

Revista Latinoamericana de  
Estudios de **Familia**

rev.latinoam.estud.fam.	Manizales	Colombia	Vol. 5	272 p.	enero - diciembre	2013	ISSN 2145-6445
-------------------------	-----------	----------	--------	--------	-------------------	------	----------------

ISSN 2145- 6445  
Fundada en 2009  
Periodicidad Anual  
Tiraje 300 ejemplares  
Vol. 5, 272 p.  
enero-diciembre 2013  
Manizales - Colombia

#### Rector

**Universidad de Caldas**

Ricardo Gómez Giraldo

**Vicerrector Académico**

Germán Gómez Londoño

**Vicerrector de Investigaciones y Postgrados**

Carlos Emilio García Duque

**Vicerrector Administrativo**

Fabio Hernando Arias Orozco

**Vicerrectora de Proyección Universitaria**

Fanny Osorio Giraldo

#### REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS DE FAMILIA

La *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* es una publicación internacional, que se edita anualmente. Su objetivo general es difundir el conocimiento construido sobre las familias, como resultado de procesos de investigación e intervención y de reflexiones teóricas y metodológicas con perspectiva de género y reconocimiento de las diversidades. Sus objetivos específicos apuntan a servir de foro de discusión, nacional e internacional, en el campo de los estudios de familia y del género; estimular nuevas corrientes de pensamiento e interpretación en torno a este grupo social y participar en el debate sobre los cambios y transformaciones de las familias en las sociedades contemporáneas y las respuestas sociales a través de acciones de política pública.

#### DIRECTORES

**Gabriel Gallego Montes, Ph.D.**

*Profesor, Universidad de Caldas, Colombia*

**Victoria Eugenia Pinilla, Ph.D.**

*Profesora, Universidad de Caldas, Colombia*

#### COMITÉ CIENTÍFICO

**Raúl Sánchez Molina, Ph.D.**

*Profesor, UNED, España*

**Irma Arriagada Acuña, Ph.D.**

*Investigadora visitante, CEM, Chile*

**Anna Paula Uziel, Ph.D.**

*Profesora, Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Brasil*

**María Mercedes Gómez, Ph.D.**

*Profesora, Universidad de los Andes, Colombia*

**Mara Viveros Vigoya, Ph.D.**

*Profesora, Universidad Nacional, Colombia*

**Orlandina de Oliveira, Ph.D.**

*Profesora, El Colegio de México, México*

**David Robichaux Haydel, Ph.D.**

*Profesor, Universidad Iberoamericana, México*

**Yolanda Puyana Villamizar, Mg.**

*Profesora, Universidad Nacional, Colombia*

#### COMITÉ EDITORIAL

**Brígida García Guzmán, Ph.D.**

*Profesora, El Colegio de México, México*

**Luisa Fernanda Giraldo Zuluaga, Mg.**

*Profesora, Universidad de Caldas, Colombia*

**María Cristina Palacio Valencia, Mg.**

*Investigadora, Universidad de Caldas, Colombia*

**María Rocío Cifuentes Patiño, Mg.**

*Profesora, Universidad de Caldas, Colombia*

**Amparo Micolta León, Mg.**

*Profesora, Universidad del Valle, Colombia*

**Guillermo Villegas Arenas, Mg.**

*Profesor, Universidad de Caldas, Colombia*

**Cecilia Luca Escobar Vekeman, Ph.D.**

*Profesora, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*

**Maritza Caicedo Riascos, Ph.D.**

*Profesora-Investigadora, ISSUNAM, México*

#### COMITÉ TÉCNICO

**Juan David Giraldo Márquez**

Coordinador Comité Técnico

**Raúl Andrés Jaramillo E.**

Corrector de Estilo

**Silvia L. Spaggiari**

Traductora

**Juan David López González**

Diseño y Diagramación

**Carlos Eduardo Tavera Pinzón**

Soporte Técnico

**Germán Darío Herrera Saray**

Asistente

#### Ventas, Suscripciones y Canjes

**Revista Latinoamericana de Estudios de Familia**

Universidad de Caldas

Departamento de Estudios de Familia

Calle 65 No. 26-10

Teléfonos: (57)(6) 8781512/8781500 ext. 13409, 13386

<http://revfamilia.ucaldas.edu.co>

E-mail: [revista.latinofamilia@ucaldas.edu.co](mailto:revista.latinofamilia@ucaldas.edu.co)

[revistascientificas@ucaldas.edu.co](mailto:revistascientificas@ucaldas.edu.co)

Manizales - Colombia

Editado por:

**Universidad de Caldas**

**Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados**

# CONTENIDO / CONTENTS

EDITORIAL	5
<b>CAMBIOS Y TRANSFORMACIONES EN LAS FAMILIAS LATINOAMERICANAS</b> <b>CHANGES AND TRANSFORMATIONS IN LATIN AMERICAN FAMILIES</b>	
Envejecimiento y cambios en los hogares mexiquenses: esedem-2008 <i>Aging and changes in household in state of mexico: esedem-2008</i> Hugo Montes de Oca Vargas, Bernardino Jaciel Montoya Arce, Sergio Cuahutemoc Gaxiola Robles Linares	11
Cuidado familiar, orden discursivo hegemónico y contrahegemónico <i>Family care, order discursive hegemonic, and counterhegemonic</i> Gloria Inés Sánchez Vinasco, María Cristina Palacio Valencia	29
La relación centro docente-familias como medida para fomentar la parentalidad positiva <i>School-family partnerships as a mean to promote positive parenting</i> Raquel-Amaya Martínez González	46
Transiciones juveniles y nuevas configuraciones familiares en Manizales, Colombia <i>Youth transitions and new family configurations in manizales, colombia</i> Cristian Alberto Rojas Granada	63
<b>INTERSECCIONALIDAD EN LOS ESTUDIOS DE FAMILIA: GÉNERO, RAZA Y SEXUALIDAD</b> <b>INTERSECTIONALITY IN FAMILY STUDIES: GENDER, RACE AND SEXUALITY</b>	
Cambios y permanencias en el proceso de alimentación familiar <i>Changes and stays in the process of family feeding</i> Sandra Milena Franco Patiño	83
Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de los programas de ciencias sociales e historia de la ciudad de Manizales <i>Characterization of self-concept in a sample of university students from the social sciences and history programs in the city of Manizales, Colombia</i> Victoria Eugenia Pinilla Sepúlveda, Diana Marcela Montoya Londoño, Carmen Dussán Lubert	106

**INTERVENCIÓN EN RELACIONES FAMILIARES**  
**FAMILY RELATIONSHIPS INTERVENTION**

<b>Prácticas dialógicas generativas en el trabajo con familias</b> <i>Generative dialogical practices in work with families</i> Dora Fried Schnitman	127
<b>Conversaciones terapéuticas que acompañan las transformaciones sociolingüísticas en las relaciones sociofamiliares</b> <i>Therapeutic conversations that accompany the sociolinguistic transformations in socio-family relationships</i> María Hilda Sánchez Jiménez	160
<b>Transforming conflict: from right/wrong to relational ethics</b> <i>La transformación del conflicto: de lo correcto/incorrecto a una ética relacional</i> Sheila McNamee	186
<b>Democratización familiar como enfoque de prevención de violencia de género: experiencias en México</b> <i>Family democratization as a gender violence prevention approach: experiences in Mexico</i> Beatriz Elba Schmukler	199
<b>El bullying como construcción social, más allá de las víctimas, los agresores y los testigos... la familia, los docentes y la sociedad</b> <i>Bullying as social construction, beyond the victims, the offenders and the witnesses, ... the family, teachers, and society</i> Paula Vanessa Sanchez Agudelo	222
<b>AUTORES</b>	248
<b>NORMAS EDITORIALES</b>	250
<b>AUTHOR GUIDELINES</b>	256
<b>NORMAS EDITORIAIS</b>	262

Como citar este artículo:

Pinilla, Victoria Eugenia. 2013. Editorial. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 5-7. Manizales: Universidad de Caldas.

El quinto número de la *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* recoge los resultados de investigaciones y reflexiones teóricas acerca de los procesos de educación e intervención, dirigidos a la transformación de los conflictos familiares y sociales, presentados por académicos/as de Iberoamérica en el “V Seminario Internacional sobre familia, educación y cambio” realizado en la Universidad de Caldas. También ofrece una selección de artículos sobre los hallazgos y discusiones emergentes de procesos de investigación e intervención en familia, realizados en diferentes contextos. Este número lo integran 11 artículos distribuidos en tres secciones.

La primer sección, **Cambios y transformaciones en las familias Latinoamericanas** la conforman 4 artículos, en el primero “Envejecimiento y cambios en los hogares mexiquenses”, Bernardino Jaciel Montoya y Hugo Montes de Oca dan a conocer las características de la población mexicana a partir de los 60 años, así como de los hogares a los que pertenecen estos adultos. Continúan María Cristina Palacios y Gloria Inés Sánchez con “Cuidado familiar, orden discursivo hegemónico y contrahegemónico”, en donde proponen una noción de cuidado relacionada con el discurso de la corresponsabilidad, que se asocia con la politización de las familias. El artículo, “La relación centro docente-familias como medida para fomentar la parentalidad positiva”, de la investigadora Raquel Amaya Martínez indaga y analiza la relación entre los centros docentes y las familias en Oviedo, España, así como su potencialidad para generar no solo calidad y eficacia educativa en los centros escolares, sino también en las dinámicas de convivencia familiar. El artículo finaliza presentando un Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales como recurso educativo para promover la calidad de la convivencia familiar, para potenciar la relación entre las familias y los centros escolares. El último artículo de esta sección se ocupa de la incidencia de un grupo de jóvenes en las configuraciones familiares, Cristian Alberto Rojas en “Transiciones juveniles y nuevas configuraciones familiares en Manizales, Colombia”, analiza las nuevas formas a partir de las cuales los/as jóvenes enfrentan la autonomía o dependencia económica y normativa, la conformación de nuevas familias mediante el matrimonio y la paternidad/maternidad.

La segunda parte, **Interseccionalidad en los estudios de familia: género, raza y sexualidad**, ofrece dos artículos en los que se hacen algunas referencias al género más que al entrecruzamiento entre las categorías de esta sección. En “Cambios y permanencias en el proceso de alimentación familiar”, Sandra Milena Franco analiza el modo en el que las familias rurales del municipio de Marmato (Caldas, Colombia) sostienen la ideología y las prácticas tradicionales de género en torno al trabajo de cuidado alimentario en el ámbito del hogar y las tensiones familiares que modifican los fundamentos de la división sexual del trabajo, a fin de comprender las situaciones o los aspectos que modifican las relaciones entre los sexos y la construcción de las identidades. En contraste Victoria E. Pinilla, Diana M. Montoya y Carmen Dussan en: “Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de los programas de Ciencias Sociales e Historia de la ciudad de Manizales”, describen y comparan las dimensiones del autoconcepto de estudiantes hombres

y mujeres de primeros y últimos semestres, para mostrar que mientras más se avanza en la formación específica se hacen más fuertes las dimensiones familiar y académico laboral del autoconcepto en los dos géneros, asimismo, se hacen evidentes diferencias en los valores de las dimensiones familiar y física del autoconcepto de estudiantes hombres y mujeres.

La difusión en este número de algunas ponencias presentadas en el “V Seminario internacional de familia, educación y cambio”, le genera la oportunidad a la Revista de incluir una tercera sección sobre **Intervención en relaciones familiares**, que esboza los avances en investigación y reflexiones teóricas a partir del diálogo, de las múltiples voces, de los contextos colaborativos y democráticos, como opciones para que personas, familias y grupos sociales construyan prácticas de acción/relación desde el reconocimiento y la diversidad. Esta sección propone cinco artículos, en el primero sobre “Prácticas dialógicas generativas en el trabajo con familias”, Dora Fried Schnitman presenta un abordaje para el trabajo con familias mediante prácticas dialógicas generativas que utiliza los recursos, valores y habilidades de las personas para innovar frente a desafíos, necesidades, dificultades y desplazarse desde los problemas a la creatividad. La autora enfatiza el diálogo reflexivo y el aprendizaje dialógico como medios para construir alternativas, se aleja del déficit y trabaja dentro de un marco basado en los recursos, el aprendizaje y la innovación. María Hilda Sánchez pone en consideración el artículo “Conversaciones terapéuticas que acompañan las transformaciones sociolingüísticas en las relaciones sociofamiliares”. En el que aborda algunos componentes socio-lingüísticos que ayudan a la identificación, la comprensión y la explicación de aquellas interacciones que las personas crean y re-crean cuando narran un problema o expresan lenguajes de cambio. Hace visibles una serie de acciones sociolingüísticas que ayudan a identificar momentos de una conversación basada en el problema/queja y los lapsos en que los lenguajes del cambio expresan relaciones más colaborativas, democráticas y liberadoras. “Transformando el conflicto: de lo correcto e incorrecto a una ética relacional”, artículo en inglés, en el que Sheila McNamee introduce la idea de que el diálogo es una manera de salir del conflicto y también de salir del consenso. Analiza las implicaciones del diálogo, la transformación y la ética relacional en términos de cómo se piensan las familias, las comunidades y la educación. Para la autora el enfoque acerca del diálogo exige reconocer que siempre hay múltiples maneras de mirar una situación. Plantea que cuando se enfrentan conflictos o diferencias en las familias y comunidades, lo importante es mantener la idea de que hay múltiples realidades que son construidas, al igual que el interrogante de cómo se puede responder ante esta multiplicidad sin juzgarlas. Por su parte, Beatriz Schmukler con “Democratización familiar como enfoque de prevención de violencia de género: experiencias en México”, diseña y promueve procesos de formación en democratización familiar para desarrollar conciencia sobre los estereotipos de género a partir de los cuales las personas se relacionan. Es importante considerar que para prevenir la violencia familiar hay que reforzar la búsqueda de nuevos paradigmas de género que tiendan hacia relaciones familiares democratizadoras basadas en la equidad de género y la justicia entre los miembros. Esta sección y la quinta edición de la *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* termina con un artículo titulado “El *bullying* como construcción social, mas allá de las víctimas, los agresores y los testigos... la familia, los docentes y la sociedad”, donde Paula Vanessa Sánchez busca comprender de manera crítica las formas de poder que emergen o se reproducen a partir del ejercicio del *bullying* en instituciones educativas, además analiza las propuestas pedagógicas con las que se aborda esta problemática y plantea algunas recomendaciones al respecto.

Así las cosas, como escenario de difusión y foro de discusión la *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* sigue dando cuenta de la producción de conocimiento, de la multiplicidad de intereses temáticos, de las particularidades y diversidades metodológicas que la comunidad académica latinoamericana genera sobre las familias.

**Victoria Eugenia Pinilla**  
**Co-editora**







**CAMBIO Y TRANSFORMACIONES  
EN LAS FAMILIAS LATINOAMERICANAS**  
*CHANGES AND TRANSFORMATIONS IN LATIN AMERICAN FAMILIES*



# ENVEJECIMIENTO Y CAMBIOS EN LOS HOGARES MEXIQUENSES: ESEDEM-2008

Como citar este artículo:

Montoya, Bernardino, Hugo Montes de Oca Vargas. 2013. Envejecimiento y cambios en los hogares mexiquenses: ESEDEM-2008. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 11-28.

HUGO MONTES DE OCA VARGAS\*  
BERNARDINO JACIEL MONTAYA ARCE\*\*  
SERGIO CUAHUTEMOC GAXIOLA ROBLES LINARES\*\*\*

Recibido: abril 30 de 2013  
Aprobado: septiembre 16 de 2012

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es conocer algunas de las características más relevantes de la población mexiquense de 60 años o más, así como de los hogares en los que vive, utilizando como fuente la Encuesta Sobre Envejecimiento en el Estado de México 2008 (ESEDEM-2008). Se parte del hecho de que ante una mayor presencia de adultos mayores, como efecto de la disminución en la fecundidad y la mortalidad, se están presentando cambios en la estructura, organización y composición de los hogares. Entre los hallazgos más sobresalientes se encontró que existe una alta tendencia por parte de los hombres a permanecer casados o unidos; en cambio, las mujeres viven en situación de soledad como consecuencia de una soltería más marcada, debida, entre otras cosas, a la disolución conyugal y a la viudez dado que en promedio, las mujeres mexiquenses enviudan a los 58 años, mientras que entre los hombres el promedio se ubica en los 65, de igual forma cuando esto sucede, ellos tienden a unirse a otra pareja, a diferencia de las mujeres, que suelen permanecer solteras. De esta manera hay una modificación en los hogares con personas envejecidas.

**PALABRAS CLAVE:** vejez, envejecimiento demográfico, hogares, adulto mayor, Estado de México.

---

\* Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población. Universidad Autónoma del Estado de México.  
E-mail: huvic100@hotmail.com.

\*\* Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población. Universidad Autónoma del Estado de México.  
E-mail: bjmontoyaa@uaemex.mx.

\*\*\* Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población. Universidad Autónoma del Estado de México.  
E-mail: serobles99@gmail.com.

## AGING AND CHANGES IN HOUSEHOLD IN STATE OF MEXICO: ESEDEM-2008

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to know some of the most relevant features of the population from the State of Mexico aged 60 and over and their households, using as a source the Aging Survey in the State of Mexico 2008 (ESEDEM-2008). It is assumed that to a greater presence of older adults, the effect of the decline in fertility and mortality, are showing changes in the structure, organization and household composition. Among the most significant findings was found that there is a high tendency for men to stay married or united; in contrast, women living in solitude as a result of a stronger singleness, due, among other things, marital dissolution and widowhood, since on average, women from the State of Mexico widowed at age 58, while among men the average is in the 65 and when it happens, they tend to join another partner, unlike women, who tend to remain single. Thus households with people aged change.

**KEY WORDS:** aging, aging population, household, people aged, State of Mexico.

### INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, el Estado de México ha presentado profundos cambios económicos y demográficos, propiciados por una disminución en la fecundidad que conlleva modificaciones en el tamaño, estructura y composición de los hogares mexiquenses, ante el aumento del número de miembros de edad avanzada y con ello una heterogeneidad en la composición de los hogares. Por ello el progresivo envejecimiento de, al menos, un integrante de la familia en el hogar<sup>1</sup> implica cambios en el mismo donde los viejos influyen de manera significativa.

El objetivo de este artículo es conocer algunas de las características más relevantes de la población mexiquense de 60 años o más, así como de los hogares en los que vive. Trabajos como el de López (1998) señalan que hay un aumento de personas en edad avanzada y una heterogeneización en la composición de los

<sup>1</sup> En este artículo se entiende por hogar los arreglos de convivencia afectiva entre personas que tienden a integrar una unidad familiar y tienen un hábitat en común.

hogares y tales modificaciones se explican por factores de diversa índole, como son los fenómenos sociodemográficos, económicos y culturales de la misma población; de ahí el interés por realizar este estudio dado que tanto el tamaño como la composición de los hogares están cambiando en la actualidad.

El trabajo parte de las particularidades del proceso de envejecimiento como resultado de la dinámica demográfica por la cual está pasando la entidad mexiquense y presenta algunas reflexiones sobre los cambios de los hogares con, al menos, un adulto mayor tal como la reducción en el tamaño del hogar y el aumento de hogares unipersonales.

El Estado de México, según el XII Censo de Población y Vivienda (INEGI 2000), contaba con 13'096686 habitantes, que representaban el 13.4 % de la población total del país, siendo por mucho, la entidad más poblada, seguida por el Distrito Federal con 8'605239 habitantes, cifra correspondiente al 8.8 % de la población nacional. Para el año 2010, de acuerdo con el XIII Censo de Población y Vivienda (INEGI 2010) el Estado de México registró un total de población de 15'175862 personas, volumen de población que alcanza un porcentaje del 13.5 % del total a nivel nacional, seguido por el Distrito Federal, con 8'851080 individuos, es decir, el 7.9 % del total nacional.

En lo que respecta a la población envejecida con 60 años o más<sup>2</sup>, en el Estado de México el INEGI (2000) registró un total de 713704 adultos mayores, es decir, el 5.4 % de la población total de la entidad. Para el año 2010 (INEGI 2010) en la entidad mexiquense había 1'137647 adultos mayores, lo que representa el 7.5 % de la población total. Estas cifras evidencian un proceso de envejecimiento demográfico resultado de la disminución en los niveles de mortalidad y fecundidad, que se refleja en un aumento del 1.9 en el porcentaje de adultos mayores en un lapso de diez años, componentes que han impactado en el tamaño y la composición de los hogares.

La base de datos que sirve como fuente de información para el análisis expuesto en este artículo es la Encuesta Sobre Envejecimiento Demográfico en el Estado de México (ESEDEM-2008) que por ser una encuesta especializada en envejecimiento, permite identificar aspectos de la población de 60 años o más, que vive en los hogares mexiquenses, tales como: los procesos de conformación y cambios de los hogares; la situación conyugal; la conformación y disolución de uniones; y la viudez. El levantamiento de la ESEDEM corrió a cargo del Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población de la Universidad Autónoma del Estado de México (CIEAP-UAEM) durante los meses de julio y agosto de 2008. La encuesta tiene representatividad estatal, urbana y rural, según la distribución del Censo de Población y Vivienda 2005.

---

<sup>2</sup> Para fines de esta investigación, se considerará como adulto mayor (AM) a la persona de 60 años o más.

## LA VEJEZ COMO FENÓMENO SOCIAL

La vejez no es solo una etapa resultado de la acumulación de años, como tampoco es solo una cuestión fisiológica ligada al paso del tiempo, de serlo, el concepto de vejez sería una categoría universalmente aceptada ante una edad determinada (Tálice 1979). En cambio, se trata de un fenómeno complejo en el que intervienen un conjunto de factores cronológicos, biológicos, fisiológicos, culturales y sociales, entre otros, por lo que es posible hablar de la vejez desde distintas perspectivas.

De acuerdo con la teoría planteada por Mike Bury (1996) denominada 'gerontología crítica'<sup>3</sup>, la vejez debe ser vista desde un enfoque psicobiológico, es decir, que las condicionantes sociales, económicas y políticas determinan y conforman, a su vez, las condiciones de vida y las imágenes sociales de los adultos mayores.

Pérez Ortiz (1997) plantea un principio ordenador que distingue dos grandes dimensiones para considerar a la vejez como un fenómeno social; por un lado, retoma la edad como la variable estratificadora u ordenadora que permite establecer la entrada a la vejez, al cumplir 60 años o más y, por el otro, considera el hecho de que la sociedad impone reglas y pautas de comportamiento y de conducta hacia la vejez.

Aranibar (2001) retoma la teoría de la modernización y explica que el aumento de la proporción de adultos mayores está interrelacionado a factores del proceso de modernización, como son: el cambio en el tipo de conocimiento dominante; la extensión de la educación; la sustitución del modelo de familia extensa por el modelo nuclear en virtud del proceso de urbanización; entre otros factores que estuvieron presentes a partir de la industrialización y la sustitución del modelo económico, agentes que producen un efecto combinado cuyo resultado es la disminución de la valoración de la vejez como fenómeno social.

Otra perspectiva de análisis para considerar es el ciclo de vida, la cual menciona que la vejez no implica necesariamente una ruptura en el tiempo ni el ingreso a una etapa terminal, sino que es parte de un proceso donde el individuo continúa inmerso en la sociedad, al igual que como lo hizo en etapas anteriores a la vejez, solo que en condiciones y escenarios diferentes (Aranibar 2001).

Considerando las teorías anteriormente mencionadas, se puede suponer a la vejez como una etapa más de la vida en la cual el paso del tiempo produce efectos en la población que hay que tener en cuenta, pues trae consigo en mayor o menor medida limitaciones funcionales, o problemas de salud, aunque también hay que tener en cuenta aspectos positivos como la madurez y la experiencia.

---

<sup>3</sup> También conocida como 'economía política de la vejez' o 'teoría de la dependencia estructurada'.

## ENVEJECIMIENTO Y CAMBIOS EN LOS HOGARES MEXIQUENSES

Desde finales del siglo XX el Estado de México ha entrado en una etapa de transición demográfica, la cual hace referencia a la disminución y control de los niveles de fecundidad, mortalidad y crecimiento natural, así como el aumento de la esperanza de vida y el progresivo envejecimiento de la población, situaciones que han influido en el tamaño y en las estructuras de los hogares.

En este sentido, el actual interés en las consecuencias que tiene el envejecimiento demográfico en la población mexiquense sobre la familia y la disminución del tamaño del hogar, ya que resulta ser la unidad dentro de la cual se toman las decisiones y, por tanto, las modificaciones en su tamaño y en su estructura.

El hogar se ha transformado con la modernidad debido a que se han generado nuevas formas y estilos de vida que han ido afectando los vínculos sociales entre las personas, cambiando sus costumbres y tradiciones, lo cual provoca el surgimiento de nuevas formas de arreglos y comportamientos en el hogar.

Adquiere relevancia la interrelación de los integrantes del hogar, cualquiera que sea su composición, en la atención de las necesidades de los adultos mayores. Al respecto, Welty (1998) menciona que a pesar de que los cambios sociales sigan afectando los patrones de formación de la familia, esta continuará siendo la principal proveedora de apoyo para los ancianos.

### Hacia el envejecimiento de los hogares

En el Estado de México las recientes tendencias de la mortalidad y la fecundidad han determinado cambios en las estructuras por edad de la población hacia un proceso gradual de envejecimiento. En el año 2000 el índice de mortalidad en el Estado de México, de acuerdo con el XII Censo de Población y Vivienda (INEGI 2000), fue de 20.5 muertes por cada mil habitantes; diez años después, según INEGI (2010), el índice de mortalidad estatal fue de 17.4 personas muertas por cada mil habitantes. Si se considera que para 1990 la tasa de mortalidad registrada en la entidad en el XI Censo de Población y Vivienda fue de 32.4 muertes por cada mil habitantes, encontramos, comparando las tres cifras, una disminución de 53.7 %, lo que indica que en un lapso de 30 años aumentó la sobrevivencia no solo al momento de nacer, sino en toda la estructura etaria de la población, lo que se refleja en la ampliación de la cúspide de la pirámide poblacional, pues cada vez más personas llegan a cumplir 60 años o más.

Por lo que respecta a la disminución de la fecundidad, esta se expresa en la reducción de la base de la pirámide, pues a medida que este proceso se mantiene el grupo de 0 a 4 años tiende a ser cada vez más reducido. En 1990 la tasa de fecundidad en la entidad fue de 5.1 hijos por mujer; para 2000, disminuyó a 3.4 y en 2010 aumentó

a 4.2 hijos (INEGI 1990, 2000 y 2010). Esto implica una disminución de 1.2 hijos por mujer en treinta años. La combinación de ambos componentes demográficos (mortalidad y fecundidad) implica un proceso gradual de envejecimiento de la población mexiquense.

Para el año 2000, al presentarse una estabilización de la mortalidad y de la fecundidad, se incrementó la esperanza de vida de la población, evidenciándose entonces el envejecimiento demográfico, motivo por el que las modificaciones en los hogares son ineludibles, pues cada vez más mexiquenses conviven con algún adulto mayor en sus hogares.

De acuerdo con esta tendencia, según datos del Consejo Nacional de la Población (CONAPO) (2002), se estima que en el año 2020 la proporción de población del Estado de México con 60 años o más, será de 11.9 % y para el 2030, constituirá el 17.6 % del total.

### **Algunas características de los hogares mexiquense con, al menos, un adulto mayor**

El envejecimiento demográfico trae consigo no solo cambios en lo individual, sino también en lo familiar y con ello transformaciones en la estructura, tamaño y composición de los hogares, ante la presencia de, por lo menos, un adulto mayor (AM) con 60 años o más en la entidad mexiquense. Además, cabe decir que no es lo mismo envejecer solo que en compañía de otras personas, ya que esto último puede ayudar a crear condiciones de resistencia y recuperación tanto de enfermedades como de crisis económicas, lo que puede ocurrir en mayor medida si el AM comparte lazos afectivos y de parentesco.

En este sentido, es fundamental considerar la situación conyugal de los AM. Según Montes de Oca (2002) el estado civil de una persona AM es de gran importancia para que esta mantenga cierto bienestar físico y psicológico, ya que en compañía se tiende a mitigar la soledad; una persona casada o con pareja tiene menor riesgo de morir por depresión o soledad que una persona sola o sin pareja. En consecuencia, un AM solo es más vulnerable que un adulto que vive con pareja o tiene hijos.

Las nuevas responsabilidades familiares surgen como consecuencia de los cambios en la situación conyugal de los AM, por lo que resulta relevante indagar la situación conyugal de este grupo de población.

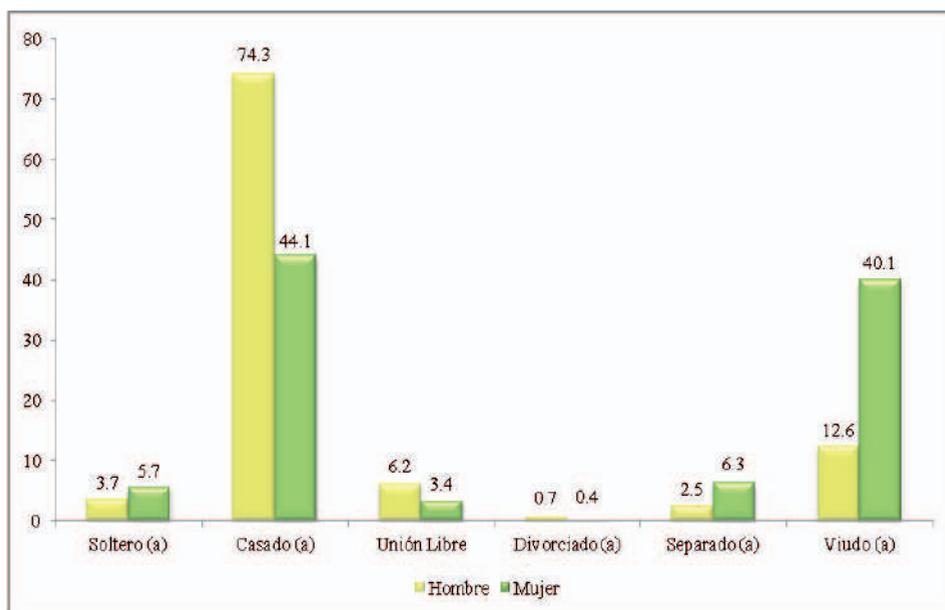
Entre las características que prevalecen en la situación conyugal existen:

- Unido: casado por lo civil, matrimonio religioso o ambos, o bien en unión libre.
- No unido: divorciado, separado o viudo.
- Nunca unido o soltero.

El analizar el estado civil de la población envejecida según las Naciones Unidas (UN 1998) es el factor determinante en el estilo de vida de este grupo etario. En la gráfica 1 se muestra el estado civil de la población AM en el Estado de México, en la cual se observa que la mayoría de los hombres con 60 años o más 74.3 % están casados, mientras que las mujeres representan solo el 44.1 %; en tanto los hombres que viven en unión libre son el 6.2 % y las mujeres el 3.4 %.

Por lo que respecta a los AM de 60 años o más que no están unidos, las mujeres viudas representan un 40.1 %, mientras que los hombres en esta situación alcanzan tan solo el 12.6 %, al respecto Montoya y Montes de Oca (2010) mencionan que una de las características del envejecimiento es que la vida en pareja es menos frecuente entre las mujeres, situación que las hace más vulnerables después de los 60 años de edad. De acuerdo con la ESEDEM-2008 se confirma que más mujeres que hombres pasan su vejez en condiciones de viudez, conclusión lógica si se considera que las mujeres suelen casarse o unirse con hombres de mayor edad, además de que su esperanza de vida es más prolongada que la de sus cónyuges. En cambio, los hombres pasan los últimos años de su vida en algún tipo de unión.

**Gráfica 1.** Distribución porcentual del estado civil de la población de 60 años o más, según sexo, Estado de México



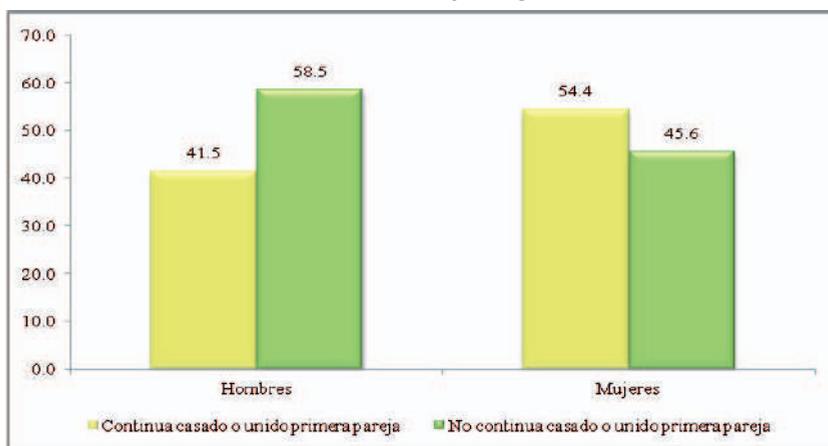
Fuente: elaboración propia por parte del autor con base en la ESEDEM-2008.

Otra situación por la que la población femenina puede llegar a quedar sola es por separarse o divorciarse de la pareja. En este caso, las mujeres AM que están separadas representan el 6.3 % y los hombres tan solo el 2.5 %; los hombres divorciados son el 0.7 % y las mujeres en esa misma condición son el 0.4 %. Este último evento tiende a dejar en una situación económica precaria a la población femenina envejecida. Por otro lado, una proporción más elevada de mujeres que de hombres con 60 años o más, se encuentra en estado de soltería; 5.7 % son solteras, mientras los hombres en la misma situación representan el 3.7 %.

De acuerdo con la ESEDEM-2008, otro aspecto por destacar es que de los aún casados, el 41.5 % de los hombres siguen unidos con su primera pareja, mientras que el 58.5 % no lo estaban debido a que enviudaron, se divorciaron, se separaron o se volvieron a unir. Mientras, las mujeres AM que seguían casadas o unidas con su primera pareja representan el 54.4 % y las que no representan el 45.6 %, ya que quedaron viudas, se separaron o divorciaron, no se han vuelto a casar o unir con otra pareja (ver gráfica 2), de lo cual se puede deducir que esta situación influye en que más mujeres que hombres vivan durante su vejez en hogares de tipo unipersonal, así como en hogares monoparentales.

De acuerdo con el CONAPO (2000) en el país existe una propensión creciente en la ruptura de matrimonios o uniones, ya que para el período de 1970 a 1990, el porcentaje de hombres y mujeres separados o divorciados aumentó más de la mitad, al pasar de 3.6 a 8.2 %.

**Gráfica 2.** Porcentaje de población de 60 años o más, casados o unidos con su primera pareja, según sexo.



Fuente: elaboración propia por parte del autor con base en la ESEDEM-2008.

Según Goldani (1993) la disolución del matrimonio por separación o divorcio se ha constituido en la variable demográfica con mayores posibilidades de modificar la estructura familiar tanto en la población joven como en la población con 60 años o más.

Existen diferentes factores que pueden influir en la separación o divorcio de las parejas, por ejemplo, la educación. En este sentido, se debe considerar que tanto los hombres como las mujeres con más de 60 años de edad tienen una escolaridad baja. Según el XIII Censo de Población y Vivienda, en el año 2010 el 17.5 % de los hombres de 60 años o más no tenían instrucción alguna, 63.9 % contaban con instrucción básica y el 7.2 % tenía instrucción media superior. En cuanto a las mujeres de sesenta años o más, el 29.3 % no contaban con instrucción alguna, el 57.5 % tenía instrucción básica y el 7.3 % había realizado estudios de nivel medio superior. Esta condición tiene un efecto inverso en la disolución de uniones de la población AM, pues a menor educación, menor frecuencia en las separaciones o divorcios de las parejas.

Por otra parte, una de las circunstancias que permite analizar la ESEDEM-2008 es la edad de los AM al momento de separación de su primer pareja, que es a los 42 años. Según los datos de la ESEDEM, las mujeres en promedio se divorciaron o separaron tres años más jóvenes que los hombres, es decir, 44 y 41, respectivamente (ver Tabla 1).

El 25.7 % de las mujeres se separaron de su primer pareja entre los 20 y los 29 años, mientras que solo el 16.8 % de los hombres se separaron en ese rango de edad; el 29.9 % de las mujeres y el 16.8 % de los varones se separaron entre los 30 y 39 años; a partir de los 40 años los porcentajes disminuyen conforme aumenta la edad, por ejemplo, el 16.6 % de las mujeres y el 22.5 % de los hombres presentaron este evento entre los 40 y 49 años; el 14.2 % de las mujeres y el 23.4 % de los varones se separaron de su primer pareja entre los 50 y 59 años. Después de los 60 años, el divorcio de la primer pareja ocurrió solamente en el 6.3 % de mujeres y el 6.5 % en hombres AM.

**Tabla 1.** Distribución porcentual de la edad de los adultos mayores a la separación o divorcio de la primer pareja, según sexo.

Edad	Hombres	Mujeres
17-19	7.5	1.4
20-29	16.8	25.7
30-39	16.8	29.9
40-49	22.5	16.6
50-59	23.4	14.2

Edad	Hombres	Mujeres
60 y más	6.5	6.3
No sabe/no contestó	6.5	5.9
Total	100.0	100.0
Edad promedio	44	41

Fuente: elaboración propia por parte del autor con base en la ESEDEM-2008.

### La viudez en el hombre y la mujer

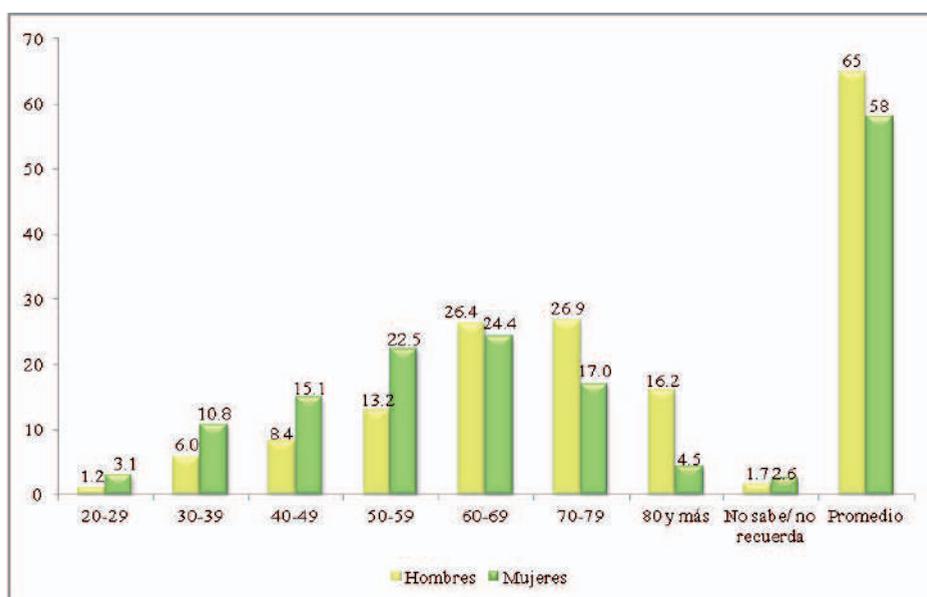
Según Quintero (2004) existen más viudas que viudos; al respecto menciona que ni hombres ni mujeres están educados para vivir solos; en el caso de la mujer, ha sido preparada para ser dependiente del esposo tanto en lo económico como en lo ideológico, lo político y lo social, por lo que al sorprenderla la viudez, se queda sola, sin habilidades suficientes para valerse por sí misma y enfrentar la vida. Baarsen (2002) menciona que el fallecimiento del cónyuge es un acontecimiento dramático que representa en ambos sexos un incremento de la soledad, depresión, dependencia y el deterioro de la autoestima. Según los datos de la ESEDEM-2008, la edad promedio de viudez de las personas AM en el Estado de México es de 61.5 años de edad; en lo que respecta a la diferenciación por sexo, las mujeres enviudan en promedio a los 58 años y los hombres a los 65.

En la población femenina es mayor la probabilidad de transitar a la viudez debido a la mayor mortalidad de los hombres. Según la distribución por grupos de edad, la población con 60 años o más es quien experimenta mayor viudez; los hombres de 70 a 79 años representan el 26.9 %, seguidos de aquellos de 60 a 69 años, con el 26.4 %, finalmente los hombres de 80 años o más representan más del 16 %. La explicación de la viudez de los hombres a estas edades se encuentra en el hecho de que históricamente las mujeres tienen una mayor esperanza de vida: 74 y 77 años, respectivamente, de acuerdo con INEGI (2010) (ver gráfica 3). Para el caso de las adultas mayores, el mayor porcentaje de viudez se presenta entre los 60 y los 69 años, con el 24.4 %; entre las edades de 70 a 79 años, el 17.0 % de las mujeres enviudaron. Sin embargo, de acuerdo con la ESEDEM-2008 las mujeres enviudan a edades más tempranas, ya que entre los 50 y los 59 años presentó esta situación el 24.4 %, seguidas por las edades de entre 40 y 49 años, con 15.1 % y las mujeres adultas mexiquenses que quedaron viudas entre los 30 y los 39 años representan el 10.8 %.

La principal explicación es que los hombres tienen una sobremortalidad en todos los grupos de edad. La presencia de este evento en la población envejecida tanto a edades jóvenes como avanzadas, ocasionó cambios al interior del hogar.

Pérez y Brenes (2006) mencionan que los AM generalmente hacen nuevos arreglos familiares al quedar viudos; por ejemplo, pueden o no optar por residir con alguno de sus hijos o familiares cercanos. En caso de que las personas viudas no lleguen a un arreglo familiar, deciden vivir solas, es decir, el AM no necesariamente se muda con sus familiares, ya que tiende a permanecer en su propia vivienda o bien a vivir con otra pareja u otras personas que no son sus familiares.

**Gráfica 3.** Porcentaje de población de 60 años o más según la edad a la viudez, por sexo.



Fuente: elaboración propia por parte del autor con base en la ESEDEM-2008.

### Reducción en el tamaño de los hogares mexiquenses

Las transformaciones sociales, económicas y demográficas tienen repercusiones sobre la formalización, dinámica y características de los hogares (López e Izazola 1995) de tal manera que el estudio de su tamaño, composición y funcionamiento resultan de gran utilidad y significado para entender las transformaciones y tendencias que tendrán los hogares en pleno siglo XXI, como el cambio en la edad de la primera unión, la postergación del nacimiento del primer hijo, las nuevas actitudes hacia el divorcio o separaciones, las prácticas migratorias y el proceso de envejecimiento (Fonte 1999).

Según datos del INEGI (1990, 2000 y 2010) los miembros de los hogares mexiquenses han ido disminuyendo a través del tiempo, ya que para 1990 los hogares tenían aproximadamente 5.3 miembros en promedio; para el año 2000 dicho promedio se redujo a 4.7 miembros por hogar y en el año 2010 los hogares contaban con 4.1 miembros aproximadamente. Además, se pronostica que el número de miembros será menor, ya que actualmente la tasa global de fecundidad en la entidad es de 2.4 hijos por mujer, lo que originará que los hogares cuenten con un menor número de miembros. En la entidad mexiquense están surgiendo nuevas formas familiares conjuntamente con la estructura familiar tradicional, por ejemplo, parejas solas sin hijos, hombres solteros viviendo con los hijos, jefaturas femeninas y AM viviendo solos.

