación, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Ministerio de Salud de la Nación, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, Ministerio del Interior y Transporte de la Nación, Ministerio de Seguridad de la Nación, Ministerio de Defensa de la Nación, Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación y Administración Nacional de la Seguridad Social.

Por otra parte, como decíamos es un programa de transferencia monetaria directa, la prestación económica universal mensual al inicio era de \$ 600, suma que luego se elevó a \$ 900 lo cual significó un incremento del orden de 50 %. Junto con el aumento sobre el beneficio mensual del Programa PROG.R.ES.AR se elevó el techo de ingresos familiares para recibir ese subsidio de \$ 4.716 a \$ 14.148.

Si bien la implementación es reciente, revisando los datos públicos a la fecha puede decirse que en sus inicios las estimaciones oficiales del programa proponían que llegaría a abarcar un total de 1,5 millones de jóvenes, lo cual significa un 30% de los 4 millones de jóvenes de 18 a 24 años del país. Para enero del 2015 había incorporado un aproximado de 565 mil jóvenes. Luego en junio del presente año considerando el total país eran 702.867 aquellos que accedían a la prestación por haber acreditado la escolaridad.

En cuanto a la composición del total de titulares que reciben la prestación, el 63% son mujeres y el 78% tiene 22 años o menos. Mientras que la distribución territorial indicaba que, Buenos Aires era la provincia con mayor cantidad de casos (232.872), seguida por Salta (48.809) y Tucumán (39.171). En cuanto a las actividades, es decir, qué hacen esos jóvenes, la mayor parte está cursando estudios universitarios (44%), un 29% finalizando el secundario, mientras que el 23% restante se entra inscripto en capacitaciones, cursos y oficios.

V. LOS AVANCES, LAS CONTROVERSIAS Y LAS PROMESAS

En rigor siguiendo la línea de políticas antecesoras, el programa bajo análisis continua enfocando en el binomio: educación – trabajo/ capacitación – empleo, atendiendo la inserción laboral y los déficit en materia educativa. A contrapelo del enfoque de riesgo desde marco conceptual y discursivo parte de concebir a los jóvenes como sujetos de derechos, no obstante en particular se encuadra en el acceso al derecho a la educación (Terigi, 2014).

Al examinar la normativa del PROG.R.ES.AR observamos que a nivel discursivo encara aspectos centrales, como son una apuesta por la integralidad planteando una intervención multidimensional; la búsqueda por construir sinergias entre las distintas líneas de acción joven, la construcción de articulaciones y complementaciones intersectoriales. Lo cual implica cierto reconocimiento de las típicas encrucijadas del campo de la política pública de juventud.

Así, el programa está en línea con las tensiones planteadas (sectoriales/integrales; focalizada/universales) por los expertos del campo, sobre todo el reclamo por un abordaje más *integral*, que promueva una estrategia de vinculación entre distintos actores institucionales; de construcción de redes y alianzas locales; una participación activa del gobierno; estrategias de contención para los jóvenes, etc.

El análisis de la institucionalidad del Programa nos ha permitido divisar algunas claves en relación a los dispositivos que pueden sostener intervenciones multidimensionales, superando la lógica sectorial tradicional. a) Estipula la intervención conjunta de diferentes ministerios e instituciones; b) Prevé la creación de Consejos (ejecutivo y consultivo), con decisiones de carácter vinculante. c) En el Decreto 84/2014 se establece que se promoverán acciones que articulen con políticas vigentes siendo este armado una condición para la ejecución del programa.

Como contracara de estos aspectos recomendables como políticas de apoyo joven, la implementación de este tipo de intervenciones parece resultar una tarea sumamente compleja de llevar a cabo en la práctica concreta y cotidiana. Una parte fundamental de la complejidad es que requiere la articulación real de múltiples actores sociales; responsabilidades inter institucionales comprometidas en la tarea; consenso de los funcionarios; gestores y ejecutores, etc.

En relación a las propuestas, como veíamos este Programa presenta, aspectos que le otorgan cierta peculiaridad: ofrece un apoyo que si bien sigue estando centrado en los mismos ejes que otras políticas: educación–trabajo, permite cierta flexibilidad, por ejemplo abarca la terminalidad de los distintos tramos educativos (primario, secundario, terciario, universitario). Asimismo incluye distintas instituciones educativas avaladas por el Ministerio de Educación.

El componente educativo sigue girando fundamentalmente sobre el sistema educativo formal con un formato tradicional. Como aspecto controvertido puede señalarse que no incluye ni plantea espacios para nuevas corrientes que enriquecerían las inquietudes en

plano cultural (artísticas, musicales, deportivas, etc.) como otras vías posibles de llegada a lo joven.

En el plano laboral sigue atado a las propuestas frecuentes y de vieja data que incluyen capacitaciones e incluso trabajan desde una perspectiva de fortalecer las habilidades y destrezas de los individuos para acceder al mercado de trabajo. Cabe decir, que esta es y ha sido una perspectiva ampliamente cuestionada sobre todo durante los 90, dado que conceptualmente apunta a reforzar las competencias de empleabilidad de los sujetos y supone una responsabilidad individual (en este caso de los jóvenes) ante el desempleo invisibilizando las causas estructurales de la problemática asociadas a la dinámica estructural del mercado de trabajo.

En cuanto a otros componentes del programa como guarderías, puede decirse que, desde el diseño se contemplan dispositivos que permitan un espacio para que las jóvenes madres/padres accedan a mecanismos encargados del cuidado de sus niños mientras ellas estudian o participan de actividades contempladas por los programas, es un signo positivo. Hace al reconocimiento de un sector clave entre los sectores jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad social: las jóvenes madres.

Más allá de la importancia del mecanismo previsto de cuidado para los niños aun no encontramos claras pautas sobre su implementación en terreno, lo cual sin duda llevara un gran esfuerzo de articulaciones para su viabilidad.

Finalmente respecto a la intensión de la multidimensionalidad del alcance del programa cabe agregar que análisis recientes destacan cuestiones vacantes de atención y refuerzo en lo que hace a las problemáticas de nuestras juventudes en la actualidad. Entre otros se cuentan una mejor accesibilidad de los jóvenes al sistema de salud; un mejor acompañamiento de las transiciones a la vida adulta en un núcleo central como lo es el acceso a la vivienda; respuestas a las problemáticas laborales jóvenes desde otras perspectivas, etc. (Repetto y Díaz Langou, 2014).

VI. A MODO DE CIERRA

En un marco general hacia políticas públicas tendientes a la transversalidad desde una perspectiva de derecho, no están ausentes las tensiones e interrogantes de hoy y de futuro, que traen consigo nuevos acuerdos como también oposiciones. Las políticas destinadas a la población joven, con relativa y escasa presencia hasta nuestros días no –pueden pensarse- ni están exentas del debate general del modelo político, y de la construcción de agendas que atiendan a los problemas sociales. Así tampoco quedan al margen de las disputas que se genera entre los grupos de interés y distintos actores intervinientes.

El mecanismo político por excelencia ha sido la escasa articulación sectorial, mejor dicho, la disociación, entrecruce y superposición, de políticas y programas. Mecanismo que lejos de ser neutral produce efectos perversos que abarcan desde el diseño hasta la misma implementación de las políticas y ello ha sido moneda corriente en distintos periodos. No hay que olvidar que rasgos tan comunes no se producen al azar sino que son parte de pseudo "tradiciones" expresadas en prácticas naturalizadas y rituales entre los actores responsables

y variables endógenas y exógenas que forman parte de las negociaciones. (Feijoó y Poggi, 2014:17).

Un cambio de paradigma es ante todo un proceso que requiere transformaciones sociales, tomas de decisiones de envergadura, continuidad, recursos económicos y voluntad política, con la confluencia y consenso de los múltiples actores sociales intervinientes en la política pública y la construcción de agendas políticas.

En este marco, una de las formas de avanzar reforzando el paradigma de derechos es atender a la creación de un organismo rector del campo dotado de un poder político significativo y recursos acordes para viabilizar el establecimiento y cumplimiento de metas claras y la elaboración de objetivos específicos.

A pesar de los avances, la existencia de una estructura pensada en base a un enfoque integral hoy está lejos de plasmarse en las políticas existentes destinadas a los jóvenes. El panorama es complejo conviven múltiples líneas de intervención y dispositivos institucionales, bajo la primacía de acción en el plano laboral y educativo desde enfoques en tensión entre derechos/compensaciones y asistencias. Un escenario de acciones estatales fragmentadas que conviven a menudo en forma yuxtapuesta.

Revisando las características del Programa PROG.R.ES.AR y a poco de comenzar su implementación, estamos frente a un final abierto donde las preguntas están a la orden del día ¿será este programa un punto de inflexión en materia de políticas integrales, una bisagra hacia nuevas articulaciones institucionales con continuidad?; ¿es capaz de constituirse como una alternativa superadora a la lógica sectorial?.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abad, M. (2002). Las Políticas de Juventud desde la Perspectiva de la Relación entre Convivencia, Ciudadanía y nueva condición juvenil. *Última Década*,10 (16), 117-152. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362002000100005>
- Balardini, S., Dávila, O.,Paciello, A.,Souza, R. y DeFreitas, M.(2005). *Políticas locales de Juventud. Experiencias en el Cono Sur*.Buenos Aires: Fundación SES.
- Borzese, D., Botinelli, L. y Luro, V. (2009). Hacia una ley nacional de juventudes en Argentina: Análisis de experiencias de construcción de leyes de juventud en países de América Latina. *Avance 29*, Informe de Investigación, Buenos Aires: Fundación SES; Fundación Carolina; Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional (CeALCI).
- Feijoó, M.C.(2014). Introducción. En Feijoó, M.C.y Poggi, M. (coord.) (2014). *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*.(21-47).Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Freytes Frey, A. (2015).La incidencia de la participación en el "Programa Envión" en las trayectorias educativas y laborales de los/as jóvenes en situación de pobreza en Avellaneda. *Cartografías del sur*. 0 (1),203-224.Recuperado de:<http://cartografiasdelsur.undav.edu.ar/wp-content/uploads/2015/10/CARTOGRAF%C3%8DAS-1-definitivo.pdf>

- Forteza, P. (2012). Implementación del Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo en ámbitos subnacionales. *Doc. de Trabajo N°45*. Buenos Aires: Programa de Protección Social de Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- García, M. y Colicigno, A. (2011). Políticas públicas de jóvenes y su costado oculto: la subjetividad. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 1 (1), 22-28.
- Laje, M. y Vaca Narvaja, T. (2012). Presentación. En Laje M.L (coop.) *La infancia y sus derechos en el contexto actual*. Buenos Aires: Editorial Ciccus.
- Mazzola, R. (2014). PROG.R.ES.AR. Juventudes, bienes públicos y justicia distributiva. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 2 (2), 91-113. Recuperado de: http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/revistas/1401638654_dossier-4.pdf
- Otero, A. (2015). LA OTRA CARA. Políticas públicas, inclusión laboral y jóvenes urbanos de sectores populares en un movimiento social. *RECERCA REVISTA DE PENSAMENT Y ANÀLISI*, 16. 139-160, Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.16.7>
- Repetto, F. y Díaz Langou, G. (2014). Recomendaciones integrales de política pública para las juventudes en la Argentina. *Doc. de Políticas Públicas N°137*, Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).
- Rodríguez, E. (2010). Políticas públicas de juventud en América Latina y el Caribe: ¿qué sabemos sobre planes, institucionalidad y herramientas?, *redetis*, N°15 Septiembre/2010. Recuperado de: <http://www.redetis.iipe.unesco.org/wp-content/uploads/2013/03/enfoco15a.pdf>
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Feijoó, M.C. y Poggi, M. (coord.) (2014). *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. (217-234), Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Veza, E. y Bertranou, F. (2011). *Un nexo por construir: jóvenes y trabajo decente en Argentina: radiografía del mercado de trabajo y las principales intervenciones*. Buenos Aires: Oficina de País de la Organización Internacional de Trabajo (OIT).
- Documentación Oficial Consultada
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Recuperado de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_Convencion_Derechos_es_final.pdf
- PROG.R.ES.AR, Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina. Recuperado de: <http://www.presidencia.gov.ar/images/stories/progresar.pdf>
- Programa Sumar Ministerio de Salud. Recuperado de <http://www.msal.gob.ar/sumar/>

Representaciones sociales de adolescentes sobre la homosexualidad, el matrimonio entre personas del mismo sexo y la adopción homoparental

Teenagers' social representations about homosexuality, same-sex marriage and homoparental adoption

Autora: Leidy Bibiana Camacho Ordóñez

Entidad: Universidad de Ibagué, Programa de Psicología, Grupo de Investigación Gess, (Ibagué, Colombia)

leidy.camacho@unibague.edu.co

Autora: Leidy Carolina Tarquino Bulla

Entidad: Universidad de Ibagué, Grupo de Investigación Gess (Ibagué, Colombia)

Autora: Khaterine Prado Guzmán

Entidad: Universidad de Ibagué, Grupo de Investigación Gess (Ibagué, Colombia)

Autora: Angie Lorena Preciado Céspedes

Entidad: Universidad de Ibagué (Ibagué, Colombia)

Fecha de recepción: 17 de abril de 2017

Fecha de aceptación: 23 de mayo de 2017

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio de corte cualitativo realizado para comprender las representaciones sociales sobre la homosexualidad, el matrimonio entre personas del mismo sexo y la adopción homoparental, construidas por un grupo de 12 adolescentes entre los 14 y 17 años de edad, de la ciudad de Ibagué. Los resultados del estudio, refieren que las representaciones sociales del grupo de adolescentes, oscilan entre una postura de exclusión social hacia las personas homosexuales y sus posibilidades de adopción y matrimonio, y otra perspectiva, predominante, que reconoce los derechos de todos los seres humanos independientemente de su orientación sexual.

En esta última perspectiva, los y las adolescentes también destacan la necesidad de retomar el tema de la educación sexual, con el propósito de promover el respeto y la tolerancia hacia las personas con orientación sexual no hegemónica.

Palabras clave: representaciones sociales, homosexualidad, matrimonio entre personas del mismo sexo, adopción homoparental

Abstract

This document presents the results from a qualitative study carried out to understand the social representations about homosexuality, same-sex marriage and homoparental adoption, made up by a group of 12 teenagers, aged 14 to 17, in Ibagué. Results from the study regard the social representations from the teenagers group, vary between a social exclusion standing towards homosexual people and their chances for adoption and marriage, and other prevailing perspective that acknowledges the rights for all human beings independent from their sexual orientation. In regards of the latter perspective, the teenagers highlight the need to re-start sexual education, to promote respect and tolerance towards people with non- hegemonic sexual orientation.

Keywords: social representations, homosexuality, same-sex marriage and homoparental adoption

I. INTRODUCCIÓN

Las distintas formas de violencia que se han presentado en Colombia a lo largo de los años, han generado efectos importantes en distintos grupos poblacionales. Particularmente, y por interés en este artículo, las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgeneristas intersexuales, han sido víctimas de actos de violencia y exclusión, siendo su identidad sexual y de género el principal fundamento de estas acciones (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014). Incluso, decisiones judiciales y posturas de las instituciones gubernamentales desde el heterosexismo, han dado lugar a la exclusión social de este grupo de personas (Vargas, 2013).

De igual manera, en el país se evidencia la ausencia de políticas públicas encaminadas a la prevención de situaciones de discriminación y rechazo, razón por la cual se siguen presentado casos de vulneración de derechos en ambientes académicos, educativos, laborales y de la salud (Colombia Diversa, 2005); en este sentido, se encontró que durante los años 2010 a 2012 cerca de 367 personas sexualmente diversas fueron asesinadas, 78 casos se relacionaron con crímenes por prejuicio y para el año 2013 se reportaron 66 homicidios vinculados a hechos de discriminación (Colombia Diversa, 2012; El Tiempo, 2013).

Desde la perspectiva de Dworkin y Yi (2003), la violencia hacia la orientación sexual ocurre en distintos ambientes o escenarios (familia, escuela, comunidad, etc.) y empieza a vivenciarse desde edades muy tempranas, soportada en un conocimiento que avala la heterosexualidad

y descalifica a la homosexualidad. Lo anterior, evidencia una serie de constructos sociales históricos que están sobre la base de comportamientos de exclusión social hacia personas con orientación sexual distinta a la heterosexual y que influye en la construcción temprana de las creencias, opiniones, actitudes y sentimientos frente al tema.

Es por ello, que este estudio se propuso como objetivo indagar las representaciones sociales de un grupo de 12 adolescentes de la ciudad de Ibagué sobre el tema de la homosexualidad, el matrimonio entre personas del mismo sexo y la adopción homoparental. Vale la pena mencionar que cuando se hace referencia al término Representaciones Sociales (RS), se asume una explicación que integra tanto elementos sociales como psicológicos, que reconoce la íntima interrelación que existe entre cada sujeto como ser activo y reflexivo y su contexto cultural, en los procesos de construcción colectiva que permiten una comprensión de la realidad.

Para la psicología social, y desde la postura de Moscovici (1979), las RS son sistemas cognoscitivos o ramas del conocimiento que permiten a los individuos orientarse en su mundo social y posibilitar la comunicación, el intercambio y el entendimiento (Mora, 2002). Es así como se conforman esquemas, estereotipos, imágenes, opiniones, creencias, valores y normas que definen la llamada conciencia colectiva, encargada de orientar a los individuos dentro de la dinámica social (Jodelet, 1986; Araya, 2002).

Por ello, los resultados de esta investigación se consideran relevantes al permitir identificar elementos tradicionalistas y discriminatorios, y favorecer el diseño de propuestas educativas dirigidas a promover el respeto por la diferencia en el campo de la sexualidad humana. Este propósito cobra mayor importancia si se tiene en cuenta la resistencia escolar en la implementación de la educación sexual a temprana edad, y las dinámicas de las actuales sociedades globalizadas y de consumo, como situaciones que podrían influir significativamente en la construcción de RS hegemónicas frente al tema y, por tanto, en la perpetuación de prácticas de exclusión hacia las personas con orientación sexual no hegemónica.

A la situación anterior se suma un vacío de conocimiento a nivel internacional y nacional, pues a partir de la revisión de la literatura se aprecia que gran parte de las investigaciones en el tema han centrado su interés en identificar actitudes asociadas al género o la homosexualidad y desde una perspectiva cuantitativa. Asimismo, el matrimonio entre personas del mismo sexo y la adopción homoparental no han sido abordados de manera directa a nivel investigativo.

Los estudios de Abadía, Feo y Montoya (2013), Vásquez (2012), Ospina (2010), Uribe de los Ríos y Ramírez (2008), Barahona, Prado, Echeverría, Zarzuri y Contreras (2009) y Chávez, Vásquez, de la Rosa Regalado (2006), incluyeron como muestra grupos de adolescentes con el objetivo de indagar las RS asociadas al género. En referencia a la homosexualidad, se ha identificado que difiere de las concepciones tradicionales de lo que significa ser hombre o mujer. Al respecto, Frías, Pascual, Monterde y Bort (2003), Frías, Pascual, Monterde, Bort y Montejano (2006), Rabbiaelmhoff (2012); Martens (2012) y Acosta, Frade y Rojas (2011), refieren una tendencia en los estudiantes de carreras afines a las ciencias sociales y humanas a creer que la homosexualidad es aprendida y que constituye una enfermedad y condición de vulnerabilidad.

En contraste con estos hallazgos, los estudios de Velásquez, Gutiérrez y Quijano (2013), Level y Lezama (2012) y Lizana (2009) realizados con estudiantes universitarios de carreras como Psicología y Biología, Licenciatura en educación mención inglés y estudiantes de Pedagogía, respectivamente, al indagar sobre las RS en torno a las personas con orientación homosexual y al concepto de homosexualidad, las actitudes respecto a los textos literarios con temática homosexual y experiencias identitarias sobre heterosexualidad y homosexualidad, dan cuenta de un nivel mayor de tolerancia en los estudiantes, al incluir dentro de la conceptualización de homosexualidad, aspectos sociales, normativos, personales y biológicos.

Por otra, es importante señalar que en Colombia durante el año 2016, la Corte Constitucional avaló el matrimonio entre parejas del mismo sexo; es decir, que estas parejas podrán contraer un matrimonio civil, con los mismos derechos y deberes que las parejas heterosexuales (El Tiempo, 2016a). Adicionalmente, en noviembre de 2015 la Corte Constitucional aprobó la adopción de menores por parte de parejas del mismo sexo, situación que ha desencadenado controversia, debate y la puesta en marcha de acciones en contra, como por ejemplo el referendo que permita la adopción de menores de edad sólo a parejas heterosexuales (El Espectador, 2016).

En esta línea, es importante mencionar que en Colombia, desde hace varios años las decisiones legales frente al tema de los derechos de las parejas homosexuales han quedado generalmente reducidas a los intereses de personas que desde su posición de poder y posturas excluyentes, han impedido que en Colombia se den avances significativos a nivel legal. Es por ello, que particularmente en este estudio, se desea rescatar las opiniones y sentimientos de los y las adolescentes, como uno de los sectores poblacionales que han sido invisibilizados en el marco de esta realidad social.

Además, esta investigación surge de una necesidad regional y pretende comprender una temática que genera controversia a nivel departamental y nacional, mostrando coherencia con los lineamientos de la Universidad de Ibagué, tanto es su compromiso con el desarrollo regional y la consolidación de la vocación investigativa desde el eje temático *Educación y bienestar para el desarrollo humano integral*.