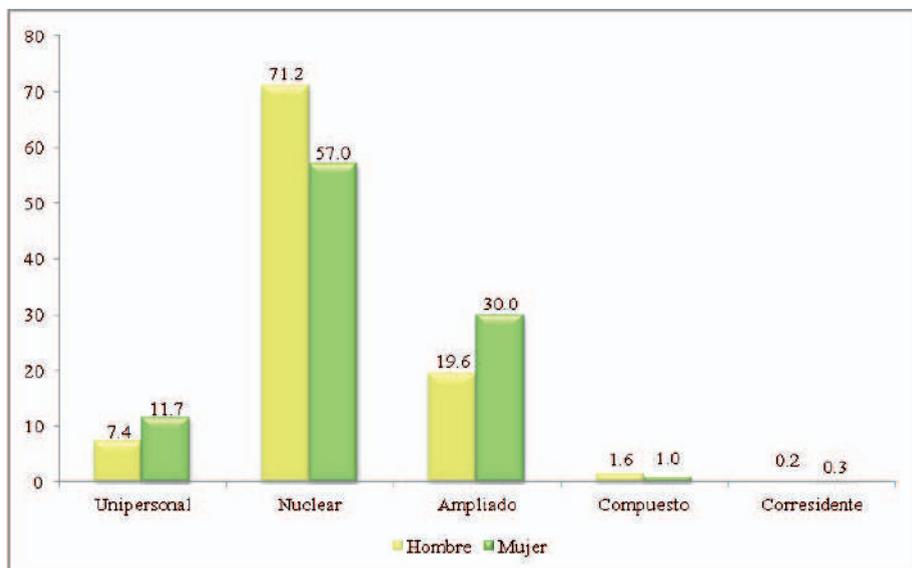
De acuerdo a la ESEDEM-2008 los hogares que predominan en la entidad mexiquense son los nucleares, los cuales representan el 71.2 % para los hombres y el 57 % para las mujeres. Este tipo de hogar se caracteriza por estar conformado por la pareja y los hijos (ver gráfica 4), sin embargo, puede ser monoparental por contar tan solo con el padre o la madre o, en el mejor de los casos, biparental, ante la presencia de ambos.

La proporción de hogares ampliados encabezados por hombres es de 19.6 %, mientras que los encabezados por mujeres representan el 30 %, hogares que están conformados por un hogar nuclear y, al menos, otro pariente, que en este caso es un AM o bien puede ser un jefe(a) de familia y/o, al menos, otro pariente. Para el caso de las mujeres AM, este arreglo familiar se ha convertido en la actualidad en una forma de vivir debido a la falta de una pareja.

Con base en la gráfica 4, en lo que corresponde a los hogares unipersonales, como su nombre lo indica, encabezado por un hombre o una mujer de 60 años o más, tan solo el 7.4 % de este tipo de hogares está encabezado por hombres, mientras que las mujeres alcanzan el 11.7 %, por lo cual quedan más desprotegidas, al no contar con una pensión o jubilación y, por ende, encontrarse sin servicios de salud y en ocasiones no tener redes familiares y sociales.

El 1.6 % de los hombres encabeza un hogar compuesto y solo el 1.0 % está encabezado por mujeres de 60 años o más; este tipo de hogar está conformado por el AM y un hogar nuclear o ampliado y dentro de él pueden encontrarse parientes como hermanos, sobrinos, nietos o bien alguna otra persona que sea parte de la familia, como vecinos o amigos. La diferencia con el hogar ampliado es que en este, el AM vive o decide vivir con alguno de sus hijos y sus nietos. Estos datos muestran la gran diversidad de arreglos familiares. Si bien los hogares nucleares biparentales son los más numerosos, los monoparentales conforman una proporción importante, habitualmente con jefatura femenina.

**Gráfica 4.** Distribución porcentual de la población de 60 años o más, por tipo de hogar y sexo.



Fuente: elaboración propia por parte del autor con base en la ESEDEM-2008.

### Aumento de hogares unipersonales

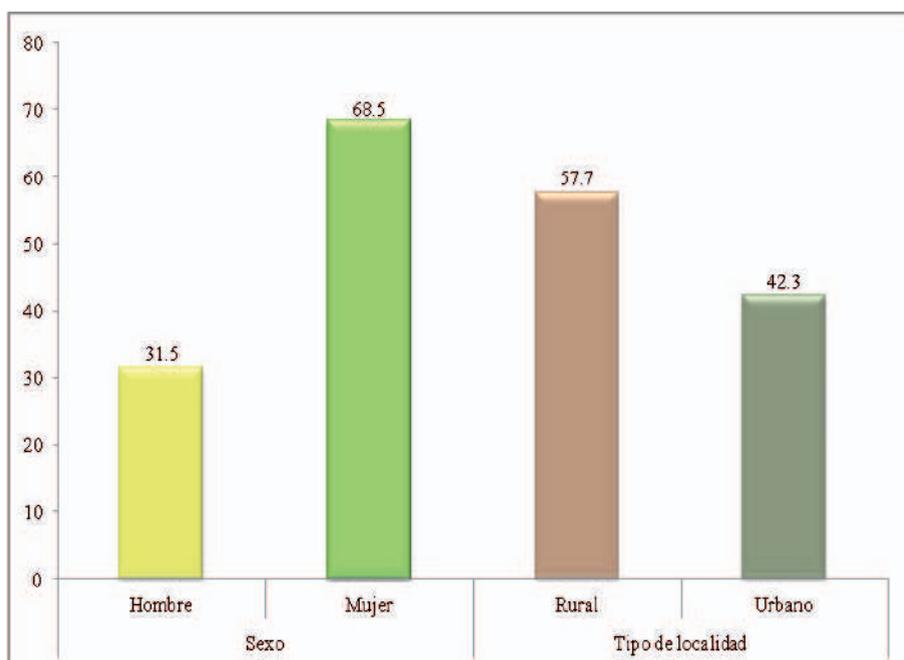
En los hogares unipersonales de AM, ya sea hombres o mujeres, los recursos económicos se utilizan principalmente para su alimentación, independientemente de que el AM ocupe una vivienda o la comparta con otras personas. En este tipo de hogar es posible encontrar AM que reciban apoyo económico de sus familiares.

El incremento de los hogares unipersonales de AM en las últimas décadas en la entidad mexiquense, se relaciona con el aumento de la población que se encuentra en soledad, sin redes familiares y sociales, así como la disolución de las uniones conyugales. Otra razón del incremento de hogares unipersonales es la disminución del tamaño del hogar, contracción derivada de diversos factores como la decisión de no tener hijos, la disminución del número de hijos y, por tanto, de miembros por familia.

Ham-Chande et al. (2003) mencionan que la convivencia en pareja de AM ofrece beneficios sentimentales y psicológicos mutuos. Estadísticamente, los hombres tienen mayor probabilidad de vivir acompañados en la vejez, toda vez que, por principio de cuentas, tienden a vivir menos años que las mujeres; además, consiguen otra pareja con mayor frecuencia que ellas y generalmente sus parejas son más jóvenes.

En contraste, las mujeres, aparte de su mayor longevidad, cuando enviudan tienden más a vivir con los hijos o solas que con una nueva pareja. De acuerdo con los resultados de la ESEDEM, en el Estado de México los hogares unipersonales de los AM están constituidos en el 68.5 % de los casos por una mujer y en el 31.5 % por un hombre; el 57.7 % de los hogares unipersonales se encuentra distribuido en localidades rurales y el 42.3 % en urbanas (ver gráfica 5).

**Gráfica 5.** Porcentaje de personas de 60 años o más que viven en hogares unipersonales, según sexo y tipo de localidad.



Fuente: elaboración propia por parte del autor con base en la ESEDEM-2008.

Por lo que respecta a la distribución de los hogares unipersonales por grupo de edad, se puede observar que las edades donde hay una mayor participación es el subgrupo de ancianos entre los 70 y los 79 años, con un porcentaje de 42.5 %, mientras que los de 60 a 69 años constituyen el 34.7 %; los de 80 a 89 años el 18.7 % y los de 90 años o más concentran una proporción del 4.1 % (ver Tabla 2). Los resultados permiten suponer que conforme avanza la edad de los adultos mayores, están más propensos a vivir en hogares unipersonales, sobre todo si no cuentan con una red formal familiar o social.

Entre las situaciones por las que declararon vivir solas las personas AM de acuerdo con la ESEDEM-2008, se encuentran el estado conyugal, donde la viudez representa el 79.3 %; el divorcio y la separación alcanzan el 10.8, y el 8.3 %, respectivamente (ver Tabla 2). Esto se debe a que deciden permanecer solteros. Los anteriores resultados se explican porque cuando en la relación de pareja fallece alguno de los cónyuges, el sobreviviente decide vivir solo, formando así un hogar unipersonal; la situación se incrementa cuando las relaciones familiares o sociales se quebrantan.

**Tabla 2.** Porcentaje de personas de 60 años o más, que viven en hogares unipersonales, según situación conyugal y grupos de edad.

Estado conyugal	Porcentaje	Grupos de edad	Porcentaje
Soltero	8.3	60-69	34.7
Casado o unido	1.6	70-79	42.5
Divorciado o separado	10.8	80-89	18.7
Viudo	79.3	90 y más	4.1
Total	100.0	Total	100.0

Fuente: elaboración propia por parte del autor con base en la ESEDEM-2008.

En este sentido y de acuerdo con las tendencias de crecimiento de la población en edades avanzadas, se espera que aumente la presencia de los hogares unipersonales, pues como sostiene Palloni (2002), en la medida en que avance la transición demográfica, la presencia de este tipo de arreglos familiares aumentará considerablemente, ya que habrá más mujeres que hombres, por lo que el envejecimiento demográfico prevalecerá con un rostro femenino.

## CONCLUSIÓN

El análisis realizado permite observar que los cambios demográficos (natalidad, mortalidad, migración) han jugado un papel fundamental en la transformación que han experimentado los hogares mexiquenses en los últimos años, modificando así sus propios ciclos de vida. Un ejemplo de ello es que al interior del hogar las familias

disminuyan en el número de hijos e incluso las parejas deciden convivir más tiempo sin ellos, lo que ocasiona que estos tengan menos hermanos y con el paso del tiempo haya menos hijos que se hagan cargo de sus padres en la vejez.

Entre los nuevos escenarios que modifican las estructuras y composición de los hogares en la entidad mexiquense, en más del 70 % de hombres y 57 % de las mujeres en los hogares de la entidad predomina el tipo nuclear, aunque están aumentando los hogares ampliados y unipersonales; los primeros donde los adultos mayores deciden vivir con alguno de sus hijos o hijas dentro de su propio hogar o irse a vivir con ellos; en el segundo tipo de hogar los adultos mayores deciden vivir solos en su vivienda, provocando la disminución de hogares nucleares donde convivían adultos mayores con hijos principalmente no casados.

La presencia de un adulto mayor genera situaciones específicas de ayuda mutua y de cambios en las relaciones interpersonales entre el adulto mayor y los miembros del hogar, lo que ha hecho que se configuren nuevos escenarios intrafamiliares, por lo que ahora es necesario conocer cuál es el papel que juega el adulto mayor en la familia. De acuerdo con Buil y Díez (1997) lo más importante para las personas adultas mayores es su familia y conforme avanza la edad va dejando de tener importancia el resto de su entramado social. Esto crea una serie de interrelaciones entre ambos (familia y adulto mayor) que van a marcar en gran medida su evolución posterior.

Además de lo anterior, otra de las causas por las que cambian las relaciones familiares al interior del hogar es la muerte de algún cónyuge, así como la separación o divorcio de la pareja. Al respecto, la ESEDEM muestra que la mayoría de hombres mencionaron estar casados o unidos, en cambio las mujeres viven en situación de soledad a consecuencia de la disolución conyugal debido a que son ellas quienes viven más tiempo solas, ya que en promedio las mujeres mexiquenses enviudan a los 58 años y los hombres a los 65. Al respecto, los hombres presentan porcentajes de viudez más bajos que la población femenina debido a que los hombres se vuelven a casar o a unir, a diferencia de las mujeres.

En este sentido, no se debe pasar por alto que el envejecimiento demográfico de la entidad mexiquense está teniendo un rostro predominantemente femenino, por lo que es necesario crear políticas de apoyo tanto para las mujeres adultas mayores como para los hogares con, al menos, un adulto mayor y las personas que viven solas. También es necesario llevar a cabo un seguimiento de los hogares con un adulto mayor por medio de encuestas que den cuenta de la evolución de las relaciones familiares de los hogares mexiquenses. Es por esto que la realidad demanda tanto a los estudiosos de la población como a quienes diseñan las políticas públicas, comprender mejor la situación en la que vivirán los futuros adultos mayores cuando las nuevas generaciones sin hijos o con un solo hijo lleguen a la vejez.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranibar, Paula. 2001. *Acercamiento conceptual a la situación del adulto mayor en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL-CELADE/FNUAP. Serie de Población y Desarrollo.
- Baarsen, Baar. 2002. The impact of social support and self-esteem on adjustment to emotional and social loneliness following a partner's death in later life. *The Journal of Gerontology* 57: S33-42.
- Buil cosiales P, J. Díez Espino y Gimeno Aznar. 1997. Estructura y dinámica familiar. En *Manual del residente de medicina familiar y comunitaria*. Madrid: semFYC.
- Bury, Mike. 1996. *Envejecimiento, género y teoría sociológica, relación entre género y envejecimiento*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cárdenas, Rosario. 1998. La medición de la mortalidad prematura: alcances y limitaciones de los indicadores. *Estudios Demográficos y Urbanos* 16 (3): 677-697.
- CONAPO. 1999. *La situación demográfica de México, 1999*. México: Consejo Nacional de Población.
- CONAPO. 2002. *Proyecciones de Población 2000-2025*. México: Consejo Estatal de Población.
- ESEDEM-2008. *Encuesta Sobre Envejecimiento Demográfico en el Estado de México, 2008*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Fonte, Rosa. 1999. Evaluación y perspectivas de la seguridad social. En *Envejecimiento Demográfico de México: Retos y Perspectivas*. CONAPO, 173-190. México: Consejo Nacional de Población.
- Goldani, Ana María. 1993. La familia brasileña en transición. En *Cambios en el perfil de las familias: la experiencia regional*. CEPAL, 155-203. Santiago de Chile: CEPAL.
- Hakkert, Ralph y José Miguel Guzmán. 2004. Envejecimiento demográfico y arreglos familiares de vida en América Latina. En *Imágenes de la familia en el cambio en el siglo*, coords. Marina Ariza y Orlandina de Oliveira. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ham Chande, Roberto. 2003. *El envejecimiento en México: el siguiente reto de la transición demográfica*. México: El Colegio de la Frontera Norte, A. C.
- INEGI. 1930. *Quinto Censo General de Población*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI. 1950. *Séptimo Censo General de Población*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI. 1970. *IX Censo General de Población*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI. 1990. *XI Censo General de Población*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI. 2000. *XII Censo General de Población*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI. 2005. *Conteo de Población y Vivienda*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

INEGI. 2010. *XII Censo General de Población y Vivienda 2010*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

López, María de la Paz y Haydea Izazola. 1995. *El perfil censal de los hogares y las familias en México*. México: INEGI, IIS-UNAM.

Montes de Oca Vargas, Hugo. 2002. *Características sociodemográficas de las personas de sesenta años y más en el Estado de México, 2000*. Tijuana: Colegio de la Frontera Norte.

Montoya Arce, Bernardino Jaciel y Hugo Montes de Oca Vargas. 2010. Los adultos mayores del Estado de México en 2008. Un análisis sociodemográfico. *Papeles de Población* 16 (65):187-231.

Palloni, Alberto. 2002. Living arrangements of older persons. *Population Bulletin of the United Nations Special Issue* 42/43: 54-110.

Pérez Ortiz, Lui. 1997. *Las necesidades económicas de las personas mayores. Vejez, economía y sociedad*. Madrid: IMSERSO.

Pérez, Julieta y Gilbert Brenes. 2006. Una transición en edades avanzadas: cambios en los arreglos residenciales de los adultos mayores en siete ciudades latinoamericanas. *Estudios Demográficos y Urbanos* 21 (3): 625-661.

Quintero Danuay, Gema. 2004. La mujer de edad avanzada: urgencia de cambio para el desarrollo social. En *Vida plena en la Vejez: un enfoque multidisciplinario*, ed. Nélica Asili. México: Editorial Pax.

Tálce, Rodolfo. 1979. *Vejez: Humano tesoro*. Montevideo: Editorial Master FER LTD.

United Nations Secretariat. 1994. Overview of recent research findings on population ageing and the family. En *Ageing and family*. New York: United Nations.

United Nations. 1998. *Living arrangements of older persons in Canada: Effects on their socioeconomic conditions*. Geneva: United Nations.

Welti, Carlos. 1998. Las políticas de ajuste estructural y las políticas de población con referencia a los procesos del envejecimiento. *Papeles de Población* 4 (17): 23-29.

# CUIDADO FAMILIAR, ORDEN DISCURSIVO HEGEMÓNICO Y CONTRAHEGEMÓNICO\*

Como citar este artículo:

Sánchez, Gloria Inés, María Cristina Palacio. 2013. Cuidado familiar, orden discursivo hegemónico y contrahegemónico. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 29-45.

GLORIA INÉS SÁNCHEZ VINASCO\*\*  
MARÍA CRISTINA PALACIO VALENCIA\*\*\*

*Recibido: noviembre 26 de 2013*

*Aprobado: diciembre 10 de 2013*

**RESUMEN:** El cuidado se ha constituido en una categoría conceptual y analítica que se viene construyendo desde diversas connotaciones derivadas de la intencionalidad que se le otorga y la identificación del principal responsable de realizarlo; se le ha llegado a denominar como trabajo doméstico no productivo, trabajo doméstico reproductivo, trabajo familiar o, sencillamente, trabajo doméstico; su ejecución se considera “naturalmente” asociada con la familia y muy específicamente a las mujeres. Develar estas connotaciones y poder avanzar en la comprensión de los giros que ha tenido la discusión sobre el cuidado es el propósito de este artículo. La ruta argumentativa parte de señalar la existencia de dos órdenes discursivos en torno al cuidado: el hegemónico, que lo presenta como algo connatural a la familia y particularmente a la mujer-madre, anclado en la relación afectiva y nutricia con la prole; el contrahegemónico que, con tono crítico generado principalmente por las feministas, aboga por el reconocimiento del cuidado como trabajo que contribuye a “la reproducción social y el bienestar cotidiano de las personas” (Carrasco 2011: 9). Desde la relación dialéctica de estos dos órdenes discursivos se propone una noción de cuidado relacionada con el discurso de la corresponsabilidad, que

---

\* Este artículo de revisión bibliográfica, es uno de los resultados de la construcción del referente conceptual de la investigación: “Nuevas dinámicas familiares en el contexto de la migración internacional: el cuidado familiar, Eje cafetero 2012-2013”, que se realiza en el marco de la convocatoria VIP 0147511 de mayo de 2012 de la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

\*\* Economista del Hogar. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Profesora titular, Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas. Manizales. Colombia. E-mail: Gloria.sanchez@ucaldas.edu.co.

\*\*\* Socióloga. Estudios de Maestría en Ciencia Política. Docente investigadora jubilada del Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas. Manizales. Colombia. E-mail: MCPv1950@gmail.com.

se asocia con la politización de las familias, expresada en el llamado a nuevas negociaciones y acuerdos entre las personas, para relanzar el trabajo de cuidado como algo que compete a todos, incluso a las instituciones y al Estado.

**PALABRAS CLAVE:** cuidado, cuidado familiar, familia, desigualdad, ideología familística, politización del cuidado.

## **FAMILY CARE, ORDER DISCURSIVE HEGEMONIC, AND COUNTERHEGEMONIC**

**ABSTRACT:** Care has become a conceptual and analytical category that is being constructed from various connotations derived intentionality that is given and the identification of the primary duty of doing; it has come to be called non-productive domestic work, reproductive domestic work, family work, or simply domestic work; execution is considered “naturally” associated with family and very specifically with women. Unveiling these connotations and to advance the understanding of the drawings has been discussion of care is the purpose of this article. The argumentative route of pointing out the existence of two orders of discourse around care: The hegemonic, presenting it as something inherent to the family and particularly the woman-mother, anchored in the emotional and nurturing relationship with the offspring; the counter-hegemonic, that critical tone, mainly because feminists, advocates for the recognition of care as work that contributes to “social reproduction and the daily welfare of the people” (Carrasco 2011: 9). From the dialectical relationship of these two discursive orders a notion of care related to the discourse of responsibility, which is associated with the politicization of the families expressed in the call for new negotiations and agreements between people is proposed to revive the work care as something that concerns everyone, even the institutions and the state.

**KEY WORDS:** care, family care, family, inequality, familistic, politicization of care.

## INTRODUCCIÓN

El cuidado como categoría analítica ha ido tomando fuerza a partir de los debates promovidos por los movimientos feministas y por quienes se han interesado en abordar los cambios generados en la sociedad moderna y contemporánea, así como sus implicaciones en los procesos sociales relacionados con el bienestar de las personas, las familias y la sociedad.

En la intención de aportar elementos a estos debates se pone a consideración una elaboración teórica en torno a la noción de cuidado familiar a partir de distinguirse dos órdenes discursivos: uno hegemónico y otro contrahegemónico. El primero, se orienta a considerarlo como una obligación de la madre y las mujeres, inherente a la esencia natural de su identidad y, el segundo, plantea una crítica al esencialismo y la naturalización del cuidado familiar al develar las condiciones de desigualdad en clave de género (femenino) y de parentesco (maternidad).

En el orden discursivo hegemónico la noción de cuidado familiar comienza a configurarse por medio de las voces de algunos humanistas como Erasmo de Rotterdam (2005), Juan Luis Vives (1947) y Jean-Jacques Rousseau (2008), entre otros, quienes sin nombrarlo explícitamente como tal, indican el deber moral de la vida privada y las funciones que deben cumplirse en la familia y en el hogar a través de la asignación virtuosa de la esposa de atender al marido y su obligación de educar en la templanza a los hijos, especialmente a las hijas. De esta manera, se sientan las bases tanto de un ordenamiento familiar nuclear individualizado del tronco patriarcal comunitario como una clara división del trabajo doméstico por género y parentesco, al igual que la asignación del proceso de la crianza y cuidado familiar a las mujeres y madres; asuntos que, para la naciente sociedad moderna, se constituirían en dispositivos de garantía para la conservación del orden social.

La contra cara de este orden discursivo hegemónico se expresa en pensamientos feministas como los de Carol Gilligan (1985), Seyla Benhabib (1992) y Joan Tronto (1987), entre otras, quienes lo nombran para denunciar una condición de desigualdad, opresión y subordinación de las mujeres, así como circular una apuesta por la ética del cuidado, la desfeminización del mismo y una participación equitativa en este proceso, de todos los integrantes de la familia. En otras palabras, la crítica feminista hace visible los dispositivos de control y regulación de un orden patriarcal en la sociedad y la familia a través del cuidado familiar, al marcar relaciones disimétricas entre lo masculino y lo femenino, la naturalización de “obligaciones femeninas y maternas” respecto a la crianza y el cuidado familiar y el trabajo doméstico desde una escala de jerarquía que le otorga privilegios, valoraciones, prestigio y reconocimiento al padre (es decir, a lo masculino) y desde allí situar a la mujer, esposa y madre en condiciones de desigualdad.

Para efectos de la discusión que contiene estas reflexiones, se plantea el desarrollo de tres apartados: el primero, con relación al orden discursivo hegemónico sobre el cuidado familiar en el contexto de la sociedad moderna en clave de la educación moral de la mujer, la emergencia de los niños y niñas como un patrimonio que hay que cuidar, la nuclearización de la familia y la especialización en la división del trabajo. El segundo, corresponde a las voces contrahegemónicas que se configuran en las dinámicas sociales contemporáneas en torno a las desigualdades en las condiciones y situaciones de la mujer y la madre, la invisibilización del cuidado familiar como trabajo, así como la discusión y distinción entre trabajo doméstico y cuidado familiar. El tercero, en torno a la emergencia de una mirada política sobre el cuidado familiar como expresión de una co-responsabilidad social. Finalmente, se presentan las conclusiones en torno al significado de estas reflexiones sobre el cuidado familiar, en su lugar, en una vida humana que merezca la pena ser vivida (Nussbaum 2002).

## EL ORDEN DISCURSIVO HEGEMÓNICO SOBRE EL CUIDADO FAMILIAR EN EL CONTEXTO DE LA SOCIEDAD MODERNA Y CONTEMPORÁNEA

El tema del cuidado no se hace visible, ni emerge de un momento a otro; tiene antesala en la introducción de formas de control del cuerpo y normas de comportamiento en las cortes medievales y está relacionado con el trato humano, los modales, las formas de tomar los objetos, el manejo de los sonidos y los olores del cuerpo. En este escenario de profundas transformaciones sociales, culturales y económicas, algunas voces como las de Erasmo de Rotterdam en su obra *Coloquios familiares* (2005) y de Juan Luis Vives Antologías de textos (1947), impulsaron un panorama de una nueva civilitas en clave del mundo moderno que se acercaba en correspondencia a una necesidad social de la época (Elías 2012: 131).

Olga Rivera (2008) identifica a Rotterdam y Vives, además de otros pensadores humanistas como León Battista Alberti y Fray Luis de León, como los formuladores principales de la “moral privada y de la casa” a partir del siglo XV y XVI. Aspectos normativos y valorativos orientados especialmente hacia el comportamiento virtuoso de la mujer como esposa y madre expresándose en la atención adecuada al marido, al hacer del hogar un recinto grato para su descanso de manera tal que no tenga que buscar placeres en otras partes; ser guardiana de la educación moral de los hijos y las hijas, alimentar sus cuerpos, ya que la nutrición intelectual le corresponde al padre; con las hijas debe ser maestra y orientadora en el aprendizaje del cuidado doméstico, en el conocimiento de los oficios necesarios al gobierno de la casa: cocer, hilar, tejer, bordar y el arte de la cocina.

En este panorama se asienta el paradigma de la mujer, esposa y madre destinada a la domesticidad, a cuidar y atender a los demás. Las cualidades de abnegación, paciencia, sumisión, dedicación, respeto y ternura se constituyen en las virtudes de una esposa poseedora de una personalidad espiritual y moral, propias de una buena cristiana. A este respecto, Rotterdam, en el “Coloquio sobre la puerpera” (2005), reconoce lo difícil que es tener hijos, sin embargo, la adecuada orientación y vigilancia que brinde la madre logrará los frutos que se esperan y para ella misma será la garantía de la salvación de su alma.

Otra voz que alimenta este orden discursivo sobre el cuidado familiar se escucha en el siglo XVIII durante la Ilustración, en las palabras de Rousseau (2008), quien a través de sus escritos, expande un profundo impulso cultural al panorama civilizatorio moderno. Discute y pone en circulación pública temas de la vida privada relacionados con la guardería, el cuidado, la alimentación, el aprendizaje de idiomas, el erotismo, la autoridad, la religión, la justicia y la calidad del vino.

Las palabras sobre la educación, puestas en el personaje imaginario del *Emilio*, tienen un contenido revolucionario para su época y entrelazan dos asuntos: el primero, en torno al reconocimiento de la educación de los hijos e hijas y, por esta vía, al cuidado familiar, considerando a la familia como la base natural de la vida social; el segundo, sobre la crítica y, a la vez, el reconocimiento de la infancia y la niñez en cuanto al lugar que le debe corresponder en el mundo social como garantía de continuidad y reproducción del orden social.

La educación que se le brinda al niño/a, orienta su inserción en la vida adulta y desde allí se le juzga como una persona adulta en potencia, incompleta y cargada de futuro, pero no de realizaciones. Rousseau, propone desandar este camino y conducir al niño y a la niña por el sendero de la pureza de la conciencia, en correspondencia con la formación moral que se le debe brindar, con el cuidado (aunque no lo nombra de esta manera) que debe desplegar la madre en el seno de la familia.

Con este discurso se produce un quiebre en las concepciones de ese tiempo en torno a la naturaleza, la sociedad, los seres humanos, la vida cotidiana, la familia y el cuidado entre otros; pero de manera significativa para la niñez, con lo que se forja una especie de antesala para la construcción de la noción de cuidado familiar. Además, en estos planteamientos sobre la educación, se encuentra la clave de asociar este cuidado con una función propia de la familia y de manera más precisa con la familia nuclear como escenario “natural del cuidado”, el despliegue de prácticas adecuadas de alimentación para el cuerpo y el alma, una moral doméstica y una higiene emocional que garantice el control social.

Esta concepción sobre la educación familiar con énfasis en el sentido moral, es puesta como el bastión del orden y el progreso de la sociedad; lo que hace imprescindible elevar a los niños (y niñas) a una condición de patrimonio que hay que formar y cuidar. Es quizás el comienzo de la construcción de algunas estampas de un proceso civilizatorio moderno, en el cual,

La educación de los hijos (as), la higiene moral, el estoicismo como barrera a los vicios, el respeto y la obediencia al padre y el amor hacia la madre abnegada marcan la escena hegemónica y el tiempo de la familia burguesa moderna (Palacio 2010: 19).

Un marco familiar que presenta el escenario de un “modelo de vida” en que comienza a hacerse visible el sentido y significado del cuidado mediante la obligación moral del padre y de la madre de cuidar a la prole, así como de enseñarle a trasegar por los caminos de la vida, aguantar los embates de la mala fortuna, moverse entre la opulencia y la miseria y vivir acorde con las condiciones que le corresponda. La valoración de este dispositivo educativo también tiene un soporte en la crítica que hace el pensamiento humanista a los comportamientos de las madres que se distancian de su deber educativo, al aludir a aquellas que desdeñan la obligación de la crianza de sus hijos(as) desplazándola a las nodrizas, considerándolas “mercenarias” por ser “madres de hijos ajenos” (Rousseau 2008: 46), además de señalarlas como malas madres por criar hijos ajenos en vez de los propios por la importancia inaplazable e insustituible de la solicitud maternal (Rousseau 2008: 48).

El señalamiento del abandono por parte de la madre biológica y el desplazamiento de la crianza y educación de los hijos e hijas a las nodrizas pone en consideración de los ilustrados, un perjuicio a la especie humana porque no garantiza la conservación y mantenimiento de las buenas costumbres que se transmiten en la lactancia materna, como también la educación sobre las virtudes morales y el alimento del cuerpo. Además, la cesión del derecho de madre a otra persona (nodriza), produce el aprendizaje de las malas costumbres, una sustitución del afecto materno-filial y la producción de una enajenación, es decir,

De ver que su hijo quiere a otra mujer tanto como a ella y más; el de contemplar que el cariño a su propia madre conserva es gracia, mientras que el que tiene a su madre adoptiva es justicia; porque ¿no debo yo el afecto de hijo a aquella que tuvo conmigo los afanes de madre?  
(Rousseau 2008: 49).

Este orden discursivo de la Ilustración pone en escena, además de la feminización y maternización del cuidado familiar, la nuclearización de la familia, al instaurar la normalización de un modelo familiar constituido por el padre, la madre y los hijos(as), con referencia a la co-residencia en el hogar, la demarcación de deberes conyugales, materno y paterno filiales focalizados en la madre y esposa como garante de esta unidad, así como una división del trabajo que establece la asignación de obligaciones en lo doméstico y extra doméstico y la definición de una escala de

privilegios materiales en torno a la figura y presencia del esposo y padre. En otros términos, la crianza y educación de los hijos/as, el cuidado del hogar y la atención al esposo se constituyen en los soportes de la solidez del mundo familiar moderno (Palacio 2010).

Philippe Ariès (1983) abordó el significado simbólico y cultural de la constitución de la familia nuclear en el paso de la sociedad medieval a la moderna entre los siglos XVI y XIX. Un giro profundo que se expresa no solo en la individualización del hogar y la familia, el lugar de los hijos e hijas, el peso de la educación y el cuidado familiar, sino también en la expansión y consolidación social de una ideología familística centrada en la privacidad, la afectividad y la autoridad.

Una perspectiva que sitúa a la familia nuclear como la célula básica de la sociedad, nicho afectivo y ámbito de formación moral, protección y seguridad para la prole y sus integrantes, fundada en el amor romántico conyugal distante del amor pasión (Giddens 2000) sanciona e institucionaliza la reciprocidad de sentimientos, el acceso sexual heterosexual entre la pareja con la finalidad de la reproducción biológica, la fuerza punitiva desde lo legal y lo moral del incesto, la continuidad del patrimonio y el amor filial mirado como deber y obligación económica (Palacio 2010).

Esta nuclearización aporta a la consolidación de la sociedad industrial capitalista y le permite a Durkheim (1975) expresar la ley de contracción progresiva respecto a la evolución de la familia y llegar a la familia conyugal monogámica como una institución social y moral esencial para el mundo moderno. Una visión sociológica que alimenta, desde la teoría funcionalista, los análisis de Parsons (1994) sobre la familia nuclear de clase media norteamericana al señalar sus tres aspectos esenciales: la estabilización de la personalidad adulta; la socialización de los hijos e hijas; y la división del trabajo. Aspectos que se traducen en “las funciones de la familia” desde la división del trabajo por género y parentesco, el cuidado de sus integrantes y la crianza de las nuevas generaciones.

En la conexión de los discursos humanistas de comienzos de la sociedad moderna con las demandas puestas por la lógica industrial capitalista, se legitima cultural y socialmente, un discurso hegemónico sobre el cuidado familiar fundamentado en la esencialización femenina y la naturalización del amor maternal; en palabras de Pascale Molinier: “tradicionalmente el cuidado no se ha considerado como una responsabilidad social sino como un tema privado y específicamente como un asunto de mujeres” (2011: 41); reforzándose esto, con planteamientos de varias autoras como Gilligan (1982), Tronto (1987), Arango (2011), Hochschild (2008), en torno al lugar que tiene el cuidado en el contexto de la división del trabajo en el hogar y la familia, así como su consideración de ser una tarea femenina y de la madre.

## EL ORDEN DISCURSIVO CONTRAHEGEMÓNICO SOBRE EL CUIDADO FAMILIAR

La contra cara de este orden discursivo hegemónico sobre el cuidado familiar en los contextos de la sociedad moderna, industrial y contemporánea se configura desde las voces de los movimientos y pensamientos feministas. Al nombrar la feminización y la maternización del cuidado como un asunto natural y esencial en las mujeres, denuncian las desigualdades, opresiones y discriminaciones que tienen las mujeres en sus posiciones, construcciones relacionales y elaboraciones simbólicas en la familia y el mundo social.

Algunos de los discursos feministas de corte marxista y socialista centran su análisis y debate en la crítica a la dualidad entre naturaleza y cultura desde donde se justifica y argumenta la dominación y subordinación de género en la división social del trabajo con relación al sexo<sup>1</sup>, además, desde ella, la separación de lo público y lo privado marca una valoración diferencial entre el mundo social de la polis de las decisiones y el ámbito familiar y doméstico de las necesidades (Arendt 2011), la producción centrada en el mercado, la reproducción social, cotidiana y generacional en el mundo familiar y la valoración de lo extra doméstico en correspondencia con lo doméstico (Villegas, Sánchez, Loaiza 2003). Todo esto expresa el orden patriarcal y el sistema sexo-género (Amorós 1991; Molina y Burin 1998; Flaquer 1998; Izquierdo 2003); que instaura legal y culturalmente una escala de jerarquía, privilegio, valoración y reconocimiento disimétrico entre géneros, generaciones, orientaciones sexuales, parentesco y subjetividades.

Estas relaciones disimétricas, que en términos de Paul Ricoeur (2001) expresan la distribución desigual de la potencia de decidir y actuar para y entre los agentes sociales; que son el soporte de este orden patriarcal, el cual va más allá de la familia y de las relaciones familiares y expresa la estructuración de la organización del Estado, la sociedad y la cultura (Badinter 1987; Palacio 2004; Sau 2009).

Bajo este lente puesto por los debates feminista se focaliza, desde comienzos de la década del 90, la mirada sobre el cuidado en las construcciones teóricas y conceptuales de las ciencias sociales; que emerge como categoría de análisis de los estudios planteados en torno al trabajo doméstico iniciados en el 60. Con estas dos confluencias se abre un panorama distinto sobre la vida social y familiar al trazar,

una línea histórica de desarrollo y cambio en la conceptualización del tema —*de cuidado*— desde la visibilización del trabajo doméstico, el debate sobre qué se produce en el hogar y la conceptualización de esas

<sup>1</sup> Celia Amorós (1991) plantea una discusión en torno a la denominación de división sexual del trabajo, al considerarla ambigua, en tanto es un hecho social y cultural y, por tanto, adjetivarla de sexual, es confundir su comprensión al relacionarla con racionalizaciones ideológicas que apelan a peculiaridades propias de cada sexo; por tanto, propone la denominación de división social del trabajo por sexo.

tareas en el estudio de la relación entre los procesos sociales de producción y reproducción, hasta el análisis de los regímenes de bienestar utilizando la noción de cuidado, treinta años después (Esquivel 2012: 13).

Una vía de análisis crítico, planteado por los discursos feministas y marxistas en la conexión del trabajo doméstico y el cuidado, pone en discusión sus contenidos con relación a la maternización y feminización, legitimados social y culturalmente. Al respecto, Franco considera que: “el cuidado es un campo feminizado, construido social, histórica y culturalmente mediante instituciones, prácticas y discursos que colocan la idea del cuidado como consustancial a la identidad femenina” (2011: 128). Y desde su ocultamiento o, más bien, su mimetismo en el “deber y obligación de la familia y particularmente de la mujer y la madre” y además, enfrenta de manera desigual el reconocimiento del “trabajo productivo” extra doméstico realizado por los hombres en el mercado y su valoración para la obtención de ingresos y garantizar la sobrevivencia de la familia.

Una ideologización del trabajo doméstico niega su valoración como trabajo desde la racionalidad económica, pero le otorga cierta valoración de carácter emocional. Este reconocimiento desigual del trabajo doméstico expresa la estructuración de las disimetrías de género y del lugar parental<sup>2</sup> y tiene su anclaje en un déficit estructural de reconocimiento político, social y cultural; es decir, tiene cara y contra cara: por una parte, borrar las huellas que marcaron su realización por el bajo perfil que se le confiere, lo que implica opacidad y ocultamiento; y, por otra, una valoración emocional respaldada en la naturalización que se le otorga (Arango 2011: 96). Esta valoración emocional contiene una paradoja, por una parte, la negación de su valoración desde la racionalidad económica y, por la otra, una sobre dimensión familiar y social ante el bienestar de los integrantes de la familia; sin embargo, también se atrapa en un señalamiento moral cuando el cuidado no se lleva a cabo desde las expectativas e intereses que están pautados.

Con esta línea de discusión, se hacen visibles los entramados culturales y emocionales de un discurso familístico que requiere ser repensado en la vía de confrontar y superar los esencialismos y hacer visible el cuestionamiento sobre la naturalización de la cultura y la culturización de la naturaleza, como dispositivos de poder que justifican las desigualdades de género, generación, parentesco, orientación sexual y subjetividades que se traducen en las lógicas del cuidado familiar. En palabras de Comins:

---

<sup>2</sup> El lugar parental es una noción en proceso de construcción desde los planteamientos de Marc Augé con relación a los no lugares y desde la visión del construccionismo social en torno a la comprensión de los flujos relacionales. En este sentido, se aborda el lugar parental desde tres elementos: la posición de los sujetos; la interacción entre los sujetos; y la simbolización que se le otorga.

es necesario explicitar que las mujeres no son más aptas para el cuidado por razones biológicas, sino por el aprendizaje, se trata de una construcción social, de una construcción de género no de un rasgo de género (2009: 41).

En esta perspectiva, Carrasco plantea que,

el análisis cada vez más profundo del contenido de las actividades desarrolladas en el hogar, llevó —de manera bastante natural— a plantear los aspectos subjetivos de las necesidades y el importante papel que jugaba el “trabajo de cuidado”. De esta manera, el “cuidado” (traducción imprecisa del inglés “care”) comenzó a emerger como un aspecto central del trabajo doméstico (2005: 45).

Por tanto, se observa que la feminización y maternización del cuidado se prolonga en la domesticidad del mismo, en correspondencia con el mundo del hogar, el territorio de la familia y el ámbito privado de las mujeres.

En este movimiento conceptual se produce un giro profundo en la concepción del cuidado como un asunto esencializado en las identidades femeninas y adscrito a la racionalidad familiar, los aportes de Claude Meillassoux, en su obra *Mujeres, graneros y capitales*, en torno a la manera de leer los procesos de producción y reproducción en conexión con las estructuras y dinámicas del parentesco fueron fundamentales al hacer visible la noción de comunidad doméstica, entendiéndola como:

el único sistema económico y social que dirige la reproducción física de los individuos, la reproducción de los productores y la reproducción social en todas sus formas, mediante un conjunto de instituciones, y que la domina mediante la movilización ordenada de los medios de reproducción humana, vale decir, las mujeres (Meillassoux 1977: 9).

Al desentrañar, las estructuras de configuración de la comunidad doméstica contextualizada en el marco de la sociedad y la lógica capitalista, los análisis que circulan desde una apuesta económica, social, cultural, incluso política, le ponen a esta comunidad y su homologación familiar el reconocimiento de ser un ámbito de procesos reproductivos al considerar que la familia no tiene sustento en lo económico en tanto clase social, pero se mantiene como un orden social ideológico, jurídico y emocional encargado de la producción y reproducción de la fuerza de trabajo. Nuevamente, en palabras de Meillassoux:

el modo de producción capitalista depende así para su reproducción de una institución que le es extraña pero que ha mantenido hasta el presente como la más cómodamente adaptada a esta tarea y, hasta el día de hoy, la más económica para la movilización gratuita del trabajo

—especialmente del trabajo femenino— y para la explotación de los sentimientos afectivos que todavía dominan las relaciones padres-hijos (1997: 200-201).

De esta manera, el camino de desvelar los procesos que se producen en la comunidad doméstica, en la familia y en el hogar, como ámbito privado focalizaron desde la mirada feminista y marxista la pregunta crítica sobre la reproducción social, al señalar y distinguir, con soporte en Jelin (2004), sus tres contenidos: la reproducción biológica en tanto gestación y nacimiento de un nuevo ser; la reproducción cotidiana orientada al desarrollo de los procesos de sobrevivencia y satisfacción de necesidades cotidianas; y la reproducción social la cual se orienta a la crianza y cuidado de este nuevo ser con sus implicaciones en la formación de capacidades y desarrollo de potencialidades como integrante de un mundo social, situado social y culturalmente. Tres procesos que se anudan en la construcción identitaria de las mujeres y lo femenino bajo el manto espacial del hogar y la familia; encubiertos por el sentido emocional y afectivo de la obligación propia de su “esencia”, pero que son invisibilizados desde los dispositivos del poder de desigualdad y discriminación patriarcal planteados anteriormente.