Es así, como los resultados de este estudio favorecen la construcción de conocimiento respecto al tema de interés, reconociendo a los y las adolescentes como actores portadores de conocimientos, representaciones, experiencias y sentimientos en procesos investigativos dialógicos. A su vez, este estudio posibilita que el departamento del Tolima cuente con información valiosa para la construcción de sus planes de gobierno y la puesta en marcha de acciones que permitan la transformación social y la inclusión de las personas con una orientación sexual no hegemónica a los diferentes escenarios sociales.

II. MÉTODOS

2.1. Enfoque

Esta investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo, en el sentido de profundizar en el conocimiento y comprensión de las RS construidas por un grupo de 12 adolescentes de la ciudad de Ibagué, en torno del tema de la homosexualidad, el matrimonio en parejas del mismo sexo y la adopción homoparental. Según Bautista (2011), este paradigma permite revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que determinan el comportamiento de los individuos.

2.2. Procedimiento

De acuerdo con lo sugerido por Sandoval (2002) y Quintana (2006), existe una serie de pasos que permiten ahondar de manera progresiva en el conocimiento del objeto de estudio. En este sentido, González (2000) clarifica que no se trata de pasos o actividades rígidamente lineales e independientes, debido a que el trabajo de campo integra información procedente de distintas fuentes y contextos y posibilita construcciones que sería imposible realizar sobre la base de datos comprometidos con una lógica lineal. A partir de lo mencionado, en este estudio se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

2.2.1. Momento exploratorio

Durante esta fase se llevó a cabo el contacto con las instituciones educativas, la selección de la unidad de trabajo y los trámites relativos al consentimiento informado. Inicialmente, el equipo investigador aplicó la prueba piloto de las técnicas de recolección de información con un grupo de 12 adolescentes entre los 15 y 17 años de edad, de una institución educativa pública de la ciudad de Ibagué y que provienen de familias caracterizadas por escasos ingresos económicos y bajo nivel educativo. Con los resultados de esta experiencia se realizaron los ajustes pertinentes y se validaron finalmente cuatro talleres para el proceso de trabajo de campo.

Posteriormente, se identificó y contactó otra institución educativa pública y se registraron los consentimientos informados. La unidad de trabajo estuvo constituida por 12 adolescentes, 6 mujeres y 6 hombres, con las mismas edades y características de los participantes de la prueba piloto. Los criterios de selección de esta población fueron intencionales: adolescentes escolarizados en instituciones públicas, con la edad sugerida en la investigación, pertenecientes a familias con un bajo nivel socioeconómico, participación voluntaria y asistencia regular al colegio. Lo anterior, particularmente por el interés en este estudio de comprender las RS en el marco de contextos socioeconómicos bajos.

2.2.2. Momento descriptivo

Este momento se centró en la recolección de la información que se obtuvo a partir de las técnicas metodológicas empleadas. Se diseñaron y validaron cuatro talleres, desarrollados en siete sesiones con una duración aproximada de hora y media por encuentro. En cada uno de los talleres se planteó un objetivo central y una técnica de recolección específica.

La primera sesión tuvo como objetivo socializar el proyecto y propiciar un ambiente de confianza y conocimiento entre los investigadores y los participantes; para ello, se realizaron dinámicas y juegos ajustados a la edad de los y las adolescentes.

Los siguientes tres talleres, se desarrollaron en dos sesiones cada uno, con la participación de máximo 6 adolescentes por encuentro. En el taller sobre homosexualidad, se empleó la técnica de asociación de palabras y del dibujo, se planteó a cada uno de los participantes que escribiera de manera individual el conjunto de palabras que se venían a su mente cuando pensaban en el término homosexualidad y que, adicionalmente, dibujaran un símbolo que representara este término. Al finalizar, se desarrolló una discusión grupal sobre el conjunto de palabras y símbolos que fueron expuestos en un mural, intentado identificar elementos comunes y diferenciadores.

El siguiente taller se centró en el tema del matrimonio entre personas del mismo sexo; para ello, se empleó la técnica del juego de roles y grupos de discusión. Se sugirió a los participantes que asumieran el papel de estudiantes colombianos que harían parte de una estrategia de consulta del Ministerio de Educación Nacional acerca del matrimonio igualitario. Seguidamente los investigadores leyeron al grupo una noticia reciente acerca del matrimonio igualitario en Colombia y se entregó a los participantes dos tarjetas marcadas con la opción *de acuerdo* y *en desacuerdo*. Los participantes se agruparon según las opciones de respuesta, y en un mural plantearon sus justificaciones y puntos de vista, posibilitando un debate entre los grupos.

Finalmente, se realizó un taller sobre adopción homoparental en el que se empleó la técnica del juego de roles. Se pidió a los y las adolescentes que dibujaran y recortaran la silueta de un niño o una niña menor de cinco años. Posteriormente, se hizo mención a que estos niños y niñas estaban en protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y que ellos deberían tomar la decisión de darlos en adopción a una de las tres parejas interesadas (siluetas de pareja: hombre-hombre; mujer-mujer; hombre-mujer). Luego de tomar la decisión, se invitó a los y las adolescentes a exponer sus razones, propiciando un espacio de diálogo grupal.

2.2.3. Momento interpretativo

Para el desarrollo de este momento investigativo se toma como referente la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (1998/2002), como metodología cualitativa para el análisis de los datos a partir de tres pasos claramente definidos:

- *Codificación abierta o descripción.* Los datos obtenidos se analizan detalladamente línea por línea, se comparan para identificar similitudes y diferencias y se agrupan en las tres grandes categorías definidas en este estudio: homosexualidad, matrimonio entre personas del mismo sexo y adopción homoparental. De este modo, dentro de cada categoría emergen códigos u etiquetas que se asignan a determinados datos considerados significativos en el marco de la investigación.
- *Codificación axial o interpretación.* Se identifican coincidencias de sentido entre los códigos que emergen en la fase anterior, con el propósito de conformar nuevas categorías que ofrezcan explicaciones más precisas y completas sobre el tema.

- *Codificación selectiva o teorización.* Se construye un esquema teórico que busca aportar una mirada comprensiva global y articulada de los resultados obtenidos en las fases anteriores. En este sentido, se aclara que la pretensión en este estudio no es alcanzar la construcción de teoría a partir de los datos analizados.

2.3. Ética del estudio

Se tuvieron en cuenta las condiciones académicas, técnicas y administrativas para la investigación en seres humanos dispuestas en la Ley colombiana 1.090 de 2006, *Código Deontológico y Bioético del Psicólogo*, así como los principios éticos establecidos por la Universidad de Ibagué para el desarrollo de actividades de investigación.

2.4. Validez y confiabilidad

Este estudio se fundamenta en el criterio de la coherencia argumentativa que conduce a la confiabilidad cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2007) y en la coherencia o consistencia lógica que se cimienta en la integración de la postura teórica de los investigadores y el diseño metodológico seleccionado. Adicionalmente, se acude a la triangulación de teorías, de investigadores y a la saturación de información por categorías. Respecto a la credibilidad, esta se respalda en la descripción rigurosa y detallada de los procesos, etapas y momentos investigativos.

III. RESULTADOS

3.1. Codificación Abierta o Descripción

La Tabla 1 contiene los códigos que emergieron durante la fase de codificación abierta en cada una de las categorías de análisis del estudio.

Tabla 1. Fase de codificación abierta o descripción del análisis de los datos

Fase de codificación abierta o descripción del análisis de los datos				
Categoría de Análisis	Códigos emergentes			
	Eje perspectiva de derechos		Eje conceptual de exclusión social	
	Código	Descripción	Código	Descripción
Homosexualidad	A1	Lo único que nos diferencia de las personas homosexuales es que a ellos les gusta las personas de su mismo sexo.	A9	Las personas homosexuales son maricas, raros, desviados, diferentes, incomprensidos, gays y cacorros.
	A2	Las personas homosexuales merecen respeto.	A10	Rechazo a la homosexualidad.
	A3	Trato igualitario para las personas homosexuales.	A11	Las personas homosexuales no deberían expresar sus afectos en lugares públicos.
	A4	Aceptación de la homosexualidad.	A12	La homosexualidad puede ser anormal.
	A5	La homosexualidad puede ser normal.	A13	Las personas homosexuales son amaneradas, agresivas, promiscuas y se exhiben.

Fase de codificación abierta o descripción del análisis de los datos				
Categoría de Análisis	Códigos emergentes			
	Eje perspectiva de derechos		Eje conceptual de exclusión social	
	Código	Descripción	Código	Descripción
	Categoría de Análisis	A6	Orientación sexual como decisión propia y libre del individuo.	A14
A7		Las personas homosexuales son libres de expresarse.	-	-
A8		Las personas homosexuales son discriminados y limitados en su libre expresión por la sociedad en general.	-	-
Matrimonio igualitario	B1	Las personas homosexuales tienen derecho a casarse porque todos somos iguales.	B5	La reproducción como fundamento del matrimonio.
	B2	Aceptación del matrimonio igualitario.	B6	Los hijos de un matrimonio igualitario son discriminados.
	B3	Autonomía en la elección de la pareja.	B7	Rechazo al matrimonio igualitario.
	B4	El amor como fundamento del matrimonio homosexual y heterosexual		
Adopción homoparental	C1	Las personas homosexuales encuentran una opción en la adopción.	C4	La adopción por parte de personas del mismo sexo es un mal ejemplo para los menores.
	C2	La adopción homoparental como deseo y ejercicio de responsabilidad.	C5	Necesidad de estudio y análisis para la adopción homoparental.
	C3	Aceptación de la adopción homoparental.		
Necesidad de educación frente al tema de diversidad sexual	D1	Ante la discriminación es importante educar.	-	-
	D2	Necesidad de educar a las personas con respecto del tema del matrimonio igualitario.	-	-

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Codificación Axial o Interpretación

En esta etapa de análisis comparativo, se identificaron las coincidencias de sentido con el propósito de conformar nuevas categorías. Estas últimas, permiten identificar el conjunto de RS construidas por doce adolescentes en torno de la homosexualidad, el matrimonio igualitario y la adopción homoparental. Las RS que fueron identificadas se articularon a partir de dos ejes conceptuales que trasponen las tres categorías de análisis, dichos ejes son: exclusión social y perspectiva de derechos. En este sentido, se procederá a presentar los resultados obtenidos en el estudio acudiendo, en primera medida, al eje conceptual de exclusión social. Posteriormente, se hará mención a los resultados que constituyen el eje perspectiva de derechos, en el que se ubica la generalidad de los relatos de los y las adolescentes y se presentará una categoría emergente que hace alusión a la necesidad de educación frente al tema de la diversidad sexual.

3.2.1. Exclusión social: homosexualidad, matrimonio igualitario y adopción homoparental

En la categoría de homosexualidad, se identificaron una serie de relatos asociados con actitudes de discriminación y rechazo, contenidos en los códigos A9 a A14. Se encontró que los y las adolescentes se refieren a las personas homosexuales empleando términos como "maricas", "raros", "desviados", "diferentes", "incomprendidos", "gays" y "cacorros". Adicionalmente, son catalogados como "amanerados", "agresivos", "promiscuos" y "exhibicionistas". También, se identificó que algunos y algunas adolescentes continúan empleado el término "anormal" para referirse a este grupo de personas:

"Además se exhiben, son muy promiscuos, bueno en general el comportamiento de ellos es como maluco, da fastidio, ¿sí? Les gusta llamar la atención y gritar" (Adolescente hombre, 15).

"Es que ya se pasan enserio... a mí me da como cosita porque a veces se hacen notar mucho ya quieren llamar la atención a toda hora, ya suficiente llaman la atención con ser homosexuales no es necesario que exageren" (Adolescente hombre, 16).

"Me parece que la homosexualidad es algo raro. No es natural, no es normal que dos hombres estén juntos, o que dos mujeres lo estén" (Adolescente hombre, 15).

De igual manera, los relatos identificados aluden a que las personas homosexuales no deberían expresar sus afectos en lugares públicos, señalando que la sociedad aún no está preparada para asimilar estas expresiones y que son los niños y las niñas quienes se verían más afectados, al no comprender el porqué de estas expresiones entre hombres y mujeres.

Los y las adolescentes, también señalan que las redes sociales pueden influir en la manifestación de comportamientos homosexuales relacionados específicamente con temas como la popularidad y la moda.

"Me molesta que se exhiban de esa forma, hay muchos que no saben disimular y eso no se ve bien, es un mal ejemplo para los niños" (Adolescente hombre, 15).

"Pues es que ahorita eso está en furor en las redes sociales ¿sí me entiende? Entonces si lo hace un famoso o alguien conocido yo también lo hago, o bueno la gente lo hace, es por pura moda" (Adolescente hombre, 16).

Con respecto de la categoría matrimonio igualitario que incluye los códigos B5 a B7, se encontró que el discurso de los y las adolescentes se relaciona con rechazo hacia la unión entre las personas del mismo sexo. Los relatos refieren que para ellos el matrimonio igualitario no promueve la reproducción y es causa de discriminación.

"Ellos deben ser felices pero sin casarse jajajajaa... eso no es normal, se hizo hombre y mujer para casarse y vivir, no así" (adolescente hombre, 15).

"Pues sí, no tiene nada de malo, aunque el matrimonio es para vivir y tener hijos y ellos no pueden tenerlos" (Adolescente mujer, 15).

"No estoy de acuerdo con que se casen, que estén juntos y que se parchen no hay problema pero que se casen así como una pareja normal no estoy de acuerdo" (adolescente hombre, 15 años).

En la categoría adopción homoparental (códigos C4 y C5) los y las adolescentes mencionan que la adopción requiere de estudio y análisis para llegar a tener algún tipo de aprobación social. También plantean que la adopción homoparental constituye un mal ejemplo para los niños. En esta categoría se identifican los siguientes relatos:

“Pues no cualquiera persona puede adoptar, para eso deberán hacer estudios, y que los psicólogos miren si esa persona puede o no adoptar, no sería tan fácil” (Adolescente mujer, 16).

“Creo que la adopción por parte de personas del mismo sexo afecta a los niños en el sentido que ellos hasta ahora están creciendo, como los niños son tan curiosos van a tener esto como ejemplo y van a ser iguales” (Adolescente hombre, 15).

3.2.2. Perspectiva de derechos: homosexualidad, matrimonio igualitario y adopción homoparental

El análisis realizado permitió relacionar los códigos A1 a A8. Estos códigos hacen alusión a la homosexualidad en términos de respeto, igualdad, aceptación, libertad y autonomía. De este modo, se condensan un conjunto de relatos que se traducen a una perspectiva de derechos frente a la orientación homosexual, haciendo énfasis en que la única diferencia entre las personas heterosexuales y las homosexuales es la atracción afectiva, emocional y erótica hacia una persona de su mismo sexo. De igual manera, los y las adolescentes mencionan que la orientación sexual constituye una decisión propia y libre del individuo. Lo anterior, puede evidenciarse en los siguientes relatos:

“La forma de pensar es diferente, no podemos decir que somos iguales, en derechos si somos iguales, tenemos las mismas condiciones pero en cuestión de gustos, nos gustan las cosas distintas” (Adolescente hombre/15).

“Todos tenemos los mismos derechos, y somos humanos, no somos diferentes” (Adolescente Mujer/14).

Así mismo, los y las adolescentes se refieren a la homosexualidad en términos de respeto, trato igualitario y libertad de expresión. En estas categorías se alude a que todas las personas merecen respeto y un trato igualitario sin importar su orientación sexual. Del mismo modo, se hace mención a libertad de expresión como un derecho instaurado en la Constitución Nacional de Colombia, y por ende no debiera ser vulnerado. No obstante, el grupo de participantes resalta la vulneración del derecho a la libre expresión de las personas con orientación homosexual y menciona la existencia de campañas promovidas por este grupo de personas con el propósito de ser escuchados por la sociedad.

“Todos somos iguales, blanco y negro da lo mismo, todos merecemos respeto” (Adolescente hombre, 15).

“Ellos son iguales a nosotros pero en esta sociedad son poco aceptados, ellos tienen los mismos derechos, no deberían excluirllos como lo hacen” (Adolescente Mujer, 14).

“Todos nacimos libres y nadie puede decirnos lo contrario o condenarnos por expresarnos, para eso crearon la libre expresión en la Constitución como un derecho” (Adolescente hombre, 16).

Con respecto de los códigos A4 y A5, estos se relacionan con expresiones de aceptación de la homosexualidad por parte de los y las adolescentes y la inclusión de la palabra "normal" para referirse a este grupo de personas, trascendiendo la concepción tradicional de la homosexualidad en la que se empleaba de manera frecuente la palabra "anormal".

"En toda la sociedad cada vez van siendo más personas que toman conciencia que son iguales, o sea decir que son parejas normales, que no son anormales, que todos somos iguales" (Adolescente hombre/15).

"Yo creo que ellos ya han sufrido bastante, hay que dejarlos tranquilos, ellos no le hacen daño a nadie" (Adolescente Mujer/15).

En relación con la categoría matrimonio igualitario, esta contiene los códigos B1, B2, B3 y B4, los cuales hacen referencia al matrimonio entre parejas del mismo sexo en términos de igualdad, aceptación, amor y autonomía. También, se hace énfasis en la libertad de elegir una pareja, señalando que todas las personas tienen derecho a casarse, sin importar su preferencia sexual.

"Porque yo creo que el amor surge en cualquier persona así sea del mismo sexo o no, o sea, yo creo que en estos momentos en Colombia están aprobando al matrimonio homosexual, y esto es aprobar el amor entre ellos, los apoyaron" (Adolescente mujer/14).

"Todos tenemos los mismos derechos así seamos diferentes, así como los heterosexuales tenemos derecho a casarnos ellos también tienen este derecho" (Adolescente hombre/14)

En cuanto a la categoría adopción homoparental (C1, C2 y C3), se identifica que la adopción es concebida como una opción, un deseo y una posibilidad de actuar con responsabilidad. En este sentido, se identifica que los y las adolescentes además de emplear expresiones de aval hacia la adopción homoparental, consideran que esta es una oportunidad para los niños y las niñas, cuyos derechos han sido vulnerados. Sin embargo, manifiestan que los niños y las niñas deben tener el derecho a elegir si quieren o no crecer en una familia homoparental:

"Porque sencillamente si ellos decidieron adoptar es porque lo van a hacer con responsabilidad, creo que también ellos anhelan tener un hijo, y pienso que ellos pasan por un proceso para poder tenerlos, tenemos que darles la oportunidad" (Adolescente hombre/15).

"A veces ni siquiera las parejas de personas heterosexuales cuidan de los niños y los abandonan, entonces que dejen de ser egoístas y le den la oportunidad a los que quieren ser padres así sean homosexuales, pues gays o lesbianas" (Adolescente mujer / 15).

"Los niños también deberían tener derecho a elegir si quieren crecer con estos padres, no solo que decidan los adultos" (Adolescente mujer 15).

Finalmente, se identificaron una serie de relatos de adolescentes que señalan que las personas homosexuales son discriminadas por la familia, la sociedad y la religión. En este sentido, se hace mención al machismo, la homofobia, la cultura y la religión como focos de discriminación y rechazo.

Aunado a esto, los y las adolescentes consideran que el gobierno y la religión son dos instituciones del Estado que ejercen control y poder sobre la libre expresión de la homosexualidad e influyen en la aceptación a nivel social de este tipo de orientación sexual. Además señalan que existe temor a expresar aceptación a la homosexualidad y al matrimonio igualitario por las represarías sociales.

“Las personas discriminan porque por ejemplo, el papá es una persona machista, homofóbica, y esto hace que el niño crezca con ese odio de que solamente les importa ellos no los demás” (Adolescente mujer, 14).

“Yo creo que los creyentes en Dios critican mucho a los homosexuales, pero no creo que sean devotos realmente porque si lo fueran seguirían el mandato de Dios...o el ejemplo que él daba que era amar sin condición” (Adolescente hombre, 15).

3.2.3. Categoría emergente: Necesidad de educación frente al tema de la diversidad sexual

El análisis de los relatos obtenidos en este estudio, permitió identificar una categoría emergente que refiere la necesidad de educar en temas de sexualidad para hacer frente a la discriminación. En este sentido, los y las adolescentes mencionan que el tema de la homosexualidad al igual que el matrimonio igualitario, deberían ser abordados en las instituciones educativas con el propósito de contrarrestar la estigmatización, la cual es resultado de la falta de información.

“Es un tema que debería verlo uno hasta en el colegio, pero como todo es tabú” (Adolescente hombre, 16).

“Me parece un tema importante el del matrimonio porque en nuestra sociedad hay mucho tabú y creo que ya es hora de que eso desaparezca” (Adolescente mujer, 14).

IV. DISCUSIÓN

En los últimos años, el tema de las RS ha sido ampliamente estudiado por distintas disciplinas, favoreciendo la comprensión de múltiples y complejos fenómenos sociales. En el marco de esta investigación, la comprensión de las RS gira en torno del tema de la homosexualidad, el matrimonio entre parejas del mismo sexo y la adopción homoparental desde la perspectiva de doce adolescentes de la ciudad de Ibagué.

Como se mencionó previamente, para el análisis de la información proporcionada por los y las adolescentes se tomó como referente la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (1998/2002) que, desde su última fase de análisis, permite estructurar un esquema teórico que integra los resultados de las fases anteriores. Es así, como se identificaron dos ejes conceptuales que atraviesan el contenido de las RS de los participantes y aluden específicamente a la exclusión social y a la perspectiva de derechos. Aquí es importante aclarar que en cada uno de los y las adolescentes fue posible evidenciar opiniones contradictorias o polarizadas sobre el mismo tema, las cuales oscilan entre una postura que excluye a las personas homosexuales y sus posibilidades de adopción y matrimonio, y otra

perspectiva que reconoce los derechos de todos los seres humanos, independientemente de su orientación sexual.

En cuanto a la exclusión social, autores como Karsz (2004) y Sánchez y Jiménez (2013) la conciben como una categoría ideológica, que se construye por consenso entre distintos actores sociales. Este término, se emplea de manera frecuente para referirse a un sector de la sociedad o grupo de personas que se encuentra al margen de una serie de derechos y libertades que influyen en su bienestar (Jiménez, 2008).

La exclusión social, ha estado presente en la trayectoria histórica de las desigualdades sociales y constituye un fenómeno multidimensional y multifactorial, que se comprende como un proceso y no como una situación estable, en el sentido de afectar de forma cambiante a personas y colectivos (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001). En la actualidad, este fenómeno continúa presente en la sociedad y ha sido causa de actos de discriminación y rechazo hacia distintos grupos o colectivos, como por ejemplo, las personas con una orientación sexual no hegemónica o las que se reconocen como integrantes de la comunidad LGTBI.

En esta línea, los resultados identificados refieren que algunos adolescentes, en especial los hombres, continúan perpetuando el uso de términos de discriminación y rechazo hacia los homosexuales, tildándolos de "anormales", "diferentes" o "raros" y estigmatizan su posibilidad de expresión de afecto en lugares públicos considerándolos como un "mal ejemplo" que genera malestar. Adicionalmente, los adolescentes atribuyen a los homosexuales características comportamentales asociadas a la agresión y promiscuidad.

Con relación al matrimonio entre parejas del mismo sexo, se evidenció en los adolescentes una visión tradicional que considera a la reproducción como función y sentido único del matrimonio, y que por tanto, aplica de manera exclusiva para parejas heterosexuales. Esto mismo se observó en el caso de las creencias asociadas a la adopción homoparental, en la que se reconoce la idoneidad de las parejas heterosexuales en el proceso de crianza. Al respecto, consideran que crecer en el seno de una familia homosexual podría influir en que los niños y niñas "aprendan" este tipo de orientación, imiten otro tipo de comportamientos considerados "un mal ejemplo", desarrollen algún tipo de afectación psicológica o puedan llegar a ser víctimas de discriminación o rechazo.

Estas RS reflejan en gran medida la relevancia de las interacciones sociales en la construcción de conceptos, ideas y opiniones respecto a una realidad, y lo perdurable que pueden resultar dichas construcciones en el tiempo. Es así, como se observa la influencia de la ideología judeo cristiana que asume una posición conservadora de la sexualidad humana ligada a principios bíblicos. Desde este punto de vista, la homosexualidad es concebida en términos de pecado, aberración, inmoralidad, algo que va en contra de la naturaleza propia del ser humano, que puede corregirse o superarse, tal y como sucede en situaciones como la mentira, el robo, la codicia, la envidia, entre otras.

De allí que se cuestione la posibilidad de que parejas homosexuales se unan en matrimonio, no solo por la contradicción a los principios bíblicos, sino también por la directa conexión de la unión marital entre un hombre y una mujer con la función reproductiva. Esta visión tradicionalista también permea las opiniones que sugieren que la homosexualidad se aprende o se imita, y que por tanto, puede corregirse o superarse.

Adicional a esta connotación religiosa en el contenido de las RS sobre la homosexualidad, el matrimonio igualitario y la adopción homoparental, los y las adolescentes señalan igualmente el papel del Estado y la familia en la conformación de ideas, conceptos y creencias respecto al tema. En este sentido, vale la pena resaltar el poder político que sobre la sociedad ejerce el Estado, en la toma de decisiones importantes y trascendentales de una nación o país.

Justamente, temas como la homosexualidad, el matrimonio igualitario y la adopción homoparental han permeado la esfera política, constituyendo un aspecto de debate puesto a consideración en los entes del Estado. En Colombia, se ha observado que las contradicciones y la polaridad manifiesta en el discurso de los y las adolescentes, es coherente con la realidad del país. Sobre este aspecto, cabe mencionar la histórica decisión de avalar el matrimonio igualitario luego de una larga batalla jurídica (El Tiempo, 2016b); batalla que al parecer, permanece vigente producto de una nación claramente dividida frente a la temática.

Otros momentos coyunturales cuestionados en el país, se relacionan con los resultados obtenidos en el plebiscito para la implementación de los acuerdos de paz entre el Estado Colombiano y las FARC; el tema de la ideología de género incorporado en estos acuerdos, fue catalogado como un caballo de batalla del no al plebiscito (Semana, 2016). Esto sin mencionar, que hasta el Ministerio de Educación Nacional se vio envuelto en un gran debate que generó confusión en el país por la supuesta difusión de una serie de cartillas que abordan el tema de la identidad de género y la orientación sexual de una forma impugnable, evidenciando nuevamente la polarización del país y la falta de información frente a esta temática (El Tiempo, 2016c).

Finalmente, se identifica el papel de la familia como un agente socializador que favorece el desarrollo de los niños y las niñas y el aprendizaje de los primeros conceptos e ideas respecto al mundo que les rodea. Juega igualmente un papel importante en la construcción de la identidad y orientación sexual, la asunción de roles, la definición de normas o comportamientos socialmente aceptados y en la consolidación de las RS frente a distintas realidades del mundo material y social.

Al revisar el tema de la homosexualidad desde la perspectiva de la familia es importante señalar que las ideas de aceptación y/o rechazo de los participantes hallados en este estudio, están permeados por creencias, opiniones e ideas de sus propios padres o familiares. Por ejemplo, el crecer en una familia conservadora, patriarcal, homofóbica y arraigada a ciertos principios religiosos, puede constituirse en fuente de discriminación y rechazo. Mientras que el hacer parte de una familia que reconoce la diversidad sexual, que comprende que la homosexualidad no constituye una *enfermedad*, como se llegó a concebir alguna vez desde las ciencias humanas, favorece comportamientos tolerantes e inclusivos.

No obstante, y desde la perspectiva de las RS, es importante recordar que aunque estas se fundamentan y estructuran desde un componente social, el sujeto puede asumir una posición individual, activa y crítica frente a lo que su cultura le impone, con capacidad de transformar y recrear el contenido de estos constructos sociales, incluyendo un componente individual.

Desde este punto de vista, los resultados que aluden al eje de la perspectiva de derechos, adquieren sentido. Lo anterior, debido a que pese al considerable peso que tiene la moral excluyente adulta, religiosa y en algunos casos, estatal, en la construcción de las RS de los y las adolescentes, éstos a través de la educación y los nuevos constructos en materia de derechos e igualdad, logran asumir una posición más tolerante y respetuosa de la diversidad sexual, siendo más visible esta postura en las adolescentes mujeres. Desde los planteamientos de Arcidiácono (2008), el eje de la perspectiva de derechos constituye un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano, el cual se fundamenta normativamente en principios y estándares de derechos humanos dirigidos a respetarlos, protegerlos y satisfacerlos.

En nuestro país, los derechos se encuentran contenidos en la Constitución Política de Colombia (1991), en la que se hace mención a los derechos fundamentales como el derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, al libre desarrollo de la personalidad, a la intimidad, a la libre expresión, entre otros. Específicamente, el artículo 13 de la normativa en mención señala que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica (pág. 2).

Pese a lo mencionado, en Colombia la lucha por el respeto de los derechos humanos de todas y cada una de las personas continúa vigente.

Ahora bien, uno de los principales hallazgos derivados de esta investigación refiere un avance en el tema del reconocimiento y respeto por los derechos de las personas con una orientación sexual no hegemónica. En este sentido, se encontró que la generalidad de los relatos de los y las adolescentes que participaron en la investigación se fundamentan en conceptos e ideas que expresan aceptación y aval hacia la homosexualidad, el matrimonio igualitario y la adopción homoparental; en términos más precisos, se hace mención a la tolerancia y a la necesidad de educar en el tema. Resultados similares, han sido hallados en España por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2010).

Estos resultados, revisten de interés debido a que los antecedentes investigativos, entre los que se encuentran Aparicio (2009); Briceño (2012); Delrío y Baya (2012); Rivera (2013); Castelar y Briceño (2014), entre otros, aluden en gran medida a resultados que se pueden ubicar en la categoría de exclusión social. Por el contrario, los hallazgos de este estudio, plantean una evolución o transición del discurso de los y las adolescentes respecto a la homosexualidad, pasando de una concepción tradicional, que la asocia con la anormalidad, el mal ejemplo para los niños y niñas, el machismo y la influencia moral y discriminatoria de la religión, y en ocasiones, del Estado, a una concepción más tolerante, en la que se hace énfasis en los derechos humanos y en la necesidad de educar en el tema para erradicar la exclusión.

A partir de esta concepción, las RS de los y las adolescentes se cimientan en términos como la igualdad, el respeto, la aceptación y la libertad, avalando el matrimonio igualitario y la apertura a otros modelos familiares. De este modo, se destaca la igualdad de derechos entre todas las personas, independientemente de su orientación sexual.

Esta transición del discurso en los participantes hacia una perspectiva de derechos, posiblemente obedece a los avances que a nivel académico, legislativo y político se han gestado con fuerza en las últimas décadas y que permite la apertura a nuevas maneras de interactuar y de reconocer al otro en la diferencia. Aquí vale la pena resaltar igualmente la emergencia de una percepción de Dios como un ser que acepta y ama a todas las personas sin importar su condición sexual.

No obstante, pese a la posición de aceptación y aval de la homosexualidad, el matrimonio igualitario y la adopción homoparental hallada en los y las adolescentes, se logra identificar cierta preocupación respecto al tema de la adopción de niños y niñas por parte de parejas del mismo sexo. En este sentido, los participantes refieren que aunque estas parejas pueden efectuar una crianza responsable y visualizan la adopción como una oportunidad para los niños y niñas cuyos derechos han sido vulnerados, consideran oportuno que ellos y ellas tengan la opción de elegir crecer o no en una familia homosexual, y no dejar esta decisión exclusivamente en manos de los adultos.

Finalmente, es importante destacar que en esta investigación se identificó una categoría emergente que alude específicamente a la necesidad de educación frente al tema de la diversidad sexual. En este sentido, se encontró que el grupo de adolescentes participantes señala que una posible medida para contrarrestar los comportamientos excluyentes que afectan a las personas con una orientación sexual distinta a la heterosexual, radica en promover acciones desde los entes educativos, orientadas a proporcionar información que permita desvirtuar ideas o creencias erróneas atribuidas a la homosexualidad y en general a la sexualidad humana.

De acuerdo con la Sentencia T-440/92 de la Corte Constitucional de Colombia, la libertad de enseñanza es un derecho que debe ser garantizado por el Estado. No obstante, respecto al tema de la educación sexual, la sentencia refiere que este debe ser tratado en primera medida por los padres de familia, quienes tienen derecho a solicitar información a las instituciones educativas con el propósito de asegurar que sus ideas y convicciones sean claras y pertinentes. Esto debido a que

“la conducta explícita e implícita de los padres, sus palabras, sus silencios, gestos, actitudes, creencias y sus respuestas de todo orden a las exigencias, manifestaciones y múltiples sentimientos de sus hijos determinan en gran medida su patrón de comportamiento sexual, la identificación de sus roles y una parte esencial de la estructura y funcionamiento de su psiquismo” (p. 7).

Lo anterior, resulta relevante si se retoman los resultados hallados en esta investigación, con relación a que las RS de los y las adolescentes se han visto permeadas por las ideas, creencias y opiniones de sus propios padres, aspecto que indica la necesidad de que los padres de familia reciban información previa sobre el tema. Esto también, teniendo en cuenta que según la Corte Constitucional, la educación sexual solo debe impartirse en la educación secundaria (a partir de los 11 años) y en las universidades (El País, 2016b), asignando durante los primeros años (educación preescolar y primaria), mayor responsabilidad a los padres de familia.

Como era de esperarse, en un país claramente polarizado este tema fue causa de gran controversia, poniendo en evidencia las ideas, creencias y opiniones de un sinnúmero de

personas de las esferas políticas, religiosas, sociales, entre otras, respecto al tema de la sexualidad humana. En este sentido, se consideró que impartir la cátedra de sexualidad en la educación primaria y preescolar podría desencadenar “consecuencias indeseables, como la curiosidad hacia conductas sexuales que aceleren de manera inconveniente el inicio sexual de los niños, niñas y adolescentes” (Aciprensa, 2016).

Sin embargo, vale la pena señalar que actualmente, los niños, niñas y adolescentes están siendo expuestos de manera constante a información con contenido erótico o sexual a través de distintas fuentes (internet, televisión, música, entre otras) y que un gran número de adultos aún se sonrojan y permanecen en silencio tras las preguntas de sus hijos. Esto conduce a fortalecer la educación sexual, tal y como lo refieren los participantes en esta investigación. En este sentido, el hecho que los y las adolescentes planteen este tipo de propuestas, da muestra de su capacidad particular para interpretar la realidad social y de sugerir como sujetos activos, democráticos, pluralistas y respetuosos de los derechos de los otros y las otras, alternativas de solución a las problemáticas que les rodea.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abadía, E., Feo, L. y Montoya, F. (2013). *Las representaciones sociales de género en la experiencia de la sexualidad. (Tesis de pregrado)*. Recuperado de: <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/1828/ARTICULO%20FINAL%20RS.pdf?sequence=1>
- Arcidiácono, P. (2008). *Políticas sociales con perspectiva de derechos. La agenda pendiente en Argentina*. Aportes Andinos, 21. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Aciprensa. (2016). Colombia: Niños de primaria y preescolar no serán adoctrinados en *Cátedra de sexualidad*. Disponible en <https://www.aciprensa.com/noticias/colombia-ninos-de-primaria-y-preescolar-no-seran-adoctrinados-en-catedra-de-sexualidad-27324/>
- Aparicio, L. (2009). Ciudadanía y homosexualidades en Colombia. *Iconos, revista de ciencias sociales*. 13. 35. 43-54.
- Acosta, D., Frade, D, y Rojas (2011). *Representaciones sociales sobre la comunidad LGBTI, que tienen docentes y estudiantes de la corporación universitaria minuto de Dios, facultad de ciencias humanas y sociales del programa de trabajo social sede Bogotá*. (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/1131/1/TESIS.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno De Ciencias Sociales. 127. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Barahona, N., Prado, A., Echeverría, G., Zazuri, R y Contreras, M. (2009). Construcción de representaciones sociales de masculinidad en jóvenes del Gran Santiago. (Tesis de pregrado). Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2312>

- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación Cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: Manual moderno.
- Briceño, M. (2012). Representaciones sociales de los profesionales de trabajo social sobre diversidad sexual: un aporte al debate sobre familia, adopción y diversidad en clave de intervención social. *Prospectiva*. 17. 379-406.
- Castelar, A., y Briceño, M. (2014). "¿Qué dirá Dios?": Religiosidad y prejuicio en las representaciones de la diversidad sexual de trabajadoras sociales en Cali. Universidad ICESI. Colombia. 1. 9. 103-115.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia*. Bogotá: CNMH.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2010). Actitudes de la juventud ante la diversidad sexual. Estudio no 2.854. Disponible en http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2840_2859/2854/Es2854.pdf
- Colombia Diversa. (2005). *Derechos Humanos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en Colombia*(1). Recuperado de: <http://colombiadiversa.org/colombiadiversa/documentos/informes-dh/colombia-diversa-informe-dh-2005.pdf>
- Colombia Diversa. (2012). *Cuando el prejuicio mata: Informe de derechos humanos de lesbianas, gay, bisexuales y personas trans en Colombia* (1). Recuperado de: <http://www.colombiadiversa.org/2014/06/cuando-el-prejuicio-mata-informe-de.html>
- Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T-440/92. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-440-92.htm>
- Chávez, M., Vázquez, V y de la Rosa Regalado, A (2006). El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad. Un estudio entre estudiantes adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Gazeta de Antropología*, 22(1), 1–18. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/7111>
- Delrío, A., y Baya, A. (2012). Representaciones, silencios y reiteraciones en las campañas de información y prevención delVIH-Sida: la construcción del estereotipo del varón homosexual. *Arte, cultura y educación. Aportaciones desde la periferia*. Granada, España.
- Dworkin, S., y Yi, H. (2003). LGBT Identity, Violence, and Social Justice: The Psychological Is Political. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(4), 269–279. Doi: 10.1023/B:ADCO.0000005526.87218.9f
- El Tiempo. (22 de mayo de 2013). Entre 2010 y 2011 asesinaron a 280 miembros de la comunidad LGBT. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12814731>
- El Tiempo. (7 de abril de 2016a). Histórico: Colombia tiene matrimonio homosexual. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/corte-aprueba-matrimonio-homosexual/16557410>

- El Tiempo.(8 de abril de 2016b). La batalla jurídica detrás de la decisión sobre el matrimonio gay. *El tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/decision-de-la-corte-constitucional-sobre-el-matrimonio-homosexual/16557836>
- El Tiempo.com. (10 de agosto de 2016c). Verdades y mentiras en el debate sobre las cartillas en los colegios. *El Tiempo*. Disponible en <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/cartillas-y-textos-del-ministerio-de-educacion-diversidad-sexual-en-colegios/16669174>
- El Espectador. (28 de marzo de 2016).Listas las firmas del referendo de Viviane Morales contra adopción igualitaria. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/politica/listas-firmas-del-referendo-de-viviane-morales-contra-a-articulo-624145>
- El País. (25 de febrero de 2016). El Constitucional rechaza ampliar la educación sexual en Colombia.*El país*. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2016/02/24/colombia/1456351585_018877.html
- Frías, D., Pascual, J., Monterde., I y Bort, H. (2003).*Familia y diversidad: hijos de padres homosexuales*. Trabajo presentado en el IV Congreso Virtual de Psiquiatría, Universidad de Valencia. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/237688079_Familia_y_diversidad_hijos_de_padres_homosexuales
- Frías, D. Pascual, J. Monterde I., Bort, H., y Montejano, S. (2006). *Creencias sobre la paternidad de parejas del mismo sexo: causa de la homosexualidad*. Trabajo presentado en el V Congreso virtual de Psiquiatría. Recuperado de: <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/assetstore/55/21/52/55215200701977143106303133735776176487>
- González, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología*. México DF, México: S.A Ediciones Paraninfo
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México DF, México: Mc Graw Hill.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S.Karszet *al. La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: EditorialGedisa, SA.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1: 173-186.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Serge Moscovici (Ed.), *Psicología social II*, 469-493.
- Congreso de la República de Colombia.Ley No. 1090 de 2006. (1090) (2006). *Código Deontológico y Bioético del Psicólogo*, 2006, 6, septiembre.
- Level, R y Lezama, H. (2012). Estudio de las actitudes expresadas por los estudiantes de los cursos Especiales de Grado por el Área de Literatura de la Licenciatura en educación mención Inglés

- de la UDO-Sucre, en torno a textos literarios con temática homosexual, durante el semestre II-2011. Caso: Seminario de Literatura Infantil. Universidad de Oriente. Recuperado de: http://ri.bib.udo.edu.ve/bitstream/123456789/3759/1/Tesis_level_richard.pdf
- Lizana, V. (2009). Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 117–138. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Martens, R. (2012). Identidad cultural y homosexualidad: percepciones de estudiantes de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Sede Bolívar. *Educere*, 16(55), 345-354.
- Ministerio de Educación Nacional; Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2008). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Módulo 1 La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes*. Colombia.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2001). *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2, 1-25.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Ospina, N. (2010). *Estudio descriptivo del lenguaje empleado por parte de los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana para referirse a los hombres homosexuales* (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/5913/1/tesis716.pdf>
- Quintana, A. (2006). Metodología de Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de Actualidad*, 1(1), 47–84. Recuperado de http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf
- Rabbia, H., e Imhoff, D. (2012). Concepciones sobre heterosexualidad y actitudes hacia la disidencia sexual en estudiantes de psicología de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4(3), 22-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333427358004>
- Rivera, C. (2013). Representaciones sociales de “mujeres” lesbianas en prensa escrita de Colombia. Universidad Nacional de Colombia. 1-211.
- Sánchez, A., y Jiménez, M. (2013). Exclusión social: fundamentos teóricos y de la intervención. *Trabajo social global*, 3 (4), 133-156. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/30361/1/TSG%20V3_N4_9.%20S.AI%C3%ADas%20%26%20Jiménez.pdf
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Módulo 4. Bogotá.
- Semana (9 de septiembre de 2016). Ideología de género, el caballo de batalla del No al plebiscito. *Revista semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/nacion/articulo/ideologia-de-genero-el-caballo-de-batalla-del-no-al-plebiscito/493093>

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Uribe de los Ríos, M y Ramírez, N.(2008). Representaciones de género en la construcción de identidad de un grupo de estudiantes universitarios en Bogotá. *Revista Tendencias & Retos*.13, 13-28.
- Vargas, S. (2013).Discriminación estatal de la población LGBT. Casos de transgresiones a los Derechos Humanos en Latinoamérica. *Sociedad y Economía*, 25, 183-204.
- Vásquez, A. (2012). Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia. *Estudios Pedagógicos*.28, 371-391.
- Velásquez, A., Gutierrez, J., y Quijano, M. (2013). Representaciones sociales sobre la homosexualidad en estudiantes heterosexuales de Psicología y de Biología: un estudio descriptivo. *Teoría y crítica de la psicología*3, 40–62.