En este orden discursivo, y con base en planteamientos de feministas como Joan Tronto, la identificación del cuidado con una aptitud de cuidar a los demás y la tendencia a comprender los problemas en lugar de fijar normas bajo la orientación de una disposición moral y emocional se han definido como cualidades propias de las mujeres y a su vez se proyectan a las mujeres-madres. Con esta visión crítica se destaca el lugar crucial de las mujeres y las madres en los procesos de reproducción familiar y social a través de las actividades de cuidado; dirigidas a todos los integrantes, mediada por una escala de jerarquía parental; es decir, las mujeres tienen y disponen de su sentido de proveer cuidado a las demás personas porque:

las mujeres no solo atienden a sus maridos, sino que fomentan el cuidado de los lazos de parentesco, es decir que mantienen a salvo las relaciones de los hombres con sus hijos y otros parientes (Illouz 2012: 96).

A manera de síntesis podría considerarse que este discurso contrahegemónico en torno a la feminización, maternización y familiarización del cuidado hace visible un doble juego, por una parte, el significado de la vulnerabilidad y desigualdad de la mujer, conjuntamente con la obligación maternal y “funcional” de la familia y, por otra, la exclusión masculina del mundo y la práctica del cuidado. Con respaldo en algunos planteamientos de Irene Comins “el mantenimiento y la justificación de la subordinación de la mujer al ámbito privado y familiar en términos del cuidado, refuerza estereotipos de exclusión al impedir el acercamiento del hombre al mundo del cuidado y por tanto su participación en esa responsabilidad” (2009: 44).

## EL CUIDADO FAMILIAR: UN ASUNTO DE CO-RESPONSABILIDAD SOCIAL Y POLÍTICA

El debate en torno a los discursos hegemónicos y contrahegemónico se constituye en la puerta de entrada a la movilización de una apuesta sobre la politización del cuidado con base en una ética del mismo, así como al enfoque de derechos y una inclusión de responsabilidades sin discriminación propuesta por feministas como Carol Gilligan (1985), Joan Tronto (2003), Graciela Di Marco (2005) Luz Gabriela Arango (2011), entre otras.

La politización del cuidado familiar tiene su soporte en el reconocimiento de la importancia y el valor de las actividades de cuidado de sí mismo/a y a las demás personas como una condición para la humanización de la vida que requiere la garantía de un mundo común habitable. Esta politización pone al cuidado en términos de un proceso de corresponsabilidad social, al brindarle un sentido y un valor moral a todos los seres humanos, sin ninguna clase de discriminación ni subordinación y detona otra manera de considerar la dependencia más allá de la carencia o déficit, desde una condición humana inherente al arte de vivir con dignidad; en otros términos, se confirma y reconoce la importancia concedida a las personas, cosas y entorno mediante la atención, la preocupación, el cuidado y la anticipación (Paperman 2011: 28).

Así, la politización del cuidado implica marcar una frontera con la trampa emocional de la piedad y la compasión, la solicitud o benevolencia, en el sentido de ser virtudes subsidiarias que suavizan una concepción fría de las relaciones sociales. El cuidado no es un asunto de sentimientos y de prácticas entre próximos, es un encadenamiento de actividades cuya organización produce desigualdades no solo de acceso a los cuidados, sino también de acceso a las capacidades de vida y de poder, por lo que contiene una manera particular de valorar, a partir de la desigualdad, a los marginados y subordinados. Por tanto, una politización del cuidado, supera la visión feminizada, maternizada y domesticada del mismo, hacia el reconocimiento de la ética social que lo sustenta en tanto todos los seres humanos son igualmente capaces para dar y recibir cuidado; por ello, no corresponde solamente a las mujeres ni a las madres por virtud de un mecanismo de esencialización, ni tampoco por situaciones de coyuntura, por el sentido que adquiere en la vida cotidiana de las personas y las familia en todo su trayecto vital. Esto expresa una interacción y un proceso que va más allá de la enfermedad y la vulnerabilidad, al ser un requerimiento de la vida y la existencia humana. Evelyn Nakano Glenn, citada por Paperman, afirma: “una sociedad que diera todo su valor al cuidado, no sería solamente una sociedad más agradable y más amable, sino sobre todo, una sociedad más justa e igualitaria” (2011: 41).

Otro asunto en la reflexión sobre esta politización, alude al lugar que ocupa actualmente la institucionalización política y legal del tema del discurso y práctica social del cuidado en las agendas nacionales e internacionales. Una cuestión evidente que se enuncia en las apuestas de organismos internacionales como la CEPAL, que viene insistiendo en la urgencia de los Estados de reconocer el cuidado como un compromiso público y político, así como de darle un lugar de privilegio en los lineamientos y planes de desarrollo de las administraciones públicas. Con esta definición de pactos y acuerdos internacionales, se establece una obligación positiva del Estado para garantizar, proteger, defender el derecho a cuidar, a ser cuidado y también a cuidarse que tiene cada ciudadano/a integrante de una sociedad.

Y de manera complementaria a este esfuerzo político institucional, para el caso de Colombia, el tema de cuidado también dispone de un marco legal con la promulgación de la Ley 1413 de 2010 que propone incorporar en la agenda de cuentas nacionales, los costos que sustentan la economía de cuidado. Por tanto, podría considerarse que, en este momento, el cuidado se constituye en un campo temático, político, legal e institucional de la vida social y familiar contemporánea.

Con estas marcas puestas en la configuración de la noción de cuidado, podría considerarse que este polisémico término comienza a ocupar un lugar significativo en la movilización de diversos discursos desde los políticos e institucionales hasta los académicos y del sentido común; es decir, ya no hay un silencio conceptual de la teoría y el ocultamiento ni de negación de todo valor social sobre él; en este sentido, va adquiriendo una consistencia y un rigor conceptual por la dimensión humana que connota y el lugar que ocupa en los procesos civilizatorios que validan una ética de la justicia, como diría Arango (2011). Incluso, podría plantearse a manera de consideración final, que la configuración de la noción de cuidado, indica varios umbrales: desde su silencio hasta su reconocimiento; desde su localización privada y doméstica hasta su circulación pública y política; desde su naturalización, feminización y maternización hasta su valoración como condición humana, más allá de cualquier discriminación; desde su aceptación como obligación inherente a rasgos identitarios hacia la responsabilidad compartida socialmente; desde el argumento de la carencia, el déficit, la enfermedad y la pérdida de capacidades hacia el sentido de la interdependencia y la reciprocidad colectiva. Y, finalmente, desde la dramatización emocional de la lástima y la caridad impuesta por el sacrificio hasta la co-responsabilidad en el sentido de la calidad humana. Este reto contiene otra mirada sobre el cuidado como un proceso fundamental en la construcción de la humanidad porque,

todos y todas somos dependientes de otros seres humanos. A su vez, el cuidado de distintos tipos de personas requiere distintas mezclas de unas y otras actividades. Niños y niñas pequeños y pequeñas requieren

supervisión y presencia de adultos de manera permanente; las personas adultas requieren afecto interpersonal y tareas “indirectas” más que las directas; los/as ancianos/as vuelven a requerir ambos tipos de tareas (Esquivel et. al. 2012: 21).

Actividades y procesos que no están circunscritos solo a la satisfacción de demandas materiales; están dotados de todo un engranaje afectivo y emocional; como lo reitera Esquivel: “en todos los casos, además existe la dimensión afectiva y subjetiva, ya que el sentimiento de “ser cuidado” es también parte del cuidado mismo” (2012:19-20).

## CONCLUSIONES

La palabra cuidado ya es de uso común y está incorporada al léxico cotidiano de la vida social; se asume como un llamado de atención a la prevención de una consecuencia o a la demanda de una acción que requiere una situación de vulnerabilidad; generalmente, asociada a la enfermedad, el envejecimiento o dificultades y límites de autonomía, así pues, tiene un lugar institucionalizado en el quehacer de las profesiones del campo de la salud. Pero el cuidado también le compete al mundo familiar, confundida en las denominaciones de socialización, crianza y educación, incluso trabajo doméstico; más aún, al vincularlo a la construcción de órdenes discursivos sobre la familia nuclear como célula básica de la sociedad (Comte), ámbito de formación moral (Durkheim) y escenario de intensas emocionalidades y solidaridades, señala su obligación de garantizar el orden y el progreso social.

Asimismo, podría decirse que al reflexionar sobre la estructura del mundo familiar en los contextos modernos y contemporáneos el cuidado de los niños y niñas, personas adultas mayores, enfermos o con límites de autonomía, se constituye en uno de los fuertes debates en torno al reconocimiento o desconocimiento de los cambios y transformaciones que presenta la familia; además de contener la clave política y cultural de las desigualdades de género y parentesco en el orden y ejercicio del poder patriarcal.

Develar esta clave implicó rastrear algunos contenidos de las construcciones discursivas desde la configuración de ciertas visiones hegemónicas que argumentan la naturalización y esencialización del cuidado familiar desde los imperativos identitarios por género y lugar parental; pasando por la desfeminización y desmaternización planteada por las feministas, en la lógica de debatir y desentrañar la ideologización del mundo familiar y el cuidado que se le asigna como una hoja de ruta que hace visible las desigualdades materiales (acceso, distribución y apropiación de recursos), vitales (condiciones de vida) y existenciales (situaciones relacionales) de las mujeres y madres. Para llegar a la construcción de una propuesta analítica y de acción en torno

a la familia como escenario político y democrático que aporte a la fundamentación de una vida humana digna, mediada por procesos y prácticas de cuidado incluyentes de todos los integrantes de la familia. Lo anterior implica un compromiso por parte de las familias, el sector público y privado, y el Estado; quien desde su lugar en el direccionamiento de las políticas públicas promueva procesos encaminados a la democratización del cuidado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, Celia. 1991. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Editorial Antropos.
- Arango, Luz Gabriela. 2011. El trabajo del cuidado: ¿servidumbre, profesión o ingeniería emocional? En *El trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: Editorial La Carreta Social.
- Arango, Luz Gabriela, Pascale Molinier. 2011. El cuidado como ética y como trabajo. En *El trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: Editorial La Carreta Social.
- Arendt, Hannah. 1998. *La condición Humana*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Ariès, Philippe. 1983. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Editorial Taurus.
- Badinter, Elisabeth. 1987. *El uno es el otro*. Bogotá: Editorial Norma.
- Benhabib, Seyla. 1992. *Situating the self. Gender community and postmodernism contemporary ethics*. New York: Routledge.
- Burin, Mabel, Irene Meler. 1998. *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Carrasco, Cristina. 2006. La paradoja del Cuidado. *Revista de Economía Crítica* 5: 39-64.
- Carrasco Cristina, Cristina Borderías y Teresa Torns, eds. 2012. *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Comins, Irene. 2009. *Filosofía del cuidar. Una propuesta co-educativa para la paz*. Barcelona: Editorial Icaria Antrazyt.
- Damamme, Aurélie. 2011. El care en las familias: perspectiva temporal versus radiografía. En *El Trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: Editorial La Carreta Social.
- De la Cuesta, Carmen. 2004. *Cuidado artesanal. La invención ante la adversidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Di Marco, Graciela. 2005. *La democratización de las relaciones familiares*. Buenos Aires: UNICEF.
- Durkheim, Emile. 1975. Introducción a la sociología de la familia. En *Annales de la Facultad de Letras Bourdeaux X 1888*. París: Editorial Minuit.
- Elias, Norbert. 2009/2011. *El proceso de la civilización. Investigaciones socio genéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Esquivel, Valeria, Eleonor Faur y Elizabeth. Jelin. 2012. *Las lógicas del cuidado infantil entre las familias, el Estado y el mercado*. Buenos Aires: UNICEF, UNFPA, IDES.

Flaquer, Lluís. 1998. *El destino de la familia*. Barcelona: Editorial Ariel.

Giddens, Anthony. 1996. Modernidad y auto identidad. En *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Editorial Antropus.

Giddens, Anthony. 2003. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Gilligan, Carol. 1985. *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Hochschild, Arlie R. 2008. *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Buenos Aires: Editorial Katz.

Honneth, Axel. 1997. *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.

Illouz, Eva. 2007. *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Editorial Katz.

Illouz, Eva. 2012. *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires: Editorial Katz.

Izquierdo, María Jesús. 2003. Del sexismo y la mercantilización del cuidado a su socialización: hacia una política democrática del cuidado. SARE 2003. Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado. Donosti. 13-14 de octubre de 2003. [www20.gencat.cat/docs/.../Izquierdo.Políticademocráticaacuidado.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/.../Izquierdo.Políticademocráticaacuidado.pdf) (Recuperado el 10 de abril de 2013).

Laslett, Peter, ed. 1972. *Household and family in past time*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Legarreta, Matxalen 2011. El Tiempo donado en el ámbito doméstico. Reflexiones para el análisis del trabajo doméstico y los cuidados. En *El Trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: Editorial La Carreta Social.

Loaiza, María Olga, Gloria Inés Sánchez y Guillermo Villegas. 2003. Valoración económica del trabajo doméstico en Manizales. Un abordaje desde el valor agregado en preparación de alimentos, en el aseo de la ropa y de la casa. En *Cuadernos de Investigación No. 2*. Manizales: Universidad de Caldas.

Martin, Palomo y María Teresa. 2011. Domesticar el trabajo: una reflexión a partir del cuidado. En *El Trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: Editorial La Carreta Social.

Molinier, Páscale. 2011. Antes que todo, el cuidado es un trabajo. En *El Trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: Editorial La Carreta Social.

Murillo, Soledad. 2006. *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Nussbaum, Martha. 2002. *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Editorial Herder.

Palacio, María Cristina. 2010. Los tiempos familiares en la sociedad contemporánea. Trayectoria de su configuración. *Revista Latinoamericana de Familia* 2: 9-30.

Paperman, Patricia. 2011. La perspectiva del care: de la ética a lo político. En *El trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: Editorial La Carreta Social.

- Parsons, Talcott. 1994. *La estructura social de la familia*. En *La familia*, Erich Fromm. Barcelona: Editorial Península.
- Parsons, Talcott y Robert Bales, eds. 1955. *Familia, socialización y procesos de interacción*. Illinois: Free Press.
- Pineda, Javier. 2011. La carga del trabajo del cuidado, distribución social y negociación familiar. En *El trabajo y la ética del cuidado*. Medellín: Editorial La Carreta Social.
- Ricoeur, Paul. 2008. *Lo justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Madrid: Editorial Trotta.
- Rivera, Olga. 2008. Juan Luis Vives y Erasmo de Rotterdam: la formación moral y doméstica en la retórica de la crianza de las hijas. *Cincinnati Romance Review* 32: 70-85.
- Rotterdam, Erasmo de. 1947. *Coloquios*. Buenos Aires: Editorial Espasa-Calpe.
- Rousseau, Jean-Jacques. 2008. *Emilio o de la educación*. México: Editorial Universidad Veracruzana.
- Sánchez, Gloria, Luz María López y María Cristina Palacio. 2013. Vida familiar transnacional: nuevas lógicas para comprender la organización familiar. En *Familias colombianas y migración internacional: entre la distancia y la proximidad*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales (CES).
- Sánchez, Rosalba del Socorro, Gloria Inés Sánchez y María Cristina Palacio. 2007. *El café billar. Espacios y escenarios masculinos. Sus huellas y trayectorias*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas.
- Sennett, Richard. 2009. *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sennett, Richard. 2012. *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Stone, Lawrence. 1983. *Familia, sexo y matrimonio in Inglaterra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torns, Teresa. 2005. *De la imposible conciliación a los permanentes malos arreglos*. *Cuadernos de Relaciones Laborales* 23 (1): 15-33.
- Tronto, Joan. 1987. Beyond gender difference to a Theory of Care. *Sings* 12 (4): 644-663.
- Villatoro, Pablo. 2005. *Políticas hacia las familias, protección e inclusión social*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Vives, Juan Luis. 1947. *Obras completas. Tomo I*. Madrid: Ediciones Lorenzo Riber. Aguilar.

# LA RELACIÓN CENTRO DOCENTE-FAMILIAS COMO MEDIDA PARA FOMENTAR LA PARENTALIDAD POSITIVA\*

Como citar este artículo:

Martínez González, Raquel. 2013. La relación centro docente-familias como medida para fomentar la parentalidad positiva. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 46-62.

RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ GONZÁLEZ\*\*

Recibido: julio 24 de 2013

Aprobado: noviembre 22 de 2013

**RESUMEN:** En este documento se hace referencia a la relación que se establece entre los centros docentes y las familias, así como su potencialidad para generar no solo calidad y eficacia educativa en los centros escolares, sino también en las dinámicas de convivencia familiar. Se hace referencia a la Recomendación Rec (2006) 19 del Consejo de Europa sobre *Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva*. Además, se presentan los resultados de un estudio comparativo entre centros docentes españoles de distinta tipología en base a sus actividades de relación con las familias. Se finaliza presentando el *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales* (Martínez González 2009), como recurso educativo para promover la calidad de la convivencia familiar, y como herramienta para potenciar la relación entre las familias y los centros escolares.

**PALABRAS CLAVE:** relación centro docente-familias, parentalidad positiva, competencias parentales, Consejo de Europa.

---

\* Este artículo fue presentado como ponencia en el V Seminario Internacional de Familia, Educación y Cambio, realizado en la Universidad de Caldas en abril de 2013

\*\* Catedrática de Universidad Acreditada ANECA (España). Departamento de Ciencias de la Educación Universidad de Oviedo, España. E-mail: raquelamaya@gmail.com.

## SCHOOL-FAMILY PARTNERSHIPS AS A MEAN TO PROMOTE POSITIVE PARENTING

**ABSTRACT:** This paper refers to school-family partnership and to its potential to promote not only educational quality and efficacy in schools but also in the family. The European Council Recommendation (2006/19) on *Policies to Promote Positive Parenting* is mentioned to this regard. Also, a comparative study including four Spanish schools with different characteristics is presented in order to identify the diversity of activities the schools offer to parents, and to encourage partnerships with families. The paper ends introducing the *Programme-Guide to Develop Emotional, Educational and Parental Competences* (Martínez González, 2009) as an educational resource to promote both quality in family dynamics and school-family partnerships.

**KEY WORDS:** school-family partnerships, positive parenting, parental competences, Council of Europe.

## INTRODUCCIÓN.

### LA RELACIÓN ENTRE LOS CENTROS DOCENTES Y LAS FAMILIAS COMO INDICADOR DE CALIDAD EDUCATIVA

En la actualidad existen evidencias empíricas generadas a través de la investigación educativa de que la relación entre los centros escolares y las familias constituye un importante factor de calidad de los centros, ya que facilita el proceso de aprendizaje del alumnado y previene el absentismo y el fracaso escolar (Henderson, Mapp, Johnson, & Davies 2007; Martínez-González y Paik 2004; Martínez González, Pérez Herrero y Rodríguez Ruiz 2005; Phtiaka & Symeonidou 2007). Además de ello, las experiencias de innovación que se promueven al respecto dentro de los centros (Martínez González, Pérez Herrero, Peña del Agua, García González y Martínez Álvarez 2004; Martínez González 2010; McCurdy & Daro 2001; Redding 2005), indican que esta relación puede contribuir también, de darse las condiciones adecuadas, a generar calidad en la convivencia familiar.

En la sociedad actual es cada vez más frecuente observar que los padres y madres tienen menos tiempo para interactuar con sus hijos<sup>1</sup>, que las relaciones con ellos se hacen tensas a medida que estos van creciendo en edad, que los estilos de comunicación que mantienen mutuamente son poco asertivos, que las normas de convivencia no siempre están claras y se respetan, y que todo ello provoca tensiones y conflictos en la dinámica familiar. Ante estas circunstancias, los padres y madres tienden a sentir frustración, desánimo, dudas y desconcierto, acudiendo, en muchas ocasiones, a los centros escolares en busca de orientación y asesoramiento familiar.

De este modo, es también cada vez más frecuente que las entrevistas que mantiene el profesorado con los padres y madres en los centros se focalicen en las dinámicas de convivencia familiar y de relación entre padres e hijos, y no tanto en lo que respecta al aprovechamiento y rendimiento escolar. Esto no sorprende si entendemos que los factores emocionales, afectivos y de relación interpersonal suelen ocupar en las familias un orden más prioritario que lo que corresponde al tema escolar. Al mismo tiempo, es también comprensible que al profesorado le sorprenda esta demanda de asesoramiento familiar dado que sus expectativas profesionales, sobre su relación con las familias, no se han forjado en esa dirección, y no siempre se sienten lo suficientemente preparados para ofrecer a los padres y madres una respuesta adecuada y ajustada a sus demandas de orientación familiar.

De ahí que desde una perspectiva socio-psico-educativa se considere cada vez más la conveniencia de que los centros docentes apoyen a las familias en su función educativa y socializadora de los hijos, al igual que se forme al profesorado de todos los niveles educativos con estrategias eficaces de relación con los padres y madres.

A este fin es interesante comentar y analizar las premisas e indicaciones de algunas directrices educativas y sociales encaminadas a apoyar la función parental. Este es el caso, por ejemplo, de la Recomendación Rec (2006) 19<sup>2</sup> formulada por el Consejo de Europa sobre *Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva*, que está siendo desarrollada desde el momento de su publicación por los países miembros de la Unión Europea.

## **RECOMENDACIÓN REC (2006) 19 DEL CONSEJO DE EUROPA SOBRE POLÍTICAS DE APOYO A LA PARENTALIDAD POSITIVA**

Los cambios y retos familiares de la sociedad actual han llevado a las autoridades europeas a promover apoyos para que los padres y madres puedan seguir cumpliendo adecuadamente sus funciones educativas y de socialización con sus hijos.

<sup>1</sup> Con la expresión "hijo(s)" se hace referencia tanto a hijos como a hijas.

<sup>2</sup> Council of Europe document (p. 2): *Recommendation Rec (2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd meeting of the Ministers' Deputies.

La dimensión pública que adquiere la familia debido a que contribuye a sostener el bienestar social y a prevenir problemáticas en los hijos que, de desarrollarse, puedan derivar en otras de mayor alcance a nivel social (consumo de drogas, maltrato, embarazo en adolescentes, delincuencia, marginación, entre otras) ha llevado al Parlamento Europeo y al Consejo de Europa a formular la Recomendación Rec (2006) 19 sobre *Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva*. En esta Recomendación se indica la necesidad de conjugar acciones integradas y coordinadas de todos los sectores sociales —entre los que se encuentra el sector educativo y los centros escolares—, con la finalidad de contribuir a *promover la calidad de vida y de convivencia familiar a través del desempeño positivo del rol parental*, y con ello a construir un futuro próspero para la sociedad.

El *desempeño positivo del rol parental* es definido en esta Recomendación europea como:

el conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas e incluye el establecimiento de límites para promover su completo desarrollo, el sentimiento de control de su propia vida y puedan alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario.

Para ello se requiere la actuación conjunta de ambos progenitores, de modo que se espera que tanto las madres como los padres se impliquen por igual y de manera activa en la educación de sus hijos, lo que puede concretarse en los siguientes comportamientos parentales positivos que destaca la Recomendación europea por sus efectos beneficiosos sobre el desarrollo de los niños (tabla 1).

El Consejo de Europa recomienda apoyar institucionalmente a los padres y madres para que puedan incorporar adecuadamente estos comportamientos que socialmente se esperan de ellos. Por eso, entre los servicios y acciones que se están llevando a cabo actualmente en los Estados miembros de la Unión Europea para apoyar a las familias en el ejercicio positivo de su rol parental, cabe destacar seis líneas de actuación, entre las que se incluyen *iniciativas dirigidas a promover la cooperación entre los centros académicos y las familias*. Estas líneas se resumen en la tabla 2.

**Tabla 1.** Comportamientos parentales positivos que destaca la Recomendación Rec (2006) 19 sobre *Políticas de Apoyo a la Parentalidad Positiva*.

- 
- Proporcionar afecto y apoyo.
  - Dedicar tiempo para interactuar con los hijos.
  - Comprender las características evolutivas y de comportamiento de los hijos a una determinada edad.
  - Establecer límites y normas para orientar el adecuado comportamiento de los hijos y generar expectativas de que cooperarán en su cumplimiento.
  - Comunicarse abiertamente con los hijos, escuchar y respetar sus puntos de vista, y promover su participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares.
  - Reaccionar ante sus comportamientos inadecuados proporcionando consecuencias y explicaciones coherentes y evitando castigos violentos o desproporcionados.
- 

**Tabla 2.** Servicios y acciones de los Estados miembros de la Unión Europea para apoyar a las familias en el ejercicio positivo de su rol parental

- 
- 1) *Servicios y centros locales*, que proporcionan orientación, consejo y programas educativos como medidas preventivas de alcance general para todas las familias, informando a los padres y madres sobre pautas educativas a seguir con los hijos y en la relación de pareja.
  - 2) *Líneas de ayuda*, que tienen como finalidad establecer contactos entre los padres.
  - 3) *Programas educativos para padres y madres* que tienen hijos en distintas etapas evolutivas.
  - 4) *Iniciativas para promover la formación académica y el desarrollo de los niños*, que pueden ser clasificadas en tres grandes categorías: (i) programas dirigidos específicamente a los niños para estimular su rendimiento académico y prevenir el abandono escolar; (ii) programas dirigidos específicamente a los padres y madres para que puedan desarrollar estrategias parentales positivas que contribuyan a la mejora del rendimiento académico de sus hijos; y (iii) **programas dirigidos a fomentar la cooperación entre los centros académicos y las familias**.
  - 5) *Servicios y programas dirigidos a colectivos de familias con situaciones y necesidades específicas o en posible situación de riesgo*: inmigrantes; minorías étnicas; personas con discapacidad; familias con hijos adolescentes; familias con dificultades socio-económicas; entre otras.
  - 6) *Servicios de protección de los derechos de la infancia*, como los proporcionados por Save the Children y otras entidades con fines similares.
- 

Fuente: adaptado de la Recommendation Rec (2006)19.

Estas iniciativas europeas de apoyo a las familias para el ejercicio positivo del rol parental, sin embargo, son recientes en muchos de los Estados miembros y requieren, por tanto, ser incentivadas y ampliadas. Por esto, se espera que los gobiernos estatales, así como las autoridades locales y educativas faciliten medidas que las promuevan, como, por ejemplo, algunas dirigidas a fomentar la cooperación entre los centros académicos y las familias.

## INICIATIVAS DIRIGIDAS A FOMENTAR LA COOPERACIÓN ENTRE LOS CENTROS ACADÉMICOS Y LAS FAMILIAS

Las relaciones positivas entre los centros docentes y las familias además de beneficiar al alumnado, al profesorado y a los propios centros docentes, han de beneficiar también a los padres y madres para que sean sostenibles y duraderas. Un posible modo de hacerlo es ayudándoles a desarrollar adecuadamente su función parental tal como recomienda el Consejo de Europa. El modo en que esta ayuda puede concretarse es a través de:

**3) Programas educativos para padres y madres que tienen hijos en distintas etapas evolutivas** y 4) Iniciativas para promover la formación académica y el desarrollo de los niños, que pueden ser clasificadas en tres grandes categorías: 1) programas dirigidos específicamente a los niños para estimular su rendimiento académico y prevenir el abandono escolar, 2) **programas dirigidos específicamente a los padres y madres para que puedan desarrollar estrategias parentales positivas que contribuyan a la mejora del rendimiento académico de sus hijos** y 3) **programas dirigidos a fomentar la cooperación entre los centros académicos y las familias.**

Entre las iniciativas que los centros docentes pueden poner en marcha para que *los padres y madres puedan desarrollar estrategias parentales positivas que contribuyan a la mejora del rendimiento académico de sus hijos* se encuentran las clasificadas por Epstein (2001) en seis áreas de cooperación. Estas áreas, que están aceptadas internacionalmente, son las siguientes: (i) el centro escolar como fuente de ayuda a la familia para que los padres y madres puedan cumplir sus obligaciones básicas respecto a sus hijos; (ii) la familia como fuente de ayuda al centro, para que este pueda cumplir con sus obligaciones básicas con respecto al alumnado y a sus familias; (iii) colaboración de los padres y madres dentro del centro; (iv) implicación de los padres y madres en actividades de aprendizaje con sus hijos en casa; (v) participación de los padres y madres en los órganos de gestión y decisorios del centro; y (vi) conexión y coordinación del centro y de las familias con otras entidades comunitarias.

Estas seis áreas de cooperación permiten efectuar análisis diagnósticos en los centros escolares para identificar necesidades de cooperación con las familias. De

llevarse a cabo estos análisis a través de procesos de investigación-acción, permitirían desarrollar líneas de auto-evaluación en los centros.

La diversidad de factores que afectan al funcionamiento de los centros docentes puede generar distintos tipos de necesidades de colaboración con las familias en cada uno de ellos, haciendo que las actividades que se incluyan en cada una de las seis áreas de cooperación mencionadas puedan variar en función de cada centro. Así, por ejemplo, se ofrece a continuación los resultados obtenidos en un estudio comparativo realizado con cuatro centros docentes de España (Martínez González et al. 2000).

## MATERIAL Y MÉTODO DEL ESTUDIO

El estudio se realizó con una *muestra* de cuatro centros docentes ubicados en dos ciudades diferentes del norte de España, que decidieron participar voluntariamente en esta experiencia. Se trata de centros de distinta tipología —pública y concertada—, de educación infantil, primaria y secundaria, de distinto tamaño en cuanto al número de alumnado escolarizado y de enseñanza tanto ordinaria como especial para el alumnado con necesidades específicas.

La *metodología de actuación* estuvo basada en la investigación-acción cooperativa, constituyendo en cada centro escolar un grupo de trabajo compuesto, al menos, por un miembro del equipo directivo, un mínimo de tres profesores/as, representando a cada uno de los niveles educativos del centro (educación infantil, primaria o secundaria), un mínimo de tres padres y madres con hijo/as en cada uno de esos niveles escolares y, por último, profesorado universitario que apoyaba a estos grupos en el desarrollo de las actividades de investigación. Cada grupo se encargó de recopilar en su centro información sobre las seis áreas de cooperación descritas, que constituyen las *variables y dimensiones de análisis* de este estudio. Los *procedimientos empleados* para ello fueron variados tanto cualitativos como cuantitativos: grupos de discusión entre los componentes de cada grupo de investigación-acción formado en cada centro; análisis de documentos institucionales de cada centro; observación participante en los centros; y entrevistas y cuestionarios aplicados al conjunto de profesorado, alumnado, padres y madres de cada centro. Los *procedimientos de análisis de datos* fueron tanto cualitativos como cuantitativos.

## RESULTADOS DEL ESTUDIO

Del análisis de la información obtenida se obtuvo la relación de actividades clasificadas en las seis áreas de cooperación que se muestran en las tablas 3 a 8:

**Tabla 3.** Área I. El centro como fuente de ayuda a las familias.

<b>Actividades</b>	<b>Temática</b>
Tutoría: Con padres y madres (individual/colectiva). Con niño/as.  (Centros: C.L.N.U).	Atención a la diversidad (L.U). Alimentos, aseo, sueño (C). (Colectiva) cambios legislativos (U). Contacto con los padres y madres que son nuevos en el centro (C.U). (Colectiva) reuniones de información de principio de curso (U.C). Visita de padres y madres al final del curso (U). Tutorías con padres y madres un día a la semana (N.C.U). Boletín de notas (U). Informes a las familias (C).
Equipo orientador (N.C.U).	Aplicación de test psicotécnicos (U). Trabajadora social una vez cada quince días (N).
Escuela de padres y madres (U).	Relaciones padres-hijo/as (U).
Información impresa.	Circulares informativas (U.N.C). Periódico escolar (U, C).

U = Colegio Concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; L = Centro Público de Educación Infantil y Primaria; C = Centro Público de Educación Especial; N = Centro Público de Educación Infantil y Primaria).

**Tabla 4.** Área II. La familia como fuente de ayuda al centro.

<b>Actividades</b>
Información médico-sanitaria y neurológica (C), en alumno/as con necesidades educativas especiales (U).
Cumplimentación de cuestionarios de evaluación del centro (N.U.C).

**Tabla 5.** Área III. Colaboración de los padres y madres en el centro.

<b>Actividades</b>	<b>Temática</b>
Acompañar en las salidas (L).	Natación (U). Excursiones (U).
AMPAs.	Sola: Apoyo económico (C.U). Charlas y conferencias (C.U). Canalización de problemas (N). Organización actividad extraescolar (N.L.U). Viajes de estudios (N). Concursos (N). En colaboración con el centro: Fiestas y festivales, teatro (N.C.L.U).
Monitores de talleres de actividades extraescolares (N.U).	
Mejora de infraestructuras (N.U).	
Visitas culturales para conocer los trabajos de los padres y madres (U).	
Información de las profesiones de los padres y madres (U).	

**Tabla 6.** Área IV. Implicación de los padres y madres en actividades de aprendizaje de sus hijos en casa.

<b>Actividades</b>	<b>Temática</b>
Información a padres y madres cuyo/as hijo/as tienen dificultades de aprendizaje sobre pautas a seguir en casa para apoyar y reforzar este aprendizaje (L.C.N.U).	Elaboración de materiales (C.U). Elaboración de un calendario de actividades de uso doméstico (C.U). Elaboración de paneles de conducta (C.U).
	Orientación sobre técnicas de estudio (U).

**Tabla 7.** Área V. Participación de los padres y madres en los órganos de gestión y decisión del centro.

Actividades	Temática
Consejo escolar (U.C.L.N.).	Comisión de Convivencia (C.L.). Comisión Económica (L). Comisión Actividades Extraescolares (L).
Reuniones semanales con la directora (N). Asambleas (N).	
Proceso de evaluación del centro (N.U). Consulta sobre temas generales (N).	

**Tabla 8.** Área VI. Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias.

Actividades
Recogida de papel (U)
Campañas (U)
Ayuntamiento, Principado (L.N.U.C)
Sanidad, Centros de Salud (L.C.U)
Universidad (N.C)
Otras AMPAs (N)
Centro cultural del barrio (N)
Centros ocupacionales (C)
Cruz Roja (C.U)
Equipos Psicopedagógicos, Trabajadora social (N.C)
MEC (N)
ONCE (C)
Dirección General de Tráfico (U)

## Conclusiones del estudio

Del análisis comparativo efectuado en estos cuatro centros se observa que el área I: *el centro como fuente de ayuda a las familias*, es la que incluye más actividades de relación con los padres y madres, que se concretan, sobre todo, en las tutorías y en aquellas otras actividades que están legisladas en España y que, por tanto, son de obligado cumplimiento. Este es el caso también de la participación de los padres y madres en el *consejo escolar* del área V. Por otra parte, se advierte que las actividades que se realizan en cada centro específico son variadas y pocas veces coinciden varios centros en desarrollar las mismas, salvo en aquellas que por ser normativas son obligadas para

todos. Esta diversidad de actuaciones entre centros resulta interesante, ya que de ser posible que los centros se informaran entre sí, podrían valorar la posibilidad de apoyarse e incorporar algunas actividades que ya están realizando otros con éxito.

Esta tarea de revisión de actividades de cooperación entre el centro y las familias y de su clasificación en áreas para poder analizarlas mejor, es importante porque permite identificar en cuáles cada centro está trabajando más y menos, con el fin de detectar las necesidades de actuación.

Metodológicamente, la línea de investigación que parece más adecuada y coherente para llevar a cabo esta detección de necesidades es la metodología socio-crítica basada en la investigación-acción. Para ello, se puede configurar en el centro un grupo de trabajo, o “comunidad de aprendizaje”, formada por representantes del equipo directivo, representantes del profesorado de todas las etapas educativas que se imparten en él, representantes de la asociación de madres y padres de alumnos, si la hay, representantes del alumnado cuando estos tienen una cierta edad y expertos en investigación educativa externos al centro, que ayuden a promover las relaciones de colaboración entre los centros y las familias.

Tras este *análisis de necesidades* los centros pueden priorizar *propuestas de actuación* para mejorar áreas en las que las relaciones con las familias están menos desarrolladas. Entre estas propuestas de actuación pueden encontrarse los programas educativos dirigidos a las familias para fomentar la parentalidad positiva.

## PROGRAMAS EDUCATIVOS DIRIGIDOS A LAS FAMILIAS PARA FOMENTAR LA PARENTALIDAD POSITIVA

Cuando se analizan las actividades que promueven los centros escolares para fomentar la cooperación con las familias, suele detectarse que en la mayoría de ellos no se llevan a cabo de forma sistematizada los programas que se mencionan en la Recomendación Rec (2006) 19 del Consejo de Europa que venimos comentando; es decir, “*Programas educativos para padres y madres que tienen hijos en distintas etapas evolutivas*”, ni “*Programas dirigidos específicamente a los padres y madres para que puedan desarrollar estrategias parentales positivas que contribuyan a la mejora del rendimiento académico de sus hijos*”.

De acuerdo con esta Recomendación, estos *programas educativos* han de tener un carácter preventivo y comunitario, dirigiéndose, por tanto, a todo tipo de familias, considerando, a la vez, sus diferentes necesidades específicas tanto en lo que respecta a los diversos ciclos evolutivos de la vida familiar y edades de los hijos como a su diversidad: características socio-económicas; laborales; culturales; tipología monoparental o biparental; personas con enfermedad; discapacidad; adicciones; u otras situaciones que presenten necesidades específicas.

En la Recomendación europea que estamos comentando se sugiere que estos programas se desarrollen con *metodologías grupales* que permitan a los padres y madres compartir y contrastar sus experiencias parentales y apoyarse mutuamente en la adquisición de estrategias educativas para aplicar con los hijos.

Para llevar a cabo estas acciones formativas con los padres y madres parece necesario identificar previamente sus necesidades concretas de asesoramiento familiar. A este respecto, se está promoviendo en España desde el ministerio que se ocupa de la política social para la infancia y las familias, la realización de estudios de investigación sobre competencias parentales, entre los que se encuentra el efectuado por Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco (2007). En este estudio se analizan competencias parentales mencionadas en la Recomendación pe (206)/19, que se han clasificado para su estudio en las seis dimensiones que se incluyen en la tabla

**Tabla 9.** Competencias parentales analizadas por Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco (2007).

- 
- 1) Información con que cuentan los padres y madres sobre las características evolutivas de sus hijos.
  - 2) Habilidades cognitivas, de relajación y de autorregulación emocional.
  - 3) Autoestima y asertividad en el desarrollo de la función parental.
  - 4) Habilidades de comunicación en los padres y madres.
  - 5) Estrategias parentales para la negociación y la resolución positiva de conflictos.
  - 6) Estrategias parentales para establecer límites y regulación del comportamiento de los hijos.
- 

Asimismo, algunos resultados y conclusiones obtenidas en este estudio se indican en la tabla 10.

De estos resultados se deduce la conveniencia de orientar a los padres y madres en el desarrollo de *estrategias cognitivas y de relajación* que les permita controlar sus emociones de manera positiva en momentos de cierta tensión emocional. Asimismo, resulta necesario trabajar con los padres y madres *habilidades de comunicación* con los hijos, *procesos de resolución de conflictos y de negociación*, *estrategias para establecer límites y regulación del comportamiento en los hijos*, y *habilidades para fomentar la autoestima y la asertividad de los propios padres y madres* para desarrollar adecuadamente su función parental.

A este respecto, el *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales* (Martínez González 2009) publicado por el Ministerio Español de Sanidad y Política Social (2009) puede ser un interesante recurso educativo para trabajar estas competencias con familias que tengan hijos en todas las etapas educativas. Los contenidos, estrategias, valores y competencias que promueve este Programa-Guía se resumen en la tabla 11.

**Tabla 10.** Algunas necesidades de asesoramiento educativo de las familias para el ejercicio positivo del rol parental (Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco, 200).

---

Casi la mitad de la muestra de padres y madres consultados (N=124) admite que **les cuesta entender el comportamiento de sus hijos**, de lo que se deriva la necesidad de ofrecerles asesoramiento sobre las características evolutivas de estos a una edad determinada para que puedan ajustar mejor sus expectativas parentales y las normas de convivencia en la familia. Esta información se hace más necesaria para los padres y madres que tienen hijos en la *edad adolescente*.

El grado de dificultad que encuentran los padres y madres para entender el comportamiento de sus hijos parece estar levemente asociado con la tendencia que muestran a *sentirse capaces de ayudar a sus hijos para que sepan resolver sus propios problemas, a acabar haciendo por sus hijos las tareas que estos no hacen para que no queden sin hacer, y a considerar que los problemas que les plantean sus hijos son diferentes de los de otros padres y madres*.

Algo más de la mitad de la muestra (N=124) considera que tiene **dificultades para hablar con sus hijos sin exaltarse cuando estos están enfadados**, lo que se da por igual en todas las familias analizadas, excepto en aquellas que tienen *dos hijos, porque se exaltan más que las que tienen solo uno*. Este comportamiento parental guarda relación con la tendencia que tengan los padres y madres a *reñir a sus hijos cuando hacen o dicen algo que les molesta, a considerar que cuando sus hijos no se portan bien es porque necesitan que se les atienda más y a tener poca paciencia con sus hijos*.

Una mayoría de la muestra (N=306) admite que **no cuenta con información adecuada sobre cómo relajarse y controlar sus emociones**, lo que condiciona los procesos de comunicación y convivencia en la familia. Esto se hace más evidente cuando las familias tienen *tres hijos o más*, y guarda cierta relación con la información que tengan los padres y madres *sobre cómo llegar a acuerdos con sus hijos para solucionar los problemas que puedan surgir, sobre cómo decir las cosas para evitar ofender, y con su tendencia a estar preocupados por lo que los demás puedan opinar sobre cómo educan a sus hijos*.

---

Tabla 11. Estructura del Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales.