Nota de investigación:

La generación de información desde el Estado para garantizar derechos en la adolescencia o juventud. La evaluación nacional de aprendizajes, Aprender, en los adolescentes argentinos

Generating information from the State in order to guarantee adolescent's and youth rights. The national learning assessment, Aprender, in Argentinean adolescents

Autor: Samanta Bonelli

Entidad: Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (Argentina)

bonelli.samanta@gmail.com

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2017

Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2017

Resumen

El objetivo del presente artículo es presentar un caso de cómo el Estado argentino recaba información sobre los adolescentes y jóvenes para conocer acerca del cumplimiento de sus derechos. Aprender, es la evaluación nacional de aprendizajes implementada en octubre de 2016, donde participaron alrededor de 900.000 estudiantes de 28.000 escuelas de todo el país. La información que analiza el artículo describe los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en su paso por el sistema educativo, lo que da cuenta del cumplimiento, o no, de su derecho a una educación de calidad. Particularmente, el artículo analiza los logros alcanzados por los adolescentes al finalizar el ciclo secundario, último ciclo obligatorio en el país. Los resultados evidencian fuertes brechas de desigualdad por sector de gestión y nivel socioeconómico. Sin embargo, también dan pistas sobre el margen que el sistema educativo tiene para garantizar el cumplimiento de este derecho.

Palabras clave: información, derechos, educación, jóvenes, adolescentes, evaluación, aprendizajes

Abstract

The aim of this article is to present a case study that illustrates how the Argentine State collects information about adolescents and young people in order to know about the fulfillment of their rights. *Aprender* is the national students learning assessment implemented in October 2016, which involved about 900,000 students from 28,000 schools across the country. The information analyzed in this article describes students learning achievements in their passage through the educational system, which accounts for the fulfillment, or not, of their right to a quality education. In particular, the article analyzes the achievements of adolescents at the end of the secondary cycle, the last compulsory cycle in the country. The results show strong inequality gaps by management sector and socioeconomic level. However, they also give clues about the possibilities that the educational system has to ensure compliance with this right.

Keywords: Information, rights, education, youth, adolescents, assessment, learning.

I. INTRODUCCIÓN

La escuela es el contexto de socialización por excelencia. Si bien en la actualidad el 95% de niños y jóvenes a nivel global asiste a la escuela, muy pocos alcanzan los aprendizajes y habilidades necesarios para desarrollarse en las complejas sociedades del siglo XXI (Pritchett, 2013). En base a los datos de PISA 2015, la mitad de los estudiantes en América Latina, presenta bajos desempeños en las distintas áreas evaluadas, es decir que no cuentan con los conocimientos y habilidades básicos para participar en forma plena de la sociedad (Boset al., 2016). La literatura sugiere que uno de los requisitos para lograr implementar políticas de mejora efectivas en el ámbito educativo, que permitan fortalecer las habilidades y conocimientos adquiridos, es la generación de datos e información robustos que respalden la toma de decisiones de política (Slavin, 2008).

Las evaluaciones de aprendizajes que crecientemente se están implementando en la región latinoamericana, tanto nacionales como internacionales, brindan información acerca de qué aprendizajes, contenidos y capacidades, han adquirido los estudiantes en su paso por el sistema educativo. Sin embargo, el diseño, implementación y uso de esta herramienta como insumo para la toma de decisiones es muy disímil en los distintos países de la región (Alves y Elacqua, 2016).

El 18 de octubre de 2016 se implementó en la Argentina la evaluación nacional de aprendizajes, *Aprender* con el objetivo de generar información sobre los contenidos y capacidades que adquieren los estudiantes en su paso por el sistema educativo y cierta información sobre los contextos en los cuales los adquieren.

El objetivo del presente artículo es describir y reflexionar en torno a la información obtenida en el marco de *Aprender* acerca del cumplimiento del derecho a la educación de adolescentes y jóvenes argentinos. Al mismo tiempo, el artículo pretende plantear cómo desde el estado es posible generar más y mejor información en torno a los adolescentes y jóvenes con el objetivo de responsabilizarse por garantizar sus derechos.

II. METODOLOGÍA

El presente artículo consta de un análisis de datos estadísticos proveniente de una evaluación de aprendizajes a nivel nacional generado en el marco de la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. La autora participó del diseño, e implementación de la evaluación Aprender, así como del análisis de estos datos. Si bien el presente artículo analiza un recorte de la totalidad de información que este instrumento brinda- se focaliza únicamente en 5to/6to año del nivel secundario (12 años de escolarización), permite analizar cómo esta información resulta en un insumo fundamental a la hora de, desde las políticas públicas, garantizar el derecho a una educación de calidad de todos los jóvenes y adolescentes argentinos.

III. ¿QUÉ NOS DICE APRENDER 2016 SOBRE LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES ESCOLARIZADOS EN ARGENTINA?

3.1. Evaluación educativa en argentina. Antecedentes.

Las evaluaciones nacionales de aprendizajes se desarrollan en la Argentina desde el año 1993, bajo el nombre de Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) y se implementan desde el Ministerio de Educación de la Nación en alianza con las autoridades educativas de las 24 jurisdicciones del país, que son quienes tienen la responsabilidad por la educación en las escuelas.

A lo largo de estos años los ONE han sufrido distintas modificaciones respecto a la periodicidad de su aplicación, su cobertura, las características de la prueba, etc. De todas maneras, según sugiere la evidencia, es posible analizar la evolución de los resultados en estos operativos a lo largo del tiempo (Perusia, 2000).

3.2. Aprender 2016.

El pasado 18 de octubre se implementó en la Argentina Aprender, el dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de generación de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan. Este dispositivo involucró alrededor de 900.000 estudiantes de 28.000 escuelas de toda la Argentina. El objetivo de este dispositivo es conocer los logros alcanzados y algunos de los desafíos pendientes del sistema educativo y, de esta manera, brindar orientaciones para contribuir a la mejora educativa continua y a la necesaria disminución de las desigualdades en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes del país.

Se evaluaron, mediante la aplicación de una prueba estandarizada las áreas de Lengua y Matemáticas para una muestra de estudiantes de tercer grado de nivel primario, un censo en 6to grado del nivel primario y una muestra de estudiantes en su noveno año de escolarización, en el nivel secundario. En el caso del censo de 5to/6to año (año 12 de

escolarización), que es sobre el que se hará foco en el presente artículo, se evaluaron además las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Tabla N°2: Áreas de conocimiento evaluadas en Aprender 2016 y carácter censal/muestral de la población estudiantil evaluada, por curso.

NIVEL PRIMARIO	3° grado (Muestral)	Lengua		Matemática	
	6° grado (Censal)				
NIVEL SECUNDARIO	2°/3° año (Muestral)	Lengua		Matemática	
	5°/6° año (Censal)	Lengua	Ciencias Naturales	Matemática	Ciencias Sociales

3.3. La cobertura de Aprender 2016.

En primer lugar cabe destacar que, por un lado Aprender refiere estrictamente a adolescentes y jóvenes que se encuentran escolarizados. En la Argentina hay alrededor de 1.000.000 de jóvenes que no estudian ni trabajan (Adecco, 2015) una problemática que plantea un desafío urgente al sistema educativo y a la sociedad en su conjunto. Al mismo tiempo, es necesario señalar que sólo el 46% de los estudiantes que inician el nivel secundario, llegan al año 12 de escolarización (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2015) Es decir, los estudiantes sobre los que haremos referencia en este artículo son aquellos estudiantes *resilientes*, quienes lograron mantener sus trayectorias educativas, y continúan en la escuela. Esto plantea un primer interrogante a la gestión educativa acerca de qué es lo que se está haciendo mal para perder al 50% de la matrícula por el camino, poniendo en jaque la actual estructura de la escuela secundaria. Al mismo tiempo, al estar afuera de los "circuitos" de información escolares, este millón de jóvenes y adolescentes presenta un desafío al Estado en términos de cómo llegar a ellos a través de políticas públicas que tiendan a garantizar sus derechos.

Al mismo tiempo, hay un porcentaje de estudiantes/escuelas que, por diversos motivos decidió no participar de la evaluación. En este punto cabe señalar el contexto en el cual se implementó el operativo. El operativo Aprender 2016 se desarrolló, 3 años pasado el último ONE, en el contexto de una nueva administración de gobierno, después de 12 años de continuidad política en el país. Aprender generó ciertas resistencias, fundamentalmente en algunos sectores gremiales docentes y algunas jurisdicciones del país opositoras a la nueva gestión.

Puntualmente, hubo dos jurisdicciones que no alcanzaron el 50% de respondientes, lo que compromete la validez de la información que se le devuelve a las mismas. Estas resistencias explican algunas bajas en las tasas de respondientes/participación de escuelas.

De todas maneras, la participación fue en promedio elevada, del orden del 90% de escuelas participantes y el 71% de estudiantes respondientes en ambos censos, con matices según jurisdicciones. Un punto relevante a destacar es que hubo mayor proporción de participantes en el año 12 de escolaridad que en el año 6, ambos censos. Hubo en proporción mayor participación de escuelas y estudiantes en el nivel secundario que en el nivel primario. Al mismo tiempo, los datos de participación señalan que, tanto en el censo del nivel primario como secundario, la proporción de escuelas participantes, así como de estudiantes respondientes, es mayor en el sector de gestión privado que estatal.

Tabla N° 3: Tasa de participación de escuelas y de respondientes por año y sector. Total país.

	TASA DE ESCUELAS PARTICIPANTES ²						TASA DE ESTUDIANTES RESPONDIENTES ³					
	ESTATAL		PRIVADO		TOTAL		ESTATAL		PRIVADO		TOTAL	
	Abs. ¹	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
PRIMARIO 6º	15213	86.3	3570	96.9	18783	88.1	366983	66.5	164467	82.9	531450	70.8
SECUNDARIO 5º/6º	6366	91.9	3594	96.8	9960	93.6	187415	65.5	132218	84.1	319633	72.1
TOTAL	21422	87.9	6580	97.0	28002	89.9	554398	66.1	296685	83.4	851083	71.3
PRIMARIO 3º	2267	91.5	1187	97.1	3454	93.4	29029	66.3	26265	80.4	55294	72.3
SECUNDARIO 2º/3º	2113	90.9	1141	95.7	3254	92.5	31105	59.0	25988	75.4	57093	65.5
TOTAL	4310	91.3	2102	96.7	6412	93.0	60134	62.3	52253	77.8	112387	68.7

1 Abs.: Absoluto

2 Escuela participante: al menos un estudiante respondió el 50% o más de alguna evaluación.

3 Estudiante respondiente: estudiante que respondió el 50% o más de alguna evaluación.

IV. ¿QUÉ NOS DICE APRENDER 2016 SOBRE LOS APRENDIZAJES DE LOS ADOLESCENTES/JÓVENES ESCOLARIZADOS EN LA ARGENTINA?

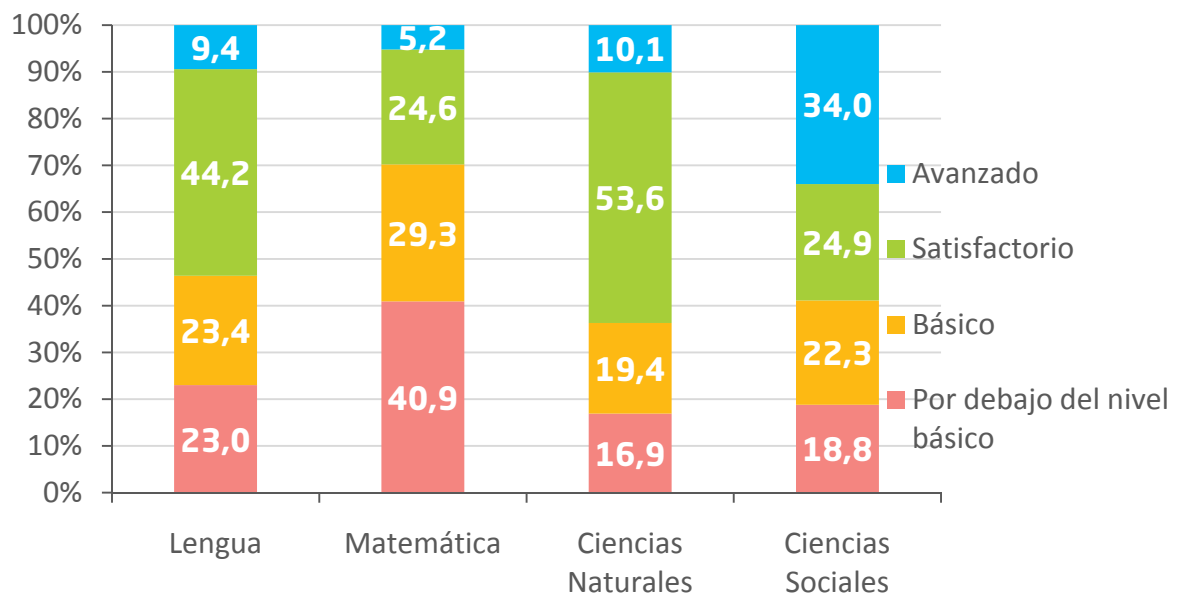
Aprender, en primer lugar, brinda información acerca de los aprendizajes, las capacidades y contenidos que adquirieron los adolescentes en su paso por el sistema educativo. Esta información nos habla sobre el sistema educativo y su capacidad de generar aprendizajes relevantes en los jóvenes próximos a finalizar su trayectoria escolar obligatoria. La adquisición de aprendizajes relevantes y pertinentes se encuentra estrechamente ligada al ejercicio pleno de los derechos. Un estudiante que adquiere los aprendizajes necesarios es capaz de insertarse en el mundo del trabajo, continuar sus estudios y, fundamentalmente, ser una persona autónoma y crítica en el marco de las complejas sociedades en las que vivimos.

Por otro lado, la información relevada a partir de los cuestionarios al estudiante, brinda orientaciones sobre las condiciones en las que se desarrollan estos procesos de enseñanza y aprendizaje, aporta datos sobre el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, sus opiniones en torno al clima escolar en su escuela, su auto concepto académico, su acceso y uso de tecnologías de información y comunicación tanto dentro como fuera de la escuela y otros factores que pueden estar asociados a sus desempeños escolares. Toda esta información es un insumo fundamental para la gestión educativa a la hora de pensar en políticas de mejora.

4.1. Los resultados de aprendizaje alcanzados.

Los resultados de Aprender, publicados hacia fines del mes de marzo de 2017, apenas 5 meses luego de implementado el operativo, reflejan los grandes desafíos educativos a enfrentar en la Argentina actual.

Gráfico N° 1: Nivel de desempeño (%) por área disciplinar evaluada – Secundaria 5°/6° año.



En Lengua (se evaluó exclusivamente comprensión lectora) solo el 53,6% de los estudiantes alcanzan niveles de desempeño Satisfactorio/Avanzado, mientras que el 46,4% de los estudiantes se encuentran en el Nivel Básico y por Debajo del Nivel Básico. Esto implica que 5 de cada 10 estudiantes del 5to/6to año del nivel secundario después de 12 años de escolarización, solo pueden localizar información muy sencilla en un texto e interpretar aspectos muy básicos del mismo.

El caso de Matemáticas es el 40,9% de los estudiantes está por debajo del nivel básico y el 29,3% en el Nivel Básico. Esto se traduce en que 7 de cada 10 estudiantes del sistema educativo argentino al finalizar su escolarización obligatoria, sólo pueden realizar, por ejemplo, operaciones elementales como sumar y multiplicar, y resolver situaciones problemáticas simples.

En el caso de las Ciencias, el 63.7% de los estudiantes lograron niveles Satisfactorios y Avanzados en Ciencias Naturales y el 58,9% en Ciencias Sociales. Mostrando un panorama más alentador, aunque persistan también grandes desafíos en materia educativa en ambas áreas.

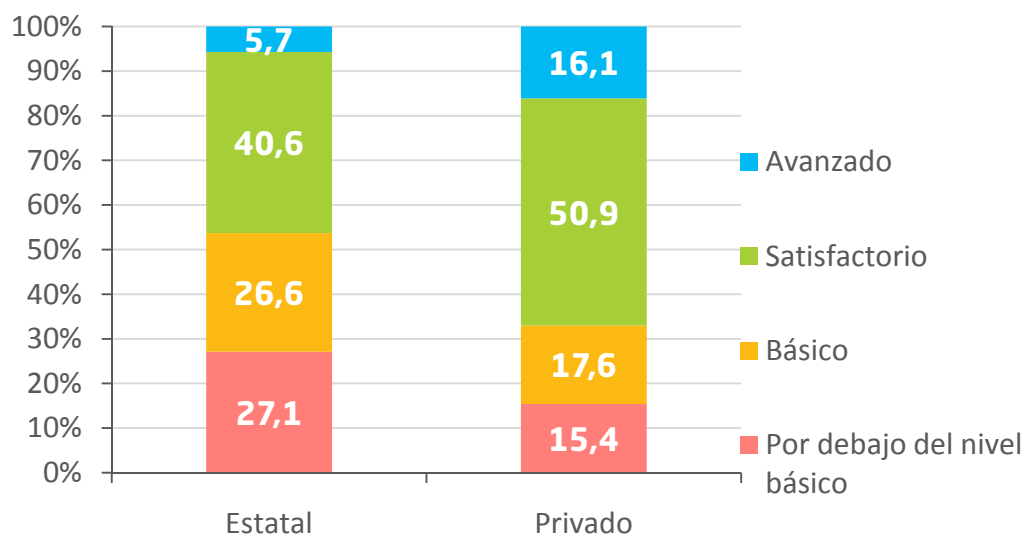
4.2. Las desigualdades educativas en Argentina.

Al analizar estos resultados en profundidad, la fuerte desigualdad que caracteriza al sistema educativo argentino se ve evidenciada.

En primer lugar, el desempeño alcanzado por los estudiantes según tipo de gestión de las escuelas, estatal y privada, muestra una fuerte brecha entre ambos sectores.

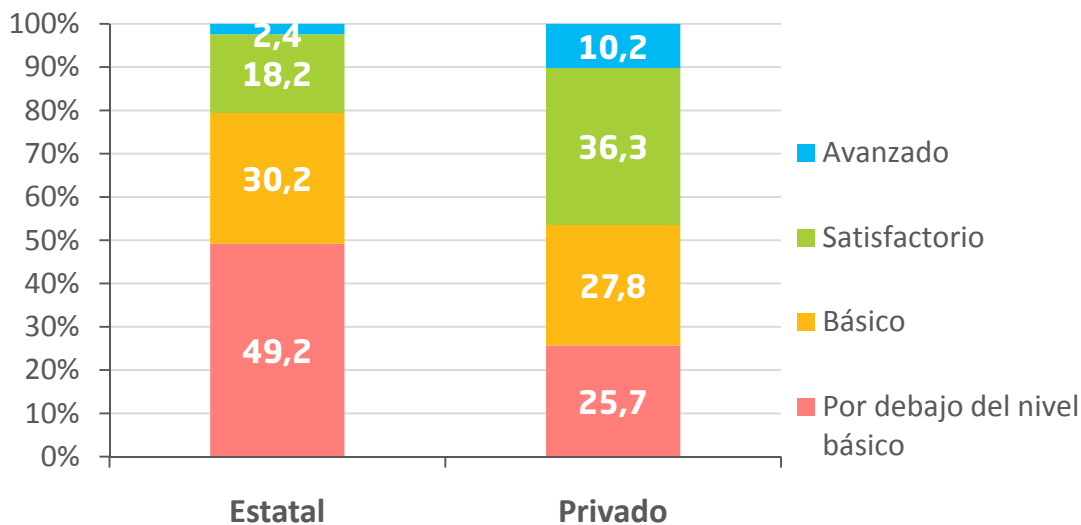
En el caso de Lengua (comprensión lectora) en el sector estatal la proporción de logros por debajo del nivel básico alcanza un 27%, casi duplicando la proporción de estudiantes en este mismo nivel de desempeño en el sector privado. En relación a los desempeños Satisfactorio/Avanzados, mientras que en el sector privado la proporción de estudiantes que alcanza estos niveles es del 67%, en el sector estatal esta proporción desciende a un 52,3%.

Gráfico N° 2: Nivel de desempeño (%) en Lengua según Sector de Gestión - Secundaria 5°/6° año.



Estas diferencias se ven acentuadas en el área de Matemáticas, donde en el sector Estatal la proporción de estudiantes que se alcanzan logros por debajo del nivel básico prácticamente duplica a esta misma proporción de estudiantes en el sector privado.

Gráfico N° 3: Nivel de desempeño (%) en Matemáticas según Sector de Gestión - Secundaria 5°/6° año.



Estas mismas diferencias se observan para las áreas de Ciencias Naturales y Sociales, aunque con menor intensidad. En Ciencias Naturales, en el sector Estatal un 20% de los estudiantes se encuentra por debajo del nivel básico. Esta proporción es 8 puntos porcentuales menor en el sector privado. En el caso de los estudiantes que alcanzan niveles de desempeño avanzados, en el sector privado la proporción es 10 puntos porcentuales superior a la misma proporción del sector estatal.