<b>Relación entre contenidos, estrategias, valores y competencias que promueve el Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales (Martínez González, 2009)</b>		
<b>Dimensiones de Contenido</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Valores y Competencias</b>
<p><b>ETAPA DE DESARROLLO DE LOS HIJOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>CÓMO SON NUESTROS HIJOS DEPENDIENDO DE LA EDAD QUE TENGAN</b> <i>(Conciencia de Uno Mismo y Conciencia Social)</i></li> </ul>	Ajuste de Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autoconciencia</li> <li>Emocional</li> <li>▪ Empatía</li> <li>▪ Respeto Mutuo</li> <li>▪ Cooperación</li> <li>▪ Responsabilidad</li> </ul>
<p><b>NECESIDAD DE ATENCIÓN, RESPETO, AFECTO Y RECONOCIMIENTO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>CÓMO COMPRENDER EL COMPORTAMIENTO DE NUESTROS HIJOS</b> <i>(Conciencia de Uno Mismo y Conciencia Social)</i></li> </ul>	Comportamiento Cooperativo, No Conflictivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Empatía</li> <li>▪ Valoración adecuada de uno mismo</li> <li>▪ Respeto Mutuo</li> <li>▪ Cooperación</li> <li>▪ Responsabilidad</li> <li>▪ Tolerancia a la frustración</li> </ul>
	Comportamiento No Cooperativo, Conflictivo No hacer lo que se espera	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valoración adecuada de uno mismo</li> <li>▪ Empatía</li> <li>▪ Relajación</li> <li>▪ Tolerancia a la frustración</li> <li>▪ Autorregulación emocional</li> </ul>
<p><b>AUTO-ESTIMA Y ASERTIVIDAD:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>CÓMO SENTIRNOS BIEN Y SEGUROS COMO PADRES Y MADRES</b></li> <li>▪ <b>CÓMO CONSEGUIR QUE NUESTROS HIJOS SE SIENTAN BIEN Y CONFÍEN EN NOSOTROS Y EN SÍ MISMOS</b> <i>(Autoconciencia Emocional Autorregulación Conciencia Social y Gestión de las Relaciones)</i></li> </ul>	Lenguaje Positivo y Motivador (Verbal, Paraverbal y Gestual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valoración adecuada de uno mismo</li> <li>▪ Confianza y seguridad en uno mismo. Asertividad</li> <li>▪ Tolerancia a la Frustración</li> <li>▪ Adaptabilidad</li> <li>▪ Empatía</li> <li>▪ Motivación Logro</li> <li>▪ Iniciativa</li> </ul>

<p><b>COMUNICACIÓN ASERTIVA:</b>  <b>▪ CÓMO ESCUCHAR Y PONERSE EN EL LUGAR DEL OTRO PARA ENTENDERNOS MEJOR</b>  <i>(Conciencia Social)</i>  <b>▪ CÓMO EXPRESARNOS DE MANERA POSITIVA</b>  <i>(Autorregulación y Gestión de las Relaciones)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escucha Activa</li> <li>▪ Mensajes YO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valoración adecuada de uno mismo</li> <li>▪ Tolerancia a la frustración</li> <li>▪ Empatía</li> <li>▪ Respeto Mutuo</li> <li>▪ Comunicación Asertiva</li> <li>▪ Influencia Social</li> <li>▪ Liderazgo</li> <li>▪ Establecer Vínculos</li> </ul>
<p><b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:</b>  <b>▪ CÓMO AYUDAR A NUESTROS HIJOS PARA QUE PUEDAN RESOLVER SUS PROPIOS PROBLEMAS</b>  <b>▪ CÓMO LLEGAR A ACUERDOS CON NUESTROS HIJOS</b>  <i>(Gestión de las Relaciones)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploración de alternativas</li> <li>▪ Negociación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resolución de problemas</li> <li>▪ Tomar decisiones</li> <li>▪ Asumir consecuencias</li> <li>▪ Responsabilidad</li> <li>▪ Trabajo en Equipo y en Colaboración</li> </ul>
<p><b>DISCIPLINA: LÍMITES, NORMAS Y CONSECUENCIAS</b>  <b>▪ CÓMO MEJORAR EL COMPORTAMIENTO DE NUESTROS HIJOS Y FOMENTAR SU AUTORREGULACIÓN CON DISCIPLINA: LÍMITES, NORMAS Y CONSECUENCIAS</b>  <i>(Gestión de las Relaciones y Autogestión)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consecuencias Coherentes</li> <li>▪ Persistencia</li> <li>▪ Premios y Castigos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asumir consecuencias</li> <li>▪ Responsabilidad</li> <li>▪ Autorregulación del comportamiento</li> </ul>

Fuente: Martínez González (2009: 23-24).

La metodología de desarrollo que se propone para este *Programa-Guía* es: *cooperativa entre iguales, experiencial, participativa, y basada en dinámicas de grupos* coordinados por uno o dos profesionales expertos en orientación e intervención educativa para la vida familiar. Esta metodología grupal puede reconducirse hacia otra de carácter individual cuando se requiera trabajar con familias que presenten necesidades específicas o que estén en situación de riesgo social y precisen una intervención más personalizada.

## CONCLUSIONES.

### LÍNEAS DE ACTUACIÓN PARA A LAS FAMILIAS EN EL EJERCICIO POSITIVO DEL ROL PARENTAL

Los aspectos analizados hasta el momento llevan a plantear la necesidad de promover diversas líneas de actuación para apoyar a las familias en el ejercicio positivo del rol parental. Entre ellas cabe destacar las siguientes:

(i) *Estimular las relaciones de colaboración entre los centros docentes y las familias:* hasta el momento, la falta de oferta formativa, a los padres y madres, en competencias parentales evidencia una carencia del sistema educativo a la que a veces se intenta dar respuesta desde algunos colectivos y entidades sociales; pero se precisa una mayor implicación institucional desde distintos sectores. Actualmente, en España el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte está estimulando en los centros académicos el desarrollo de iniciativas de colaboración con las familias a través, entre otras, de las directrices formuladas para el desarrollo del Observatorio y Plan de Convivencia en Centros Escolares. A partir de estas iniciativas, algunos centros escolares están promoviendo programas de orientación educativa familiar para el ejercicio positivo del rol parental.

(ii) *Fomentar la orientación e intervención educativa para la vida familiar:* desde distintos contextos, instituciones y ámbitos profesionales (centros escolares, centros de salud, servicios sociales, ONG, asociaciones, empresas, entre otros) como medida de actuación educativa, preventiva y comunitaria dado que esta orientación es relevante para todos los sujetos en todos sus estadios evolutivos (Arcus, Schvaneveldt & Moss 1993). A través de esta orientación se pretende: (i) facilitar que las familias puedan desarrollar el potencial individual de sus miembros y el del grupo familiar; (ii) prevenir la aparición de problemas familiares; y (iii) ayudar a las familias a superar las dificultades con que se enfrentan en cada momento. Se centra, fundamentalmente, en ayudar a las familias a desarrollar competencias relacionadas con procesos de comunicación, toma de decisiones y resolución de conflictos para fomentar una mayor calidad de convivencia familiar (Martínez González 2001, 2009).

(iii) *Dinamizar la formación de profesionales especializados en orientación e intervención educativa para la vida familiar y en mediación familiar:* es evidente que para poder promover iniciativas educativas que fomenten la convivencia en la familia y la parentalidad positiva es necesario contar con profesionales adecuadamente formados y especializados en orientación e intervención educativa para la vida familiar y en mediación familiar, que sepan trabajar desde una perspectiva multidisciplinar (Martínez González 2010).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arcus, M.E., J.D. Schvaneveldt & J.J. Moss. eds. 1993. *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education*. London: Sage Publications.

Council of Europe document. 2006. *Recommendation Rec (2006) 19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Council of Europe.

Epstein, J. L. 2001. *School, Family and Community partnership. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Henderson, A.T., K.L. Mapp, V.R. Johnson & D. Davies. 2007. *Beyond the bake sale. The essential Guide to Family-School Partnerships*. New York: The New Press.

Martínez González, R.A. 2001. Family Education and implications for partnership with schools in Spain. En *A bridge to the future. Collaboration between Parents, Schools and Communities*, eds. F. Smit, K. Van der Wolf y P. Slegers, 25-32. The Netherlands, Institute for Applied Social Sciences: University of Nijmegen.

Martínez González, R.A. 2009. *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

Martínez González, R.A. coord. 2010. *Parentalidad positiva en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda.

Martínez-González, R.A. and S. Paik. 2004. International Perspectives on families, schools, and communities: Educational implications for partnership. *International Journal of Educational Research* 41 (1): 24-38.

Martínez González, R.A. et al. 2000. Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 11 (19): 107-120.

Martínez González, R.A., M.H. Pérez Herrero, A. Peña del Agua, M.P. García González y R. Martínez Álvarez. 2004. Fomento de las relaciones de colaboración entre las familias y el profesorado a través de un programa de desarrollo de habilidades para el uso del lenguaje en niños de educación infantil. *Infancia y Aprendizaje* 27 (4): 425-435.

Martínez González, R.A., B. Rodríguez & M.H. Pérez-Herrero. eds. 2005. *Family-school-community partnership merging into social development*. Oviedo: SM Editorial Group.

Martínez González, R.A., M.H. Pérez Herrero y L. Álvarez Blanco. 2007. *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Colección Observatorio de Infancia.

McCurdy, K. and D. Daro. 2001. Parent involvement in family support programs: An integrated theory'. *Family Relations* 50 (2): 113-121.

Phtiaka, H. & S. Symeonidou. ed. 2007. Schools and families in partnership: Looking into the future. Proceeding of the 6<sup>th</sup> International Conference of the European Research Network About Parents in Education. Nicosia: University of Cyprus.

Redding, S. 2005. Improving student learning outcomes through school initiatives to engage parents. En *Family-School-Community partnerships merging into social development*, eds. R.A. Martínez-González, H. Pérez-Herrero y B. Rodríguez-Ruiz. Oviedo: Grupo SM. SM.

# TRANSICIONES JUVENILES Y NUEVAS CONFIGURACIONES FAMILIARES EN MANIZALES, COLOMBIA\*

Como citar este artículo:

Rojas, Cristian Alberto. 2013. Transiciones juveniles y nuevas configuraciones familiares en Manizales, Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 63-80.

CRISTIAN ALBERTO ROJAS GRANADA\*\*

*Recibido: octubre 11 de 2013  
Aprobado: octubre 11 de 2013*

**RESUMEN:** El artículo expone el panorama de las actuales configuraciones familiares que tienen lugar en la ciudad de Manizales, partiendo del análisis de los procesos de *transición a la 'vida adulta'* de una cohorte de jóvenes egresados de un colegio público urbano. El estudio se apoya en el método biográfico, combinando herramientas de análisis cualitativo y cuantitativo. La población participante fueron jóvenes cuyas edades oscilan entre los 25 y 29 años, asimismo, se buscó incluir en la 'selección' características relativas al género, estado civil y nivel educativo. El análisis se centra en las nuevas formas de los jóvenes enfrentar aspectos como la autonomía o dependencia económica y normativa, así como la conformación de nuevas familias mediante el matrimonio y la paternidad. Se destaca, entre otras cosas, que los y las jóvenes muchas veces no se inclinan por una emancipación temprana por razones de estrategia económica y de resignificación de las dinámicas de convivencia y de autoridad con sus familias de origen, así como el retraso de sus aspiraciones maritales o de paternidad/maternidad.

**PALABRAS CLAVE:** configuraciones familiares, dinámicas familiares, transiciones juveniles, trayectorias juveniles.

---

\* Este artículo hace parte de los resultados de la investigación: "Transiciones y trayectorias laborales juveniles en Manizales", realizada con el apoyo del programa de Jóvenes investigadores de COLCIENCIAS (2011) y la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas. Este artículo fue presentado como ponencia en el V Seminario Internacional de Familia, Educación y Cambio, realizado en la Universidad de Caldas en abril de 2013.

\*\* Antropólogo, Magíster en Ciencias Sociales. Docente investigador de la Universidad de Caldas, grupo de investigación: "Comunicación, cultura y sociedad". E-mail: cristian.rojas@ucaldas.edu.co.

## YOUTH TRANSITIONS AND NEW FAMILY CONFIGURATIONS IN MANIZALES, COLOMBIA

**ABSTRACT:** The paper presents the overview of some of the current family configurations that take place in the city of Manizales, from the analysis of the transition to the 'adult life' of a cohort of young graduates of an urban public school. The study is based on the biographical method, combining the tools of qualitative and quantitative analysis. The participants were young people whose ages were between 25 and 29 years, including in the 'selection' characteristics related to gender, marital status and educational level. The analysis focuses on new ways of dealing with issues such as autonomy or economic dependence and regulations as well as the formation of new families through marriage and parenthood. It highlights, among other things, that young people often do not favor an early emancipation for reasons of economic strategy and redefinition of authority and coexistence with their families and delay their marital aspirations or paternity/maternity.

**KEY WORDS:** family configurations, family dynamics, youth transitions, youth trajectories.

### INTRODUCCIÓN. NUEVAS CONFIGURACIONES FAMILIARES Y JUVENILES

La *juventud* es una construcción que en occidente aparece con mayor fuerza en el proceso de transición del feudalismo al capitalismo, “en diversas transformaciones producidas en el seno de instituciones como la familia, la escuela, el ejército y el trabajo” (Feixa 1999: 36). En algún momento fue más fácil establecer la frontera entre la juventud y la adultez a partir del tránsito de un individuo de su familia de origen a la escuela y posteriormente al trabajo para, de este modo, conformar una nueva familia mediante el matrimonio, la llegada de los hijos y una nueva residencia. Esta imagen de la juventud y de la familia quedó plasmada en las series de TV norteamericanas entre las décadas de 1950 y 1980<sup>1</sup>, aproximadamente, las cuales respondían a una imagen de familia nuclear tradicional, con unos roles más o menos bien definidos entre sus miembros, según

---

<sup>1</sup> Estas series fueron ampliamente difundidas por el mundo y en particular en Latinoamérica continuaron presentes hasta principios del siglo XXI, después de la masificación de la TV por cable a partir de la década de 1990.

su adscripción de generación y de género. Producto de las grandes transformaciones sociales y culturales que tuvieron lugar en la época de posguerra, las configuraciones familiares y las transiciones juveniles se han hecho cada vez menos uniformes. Las llamadas revoluciones culturales que tuvieron lugar en este período, con la invención de la pastilla anticonceptiva; la salida de la mujer al mercado de trabajo; la contracultura juvenil; así como un panorama económico y geopolítico convulsionado; son apenas algunos aspectos que ayudan a entender el panorama de complejidad histórica, política, social y cultural que hacen que las *formas de constitución familiar y juvenil* tengan cada vez más variables a considerar para su análisis.

Ligia Echeverri (2004) realiza un análisis de las transformaciones socioculturales en Colombia y su impacto sobre la familia actual, para esto, rastrea aspectos como las transformaciones demográficas del país, la ampliación de la cobertura educativa, la realidad económica y su impacto en el mercado de trabajo, los cambios en el marco jurídico nacional, los principios ético religiosos de la población y la masificación de las comunicaciones con la llegada de nuevas tecnologías. A partir de esto, la autora reconoce una coexistencia entre distintas tipologías familiares, la reconfiguración de sus funciones tradicionales como unidad socializadora para convertirse en unidades de consumo, donde interactúan diferentes imaginarios que circulan en la sociedad más amplia, entre lo tradicional y lo actual.

En el contexto de lo que se viene exponiendo en líneas anteriores, compartimos con Margulis y Urrestí la idea de que “los enclasmientos por edad ya no poseen competencias uniformes y predecibles” (1998: 3), al tiempo que consideramos que una de las principales razones por las cuales no es posible hablar de una frontera clara entre la juventud y la adultez en la actualidad, se debe al impacto que el *capitalismo flexible* contemporáneo ha tenido en la construcción de *nuevas subjetividades juveniles*, mediante la relación que los nuevos miembros de la sociedad van teniendo con el trabajo (Dávila y Ghiardo 2008). Así, mientras en la imagen de la familia de las series clásicas norteamericanas se daba cabida a la figura de un hombre que, luego de estudiar, “*hacía carrera*” en una empresa, mientras conformaba una familia, el panorama de flexibilización y precarización laboral actual ha obligado a los jóvenes y a sus familias a recurrir a distintas *estrategias* para enfrentar la incertidumbre laboral, lo cual representa para esta población dificultades latentes de proyección hacia el futuro.

Reconociendo la diversidad de *formas en que se constituyen en la actualidad las familias* y las distintas *formas de llegar a la vida adulta*, a continuación expondremos, de acuerdo con los hallazgos de nuestra investigación, los principales aspectos que ayudan a comprender los factores de orden económico, social y simbólico que tienen un peso significativo en las dinámicas de transformación familiar de la juventud en la actualidad.

## REFERENTE TEÓRICO Y CONCEPTUAL

### Nuevas transiciones juveniles

Compartimos con Dávila y Ghiardo (2008) la idea de que el interés de los estudios sociales actuales no puede estar en entender la juventud “en negativo” o desde lo que “le falta” (como se ha estudiado tradicionalmente), por el contrario, lo que buscamos es explorar las complejas realidades que viven nuestros jóvenes en la actualidad y sus formas de irse *posicionando* como nuevos sujetos “adultos”. También somos conscientes de que la edad no será un determinante para entender la juventud puesto que es necesario abordar la construcción social que se hace de ella:

hay que considerar la construcción de la “juventud” —no desde la edad como variable independiente— en las dinámicas sociales de constitución y apropiación de las distintas formas de *capital* y sus efectos diferenciales en función de las posiciones sociales de los sujetos (Criado 1998: 16). En este sentido, se entiende que cada período histórico y cada sector de la sociedad se encarga de “producir” una manera específica de “*ser joven*”, por esto, nos ocuparemos de explorar la forma en qué los sujetos del estudio, posicionados histórica y socialmente, llevan a cabo su transición a la *vida adulta* estableciendo así nuevas configuraciones familiares. Para orientar este análisis, se emplearán las categorías teóricas de “*modalidades de transición*” (Casal, García, Merino y Quesada 2006) y de “*estructuras de transición*” (Dávila y Ghiardo 2008). La *transición*, se entiende como ese proceso en que el joven se hace “adulto”, respondiendo a los distintos procesos de posicionamiento de los “sujetos jóvenes” en la estructura de las relaciones sociales. El abordaje de las transiciones juveniles se desarrolla a partir de analizar la articulación de tres hitos fundamentales en la vida de toda persona, que son: la inserción socio-laboral; la conformación de nuevas unidades familiares (especialmente tras la llegada de los hijos); y la independencia económica y residencial. Lo anterior, remite a otros factores asociados que se desarrollarán a continuación como las actuales configuraciones de las relaciones de poder y de autoridad dentro de las familias, a saber: la no emancipación como estrategia económica y de resignificación de las dinámicas de convivencia, así como el retraso de las aspiraciones maritales o de paternidad/maternidad por parte de los y las jóvenes.

## PROCESO METODOLÓGICO

Esta investigación se orientó a partir del método biográfico incluyendo perfiles y relatos de vida. Se indagó por los itinerarios biográficos de los jóvenes, reconociendo los momentos más significativos desde su infancia, como lo asociado a sus trayectorias

escolares y laborales (éxitos y fracasos, aciertos y desaciertos, y demás), al tiempo que se exploraron sus principales herencias (económicas, culturales y simbólicas). La población participante en esta investigación está conformada por jóvenes egresados entre los años 2000 y 2002 de un colegio urbano estatal de la ciudad de Manizales<sup>2</sup>. Se trata de una selección de jóvenes cuyas edades estuvieron entre los 25 y 29 años, al momento en que se llevó a cabo la investigación, luego de 8 a 11 años de haber finalizado la secundaria. La *'selección'* incluye características relativas al género (hombres y mujeres), estado civil (casados y solteros, con y sin hijos), y nivel educativo (estudios secundarios, técnicos o profesionales). Se trata de un grupo de jóvenes que no heredaron altos volúmenes de capitales económicos, culturales o simbólicos de parte de sus familias de origen, lo que los ubica entre una clase media-baja urbana. Estos aspectos son de vital importancia para el desarrollo de este estudio, pues la identificación de la *posición social de origen* de los jóvenes permitirá comprender mejor sus dinámicas de transición y su impacto en las nuevas configuraciones familiares<sup>3</sup>. Para el análisis de la información se consideró que en los relatos de vida de los y las jóvenes se mezcla la objetividad de los hechos con la subjetividad de la experiencia. Asimismo, se comparten las ideas de Lindon (1999) para trabajar las *narrativas autobiográficas*, al entender que en los relatos autobiográficos el sujeto construye una historia, con una estructura y coherencia propia, a partir de los acontecimientos significativos para él y de una línea argumentativa que siente puede hacer de su relato algo comprendido por “el otro” (Lindon 1999: 299). El sujeto se convierte en una “expresión singular de lo social”, es decir, “a través de los ojos del narrador, no es a él a quien queremos ver, sino su mundo” (Bertaux 1999: 15). A continuación analizaremos la forma en que se articulan en los discursos de los jóvenes tres ejes fundamentales: (i) la tensión entre autonomía y dependencia (económica y de autoridad) respecto a sus familias de origen; (ii) su posición frente a la emancipación residencial; y (iii) la conformación de nuevas familias (tener hijos o casarse).

## RELACIONES DE AUTONOMÍA Y DEPENDENCIA

### Emancipación o in-dependencia residencial

De acuerdo con la encuesta realizada, el 60 % de los jóvenes participantes en la investigación convive con sus padres, mientras el 40 % restante ya se ha emancipado.

<sup>2</sup> Se trata del Instituto Universitario de Caldas, uno de los colegios más antiguos de la ciudad, que atiende una población amplia y heterogénea en cuanto a su origen social.

<sup>3</sup> Cabe decir que entendemos que la posición de los padres no es determinante del trayecto que tendrán los hijos; por esto es preciso tener presente el contexto de las situaciones que impulsan a los sujetos a tomar posiciones específicas, entre lo cual se incluye su paso por el entramado de instituciones —o grupos de pertenencia menos formales— en las cuales cada sujeto se desenvuelve a lo largo de su trayectoria biográfica (Bourdieu 1998).

El promedio de la edad de emancipación es de 23 años y la mayoría (el 75 %) lo hicieron entre los 18 y los 25 años. Lo que estos datos señalan es que más de la mitad de los jóvenes (seis de cada diez), conviven en la actualidad con sus padres, lo que muestra una prolongación de su moratoria social, si recordamos que la edad promedio de estos jóvenes es de 27 años. Sin embargo, este hecho no puede interpretarse en que los jóvenes cada vez pierden más independencia, ya que la relación entre *emancipación* e *independencia* del sujeto es cada vez menos directa en la actualidad. Mientras que en otros países como los del norte y este de Europa, el acceso de los jóvenes al empleo es sinónimo de emancipación residencial (Moreno 2008), en los países del sur de Europa y Latinoamérica, podríamos decir que la relación de los jóvenes con el trabajo está marcada por mayores dificultades al tiempo que culturalmente le “conceden gran relevancia a la institución familiar como principal agencia de protección, ayuda y de socialización” (Moreno 2008: 37), a diferencia de sus coetáneos de la Europa continental. Lo anterior permite explicar la cada vez más prolongada permanencia de los jóvenes en casa de sus padres por motivos de carácter económico y cultural, ya que los ingresos de las familias a veces son bajos y los jóvenes están llamados a contribuir y, de no hacerlo, podría ser interpretado como un acto *egoísta*. Entendemos que,

cada grupo social establece una serie de normas de acceso —más o menos codificadas y ritualizadas en forma de ‘ritos de paso’— de una clase de edad a otra, construidas en función de las condiciones materiales y sociales de cada grupo (Criado 1998: 86).

En este orden de ideas, para el ingreso a la nueva “clase de edad” (o ‘*adultez*’) ya los jóvenes no necesariamente se emancipan para obtener autonomía frente a sus padres, sino que esta puede ser alcanzada permaneciendo en sus hogares de origen. En este sentido, los límites entre la autonomía y la dependencia se empiezan a marcar en el mismo territorio del hogar paterno; ya las normas no son dominio exclusivo del padre o de la madre (la figura “*adulto*”), sino que la autoridad ha pasado a un escenario de negociaciones permanentes con otros miembros de la familia (los “*jóvenes*”) cuyos discursos comienzan a ganar mayor legitimidad, a causa de que empiezan a tener acceso anuevos capitales económicos, escolares y simbólicos. **Participación económica y negociación de la autoridad en el hogar**

Quisimos indagar por tres variables importantes para explorar el panorama de autonomía y dependencia de los jóvenes respecto a sus familias de origen: por una parte, se indagó por: quién es el encargado de los ingresos económicos del hogar; quién el encargado de pagar los gastos personales del joven; y, finalmente, quién es la *autoridad* más reconocida como “jefe del hogar”, determinando la persona que más influye en la toma de decisiones al interior del hogar. Los jóvenes cuentan con una importante participación en el cubrimiento de los gastos globales del hogar: el 29 %

está encargado de hacerlo solo; el 26 % lo hace junto con sus padres y el 12 % con sus cónyuges. En el 17 % de los casos los jóvenes no tienen ninguna participación económica en los gastos globales del hogar, sino que se encargan de ello sus padres. De otro lado, encontramos que la mayoría de los jóvenes se hacen cargo de sus gastos personales (83 %) y quienes no lo hacen son principalmente mujeres, de cuyos gastos se encargan sus cónyuges (el 9 %) y sus padres (el 5 %). Asimismo, la mitad de los jóvenes reconoce en sus padres a la *principal autoridad en el hogar*, mientras que el 21 % se reconoce a sí mismo como principal autoridad y el 19 % reconoce a su cónyuge (principalmente las mujeres). De todo este panorama se puede inferir que, aun cuando no hay un alto grado de emancipación residencial, los jóvenes sí empiezan a ganar una participación importante en la economía de sus hogares de origen. El hecho de hacerse cargo de sus gastos personales, les comienza a brindar a los jóvenes una *autonomía relativa* respecto a sus padres. Si bien los padres siguen teniendo una autoridad importante, se marca una distancia entre tener autoridad en la casa y tener autoridad sobre la vida privada de los jóvenes, espacio en el cual estos sienten ser los únicos *soberanos*. En términos del espacio, sus habitaciones se consolidan como una forma de “Estado Independiente” dentro del universo de autoridad paterna o materna que es la casa en su conjunto:

[¿O sea que usted actualmente vive en casa de sus padres?] Sí, afortunadamente [risas]. Yo no digo que “qué pereza mis papás, que molestan, que dicen”, no. Yo vivo muy contento en mi casa y hasta que podamos estar ahí vamos a estar. Ellos dejan que mi hermana y yo tengamos nuestra vida y nosotros ya vemos qué hacemos. De pronto por eso no se ha dado la necesidad de irse uno para otro lado. Y en mi casa se vive muy rico (Eduardo).

[Y usted ¿nunca se ha ido de su casa?] No, yo no tengo que irme, o sea, todavía no tengo afán. Pues es que en mi casa es como estar viviendo también igual solo, para mí mis papás son como unos amigos, igual peleamos, nos contestamos a ratos, pero yo no los jodo para nada y ellos no me molestan para nada, ¿cierto? (Javier).

Se considera como un valor fundamental para permanecer en casa de los padres el hecho de que su vida privada se mantenga al margen de los demás aspectos de la vida diaria del hogar. En efecto, cuando los jóvenes sienten este límite vulnerado por parte de otros miembros de la familia se inclinan por vivir en otro lugar tal como veremos más adelante con los casos de emancipación residencial. Por esto creemos que en ocasiones, en las negociaciones propias de la convivencia, padres y jóvenes se la han jugado en la tensión entre ceder y reclamar o exigir; entre aceptar reglas, por un lado, y tolerar acciones que otrora serían difíciles de pasar por parte de los padres dada la tradición católica de la mayoría de las familias. En la actualidad, por ejemplo,

no es difícil que los padres consientan que un joven o una joven pase la noche con su novio o novia lo cual es muestra de la laicización de la moral en las familias en la actualidad (Echeverri 2004), al tolerar las relaciones sexuales prematrimoniales. Por lo anterior, se hace “razonable” el permanecer con sus padres dado que cuentan con la autonomía para decidir sobre sus aspectos más íntimos y personales, pero manteniendo la comodidad de vivir en el hogar paterno lo cual brinda, además de los cuidados maternos como alimentación, limpieza de ropas y demás, la posibilidad de no gastar “más dinero del necesario”, como ocurriría si vivieran solos:

[...] ah no, pues yo quiero, obviamente a mí me gustaría irme a vivir solo, pero pues yo para qué iba a hacer gastos innecesarios afuera teniendo en cuenta que en mi casa puedo hacer lo mismo, es por mi casa y vivo independiente a la final, ¿cierto? Pues, yo pienso así. Y si los papás no molestan para nada, igual yo no los molesto para nada, entonces pues no hay problema de seguir viviendo con ellos (Javier).

Al poder tener ciertas “libertades” en la casa de sus padres se le suma la posibilidad de optimizar los ingresos económicos de los jóvenes, compartiendo gastos con sus padres. Así, la convivencia entre padres e hijos mayores se convierte en una especie de *alianza económica* donde se encarga una participación a cada miembro de la familia lo cual redundará en la mejor calidad de vida de toda la familia. En ocasiones ocurre que los padres se encargan de gastos más “primarios” como aspectos básicos de la canasta familiar y pago de cuentas de agua y energía eléctrica, mientras a los jóvenes les suele corresponder otros gastos más “secundarios” como puede ser el pago de telefonía e Internet o la compra de nuevos alimentos que no eran incluidos en la canasta familiar tradicional a causa de que no eran de fácil acceso para la familia anteriormente:

[...] mi papá tiene que responder por la educación de sus hijos, mi hermana y mi hermano, pero ya no me da plata a mí. Y mi mamá merca, mi papá paga facturas, excepto la del teléfono, internet y TV, que lo pago yo. Y yo le colabro a mi mamá comprando cosas para el mercado, y no es porque sea una imposición, sino que ella compra las cosas muy básicas, pero a mí me gusta tener otro tipo de cosas, entonces yo las compro para todos (Natalia). Como se puede ver, la entrevistada se va posicionando en el campo de relaciones familiares a partir de la adquisición de nuevas responsabilidades económicas lo que va brindando la posibilidad de tener mayor participación en la toma de decisiones sobre su vida personal y sobre la vida familiar en general. A continuación ampliaremos la reflexión alrededor de cómo son tomadas las decisiones en las familias de los y las jóvenes, logrando reconocer su posición —dominada o dominante— en el espacio familiar. **¿Quiénes y cómo se toman las decisiones en el hogar?**

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, entre los y las jóvenes que no se han emancipado se evidencia el logro de una autonomía relativa en cuanto a la toma de decisiones en el hogar. Se reconoce la autoridad de los padres principalmente para aspectos que tienen que ver con la casa, aunque se defiende la idea de que las decisiones son tomadas entre todos los miembros de la familia. Se logra evidenciar la presunción de que las relaciones familiares son ‘democráticas’ o basadas en el consenso lo que intenta ocultar las tensiones cotidianas entre los miembros de la familia (por condiciones de género, generación, personalidad, entre otras) en la *lucha* por obtener el derecho a detentar el discurso *más legítimo*:

[...] las decisiones las tomamos entre todos. Si mi mamá tiene un proyecto, nos pregunta, nos ponemos los tres de acuerdo, porque yo también tengo un hermano y si nosotros también tenemos un proyecto, una situación que nos afecte o favorezca, siempre hay un consenso (Sandra).

[¿Usted tiene algún grado de autoridad en su hogar?] No, no creería. En las decisiones, pues las toma mi papá pero yo si soy influyente, más no las tomo. Es una familia de consensos, como de mucho diálogo. Pero yo me considero muy influyente, desde antes de que mi papá se jubilara, había que tomar una decisión y fue consultado con todos. Pero mi papá ha sido la autoridad, aunque ahora es más mi mamá, porque los ingresos más altos son por ella. Entonces yo digo que la cosa no es a quién se le obedece, sino quién puede decidir por la libertad económica (Natalia).

[...] Antes quien manejaba la autoridad era mi papá, ¿cierto? A medida que uno crece y va teniendo sus criterios y sus formas de pensar, ya uno les hace entender que no todos nacemos para ser padres y no todos sabemos hacer las cosas cuando deben ser, ¿cierto? eso es algo familiar, cada uno puede opinar, igual los niños también. Ahora las decisiones dependen de la opinión que sea mejor (Javier).

De acuerdo con Gutiérrez de Pineda (1994), en las familias tradicionales del “complejo cultural antioqueño”, al cual pertenecen estos jóvenes, la autoridad se encontraba principalmente encarnada en el padre por ser el proveedor económico, pero compartiendo esta autoridad con la madre, quien se encargaba de la inculcación y defensa de los valores morales en el hogar. Sin embargo, podríamos decir que ahora la autoridad se juega más en el plano del convencimiento, del “mejor argumento”, de la voz más *autorizada* respecto a cada tema que se discute. El sujeto empieza a ganar “presencia” en su familia, a tener “voz”, a existir simbólicamente, mediante la apropiación de distintos recursos tanto materiales —como el dinero— como también de personalidad —como el capital cultural incorporado y las experiencias de vida—.

De este modo, mientras en el pasado las figuras paterna y materna encarnaban la autoridad a causa de ser los representantes del discurso legítimo —léase “adulto” —, reconocidos por los demás miembros de la familia, en la actualidad les han surgido nuevos competidores. Los jóvenes disputan ahora en la escena familiar el poder sobre el discurso más legítimo; se están *posicionando* entre sus familias a medida que avanza su camino a la “adulterez” y esto es, el camino hacia el ejercicio del poder que le otorga el haber adquirido los capitales simbólicos y económicos necesarios para convertirse en interlocutores válidos, en el marco de las actuales configuraciones familiares.

## POSICIONES JUVENILES FRENTE AL MATRIMONIO Y AL TENER HIJOS

Según lo encontrado en esta investigación, aproximadamente, seis de cada diez jóvenes participantes en el estudio se encuentran solteros, sin hijos y aún continúan viviendo con sus padres. A continuación plantearemos algunas reflexiones respecto al impacto que vienen teniendo en particular las realidades laborales vividas por los jóvenes en sus concepciones sobre el tener hijos o emprender una vida en pareja fuera del hogar paterno. De acuerdo con los resultados de la encuesta, el 69 % de los jóvenes del estudio se reconocen como solteros, mientras el 19 % se encuentran en unión libre y el 12 % en matrimonio civil o religioso. Por su parte, el 62 % de los jóvenes no tienen hijos, el 33 % tienen un solo hijo y el 5 % entre dos y tres. Estos resultados son coherentes con el hecho de que la emancipación residencial no es alta —como se evidenció en apartados anteriores—, aspecto que es resultado de las dificultades económicas del mercado laboral y los factores de carácter cultural que han hecho que se retrase cada vez más la edad de contraer matrimonio y de tener hijos. En este sentido, podemos decir que el aumento del nivel de escolaridad de los jóvenes —comparativamente con la generación de sus padres— y el hecho de emprender la lucha por conseguir un empleo mínimamente satisfactorio, son factores que terminan retrasando unos años más sus posibles deseos de constituir una nueva familia. En ocasiones este panorama puede incluso afectar el devenir propio de las relaciones sentimentales de los jóvenes con sus parejas, como se muestra en el caso a continuación:

[¿No te importa entonces trabajar en otra ciudad?] No, yo estoy dispuesta a irme para donde sea. Yo sé que eso va a tener implicaciones, por ejemplo, en mi relación, y va a ser duro porque nunca me he ido de mi casa, pero yo siempre he pensado que los hombres en el momento que uno menos piensa se pueden ir, entonces yo no me puedo frustrar y hay que manejar prioridades. Además porque mi mundo ha girado en torno a él y uno sabe que las cosas pueden cambiar. Antes decíamos que

nos casábamos, pero ahora ya lo dudo, si será bueno o será que no. Yo antes era intensa con eso, pero ya no he vuelto a tocar el tema. Para mí es importante, pero me han surgido muchos cuestionamientos (Valentina).

Con el nuevo estatus profesional llegan nuevas “prioridades” que orientan las acciones de los sujetos. En el caso de Valentina, la prioridad se encuentra en hacer lo posible por desarrollar su ejercicio profesional, aun cuando esto pueda significar una dificultad clara para su relación de pareja. Por otra parte, tenemos el caso de Javier, quien busca en una compañera sentimental una persona con su mismo nivel profesional, con trayectoria y disposición para el trabajo. ¿Uno por qué busca profesionales? Porque yo creo que una mujer cuando es interesada por el estudio es muy interesante, igual cuando una mujer trabaja y todo es mucho más inteligente porque sabe para dónde echa, y yo creo que una mujer tiene que ser así, pues buscar las cosas que uno cree interesantes. ¿Uno qué busca en una mujer? más que bonita, que hable bueno también igual, que sea interesante, que le guste lo que hace, que sea luchadora y que le gusta lo que hace ¿cierto? (Javier).

Aunque hasta ahora solo se puede plantear como hipótesis, se cree que los jóvenes, de manera más o menos consciente, se inclinan por “elegir” compañeros sentimentales del mismo o mayor perfil profesional y posición laboral, con el fin de encontrar un soporte o un apoyo que les garantice mayores posibilidades en la ya difícil lucha por el ascenso social y que, por tanto, no lleguen a representar un retroceso<sup>4</sup>. Al mismo tiempo, la edad “normal” o socialmente aceptada para casarse o tener hijos cada vez se prolonga más dado que, antes de hacerlo, se considera que es preciso llevar a cabo una serie de aspectos “mínimos” como la realización de un estudio superior y su posterior ejercicio profesional hasta lograr la tan anhelada “estabilidad económica”. Para la generación de sus padres, una persona cercana a los 30 años, que no estuviera casada y con hijos, se encontraba en una posición *anormal* e incluso podría cargar con un señalamiento o estigma social por estar *en mora* de hacerlo. Ahora parece que la edad de 30 años es la ideal para pensar en adquirir matrimonio y tener hijos.

[...] Pues sí yo sí quiero tener hijos y estar casado, pues no lo voy a negar, hay unos que lo piensan muy tarde pero sí, a los treinta y pico uno tiene que ya estar más paradito [...] Y los hijos pues, a mí sí me gustan los hijos mucho, pero tener un hijo es muy verraco. A mí sí me gustaría pero no ahora, por ahí a los 30 o 35. [¿Y cuántos hijos?] Uno. Porque la misma sociedad, mejor dicho, la vida que ahora estamos viviendo y el límite económico y todos los factores que eso implica, nos limitan

<sup>4</sup> En muchos estudios desde la sociología del parentesco se ha identificado esta tendencia en especial por parte de las mujeres, mientras que los hombres pueden tener mayor propensión a elegir pareja de un rango igual o menor. Un paralelo de este fenómeno se da en la edad de las parejas, en las cuales la mayoría de las veces el hombre es mayor que la mujer (Singly y Cicchelli 2004).

las cosas y además para qué va uno a tener más de uno o dos hijos, teniendo en cuenta que a veces no tiene tiempo para darle a un hijo, ahora para dos o tres o más. Yo creo que es mejor tener un hijo, uno o dos hijos, pues, ¿cierto? A los que les guste mucho y que tengan el tiempo suficiente tanto para darle a la pareja como al hijo, igualmente la familia (Javier).

La idea de tener un hijo —cuando no se tiene aún—, tiende a representar temor a causa de la alta responsabilidad económica, por un lado, y las dificultades que llegaría a significar para el logro de otras metas personales, por el otro. Por esto se apela a la escasez no solo de dinero, sino de tiempo para *invertir* en más de un hijo, en el marco de una crianza de calidad. En un mercado de trabajo en el cual tanto el hombre como la mujer participan y tienen *intereses* de “realización profesional”, la idea de tener un hijo se percibe como un obstáculo que es preciso postergar lo más que se pueda:

[...] Yo mantenía con la maternidad muy alborotada y decía que “qué rico tener un hijo”, como en mi época de acá de la universidad. Yo decía “qué rico tener un bebé así joven” y agréguele a eso que estaba muy enamorada, y eso seguro incrementa ese sentimiento. Pero entonces ahora he notado que se me ha disminuido mucho, pues, me gusta y todo, pero no es el momento. Pero ahora ese deseo [de tener hijos] se me ha desvanecido mucho. Me gusta, lo contemplo, pero ahora no. Por ejemplo, antes yo decía “cuando acabe la carrera”. Ahora que la acabé yo digo: “No, cuando ya haya trabajado si quiera unos dos o tres años, esté ubicada laboralmente, con una estabilidad”. Y quién sabe de aquí a que llegue eso qué estaré pensando. Entonces uno va dilatando cada vez más esas decisiones. Pero yo me proyecto con uno, no creo que tenga dos o tres, porque qué pesar un niño solo, yo creo que si llego a tener un niño, pues una ya tiene en cuenta muchas cosas, y como me ha tocado con mis hermanos, yo pienso que uno solamente. Además porque uno se casa y alcanzar a disfrutar el matrimonio, porque llegan los hijos y se llevan toda la atención, todo gira en torno al niño y ya no en uno como pareja. Pero mi mamá si me dice que no me deje coger de los años para tener un hijo, que eso tiene que ser joven, que cómo ha hecho tantas mujeres que han salido adelante. Pero a uno le da miedo (Valentina).

Con la experiencia de Valentina podemos ver cómo los deseos cambian con el tiempo, tras el paso de cada biografía por las distintas instituciones que van configurando su trayectoria, como puede ser el caso de la universidad. El deseo de obtener una vida profesional desplaza el deseo de tener temprano una pareja e hijos; hay una supremacía del interés de ser joven profesional sobre el anhelo de llegar a ser madres o padres jóvenes. Sin embargo, esta prórroga tiene un “techo” que lo imponen, por un lado, el contexto social y cultural que marca los 30 años como un primer límite

para “definir” la vida sentimental y familiar, en especial para las mujeres; y, en un segundo término, la otra imposición viene por parte de la biología misma de la mujer, para quien tener su primer hijo luego de los 35 años aumentaría el riesgo obstétrico lo que puede significar complicaciones graves en el embarazo.

Llama la atención el testimonio de Ángela por la forma en que marca una distancia con sus excompañeros del colegio, al sentir que a ellos ya les llegó la “adultez”, a partir de la adquisición de compromisos como el matrimonio o los hijos, mientras que ella aún se siente en el umbral de la “juventud”, pues todavía no cuenta con esas responsabilidades familiares, ya que puede salir a fiestas, tener citas y esto significa acceder a aspectos de la vida que son entendidos como legítimamente para “jóvenes”:

[...] ya son personas maduras [sus excompañeros de colegio], son cabezas de hogar, tienen familia, no los veo como parecidos a mí, ni nada de eso, los veo, pues en un territorio diferente al que yo estoy. Pues que yo creo que ellos ya se sienten personas muy adultas, con muchas responsabilidades, y sin embargo, yo me sigo sintiendo muy joven, pues, que le gusta salir a enfiestarse y yo sé que muchas de ellas no lo pueden hacer, que me gusta salir a muchas partes, tener citas, y muchas de ellas ya no lo pueden tener, entonces estamos en un territorio muy diferente (Ángela). Por otra parte, encontramos la posición de una de las jóvenes que muestra el panorama de desilusión por el que atraviesan muchas personas en la sociedad actual al tomar la decisión de no tener hijos por considerar que las condiciones de vida del planeta no dan garantías adecuadas para la mayoría de las personas.[...] No deseo tener hijos. [¿Por qué?] No, porque no sé, digamos que la prioridad mía soy yo, obviamente pues la familia, hay una responsabilidad, pero a futuro me veo como yo siguiendo mi sueño. Los niños me gustan, de lejitos como se dice, me gusta el sobrino. Pero que yo me considere como tal para llevar la responsabilidad de un hijo, no. Es una responsabilidad de valores, de crianza, que realmente no me gustaría dedicarle tiempo a eso. Por eso creo que tener un hijo es como un amarre. Mi mamá antes decía que por la religión, pero Jesucristo no tuvo hijos y fue recordado. No me parece, y más en el mundo como está, pues, yo gente para luchar por agua no voy a traer, y si me parece difícil ver a un pariente mío sufriendo, no me imagino a un hijo. Yo creo que la vida entre más pasa será más difícil. Y si no soy capaz conmigo misma, ¿ahora para estar pendiente de la situación de otros? Si me entristece personas que eran muy buenas en el colegio y que son muy buenas, pero que ahora por las posibilidades, tengo una compañera que quedó en embarazo y ella era brillante, y eso la limitó mucho, no pudo estudiar, se dedicó a su bebé. Pudo estudiar algo como en el SENA [instituto de formación técnica y tecnológica] y está ahora como secretaria. Y está feliz, uno no va a decir que no, pero yo sé que ella podría dar mucho más, porque era muy brillante, muy inteligente, que uno dice que qué lástima (Natalia).