Gráfico N° 4: Nivel de desempeño (%) en Ciencias Naturales según Sector de Gestión - Secundaria 5°/6° año

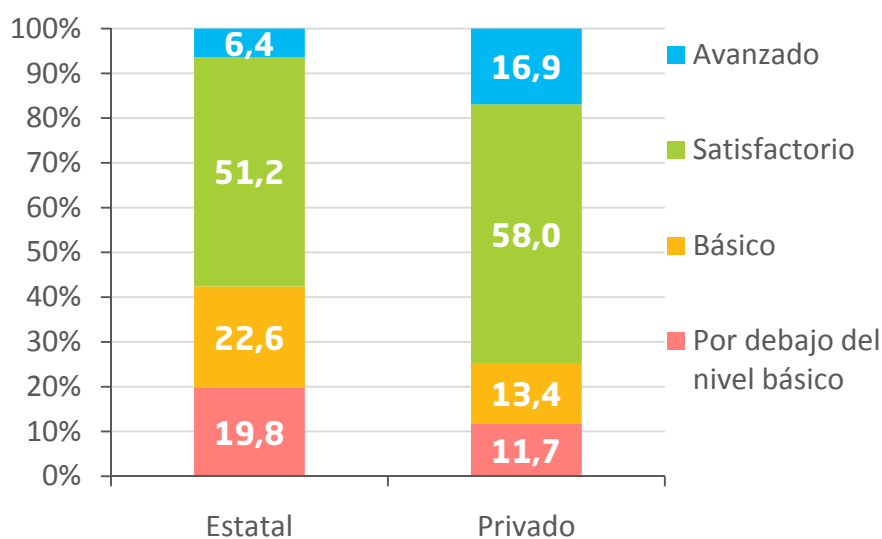
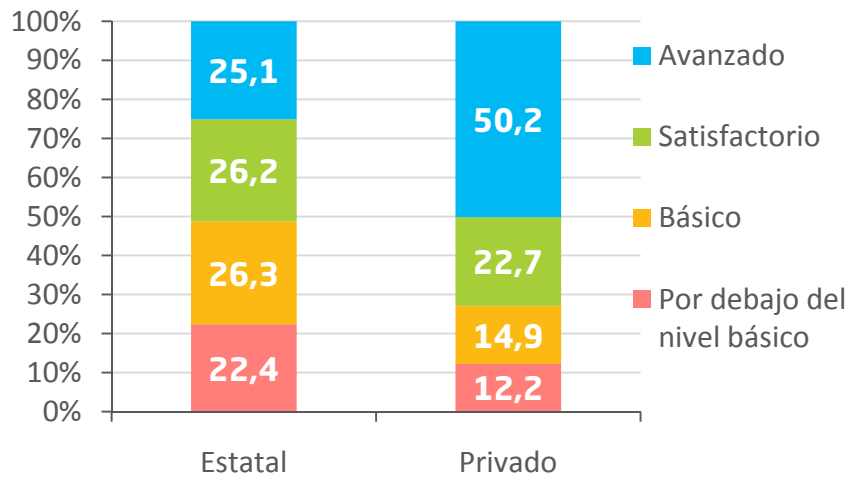


Gráfico N° 5: Nivel de desempeño (%) en Ciencias Sociales según Sector de Gestión - Secundaria 5°/6° año.



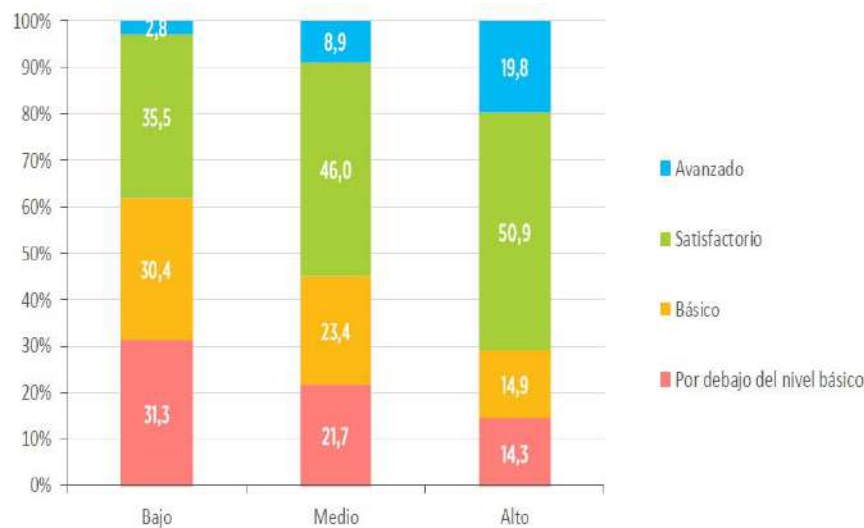
En el caso de Ciencias Sociales, el sector estatal la proporción de estudiantes que alcanzan logros por debajo del nivel básico supera en 10 puntos porcentuales a la misma proporción del sector privado. Al mismo tiempo, la proporción de estudiantes en el nivel avanzado que asiste al sector privado duplica a la proporción de estudiantes que asisten al sector estatal y logra estos niveles de desempeño.

Estas brechas de desigualdad según sector de gestión de las escuelas alertan acerca de la oferta desigual que reciben los estudiantes que asisten a ambos tipos de instituciones, y obligan al Estado a seguir invirtiendo su mayor esfuerzo en defender y mejorar a la educación pública. Al mismo tiempo, las brechas de desigualdad que comprometen el completo ejercicio del derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, también existen entre las distintas jurisdicciones del país y hacia el interior de las mismas. Aunque no es foco del presente artículo, resulta interesante indagar en un futuro artículo, acerca de cómo estas desigualdades toman cuerpo en los distintos territorios de la Argentina.

La evidencia señala que lo que las diferencias por sector de gestión ocultan es que la variable que efectivamente condiciona los niveles de desempeño alcanzados es en realidad el nivel socioeconómico de los estudiantes. Múltiples autores (Grimson y Tenti, 2014) argumentan que estas diferencias no se deben al sector de gestión de la escuela sino al nivel socioeconómico y educativo de los padres de estos estudiantes, variables que condicionan la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Según un análisis llevado a cabo en la Secretaría de Evaluación Educativa (aun no publicado) la variable que explica en mayor medida el rendimiento que alcanzan los estudiantes es el nivel educativo de sus padres. A mayor nivel educativo, mejores resultados.

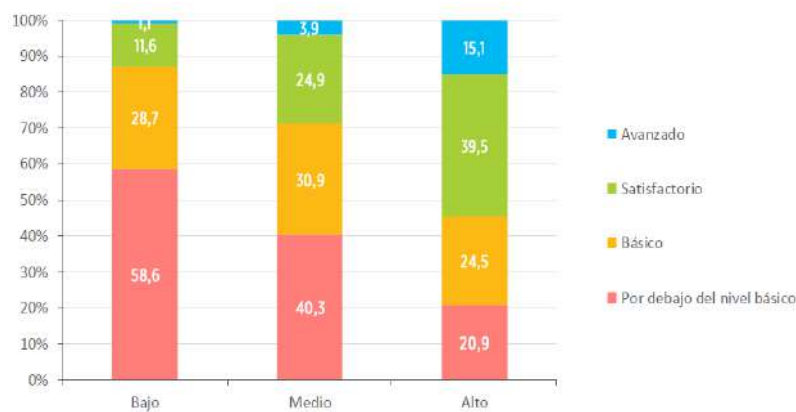
Al analizar los resultados por nivel socioeconómico de los estudiantes¹, los datos reflejan cómo a mayor nivel socioeconómico de los estudiantes, estos alcanzan mejores resultados en las evaluaciones.

Gráfico N° 6: Nivel de desempeño en Lengua según Nivel Socioeconómico. Secundaria 5°/6° año.



El gráfico 6 muestra importantes diferencias entre los estudiantes en función del nivel socioeconómico de sus familias. Entre los estudiantes de nivel socioeconómico alto y medio, el porcentaje de estudiantes que alcanzan niveles Satisfactorio y Avanzado supera ampliamente al 50%, mientras que entre los estudiantes de nivel socioeconómico bajo este porcentaje no alcanza el 40%.

Gráfico N° 7. Nivel de desempeño en Matemáticas según Nivel Socioeconómico. Secundaria 5°/6° año.



En el caso de Matemáticas, se observa cómo a mayor nivel socioeconómico de los estudiantes, mayor proporción de estudiantes que alcanzan niveles de desempeño más altos. La proporción de estudiantes de nivel socioeconómico Bajo que sólo alcanza logros

¹ El indicador sintético de nivel socioeconómico de los estudiantes se construyó en base a la información que los estudiantes dieron a partir de contestar un cuestionario complementario a las evaluaciones. El indicador considera un conjunto de variables como: nivel educativo de ambos padres, el nivel de hacinamiento del hogar, y el acceso a tecnologías en el hogar.

Por debajo del Nivel básico, supera casi en 40 puntos porcentuales a la proporción de estudiantes de nivel socioeconómico alto que sólo alcanza este nivel.

Una vez analizados los resultados por sector de gestión y nivel socioeconómico, con el objetivo de matizar estas conclusiones, cabe analizar cómo está compuesta la matrícula en cada sector de gestión según el nivel socioeconómico de los estudiantes.

Tal como señala la Tabla N°4, del total de estudiantes que participaron de Aprender que cursaban el 5to/6to año del nivel secundario en 2016 en escuelas de gestión estatal, un 25% pertenece a familias de nivel socioeconómico bajo, mientras que sólo un 9% de estos estudiantes pertenece a familias de nivel socioeconómico alto.

Por el contrario, del total de estudiantes participantes que cursaban en escuelas de gestión privada, sólo un 5% pertenece a familias de nivel socioeconómico bajo y más del 30% a familias de nivel alto. Estos datos evidencian cómo el análisis por sector de gestión esconde diferencias en los aprendizajes que mayormente se explican por diferencias de nivel socioeconómico.

Si es el sector estatal el que en su gran mayoría absorbe matrícula de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, es allí donde hay que poner el foco en términos de políticas públicas para poder garantizar derechos a aquellos jóvenes que más lo necesitan.

Tabla N°4: Composición de la matrícula por sector de gestión según nivel socioeconómico.

		Indice socioeconómico del alumno							
		Bajo		Medio		Alto		Total	
		Recuento no ponderado	% del N de fila	Recuento no ponderado	% del N de fila	Recuento no ponderado	% del N de fila	Recuento no ponderado	% del N de fila
Sector de Gestión	Estatal	43904	25%	114944	67%	14788	9%	173636	100%
	Privada	5999	5%	78036	62%	42523	33%	126558	100%
	Sin datos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	Total	49903	17%	192980	65%	57311	18%	300194	100%

Fuente: Información provista por la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes, Argentina. (2017).

Habiendo identificado que la variable de máximo nivel educativo de los padres-variable proxy al nivel socioeconómico de las familias- es una de los principales factores a considerar para explicar los logros alcanzados por los estudiantes, se analizó la composición de la matrícula por sector de gestión según el máximo nivel educativo de los padres.

Tal como reflejan los datos en la Tabla N°5, del total de estudiantes que participaron de Aprender cursando en escuelas de gestión estatal, en la mayoría de los casos los padres o no habían terminado la secundaria (21.4%), o habían logrado concluir este nivel (29.9%).

En el caso de los estudiantes que asistían a escuelas de sector privado, la mayor proporción (38.3%) sus padres tienen estudios universitarios, un 25.7% había concluido el nivel secundario y un 20.3% tiene estudios terciarios.

Tabla N°5: Composición de la matrícula por sector según máximo nivel educativo de los padres.

		Max.NE.padres													
		No terminó la escuela primaria		Terminó la escuela primaria		No terminó la escuela secundaria		Terminó la escuela secundaria		Tiene estudios terciarios		Tiene estudios universitarios		Total	
		Recuento no ponderado	% del N de fila	Recuento no ponderado	% del N de fila	Recuento no ponderado	% del N de fila	Recuento no ponderado	% del N de fila	Recuento no ponderado	% del N de fila	Recuento no ponderado	% del N de fila	Recuento no ponderado	% del N de fila
Sector de Gestión	Estatad	10734	6,1%	26047	14,7%	36739	21,4%	51471	29,9%	27079	15,3%	21566	12,6%	173636	100,0%
	Privada	1460	1,2%	5128	4,2%	12905	10,4%	32346	25,7%	25732	20,3%	48987	38,3%	126558	100,0%
	Sin datos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Total	12194	4,3%	31175	10,8%	49644	17,4%	83817	28,3%	52811	17,1%	70553	22,1%	300194	100,0%

Fuente: Información provista por la Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes, Argentina (2017).

V. INFORMACIÓN QUE PROVEE AL ESTADO ORIENTACIONES PARA LA MEJORA

De acuerdo a los datos presentados, si el factor socioeconómico y el máximo nivel educativo de los padres de los estudiantes, ambos factores “externos” a la escuela, son los que explican en mayor medida los resultados alcanzados, cabe preguntarse qué puede hacer la escuela y/o el sistema educativo al respecto. Los mismos datos de Aprender permiten comenzar a dar respuesta a este interrogante.

A pesar de los enormes desafíos presentados en términos de calidad y equidad del sistema educativo argentino, los datos de Aprender demuestran que todos los estudiantes pueden lograr mejores desempeños. Alrededor de un 7% de escuelas de áreas muy vulnerables (cuartil 1 y 2 de vulnerabilidad del radio censal en el que se encuentra la escuela²) del ámbito urbano logró superar las barreras de su contexto alcanzando niveles de aprendizaje por encima de la media nacional. A partir de esta información, es posible dar cuenta de lo que numerosas investigaciones ya han demostrado: si bien el nivel socioeconómico incide en el desempeño académico, estudiantes de estas 1.348 escuelas públicas de zonas muy vulnerables han tenido desempeños satisfactorios y avanzados por encima de la media nacional, lo que implica que han roto el determinismo de los resultados de aprendizaje por contexto de pobreza.

Es un desafío de los gobiernos educativos jurisdiccionales y nacionales, de la academia y de la comunidad educativa indagar acerca de qué factores explican los buenos resultados en aquellas escuelas que se encuentran en contextos desfavorables. Avanzar en investigaciones en profundidad en estas escuelas acerca de: las prácticas docentes, la gestión escolar, la organización del tiempo, el vínculo con la comunidad educativa en general y las familias de estos adolescentes en particular, entre otras dimensiones de análisis, dará pistas al Estado

² La vulnerabilidad del radio censal del territorio en el que se encuentra la escuela fue calculada en base a un índice elaborado por el Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda que considera acceso a servicios, agua potable, transporte, etc. Disponible en: <https://www.mininterior.gov.ar/medidas-sociales/habitat.php>

acerca de cómo potenciar las buenas prácticas y seguir avanzando de cara a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los adolescentes del país.

El valor agregado que otorga el paso por la educación y la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes es ser crítico en el desarrollo de los niños y adolescentes. La información que este tipo de evaluaciones genera permite al Estado nacional y los gobiernos educativos jurisdiccionales trabajar con el objetivo de garantizar este derecho a todos los estudiantes del país y en particular los más vulnerables.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alves, F. y Elacqua, G. (2016) *Comparative review of policies and practices on monitoring and evaluation of education systems in Latin America*. Unpublished policy report for UNESCO working group Monitoring and Evaluation of Education: UNESCO.
- Aprender (2016). Primer Informe de Resultados. Censo 5to/6to año y 6to grado. Disponible en: <http://www.educacion.gob.ar/secretaria-de-evaluacion-educativa/seccion/192/resultados-aprender-2016>
- Bos, M. S., Elías, A., Vegas, E. y Zoido, P. (2016). Nota #3: *América Latina y el Caribe en PISA 2015: ¿Cuántos estudiantes tienen bajo desempeño?* Washington DC: BID.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014) *Los mitos de la educación argentina*. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2015) *Relevamiento Anual*. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>
- Perusia, J. C (2000) *Evolución de los resultados de los operativos de evaluación de la calidad educativa: 1995-1999. Puntuaciones equiparadas de las pruebas de lengua y de Matemáticas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Pritchett, L. (2013) *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*, Washington: Centro para el Desarrollo Global.
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7 (1), 124-128.

Nota de investigación:

Las representaciones múltiples como fundamento para la innovación en la evaluación del aprendizaje en ámbitos escolares juveniles

The multiple representations as foundation to innovation in the evaluation of the learning in youthful school area

Autor: Omar David Álvarez Tamayo

Entidad: Docente-Investigador de la Universidad de Manizales (Colombia)

omardavid.alvarez.tamayo@gmail.com

Autora: Catalina Álvarez Tamayo

Entidad: Profesora del Colegio Pablo Sexto, (Dos Quebradas, Risaralda, Colombia)

caaltama1@gmail.com coor.doctorado@cinde.org.co

Autor: Marco Fidel Chica Lasso

Entidad: Docente investigador de la Universidad de Manizales – Cinde. Coordinador Académico del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Colombia)

coor.doctorado@cinde.org.co

Fecha de recepción: 9 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2017

Resumen

El artículo derivado de investigación (2013) sobre la identificación de las representaciones múltiples empleadas como estrategia didáctica en la formación de conceptos en el ejercicio docente en ámbitos universitarios, estudio de corte descriptivo, comprensivo y de análisis mixto, que aborda como categorías: *las representaciones internas, las representaciones externas, la interacción representaciones externas-representaciones internas y la caracterización de las representaciones*. Los resultados aportan a una mejor comprensión de las interacciones entre el empleo de las representaciones múltiples y la formación de conceptos.

La intención en este momento, es la lectura de tales hallazgos a la luz de la búsqueda de innovaciones en la evaluación del aprendizaje en ámbitos escolares juveniles.

Se orientan así las consideraciones hacia aspectos relacionados con la argumentación frente al cambio de paradigmas en la educación que pasa de enfoques y modelos centrados en la enseñanza a los centrados en el aprendizaje y por ello las posibilidades que se abren para innovar en la evaluación del aprendizaje desde las representaciones, pensando siempre en qué humanidad y persona se promueven.

Palabras clave: representaciones múltiples, formación de conceptos, representaciones internas, representaciones externas, innovación, evaluación, aprendizaje, ámbitos escolares, juventud.

Abstract

The article that goes from the research (2013) about the identification of the multiple representations, used as didactic strategies in the creation of concepts in the teacher practices in universities areas , it's a study with a descriptive style, understanding and mixed analysis, that encourage the following categories: representations internal, external representation interaction external representations-internal representations and characterization of representations. The results give a better comprehension of the interactions between the use of the multiple representations and the formation of concepts. The intention at this moment is the reading of such findings at the light of the search in the innovations in the evaluation of learning in youth school area. In this way guiding the considerations toward facts related with the argumentation in direction to the change of paradigms in the education that goes from approach and models focused in teaching through models based on learning, that's why the possibilities that are opened to innovate in the learning evaluation from the representations, always thinking in what kind of human been and person are promoted.

Keywords: multiple representations, concept formation, internal representations, external representations, innovation, evaluation, learning, school environments, youth.

I. INTRODUCCIÓN

Las innovaciones educativas no tienen permanencia indefinida, es decir, están marcadas por el tiempo mismo, de tal manera que cuando se vuelven repetitivas, pierden su esencia. Como dijera Glenn P. Nimnicht, si lo que uno desarrolla como innovación, otro lo comienza a hacer, es hora de cambiar, pues ha empezado a dejar de ser lo propuesto. En estos procesos juegan un papel determinante los paradigmas como limitadores y a la vez propiciadores de las nuevas probabilidades, y todos con marcada influencia en la evaluación del aprendizaje y el tipo de ser humano y persona que se quiere lograr en ámbitos juveniles. Las representaciones múltiples como estrategia didáctica en la formación de conceptos muestran su potencial justamente al reconocer paradigmas, primer paso en la superación de los mismos, de ser necesario, y con ello adquieren valor significativo en los procesos de evaluación del aprendizaje, de manera particular en la formación de conceptos.

El estudio soporte de este escrito indagó por las representaciones múltiples como estrategia didáctica que poseían los docentes de los programas académicos de pregrado, trasegando por un acercamiento teórico al problema de la formación de los conceptos desde diferentes perspectivas teóricas y la definición de opciones metodológicas pertinentes. Este recorrido permite afirmar que las representaciones múltiples han sido objeto de estudio desde distintas áreas del conocimiento entre las cuales se encuentran: la psicología, la lingüística y la didáctica (Carriedo *et al.*, 1998; Santamaría, 1989; Duval, 2004).

Desde el enfoque de la didáctica estudiar la formación de conceptos ha sido de gran importancia, más aún cuando se emplean las representaciones múltiples con el propósito de desarrollar conceptos en el estudiante. Al fenómeno se han acercado Álvarez, 2011; Álvarez, 2013; Álvarez, 2014; Álvarez y Muñoz, 2015; García y Osorio, 2008; Orrego, Tamayo y López, 2012; Nappa, Insausti y Sigüenza, 2006, Solas-Portoles y San José, 2008, Mattus, Benarroch y Nappa, 2011; Rodríguez, Marrero y Moreira, 2001; Rodríguez y Moreira, 2002; Greca y Moreira, 1998; Otero y Banks-Leite, 2006; Galagovsky, Di Giacomo y Castelo, 2009; Capuano, Dima, Botta, Follari, De La Fuente, Gutiérrez y Perrotta, 2007; López, Saldarriaga y Tamayo, 2007; Tamayo y Sanmarti, 2003; Rojas, 2005; Añes y Velazco, 2007, entre otros.

Si bien la investigación tenía como objetivos identificar las representaciones múltiples como estrategia didáctica que poseían los docentes de los programas académicos de pregrado; caracterizar las condiciones mediadoras del contexto educativo que potenciaban o inhibían las representaciones múltiples como estrategia didáctica en la formación de conceptos; y analizar las convergencias y divergencias que emergían en torno a las representaciones múltiples como estrategia didáctica que tenían los docentes, se han encontrado en los mismos hallazgos, un potencial para la innovación en la evaluación del aprendizaje en ámbitos escolares juveniles.

II. LO QUE SE ENTIENDE POR REPRESENTACIONES MÚLTIPLES

Al hablar de representaciones múltiples es conveniente tener una definición de lo que ellas son; en este sentido algunos campos del saber y ciencias como las cognitivas, la filosofía, la semiótica y la didáctica se han ocupado del caso.

Se asume para efectos de estas reflexiones, la postura indicada por las ciencias cognitivas, en las que las *representaciones* se constituyen en el elemento primordial en el cómo del almacenamiento de la información durante el proceso de aprendizaje (Álvarez, 2011; Álvarez, 2013; Álvarez, 2014; Álvarez y Muñoz, 2015). Y he aquí el primer llamado: si existen estos modos o maneras de almacenamiento, la evaluación debería tenerlos presentes y comenzar a ser coherentes con ellos; el no hacerlo se constituye en trampa para quien aprende, pues ni siquiera se trataría de desequilibrios cognitivos.

La innovación en este sentido no clama por extenso procesos de meditación e invención por iluminación sino de reconocimientos, tomas de conciencia y diseño generativo.

Las representaciones son vistas desde las ciencias cognitivas (Tamayo, 2006), como cualquier noción, conjunto de símbolos o signos que tienen como propósito significar algo del mundo exterior o interior de las personas. Según Duval (2004) las representaciones son la forma por medio de la cual la información se puede describir y ser tomada en cuenta por un sistema de tratamiento, en otras palabras, las representaciones son una *codificación de la información*. Otros autores como López et al., (2007) definen las representaciones como la construcción de sistemas de expresión y representación que pueden involucrar uno o varios sistemas de escritura, tales como: representaciones tridimensionales, representaciones gráficas, diagramas, redes, números, notaciones simbólicas, entre otras. Esto lleva a reconocer las personas, seres humanos comunes y corrientes y diferenciados que tienen diversas formas de codificar la información; por lo tanto la evaluación del aprendizaje en coherencia con las múltiples representaciones ha de ocuparse innovativamente de crear aproximaciones constantemente nuevas que hagan visible a la persona diversa. No todas las personas utilizan los mismos sistemas, mas se suele evaluar el aprendizaje como si así lo fuera; razón tiene Jackendoff (1994, citado por Pozo, 2003), en su analogía sobre las representaciones al asociarlas con las piezas de un lego, en el que no todas las fichas encajan con todas y al dejarlo de hacer, no sucede de cualquier forma, razón por la cual se generan algunas restricciones que pueden hacer más sencillas unas construcciones que otras. Los jóvenes en particular, más aún la condición de lo juvenil, en su diversidad, reclama de relectura sobre su ser y estar hoy en el mundo, ya no asociable de manera ligera a desorden y descuido, sino más bien a personas con búsqueda de voz pues tienen palabra para expresar y pensamiento propio sobre la realidad y mundo que afrontan.

Las representaciones se dividen en dos (ver figura 1), las representaciones internas y las representaciones externas, las cuales cumplen un papel importante en los procesos de la comunicación, de la enseñanza y, el aprendizaje (Duval, 2004; Tamayo, 2006, Álvarez, 2011; Álvarez, 2013; Álvarez, 2014; Álvarez y Muñoz, 2015) y que por tanto tienen presencia en evaluaciones más o menos exitosas y cambiantes.

Las representaciones internas son aquellas que se alojan en la mente de los jóvenes (ver figura 1); permiten mirar al objeto en ausencia de un significante perceptible (Duval, 2004; Tamayo, 2006); se enfocan en las imágenes mentales captadas por la percepción (Duval, 2004). La percepción juega un papel importante en el momento de consolidar las representaciones internas de los jóvenes debido a que los cinco sentidos son de importancia en este proceso; ellos, los jóvenes recurren a los sentidos, puerta de ingreso a los pensamientos. Por lo tanto van unidas al mundo de experiencias que cada joven vive, cotidianos que son profundamente distintos y distantes en la mayoría de los casos, mas que son generalmente asumidos en la evaluación del aprendizaje como si fuesen idénticas en modo, tiempo y lugar.

Las representaciones internas (ver figura 1) pueden ser de tres clases de acuerdo con lo planteado por Johnson-Laird (citado por Tamayo, 2006):

Primero, representaciones analógicas, que son como las imágenes mentales, consideradas en perspectiva de un modelo mental (Johnson-Laird, 1995 citado por Tamayo, 2006, p. 40).

Segundo, representaciones proposicionales (ver figura 1), también conocidas como representaciones tipo lenguaje, que son abstractas, discretas y ante todo se pueden expresar verbalmente; para conseguir dicha expresión verbal se deben articular una serie de símbolos y signos que se pueden articular entre sí (Tamayo, 2006).

Tercero, modelos mentales (ver figura 1), resultado de la acción cognitiva de las personas, en los cuales se reflejan las creencias de las jóvenes o los grupos; los modelos mentales pueden ser manipulados mentalmente con el propósito de que las personas puedan generar explicaciones y predicciones de los diferentes estados de ánimo y de los diferentes fenómenos (Vosniadou citado por Tamayo, 2006).

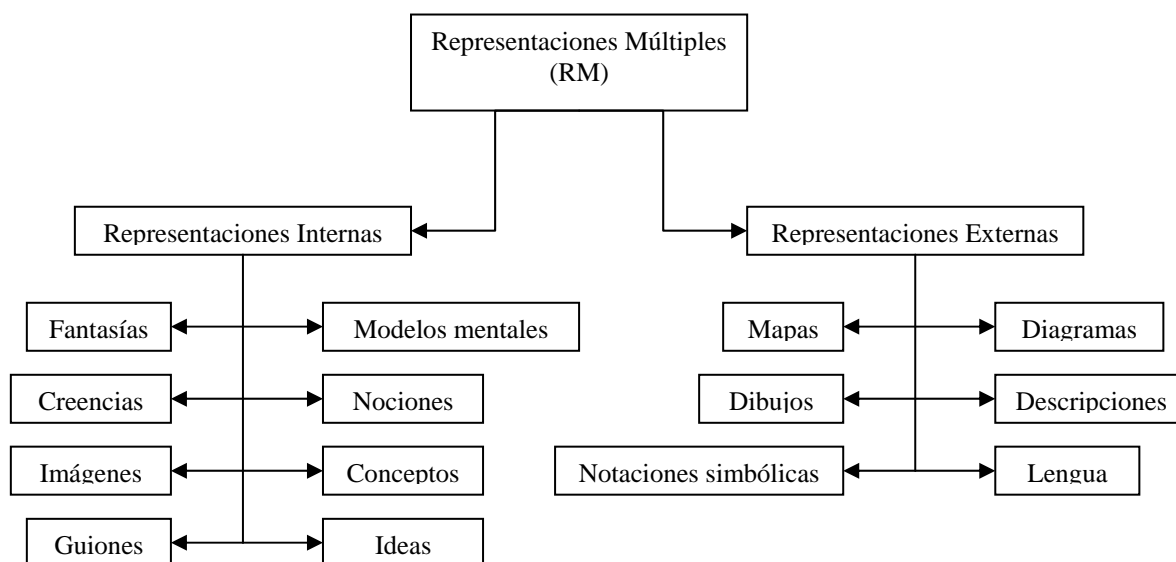


Figura 1. Clasificación de las representaciones múltiples¹

Se abre el campo para la innovación de la evaluación del aprendizaje, si se piensa en la generación de alternativas para abordar con sensatez y principio de realidad, en marcos de la evidente diferencia entre jóvenes, las representaciones analógicas, las proposicionales y los modelos mentales, teniendo en cuenta en estos últimos los mismos paradigmas.

Las representaciones externas son aquellas que los jóvenes o los sistemas elaboran por sí mismos, teniendo en cuenta que no son síntomas como por ejemplo *la expresión de las emociones* percibida en la cara de las personas (Duval, 2004). Un punto de consideración para determinar la producción de una representación externa es que requiere ser efectuada por medio de la aplicación de sistemas semióticos (Duval, 2004).

En cuanto a la función de las representaciones externas de acuerdo con Duval (2004) y Tamayo (2006), cumplen unas netamente comunicativas y a la vez dos funciones cognitivas: la objetivación y el tratamiento. La objetivación se da en las representaciones de carácter consciente, *la función de objetivación (para sí) casi siempre se asimila a la de expresión para otro* (Duval, 2004). La función de tratamiento está ligada a la utilización de un sistema semiótico (Duval, 2004). Cuando se trabaja con representaciones externas, estas pueden responder solo a una de estas dos funciones.

¹ Figura tomada de Álvarez y Muñoz (2015, p. 125)

Hablar de una relación directa entre las representaciones internas y las representaciones externas es interesante, y a continuación se presentan varias diferencias existentes entre ellas.

Las representaciones externas son también denominadas semióticas (Duval, 2004), y desarrollan tres actividades cognitivas inherentes: formación, tratamiento y, conversión (Duval, 2004), de forma gradual y paulatina; partir de la formación y llegar a la conversión requiere de unas características, rasgos y procesos.

La *formación* de representaciones, en términos de Duval (2004), se define como un registro semiótico específico, ya sea con el propósito de expresar una representación interna o evocar objetos reales o tangibles. En segundo lugar, en este proceso cognitivo se encuentra el tratamiento, actividad que consiste en la transformación total o parcial del contenido de las representaciones iniciales, en otras palabras, se produce otra representación en el mismo registro inicial (Duval, 2004). La tercera y última actividad cognitiva es la *conversión* la cual se da *cuando la transformación produce una representación en un registro distinto al de la representación inicial* (Duval, 2004: 42).

Una evaluación del aprendizaje que tenga en cuenta las fases sucesivas de formación, tratamiento y conversión, no puede ser la tradicional; se hace obligatorio evolucionar hacia nuevas búsquedas, llegar a otras concepciones y diseños, más si se tiene presente la diferencia entre jóvenes y en horizontes desafiantes, si se evoca el tipo de ser humano que se pretende.

En primer lugar, Duval (2004) plantea la gran diferencia existente entre las representaciones internas de una persona y las representaciones externas que ella genera para producir sus propias representaciones internas. Al realizar el proceso antes descrito se evidencia una independencia entre las funciones de objetivación y de expresión encargadas de cumplir los procesos conscientes del sujeto (Duval, 2004).

Una segunda diferencia es que se separan las representaciones externas de las representaciones internas, se encuentra que las primeras tienen un grado de libertad que les permite realizar cualquier tipo de tratamiento de la información, situación que no ocurre con las representaciones internas (Duval, 2004, Tamayo, 2006).

En carácter de suposición –afirmación con carácter de verdad con apoyo teórico y empírico-, las representaciones internas que elaboran los jóvenes durante su vida académica formal e informal están ligadas al empleo de múltiples representaciones externas, las cuales permiten tanto a profesores como estudiantes moldear dichas representaciones internas llevando a la categorización de la información, formación de conceptos y posteriormente a un aprendizaje significativo.

III. LAS REPRESENTACIONES MÚLTIPLES, UNA HERRAMIENTA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ÁMBITOS ESCOLARES JUVENILES

Desarrollar procesos de enseñanza necesita de varios factores como tiempo y dedicación por parte del docente, si pretende alcanzar el objetivo central de lograr en los jóvenes la habilidad de desarrollar secuencias lógicas mentales tales como: categorización de la información, formación conceptual, aprendizaje, aprendizaje significativo. Por razones de espacio y propósito, en este escrito se llega solo hasta la *Formación Conceptual*, coincidiendo con el objetivo central del estudio base ya referido. Resurgen aquí interrogantes varios: ¿Las representaciones múltiples permiten la formación de conceptos?, ¿Cómo deben ser empleadas las representaciones múltiples en la formación conceptual?, ¿Cómo innovar en la evaluación del aprendizaje si se tienen en cuenta las representaciones?, ¿Qué tipo de persona se pretende?

Enseñar requiere de buscar alternativas para que los jóvenes aprendan, y las representaciones juegan allí un papel importante; el docente comunica o expresa sus conocimientos por medio de representaciones como escritos, mapas mentales, mapas conceptuales, mentefactos, dibujos, entre otros. Es decir, y en línea con la propuesta de Duval (2004), el profesor comunica sus representaciones internas (el conocimiento, los conceptos, entre otros), por medio de las representaciones externas pictóricas (dibujos, mapas, diagramas, entre otros) o lingüísticas (descripciones, uso de palabras y otras notaciones simbólicas).

De acuerdo con Álvarez (2011), un modelo centrado en la función del docente en el aula, lleva a generar un modelo de profesor que preste atención a los estilos de aprendizaje de sus estudiantes con el fin de que diseñe un esquema de clase adecuado. El estilo de aprendizaje del grupo puede ser el punto de partida para que los profesores identifiquen las representaciones que podrán incorporar en el proceso de enseñanza y de esta forma elaborar las clases.

Lo irónico en esta situación es que el profesor acude, con mayor o menor consciencia, a múltiples representaciones para cumplir su papel de enseñar, más olvida, desconoce e ignora generalmente en la evaluación las que habitan a los jóvenes. Cuando se supere tal situación las innovaciones serán abundantes y de alto valor.

La literatura ofrece una gran variedad de actividades que pueden ser desarrolladas en el aula por parte del profesor y otras por el joven cuando se incorpora en el ejercicio docente el uso de las múltiples representaciones, entre estas: las empleadas para expresar las representaciones internas (Duval, 2004), que permiten explorar las ideas previas de los estudiantes (Giordan, 1989), enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Nappa, Insausti y Sigüenza, 2005), ser empleadas en la elaboración y estructuración de cursos (García y Flores, 2005), identificar los errores conceptuales que presentan los estudiantes frente a una temática o curso (Serrano, 1987), ser material de tratamiento didáctico (García y Perales, 2006; Álvarez, 2011; Álvarez, 2013; Álvarez, 2014; Álvarez y Muñoz, 2015), permitir el desarrollo de aprendizajes significativos (Tamayo, 2006), conllevar a la formación conceptual (Tamayo, 2006, Álvarez, 2011; Álvarez y Muñoz, 2015), entre otros.

Y es que en verdad, los procesos de enseñanza-aprendizaje van ligados al uso de representaciones (Pozo, 2003). Como señala Tamayo (2006), el joven tiene facilidad de representar internamente cualquier cosa que sea percibida por los cinco sentidos, y lo que tiene alojado en la mente lo puede expresar o comunicar por medio de representaciones externas.

Las representaciones permiten forjar la mente del joven, partiendo de pequeñas adquiridas en los medios externo e interno, seguido por la sumatoria y empalme de las mismas que conformarán representaciones más grandes, hasta llegar a estructurar un complejo representacional denominado *cognición* (Álvarez, 2011: 33).

Algunos estudiosos en el campo de las ciencias cognitivas discuten sobre una posible desvinculación entre las representaciones verbales y las representaciones gráficas (Phylyshyn, 1984, 2002 citado por Thagard, 2008). En términos de Thagard (2008) se ha encontrado que la mente del ser humano usa las palabras y las imágenes para pensar, afirmación soportada en evidencias psicológicas, neurológicas y computacionales. Una posible desvinculación entre la palabra y la imagen puede llevar a la persona al punto de errores cognitivos.

Profesores y jóvenes al realizar acciones como pensar, imaginar, formar conceptos, aprender, entre otras, se dedican a trabajar de forma inconsciente con una sumatoria de representaciones las que posteriormente serán denominadas *modelos mentales*.

Giordan (1989) plantea que, construir un saber, una vida social y académica necesita de los estudios adelantados por la didáctica relacionados con las representaciones. La construcción del saber se genera de forma progresiva por medio de la interacción encontrada entre las representaciones externas obtenidas por los procesos de enseñanza u otras fuentes y las representaciones internas del sujeto que aprende (Giordan, 1989).

Enseñar requiere que el profesor conozca las representaciones internas de los jóvenes las cuales comunican por medio de las representaciones externas. Los pensamientos, sentimientos, creencias, saberes, entre otros, se encuentran alojados en la mente del estudiante, la función del profesor en este caso es indagar por medio de intervenciones didácticas las cuales se focalizan en el empleo de las múltiples representaciones externas aplicadas por él (profesor), y con el fin de explorar qué concepciones o conocimientos tiene el joven.

Como se señaló líneas atrás, algunos autores afirman que la formación de conceptos está ligada directamente con el empleo de representaciones en las intervenciones didácticas (Álvarez, 2011, Álvarez, 2013; Álvarez, 2014; Álvarez y Muñoz, 2015); enseñar es un proceso en el cual el profesor recurre a sus representaciones internas (conocimiento, conceptos, modelos mentales, conceptos científicos), luego son comunicados en su ejercicio de aula con cada una de sus intervenciones didácticas empleando representaciones externas (mapas mentales, mapas conceptuales, mentefactos, escritos, lecturas, dibujos, gráficos, entre otros).

Por otra parte el joven toma cada una de las representaciones externas proporcionadas por el profesor y las asimila de tal forma que las convierte en representaciones internas, como los conceptos, proceso que no ocurre de inmediato, sino que se va dando paulatinamente; hecho de importancia mayor en la evaluación del aprendizaje.

En esta serie de apoyos teóricos y en intencional cierre momentáneo, es del caso convocar de nuevo a Giordan (1989), quien considera que las representaciones pueden ser empleadas de múltiples formas, sirven como fuente de motivación y son material de tratamiento didáctico, y actualmente son empleadas en el área de la didáctica buscando el desarrollo conceptual en los estudiantes (Giordan, 1989).

Las representaciones desempeñan, entonces, papel importante en la didáctica, al desarrollar en los profesores herramientas estratégicas que permiten llevar al joven a la categorización de la información, formación conceptual, aprendizajes significativos, cambios y evoluciones conceptuales; y con implicaciones muy fuertes en la evaluación del aprendizaje.

Por otra parte como plantean Álvarez y Muñoz (2015), para lograr el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes se deben implementar intervenciones didácticas (ID) que presenten estructuras innovadoras o alternativas, las cuales deben iniciar con la exploración de ideas previas (IP) para que posteriormente se potencien procesos de enseñanza mediados por el empleo de las representaciones externas (Ver figura 2).

IV. LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ÁMBITOS ESCOLARES JUVENILES

Para Angulo (2006), enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables; para empezar a dialogar sobre la evaluación se debe entrar a responder preguntas como: ¿qué evaluar?, ¿por qué hacerlo?, ¿cómo? y ¿cuándo? En este escrito se presta especial atención al qué y cómo, y en la medida en la que se va desenlazando el documento, las demás preguntas quedarán resueltas de forma implícita.

Buscar procesos de enseñanza efectivos y que desarrollen un aprendizaje significativo requiere de una serie de intervenciones didácticas constantes que permitan potenciar dichos aprendizajes, razón por la cual se propone una evaluación constante (Ver figura 2).

La línea histórica de la evaluación muestra desborde en una función principal enfocada en lo social, motivo de que el profesor de un informe de los progresos del estudiante en diferentes contextos, a él mismo y a la sociedad, ejercicio que desarrolla normalmente al final de un periodo académico (Angulo, 2006).

La evaluación sirve además para seleccionar y clasificar estudiantes. También, determina si el estudiante es merecedor del certificado que la sociedad exige al finalizar una etapa educativa. Esta evaluación es la de tipo sumativo (Angulo, 2006: 2).

Este tipo de evaluación es la que tienen interiorizada la mayoría de maestros noveles y expertos, lo que lleva a que algunas investigaciones contemporáneas sobre el concepto de evaluación busquen estrategias que permitan romper el paradigma y trascender en la evaluación.

En otro ángulo se encuentra la evaluación formativa, la cual según Sanmartí y García (1999 citados por Angulo, 2006:2), se usa para reconocer los conocimientos que el estudiante ha

elaborado y que serán la base de nuevos aprendizajes o para identificar los que habría que modificar.

La evaluación diagnóstica tiene como propósito identificar en qué nivel de profundidad y desarrollo se encuentran los conocimientos que el joven ha ido elaborando y que a la vez serán pilar de nuevos aprendizajes.