De este modo, se pasa de querer conformar una familia joven a postergarla hasta que llegue el “momento adecuado”. Pero también se pasa de querer tener uno o dos hijos a no querer tener ninguno, porque los hijos, frente al duro contexto social y laboral actual, son asumidos por muchas personas como sinónimo de pérdida de competitividad, en especial para las mujeres. A esto se le suma que los jóvenes no experimentan su mundo de forma “positiva”, es decir, se trata de una experiencia que *no se le desea a nadie* y menos, al que sería su propio hijo. Cada vez son más las personas en el mundo que deciden asumir esta posición ética y política frente a la vida, negándose a tener hijos. Para el caso de la encuesta que realizamos, la población de jóvenes que renuncian a su posibilidad de ser padres es del 9 %. Lo que interesa destacar es la manera en que los jóvenes experimentan su mundo, en especial, su relación con el trabajo y la adquisición de recursos económicos, aspectos que influyen poderosamente en sus disposiciones frente a la conformación de nuevas familias como respuesta a no tener las garantías económicas y sociales necesarias para hacerlo en las realidades que actualmente están viviendo. No obstante, contrasta con el testimonio anterior la posición de Mario sobre el tener hijos, quien apela a razones más de la “naturaleza humana” la cual ordena la procreación como uno de los eventos más importantes de la vida de toda persona tanto de hombres como mujeres. Se trata de una especie de *misión* natural que debe ser cumplida y el momento para hacerlo es precisamente al inicio de la vida “*adulta*”. [¿Desearía tener hijos?] Si claro yo creo que no solamente para mí sino para muchísimas personas es un anhelo de poder criar un hijo, porque para una madre es muy importante el hecho de la gestación de esos nueve meses, de lo que conlleva todo este protocolo antes del parto, y ya cuando llega el parto, para las madres yo creo que dar vida es como lo más importante en la vida, creo yo, para todas las mujeres. Pero para mí como hombre, y yo creo que para muchas personas del género masculino, yo creo que no hay nada mejor que tener un hijo para poder brindarle ese cariño y ese acompañamiento y estar en todo momento con esa personita (Mario).

En suma, las posiciones juveniles sobre el matrimonio o el tener hijos están marcadas por la turbulencia e incertidumbre del panorama económico y social que experimentan los jóvenes. Esto implica que algunos, cuando no tuvieron un embarazo adolescente, consideren la posibilidad de postergar la llegada de su primer hijo o, incluso, de no llegar a tenerlo. También vimos cómo las prioridades van tomando nuevas formas, al igual que la búsqueda del éxito social y profesional interfieren en las nuevas dinámicas de conformación familiar de las y los jóvenes en la actualidad.

## PROYECCIONES O VISIÓN DE VIDA FUTURA

Las trayectorias biográficas no acaban en el “presente” de la persona, sino que siempre cuentan con unas proyecciones, construidas e incorporadas por la experiencia

de su entorno de manera más o menos consciente que, de algún modo, le dan sentido a las prácticas y las estrategias que emprenden las personas a lo largo de sus vidas. En este sentido, el conjunto de acciones y de esquemas de pensamiento que dieron sentido a la trayectoria biográfica de un individuo, aportan a la construcción de una idea de “vida futura” que se desea alcanzar.

### Proyecciones familiares

La imagen de vida familiar futura se puede resumir en la intención de conformar una familia (aproximadamente a la edad de 30 años para quienes no lo han hecho aún, como se expuso en el apartado anterior), que responde a la imagen tradicional de familia heredada de la tradición judeo cristiana, conformada por la pareja heterosexual con uno o dos hijos. Aun cuando hay pocos casos de personas que se proyectan sin hijos, en ninguno de los casos se prescinde de la idea de contar con una pareja en algún momento. Luego de un pasado y un presente lleno de cambios y flexibilidad en las relaciones, la imagen que los jóvenes tienen de su vida adulta se caracteriza por el anhelo de lograr adquirir unas relaciones mucho más estables que les brinde apoyo en medio de las incertidumbres que reinan en su entorno actual. Por esto, interesa resaltar la “estabilidad” como un valor al cual le dan suma importancia los jóvenes a la hora de pensar en sus proyecciones familiares. Se espera lograr esta estabilidad a partir de la conformación de la familia no solo en el plano económico, sino especialmente en el emocional. No en vano Caldas es el departamento del país que más registra uniones maritales, de acuerdo con un reporte de la Registraduría Nacional (*El Espectador* 2012), lo cual puede obedecer a su tradición católica conservadora, para la cual la institución del matrimonio es de suma importancia, por lo que los jóvenes de nuestro estudio parecen responder bien a este ‘mandamiento’, como lo veremos a continuación. [...] Tener un hogar es uno de esos propósitos que uno debe tener en la vida, a parte de un estudio. Tener un hogar, es porque hay la posibilidad de ofrecerle a mi hijo algo estable, un buen ejemplo. Es decir: “esto es mío, y lo conseguí yo” (Mariana).

[...] Tener una familia, siempre me he imaginado con una relación de pareja y una familia (Javier).

[...] Pues me quiero casar, espero estar casada con dos hijos, mi casa, mi apartamento, mis cosas (Sandra).

El acceso a recursos, derivado de un trabajo bien remunerado, es otro de los objetivos que se espera cumplir en el futuro. La familia no se proyecta en abstracto, sino en su propio espacio y este espacio es la propiedad de una casa o un apartamento. De la mano de la idea de una familia en el futuro, se encuentra la de adquirir un espacio

propio en el que dicha familia pueda habitar. Esta idea responde, posiblemente, a la imagen publicitada por los medios de comunicación, en donde el consumidor “medio” es parte de una familia de clase media urbana, casi siempre conformada por personas de “raza blanca”, “bellos” y con la propiedad de por lo menos una casa y un automóvil<sup>5</sup>. No en vano se entiende que la clase-eje de la sociedad es la clase media y que “cada día más las relaciones con el mundo externo y con uno mismo se producen en el flujo de la comunicación masiva” (Barbero 2001: 46). Los medios han logrado movilizar las categorías de representación de la realidad; ideales e imaginarios, siempre fundados desde la base de una clase media, un hombre medio, y demás, donde se puedan articular todos los públicos posibles para el consumo de la oferta mediática.

## CONCLUSIÓN. NUEVAS TRANSICIONES JUVENILES Y SU IMPACTO EN LA FAMILIA ACTUAL

En este escrito se ha intentado dar cuenta de las nuevas formas de transición juvenil y su impacto en las actuales configuraciones familiares en Manizales. Hemos interpretado a la familia como un campo de relaciones de poder donde el discurso legítimo a la hora de tomar decisiones y detentar la autoridad es disputado entre las nuevas generaciones y los “adultos”, quienes van perdiendo su hegemonía, en la medida en que los jóvenes van incrementando su experiencia vital y su gestión de recursos académicos y económicos. Todo esto lo hemos abordado en el marco de un contexto sociocultural, económico y laboral concreto, que fuerza a la población joven a dilatar su emancipación, sus deseos de ser padres o de casarse, dándose una autonomía relativa con relación a sus padres, en la medida en que se convierten en un nuevo sujeto “adulto” en el seno de su hogar de origen, esto es, un sujeto activo en la pugna por la autoridad y la toma de decisiones legítimas en su hogar.

Para concluir es preciso señalar que —entendiendo las características de origen social de los jóvenes del estudio (de una clase media-baja urbana)— esta población tuvo una experiencia escolar mayoritariamente con *retraso* como consecuencia de dificultades de rendimiento académico y de recursos económicos lo cual impactó el tipo de experiencia posterior en el mercado de trabajo. Por otra parte, estos jóvenes cuentan con un capital social escaso o ineficiente que facilita que terminen siendo

---

<sup>5</sup> Sobre la imposición simbólica de determinados modelos de percepción y acción desde los medios de comunicación se propone la noción de *carácter juvenil mediatizado*, como resultado de la naturalización de lo “necesario”, de lo “deseado” (*doxa*), luego del proceso de interiorización de los imaginarios procedentes de los medios. De este modo, los sujetos (jóvenes) se ven llamados a *desear* lo que objetivamente es *necesario* que hagan, como resultado de la correspondencia que se da “entre los valores que son funcionales a la sociedad de consumo y aquellos otros que resultan acordes con el particular estatuto de los jóvenes” (Pérez Tornero 1998: 265).

sometidos a experiencias laborales desfavorables que muchas veces no son acordes con sus niveles de formación o no corresponden en general con sus expectativas. En adición a lo anterior, se pudo determinar que la estabilidad laboral y económica es un valor importante para las expectativas de los jóvenes debido a que perciben que las contrataciones temporales, propias del mercado flexible que han experimentado, dificultan la consolidación de una *transición a la vida adulta* más definitiva, al mantenerse latente el riesgo de pasar de una experiencia laboral que les permite un cierto grado de independencia a posiblemente vivir luego un período largo de inactividad laboral, obligándolos a regresar a su estado de dependencia relativa con relación a sus padres u otros personajes significativos como sus cónyuges (especialmente en el caso de las mujeres). Todo lo expuesto hasta aquí hace parte de un conjunto de variables que es preciso considerar para comprender por qué nuestros jóvenes en la actualidad no se inclinan en muchas ocasiones por una emancipación temprana de sus familias de origen (o se ven obligados a regresar a ellas), al tiempo que están retrasando sus aspiraciones maritales o de paternidad/maternidad, por motivos de estrategia económica y de resignificación de las dinámicas de convivencia y de autoridad con sus familiares

Del mismo modo, dado que son escasos los estudios sobre transiciones juveniles y familia, se abre la invitación para ampliar el análisis de las realidades juveniles en otros espacios de la sociedad, contemplando la diversidad cultural, histórica y socioeconómica, que permiten enriquecer el conocimiento alrededor de las actuales configuraciones familiares en el país y en la región latinoamericana

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbero, Jesús Martín. 2001. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México: Ediciones Gustavo Gili.
- Bertaux, D. 1999. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* 29: 1-22
- Bourdieu, Pierre. 1998. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus.
- Casal, Joaquim, Maribela García, Rafael Merino y Miguel Quesada. 2006. Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers* 79: 21-48.
- Criado, Enrique Martín. 1998. *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- Dávila Óscar y Felipe Ghiardo. 2008. *Trayectorias sociales juveniles. Ambivalencias y discursos sobre el trabajo*. Santiago de Chile: Ediciones CIDPA e INJUV
- Echeverri, Ligia. 2004. La familia en Colombia: Transformaciones y prospectiva. Cuaderno No. 6. Conferencias dictadas en Bogotá, 1 de septiembre y 20 de octubre de 2003 como parte del ciclo: Maestros y Maestras piensan a Colombia. Centro de Estudios Sociales CES. Universidad Nacional, Bogotá

S.a. Los colombianos le huyen al matrimonio. 2012. , 1 de ener).

Feixa, Carles. 1999. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.

Gutiérrez de Pineda, Virginia. 1994. *La familia en Colombia. Tipologías, funciones y dinámicas de la familia. Manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquin.

Lindón, A. 1999. Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, sociedad y territorio*.I, 6,: 29 -310.

Margulis, Mario y Marcelo Urresto. 1998. La Construcción social de la condición dedjuventud. E: "*Viviendo a Toda*". *Jóvenes, territorios culturales y nuevassensibilidades*, eds. Humberto J. Cubide., María Cristina Laverde Toscazo y Carlos Eduardo Valderrama, 3-2). Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Fundación Universitaria Central

Moreno, Almudena. 2008. Rasgos característicos de la transición a la vida adulta de los jóvenes españoles en el marco comparado europeo. E: *Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica*. coordse Martín Hopenhaye y María Luz Morá . 17-46. Madrid: Fundación Carolina, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Pérez Tornero, José Manuel. 1998. El ansia de identidad juvenil y la educación. Del narcisismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas. E: "*Viviendo aatoda*". *Jóvenes, territorios culturales y nuevassensibilidades*. eds. Humberto J. Cubide., María Cristina Laverde Toscazo y Carlos Eduardo Valderrama, 59-71. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Fundación Universitaria Centraá.

Singly, François de y Vincenzo Cicchello. 2004. Familias contemporáneas: reproducción social y realización personal. En . comps. David Kertzed y Marzi Barbagli, 417-46i. Barcelona: Paidós.



**INTERSECCIONALIDAD EN LOS ESTUDIOS  
DE FAMILIA: GÉNERO, RAZA Y SEXUALIDAD**

*INTERSECTIONALITY IN FAMILY STUDIES:  
GENDER, RACE AND SEXUALITY*



# CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN EL PROCESO DE ALIMENTACIÓN FAMILIAR\*

Como citar este artículo:

Franco, Sandra Milena. 2013. Cambios y permanencias en el proceso de alimentación familiar. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 83-105.

SANDRA MILENA FRANCO PATIÑO\*\*

*Recibido: julio 19 de 2013  
Aprobado: septiembre 9 de 2013*

**RESUMEN:** El presente artículo analiza el modo en el que las familias rurales del municipio de Marmato (Caldas, Colombia) sostienen la ideología y las prácticas tradicionales de género en torno al trabajo de cuidado alimentario en el ámbito del hogar y las tensiones familiares que modifican los fundamentos de la división sexual del trabajo; a fin de comprender las situaciones o los aspectos que modifican las relaciones entre los sexos y la construcción de las identidades. Para ello, la recolección de información combinó diversas técnicas cualitativas: entrevistas a grupos familiares, observaciones de los procesos de alimentación en el hogar y registro del tiempo —diferenciado por sexo y edad— en la ejecución de las tareas asociadas a estos.

Los resultados evidencian que en la función socializadora de las familias existe un *continuum* de ideologías y prácticas que reproducen y modifican el *modelo* de división sexual del trabajo que sostiene las desigualdades de género. Las condiciones políticas y socioeconómicas del contexto de carácter tradicional mantienen la ideología del cuidado alimentario como tarea central y casi exclusiva de las madres/ esposas, al igual que la atribución de la responsabilidad de formar y preparar a los sujetos para insertarse en la vida social. Como proceso

---

\* Este artículo es una versión resumida del capítulo 10 de la investigación doctoral de la autora denominada: "El sostén de la vida. La alimentación familiar como trabajo de cuidado. Un estudio en Marmato (Colombia)", finalizada en el 2013.

\*\* Docente investigadora, Departamento Estudios de Familia. Universidad de Caldas. Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO (Argentina). E-mail: sandra.franco@ucaldas.edu.co.

dinámico, la reproducción sociocultural se ve confrontada por situaciones particulares de vida y reordenamientos en la organización familiar y social que impelen a los sujetos y a los grupos familiares, a generar formas de actuación que distan del orden y los aprendizajes normativamente instituidos.

**PALABRAS CLAVE:** familia, género, trabajo de cuidado, alimentación.

## CHANGES AND STAYS IN THE PROCESS OF FAMILY FEEDING.

**ABSTRACT:** This report aims to analyze the consistencies and changes in the gender-specific ideology and practices regarding the planning, organization and delegation of tasks required in the process of preparing food for the household among rural families of Marmato (Caldas, Colombia). The main objective herein is to understand the situations or the issues that give rise to changes in gender relations and the creation of masculine and feminine identities. The research conducted, combined various techniques for collecting qualitative information to include, interviews with family groups, observations of the different processes of food preparation at home and recording the amount of time spent by each family member to complete their specific tasks assigned to them based on their age and gender.

The results show that in the socialization function of the family, there is a continuum in both ideologies and practices that reproduces and modifies the model of gender-based division of labor which maintains gender inequalities. In the context of the study, the traditional character of political, economic and social conditions maintained the ideology of house work, such as cooking and caring for the family. However, the cultural reproduction of social life is confronted by particular life situations and rearrangements in family and social organization, which require that individuals and families generate forms that are different that the learning to introduced.

**KEY WORDS:** family, gender, care work, feeding.

## INTRODUCCIÓN

La alimentación en la esfera del hogar constituye uno de los procesos más significativos de la vida familiar. Alimentar una familia demanda llevar a cabo una serie de trabajos que, aunque no estén en la esfera del mercado y se realicen sin remuneración económica a cambio, constituyen pilar del bienestar individual, familiar y social. Desde esta perspectiva, se plantea que las tareas asociadas al proceso de alimentar una familia constituyen un *trabajo de cuidado*, por cuanto este proceso implica una actividad y una relación (Zelizer 2009; Tronto 1993; DeVault 1991).

Como actividad, la organización, la distribución y la delegación de tareas alimentarias entre los miembros del grupo familiar según diferencias de edad, sexo y posición se fundamentan en la concepción clásica de la división sexual de los trabajos; es decir, son labores jerárquicas y generizadas que dan cuenta de la identidad y de los roles de género socio-culturalmente instituidos. Como relación, alimentar una familia constituye una forma de cuidado de los miembros del grupo orientada a satisfacer la necesidad de supervivencia (nutrición orgánica) y la necesidad de afecto (nutrición emocional), para que las personas estén bien (condiciones de salud) y se sientan bien (atendidos, queridos, tenidos en cuenta). El marco de relaciones y afectos que suponen los vínculos parento-filiales otorgan características y lógicas particulares a la ejecución de tareas alimentarias en el hogar, por lo que alimentar connota un acto simbólico de creación, expresión y sostenimiento de emociones y vínculos entre parientes.

El proceso de alimentación familiar es complejo. Contempla el acceso a los alimentos, conservación, preparación y consumo de la comida, hasta la limpieza de las sobras (Mennell et al. 1992; Gracia 1996; Contreras y Gracia 2005). La transformación de alimentos en comida requiere de una serie de tareas, actividades, tiempos y recursos, en el que se expresan una serie de aprendizajes y saberes que dan cuenta no solo de un conocimiento referido a la selección y combinación de alimentos según la cultura, sino también, de valoraciones y creencias asociadas con respecto a: quiénes deben hacer tal labor; quiénes deben comer cierto tipo de alimentos; y los privilegios o derechos de los miembros del grupo.

Desde esta perspectiva, este trabajo se propone analizar el modo en que las familias rurales del municipio de Marmato<sup>1</sup> (Caldas, Colombia) **sostienen** la ideología y las prácticas tradicionales de género en torno al trabajo de cuidado alimentario en

<sup>1</sup> Marmato se ubica en el centro occidente colombiano (ver mapa 1), al noroeste del departamento de Caldas, a una distancia de 142 km de Manizales, la capital del departamento. Se caracteriza por ser un municipio mayoritariamente rural. El 86 % (7053) de su población se concentra en esta zona y el 14 % (1122) restante habita la zona urbana. Del total de la población, el 49 % son mujeres (3944) y el 51 % son hombres (4231). El 34 % de la población está en el rango de 4 a 14 años, el 60 % está entre 15 y 64 años, es decir, predomina una población adulta, económicamente independiente, mientras que el intervalo de 65 a 99 años reúne solo el 5.1 % de la población (DANE 2005).

el hogar, como también, **las tensiones familiares** que obligan a modificar diversas prácticas o a transformar una determinada ideología respecto a la división sexual del trabajo que soporta la delegación y ejecución de tareas en este proceso, con el fin de comprender las situaciones o los aspectos que dan lugar a cambios en las relaciones entre los sexos y en la construcción de las identidades masculinas y femeninas<sup>2</sup>.

## REFERENTE TEÓRICO

Esta investigación se inscribe en las discusiones teóricas propuestas por la economía feminista respecto a la necesidad de reconocer la existencia de al menos dos economías (Elson 1995): (i) la *economía de bienes* en la que las personas reciben un salario por vender su fuerza de trabajo a través de la que producen mercancías que se venden en los mercados o que se financian a través de impuestos, y (ii) la *economía del cuidado* o un “otro económico”, referida a aquellas tareas y actividades orientadas a satisfacer las necesidades más básicas y relevantes que hacen posible la reproducción social y la sostenibilidad de la vida humana (Carrasco 2001; Pérez 2004; Picchio 2005; Rodríguez 2005).

Desde la perspectiva feminista, el análisis de los cuidados implica considerar por lo menos tres dimensiones (Daly & Lewis 2000; Razavi 2007):

- Dimensión material que destaca la naturaleza, la lógica de relaciones que lo fundamentan como un trabajo —remunerado o sin remuneración—, los ámbitos de realización —familia, comunidad, mercado, Estado—, los sujetos que lo desempeñan y las condiciones en que se efectúa en comparación con otras formas laborales existentes.
- Dimensión ética o normativa que regula la provisión de cuidados —atribución/asunción, según patrones culturales—, el marco de obligaciones y relaciones en el que se inscriben —familiares, comunitarias, sociales— y el rol del Estado en la creación y sostenimiento de estereotipos y prácticas respecto a estos.
- Dimensión emocional que fundamenta los sentidos y los significados de cuidar, generalmente, anclados a una racionalidad en la que prevalecen las relaciones altruistas, de abnegación y amor incondicional, ideología esencialista que ha servido para privatizar y configurarlo como un campus feminizado.

---

<sup>2</sup> Los resultados que se presentan hacen parte de una investigación más amplia que desde los postulados teóricos de la economía del cuidado tuvo como objetivo general comprender las desigualdades sociales de género que se expresan en el trabajo de cuidado en el hogar.

Situada entre estos referentes, y con la pretensión de profundizar en los diversos componentes del cuidado familiar, esta investigación plantea que el proceso de alimentación que llevan a cabo las familias en el ámbito del hogar es un trabajo de cuidado. En esta perspectiva, se introducen algunos aspectos escasamente abordados en los análisis de los trabajos acerca de cuidado en el hogar. En primer lugar, se considera al cuidado *indirecto* que se provee a *personas dependientes y no dependientes* en la familia, toda vez que la alimentación familiar se orienta a la totalidad de los integrantes del grupo —aunque varíe la cantidad, el tipo de alimentos, la calidad y la frecuencia con la que se ofrece a sus miembros—. Considerar el cuidado indirecto de dependientes y no dependientes (como los hombres adultos) que se da a través de la alimentación permite debatir la consideración de que esta es una actividad instrumental (Esquivel s.f.: 2), que no tiene un contenido relacional y, por tanto, es más fácilmente sustituible en el mercado. En oposición a ello, este estudio evidencia que el proceso de alimentar una familia cobra sentido y significado por el marco de relaciones parentales en el que se inscribe que, además de configurar una especificidad para esa forma de vida llamada familia, constituye un factor de distinción respecto a otras prácticas sociales (DeVault 1991); de ahí que, aunque las familias puedan resolver en el mercado su necesidad de alimentación, esta cobra otro tipo de significaciones afectivas y emocionales a las que connota el proceso en el grupo familiar.

En segundo lugar interesa destacar el *trabajo* —no como empleo— que hace posible la transformación de los alimentos en comida, para identificar las características y las lógicas particulares de este cuando se realiza en el hogar, para la familia y sin remuneración alguna. En tercer lugar y, aunado a lo anterior, se analiza *la dimensión subjetiva y afectiva* que constituye y media la realización de tareas alimentarias como una forma de cuidado familiar; más aún, si se tiene en cuenta que los afectos y el amor que supone los vínculos familiares configuran relaciones de desigualdad, que pasan desapercibidas por los actores participantes de tal relación. Cuarto, se problematiza el trabajo de cuidado cuando se desarrolla en *contextos rurales* caracterizados por la superposición del trabajo de producción, reproducción y consumo.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Entendida como paradigma y como método, la etnografía constituyó la opción metodológica que fundamentó el acercamiento al fenómeno, la recolección y el análisis de información y elaboración textual. La residencia y la permanencia prolongada en las zonas de estudio, la observación de la cotidianidad y el desentrañamiento de los significados que los actores otorgan a sus modos de organización familiar y social, son estrategias propias de este método, las cuales permitieron observar sistemáticamente las prácticas, los comportamientos, las actividades, las tareas y las relaciones de los

miembros de las familias y la comunidad en su cotidianidad en torno a situaciones alimentarias —estructuradas y no estructuradas—, en días típicos y atípicos, celebraciones excepcionales y ordinarias<sup>3</sup>.

La situación de *observación y relevamiento de información* fue el proceso de alimentación entendido como el conjunto de tareas y actividades que los miembros de las familias realizan para procurar su alimentación cotidiana. Este cubre desde el acceso, la conservación, la preparación y el consumo de alimentos hasta la limpieza. El uso del tiempo, las personas responsables y participantes de las tareas y las actividades que caracterizan esta labor, espacios, relaciones y significados, fueron los aspectos considerados en las observaciones, las entrevistas familiares y los grupos focales. Los datos que se presentan en este trabajo corresponden a la información de las entrevistas familiares y las observaciones de campo (Tabla 1).

**Tabla 1.** Número de entrevistas familiares según tipología por zona de estudio, municipio de Marmato (Caldas, Colombia).

Vereda	Nuclear	Extensa	Monoparental	Unipersonal	Total
El Llano	6	1	3	1	11
La Cuchilla	6	1		4	11

Fuente: elaboración propia por parte del autor.

La *observación participante* fue realizada en visitas familiares<sup>4</sup> y en eventos comunitarios durante los primeros meses de inserción en la zona. La información obtenida en las primeras observaciones condujo a focalizar la observación en los procesos de preparación y consumo por ser los momentos que demandan mayor inversión de tiempo y donde hay mayor interacción entre los miembros de la familia. Igualmente, basada en los registros de diario se efectuaron *las entrevistas* a las familias<sup>5</sup>, los actores institucionales del ámbito comunitario y municipal.

<sup>3</sup> El trabajo de campo etnográfico se llevó a cabo durante los meses de agosto a noviembre del 2010, con residencia permanente de la investigadora en dos veredas (división político/ territorial para las áreas rurales) del municipio: vereda La Cuchilla y vereda El Llano.

<sup>4</sup> Las visitas familiares son una técnica privilegiada en el trabajo con familias. Esta técnica permite constituir y mantener de manera directa y participativa una relación entre el grupo familiar y el investigador o agente educativo, además tiene diversos propósitos según el interés que oriente la acción profesional: obtener y entregar información; intercambiar conocimientos; analizar situaciones problemáticas objeto de intervención; planear y hacer seguimiento a hábitos y prácticas (Cuaderno de familia 1996).

<sup>5</sup> Se denominan entrevistas familiares por cuanto se efectuaron con la participación de todos los convivientes en la unidad doméstica, incluyendo niños y niñas mayores de 10 años, toda vez que se reconoce que en el contexto rural los hijos e hijas se vinculan desde muy temprana edad a trabajos productivos y reproductivos. El propósito de esta entrevista colectiva era acceder a la ideología que hombres y mujeres de diversa edad poseen respecto a la alimentación entendida como un trabajo de cuidado para conocer su participación y percepción de las tareas domésticas alimentarias y como una forma de evidenciar las relaciones entre los miembros.

Adicionalmente, se realizaron *grupos focales* separados por hombres y mujeres para tratar de entender los imaginarios colectivos que ambos grupos de población tienen respecto a la alimentación familiar como trabajo de cuidado. El grupo focal permite captar la esencia de discursos en el plano social, mientras que las entrevistas captan los discursos individuales con base en la experiencia de vida personal y familiar.

Dado que la familia constituye unidad de observación y unidad de análisis, la sistematización y la construcción de los datos se efectuó por tipologías familiares, según conformación del grupo y los roles<sup>6</sup> parentales, sexo (esposos/a, hermano/a, tío/a, suegra, nuera, yerno, hijo/a). Además, de acuerdo al rol y la posición que se ocupe al interior de la familia, se construyen funciones, identidades y expectativas distintas. Un mismo actor puede construir diversos significados de una misma experiencia según el rol desde el cual se sitúa, ya que no es lo mismo hablar como padre, que como esposo o hermano. En cada uno de esos lugares, su ideología y práctica es diferenciada porque la experiencia y las interacciones esperadas en cada relación ubican lógicas de acción de género también disímiles.

Desde esta óptica, un análisis diferenciado por tipologías familiares muestra las tensiones y los conflictos que emergen en la manera tradicional de organizar y distribuir las tareas alimentarias en el hogar, así como las negociaciones entre las generaciones en torno a los trabajos requeridos para alimentar una familia. Los modos de resolución de estas tensiones permitieron evidenciar las continuidades o los cambios en las concepciones y las prácticas de género en torno al trabajo de cuidado alimenticio.

## RESULTADOS

Las relaciones de género en torno al trabajo de cuidado alimentario en el hogar expresan tensiones y conflictos con el modelo hegemónico de división sexual del trabajo. Se utiliza la figura de *tensión* para dar cuenta de la lucha de fuerzas entre los diversos factores que intentan, por un lado, reproducir y sostener el modelo de reparto de tareas y el papel que hombres y mujeres de diversa edad deben cumplir en cada fase del proceso de alimentación en el hogar conforme al ordenamientos social y, por otro, deconstruir y reconstruir el modelo para que se ajuste a las nuevas necesidades, intereses y significaciones individuales, requerimientos familiares y de contexto. Esta lucha de fuerzas por sostener/erosionar/rearmar el modelo, adquiere un carácter dinámico, tensiones latentes que en su confrontación y en la búsqueda de mecanismos de resolución avanza hacia el propósito por alcanzar mayor igualdad familiar y social en los aspectos fundamentales de la vida humana.

<sup>6</sup> El concepto de rol trasciende la mirada funcionalista/determinista. Se entiende como aquello que el actor hace en relación con otros, mediado por la interacción y el lenguaje, en el que además de la estructura social intervienen las propias significaciones construidas por el sujeto en cada contexto particular para definir su papel y su actuación que se mueve entre lo determinado y lo decidido.

Las tensiones de la división sexual del trabajo de cuidado alimentario en las familias en estudio son de dos órdenes. Primero, una tensión entre el aprendizaje obtenido de la división sexual del trabajo versus la enseñanza prodigada a través de la socialización familiar. Esta tensión es vivida mayoritariamente por las madres como responsables de educar y formar las nuevas generaciones; son ellas quienes empiezan a cuestionar cierto tipo de creencias y a introducir nuevos patrones de comportamiento que generen en el largo plazo una modificación a la ideología dominante. Segundo, una tensión entre la ideología y la práctica del trabajo de cuidado alimentario; es decir, entre el deber ser y lo que es. Las contradicciones entre el sistema ideológico y de creencias sociales, así como las situaciones concretas de la cotidianidad que irrumpen la vida individual y familiar que obligan a actuar, en ocasiones, contrario a las convicciones. Esta tensión es vivida principalmente por los hombres quienes, al verse obligados a migrar a otros lugares de trabajo o vivir solos, se ven abocados a aprender y desempeñar tareas que consideran no son propias a su naturaleza.

***Tensión entre el aprendizaje obtenido de la división sexual del trabajo versus la enseñanza prodigada a través de la socialización familiar***

Una de las principales funciones de la familia es la socialización en perspectiva individual y estructural (Berger y Luckmann [1968] 2001; Restrepo 1999). Individualmente, se espera que mediante la socialización los sujetos construyan y adquieran su identidad de género y que internalicen las normas culturales necesarias para insertarse y actuar en los diversos ámbitos de la sociedad. En la perspectiva estructural, la socialización es el proceso por el cual se da el aprendizaje de la cultura, la sociedad transmite valores y creencias que mantienen la tradición a la vez que constituye el escenario para modificar y cambiar pautas de relación e interacción para que sean favorables al desarrollo humano. Acorde con la función socializadora, las familias forman a hombres y mujeres en aquellos aspectos que consideran esenciales para el despliegue de su vida. Uno de estos aspectos concierne a los saberes en torno a la cultura alimentaria<sup>7</sup> y a la organización de tareas alimentarias.

Al comparar los modelos de enseñanza/aprendizaje que los grupos familiares en estudio recibieron de sus familias de origen y los que ellos promueven en sus familias de procreación respecto a la forma de organizar y delegar tareas alimentarias se encontró que los hogares constituidos por generaciones adultas mayores conservan gran parte del aprendizaje adquirido en su familia de origen y desde esos patrones lo socializaron a su parentela; mientras que los hogares conformados por parejas jóvenes,

---

<sup>7</sup> Desde el momento del nacimiento y durante la primera etapa del desarrollo, las familias enseñan los alimentos que deben consumirse (construcción cultural del gusto), las creencias en torno al consumo (alimentos adecuados para cada edad y sexo, la estructura, personas y momentos de consumo), las personas responsables de las tareas alimentarias, entre otras.

si bien en la gran mayoría de los casos fueron formados desde cánones conservadores, en su familia de procreación introdujeron modificaciones a ciertos comportamientos o creencias por estar en desacuerdo con ellos, al considerarlos inadecuados o injustos para su vida propia y la de otros. Esta oscilación entre la reproducción acrítica de lo aprendido en las familias de origen y la enseñanza reflexiva con la familia de procreación da cuenta de tres tipos de socialización: diferenciada por género; compartida entre los sexos; forzada por el contexto.

**Tabla 2.** Modelos de socialización en torno a las tareas alimentarias en las familias de origen y las familias de procreación de las veredas La Cuchilla y El Llano, municipio de Marmato (Caldas, Colombia).

FAMILIA DE ORIGEN	FAMILIA DE PROCREACIÓN	
	40 años y más*	Menos de cuarenta años*
Diferenciados por género	Conservación de la tradición.	Confrontación discursiva al modelo; delegación de tareas contraria a la norma.
Socialización compartida entre los sexos	No es concebida en el pensamiento, ni efectuada en la práctica.	La ideología conserva rasgos de la tradición y en la práctica se procura por relaciones igualitarias entre los sexos.
Forzada por el contexto	Hombres aprendieron y asumieron tareas alimentarias durante la infancia o la adultez.	Hombres asumen tareas domésticas al enfrentarse a nuevos contextos sociales u obligados por la situación.

\* Refiere a los progenitores o adultos (h o m) que encabezan o lideran el hogar.

Fuente: elaboración propia por parte del autor.

### *Socialización diferenciada por género*

Corresponde particularmente a algunas familias extensas, conyugales y fraternales que han terminado su proceso de crianza con los hijos/as —ahora adultos—, quienes *reprodujeron* y *reproducen* el modelo de división sexual del trabajo (público/masculino; privado/femenino) sin cuestionamiento alguno, al considerar que así deber ser, porque así siempre ha sido. En este modelo, el aprendizaje de tareas alimentarias era fundamental y esencial a la identidad femenina, de ahí que a las mujeres desde temprana edad se les exige vincularse y ejecutar diversas actividades en las diversas fases del proceso de alimentación. El *aprender haciendo* constituye la estrategia para adquirir saberes sobre los recursos y la cultura alimentaria, procesos,

preparaciones y cuidado alimentario familiar. Se mantiene y refuerza la dependencia cultural de los hombres del cuidado alimenticio al excluirlos/eximirlos de tareas alimentarias, de las que no participan ni por delegación, ni por decisión propia ante eventos familiares que se lo demanden.

¿Ud. por qué le enseñó a sus hijas mujeres a hacer de comer y a su hijo no? Madre [65 años, tuvo dos mujeres y un hombre]: porque él... cómo le digo yo, porque cómo no había necesidad, porque habían mujeres en la casa' (Registro diario de campo, agosto 19 de 2010, FaBeSa, conyugal, LaCu<sup>8</sup>).

¿Usted le enseñó a hacer de comer a su hijo? Madre [48 años, tiene un hijo de 29 y una hija de 21]: No, porque uno a un hombre nunca le enseña... y mi esposo menos que hace, yo hago lo mío y él hace lo de él por fuera. ¡Ah no!, él [su esposo] no sabe hervir un agua, pa' que voy a decir... pues a mí me parece que está bien así porque a él nunca lo enseñaron y no se enseñó a hacer una aguapanela ni nada. Él dice que no, que eso no es destino de él que ellos no se meten a la cocina y no saca siquiera cuando yo no estoy, porque yo le he dejado hecho y cuando llego por la tarde ahí está conforme le dejé, prefiere no comer por no servirse hasta que yo llegue (Registro diario de campo, agosto 21, 2010, FaCaBe, nuclear, salida de los hijos, LaCu).

No, mi mamá no me enseñó a cocinar, nooooo es que en mi familia eran 7 mujeres y con mi mamá 8, así que a mi mamá le daba pena que nosotros hiciéramos de comer, se sentía desplazada habiendo tantas mujeres (FaOrRa, nuclear, expansión, padre/esposo, 39, EILla).

Aunque este modelo es prevalente en la ideología cultural de las zonas y en algunas de las familias de procreación de nuestro estudio, presenta variaciones en el grado de persistencia donde las confrontaciones discursivas y del actuar están siempre latentes.

Las familias nucleares en ciclo familiar inicial, escolar o adolescente conformadas por progenitores jóvenes (entre 16 y 38 años), confrontan discursivamente los esquemas de este modelo a la luz de los cambios sociales y de las necesidades e intereses de sus vidas. Por lo general, son las mujeres quienes cuestionan la exclusión de los hombres de las labores domésticas o alimentarias. Como mecanismo para romper con estos prototipos, en la cotidianidad distribuyen tareas domésticas y alimentarias entre sus hijos varones y hembras, aunque esto connote conflicto con su pareja. Sin embargo, parece ser que los contenidos ideológicos del sistema social tienen mayor peso en la estructuración del pensamiento de los sujetos, pues aunque en la vida cotidiana llevan a cabo acciones que contradicen la norma dominante, la ideología social se preserva.

<sup>8</sup> La identificación de los relatos corresponde a las iniciales de los apellidos de las familias, el tipo de conformación y la vereda.

Por lo menos, así se evidencia en los discursos que los hijos e hijas de estas familias expresaron, quienes al ser consultados directamente por su concepción respecto a las tareas de alimentación, responden a las creencias y al imaginario social establecido, pese a que en su cotidianidad viven y participan de otro ordenamiento tal y como lo ilustra el siguiente relato:

[Madre, 38] Yo le enseñé a S [hijo, 14] a hacer de comer porque un día él se metió la cocina y yo le decía así se hace... y él aprendió, a ella [hija de 12 años] ahí le estoy enseñando porque no hay quien haga meterla a la cocina, caso es como él (S) que desde pequeño decía quiero aprender a hacer tal cosa, o sea, él pedía que uno le enseñara, ella no. Y con S [hijo, 7] está muy pequeño todavía no le enseño porque me da miedo que le pase algo... Mi esposo nunca se ha metido a una cocina, mejor se muere de hambre (risas), no porque a él siempre la mamá y las hermanas le hicieron y así se enseñó [...].

Y uds qué opinan, quiénes deben preparar alimentos en una familia?  
[Hija, 12]: Las mujeres, a mí no me parece que los hombres cocinen, porque los hombres en la cocina huelen feo [dicho popular].

[Hijo mayor, 14]: Eso es también dependiendo del esmero que le coloque uno al hacer la comida, porque se vea muy feo, un hombre puede hacer lo mismo que una mujer. A mí no me da pena hacer destino [así le dicen a hacer tareas domésticas] ni nada, porque a mí me enseñó mi mamá, entonces por eso, porque si no, yo no hacía nada, por eso yo cocino (FaBeMu, nuclear, escolar/adolescente, LaCu).

Nótese que conforme lo indicó la madre, el hijo destaca que prepara alimentos con cierta regularidad como una forma de ‘ayudarle’ a su mamá, pues además de las labores domésticas ella es empleada de un hogar comunitario. La vivencia y los significados que el hijo construye sobre su participación en esta tarea le permite decir que lo relativo a la cocina y los alimentos puede ser realizado tanto por hombres como mujeres; contrariamente, su hermana menor pese a que hace tareas alimentarias como parte de las obligaciones familiares e interactúa y se beneficia de los alimentos cuando los prepara su hermano, sostiene la ideología social dominante, que no es la misma que se le ha enseñado. Esta representación social sobre la tradición del deber femenino en las tareas alimentarias fue expresada de manera similar por los jóvenes en el grupo focal. Ante la pregunta de quiénes *deben* encargarse de la alimentación en la familia, mayoritariamente hombres y mujeres indicaron que: las mujeres; aunque *en la práctica* ante la ausencia de la madre o por ser todos varones se ven obligados a participar del proceso de alimentación (preparan, sirven alimentos a sus hermanos, limpian la cocina). Así, prevalece la idea de considerar que esta práctica es propia del rol maternal, son ellas quienes tienen más conocimiento y a quienes les queda

mejor preparada la comida; cualquier otra participación de hijos, hijas o parientes es asumida como ‘colaboración’, más no como ‘obligación’. Esta distinción es decisiva, por cuanto solo las obligaciones son las que se consideran adscritas a las identidades de los sexos.

Además de delegar tareas alimentarias a hijos e hijas, las madres de estas familias nucleares de parejas jóvenes, también han modificado la práctica de enseñar a las hijas lo relativo a la alimentación como aspecto fundamental. Actualmente, no enseñan a temprana edad a preparar alimentos, ni se les impone como parte de la construcción de su identidad. En la edad escolar se les delega algunas tareas básicas (limpieza de la cocina, pelar alimentos, moler) y en la edad adolescente les otorgan tareas de mayor responsabilidad como preparar algún alimento, en forma ocasional y no permanente, como sí ocurría anteriormente con las familias rurales. La ampliación de las oportunidades para el ingreso de las mujeres a la educación<sup>9</sup> y el acceso a niveles superiores de formación parece ser uno de los factores que explican este cambio; no solo porque una de las metas de éxito familiar es que sus hijos e hijas logren ser profesionales como una opción para ‘salir del campo’ y ‘vivir mejor’, sino también porque muchas madres desde su experiencia sienten una frustración al haber tenido el deseo de estudiar y no haber contado con el apoyo de sus familias de origen para lograrlo. En este sentido, las madres sienten una obligación superior de apoyar a sus hijas para que accedan a otras oportunidades y la manera de hacerlo es desligándolas de la obligación que supone el trabajo alimentario.

En ambas veredas, particularmente las madres jóvenes de familias nucleares o mujeres adultas, reconocen el papel que cumplen en la modificación de la ideología predominante de género a través de la educación que ellas ofrecen; en consecuencia, al enseñar y delegar labores alimentarias a los hijos buscan que ellos lo interioricen como práctica de vida y que se refleje en una co-participación en las tareas del hogar en sus relaciones de pareja y, sobre todo, cambie la concepción ‘*machista*’ que sostiene la diferenciación de tareas por sexo.

Yo pienso algo y es que eso viene desde el hogar, porque si usted tiene dos hijos hombres, como el ejemplo mío que son varoncitos, pero si yo los enseño desde pequeños a hacer en una cocina obviamente ellos se van a enseñar y se van a levantar con esa idea de saber hacer en una cocina, lo que hay en partes que no los enseñan, yo les enseño, por eso yo digo que muchas veces sí viene del hogar, porque si no los enseñan ellos cómo van a aprender (FaCoBe, nuclear, adolescente, madre/esposa, 38, LaCu).

<sup>9</sup> Desde la década del 90 del siglo XX y con el apoyo del Comité de Cafeteros en el mejoramiento de infraestructura en las zonas rurales, se aumentó la presencia de instituciones educativas que ofrecen la secundaria básica completa directamente en el campo. Adicionalmente, los municipios hacen convenios con universidades para ofrecer formación técnica y profesional a distancia. En nuestro caso, el municipio de Marmato cuenta con formación técnica ofrecida por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en metalúrgica, metalmecánica y comercio; y la Escuela de Minas ofrece formación tecnológica en minería.