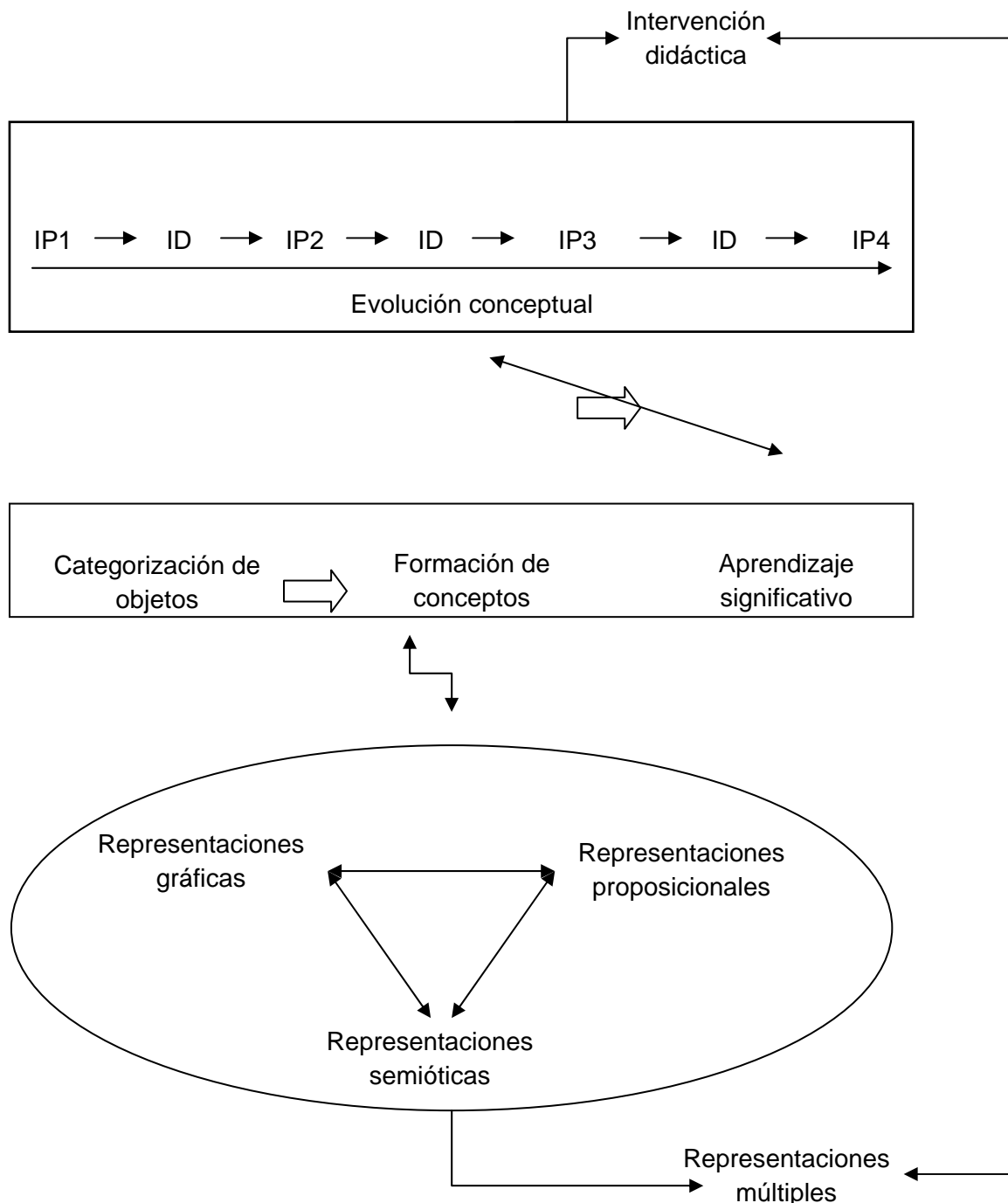


Figura 2. Incidencia de las representaciones múltiples en el desarrollo cognitivo ²

² Imagen tomada de Álvarez y Muñoz (2015, p. 134)

En resumen la taxonomía de la evaluación según Angulo (2006: 3) considera:

- *Inicial o Diagnóstica, al comienzo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Su función es informar al profesor-formador y al estudiante, sobre cuáles son los conocimientos de este último sobre determinados contenidos.*
- *Formativa / Formadora, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. Ambas tienen función reguladora, porque aportan información sobre el desarrollo del aprendizaje, lo cual permite hacer ajustes oportunos en la enseñanza. Si la función reguladora es solamente responsabilidad del profesor, se llama formativa, pero si eventualmente el mismo estudiante puede hacerse cargo de regularse, se llama formadora.*
- *Sumativa: Tiene lugar al finalizar una etapa del proceso enseñanza – aprendizaje. Su función es la tradicionalmente conocida, de informar al mismo estudiante, a la institución educativa y a la sociedad, sobre qué tanto aprendió durante su periodo de formación. En otras palabras, es la evaluación que sirve para aprobar o desaprobar (Angulo, 2006: 3)*

Para otros autores como Casanova (1998) la evaluación se presenta por funcionabilidad (sumativa y formativa), por su normotipo (nomotética, ideográfica), por su temporalización (inicial, procesual y final), y, por sus agentes autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), (Ver figura 3).

La evaluación según su función muestra de un lado, que la evaluación sumativa lleva a la cuantificación del proceso de aprendizaje del contenido impartido por el profesor al joven; es la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables (Casanova, 1998: 80).

De otro lado que la evaluación formativa se enfoca en la valoración de procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, lo que lleva a hacer un seguimiento riguroso a cada uno de estos procesos, de tal forma que en todo momento se tenga el conocimiento adecuado de la situación evaluada y así permitir la toma de decisiones de forma inmediata (Casanova, 1998).

De acuerdo con el normotipo (referente que se toma para realizar la evaluación sujeto/objeto (Casanova, 1998: 86) siguiendo la línea de pensamiento de Casanova (1998), la evaluación se subdivide en: nomotética e ideográfica.

En la evaluación nomotética se identifican dos tipos de enfoques externos, la evaluación normativa y la criterial (Ver figura 3). La evaluación normativa supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado (Casanova, 1998: 88) en tanto la evaluación criterial busca plantear criterios externos que sean claros, precisos, y bien formulados, con el propósito de evaluar el aprendizaje, punto de partida de todo proceso evaluativo (Casanova, 1998).

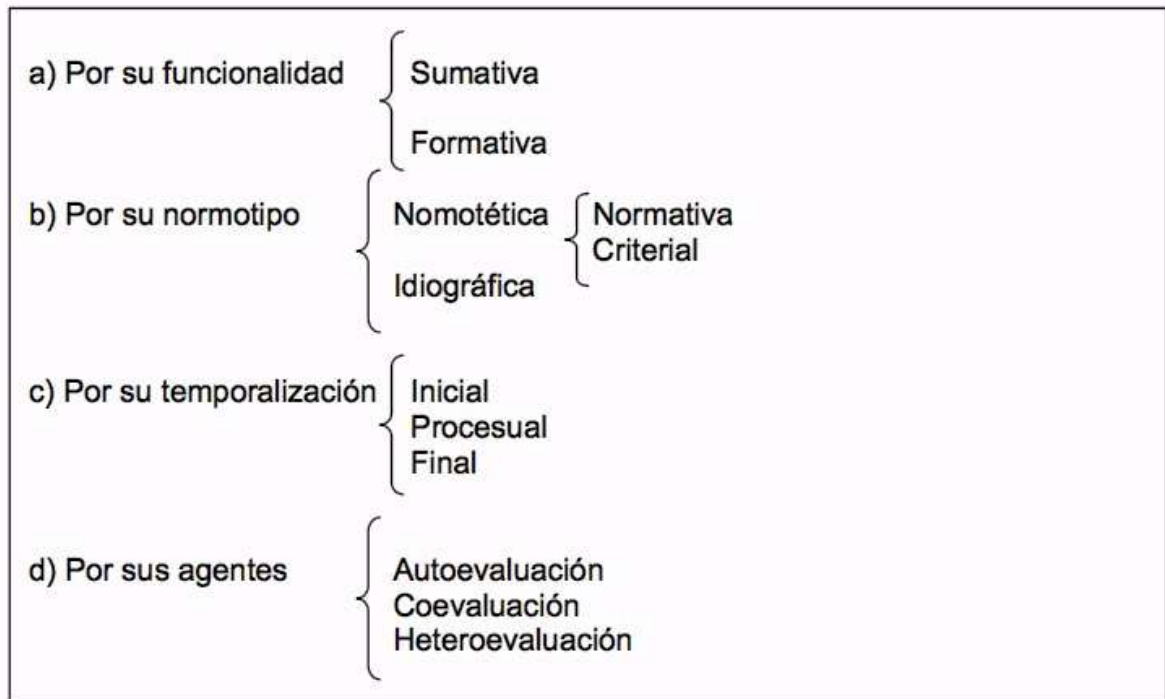


Figura 3. Tipología de la evaluación³

La evaluación ideográfica se da cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada (Casanova, 1998:92). El realizarla supone la valoración psicopedagógica inicial de esas capacidades y posibilidades del joven, y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un periodo de tiempo determinado (un curso, un ciclo) (Casanova, 1998: 92).

En esta tipología de la evaluación propuesta por Casanova (1998), se habla de la evaluación por temporalización, la cual consiste en desarrollar intervenciones evaluativas en diferentes tiempos: inicial, procesual o final. La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en este caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los jóvenes que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen (Casanova, 1998: 94).

La evaluación procesual se encamina a la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje de profesores y estudiantes respectivamente; dentro de dicha valoración se presenta una obtención sistemática de datos y el análisis de los mismos, lo cual permitirá tomar decisiones relacionadas con el cambio o no de estrategias didácticas, pedagógicas y hasta evaluativas, esto con el fin de garantizar aprendizajes significativos en los estudiantes (Casanova, 1998). La evaluación final como su nombre lo indica, es la que se realiza al final de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, que puede ser implementada al final de una temática, un periodo o un año académico (Casanova, 1998) (Ver figura 3).

³ Imagen tomada de Casanova (1998, p. 79)

Para culminar esta sección de la tipología de la evaluación, se da espacio a la evaluación por sus agentes, las personas que intervienen en el proceso, lugar propio para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Para Casanova (1998), la autoevaluación se presenta cuando el estudiante o el profesor evalúan sus propias actuaciones; la coevaluación es aquella que se realiza de forma conjunta por parte de todos los agentes, en este caso profesor y joven; por último, la heteroevaluación o evaluación de cualquier individuo sobre otro, visto desde diferentes aristas tales como su actuación, trabajo, eficacia, etc. (Ver figura 3).

Retomando la propuesta evaluativa visualizada en la figura 2, que en términos de Casanova (1998) es una evaluación procesual, en un análisis en profundidad evidencia que en ella están de forma explícita e implícita los diferentes tipos de evaluación. En primer lugar, se exploran ideas previas, punto de partida de todo proceso de enseñanza, luego se implementa una intervención didáctica en la cual se propone que el profesor incorpore el uso de las representaciones múltiples (representaciones gráficas, representaciones proposicionales y representaciones semióticas); posterior a esta intervención didáctica se retoma otra exploración de ideas previas con el fin de evidenciar de que forma la intervención didáctica aportó a los saberes iniciales de los estudiantes; nuevamente se aplica una intervención didáctica basada en representaciones culminando con exploración de saberes en los estudiantes, lo cual lleva a identificar si se desarrolla una evolución conceptual en ellos, a la vez que permite evaluar de forma constante tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, todo en pro de generar aprendizajes significativos (Ver figura 2).

V. METODOLOGÍA

El estudio fuente de este documento es de corte descriptivo, comprensivo y de análisis mixto; incorpora las dimensiones cuantitativa y cualitativa en función de lograr una comprensión más detallada de las interacciones entre las representaciones múltiples más empleadas por los docentes al momento de buscar formar conceptos. De acuerdo con Hernández, Fernández, Baptista, (2010) y Bernal (2010), se trata de un estudio no experimental de tipo transversal (transeccional); en el cual se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas, que permitieron identificar las representaciones múltiples empleadas en el ejercicio docente en ámbitos universitarios.

La investigación fue desarrollada en tres momentos

Primer momento: Representaciones iniciales sobre las representaciones múltiples de los profesores: Aplicación de un test para conocer las representaciones iniciales que tienen los docentes de ámbito universitario sobre el conocimiento y empleo de las representaciones múltiples empleadas para realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Segundo momento: Caracterización de las representaciones múltiples de los docentes: Aplicación de un instrumento con el propósito central de identificar las diferentes representaciones empleadas por los profesores al momento de enseñar y buscar la formación conceptual.

Tercer momento: Análisis de convergencias y divergencias: Análisis directo entre la exploración de representaciones iniciales y la caracterización de las representaciones

múltiples empleadas por cada profesor al momento de enseñar sus cursos. Lo anterior permitió distinguir los diferentes métodos y/o herramientas didácticas empleadas por los profesores al momento de buscar la formación conceptual en cada saber

Las categorías abordadas a partir de las cuales se realizaron los diferentes análisis fueron: *representaciones internas, representaciones externas, interacción representaciones externas-representaciones internas* y *caracterización de las representaciones*.

VI. RESULTADOS

En la tabla 1 se presenta la información más relevante identificada de acuerdo con las cuatro categorías abordadas en el estudio.

Respuestas por parte de los docentes
<p>Representaciones internas: Para realizar el análisis de forma completa, se toman los datos ubicados en la categoría: emociones, ideas, sentimientos, creencias, representación analógica, conceptos, modelo mental. Para efectos del presente documento se citan algunas de las respuestas dadas por los docentes.</p> <p><i>S10R6I1 Las representaciones internas o mentales son aquellas formadas por el individuo y se relacionan con las emociones y sentimiento que se generan de un concepto.</i></p> <p><i>S8R6I1 Son las ideas, creencias o imaginarias sobre algo en este caso un concepto.</i></p> <p><i>S1R3I1 Porque desde allí se complementa el conocimiento previo con el que llegan las estudiantes al aula. Además amplía el campo de comprensión sobre la realidad.</i></p> <p><i>S1R1I1 Definición de una idea con características que permite identificarla y diferenciarla de las demás.</i></p>
<p>Representaciones externas: Se identificaron tres subcategorías: representaciones lingüísticas, representaciones semióticas, representaciones pictóricas. Algunas de las respuestas más representativas son:</p> <p><i>S5R4I1 Se realizan diálogos participativos donde se establecen las concepciones e interpretaciones de esos elementos y objetos tema del estudio.</i></p> <p><i>S4R10I1 Los sistemas de escritura podrían estar relacionados con esas formas de representar al mundo, desde mentefactos, mapas mentales, esquemas.</i></p> <p><i>S12R4I1 Resúmenes, mapas conceptuales exploración de imágenes,</i></p>

asociación, cuadros, diagramas etc.

Interacción de las representaciones externas – representaciones internas: Dentro de los propósitos de la interacción entre representaciones externas y representaciones internas, se resalta en los profesores la búsqueda de la formación conceptual; aunque no es parte de los objetivos también se identifica que la interacción de las representaciones externas y las internas puede llevar al desarrollo de aprendizajes significativos. La categorización se evidencia en las siguientes respuestas dadas por los profesores.

S1R9I1 las representaciones externas son formas de leer o interpretar la realidad que en un colectivo pueden ser tomadas para reconstruir, enriquecer o complementar la idea que tenemos de la realidad.

S1R9I1 las representaciones externas son formas de leer o interpretar la realidad que en un colectivo pueden ser tomadas para reconstruir, enriquecer o complementar la idea que tenemos de la realidad.

S11R3I1 La formación de conceptos le permitirá comprender el desarrollo de los mismos, darse cuenta que esta son producto de construcciones humanas que van tomando forma y consistencia con lapso del tiempo y de ser proceso histórico.

S12R3I1 Es importante porque a través de ellos pueden interpretar su realidad y asociar al medio que le rodea. De esta manera pueden elaborar sus propios conceptos de cada una de las disciplinas en su saber.

Caracterización de las representaciones: Se encontraron en los profesores unas condiciones mediadoras que inhiben o que potencian las representaciones múltiples como estrategia didáctica en la formación de conceptos. Emergieron dos categorías, incidencia negativa de las representaciones e incidencia positiva, la segunda conformada por: aprendizaje de conceptos, ejercicio profesional, comprensión de conceptos, herramientas para la formación de conceptos, ambientes óptimos para la conceptualización, enriquecimiento de los procesos de formación conceptual, formación de aprendizajes, favorecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, trabajo interdisciplinar, modelo pedagógico.

S1R2I1 Significativamente pues permite estructurar, comprender y aprender conceptos relacionados con el campo de conocimiento desde donde se está trabajando.

S10R2I1 Influye en la conformación del concepto y su significado a partir de su relación con el ambiente de aprendizaje, as estrategias de enseñanza y la condición objetiva sobre el mismo

S8R2I2 Utilizo todas las representaciones excepto los números. Las anteriores pues considero que ayudan a dar estructura el pensamiento.

S1R4I2 Por lo que representan, porque ejemplifican y permiten complementar el saber construido por las maestras.

S2R4I2 Con respecto a los textos los mismos permiten obtener una información más amplia y vincular la investigación a los resultados de las mismas a la conceptualización de los temas trabajados.

S5R4I2 Porque permiten una comprensión de los conceptos que se abordan así como centran la atención del auditorio y una participación más activa. Facilita la interacción entre estudiante - Maestro.

S9R3I1 Porque de esta manera se construye su propio aprendizaje.

S5R9I1 Pues son las que hacen que se transforme el pensamiento y por ende el conocimiento.

S4R7I2 Desde la planeación de un cronograma de entregas periódicas los estudiantes presentan los avances de los textos académicos. También relación mapas conceptuales, que son analizados y relacionados en público.

S5R7I2 A lo largo de la secuencia didáctica aplicada en las sesiones de clase programadas y de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Tabla 1. Respuestas más significativas de los docentes en los diferentes momentos de la recolección de la información.

VII. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En el trabajo realizado, los profesores muestran una serie de factores comunes, similitudes que permiten ubicarlos en modelos conceptuales específicos partiendo de las categorías analizadas en cada caso (a. *representaciones internas*; b. *representaciones externas*; c. *interacción de las representaciones externas – representaciones internas*; d. *caracterización de las representaciones*).

En la primera categoría, representaciones internas, se observa que los profesores coinciden en una concepción poco clara sobre “concepto”, siendo este tomado como un modelo mental por el investigador; los modelos mentales parten de la estructura consolidada por cada quien, pueden ser subjetivos y son formas de percibir el medio.

Respecto a las representaciones externas, las que más predominaron en los profesores fueron las *representaciones lingüísticas*. Cada uno de los profesores expuso que este tipo de representación es la más usada por ellos al momento de realizar su ejercicio docente y al querer enseñar un concepto; la articulación de las representaciones semióticas con las representaciones lingüísticas fue la más evidente.

Dentro de las acciones, la más trabajada por los profesores es la *interacción representaciones externas – representaciones internas*; los profesores la resaltan como la función más importante en su ejercicio docente debido a que permite desarrollar tres ejercicios cognitivos esenciales de todo ser humano, categorización, formación de conceptos, aprendizajes significativos (este último no objeto de estudio de la presente investigación más si categoría emergente); en todos los casos, la formación de conceptos fue la función de mayor interés para desarrollar al momento de realizar los procesos de enseñanza.

En la caracterización de las representaciones, cuarta categoría trabajada, se observó como rasgo común en los profesores que las condiciones mediadoras inciden de forma positiva en las representaciones múltiples como estrategia didáctica; dicha incidencia evidencia que cada uno de ellos busca desarrollar en sus estudiantes el aprendizaje de conceptos, comprensión de conceptos, enriquecer los procesos de formación conceptual, lo cual conlleva a generar aprendizajes y, favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje; se identifica que para los profesores los modelos pedagógicos institucionales y el trabajo interdisciplinar son factores que pueden potenciar o inhibir el empleo de las representaciones múltiples como estrategia didáctica en la formación de conceptos.

Como lo plantea Duval (1999: 25) "No es posible estudiar los fenómenos relativos al conocimiento sin recurrir a la noción de representación". No hay conocimiento sin semiosis (Duval, 2004; Tamayo, 2006; Álvarez 2011).

VIII. CONCLUSIONES

Se observa en los profesores poca claridad en cuanto a una definición específica de la palabra "concepto"; responden de varias formas y por medio de ejemplos sin tener claridades específicas y partiendo de la subjetividad de los saberes y contextos. La concepción de "concepto" es asumida como un modelo mental presente en cada uno de los profesores, partiendo del principio de Duval (2004) y de Tamayo (2006).

La representación externa más empleada en el ejercicio docente por parte de los profesores es la representación lingüística, y es considerada como la más práctica para realizar los procesos de enseñanza de los diferentes saberes. Se identifica que las representaciones pictóricas son empleadas en un segundo lugar, tomada como una actividad de apoyo y no como una actividad fundamental de desarrollo conceptual.

Los procesos de enseñanza y el empleo de representaciones múltiples desarrollan en los jóvenes tres ejercicios cognitivos esenciales que son manifestados de forma lineal: categorización de la información, formación de conceptos y, aprendizaje significativo.

De acuerdo con el contexto educativo (saberes específicos), los profesores en su ejercicio profesional buscan desarrollar en los estudiantes por medio del uso de las representaciones, el aprendizaje y la comprensión de conceptos, enriquecen los procesos y procuran generar ambientes óptimos para la formación de conceptos.

Se identifica que existe una fuerte incidencia en los modelos pedagógicos institucionales que inhiben o potencian las representaciones múltiples como estrategia didáctica en la formación de conceptos.

Si los elementos reconocidos en las representaciones múltiples, partiendo de los paradigmas como limitadores y a la vez propiciadores de las nuevas posibilidades, son releídos en clave de evaluación del aprendizaje, los profesores generarán innovaciones de alto valor, que potencialmente han de considerar el tipo de ser humano y persona que se quiere lograr en el ámbito escolar juvenil. Los jóvenes tienen razones para lo que piensan y hacen, tienen palabra en reclamo de voz, asunto de vital importancia en los procesos de aprendizaje y evaluación en el ámbito escolar. Los jóvenes son diversos, con mayor notoriedad hoy en día, protagonistas de cambios políticos desde sus múltiples posibilidades de ser y estar: activistas, altermundialistas, en masculino, en femenino, deportistas, digitales, grafiter@s, indígenas, indignad@s, inmigrad@s, obrer@s, pingüin@s, raper@s, rurales, urban@s.

Dimensionar la evaluación del aprendizaje en el ámbito escolar juvenil es reconocer seres diferenciados con diversas formas de codificar la información; con un mundo de experiencias distinto y por lo tanto no asumibles en la evaluación del aprendizaje como si fuesen idénticas en modo, tiempo y lugar; seres humanos con representaciones analógicas, proposicionales y modelos mentales diferentes y todos en necesidad de cruzar los umbrales sucesivos de formación, tratamiento y conversión.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez Tamayo, O.D. y Muñoz Oyola, J.E., (2015). Desarrollo de los saberes específicos por medio del uso de las representaciones múltiples. En Rojas Cordero, W., Ramírez, G., Saavedra Rey L., [et. al] (Eds). *Perspectivas de investigación: una mirada desde la antropología pedagógica*, pp. 121 – 139. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.
- Álvarez Tamayo, O.D., (2011). *Incidencia de las representaciones múltiples en la formación del concepto transporte celular en estudiantes universitarios*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.
- Álvarez Tamayo, O.D., (2013). Las unidades didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Pensamiento Lógico Matemático. *Itinerario Educativo*. 27 (62), pp. 115-135.
- Álvarez Tamayo, O.D., (2014). Las representaciones múltiples como estrategia didáctica en el ejercicio docente. En Arboleda Aparicio (Ed.). *La Tarea de Educar*, pp. 51-65. Colombia: REDIPE.
- Angulo Delgado, F. (2006). Enseñar, Aprender, Evaluar en Ciencias Naturales: tres procesos inseparables. Documento del Diplomado en Fundamentación Pedagógica orientado por el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia., pp. 1-14

- Añes, O., Ferrer, K. y Velazco. W. (2007). Uso de mapas conceptuales y trabajo cooperativo en aulas con elevada matrícula estudiantil. *Acción pedagógica*. N° 16, pp. 174-181.
- Bernal, C.A., (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (3ª Ed.). Bogotá: Pearson.
- Capuano, V., Dima, G., Botta, I.L., Follari, B., De La Fuente, A., Gutiérrez, E. y Perrotta, M.T. (2007). Una experiencia de aula para la enseñanza del concepto de modelo atómico en 8°. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 44 (2), pp. 1 - 12.
- Carriedo, N., Moreno, S., Gutiérrez, F. y García-Madruga, J.A. (1998). Modelos mentales en conjunciones, disyunciones y condicionales: replicación de un estudio de Rips. *I jornadas de psicología del pensamiento*, pp. 39-56.
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa*, 67-102.
- Duval R., (1999). Registros de representación, comprensión y aprendizaje. Duval, R., (Ed). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*, pp. 25 - 79. Santiago de Cali; Universidad del Valle.
- Duval, R. (2004). *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*. (2ª Ed.). Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Galagovsky L., Di Giacomo M.A. y Castelo V. (2009), Modelos Vs. dibujos: el caso de la enseñanza de las fuerzas intermoleculares. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 8 (1).
- García Castro, L.I. y Osorio Cárdenas, A.M. (2008). Modelos mentales sobre el concepto de medida. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 4 (2), pp. 135-150.
- García Franco A., Flores Camacho F., (2005). Las representaciones múltiples sobre la estructura de la materia en estudiantes de secundaria y bachillerato: Una propuesta de análisis. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Numero Extra, VII Congreso.
- García, J.J., Perales, F.J. (2006). ¿Cómo usan los profesores de química las representaciones semióticas? *Revista electrónica Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 5 (2), pp. 247 - 259.
- Giordan A, (1989). Representaciones sobre la utilización didáctica de las representaciones. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1), pp. 53 - 62.
- Greca, I.M. y Moreira, M.A. (1998). Modelos mentales y aprendizaje de física en electricidad y magnetismo. *Revista Enseñanza de las Ciencias*. 16 (2), pp. 289 - 303.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C., Baptista Lucio P., (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª Ed.). McGraw Hill.
- López, R., Saldarriaga, J.A. y Tamayo, O.E. (2007). Análisis de representaciones gráficas en libros de texto de química. *Latinoam.estud.educ. Manizales*. 3 (2), pp. 61 - 86.
- Matus L., Benarroch A. y Nappa N.; (2011). La modelización del enlace químico en libros de texto de distintos niveles educativos, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 10 (1), pp. 178 - 201.
- Nappa N., Insausti M.J. y Siguenza, A. F. (2006). Características en la construcción y rodaje de los modelos mentales generados sobre las disoluciones. *Revista Eureka*, 3 (1), pp. 2 - 22.

- Nappa, N., Insausti, M.J. y Singuenza, A.F. (2005). Obstáculos para generar representaciones mentales adecuadas sobre la disolución. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. Vol 2, (3), pp. 344 - 363.
- Orrego Cardozo, M., Tamayo Alzate, O.E. y López Rúa, A.M. (2012). Modelos mentales y obstáculos en el aprendizaje de estudiantes universitarios sobre el sistema inmune. *Revista EDUCyT. Asociación Colombiana para la Investigación en Ciencias y Tecnología*. Vol. 6, pp. 88-102.
- Otero, M.R. y Banks-Leite, L. (2006). Modelos mentales numéricos: un estudio descriptivo en la enseñanza media. *RELIME Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*. Vol. 9 (1), pp. 151-178.
- Pozo J.I., (2003). El aprendizaje como adquisición de representaciones. En Pozo (Ed.). *Adquisición de conocimiento*, pp. 70 - 116. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez Palmero, M.L. y Moreira, M.A. (2002). Modelos mentales vs. Esquemas de célula. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*. Vol. 7 (1), pp. 77-103.
- Rodríguez Palmero, M.L., Marrero Acosta, J. y Moreira, M.A. (2001). La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*. Vol. 6 (3), pp. 243-268.
- Rojas Álvarez, C. (2005). Mentefactos y niveles de razonamiento geométrico, según Van Hiele, en alumnas de Licenciatura en Pedagogía Infantil. *Revista del instituto de estudios superiores en educación*. N° 6. pp. 82-93.
- Santamaría, C. (1989). Modelos mentales y Razonamiento semántico: el silogismo. *Cognitiva*. Vol. 2 (2), pp. 21-36.
- Serrano, T. (1987). Representaciones de los alumnos en biología: Estado de la cuestión y problemas para su investigación en el aula. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 5 (3), pp. 181 - 188.
- Solaz-Portolés J.J. y San José V. (2008). Conocimiento previo, modelos mentales y resolución de problemas. Un estudio con alumnos de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación y Pedagogía*, 10 (1). Descargado 4 de abril de 2013, de: <http://redie.uabc.mx/vol10/no1/contenido-solaz.html>
- Tamayo O.E., (2006). Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVIII (45), pp. 39 - 49.
- Tamayo, O.E. y Sanmarti, N. (2003). Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación al concepto respiración. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niños y Juventud*, Vol. 1, (1), pp. 1- 16.
- Thagard P., (2008). *La mente. Introducción a las ciencias cognitivas*. Argentina: Kats Editores.

Recensión:

Jóvenes que construyen futuros: de la exclusión a la inclusión social

Ballester, L., Caride, J.L., Melendro, M. y Montserrat, C. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico: 2016.

Autor: Pilar Nicolás Rodríguez

Entidad: Colaboradora Sociológica Tres

El objetivo de este estudio es promover el desarrollo de la infancia y la juventud, sobre todo de aquella que se encuentra en situación vulnerable, de riesgo, o en conflicto social. Se pretende conseguir, además, la movilización de nuevas políticas públicas y la puesta en marcha de planes, programas o proyectos que faciliten a estos y estas jóvenes la autonomía y emancipación, el proceso de inclusión social y participación, y la igualdad de oportunidades.

Los autores proponen una división del libro en cuatro ejes temáticos de investigación:

En primer lugar se busca contextualizar, explicar e interpretar la condición juvenil en la sociedad de redes, incidiendo en el caso de los y las jóvenes en riesgo y/o dificultad social:

Como explican los autores, la crisis financiera iniciada en 2007, y la inestabilidad y precariedad laboral que ha causado, ha supuesto una ruptura con las expectativas de futuro que construyeron los y las jóvenes en el pasado, además de un choque con la realidad del presente. Tres grupos de jóvenes en concreto se han visto más afectados por esta situación: aquellos sin ocupación que se encuentran fuera del sistema educativo; jóvenes recién emancipados menores de 30 años; y jóvenes en riesgo o dificultad social.

Los autores están de acuerdo con Williamson (2013) en que el capital humano (la formación y cualificación), el capital social (las redes) y el capital de identidad (las habilidades de auto-presentación) son lo que le confiere mayores ventajas a los y las jóvenes, además de mayor protección contra el riesgo. A partir de ahí, dada la realidad impuesta, para el tránsito a la

vida adulta(sobre todo para los y las jóvenes en riesgo o dificultad por su vulnerabilidad), deducen los autores que es necesario que existan redes de apoyo y de oportunidades formativas, laborales y sociales que permitan a esos y esas jóvenes emanciparse, adquirir responsabilidades y participar en la formación de sociedades cada vez más justas y democráticas. Es decir, que “puedan construir un futuro digno para garantizar entornos socialmente inclusivos”.

Ante la evidencia de que la ciudadanía global, la multiculturalidad, el consumo de mercado, la crisis y las nuevas maneras de relacionarse o comunicarse a través de Internet y las redes sociales hacen que los y las jóvenes cobren protagonismo en sus propios procesos de inclusión y participación social, los autores resaltan el importante papel de los educadores sociales y de la intervención educativa: su fin será prevenir, diagnosticar e intervenir desde el punto de vista educativo, para que los y las jóvenes tomen iniciativa cívica y social; que participen, reivindiquen y asuman la libertad de decidir en su comunidad, expresando su individualidad (expectativas, deseos...).

En segundo lugar se indican quiénes son los y las jóvenes protagonistas en y de los procesos de inclusión y emancipación, y cuáles son las oportunidades y desafíos que deben afrontar.

Los cambios económicos y de perspectiva institucional han provocado una ralentización en el proceso de emancipación, y por lo tanto del proyecto hacia una vida independiente. Los investigadores recuerdan la clasificación de Stein (2006) por la que, según su emancipación, los hombres o mujeres jóvenes son: aquellos y aquellas que salen adelante con éxito; supervivientes que experimentan inestabilidad, rupturas y/o fracaso escolar; o bien víctimas que viven experiencias más traumáticas, trayectoria de cambios de medidas, problemas emocionales, dificultades de aprendizaje, y/o no logran vincularse socialmente.

Según los autores, entre las víctimas se encuentra los y las jóvenes en riesgo y/o dificultad social; es decir, los menores tutelados, menores con medidas judiciales, y menores extranjeros no acompañados. Esta definición, puntualizan, es compleja y diversa, porque depende del punto de vista del que se parta en su especificación, del ámbito de influencia (características del contexto social, políticas públicas, familia, grupo de iguales y entorno formativo laboral) y de la multiplicidad de coyunturas o entornos a las que se exponen dichos menores. Esta población se encuentra en desventaja, inferioridad y/o dificultad respecto a otros y otras jóvenes de su edad. En concreto, la juventud tutelada pierde la protección de las Administraciones del Estado a los 18 años, y se ve obligada a comenzar un proceso de independencia acelerado y con mayores dificultades para emprender vida independiente, pues no tienen prevista o no es posible su integración y les es complicado ingresar en el mercado laboral. Ante esa situación de vulnerabilidad, los autores reclaman intervención para sus necesidades, así como favorecer su integración social:

Para garantizar su protección y que se puedan emancipar plenamente, señalan, se requieren reformas en el marco normativo estatal-autonómico, políticas públicas e intervenciones, y propuestas y recomendaciones para diseñar políticas de emancipación de jóvenes extutelados, y para la intervención social de los equipos profesionales.

En este sentido los autores observan que las políticas públicas en España en este ámbito han mejorado. El Estado tiene varios instrumentos para coordinar las políticas: el PENIA II (objetivo 4, subobjetivo 4.11) y el Observatorio de la Infancia. Los servicios de emancipación se encuentran en un proceso de un nuevo marco legislativo (la Ley Orgánica 8/2015), que transfiere competencias a las comunidades autónomas, y cuyos planes integrales de infancia, adolescencia, juventud o familia aluden en su mayoría a la transición adulta de jóvenes extutelados. Sin embargo, no se contempla un marco de apoyo específico a nivel autonómico o estatal. Por la falta de regulación y normalización en este sentido, la atención, servicios, y programas difieren significativamente entre comunidades autónomas.

La mayoría de estos programas y recursos comprenden desde los 16 a los 21 años, dependen de subvenciones, y están gestionados por entidades sociales del tercer sector, que alertan de la vulnerabilidad de jóvenes extutelados. A dicho escenario se añade la falta de actualización en el análisis de resultados en proyectos de emancipación a nivel estatal de este colectivo. Por ello es una prioridad el desarrollo reglamentario y la creación de un sistema de recursos sociales estructurado y sólido de estas personas tras la mayoría de edad. En este aspecto las normativas catalanas y baleares que regulan procesos de autonomía de jóvenes extutelados son pioneras.

Como señalan los autores, entre los dos enfoques teóricos más tradicionales de transición a la vida adulta (la psicología individualista y la sociológica), apuestan por un subenfoque sociológico más actual, que considera la interacción de las elecciones personales y el contexto. La subjetividad aquí tiene bastante valor, de ahí el uso en el análisis de las biografías, en las que él o la joven se convierte en sujeto activo de su propio proyecto personal. Así, la diversidad juvenil y su desigualdad de futuro se ven adscritas a distintas trayectorias que describen su inserción social, laboral y familiar. Usando las modalidades de transición a la vida adulta que enumeran Casal, García, Merino y Quesada (2006), los autores apuntan a la desaparición de la trayectoria de éxito precoz profesional y de emancipación familiar y laboral acelerada; dando paso a aquellos futuros más cercanos a la precariedad, y de emancipación condicionada por la de la propia familia.

Por otro lado, las perspectivas de participación social que observan a los y las jóvenes como seres socialmente inmaduros e inexpertos, o incluso como un problema, generan dificultades en el propio proceso de participación juvenil, provocando tensiones, discursos radicales y retroceso en los derechos. Lo adecuado, añaden, sería ver a hombres y mujeres jóvenes como actores protagonistas del desarrollo y la renovación social en el contexto de la globalización, para que con ello predomine la participación juvenil y se ponga en valor el dialogo intergeneracional y el reconocimiento de la juventud dentro del proceso.

Para avanzar en el contextualización del análisis teórico de la inclusión, la emancipación y la participación juvenil, los autores destacan la importancia de los indicadores de inserción laboral, emancipación del núcleo familiar de origen, formación de un núcleo familiar propio, y la propia participación política y social. En el caso de los y las jóvenes con dificultades sociales, su transición a la vida adulta y la participación social conlleva más riesgo (siguiendo a Melendro: 2011), al caracterizarse por la precocidad en las responsabilidades y el desarrollo madurativo, por los procesos de emancipación irreversible en los que su prioridad

son los recursos mínimos, y por no verse en la necesidad de diseñar un proyecto vital. A esto se le suma la rigidez institucional de los modelos lineales y normalizados. Los riesgos son más agudos en el caso de mujeres jóvenes a cargo de familiares y adolescentes de 16 a 18 años.

Por otro lado, nacen diversas propuestas metodológicas de intervención socioeducativa, que construyen nuevas estrategias y técnicas de acción, entre las que Melendro destaca cuatro: la investigación-acción participativa, que requiere una sociedad que atienda a las decisiones de instituciones de carácter abierto y flexible; el enfoque de sostenibilidad social comunitaria; la educación popular; y las comunidades de aprendizaje (o enfoque dinámico de intervención), que propician la participación juvenil desde sus propias experiencias, intereses y habilidades, y ve a los y las jóvenes en riesgo como seres políticos vinculados a su entorno.

Tras contextualizar la investigación, **en tercer lugar se ofrece una propuesta metodológica.**

Los autores otorgan un importante papel a la propia perspectiva de los y las jóvenes, situando la misma en un plano de igualdad en relación a los adultos. Fuera del enfoque tradicional de considerar a la juventud como objetos o sujetos pasivos de investigación, se les consulta como usuarios directos para mejorar los servicios que atienden a la infancia y juventud (Colton, Pithouse, Roerts y Ward, 2004). Por tanto, su participación social es más diligente en este plano.

En la actualidad, dado el contexto y los cambios en las percepciones ciudadanas, los y las jóvenes escogen nuevas y antiguas formas de participación social. Sus formas de participar son distintas, pero no menos activas, a pesar del desempleo y la exclusión social. En el caso concreto de los y las jóvenes en riesgo de exclusión social, Melendro (2014) señala que deben adquirir protagonismo en la toma de decisiones que les habilite en procesos de empoderamiento y participación, algo que favorecería su transición a la vida adulta. De hecho, reclaman mejoras para aumentar su autonomía y su responsabilidad.

Según la clasificación Kellet se trata de una "investigación con ellos", basando el estudio en las opiniones y evaluaciones de los y las jóvenes sobre las cuestiones que le afectan, y que se deben considerar tanto como la de los adultos.

El diseño y la realización del trabajo empírico por la que los autores han optado se fundamenta en el procedimiento, tratamiento y análisis e interpretación de estudio de:

- a) Organizaciones que trabajan en el ámbito de la emancipación de jóvenes tutelados, para evaluar la calidad de los programas de las entidades (Servei Solidari, Opinió 3, Fundació Nazaret e Igaxes3) por parte de la Administración. Utiliza instrumentos de medición cualitativos (entrevistas en profundidad, análisis documental y grupos focales). A través del contexto y las variables de análisis de procesos desarrollados, y de los resultados identificados y percibidos de los programas de emancipación se consiguieron un DAFO y conclusiones conjuntas para articular estrategias comunes de intervención.

- b) Expedientes de jóvenes extutelados que finalizaron su protección por parte de la Administración y se emanciparon en los últimos años: 64 jóvenes entre 19 y 25 años (muestra estructural no probabilística definida a partir de cuotas) que recibieron atención social dentro de programas de emancipación de organizaciones de la Red Jóvenes e Inclusión de Cataluña, Galicia, Islas Baleares y Comunidad de Madrid.
- c) Historias de vida de jóvenes extutelados, a través de los análisis de los expedientes con el objetivo de aprehender tanto los aspectos individuales como las condiciones sociales e históricas: 32 personas entre 18 y 25 años, en 3 momentos clave (acogimiento administrativo, emancipación y actualidad). El guion de las entrevistas en profundidad se dividió en tres etapas: infancia, adolescencia y juventud.

A partir de esta metodología, los autores han alcanzado **cuatro conclusiones fundamentales**, que dan la idea de mejora en los procesos de preparación de la emancipación, y en los apoyos posteriores a la finalización de las medidas de protección:

- 1) Las informaciones y evaluaciones (sobre todo) de los procesos de emancipación de jóvenes tutelados por la administración son mejorable.
- 2) El sistema familiar sigue siendo un referente fundamental para estos jóvenes tutelados, luego se debe desarrollar el aprovechamiento de esta capacidad.
- 3) La intervención socioeducativa, sobre todo la de centros residenciales, ofrece posibilidades de avance. El conocimiento de las investigaciones sobre nuevas prácticas de los últimos diez años en España se ha de aprovechar.
- 4) El seguimiento de la juventud extutelada no se está haciendo de modo correcto en general, habría que unificar los criterios de seguimiento y mejorar el conjunto de procedimientos implicados.

Por tanto, existe una necesidad de llevar a cabo actuaciones para mejorar la emancipación de los y las jóvenes con dificultad y/o riesgo social, y maximizar sus oportunidades implicando a la sociedad en su conjunto.

- De dicha necesidad nace que **el último eje temático** que proponen los autores del libro se centre en las actuaciones a modo de **"protocolos" con jóvenes en situación de vulnerabilidad y riesgo social**:

Dichas guías o protocolos para la acción se realizaron en tres fases de trabajo, entre abril y julio de 2015, por un proceso doble. Por un lado, cuatro equipos de las universidades participantes redactaron las sucesivas versiones que las entidades participantes en la investigación fueron revisando. Por otro lado, sobre los cuatro temas de estudio, y consultando a una muestra no probabilística mediante la técnica Delphi, los bocetos eran validados por un panel de expertos o jueces que pertenecían a universidades, a la Administración Pública en materia de protección a la infancia, u organizaciones del tercer sector de distintas comunidades autónomas. Como resultado, los investigadores obtuvieron los siguientes protocolos:

- 1. La evaluación del proceso de emancipación de los jóvenes en acogimiento residencial o familiar.

2. El trabajo socioeducativo con las familias de niños, adolescentes y jóvenes tutelados por la administración. Referente fundamental el sistema familiar.
3. La mejora de la intervención socioeducativa para la preparación de la emancipación.
4. El seguimiento de jóvenes extutelados.