[Madre, 24] Si uno le enseña a cocinar a los hijos, de hecho yo al de aquí le estoy enseñando y a la niña mayor también, **si uno le enseña a cocinar a un hijo varón va empezar a cambiar la mentalidad en esa generación** entonces cuando él se case no va a ver a la esposa como la sirvienta de la casa, sino que le va a decir ‘mi amor, yo te ayudo, yo también se’, o si los dos trabajan el uno cocina un día y al otro día el otro, yo creo que uno va ir cambiando esa mentalidad en ellos, de que no lo vean a uno a toda hora con cara de guisa... (FaBeTa, nuclear, escolar, Lla).

Nuevamente, la incorporación de esta práctica genera tensiones familiares y sociales por cuanto en las zonas hay una creencia generalizada respecto a que la vinculación de los varones a tareas alimentarias puede generar comportamientos que se contraponen a la imagen y a la identidad propiamente masculina; algunas madres, padres y personas adultas de la comunidad que se oponen a ello lo denominan como: ‘*le sale a uno rarongo*’, expresión utilizada para referirse a hombres que asumen comportamientos femeninos.

#### *Socialización compartida entre los sexos*

Este modelo de socialización corresponde a las familias de origen donde la distribución de las tareas en los procesos de alimentación, son comunes a hombres y mujeres independientemente de la edad. En tres de las cinco familias nucleares en el que se evidenció (dos familias de la vereda La Cuchilla y tres de la vereda El Llano), la familia de origen era monoparental femenina; allí la *madre* enseñó por igual a hombres y mujeres las tareas del hogar y promovió su participación activa en ellas. Acorde con este aprendizaje, los hombres y las mujeres que en su familia de origen se vincularon a tareas alimentarias consideran que estas deben ser compartidas entre ambos sexos, de hecho, estos hombres/esposos en su familia de procreación se involucran con más frecuencia en la realización de estas tareas y consideran que las cualidades, atributos y características para llevarlas a cabo no obedecen al sexo, sino a la persona que las realiza.

[Padre/esposo, 38] Sí, yo hacía, en mi casa me tocaba... por ejemplo a mí me asignaban los días domingos arreglar toda la cocina, todo lo que eran ollas, así de brillar... todo eso me tocaba a mí, lavar mesón, el día domingo esa era la tarea mía, todos los trastos que están en la cocina, las ollas que no se usan en la semana, todo eso se volvía a lavar el día domingo, y así una semana uno barría y el otro trapeaba que era mi hermano y yo, porque las mujeres eran más niñas.

G [madre/esposa, 35]: Eso le hace que él les enseñe a los hijos de él a ser así (FaMoAgui, nuclear, escolar, LaCu).

En otros casos, aunque en las familias de origen el modelo de socialización es diferenciado por sexo, cuando las personas conforman pareja modifican la práctica aprendida de acuerdo con sus intereses y significados. La familia de procreación se convierte en la oportunidad para decidir y asumir nuevas formas de relación en donde los saberes y los trabajos alimentarios son comunes a las personas independientemente del sexo.

Mis hermanos no aprendieron a cocina porque éramos muchas mujeres... pero ahora con mis dos niños me gusta enseñarles, porque uno no sabe cuándo uno va a estar por fuera y entonces que sepan que hacer...por ejemplo él [hijo 13 años] es feliz cuando me hace el desayuno y me dice hágale desayune que es de manos mías, cocina muy chévere si ve. (FaCas, monoparental, escolar, madre, 33, EILLa).

Acorde con este nuevo pensamiento, los progenitores delegan responsabilidades relativas al proceso de alimentación a su parentela y los trabajos domésticos, alimentarios y de cuidado, que son considerados consustanciales a la vida familiar, por lo que deben ser asumidos por los adultos que han decidido formar una familia y no como algo meramente exclusivo de las mujeres.

Si bien en este modelo el trabajo doméstico alimentario debe y puede ser aprendido/desempeñado por hombres y mujeres, se mantiene la diferenciación por sexo y edad en el tipo de tareas y el grado de responsabilidad que se encarga. Durante la edad escolar (7-12 años) la delegación de tareas alimentarias y domésticas tiene el propósito de inculcar compromiso y disciplina para que se aprenda que hay obligaciones por cumplir. La participación de niños y niñas está asociada mayormente a la fase de la limpieza por cuanto se consideran tareas de fácil realización, que demanda poco esfuerzo físico y poco tiempo; no obstante, al observar el tipo de actividades que se asigna, a los varones se les pide encargarse de la basura (botar o quemar los desechos, sacarlos a la calle), mientras que a las hembras se les pide que ordenen la cocina. Aunque también se les pide a los niños que laven los platos, la solicitud es menor.

En la transición hacia la adolescencia, la juventud y la adultez hay una leve modificación. Mientras la delegación y realización de tareas alimentarias aumenta para las mujeres, disminuye o se exime a los hombres. Durante la adolescencia hijos e hijas participan mayormente de la fase de preparación de alimentos —una de las más centrales del proceso—, por cuanto se considera que en esta edad el riesgo de accidentes es menor, al contar con capacidades físicas mínimas (altura, motricidad) para tener dominio y control del fogón de leña —que es el característico de la vereda La Cuchilla— o de la estufa de gas —en la vereda El Llano—. Además, al ser la etapa de transición entre la niñez y la adultez, hay una consolidación de comportamientos, actitudes y hábitos que fortalecen la identidad masculina y femenina. En consecuencia,

se enseña a preparar las comidas que constituyen la dieta básica de alimentación en la zona: arroz; frijoles; sancocho; sopas; jugos. A lo hombres, como aprendizaje básico que deben tener para ‘que no sufran’ y a las mujeres para que puedan saber ‘como llevar un hogar’. A medida que avanzan hacia la edad adulta, los varones se niegan a hacer estas labores y a cambio aumentan su vinculación en tareas productivas (agricultura, minería) porque son demandados también por su padre o parientes, mientras que a las hijas mujeres se les aumenta la delegación, solicitándoles que ayuden más a las madres o las reemplacen en el cumplimiento de tareas cuando esta no está: preparar comidas (almuerzo/comida); servir alimentos; limpiar la cocina.

*Socialización forzada por el contexto*

Este modelo socializador corresponde en este estudio, particularmente, a *los hombres* que conforman hogares unipersonales, así como esposos de dos familias nucleares de la vereda La Cuchilla y un esposo de la vereda El Llano, quienes aprendieron conocimientos culinarios y de tareas alimentarias por la necesidad de supervivencia. Las dificultades vividas en la familia de origen (muerte o enfermedad de la madre, restricciones económicas) sumadas a la ausencia de hermanas mayores o parientes mujeres, forzó a algunos hombres a involucrarse en las tareas alimentarias durante su infancia. En otros casos, los hombres aprendieron a cocinar durante la edad adulta cuando migraron a otras zonas en busca de opciones laborales. En el nuevo lugar, con escasos recursos económicos, ante el requerimiento de alimentarse, viviendo solos o sin quien los atendiera, necesariamente debían preparar alimentos y encargarse de las tareas alimentarias. El aprendizaje de saberes alimentarios se obtiene por otros agentes socializadores distintos a la familia: amigos, conocidos, experiencia directa; aprendizaje que responde a una forma de adaptación a las situaciones concretas del contexto social, económico y personal. Sin embargo, una vez que se casan o existe alguna mujer que pueda hacer la labor, ellos dejan de hacerla.

[...] yo también sé cocinar porque desde muy pequeño yo salí de la casa y me tocó aprender y luego me fui a trabajar a Buenaventura... por un trabajo que me ofrecieron y yo era el que cocinaba hasta que me aburrí y me vine... FaCoBe, nuclear, adolescente, esposo/padre, 40, LaCu).

[...] cuando yo trabajaba en la policía me mandaron para Urabá y por allá me tocó aprender a cocinar, quíéralo o no, porque no había quien nos hiciera, lo que pasa es que uno se va dejando... (FaResGir, nuclear, adolescente, esposo/padre, 40, ElLla).

Este modelo de socialización parece disruptivo con el esquema de división sexual del trabajo, pero solo tangencialmente. Ideológicamente, para estos hombres

adultos efectuar tareas alimentarias es parte de las obligaciones asumidas como pareja y como familia, una forma de atender sus seres queridos, basado en sus *capacidades*, y en la autonomía del sujeto de querer y poder hacer cosas. No obstante, en la organización cotidiana de la vida familiar tan solo cuando las esposas deben ausentarse ellos participan con tareas alimentarias en su hogar: preparación o servida de alimentos para ellos y sus hijos pequeños. Únicamente, los hombres que viven solos (3) asumen esta labor de manera directa y continua por el imperativo de la necesidad de alimentarse; tan pronto como una familiar o mujer de la comunidad les ofrecen este servicio ellos ceden esta labor, aduciendo que la mayor experticia y el conocimiento de las mujeres son condiciones para hacer preparaciones de mejor calidad y sabor. Discursivamente, el trabajo doméstico alimentario puede ser llevado a cabo por cualquiera de los sexos, aunque preferentemente por las mujeres.

***Tensión entre la ideología y la práctica del trabajo de cuidado alimentario: entre el deber ser y lo que es***

En relación con el último modelo socializador, la segunda tensión refiere al sistema de creencias sociales que parece superponerse a las circunstancias concretas de vida de las personas. Ante las dificultades económicas y las escasas oportunidades y recursos que ofrece el contexto de las zonas rurales en estudio, los grupos familiares se ven obligados a ejecutar acciones o tomar decisiones que parecen estar al margen de sus creencias y valores, como lo es el hecho de enseñar intencionadamente a los hombres conocimientos alimentarios, para que estos los apropien y se responsabilicen del autocuidado alimentario, como ocurre con las mujeres.

Este reacomodo ha venido en ascenso en los últimos años, particularmente en la vereda La Cuchilla donde la gran mayoría de hombres adolescentes/jóvenes al terminar la secundaria migran a municipios o ciudades aledañas con el ánimo de acceder a mayores niveles educativos (formación técnica, tecnológica, profesional) y/o acceder a empleos que representen remuneración económica estable. Igualmente, algunos hombres casados durante la época de cosecha o por la baja rentabilidad de la finca, se movilizan por períodos cortos de tiempo a otras zonas donde puedan emplearse.

Debido a ello, los varones jóvenes y adultos han tenido que desligarse de la red familiar y verse obligados a procurarse el autocuidado alimenticio, lo que les plantea una situación de conflictividad respecto a lo que son capaces de hacer para obtener su bienestar. En el momento que se requiere saber y poner en práctica cierto tipo de conocimiento, las personas logran darse cuenta del grado de apropiación [o no] que poseen de este. En razón del modelo de división sexual del trabajo, un número importante de varones no accedió a saberes alimentarios por cuanto las mujeres en

su familia (madre/esposa/hermana/abuela, otras parientes) o externas a ella (vecinas, empleadas) cubrieron tal necesidad; de ahí que cuando la situación de vida les exige *saber hacer* por sí y para sí, se ven limitados o se sienten ‘incapacitados’ para responder a ello. La sensación de incapacidad a la que se enfrentan los hombres cuando están solos y las restricciones que impone en cierto momento el contexto para que las mujeres los atiendan, conduce a que las madres se culpabilicen por no haber puesto al alcance de sus hijos este tipo de saber.

Esta situación ha generado que desde *el deber ser* algunos adultos o progenitores adultos en las familias discursivamente reconozcan como necesidad que los hombres accedan a saberes alimentarios, como estrategia para ganar **autonomía** y dejar la **dependencia** de las mujeres, más no como modificación estructural del sistema de creencias en cuanto las identidades de los sexos.

Hombres y mujeres de las familias entienden la dependencia como el estar sujeto a la acción y a la voluntad de otros (en este caso las mujeres) para resolver sus necesidades vitales, como la de satisfacer su necesidad biológica de alimentarse. Esta dependencia es construida y sostenida culturalmente por los fundamentos esencialistas que restringen el conocimiento y la participación masculina en el trabajo alimentario. La carencia o la debilidad de conocimiento para encarar la satisfacción de necesidades enfrenta a los sujetos a una disyuntiva que, según el tipo de pensamiento que prevalece, es resuelta de dos maneras (Tabla 3): se sostiene la *dependencia* de las mujeres o se accede al conocimiento para ganar *autonomía*.

**Tabla 3.** Justificaciones que los hombres y las mujeres dan para que los hombres aprendan saberes alimentarios, vereda La Cuchilla y El Llano municipio de Marmato (Caldas, Colombia).

JUSTIFICACIONES	AUTONOMÍA (Pensamiento Previsivo)		DEPENDENCIA (Pensamiento Tradicional)	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
<b>Personales</b>	Autovaloración/ subvaloración	Evitar que sufran	Sujeto a la acción de las mujeres	Obligaciones familiares
<b>Capacidad</b>	Defenderse Decidir Controlar recursos y tiempos Credibilidad	Asumir vida propia Defenderse	Derecho atribuido/ asumido por la cultura	Derecho otorgado

Fuente: elaboración propia por parte del autor.

Una primera forma de resolver el desconocimiento culinario y la dependencia cultural de los hombres al cuidado alimentario está anclada en el pensamiento tradicional —que es el predominante— el cual sostiene la ideología y la práctica de género de forma inflexible. Allí, la *dependencia* está dada por el *sistema social y cultural* que otorga primacía de derechos a comportamientos y privilegios de los hombres en las familias y en consecuencia, los hombres los exigen y los demandan. Desde este pensamiento, los hombres jóvenes o adultos que viven solos y alejados de su grupo familiar de origen, prefieren no comer, alimentarse de productos pre-elaborados, y si tienen posibilidades compran alimentos en restaurantes o contratan una mujer que les prepare alimentos, antes que asumir tal labor. Para sostener esta dependencia y en caso de contar con familiares en las ciudades de recepción, algunos progenitores acuden a la red de apoyo familiar para garantizar que sus hijos puedan alimentarse adecuadamente. Si no se tienen familiares, la madre migra con sus hijos para procurarles el cuidado o viaja con cierta frecuencia para encargarse de los asuntos alimentarios y domésticos de sus hijos.

En el caso de los hombres casados que viven con su familia de procreación (conyugales, nucleares y algunas extensas) y los hombres solteros que se quedaron viviendo con sus familias de origen, la organización familiar responde a los preceptos culturales aprehendidos que estipulan la tradición de que las mujeres sean quienes cuenten con el *conocimiento* alimentario y que los hombres esperen ser atendidos por ellas. En consecuencia, ni aunque las mujeres dejen los alimentos listos para calentarlos y servirlos ellos se atienden, prefieren no alimentarse, buscar comida en casas de familiares o amigos e incluso comprar, antes que proveérselos por sí mismos.

La segunda forma de encarar la dependencia cultural de los hombres al cuidado alimentario, responde a un pensamiento que puede denominarse '*previsivo*', en tanto las personas justifican la importancia de aprehender saberes alimentarios como condición para afrontar dificultades o situaciones futuras que obliguen a tener este conocimiento. En esta forma de pensamiento, padres y madres jóvenes, y algunos padres adultos de familias nucleares, re-significan aquellas ideas y valores que han fundado la *identidad masculina y femenina* conforme a los nuevos cambios sociales y a las situaciones personales y familiares que han vivido en algún momento de su vida, indicando que los hombres ya no pueden supeditarse más a la acción de las mujeres en el hogar porque ellos cuentan con las capacidades y las habilidades necesarias para aprender y hacer trabajos alimentarios, sin que ello afecte la condición de masculinidad, como se ha creído históricamente.

Tal argumentación busca romper la dependencia creada por razones culturales y avanzar en la construcción de la autonomía del sujeto. En la concepción de las mujeres, enseñar saberes alimentarios a los hombres '*evita el sufrimiento*'; por su parte, los hombres consideran que aprender estos conocimientos es '*valorarse y defenderse por sí mismos*'.

Si bien hombres y mujeres pretenden replantear la dependencia masculina que la cultura ha creado en torno al cuidado alimentario en el hogar, la estructura mental preserva la ideología de género. En el caso de las mujeres, el cuestionamiento a la dependencia cultural de los hombres creada por la carencia de conocimientos culinarios es *coyuntural* y circunscrita a un momento particular de la historia de vida personal y familiar, más que una búsqueda por generar cambios estructurales sobre la condición y la posición de mujeres y hombres en la familia y la sociedad. Ellas consideran que además de las mujeres, los hombres deben saber hacer tareas alimentarias para ganar en autonomía personal: decidir y hacer qué, cómo y cuándo alimentarse sin esperar a que otros/as lo hagan; es decir, para que no *dependan* de una mujer. A esta situación de dependencia de los conocimientos culinarios de una mujer y la incapacidad inicial que sienten los hombres para actuar ante la necesidad de alimentarse es lo que las madres/esposas llaman '*evitar sufrir*'. El sufrimiento es producto de la incertidumbre que genera el desconocimiento. En contraposición, el acceso y la tenencia de conocimiento dan seguridad al sujeto para enfrentarse al medio, para '*defendersé*', evitando la sensación de impotencia e incertidumbre cuando no se dispone de los medios personales, familiares y sociales adecuados para procurarse bienestar.

En cuanto a los varones, el cuestionamiento a la creencia de que solo las mujeres accedan a saberes alimentarios apunta a modificar el comportamiento del saber y saber hacer por ambos sexos, aunque sosteniendo la condición y la posición privilegiada que ellos tienen en la familia y la sociedad. Es decir, la situación de conflicto a la que se enfrentan cuando deben procurarse autocuidado y bienestar, los conduce a replantear sus capacidades y aumentar su valoración personal. Ellos consideran que los hombres cuentan con las mismas capacidades y habilidades para desempeñar el trabajo doméstico alimentario y, por tanto, pueden y requieren aprenderlo para no tener que recurrir a las mujeres y estar subordinados a su acción dentro del hogar para obtener bienestar. Reconocer que pueden y tienen las capacidades para hacer esto es lo que ellos denominan '*valorarse a sí mismo*'; asimismo, confiar en sus capacidades para aprender y desarrollar una tarea permite la autonomía, independencia y libertad que caracteriza la identidad masculina sin continuar dependientes —como culturalmente se les ha formado— a que alguien las haga en su lugar.

## DISCUSIÓN

Los procesos de socialización que tienen lugar en el espacio doméstico como ámbito de reproducción social, constituyen uno de los mecanismos para *sostener y/o modificar* el modelo de división sexual del trabajo que sostiene las desigualdades de

género al interior de las familias; sin embargo, cambios estructurales a la ideología y a la práctica de género requieren acompañarse de diversos agentes socializadores y diversas estructuras sociales.

Como pudo apreciarse en los modelos socializadores, actualmente las familias conformadas por **parejas adultos jóvenes** son las que logran tener una postura crítica y reflexiva de lo aprendido, lo que posibilita distanciarse y cuestionar el discurso social de las diferencias de género en la organización del trabajo doméstico alimentario. La emergencia de este pensamiento crítico en las nuevas generaciones obedece al impulso que ha tenido el discurso de derechos en las últimas dos décadas y la influencia ejercida por los cambios en la estructura y dinámica familiar que, con variaciones y particularidades, también inciden en las formas de vida de las familias rurales. A esto se agrega las restricciones del contexto económico —por las dificultades en la producción agraria y las escasas oportunidades de empleo en el medio rural— que se imponen sobre el sujeto y los grupos familiares forzándolos a desplegar medidas de supervivencia que superan el ideal del deber ser.

Ahora bien, las formas de organización de las tareas alimentarias asumidas por estas familias evidencian como eje central para el cambio en la práctica y la ideología de género el rol vanguardista de las mujeres gracias al papel protagónico que cumplen en el proceso de socialización con sus descendientes y/o parientes cercanos. En especial, parece ser que la experiencia directa de las consecuencias generadas por el cumplimiento de las tareas domésticas, alimentarias y de cuidado, en las que sus proyectos de vida personal se han visto relegados o inalcanzados se convierten en un motor que las impulsa a generar dispositivos de cambio con las generaciones futuras. Aspecto que cobra una significación distinta para los varones por cuanto su involucramiento en tareas alimentarias o domésticas, obligados por los condicionantes del contexto, tangencialmente moviliza su sistema de creencias, por lo que aventurarse a modificar las prácticas en el ordenamiento familiar les supone derrumbar su status de atribución de derechos, al que no quiere ceder.

El conflicto individual y familiar entre lo que se cree y lo que se hace, generado por la participación de los hombres adultos en tareas alimentarias podría constituir —y hasta cierto punto constituye— un dispositivo para la transformación de la ideología familiar y social que cimienta las desigualdades de género. En primer lugar, porque pone en tensión el poder existente en las relaciones entre los sexos al interior de la familia y las implicaciones que el acceso a cierto tipo de conocimientos y recursos han tenido para el desarrollo humano de unos y otras. En segundo lugar, porque la cotidianidad del sostenimiento de la vida confronta a los sujetos y les demanda nuevas actuaciones y respuestas a las situaciones que emergen, que en el largo plazo incidirá en la superestructura social.

Sin embargo, llama la atención que pese al papel vanguardista de las mujeres en la enseñanza de prácticas alimentarias comunes a los sexos, su pensamiento

continúa centrado en los intereses y el bienestar de los *hombres* antes que en los suyos propios. Los motivos por los cuales ellas enseñan saberes alimentarios no tienen una intencionalidad de alcanzar igualdad, porque desde su condición de madres/esposas no perciben desigualdad en la diferencia del desempeño de labores alimentarias, ni les representa ‘*cargas*’ o subvaloraciones. Su preocupación se centra en el bienestar del hombre para reforzarles su primacía conforme a lo que se espera de una buena ‘esposa’ en tanto depender de un saber específico como este los ubica en una condición de subordinación que no es propia de la identidad masculina. Asimismo, y acorde con la lógica de pensamiento masculino, los hombres piensan en sí mismos y en lo que pueden llegar a ser y hacer ante situaciones coyunturales y fuera del estándar social, para mantener así su predominio en relación con las mujeres y su primacía como seres independientes y autónomos.

Las divergencias en el pensamiento corresponde a los aspectos que Gilligan (1985) en su momento catalogó como la ética el cuidado, en el que destaca que el juicio moral femenino es más contextual, inmerso en los detalles de las relaciones y con una mayor propensión a adoptar el punto de vista particular de los otros (Comins 2008; Bonilla y Trujillo 2005; Salazar 2004) y reconoce que la diferencia y la identidad de género son aspectos que denotan particularidades en el pensamiento moral no como características innatas, sino como la resultante de procesos históricos de la división sexual del trabajo donde a las mujeres se les ha otorgado una mayor preponderancia en el rol de cuidar.

Desde otro lugar, en contextos rurales como el de este estudio, el trabajo de cuidado alimentario es una de las principales labores —sino la principal— sobre el que las mujeres han erigido su identidad como madres y esposas, y con la que han alcanzado valoración personal, familiar y social; de ahí que en el aprendizaje o la participación de tareas alimentarias a las generaciones futuras o a los hombres adultos lo que realmente se busca es ofrecer condiciones para que ellos mejoren su calidad de vida por fuera de su hogar, no en el suyo propio por cuanto este es el territorio de poder y dominio que las madres y esposas poseen en el ámbito doméstico, ellas sienten que allí tienen y ocupan un lugar de reconocimiento al cual procuran acceder y mantener como manifestación de plenitud y logro de vida.

Vistos en conjunto, puede decirse que las relaciones de dependencia existentes entre hombres y mujeres mantienen las desigualdades sociales de género y la lucha de poder por obtener reconocimiento a lo que cada uno es y hace. Los hombres dependen del saber alimentario y doméstico de las mujeres para el sostenimiento de la vida individual y de su prole; las mujeres dependen de los ingresos económicos que provean bienes y servicios básicos de condiciones de vida para ellas y su familia; es un juego en el que cada uno participa desde lugares distintos con un propósito común: alcanzar el bienestar para sí y los suyos. Por otro lado, en las familias constituidas por parejas de generaciones jóvenes empiezan a emerger algunos cambios en el plano de

la *acción* más que en el plano ideológico, que buscan introducir prácticas de relación más igualitarias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, Peter y Thomas Luckmann. [1968] 2001. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bonilla, Álvaro y Sergio Trujillo. 2005. *Análisis comparativo de cinco teorías sobre el desarrollo moral*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Contreras, Jesús y Mabel Gracia. 2005. *Alimentación y cultura. Perspectivas antropológicas*. Barcelona: Ariel.
- Comins, Irene. 2008. *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Madrid: Fundación Cultural de Paz, CEIPAZ.
- S.a. 1996. Cuadernos de Familia No. 8. Manizales: Universidad de Caldas.
- DANE. 2005. Censo de población. [http://www.dane.gov.co/daneweb\\_V09/index.php?option=com\\_content&view=article&id=307&Itemid=124](http://www.dane.gov.co/daneweb_V09/index.php?option=com_content&view=article&id=307&Itemid=124) (Recuperado el 4 de Marzo de 2010).
- Daly, Mary & Jane Lewis. 2000. The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology* 51 (2): 281-298.
- DeVault, Marjorie. 1991. *Feeding the Family. The social organization of caring as gendered work*. Chicago: Chicago University Press.
- Esquivel, Valeria. s.f. La economía del cuidado: un recorrido conceptual. Documento de trabajo, Universidad Nacional General Sarmiento.
- Gilligan, Carol. 1985. *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gracia, Mabel. 1996. *Paradojas de la alimentación contemporánea*. Barcelona: Icaria Editorial, Institut Català d'Antropologia.
- Mennell, Stephen, Anne Murcott & Anneke van Otterloo. 1992. *The sociology of Food: Eating, Diet and Culture*. London: Sage Publications.
- Restrepo, Dalia. 1999. *Desigualdad de género. Privilegios y derechos culturales en familias de Caldas*. Premio Nacional de Ensayo Académico, Alberto Lleras Camargo. Bogotá, ICFES.
- Salazar, Edy. 2004. *Cuidado y género: debate moral*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Tronto, Joan C. 1993. *Moral Boundaries. A political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Zelizer, Viviana. 2009. *La negociación de la intimidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**Anexo 1** Ubicación geográfica del municipio de Marmato (Caldas, Colombia)



Tomado de Ramírez Guerrero, Mónica, (2010).

# CARACTERIZACIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LOS PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA DE LA CIUDAD DE MANIZALES\*

Como citar este artículo:

Pinilla, Victoria Eugenia, Diana Marcela Montoya, Carmen Dussán Lubert. 2013. Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de los programas de Ciencias Sociales e Historia de la ciudad de Manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 106-123.

VICTORIA EUGENIA PINILLA SEPÚLVEDA\*\*  
DIANA MARCELA MONTOYA LONDOÑO\*\*\*  
CARMEN DUSSÁN LUBERT\*\*\*\*

*Recibido: noviembre 10 de 2013  
Aprobado: diciembre 15 de 2013*

**RESUMEN:** Esta investigación buscó identificar y comparar las características del autoconcepto en una muestra de 85 estudiantes universitarios, de primeros y últimos semestres de los programas de Historia y Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas en Manizales, Colombia. Es un estudio de tipo transversal y carácter inferencial con tres variables: género, semestre y dimensiones del autoconcepto. Se utilizó la entrevista neuropsiquiátrica internacional MINI (Sheehan et al. 1997) y el cuestionario de Autoconcepto AF5 (García y Musitu 2009). La información se analizó estadísticamente a partir de la comparación del desempeño en las dimensiones del autoconcepto entre hombres y mujeres de primeros y últimos semestres de los programas objeto de estudio. Los resultados muestran a los estudiantes hombres, con promedios en los autoconceptos por encima de los valores correspondientes del baremo, el factor familiar es el que obtiene la mayor puntuación. Las mujeres presentan un alto autoconcepto físico durante los primeros semestres

---

\* Este artículo es resultado del proyecto de investigación: "Estandarización de pruebas cognitivas y caracterización del desempeño en jóvenes universitarios de la ciudad de Manizales", un proyecto realizado entre el 2012-2015, con la financiación y apoyo de la Universidad de Caldas y la Universidad de Manizales.

\*\* Psicóloga. Magíster en Ciencias de la Educación superior. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente del Departamento de Estudios de Familia, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas. Docente investigadora del Programa de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. E-mail: victoria.pinilla@ucaldas.edu.co.

\*\*\* Psicóloga. Magíster en Educación con Énfasis en Relaciones Pedagógicas. Magíster en Neuropsicología. Docente del Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas. Docente del Programa de Psicología y de la Especialización en Neuropsicopedagogía, Universidad de Manizales. E-mail: diana.montoya@ucaldas.edu.co.

\*\*\*\* Ingeniera Química. Magíster en Enseñanza de las Matemáticas. Docente del Departamento de Matemáticas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Caldas. E-mail: carmen.dussan@ucaldas.edu.co.

de carrera, no obstante, al avanzar en el programa, logran mejores puntajes en los factores familiares y académico laboral. Las puntuaciones promedio obtenidas fueron estadísticamente superiores a las del baremo de la prueba. Se recomienda realizar estudios de estandarización del AF5 en Colombia a fin de responder con una mayor validez ecológica a la evaluación de este constructo psicológico en contextos regionales.

**PALABRAS CLAVE:** autoconcepto académico laboral, social, emocional, familiar y físico.

## **CHARACTERIZATION OF SELF-CONCEPT IN A SAMPLE OF UNIVERSITY STUDENTS FROM THE SOCIAL SCIENCES AND HISTORY PROGRAMS IN THE CITY OF MANIZALES, COLOMBIA**

**ABSTRACT:** This research aimed to identify and compare the characteristics of self-concept dimensions within a sample of 85 university students belonging to the History and to Social Sciences Bachelor Programs at the Universidad de Caldas in the city of Manizales, Colombia. It is a cross-sectional and inferential type of study with three variables: gender, semester and self-concept dimensions. The MINI International Neuropsychiatric Interview (Sheehan et al. 1997) and the AF5 Self-Concept Questionnaire (García & Musitu, 2009) were used in this study. In the analysis of the information, the performance in the dimensions of the self-concept is compared, according to gender, to the first and last academic semester students of the programs subject to the study. The results show male students with self-concept over the averages of the scale being the family factor the one with the highest score. Females show a high physical self-concept during the first semester of their career but while time passes and they advance in their studies, they achieve better scores in the family, academic and labor factors. The average scores obtained were statistically superior higher than the test scale. It is recommended to carry out studies to standardize the AF5 Test in Colombia to meet, with more ecological validity, the assessment of self-concept as a psychological construct in regional contexts.

**KEY WORDS:** academic, labor, social, emotional, family and physical self-concept.

## INTRODUCCIÓN

El autoconcepto puede definirse como el producto de la actividad reflexiva del individuo desde la cual se estructura el concepto que la persona tiene acerca de sí misma, como un ser físico, social y espiritual (García y Musitu 2009), en tal sentido, implica todos los pensamientos y sentimientos que la persona tiene acerca de ella misma.

El abordaje de este constructo trasciende la visión unidimensional por una perspectiva del concepto que involucra diferentes dimensiones o factores. De esta manera, se ha considerado el autoconcepto organizado en un sistema de categorización particular que estructura y da sentido a las experiencias de la persona. Asimismo, se reconoce este constructo como multifacético, es decir, que el sistema de categorización incluye varias áreas entre las cuales se consideran la dimensión física, social, familiar, emocional y académico-laboral. De igual forma, el constructo se identifica como experimental, lo que implica que se va construyendo y diferenciando a lo largo del ciclo vital, mientras permanece relativamente estable en los aspectos más profundos y en los aspectos más dependientes del contexto (García y Musitu 2009).

El autoconcepto como constructo teórico se constituye en una de las categorías conceptuales que genera gran interés en diversas disciplinas entre ellas se destaca la psicología. Este concepto representa una de las variables más importantes en el estudio del bienestar personal del individuo, en la medida en que se considera como el fundamento de la valoración que la persona hace de todas las esferas de su vida y de sus experiencias. Desde esta perspectiva se reconoce la implicación del autoconcepto en el desarrollo psicológico de las personas, al interpretarse el bienestar, como la satisfacción con la vida y con la valoración que el individuo hace acerca de sí mismo (Garaigordobil, Alirie y Fontaneda 2009).

La relación entre el autoconcepto y diversos aspectos del desarrollo de los individuos se hace evidente en numerosos estudios que se han venido realizando en diversas áreas de la psicología. En la psicología educativa es clara la prioridad que se ha dado a la investigación sobre la relación entre el autoconcepto y el desempeño de los estudiantes (Costa y Taberner 2012; Peralta y Sánchez 2003), así como la interacción y reciprocidad entre rendimiento académico y autoconcepto y las estrategias de aprendizaje que se han venido empleando (Núñez Pérez et al. 1998; Villarroel 2001; Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pineda 2004). Igualmente, se explora la relación entre habilidades cognitivas y autoconcepto (Maddio y Morelato 2009). De esta manera, se concreta el autoconcepto como un constructo dinámico y susceptible de cambio a través de la acción educativa. De igual forma, en la psicología social y clínica también se ha estudiado la relación entre autoconcepto y dificultades en las relaciones entre padres e hijos (Musitu y García 2004) y hermanos (Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín 2001), así como la violencia

intrafamiliar (Aznar 2004) y, finalmente, en el área específica de la psicología social se ha abordado la relación entre autoconcepto, conducta prosocial y personalidad (Calvo, González y Martorell 2001), así como la relación entre el autoconcepto y el ajuste psicosocial en la adolescencia (Fuentes, García, Gracia y Lila 2011), entre otras.

El interés de este estudio se centra en explorar este constructo en estudiantes universitarios, en un contexto de instituciones de educación superior de las cuales se espera brinden procesos de formación permanente, que desarrollen las potencialidades personales y profesionales de sus educandos, en diferentes áreas y campos del conocimiento para el ejercicio de una profesión (MEN 2010). Sin embargo, en la actualidad es creciente la preocupación por la calidad de la educación superior, la cobertura, el rendimiento académico y el incremento de las tasas de deserción. Por consiguiente, conocer el desempeño en las diferentes dimensiones del autoconcepto de estudiantes universitarios y su relación con variables como el género, la formación específica y el tiempo de permanencia en las instituciones de educación superior, brinda información importante respecto a las valoraciones y estados de satisfacción que estos estudiantes tienen con sus condiciones y situaciones particulares. Lo anterior, requiere ser tomado en consideración por los programas e instituciones de educación superior para la implementación de procesos de acompañamiento y acciones que potencien la formación personal y que favorezcan el bien-estar psicológico de las/los estudiantes universitarios.

En este sentido, el objetivo del presente estudio es identificar y comparar las características de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes hombres y mujeres de primeros y últimos semestres de los programas de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. Asimismo, se espera aportar información sobre el desempeño de los estudiantes en esta prueba que favorezca los procesos de acompañamiento y acciones institucionales.

## METODOLOGÍA

**Tipo de investigación:** la investigación es de tipo transversal de carácter inferencial.

**Población y muestra:** estudiantes hombres y mujeres de la Universidad de Caldas, matriculados en 2013 – I, en los primeros tres semestres o los últimos tres semestres en los programas de pregrado de Historia o Licenciatura en Ciencias Sociales.

**Muestra:** mediante un muestreo por conglomerados de tamaños diferentes (los cursos con estudiantes cuyo número de créditos aprobados a 2013 – I correspondía a estar iniciando o finalizando la carrera) para estimación de medias, se obtuvo una muestra constituida por 85 personas: 55 de los primeros semestres (31 hombres y

24 mujeres) y 30 estudiantes de los últimos semestres (16 hombres y 14 mujeres) (Ospina 2001).

**Recolección de información:** la información sobre la población se obtuvo de la Oficina de Planeación de la Universidad de Caldas. Los estudiantes de los grupos que quedaron en la muestra, diligenciaron el instrumento AF5 bajo la supervisión de los docentes investigadores, luego de firmar el respectivo consentimiento informado.

**Variables utilizadas en la investigación:** las variables incluidas en el estudio se muestran en la tabla 1.

**Tabla 1.** Variables utilizadas en la investigación.

<b>Variable</b>	<b>Tipo de variable</b>	<b>Categorías</b>
Género del estudiante	Cualitativa	Masculino, Femenino
Semestre	Cualitativa	Primeros semestres (60 o menos créditos aprobados) Últimos semestres (151 o más créditos aprobados)
Puntaje Académico Laboral	Cuantitativa	
Puntaje Social	Cuantitativa	
Puntaje Emocional	Cuantitativa	
Puntaje Familiar	Cuantitativa	
Puntaje Físico	Cuantitativa	

**Análisis de la información:** con base en la información disponible, se construyó una matriz de datos a la que se le realizó el siguiente análisis estadístico:

- Descripción y caracterización de cada una de las variables.
- Comparación entre los resultados del autoconcepto académico laboral, social, emocional, familiar y físico entre hombres de primeros y últimos semestres y entre mujeres de primeros y últimos semestres. Para ello, inicialmente, se realiza la prueba de Shapiro-Wilk (Sheskin 2007) para determinar la normalidad de cada uno de los autoconceptos trabajados. Si se pasaba la prueba de normalidad, se realizaba una prueba *f* para determinar si las varianzas eran iguales entre ambos grupos (Walpole 1999), posteriormente se aplica la prueba *t* correspondiente (Walpole 1999). En caso de no pasar la prueba de normalidad, se realizaba la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney (Sheskin 2007).

- Comparación entre los resultados promedio obtenidos para cada autoconcepto en cada semestre y por cada género, contra el correspondiente del baremo.

## RESULTADOS

### Descripción y caracterización de cada una de las variables

Las tablas 2 a 5 muestran los estadísticos para los hombres de primeros semestres (tabla 2), hombres de últimos semestres (tabla 3), mujeres de primeros y últimos semestres (tablas 4 y 5), respectivamente; en tales tablas y entre paréntesis se señalan los correspondientes valores del baremo.

Se observa que los hombres de primeros semestres (tabla 2) presentan mayor promedio, cuartil 1, mediana y cuartil 3 en el autoconcepto familiar, mientras que los valores más bajos en media y cuartil 1 se presentan en el factor emocional, en cuanto al cuartil 3 en la dimensión o factor académico laboral. El autoconcepto emocional es el que presenta una mayor variabilidad (42,37 %), lo que indica una alta dispersión de los datos con respecto a la media.

Cuando se compara con los valores del baremo correspondientes (referenciados entre paréntesis en la tabla 2), se observa que para todos los casos, los promedios, medianas, cuartil 1 y cuartil 3 obtenidos, son superiores a los mismos datos del baremo, resaltando tales diferencias en particular para las dimensiones o factores físico y familiar.

**Tabla 2.** Estadísticos encontrados para los hombres de primeros semestres y para el baremo correspondiente.

Estadístico	Académico Laboral		Social		Emocional		Familiar		Físico	
<b>Promedio</b>	6,82	(6,20)	7,28	(6,89)	5,90	(5,83)	8,36	(7,49)	6,82	(5,56)
<b>Mediana</b>	7,05	(6,33)	7,33	(7,08)	5,83	(5,83)	8,70	(7,67)	7,15	(5,67)
<b>Desviación estándar</b>	1,57	(1,41)	1,75	(1,58)	2,50	(1,55)	1,67	(1,48)	1,73	(1,62)
<b>Mínimo</b>	2,75	(2,56)	2,68	(2,45)	0,43	(2,59)	3,37	(3,60)	3,85	(1,43)
<b>Máximo</b>	8,98	(9,90)	9,75	(9,90)	9,90	(9,90)	9,90	(9,90)	9,52	(9,90)
<b>Cuartil 1</b>	6,23	(5,33)	6,27	(5,83)	4,73	(4,70)	7,78	(6,55)	4,83	(4,50)
<b>Cuartil 3</b>	7,90	(7,24)	8,60	(8,07)	8,22	(6,84)	9,67	(8,72)	8,27	(6,71)
<b>Coef. de variación</b>	22,99%	(22,74%)	24,05%	(22,93%)	42,37%	(26,59%)	19,96%	(19,76%)	25,36%	(29,14%)

**Tabla 3.** Estadísticos encontrados para los hombres de últimos semestres y para el baremo correspondiente.

Estadístico	Académico Laboral		Social		Emocional		Familiar		Físico	
<b>Promedio</b>	7,28	(6,20)	7,09	(6,89)	6,39	(5,83)	8,24	(7,49)	6,96	(5,56)
<b>Mediana</b>	7,38	(6,33)	7,44	(7,08)	6,53	(5,83)	8,37	(7,67)	7,27	(5,67)
<b>Desviación estándar</b>	1,01	(1,41)	1,64	(1,58)	2,47	(1,55)	1,34	(1,48)	1,58	(1,62)
<b>Mínimo</b>	4,78	(2,56)	3,42	(2,45)	1,82	(2,59)	5,33	(3,60)	4,12	(1,43)
<b>Máximo</b>	9,32	(9,90)	9,00	(9,90)	9,90	(9,90)	9,90	(9,90)	9,48	(9,90)
<b>Cuartil 1</b>	6,96	(5,33)	6,38	(5,83)	4,96	(4,70)	7,30	(6,55)	6,25	(4,50)
<b>Cuartil 3</b>	7,84	(7,24)	8,55	(8,07)	8,78	(6,84)	9,27	(8,72)	7,75	(6,71)
<b>Coef. de variación</b>	13,84%	(22,74%)	23,12%	(22,93%)	38,60%	(26,59%)	16,28%	(19,76%)	22,66%	(29,14%)

Para los hombres de últimos semestres (tabla 3) nuevamente el factor familiar se destaca por presentar promedio, mediana y cuartiles 1 y 3 por encima de las demás dimensiones de autoconceptos medidos, así como por encima de los valores aportados por el baremo. Asimismo, la dimensión emocional sigue siendo la dimensión de autoconcepto con una puntuación más baja, aunque sus mediciones son superiores a lo que se esperaría para este factor de acuerdo con el baremo correspondiente.

**Tabla 4.** Estadísticos encontrados para las mujeres de primeros semestres y para el baremo correspondiente.

Estadístico	Académico Laboral		Social		Emocional		Familiar		Físico	
<b>Promedio</b>	6,75	(6,52)	6,73	(6,89)	5,66	(4,92)	8,04	(7,94)	6,30	(4,84)
<b>Mediana</b>	6,71	(6,67)	6,74	(7,08)	5,65	(4,92)	8,30	(8,40)	6,67	(4,83)
<b>Desviación estándar</b>	1,55	(1,43)	1,74	(1,58)	1,85	(1,78)	1,30	(1,71)	2,03	(1,62)
<b>Mínimo</b>	2,90	(2,89)	3,43	(2,45)	2,85	(1,25)	4,58	(2,04)	1,28	(1,21)
<b>Máximo</b>	9,50	(9,90)	9,45	(9,90)	8,98	(9,90)	9,83	(9,90)	8,65	(9,90)
<b>Cuartil 1</b>	5,99	(5,52)	5,33	(5,83)	4,12	(3,59)	7,49	(7,19)	4,96	(3,75)
<b>Cuartil 3</b>	7,78	(7,49)	8,40	(8,07)	7,20	(6,17)	9,03	(9,21)	7,95	(5,92)
<b>Coef. de variación</b>	22,93%	(21,93%)	25,86%	(22,93%)	32,73%	(36,18%)	16,13%	(21,54%)	32,17%	(33,47%)

**Tabla 5.** Estadísticos encontrados para las mujeres de últimos semestres y para el baremo correspondiente.

Estadístico	Académico Laboral		Social		Emocional		Familiar		Físico	
<b>Promedio</b>	7,82	(6,52)	7,49	(6,89)	5,18	(4,92)	8,53	(7,94)	6,10	(4,84)
<b>Mediana</b>	8,09	(6,67)	7,82	(7,08)	5,30	(4,92)	8,52	(8,40)	6,28	(4,83)
<b>Desviación estándar</b>	1,26	(1,43)	1,28	(1,58)	1,66	(1,78)	1,08	(1,71)	0,96	(1,62)
<b>Mínimo</b>	5,00	(2,89)	5,32	(2,45)	2,32	(1,25)	5,98	(2,04)	4,00	(1,21)
<b>Máximo</b>	9,52	(9,90)	9,58	(9,90)	7,48	(9,90)	9,83	(9,90)	7,43	(9,90)
<b>Cuartil 1</b>	7,28	(5,52)	6,32	(5,83)	3,70	(3,59)	7,82	(7,19)	5,75	(3,75)
<b>Cuartil 3</b>	8,68	(7,49)	8,40	(8,07)	6,67	(6,17)	9,60	(9,21)	6,75	(5,92)
<b>Coef. de variación</b>	16,08%	(21,93%)	17,10%	(22,93%)	31,97%	(36,18%)	12,69%	(21,54%)	15,79%	(33,47%)

En la tabla 4 también se observan mayores promedios para todas las dimensiones o factores del autoconcepto evaluadas, con excepción del factor social, cuando se comparan los promedios obtenidos con el baremo correspondiente. Sin embargo, destaca la importancia que las mujeres de primeros semestres asignan al factor físico, en cuanto tal diferencia es del orden de 1,5 unidades.

Las mujeres de últimos semestres se enfocan más en las dimensiones de los autoconceptos académico laboral, familiar y físico (tabla 5).

### **Comparación entre los resultados de las dimensiones o factores del académico laboral, social, emocional, familiar y físico**

*Prueba de normalidad de los resultados de las variables académico laboral, social, emocional, familiar y físico, discriminando para hombres de primeros semestres, hombres de últimos semestres, mujeres de primeros semestres, mujeres de últimos semestres*

En la tabla 6 se observa que únicamente los factores académico laboral, familiar y físico no pasan el supuesto de normalidad de los datos para los hombres de primeros semestres, así como el factor familiar para los de últimos semestres.

**Tabla 6.** Prueba de Shapiro-Wilk.

Grupo de personas al que se le realizó la prueba	Pvalor				
	Académico Laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico
Hombres primeros semestres	<b>0,03118</b>	0,09177	0,28432	<b>0,00005</b>	<b>0,02395</b>
Hombres últimos semestres	0,91055	0,20521	0,29030	<b>0,04480</b>	0,06817
Mujeres primeros semestres	0,11270	0,11860	0,38851	0,22951	0,47995
Mujeres últimos semestres	0,42774	0,66502	0,77273	0,22828	0,33038

*Comparación entre los resultados de los factores académico laboral, social, emocional, familiar y físico, entre hombres de primeros y últimos semestres y entre mujeres de primeros y últimos semestres*

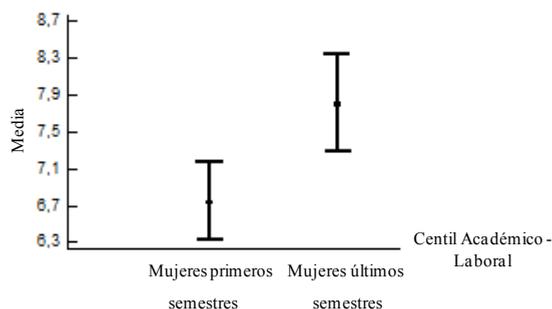
Como la tabla 6 muestra para los hombres de primeros semestres, los factores académico laboral, familiar y físico, así como para los de últimos semestres, el familiar no pasan la prueba de normalidad tales autoconceptos fueron comparados utilizando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. A los demás se les realizó la prueba f, encontrando que las varianzas eran iguales para todos los casos (Pvalores > 0,25) a excepción del autoconcepto familiar (Pvalor = 0,00780), posteriormente a tales variables se les comparó mediante la prueba t (tabla 7).

**Tabla 7.** Pvalores de las pruebas t o U de Mann-Whitney.

Grupos comparados	Académico Laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico
Hombres primeros semestres vs. Hombres últimos semestres	0,36913*	0,71653	0,51940	0,55911*	0,99104*
Mujeres primeros semestres vs. Mujeres últimos semestres	<b>0,03504</b>	0,16526	0,43309	0,24154	0,69197

\* U de Mann-Whitney.

Únicamente se observa diferencias entre las medias para el autoconcepto académico laboral entre mujeres de primeros y últimos semestres, lo que se explica de acuerdo con la figura 1, argumentando que cuando las mujeres van finalizando su carrera, se sienten más confidentes en este aspecto que cuando inician la misma.



**Figura 1.** Intervalos de confianza del 95 % para las medias del autoconcepto académico laboral de las estudiantes mujeres de primeros y últimos semestres.

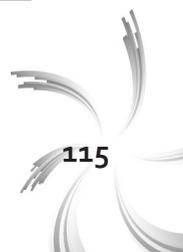
***Comparación entre los resultados promedio obtenidos para cada autoconcepto en cada semestre y por cada género, contra el correspondiente del baremo***

Como ya se anotó, las medias mostradas en las tablas 2, 3, 4 y 5 son superiores a las presentadas por el baremo correspondiente en todos los casos, menos en el social, para mujeres de primeros semestres; por ello se decidió determinar si tales promedios son estadísticamente diferentes.

La tabla 8 indica que los estudiantes de los programas de Ciencias Sociales y de Historia de la Universidad de Caldas, en promedio, obtienen mayores puntajes en sus valores de autoconcepto a los del baremo (son estadísticamente diferentes), así: hombres en lo académico laboral, familiar y físico; y mujeres en lo académico laboral, emocional y físico.

**Tabla 8.** Pvalores de las pruebas al comparar las medias obtenidas contra el baremo.

Individuos comparados	Académico Laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico
Hombres primeros semestres vs. Hombres baremo	<b>0,02593</b>	0,17398	0,88743	<b>0,00284</b>	<b>0,00008</b>
Hombres últimos semestres vs. Hombres baremo	<b>0,00292</b>	0,61309	0,38273	<b>0,05179</b>	<b>0,00099</b>
Mujeres primeros semestres vs. Mujeres baremo	0,44441	0,63403	<b>0,04777</b>	0,77706	<b>0,00002</b>
Mujeres últimos semestres vs. Mujeres baremo	<b>0,00082</b>	0,15710	0,58854	0,19940	<b>0,00031</b>



Lo anterior, sugiere la necesidad de estandarizar la prueba AF5 para los jóvenes universitarios colombianos.

## DISCUSIÓN

Caracterizar el autoconcepto a partir de la prueba AF5 posibilita identificar lo que piensan y sienten un grupo de estudiantes hombres y mujeres de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia, de la Universidad de Caldas, sobre sí mismos/as, en las dimensiones física, emocional, académico/laboral, familiar y social. El estudio en general muestra a estos estudiantes con puntajes por encima de los promedios del baremo, se destacan en los estudiantes hombres la dimensión familiar y en las estudiantes mujeres la académico/laboral.

De acuerdo con la caracterización del autoconcepto por dimensiones, se observa que los estudiantes hombres de los primeros semestres presentan un mayor promedio en el factor de autoconcepto familiar respecto al baremo de la prueba AF5 (2009). Asimismo, se hace evidente un desempeño mas bajo, aunque dentro del promedio, en relación con el baremo de la prueba, a nivel del factor emocional. Estos resultados coinciden con los hallazgos planteados por Salum-Fares, Marín Aguilar y Reyes Anaya (2011) en un estudio realizado con una muestra 140 estudiantes cuyo objetivo fue identificar la dimensión de mayor relevancia del modelo teórico multidimensional del autoconcepto a partir de la aplicación del cuestionario AF5 (García y Musitu 2001). Allí se encontró que la dimensión familiar fue el factor de mayor relevancia en el proceso de estructuración del autoconcepto general, en la medida en que se asume la familia como organización social, la cual mediante la interacción entre sus integrantes y entorno familiar propicia el aprendizaje de pautas de comportamiento y se inicia el desarrollo de la personalidad del hijo/a (Adell 2002). El hecho de que el autoconcepto familiar haya sido la dimensión con un mayor promedio parece indicar que los estudiantes de esos programas se sienten reconocidos, apoyados y valorados en el entorno familiar. Lo cual en los hallazgos de Salum-Fares, Marín Aguilar y Reyes Anaya (2011), favorece la formación de sujetos maduros, estables e integrados.

Este hallazgo además discrepa de los planteamientos de García y Musitu (2009), para quienes en el caso de los hombres se observa un descenso en la dimensión de autoconcepto familiar que empieza a manifestarse en el bachillerato y continúa en la universidad, mientras en este trabajo se hace evidente un autoconcepto familiar mas elevado en estos jóvenes universitarios.

En contraste los valores más bajos se hallaron en la dimensión del autoconcepto emocional tanto en los hombres como en las mujeres de últimos semestres de carrera, se destacan las estudiantes mujeres con los puntajes más bajos, aunque dentro del promedio respecto a la prueba AF5 (García y Musitu 2009). Es importante considerar que esta dimensión hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de sí mismo

respecto a su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana. Un autoconcepto emocional bajo indica un menor control de las emociones y de las situaciones, así como una tendencia a responder de manera más ansiosa a los diferentes momentos de su vida. Estos hallazgos confirman los resultados planteados en diferentes investigaciones entre las que se destacan los trabajos de Wielgenbusch y Merrell (1999); Amezcua y Pichardo (2000) y Matalinares et al. (2005), además del de García y Musitu (2009), quienes plantean que los niños y hombres jóvenes muestran una percepción de sí mismos propia del autoconcepto emocional mucho más alta que el de las niñas desde lo cual se sugiere una mejor adaptación personal y un afrontamiento emocional en los hombres que en las mujeres. En el caso específico de este estudio la dimensión emocional presenta los puntajes más bajos, siendo los/las estudiantes de últimos semestres y particularmente las mujeres las que puntúan con menor valor. Un factor que podría estar relacionado con este bajo autoconcepto emocional es la situación particular que comparten estos/as estudiantes de estar finalizando su formación universitaria, así como el estar afrontando las expectativas sociales de vincularse laboralmente e iniciar su vida profesional.

Al comparar los valores obtenidos en esta investigación para estudiantes hombres de primeros semestres en las dimensiones del autoconcepto, se observa que los puntajes alcanzados a nivel de los promedios, medianas, cuartil 1 y cuartil 3 son superiores a los presentados por el baremo. Esto válida lo ya planteado por Lila, Musitu, Buelga (2000), en un estudio realizado con 706 jóvenes españoles y colombianos, que tuvo como objetivo analizar las relaciones existentes entre los procesos de socialización familiar, valores y autoestima desde una perspectiva transcultural. En esa investigación se encontró que la dimensión de socialización familiar que más parece influir en la estructuración del autoconcepto general es el apoyo, en la medida en que en existe una fuerte relación entre el apoyo recibido en la familia y la configuración de creencias acerca de sí mismo en el o la joven. En tal sentido, se considera que aquellas prácticas de socialización e interacción familiar en las que predomina el afecto, la comprensión y el apoyo, están directamente relacionadas con el desarrollo de un autoconcepto emocional positivo acerca de sí mismo. Estas prácticas de socialización familiar demuestran correlación con el sistema de valores y creencias de los jóvenes, al igual que con los valores prosociales, ya que se considera que el sistema de creencias que refiere este grupo poblacional con respecto a su contexto social, tales como tener un mundo en paz, igualdad entre todos, ser honesto, educado, entre otras, parecen estar relacionadas con el apoyo familiar.

Al respecto, Lila, Musitu, Buelga (2000) consideran que las muestras de las familias procedentes de la cultura colombiana con las que han trabajado en sus investigaciones tienen connotaciones más colectivistas, respecto a grupos sociales caracterizados por la presencia de rasgos más individualistas como las culturas

española y portuguesa. Esta naturaleza colectivista de las familias colombianas, al parecer, está representada en las manifestaciones de una mayor interdependencia entre las personas a través de actitudes concretas como las redes de relaciones, los sentimientos de implicación en la vida de los otros, así como la expresión social y familiar de la solidaridad.

Respecto a los resultados obtenidos para los estudiantes hombres de últimos semestres, se observa un puntaje superior al promedio en los desempeños de los factores académico laboral y físico, lo que se esperaría en la medida que se confirma que al ir finalizando la formación profesional parece haber un mayor desarrollo del sentido de logro. Esto se sustenta en el proceso de culminación de créditos académicos y de avance del estudiante en el cumplimiento de los propósitos de formación previstos por el programa profesional. De esta manera, se esperaría que a medida que se avance hacia la finalización de la carrera, los estudiantes hagan evidente mejores desempeños a nivel de autoconcepto académico, al validar sentimientos de autoeficacia frente a su acción en el contexto de la educación superior. Estos resultados concuerdan con los de otras investigaciones realizadas en educación (Amezcu y Fernández 2000; Broc 2000) en las que se encontró que el autoconcepto académico constituye una fuente de motivación potenciadora de los sentimientos de autoeficacia y competencia personal (Santana, Feliciano y Jiménez 2009). Asimismo, se confirman desde los hallazgos planteados por García y Musitu (2009) quienes consideran que la cima de esta dimensión del autoconcepto se alcanza con la integración de la persona en el mundo laboral.

Esta diferencia en el autoconcepto académico entre los estudiantes hombres de primeros y últimos semestres, contribuye a validar lo ya presentado en otra investigación sobre los niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios (Véliz Burgos y Apodaca 2012). Allí se encontró que los estudiantes universitarios más adultos o que están más adelante en la carrera, presentan un nivel de autoconcepto y autoeficacia académica superior al que presentan los estudiantes más jóvenes y adolescentes que recién inician su formación profesional.

Tanto para estudiantes hombres de primeros y últimos semestres se mantiene la relación favorable entre la dimensión familiar y académica del autoconcepto (Reyes 2003; García y Musitu 2009), lo que los muestra con una alta autoimagen en la dimensión familiar desde el inicio de la carrera, la cual se mantiene al finalizar su formación universitaria, con un leve descenso. Esto parece estar indicando que se sienten acogidos y valorados en su entorno familiar, no tienen mayor dificultad para integrarse en su familia, lo cual permite presumir que estos estudiantes tienen una percepción favorable de su clima familiar a lo largo de su formación universitaria. Lo anterior, al mismo tiempo, confirma lo planteado por García y Musitu (2009), en relación con el leve descenso reportado para el autoconcepto familiar, frente al cual

los autores consideran que hay una disminución de este autoconcepto en el tránsito de la educación en los niveles de básica y media académica que varía en el contexto del tránsito por la vida universitaria.

Asimismo, el incremento del autoconcepto académico en los estudiantes de los últimos semestres con respecto a los de primeros semestres, confirma lo planteado teóricamente por algunos autores acerca de que este autoconcepto suele ser más estable y fuerte a medida que se avanza en el ciclo vital (García y Musitu 2009; Véliz 2010). Igualmente, investigaciones como la de Ballester, March y Orte (2006) exponen que estudiantes universitarios que presentan promedios de autoconceptos más altos y estilos de afrontamiento más seguros en este contexto, muestran que han completado el proceso de integración a la universidad, tienen capacidades que los hacen sentirse más seguros y les permiten controlar mejor sus relaciones en este medio.

Finalmente, al comparar los promedios de todas las dimensiones del autoconcepto, se observan mayores puntajes en las estudiantes mujeres de primeros semestres, respecto al desempeño obtenido por las estudiantes de últimos semestres, en lo académico laboral, social y familiar. Sin embargo, se destaca la importancia dada por las estudiantes de los programas de pregrado en Historia y de Licenciatura en Ciencias Sociales de los primeros semestres, al autoconcepto físico, evaluación que disminuye en las estudiantes de últimos semestres.

Lo anterior, concuerda con lo expresado por García y Musitu (2009) cuando explica que el autoconcepto físico presenta una tendencia descendente con la edad para las mujeres y gana en importancia a los factores familiar y académico laboral. Al respecto, en algunas investigaciones (Esnaola 2008; Esnaola, Goni y Madariaga 2008) se considera que la indagación sobre este factor del autoconcepto es aún incompleta y contradictoria, lo que no permite contar con información precisa que posibilite analizar los referentes evolutivos que experimenta el autoconcepto físico.

Si se toma en consideración que el promedio de puntuación de los estudiantes en las diferentes medidas evaluadas del autoconcepto estuvo por encima del baremo de la prueba AF5, a excepción de la dimensión social en el caso de las mujeres, se hace evidente la necesidad de avanzar hacia la estandarización de este instrumento, a fin de disponer de información con validez ecológica que permita inferir la actuación cotidiana de los sujetos a partir de los resultados de las pruebas aplicadas en sujetos colombianos. En tal sentido, puede señalarse que la validez ecológica es entendida como la relación funcional y predictiva existente entre la ejecución del sujeto en una prueba psicológica y la conducta de este en situaciones de la vida diaria (Sbordone 1998), asimismo, se ha señalado que la validez ecológica de un test viene determinada por el grado de representatividad de este y el nivel de generalización de los resultados (Burgess et al. 2006). Según estos autores la representatividad de un test depende del nivel de correspondencia que se establece entre una determinada prueba y las

posibles situaciones reales con las que se puede encontrar una persona de acuerdo con su contexto social y cultural (García Molina, Tirapu Ustárroz y Roig Rovira 2007).

## CONCLUSIONES

En el análisis de las dimensiones del autoconcepto de los/as estudiantes de los pregrados en Historia y Licenciatura en Ciencias Sociales de primeros y últimos semestres, se destacan las diferencias que se perciben entre las puntuaciones obtenidas en el promedio y el baremo para los factores del autoconcepto físico y académico laboral, resultado que hace manifiesto que los/as estudiantes de últimos semestres se perciben sobre todo en esta última dimensión, diferentes a cuando inician su carrera.

Al comparar los puntajes obtenidos por los estudiantes hombres de primer y último semestre, se hace evidente que el autoconcepto familiar continúa siendo el de mayor puntuación, el académico supera al autoconcepto social que obtiene el tercer puntaje, seguido del factor físico y se mantiene el factor emocional como el autoconcepto más bajo.

Los resultados encontrados no permitieron confirmar lo que plantean Musitu y García (2009), respecto al descenso que tiene el autoconcepto familiar en los estudiantes hombres, específicamente en los universitarios, en contraste los estudiantes evaluados tienden a tener una mayor percepción positiva de su implicación, integración y participación en el medio familiar. Una dimensión que como plantean los autores es de las más importantes e influyentes en el autoconcepto general y en el bienestar de la persona. Además, se muestra que los estudiantes de último semestre tienen mejores autoconceptos, lo que confirma la importancia de contar con estrategias de acompañamiento para los estudiantes de los primeros semestres para que fortalezcan su autoconocimiento, así como la posibilidad de apreciarse y responsabilizarse de sus vidas a fin de favorecer la convivencia, permanencia y desarrollo académico.

A nivel del desempeño de las mujeres, se hace evidente que existe tendencia a darle una mayor importancia al autoconcepto físico durante los primeros semestres de la carrera, lo que parece coincidir con la etapa de desarrollo del ciclo vital en la que se encuentran y con la aparente necesidad de adaptación y aceptación en el medio universitario. Aspecto que contrasta con la tendencia que presentan las estudiantes a tener mejores puntuaciones en los factores familiares y académico laboral a medida que avanzan en su carrera. Esto parece coincidir con una mayor estructuración de la formación profesional, propia de la finalización de la formación universitaria y de la posible expectativa de inserción laboral en el marco del proyecto de vida académico-laboral.

Tanto para estudiantes hombres como para estudiantes mujeres, el factor emocional es el autoconcepto que puntúa más bajo, aunque dentro del promedio

respecto al baremo, se considera importante tener en cuenta en los programas de pregrado de educación superior, la formación humana de los/as estudiantes en aspectos emocionales fundamentales en la estructuración del autoconcepto general, lo que parece tener mayor importancia desde la relación con el rendimiento y aprovechamiento académico de los estudiantes.

Como lo muestran los resultados descritos, los estudiantes hombres de los programas de Ciencias sociales e Historia, de primeros semestres, tienen una alta valoración de la dimensión familiar, seguida en orden descendente por un autoconcepto social, académico, físico y un más bajo autoconcepto emocional.

Si bien en esta investigación no se hizo un análisis desde la perspectiva de género, las diferencias y coincidencias que se insinúan en los resultados respecto al autoconcepto de estudiantes universitarios hombres y mujeres, dejan planteada la necesidad de ampliar las indagaciones, análisis y discusiones desde perspectivas pluridisciplinarias, que posibiliten profundizar y comprender las construcciones de género, las particularidades de lo femenino y masculino, en relación con los procesos de constitución de la autoimagen de hombres y mujeres en el contexto de la educación universitaria y de la formación específica.

Finalmente, puede señalarse que dada la importancia del autoconcepto como constructo psicológico, es prioritario continuar avanzando en iniciativas de investigación que permitan la estandarización del instrumento AF5 en el contexto nacional a fin de poder desarrollar normas para los sujetos colombianos. En el estudio de la psicometría, las normas se refieren a la información estadística que resume la distribución de las puntuaciones obtenidas en un test por un grupo específico de sujetos. Así entendido, las normas de una prueba son la puntuación de referencia de un parámetro o constructo concreto (el que se mide) para un grupo poblacional. En tal sentido, si se compara la información obtenida por un sujeto con la norma de su grupo de referencia se tendrá información valiosa para interpretar el resultado de la prueba a partir de las características específicas de la muestra evaluada, lo que permitiría hacer mayores inferencias a la luz de las particularidades culturales y sociales de los jóvenes universitarios colombianos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M.A. 2002. *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Amezcu, Juan y María Pichardo. 2000. Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología* 16 (2): 207-214.
- Amezcu, J.A. y E. Fernández. 2000. La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*. <http://www.fefap.es/IberPsicología/iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm>. (Recuperado el 5 de julio de 2013).
- Arranz, E., F. Yenes, F. Olabarieta y J.L. Martín. 2001. Relaciones entre hermanos y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y Aprendizaje* 24: 361-377.
- Aznar, M.P.M. 2004. The impact of domestic violence on the health of abused women. *Psicothema* 16: 397-401.
- Ballester, L., C. March y C. Orte. 2006. Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* 27: 1-22.
- Burgess, P.W., N. Alderman, C. Forbes, A. Costello, L.M. Coates, D.R. Dawson et al. 2006. The case for development and use of “ecologically valid” measures of executive function in experimental and clinical neuropsychology. *Journal of the international neuropsychological society* 12: 194-209.
- Broc, M.A. 2000. Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de investigación educativa* 18 (1): 119-146.
- Calvo, A., R. González, M. Martorell. 2001. Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje* 24 (1): 95-111.
- Esnaola, Igor, Alfredo Goñi y José María Madariaga. 2008. El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica* 13 (1): 179-194.
- Esnaola, Igor. 2008. El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Revista Anales de Psicología* 24 (1): 1-8.
- Fuentes, M., F. García, E. Gracia y M. Lila. 2011. Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Revista Psicothema* 23 (1): 7-12.
- García, F. y G. Musitu. 2009. *Manual del AF5. Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García Molina, A., J. Tirapu Ustárroz, T. Roig Rovira. 2007. Validez ecológica en la exploración de las funciones ejecutivas. *Anales de Psicología* 23 (2): 289-299.
- Garaigordobil, M., J. Alirie y I. Fontaneda. 2009. Bienestar psicológico subjetivo: Diferencias de sexo, relaciones con dimensiones de personalidad y variables predictoras. *Psicología conductual* 17 (3): 543-559.
- Lila, M., G. Musitu, S. Buelga. 2000. Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología* 32 (2): 301-319.
- Maddio, S. y G. Morelato. 2009. Autoconcepto y habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en escolares argentinos: estudio comparativo. *Interamerican Journal of Psychology* 43 (2): 213-221.

- Matalinares, M., C. Arenas, A. Dioses, R. Muratta, C. Pareja, G. Acosta et al. 2005. Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología* 8 (2): 41-55.
- Ministerio de Educación Nacional. 2010. *Acciones y lecciones. Revolución Educativa 2002-2010*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Musitu, G. y J.F. García. 2004. Consequences of the family socialization in the Spanish culture. *Psicothema* 16: 288-293.
- Núñez Pérez, J., J. González Pineda, M. García Rodríguez, S. González Pumariega, C. Roces Montero, L. Álvarez Pérez, M. González Torres. 1998. Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académica. *Psicothema* 10 (1): 97-107.
- Reyes G. 2003. Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación* 7 (8): 359-374.
- Rodríguez, S., R.G. Cabanach, A. Valle, J.C. Núñez y J.A. González-Pineda. 2004. Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with achievement goals, self-esteem and self-regulation strategies. *Psicothema* 16: 625-631.
- Salum-Fares, A., R. Marín Aguilar y C. Reyes Anaya. 2011. Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 14 (2): 255-272.
- Sheehan, D., Y. Lecrubier, J. Harnett Sheehan, E. Janavs, L. Weiller, I. Bonora, A. Keskiner et al. 1997. Reliability and Validity of the Mini International Neuropsychiatric Interview (MINI): According to the SCID – P. European. *Psychiatry* 12: 232-241.
- Sheskin, D.J. 2007. *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. Chapman & Hall/CRC. Boca Ratón Florida: Taylor & Francis Group.
- Ospina, D. 2001. *Introducción al muestreo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Santana, L., L. Feliciano y A. Jiménez. 2009. Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato. *Revista española de orientación y psicopedagogía REOP* 20 (1): 61-75.
- Sbordone, R.J. 1998. Ecological Validity. Some critical issues for the neuropsychologist. In *Ecological validity of neuropsychological testing*, eds. R.J. Sbordone & C.J. Long, 15-41. Boca Ratón: St. Lucie Press.
- Véliz Burgos, A. y P. Apodaca. 2012. Niveles de autoconcepto, eficacia académica, y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Revista de Salud & Sociedad* 3 (2): 131-150.
- Véliz Burgos, Alex L. 2010. Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. Tesis de grado para optar al título de Doctor. Universidad del País Vasco.
- Villarroel, V. 2001. Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psyke* 10 (1): 3-18.
- Walpole, Ronald E., Raymond H. Myers, Sharon L. Myers. 1999. *Probabilidad y estadística para ingenieros*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.





# **INTERVENCIÓN EN RELACIONES FAMILIARES**

*FAMILY RELATIONSHIPS INTERVENTION*



# PRÁCTICAS DIALÓGICAS GENERATIVAS EN EL TRABAJO CON FAMILIAS\*

Como citar este artículo:

Fried Schnitman, Dora. 2013. Prácticas dialógicas generativas en el trabajo con familias. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 127-159.

DORA FRIED SCHNITMAN\*\*

*Recibido: mayo 5 de 2012  
Aprobado: mayo 25 de 2012*

**RESUMEN:** Este artículo presenta un abordaje para el trabajo con familias mediante prácticas dialógicas generativas que utiliza los recursos, valores y habilidades de las personas para innovar frente a desafíos, necesidades, dificultades, y desplazarse desde los problemas a la creatividad. Esta perspectiva encuentra en el construccionismo social, el dialogismo y los nuevos paradigmas una teoría y una epistemología sobre la cual sostener su práctica. Enfatiza el diálogo reflexivo y el aprendizaje dialógico como medios para construir alternativas, se aleja del déficit y trabaja dentro de un marco positivo basado en los recursos, el aprendizaje y la innovación. Facilita la emergencia de nuevos significados en acción y sostiene que dichos significados pueden abrir/desplegar nuevas relaciones y posibilidades para la acción futura y su implementación. Gira alrededor de las oportunidades que emergen de eventos únicos, diálogos, aprendizaje e innovación en relaciones colaborativas en diversas prácticas con familias.

Propone un conjunto de prácticas para el trabajo con familias y otras para coordinar acciones entre personas, familias, operadores, organizaciones y sus interfases. Se ocupa de los momentos y procesos de transformación en el diálogo y los tipos de saberes que se ponen en juego. Ilustra diversas herramientas desarrolladas por el modelo para su utilización en diferentes contextos, entre otras, los ciclos relacionales, las preguntas y matrices generativas.

---

\* Conferencia de apertura. V Seminario Internacional de Familia, Educación y Cambio "Miradas desde la Intervención/Actuación hacia la Transformación de Conflictos Familiares y Sociales". Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas. Manizales, Colombia, 23-26 abril 2013.

\*\* Directora, Fundación Interfas, Buenos Aires. Directora, Programa de Actualización en Psicología Clínica con Orientación Sistémica, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Profesora Invitada Internacional, Magíster y Organizaciones, Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile. Directora de tesis, Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, The Taos Institute-Tilburg University. Profesora, Comunicación en las organizaciones, Maestría Latinoamericana Europea en Mediación, Institut Universitaire Kurt Bösch. Co-coordina el Diplomado Internacional en Prácticas Dialógicas (Fundación Interfas-The Taos Institute-Universidad Adolfo Ibáñez) y la Red de Trabajo para Diálogos Productivos: [www.dialogosproductivos.net](http://www.dialogosproductivos.net). E-mail: [dschnitman@fibertel.com.ar](mailto:dschnitman@fibertel.com.ar).

**PALABRAS CLAVE:** prácticas dialógicas generativas, diálogo como espacio social, procesos, ciclos y matrices generativas en el diálogo, herramientas generativas, creatividad dialógica y aprendizaje generativo, recursos para el diálogo y el aprendizaje generativo, abordajes en el trabajo con familias y organizaciones.

## **GENERATIVE DIALOGICAL PRACTICES IN WORK WITH FAMILIES**

**ABSTRACT:** This article presents an approach to working with families by means of generative dialogical practices that utilize people's resources, values and skills to innovate in the face of challenges, needs and difficulties and to move from problems to creativity. This perspective finds in constructionism, dialogism and new paradigms a theory and an epistemology on which support its practice, It emphasizes reflexive dialogue and dialogical learning as means to construct alternatives. It moves away from deficit and works within a positive frame based on resources, learning and innovation. It facilitates the emergence of new meanings in action and maintains that those meanings may open/ deploy new relationships and possibilities for future action and its implementation. It revolves around opportunities that arise from unique events, dialogues, learning and innovation in collaborative relationships in diverse practices with families.

The work puts forward a set of practices for working with families and others to coordinate actions among people, families, operators, organizations and their interfaces. It deals with moments and processes of transformation in dialogue and the types of knowledge at play, illustrating several tools developed by the model to be used in different contexts, among others, relational cycles and generative questions and matrixes.

**KEY WORDS:** generative dialogical practices, dialogue as social space, generative processes, cycles and matrixes in dialogue, generative tools, dialogical creativity and generative learning, resources for generative dialogue and learning, approaches for working with families and organizations.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo integra investigaciones y desarrollos previos y actuales en diferentes campos (Fried Schnitman 1995, 2003, 2004, 2008, 2009, 2010, 2011; Fried Schnitman y Rodríguez-Mena García 2012). El modelo generativo propone que es posible utilizar los recursos de las personas y organizaciones, sus valores y habilidades para afrontar dificultades y/o desafíos e innovar. Ayuda a las personas y grupos a desplazarse desde una mirada centrada en los problemas y el déficit hacia otra que atiende a la posibilidad y trabaja con un marco productivo basado en los recursos, el aprendizaje y la creatividad.

Un proceso generativo se orienta a que las personas o grupos sean capaces de reconocer sus recursos, posibilidades, oportunidades y nuevos caminos; a que puedan construir nuevas versiones de sí y sus circunstancias. Enriquece los lazos sociales, permite establecer diálogos más solidarios, y promueve diversas prácticas dialógicas en el trabajo con familias. Los modelos generativos que trabajan con el diálogo y el aprendizaje en contextos de intervención familiar, psicosocial y educativa tienen el potencial de abrir nuevos horizontes para las personas, utilizando abordajes co-participativos, complejos, no lineales.

## DIÁLOGO Y GENERATIVIDAD

Esta propuesta integra dialogismo, construccionismo social, nuevos paradigmas y el desarrollo de una perspectiva generativa para dar base epistemológica a los procesos y prácticas emergentes en espacios sociales.

“Dialogismo” es un concepto nodal en la obra del teórico y crítico ruso Mijail Bakhtin (Bajtín 2009; Morson y Emerson 1990). Sus contribuciones transformaron la conceptualización del diálogo y la representación relacional con profundos alcances para diversas teorías y prácticas psicosociales.

El diálogo se apoya en el lenguaje y lo excede. Bakhtin destaca la *capacidad constructiva y relacional del diálogo*, y señala que en toda comprensión y enunciación las personas responden activamente a “otro/s” en espacios sociales, no solo a un contenido. El diálogo es un proceso de relación recíproca entre personas, quienes son coautores de aquello que sucede al interior de él. Los que participan tienen una comprensión activa y anticipatoria de lo dicho y lo escuchado. Todo lo que se dice tiene siempre un proyecto, está siempre en proceso y siempre es incompleto. La comprensión está anclada en una acción social conjunta.

El diálogo es polivocal y está poblado de diferentes voces. Un diálogo involucra una multiplicidad de voces participantes y diálogos entramados. Esta condición dialógica es *constitutiva del ser humano*.

Así pues, trabajar con esta condición dialógica constitutiva del ser humano y su potencial transformativo incide en nuestra comprensión y en las prácticas que tienen al diálogo como recurso fundamental en su acción y reflexión.

El diálogo es así un **espacio social** singular y específico al contexto y el momento en que tiene lugar, en el que resuenan otros diálogos presentes, pasados o futuros vinculados o que impactan al contexto.

Lo que decimos incorpora el **significado semántico-social** de las palabras y también los **significados personales**, la voz y la entonación con que lo decimos son parte del sentido. En todo diálogo se evoca y se crea, siempre hay algo nuevo. El sentido de lo que se dice responde a alguna situación o pregunta. Es importante pensar **a qué responde**.

## PRÁCTICAS DIALÓGICAS GENERATIVAS

La perspectiva generativa propone que mediante el diálogo reflexivo y el aprendizaje conversacional tienen lugar procesos de creación dialógica entre personas que promueven la co-construcción gradual en el tiempo de posibilidades, aprendizajes, coordinaciones de acciones, conocimientos e innovaciones (Fried Schnitman 1995, 1996, 1999, 2006, 2010, 2011; Fried Schnitman y Schnitman 2000). Operadores y profesionales de diferentes disciplinas que utilizan una perspectiva generativa se apoyan en la riqueza y complejidad del diálogo y los enlaces entre diálogos para construir alternativas que permiten que los participantes puedan reconocer, recuperar e implementar nuevas posibilidades. Entienden que toda unidad comunicacional que forma parte de un diálogo requiere y se construye en un **espacio social** entre personas, así como sus interacciones y respuestas recíprocas. La perspectiva generativa da lugar y apoya el desarrollo de diversas prácticas dialógicas de utilidad para el trabajo específico con familias o en contextos relacionados con ellas.

Entendemos al diálogo como un espacio social, una instancia dialógica de acción social coordinada, en la que las personas interpretan, construyen sentidos y acciones, y se reconocen como co-partícipes. Este proceso es inclusivo, incorpora a los participantes en la situación que se proponen estudiar o transformar; desde dentro del diálogo utilizan sus reflexiones para mejorar su comprensión y las acciones mientras tienen lugar, investigan y generan innovaciones incrementando su recuperación de poder y reconocimiento.

Las prácticas dialógicas generativas preservan el intercambio dialógico, la singularidad de cada encuentro, la construcción coordinada de significados, la emocionalidad y la presencia encarnada de los participantes. Jerarquiza como uno de sus objetivos y tareas la creación contextuada de nuevas posibilidades. Se orientan a que las personas o grupos sean capaces de reconocer sus recursos, posibilidades,

oportunidades y nuevos caminos; que sostengan una posición proactiva y a que puedan construir nuevas versiones de sí, de sus circunstancias y de su futuro, además que enriquezcan los lazos sociales y establezcan relaciones más inclusivas y solidarias.

Estas prácticas promueven un proceso gradual de creación de posibilidades (relaciones, perspectivas, competencias, y demás) para las personas, entre personas o grupos. Utilizan los recursos de las personas o grupos, sus valores y habilidades para afrontar desafíos o dificultades e innovar. Les ayudan a desplazarse desde una mirada centrada en los problemas hacia otra que atiende a la posibilidad, se alejan del déficit y trabajan con un marco positivo y productivo basado en los recursos, la reflexión, el aprendizaje y la creatividad. Esta perspectiva entiende al diálogo como una acción y a la comunicación como la co-evolución de las personas, relaciones y situaciones a través de un proceso de acción conjunta mediante interacciones verbales y no verbales. Las formas de comprensión relacionales que utilizamos las personas desde dentro del diálogo nos permiten reconocer y comprender nuestras posibilidades o dificultades para vincularnos con otros y encontrar nuevos caminos para la acción conjunta.

Las prácticas **generativas** trabajan con recursos que apoyan las cualidades emergentes del diálogo. Se centran en que los participantes puedan recuperar, crear posibilidades inéditas o explorar activamente las zonas de contacto y los enlaces como nuevos territorios en el diálogo.

Las prácticas dialógicas generativas utilizan una lógica de la posibilidad, atienden a lo emergente, a la innovación y lo que se puede construir a medida que el proceso avanza. Trabajar con un espacio social emergente promueve la proactividad, la participación y la inclusión de las personas, y reconoce su singularidad; a su vez, las personas tienen la posibilidad de encontrar recursos, identidades y posibilidades inéditas. Estas prácticas trabajan con una noción de responsabilidad y conocimiento ampliado: las personas no solo participan, sino que simultáneamente reflexionan, recuperan experiencias y aprenden acerca de sí mismas y del proceso (Fried Schnitman 2002, 2008, 2010; Fried Schnitman y Schnitman 1998).

### **Principios metateóricos de los espacios sociales y las prácticas dialógicas**

Podemos representar el espacio social generativo como un círculo cruzado por dos ejes: cruzamiento de paradigmas.

La dinámica no lineal, compleja y auto-eco-organizativa de estos espacios se vincula al *eje vertical*. Los nuevos paradigmas nos habilitan para trabajar con procesos emergentes transformativos, caóticos, complejos, no lineales y creativos, que sostienen una lógica de la posibilidad y se orientan al futuro (Fried Schnitman 1994, 2002, 2010).

Utilizamos el paradigma que trabaja con orden y desorden, en particular el

desarrollo de nuevos órdenes a través de fluctuaciones, según lo formuló Ilya Prigogine (1984, 1994; Prigogine y Stengers 1979). Los modelos de auto-eco-organización de los sistemas formulados por Heinz von Foerster (1960, 1994) y Edgar Morin (1990, 1994) provienen de la sistémica. Esto quiere decir que los modelos generativos prestan particular atención a las variaciones, a la diversidad, a aquello que tiene alguna posibilidad de constituir algo novedoso y a los episodios de cambio.

Desde el construccionismo social en una versión dialógica, relacional y ontológica, el *eje horizontal* representa las relaciones y coordinaciones sociales entre las personas cuando crean sus relaciones, realidades, valores y acciones conjuntas (Gergen 1996, 2009; Pearce 1989, 1993, 2001; Shotter 2001). Remite a la construcción social, pero también al dialogismo (Bajtin 2009; Fried Schnitman 1999, 2004), la complejidad (Morin 1994) y el paradigma estético (Guattari 1989, 1994). Entendemos que el conocimiento y las prácticas son procesos creativos, transformativos, participativos e inclusivos; consideramos a nuestras producciones como diálogos y círculos de diálogos. Pasamos de modelos vinculados al equilibrio y al déficit a otros vinculados con la posibilidad, la transformación, los recursos, la construcción social y las acciones conjuntas que tienen lugar. Es decir, pasamos de conceptos de totalidad y relaciones que fueron innovaciones de la sistémica a conceptos de campo social generativo, prácticas dialógicas, acciones conjuntas y coordinaciones sociales.



La inclusión de estos principios metateóricos nos permite trabajar con los sistemas sociales como totalidades complejas con posibilidades de transformación, emergentes y construidos en las relaciones y, al mismo tiempo, transitar un camino que va desde la estabilidad hasta la transformación.

El paradigma de la complejidad, vinculado directamente al trabajo de Edgar Morin (1994), nos permite trabajar con una visión abarcadora de múltiples diálogos y contextos, utilizando esa diversidad para nutrirnos, construir interfases e innovaciones mediante nuevas síntesis y mediaciones de significado, y crear así una rica trama en las prácticas dialógicas.

Por su parte, el paradigma estético formulado por Guattari (1989, 1994) trabaja con la creatividad. Guattari plantea que al particionarse las ciencias, la creatividad se relegó al ámbito de las artes, pero en realidad es una dimensión transversal al humano. Esta dimensión creativa es la que nos permite trabajar con la idea de una subjetividad, una identidad productiva, relaciones novedosas, identidades y recursos emergentes.

### **Perspectiva generativa**

Quienes utilizan el enfoque generativo como base para su trabajo construyen una gama de prácticas y significados entre “lo que es” y “lo que podría ser”, proyectan caminos posibles hacia un futuro, exploran las bifurcaciones, las múltiples alternativas y utilizan las variaciones y las situaciones aleatorias para crear novedad (Fried Schnitman 2004, 2006). Las principales características de este enfoque son:

- Sostiene un enfoque dialógico y relacional: ocurre entre personas, promueve coordinaciones y procesos productivos, favorece la formación de relaciones y equipos colaborativos, así como la participación social.
- Propicia relaciones proactivas y el reconocimiento de los sujetos participantes como potenciales gestores de futuros posibles.
- Reconoce los conocimientos implícitos de los participantes y su capacidad como productores de nuevos conocimientos.
- Atiende los registros y representaciones que tienen las personas acerca de su vida, su experiencia, sus valores, esperanzas y visiones de futuro.
- Trabaja con la complejidad y las oportunidades que brinda.
- Apela a la creatividad y se desarrolla a partir de la identificación de las oportunidades para innovaciones que surgen en la conversación, el desarrollo

- de perspectivas de acción y su puesta en acto.
- Explora la implementación de las nuevas posibilidades y monitorea su avance.
- Expande las nuevas posibilidades cuando son satisfactorias y adecuadas para los participantes, los propósitos y los contextos.
- Transforma las formulaciones negativas o de déficit en oportunidades.
- Interpela y cuestiona los supuestos básicos, reconsidera aquello que se toma por “dado”.
- Revisa perspectivas, relaciones, posibilidades y conocimientos alternativos.
- Facilita la reflexión y formula preguntas fundamentales acerca de la vida personal, relacional y social.
- Favorece el interés por otro/s, la curiosidad, la indagación, el aprendizaje, la participación y la innovación.
- Considera nuevas alternativas para la acción personal, interpersonal y social, y sus condiciones de implementación.
- Favorece contextos que promueven la generatividad, la adquisición de saberes, la productividad.

Una de las primeras implicaciones de esta perspectiva es que permite focalizarse en el *futuro* y en las *posibilidades emergentes* —que no existen aún o existen solo en forma incipiente—, que pueden ser creadas y amplificadas, expandiendo así la construcción de nuevas *alternativas* para las personas y las relaciones sociales. En un proceso generativo las personas involucradas trabajan simultáneamente y con otro/s en el desarrollo del diálogo y en la construcción de una *visión para el futuro transformativa de las condiciones actuales* y que se puedan implementar. Aprenden a aprender sobre sí mismas, clarificando sus intereses, sus objetivos y los caminos para alcanzarlos, transformando sus condiciones de existencia. Es tan importante crear como implementar y aprender.

## CUALIDAD GENERATIVA DEL DIÁLOGO: POSIBILIDADES EMERGENTES EN DIFERENTES INTERVENCIONES EN FAMILIAS

Al trabajar con lo emergente, el proceso se focaliza en la manera en que se va creando un trazado (*plot*) o diseño alternativo y las condiciones que lo promueven. Este diseño alternativo es creado contextualmente, en la especificidad de cada proceso, siguiendo la exploración de nuevos nodos temáticos y enlaces posibles, que van tejiendo tramas alternativas. Esto abre un campo de estudio de **transformaciones** en las que se pueden discernir diferentes momentos en el diálogo, redes abiertas, totalidades que se van tejiendo en el tiempo y que sintetizan novedosamente circunstancias heterogéneas, interacciones, resultados buscados o aleatorios, en el marco de los objetivos y parámetros del proceso mismo que las personas pueden reconocer tanto desde sus vivencias como desde sus comprensiones.

Un proceso generativo procede mediante la exploración de los nodos temáticos y enlaces que surgen en el diálogo o entre diálogos. Las nuevas posibilidades están siempre enraizadas en la singularidad del proceso y constituyen intersecciones que organizan caminos hacia significados y prácticas que serán convalidados o no a medida que el proceso avanza.

¿Cómo se organizan los nodos, enlaces y tramas en el diálogo? Es preciso estar atento al proceso, se construyen paso a paso. Cuando surge un episodio, tema o comentario con posibilidad generativa, alguno de los participantes lo registra como tal y lo introduce en la conversación. Si otro/s participante/s responden, habilitan la significación como posible y la utilizan en diferentes momentos, tejiendo enlaces con prácticas, experiencias, sentimientos o descripciones existentes o novedosas, se constituye como tema o nodo. Puede ser iniciado o promovido por el operador mediante un conjunto recursos. En este intercambio un nodo con capacidad para nuclear alternativas de cambio, comienza a ser explorado por todos los participantes. Si hay consenso y coordinación social da lugar a un trabajo de enlaces más sistemáticos y se expande. La creación de algo original a partir de lo elaborado, integrado, creado, aprendido o reciclado constituye la base de lo que podríamos llamar **herramientas para un proceso emergente**. El consenso y la coordinación son condiciones para explorar sus alcances y su implementación.

La perspectiva generativa trabaja en el reconocimiento de estas transformaciones y su proyección a futuro en diferentes prácticas. Su foco en los procesos emergentes y las transformaciones es transversal. La diferencia entre prácticas está dada por los propósitos, condiciones y contextos del diálogo que encuadran un proceso generativo. Según las necesidades de la práctica en curso, el profesional u operador puede diseñar su propia metodología de trabajo —sea pautada o flexible— sostenida en principios generativos.

## Condiciones que encuadran un proceso generativo: marco, contexto y proceso

La perspectiva generativa considera al diálogo como un proceso gradual de creación de posibilidades y recursos entre personas o grupos mediante el diálogo, la reflexión y el aprendizaje. Se apoya en lo que las personas refieren como pedido o motivo para iniciar diversos procesos de consulta. Comprender e identificar aquello que consideran necesidad, problema o desafío es la primera tarea a construir conjuntamente; a partir de la manera de comprender el pedido o propósito se irán construyendo los supuestos, los sistemas explicativos y las acciones alternativas que conformarán el marco desde el cual consultantes y profesionales u operadores trabajarán conjuntamente. El pedido inicial puede transformarse o expandirse en el proceso.

El diálogo generativo necesita de un marco que se acuerda en el diálogo mismo e incluye: un *dominio* —de qué trata—; un *propósito* —qué objetivo lo anima—; un *contexto* —en qué situación tiene lugar y quiénes participan—; *participantes* —quiénes están involucrados—; es *específico* —reconoce la singularidad de la situación y los participantes—. También es importante facilitar el afloramiento de *emociones* capaces de sostener el proceso, la creación de *relaciones interpersonales* de confianza y conectividad, la recuperación y construcción de *recursos*, *posibilidades* y *escenarios novedosos*, la creación de *matrices generativas* de nuevos significados, identidades y relaciones emergentes, que permitan construir nuevas perspectivas y una convergencia de propósitos.

La perspectiva generativa invita a sostener una apertura hacia lo inesperado, lo diferente presente o que surge en el proceso, las singularidades y eventos únicos, a reconocer y ponderar diferencias que pueden no adecuarse a la perspectiva a la que se adherían al inicio, pero sí crear posibilidades. Para eso el modelo cuenta con herramientas que incluyen, entre otras: recursos vinculados a distintos tipos y momentos del diálogo; las preguntas generativas sobre posibilidades y saberes; la construcción de ciclos y matrices generativas; las competencias vinculadas al aprendizaje; la construcción de narraciones alternativas; la consideración de futuros y subjetividades posibles, aunque quizás sean inéditas.

Esta visión presupone que el profesional u operador trabaja en la transformación de las posibilidades existentes en un sistema social, así como con su capacidad para desarrollar nuevas alternativas y su implementación. Para esto tiene presente los recursos y expectativas de las personas, aquello que funciona bien y la creación de oportunidades cuya fuente está o se desarrolla en el diálogo.

## DIÁLOGOS Y CIRCUITOS GENERATIVOS

Hemos planteado que la perspectiva generativa privilegia las oportunidades emergentes singulares de cada proceso y facilita que los participantes desarrollen habilidades para reconocerlas, investigarlas, implementarlas y aprender a partir de las mismas.

Un profesional u operador interesado en procesos generativos adoptará una postura cercana a la investigación-acción, para que los participantes construyan o reciclen sus recursos, perspectivas, formas de comprensión, relaciones, soluciones; investiguen lo novedoso, testeen su potencial de implementación y ponderen los cambios posibles hasta alcanzar un nivel que consideren aceptable para sus vidas. Para eso, es importante estar atento a las posibilidades que podrían iniciar ciclos generativos y promover diálogos y saberes.

Este tipo de procedimientos invita e incorpora a las personas como participantes proactivos e investigadores de la misma situación que se proponen transformar, como personas que pueden producir posibilidades inéditas. Es decir, como sujetos-agentes proactivos que utilizan sus propias acciones y reflexiones para mejorar la comprensión de la situación, de sí mismos, de las relaciones y las coordinaciones entre los participantes mientras tienen lugar. Estos procesos incrementan el reconocimiento recíproco y la recuperación de poder (*empowerment*). Esta perspectiva entiende al diálogo como acción. Son formas de comprensión relacionales que utilizamos las personas desde dentro del diálogo que nos permiten reconocer y comprender nuestras posibilidades o dificultades para vincularnos con otros y con situaciones específicas, co-evolucionar y encontrar nuevos caminos para la acción conjunta. Esta comprensión de una construcción en acción guía al operador.

En este sentido, quienes comparten un proceso generativo —profesionales u operadores y participantes— se convierten en autores creativos de cada proceso singular, focalizándose en las *actividades específicas que generan nuevas posibilidades*. El profesional u operador y los participantes atentos a los episodios puntuales —micro prácticas y micro diálogos— pueden trabajarlos como oportunidades a ser desarrolladas; no solo como datos o ilustraciones de temas más comprensivos, sino también como puntos de partida o plataformas, como instancias apropiadas de indagación para nuevas posibilidades.

Esta capacidad generativa del diálogo ofrece oportunidades no anticipadas ni pensadas, transforma potencialidades en nuevas realidades existenciales y acerca la experiencia al carácter abierto y siempre incompleto del aprendizaje y la creatividad.

## Cómo proceder generativamente: saberes transformativos del campo social y las personas

La transformación de posibilidades en acciones efectivas se construye de manera progresiva, área por área, a medida que se exploran las posibilidades y condiciones de factibilidad. La reflexión en acción sobre esta progresión permite que los participantes identifiquen un conjunto de saberes novedosos y de saberes sobre saberes. Estos son saberes de los profesionales u operadores generativos, pero también son saberes que los participantes adquieren en el curso de un proceso generativo.

Encontrar un sentido de dirección, *saber qué* hacer, es tan importante como *saber cómo* hacer, cómo vincular acciones específicas con el contexto y las posibilidades. La capacidad de *saber expresarse* y comprenderse adecuadamente permite dirimir opciones. *Saber posicionarse* en las diferentes dimensiones del proceso —saber de sí en contexto—, se acompaña del *saber emocional* que provee de un sensor para evitar los trayectos difíciles y elegir los que ofrecen oportunidades. El *saber relacional* facilita la construcción de lo común frente a las necesidades más allá de las diferencias. *Saber reconocer recursos, buenos desempeños y potencialidades a futuro*, abre espacios y posibilidades, organiza prioridades y facilita la implementación (Fried Schnitman y Schnitman 2000).

Aprender/se en el acto de construir estos saberes y acciones novedosas, y los saberes que de ellos emergen, implica aprender a trabajar con los procesos formativos de nuevos mundos personales y sociales. Utilizarlos conforma un sistema que aprende; incorporarlos como conocimiento acerca de la comunicación y los procesos sociales para construir la posibilidad de trabajar con procesos emergentes, los transforma en un sistema generativo. Narrarlos permite construir nuevas visiones y versiones de quiénes somos y de nuestras relaciones y posibilidades.

En este sentido, en un proceso generativo se construyen innovaciones importantes que organizan la posibilidad de nuevas coordinaciones para los participantes y especifican qué resulta adecuado para ellos. Es particularmente importante detectar posibilidades para desarrollar **matrices de significado compartidas** —porque proveen de un organizador—, un contexto que prefigura cómo entender, relacionarse, actuar o narrar, “una visión compartida” a la que llamamos matriz generativa. Los profesionales u operadores son parte de un andamiaje que sostiene el proceso de transformación. Quienes participan de esos procesos necesitan adquirir habilidades generativas —invitar lo novedoso—, de reconocimiento y aprecio por los logros, de creación de condiciones de implementación, de ponderación de la productividad.

Un método que trabaje sobre los enlaces, que detecte las ligazones posibles, que se interrogue reflexivamente permite diversos aprendizajes y aprender a aprender, es un principio que se apoya en la capacidad creativa de las personas, la complejidad de los espacios sociales y en la polifonía del diálogo como visión de las relaciones humanas.

## Momentos y tipos de diálogo en una práctica generativa

En una práctica generativa distinguimos diferentes momentos y tipos de diálogos. Cada uno de ellos tiene propósitos, funciones, recursos y modalidades diferentes, así como una emocionalidad propia.

Participamos en **diálogos que crean contexto**, que nos permiten construir las condiciones para el proceso y especificar sus características: quiénes participan; su propósito; qué tipo de procesos y procedimientos tienen lugar, los temas y su desarrollo. Los **diálogos o momentos generativos** son puntos de innovación que nos focalizan en la construcción de nuevas posibilidades inéditas durante el proceso, generan nuevos temas significativos, recuperan recursos, visualizan el futuro, promueven involucramiento y acciones participativas. Los **diálogos apreciativos** tienen lugar en los momentos en que recuperamos diferentes aspectos positivos de la vida de las personas. También reconocemos las oportunidades que nos permiten crear condiciones y contextos adecuados de implementación de las nuevas posibilidades, promoviendo su exploración a través de **diálogos posibilitadores**. Los **diálogos de distinción y organización** nos permiten ordenar el tiempo y la secuencia de acciones, las prioridades o necesidades, los contextos, entre otras. Cuando necesitamos ponderar si los procesos y relaciones avanzan adecuada y efectivamente en los temas en cuestión utilizamos una evaluación del proceso mediante **diálogos productivos**. Los procesos de aprendizaje a partir de la propia experiencia y el reconocimiento de formas novedosas de participación y comprensión que incrementan los recursos de las personas se dan a través de **momentos y diálogos reflexivos**. En medio de diferencias, contradicciones, imposibilidades y conflictos podemos encontrar síntesis inesperadas —opciones y perspectivas— que los participantes pueden asumir como propias, aunque sostengan diferencias mediante los **diálogos mediadores y negociadores** (Deleuze 1995). En los **diálogos de elaboración** trabajamos sobre el proceso mismo.

Es importante que tanto los participantes como el profesional u operador puedan ubicar estos momentos para avanzar el proceso.

### Operador generativo

Un profesional u operador que trabaja desde esta perspectiva está atento a lo que se dice y a su potencialidad de convertirse en un dispositivo generativo y transformativo, así como es cuidadoso en la selección de los temas, las palabras y la emocionalidad con los que participa —porque es en ese diálogo, en ese espacio social, donde se construye el proceso—. También está atento a la forma de su participación —sea esta una pregunta, una síntesis, una propuesta, y demás— y especialmente a la respuesta que recibe, respetando siempre el marco consensuado del proceso que incluye la intervención.

El profesional u operador está presente en el momento no busca explicaciones teóricas descarnadas, sino la comprensión y los interrogantes que expresan las personas en el diálogo mismo, escucha lo dicho, propone indagaciones, enlaces, reflexiones que enriquecen la perspectiva y la vivencia. Crea un espacio conjunto para construir un nuevo lenguaje para las experiencias con las que las personas llegan, algunas de las cuales necesitan nuevas palabras, nuevas miradas; otras necesitan ser revisadas, reconstruidas o creadas, rehistoriadas o narradas novedosamente.

Desde esta perspectiva también se entiende la importancia de construir nuevos significados en el espacio de la intervención para transformar el problema y las matrices generativas significados, valores y propósitos que guían a las personas. Se atiende a cómo decir algo para que sea escuchado, a reconocer cuando el participante acepta o no los temas dentro del proceso, habilitando o no su inclusión. Cuando un profesional u operador expande o inicia un tema responde a una situación dada y necesita atender a la respuesta de los participantes: solo esta respuesta indica si ese tema es significativo para las personas. Tiene presentes las oportunidades para iniciar, apreciar, crear posibilidades, expandir, responder, reflexionar, distinguir y organizar.

En suma, en el contexto de la intervención tiene lugar una construcción dialógica del problema y las alternativas emergentes. Un profesional u operador interesado en los procesos emergentes está atento al surgimiento de aquello que puede dar lugar a la construcción de nuevos escenarios y condiciones de vida, respetando el marco especificado por los participantes para la intervención.

La escucha, la voz, el tono, la expresión, son constitutivos de aquello que comprendemos y decimos, y de la calidad del espacio social que ayudamos a promover. El profesional u operador permanece atento a las diversas voces y diálogos presentes —los suyos y los de los participantes—, al momento, y a las circunstancias que acompañan al relato, a la evocación de otros diálogos y a lo emergente.

Trabaja con: la indagación generativa como recurso; las posibilidades emergentes en la conversación; una mirada atenta a las experiencias únicas; la posibilidad de realizar síntesis entre diferentes contribuciones y momentos; la visualización de un futuro; el reconocimiento de episodios capaces de crear nuevos significados y prácticas alternativas; las condiciones necesarias para viabilizar las posibilidades en acciones efectivas y su puesta en marcha. Lo hace en un contexto específico en el cual lo que sucede tiene lugar de acuerdo a las circunstancias y el momento. No utiliza una posición jerárquica, tratando de imponer un modelo a la población con la que trabaja; por el contrario, trabaja en conjunto con las personas —sea una comunidad, una persona, una pareja, un grupo, una clase, una investigación— y con la significación particular que adquiere ese espacio dialógico en el momento en que se crea. Esto es importante porque la manera en que operamos es constitutiva del trabajo que realizamos, y todas las participaciones están corporizadas en quienes participamos. El diálogo es una teoría y una práctica, pero también una meta teoría. Como señala Prigogine (1994), aún la naturaleza responde según las preguntas que le formulemos.

## Herramientas y recursos para el desarrollo de una práctica generativa

Las **preguntas generativas** promueven la experimentación, el descubrimiento, el aprendizaje y la comunicación efectiva. Expanden las habilidades de los participantes para reconocer qué han hecho bien, los recursos disponibles —implícitos o explícitos— y las nuevas posibilidades. Se utilizan para promover innovaciones, expandir el conocimiento y las oportunidades, crear nuevas matrices de significado y prácticas, identificar futuros posibles y la manera de implementarlos, y promover transformaciones en las personas y sus relaciones.

Los **nodos, enlaces y tramas temáticas** en el diálogo se utilizan para la creación de tópicos novedosos, la elaboración de enlaces y conexiones mediante nuevos comentarios, la topicalización de un comentario (convertirlo en un tema relevante) y el entramado de tópicos (vincular los temas). Promueven la construcción de alternativas, el entramado de una red de significados en torno a un nodo temático, la construcción de nuevos tópicos (temas) y la construcción de redes temáticas.

Utilizamos diferentes **transformaciones narrativas**: la *creación narrativa* permite la organización del flujo de experiencias en relatos que crean secuencias y ordenan los hechos de la vida según un determinado punto de vista; la *reorganización narrativa* para crear relatos que organizan de manera alternativa el flujo de eventos; la *transformación del punto de vista* para crear nuevas perspectivas que permiten reorganizar narrativas alternativas; la *transformación de la puntuación* para la construcción de nuevas narrativas a partir de puntos relevantes alternativos.

Las **metáforas** promueven la generación o transformación de las relaciones y pre-supuestos (metáforas de base), el incremento de la comprensión mutua (metáforas puente), la creación de nuevas perspectivas (metáforas generativas). Permiten el traspaso de diseños de un dominio a otro con la consecuente transformación.

La **creación implicativa de sentido** permite maximizar o minimizar los significados emergentes o existentes, para la construcción de nuevos significados y la transformación de los contextos de interpretación.

La **dialogización del diálogo** permite la inclusión de las voces silenciosas que participan en el diálogo como parte de él a partir de dialogar sobre diálogos internos y externos, sobre diálogos pasados, sobre diálogos presentes, sobre el diálogo, sobre diálogos futuros, sobre diálogos virtuales.

**Descubrir lo novedoso en lo habitual** facilita la reflexión en acción y el diálogo reflexivo con las propias producciones mientras estas tienen lugar. Para ello, el operador puede: trabajar comprendiendo las situaciones tal como se encuentran para avanzar hacia el reconocimiento de las mismas y la creación de nuevos marcos; reconocer el problema tal como se lo ha encuadrado y explorar las implicaciones resultantes; probar encuadres alternativos, especificando las implicaciones y consecuencias de cada uno; evaluar el nuevo ajuste encuadre/problema; explorar y evaluar las consecuencias,

implicaciones y nuevos movimientos que se generan; experimentar con las diferentes alternativas; explorar el interjuego problema/encuadre.

**Trabajar con los saberes implícitos de los consultantes:** promover el reconocimiento del *saber cómo*; del *saber qué*; del *saber acerca de*; del *saber acerca de sí en contexto*; del *saber expresarse*; del *saber relacional*; del *saber emocional*; del *saber reconocer recursos, buenos desempeños y posibilidades*; permite el reconocimiento de las instancias en que algo funcionó bien y las excepciones, así como expandir las posibilidades.

La **construcción reflexiva de marcadores de contexto** a través de señalar en las exploraciones los descubrimientos inesperados, tornar visibles las decisiones que se van tomando en el camino, el reconocimiento de los itinerarios (camino recorrido), la descripción de los pasos que conducen a los resultados, el ligar opciones, posibilidades diversas y elecciones, son de utilidad para reconocer las innovaciones y las experimentaciones espontáneas que se producen, el aprendizaje acerca de cómo tienen lugar las innovaciones y la creación de posibilidades para la reproducción del proceso.

**Reciclar novedosamente** a través de descubrir cómo reencuadrar — resignificar— de manera diferente, explorar qué recursos disponibles en el pasado pueden ser de utilidad en las situaciones del presente, permite la utilización del propio repertorio de recursos útiles en el pasado adecuándolos a las posibilidades presentes o futuras, y la transformación del déficit en posibilidad.

La **futurización enriquecida y la construcción de visiones alternativas** facilitan la posibilidad de construir maneras más ricas de imaginar el futuro mediante el generar, explorar y expandir caminos y escenarios alternativos, conservando abiertas las posiciones anteriores, el incluir lo novedoso y las oportunidades que su implementación brinda, al igual que el reconocer visiones alternativas.

El **empowerment** y el **reconocimiento** permiten incrementar el reconocimiento de sí, del otro y de la relación yo/otro, facilitando que las personas devengan, ellas mismas y en su relación, constructoras activas de sus circunstancias vitales.

Estas son algunas de las herramientas que el profesional u operador enriquecerá con otras en el desarrollo de su práctica.

## EL PROCESO GENERATIVO EN MOVIMIENTO

En la práctica dialógica generativa los participantes producen nuevas conexiones y comprensiones, incrementando su capacidad para identificar lo novedoso, explorando qué saben de una manera diferente a como lo hubieran hecho previamente. Estas nuevas conexiones y comprensiones promueven la reflexión y el aprendizaje de las personas respecto de sí mismas, sus recursos y sus circunstancias, quienes también aprenden sobre las relaciones y sobre los otros. A menudo, los participantes pueden

reconocer y describir los pasos que los condujeron al resultado en esta exploración, vinculándolos a opciones, elecciones y una diversidad de posibilidades. La relación entre acciones y descripciones es de particular interés. Cuando las personas reflexionan sobre sus acciones describiéndolas, este proceso abre nuevas posibilidades porque les visibiliza las implicaciones de las acciones, se registran a sí mismas y a otros desde un nuevo lugar, diferentes. En este enfoque un terapeuta u operador puede proponer temas nuevos que se inician si el/los participante/s responden aceptándolos. En todo comentario del terapeuta u operador siempre hay una cuota de novedad. Refiriéndose a terapia, aunque también aplica a otras intervenciones, Seikkula (2006, 2011) señala que aun cuando el terapeuta repita algo dicho por el consultante, al hacerlo con una voz y una entonación diferentes, está diciendo algo diferente. Cuando el consultante escucha la repetición relaciona lo dicho con lo escuchado de manera novedosa, con su participación abre nuevos escenarios en el diálogo. Respecto a nuestra responsabilidad como operadores, como señala Beavin Bavelas (Beavin Bavelas, McGee, Philips y Routledge 2003) apoyada en la pragmática de la comunicación humana, siempre somos parte activa de aquello que tiene lugar, solo podemos elegir cómo intervenimos, no podemos no intervenir; esta es una dimensión ética y reflexiva del operador que tiene lugar en las prácticas dialógicas generativas. Las innovaciones son iniciadas tanto por los operadores como por los consultantes.

La capacidad de promover enlaces productivos y nuevas síntesis, y la elaboración reflexiva y prospectiva del proceso en movimiento permiten identificar las transformaciones en el tiempo.

Las prácticas generativas requieren que los participantes procedan con rigor, permaneciendo abiertos a toda evidencia, incluso las de fracaso. Los efectos inesperados, no intencionales, tanto como la refutación y la resistencia también proveen de información valiosa para orientar el proceso. El profesional u operador necesita reflexionar, encontrar nuevas maneras de comprender la situación y recrear las condiciones para el diálogo.

En el transcurso de un proceso generativo, cuando los participantes indagan activamente, realizan una experimentación exploratoria que involucra la formulación y el testeo de hipótesis y procedimientos en acción. La indagación activa implica un proceso transformativo y de aprendizaje en una situación específica. La indagación generativa no solo puede estar activa durante el proceso, los participantes también pueden utilizarla una vez que este ha sido completado. Toda vez que tiene lugar un proceso de indagación generativa lo que se aprende sobre nuevas posibilidades y expresiones del sí mismo en relación, incide sobre las acciones posteriores.

Aprendemos a reconocer y distinguir lo novedoso y las diferencias, y al hacerlo aprendemos a indagar *a posteriori* acerca de estos momentos con el propósito de incrementar nuestros recursos —como lo ilustran los ejemplos—.

Los procesos que se recorren en diversas prácticas dependen de movimientos previos y de proyecciones hacia posibilidades futuras. Como ya hemos señalado, la relación con la situación es siempre dialógica, transaccional y transformativa: aquello que tratamos de comprender es al mismo tiempo lo que estamos construyendo o transformando, y comprendemos la situación precisamente en la medida en que intentamos transformarla. Esto da lugar a un proceso generativo de investigación en acción y a la adquisición de nuevos aprendizajes y conocimientos.

## **CÓMO ENTENDEMOS LAS PRÁCTICAS DIALÓGICAS EN EL TRABAJO CON FAMILIAS**

Entendemos que las prácticas dialógicas generativas con familias se orientan a la creación de alternativas para responder a las necesidades, pedidos, dificultades, desafíos, esperanzas y sueños que reportan los participantes, y a la promoción de recursos y nuevos escenarios de vida (Fried Schnitman 1983, 1996, 2002, 2003, 2004, 2005, 2008). El proceso es así una construcción conjunta entre profesional/es u operador/es y consultante/s que favorece un clima emocional reflexivo de inclusión, participación y colaboración, promoviendo interés, curiosidad, proactividad y reconocimiento, e incrementando una visión expandida, la conectividad y la confianza. En dicho proceso también se reencuadran las emociones negativas —como el déficit o el rechazo— en nuevos marcos operativos posibles.

En las intervenciones con familias se trabaja con la diversidad y la complejidad de la experiencia humana; sin perder el foco en el problema o motivo de la intervención, el momento y los participantes, se expande la perspectiva sobre la situación actual o biográfica problemática para que las personas puedan explorar otras visiones de sí mismas, sus relaciones y otros contextos.

El profesional u operador va al encuentro de una comprensión de las personas, sus necesidades y problemáticas, su contexto y sus relaciones, y avanza hacia nuevas posibilidades. A partir del interés por las excepciones cobran una dimensión significativa las indagaciones, los logros, la exploración de recursos posibles, los eventos únicos y las iniciativas que se van construyendo como emergentes en el diálogo. Es decir, todo aquello que tiene el potencial de crear condiciones para visiones y versiones de uno mismo más ricas, de explorar las condiciones personales e interpersonales del problema, la expansión del repertorio de alternativas y posibilidades para los participantes, las relaciones significativas que permiten recuperar y crear condiciones de existencia en las circunstancias actuales, reconocer las pasadas y avanzar hacia futuros posibles novedosos. Así, en el diálogo, se va construyendo la trama desde la cual: indagan, cuestionan, transforman o suspenden los “problemas” y “realidades” presentados como motivos o pedidos al operador, y se exploran las nuevas versiones,

realidades y posibilidades para las personas que surgen en el proceso. Es importante atender a lo emergente, nombrarlo, narrarlo, construir una ubicación contextual y temporal.

Desde esta perspectiva consideramos que en ciertas prácticas generativas el diálogo se orienta o prioriza la recuperación y transformación del sí mismo, las relaciones y las circunstancias a partir del motivo de consulta; en otras, como la gestión de conflictos y crisis, a la promoción de diálogos y coordinaciones sociales más promisorios; en aquellas que involucran a organizaciones y comunidades, al compromiso responsable y creativo de los participantes y las organizaciones en la creación de contextos en los que primen nuevas ecologías sociales, se organicen coordinaciones productivas y permitan que afloren los recursos.

Existe una diversidad de prácticas, entre las que mencionamos algunas vinculadas con una o varias familias, otras involucran relaciones con contextos e instituciones significativos para ellas, que incluyen a los educativos, pero los exceden (Fried Schnitman 2003).

### **Prácticas dialógicas generativas con familias en contexto**

**Facilitación:** se utiliza en transiciones ligadas al desarrollo evolutivo de la familia cuando esta o la comunidad cuentan con recursos que es posible activar; en el proceso tienen posibilidad de aprender y crear otros. Promueve la integración y expansión de los recursos personales, relacionales y comunales.

**Sostén:** se utiliza cuando la familia enfrenta eventos críticos inesperados o crónicos sin solución, en casos en que la familia carece parcialmente de recursos, necesita recuperarlos y/o promover nuevos. Promueve la recuperación y el desarrollo de nuevos recursos para afrontar la situación.

**Mediación:** se utiliza cuando la familia atraviesa conflictos y falta de coordinación frente a las diferencias, y es necesario construir nuevas plataformas para la acción coordinada. Promueve la liberación de los recursos familiares y comunales para incrementar la capacidad de acciones coordinadas (afrontamiento) (Fried Schnitman 2002).

**Control y tutela:** se utiliza cuando la familia o alguno/s de sus miembros están involucrados en situaciones de violencia, abuso o descuido grave, orfandad, y demás, así como la familia tiene dificultades o carencia de recursos. Son situaciones muy diversas en las que es preciso ponderar el tipo de intervención adecuada, al igual de qué profesionales deben estar involucrados. Posibilita crear contextos adecuados para promover mejores recursos y procesos, la inclusión o separación de personas a fin de facilitar su cuidado, la coordinación de profesionales e instituciones.

**Terapéutica:** se utiliza cuando hay malestar de alguno de los miembros de la familia o dificultades en las relaciones familiares que requieren un proceso de

transformación cuando las personas o familias tienen dificultades para encontrar transformaciones adecuadas y condiciones de vida satisfactorias. Promueve transformaciones de uno mismo, sus “realidades” y relaciones, y la creación de recursos y nuevas versiones de uno mismo y sus circunstancias.

### **Prácticas dialógicas generativas para coordinar acciones entre personas, familias, operadores, organizaciones, equipos de trabajo y sus interfases**

**Facilitación, coordinación y gestión:** se utiliza para facilitar diálogos frente a desafíos, conflictos o crisis cuando se considera que es posible construir mejores conversaciones y coordinaciones entre los participantes. Permite descongelar y crear recursos, así como promover diálogos productivos.

**Sistemas generativos de aprendizaje:** se utilizan para promover la adquisición de aprendizajes y destrezas, en situaciones en que es posible que un aprendizaje mejore las posibilidades de relación, coordinación, trabajo, y demás. Promueve el incremento de los recursos, la colaboración, la participación y la coordinación mediante el aprendizaje.

**Sistemas generativos mediadores:** estos sistemas trabajan promoviendo asociatividad y trabajo en las interfases en pos de resultados específicos convergentes o comunes. Se utilizan para incrementar la colaboración entre diferentes sistemas involucrados, evitando la duplicación y mejorando la coordinación. Promueven nuevas ecologías sociales que incrementan la coordinación y una utilización más eficiente de los recursos de las diversas organizaciones involucradas.

**Sistemas generativos:** se utilizan para promover condiciones novedosas cuando las personas tienen o pueden adquirir los conocimientos necesarios y la capacidad de innovar en el curso del proceso. Promueven procesos de desarrollo e innovación en los que personas o grupos se focalizan en la optimización de los procesos y la creación de enlaces inéditos, permitiendo nuevas posibilidades instrumentales. Incrementan las posibilidades de producir innovaciones, acciones y nuevos conocimientos.

**Abordajes en red:** se utilizan para promover una trama social inclusiva y participativa en la que las personas pueden reflexionar acerca de diversas situaciones y soluciones a problemas concretos cuando es necesario recuperar y enriquecer los recursos existentes en la comunidad y en las organizaciones. Permiten valorizar las competencias de autoayuda y ayuda mutua entre personas, familias y otros involucrados con movilización de recursos e intercambios. Incrementan la solidaridad y la capacidad de afrontamiento.

Los profesionales u operadores están muy atentos al curso que sigue el diálogo, a las variaciones que se producen, a los pequeños eventos que pueden constituir nuevos cursos de acción y/o puntos de partida para alternativas, a los enlaces que pueden construir síntesis y nuevas plataformas para afrontar los desafíos o problemas

por los que consultan. Esta perspectiva privilegia las oportunidades emergentes singulares de cada proceso, promueve competencias y desarrolla habilidades para reconocer las alternativas, investigarlas, implementarlas y aprender a partir de las mismas. Incorpora un proceso de aprendizaje permanente de primero y segundo orden, así como ciclos reflexivos que recuperan lo productivo y ajustan lo necesario.

Quienes participan en un diálogo generativo necesitan estar atentos a los episodios puntuales, los temas y eventos, aun los pequeños, que tienen lugar para trabajarlos como oportunidades significativas a desarrollar. También son importantes las competencias para entablar relaciones entre los participantes, trabajar en los marcos comunes, establecer síntesis, vincular diferentes diálogos, y avanzar en dirección a los propósitos que convocan el diálogo. Esta capacidad generativa de las personas que trabajan en un contexto de diálogo ofrece posibilidades no anticipadas ni pensadas, transforma potencialidades en nuevas realidades operativas y existenciales, y acerca la experiencia al carácter abierto y siempre incompleto del aprendizaje, la co-construcción y la creatividad. Los casos que se incluyen a continuación ejemplifican diferentes aspectos del modelo.

### **Ejemplos de distintas prácticas dialógicas con familias**

#### ***Terapia generativa: ciclos y proceso generativos en conversaciones con niños y familias***

En este ejemplo participan dos terapeutas que trabajan con una familia argentina que reside en Iowa. La familia está en Buenos Aires, en una breve vacación por las fiestas de fin de año, tienen posibilidad de tener tres o cuatro consultas, son derivados a la consulta por la abuela del niño que es terapeuta. En la primera entrevista los padres expresan que el motivo de la consulta es su preocupación por los síntomas de su hijo. Nicolás es un niño de cuatro años que todas las noches se acuesta en su cama, pero se traslada a la de los padres por lo que su madre termina durmiendo con él para preservar el sueño del padre que necesita estar lúcido para trabajar. Comentan que el niño no quiere hacer caca en el baño, sino en el pañal e insiste en conservar puestos sus pañales usados por mucho tiempo, lo que presenta un fuerte olor. Ambos padres coinciden en que eso era inapropiado y tienen diferencias para lidiar con esta situación y los problemas para dormir. El padre está especialmente molesto con esto, lo entiende como una falta de límites y a veces se violenta. La madre propone una actitud más comprensiva, nada ha funcionado hasta ahora. Los conflictos fueron causando creciente tensión y discusiones entre los padres.

Pregunto sobre cómo es el contexto de la vida familiar. La madre relata aspectos cotidianos, así como situaciones relacionadas con la migración y la vida en otra cultura, cómo les resultaba y cómo había sido la migración. Durante el resto de la consulta la conversación se centra en el impacto de la migración, los eventos dolorosos que la familia vivió en los últimos años y la calidad de su vida actual. Conozco las

temáticas de migración y diferencias culturales desde mi propia experiencia personal y profesional, y me involucro en la conversación vinculándome con la familia para comprender el contexto vital familiar. En este proceso exploro si es posible trabajar con ellos el motivo de consulta desde otra óptica. A medida que desarrollamos la conversación y nos involucramos con la historia que refieren vamos construyendo diferentes nodos temáticos con potencial de iniciar ciclos generativos y construir con ellos una plataforma que dé base a los procesos transformativos para la familia y el niño. Del relato surge que la familia afrontó numerosas dificultades que fueron superando en el camino.

Como otras miles, la familia emigró desde Argentina hacia Iowa durante la crisis de 2001. Luego de dos abortos espontáneos la madre había quedado embarazada de Nicolás y ellos partieron de Argentina cuando cursaba el segundo mes. Hablaron de las difíciles circunstancias que tuvieron que afrontar durante los embarazos y de la crianza de los niños sin el sostén del grupo extendido de relaciones. De que la madre debió abandonar su profesión y del esfuerzo del padre en sus largas horas de trabajo. Luego del nacimiento de Nicolás la madre quedó embarazada nuevamente. Esta fue una gestación complicada que requirió varias internaciones de emergencia en medio de la noche por hemorragias, tratando de proteger al niño de las crisis y debió guardar reposo algún tiempo. Finalmente, nació una niña prematura que se desarrolló normalmente.

Terapeuta: estoy conmovida por las circunstancias que vivieron y relatan, y cómo afrontaron todos esos desafíos con coraje, integridad y cuidado por su hijo [*la terapeuta se focaliza en los recursos que ellos fueron capaces de desplegar para afrontar exitosamente las situaciones difíciles que vivieron y esa fue la trama central de esta entrevista en la que se contextualizarán los problemas de Nicolás*].

La madre responde con llanto y el padre con alivio, fue una escena conmovedora con mucha emoción expresada. [*Tanto con los adultos como con los niños la propuesta del terapeuta solo se valida y se completa con la respuesta de los consultantes. En la misma medida, los relatos de los consultantes abren espacios para respuestas que al ser expresadas por el terapeuta construyen sentido. Los terapeutas pueden elegir en el momento de construir sentido, en este caso fue crucial enfatizar lo que la familia había vivido y su habilidad para superar juntos importantes desafíos. Esto permitió crear un contexto de trabajo para construir posibilidades frente al problema presentado como motivo de consulta. También es importante que pueda avanzar evolutivamente*].

**T:** desde mi perspectiva, entiendo que las dificultades de Nicolás se relacionan con los eventos familiares que ustedes relatan, el apego de la familia a sus vínculos, las numerosas pérdidas y cambios que experimentaron y la ansiedad que las acompañó, por lo que ahora ustedes y Nicolás necesitan avanzar [*los padres acompañan mis reflexiones y comentarios, en los que aludo a la situación vital y al pedido de consulta*].

Mi sugerencia es que vean a Mariel<sup>1</sup>, una terapeuta de niños con quien trabajaremos juntas para estar seguras de que tomamos una correcta mirada sobre la situación de Nicolás. Señalo que nuestro propósito será trabajar hacia la construcción de un contexto positivo para que la familia y Nicolás puedan avanzar hacia un futuro en el que no sufran dolor, estrés o tensión adicionales, pero tengan la oportunidad de elegir y establecer qué es lo mejor que pueden implementar. Luego que ustedes vean a la terapeuta de niños con Nicolás, tendremos una entrevista con Mariel antes de que regresen a Iowa.

*Segunda entrevista:* Nicolás va con ambos padres a la entrevista con la terapeuta de niños. La terapeuta observa que todos sus parámetros de desarrollo y sus habilidades sociales son normales. Nicolás llega a la entrevista con una buena actitud; es alegre y vivaz, y explora el consultorio mirando todo, levanta objetos y juguetes y hace comentarios. Elige una pelota que tiene pintadas banderas y la hace girar. Descubre las banderas de Argentina y los Estados Unidos y las muestra entusiasmado a sus padres y a la terapeuta.

**T:** ¡Nicolás! ¡Qué rápido encontraste las banderas que conocés! Tu mamá y tu papá ya me contaron que sos muy inteligente y lo rápido que aprendés. [*La terapeuta inicia un ciclo desde los comentarios y el conocimiento implícito que ella tiene desde los padres. Transforma los comentarios de los padres en un tópico central a efectos de explorar alternativas. Ella nota el orgullo del niño y su expresión de triunfo cuando encuentra las banderas y también lo vuelve un tópico central desde el cual buscar posibilidades no consideradas previamente*].

**T:** ¿te gustaría aprender algunas otras cosas que son un poco más difíciles para vos, como dormir en tu cama todas las noches y hacer caca en el baño? ¿No pensás que estarías más cómodo de esa forma?

[*Nicolás hace un gesto afirmativo. La terapeuta invita al niño a iniciar nuevos ciclos generativos y el niño acepta*].

**T:** ¿te parecen difíciles de aprender estas cosas? [N. muestra su inseguridad con gestos de sus manos y cabeza].

[*La terapeuta sintetiza diferentes tópicos; propone activamente innovación y compromiso en los contextos del sueño y la caca en el baño como desafíos de desarrollo, co-creando un futuro para la familia y el niño que incluye la búsqueda activa de recursos y soluciones para afrontar dificultades. Apoya su intervención en el conocimiento que tiene acerca de los recursos. Utiliza la satisfacción que muestra Nicolás cuando hace descubrimientos en la pelota. Siempre hay un cuidadoso registro de la respuesta e inclusión de la misma para avanzar el proceso*].

**T:** bien, pensemos quiénes pueden ayudar a que te amigues con la cama y el baño y cómo pueden ayudarte. Tengo una idea. [*Propone innovaciones y experimentos*].

<sup>1</sup> María Elena Gandolla de Czertok.

Pensemos qué cama te gustaría tener, qué sábanas, almohadas, peluches y otras cosas que te gusten o quisieras cuando vas a dormir. Podemos hacer lo mismo con el baño, probando asientos más cómodos que los pañales.

En la tercera entrevista, conjunta con las dos terapeutas, se sostuvo el trabajo realizado en las entrevistas previas, recuperando la perspectiva de una familia y un niño con posibilidades de afrontar situaciones difíciles y deseos de avanzar. Se hicieron planes para el futuro, los padres y las terapeutas aportan ideas. Hasta ese momento el cuarto del niño se había convertido en el de los abuelos cuando los visitaban. Conversamos acerca de que la madre y el niño trabajen juntos en la construcción de un cuarto para Nicolás que él identifique como propio. Proponemos incluir a tíos, primos y abuelos que pueden regalar a Nicolás las cosas para ayudarlo a alcanzar esos objetivos. Mariel propone que el niño podría visitar a los padres en su cuarto, pero no se quedaría allí, sino que iría a dormir a su cama. [*Los padres, la terapeuta y Nicolás construyen nuevas visiones de futuro descubriendo tanto lo novedoso como lo existente y reafirmando a los miembros de la familia como sujetos capaces e innovadores. Emergen emociones diferentes.*].

Durante un seguimiento en el curso del primer año los abuelos refieren que en pocas semanas hubo cambios significativos en el comportamiento de Nicolás; está más feliz, más activo e hizo progresos. Organizó su dormitorio con su mamá. Duerme en su cama si bien puede visita el cuarto de la pareja en el camino a su cama. No usa pañales y ha entrado al mar, cosa que antes le daba temor [*podemos ver la emergencia de un futuro con los recursos y la reafirmación de los participantes*].

La madre decidió que era tiempo de que ella volviera a trabajar. Es una arquitecta que ama su trabajo y derivó su carrera hacia el diseño interior. El aprendizaje no terminó con nuestra acción. Por el contrario, las acciones inician ciclos de innovación cuando podemos reflexionar acerca de qué funciona y qué no. En terapia se puede facilitar un ciclo generativo, pero las personas son capaces de desarrollar estos ciclos espontáneamente. Es importante estar atento y alerta a los ciclos iniciados por los consultantes mismos cuando ellos aparecen en sus relatos.

En un seguimiento posterior supe que los problemas del cuarto y los pañales habían finalizado, Nicolás tiene una escolaridad excelente, una rica vida social y continuó satisfactoriamente su desarrollo.

En este ejemplo también pueden observarse diferentes tipos de diálogo.

## ENFOQUE GENERATIVO

La creación del contexto terapéutico tanto con adultos como con niños involucra la participación activa del terapeuta, co-generando un vínculo inclusivo y emergente. El terapeuta sostiene un proceso generativo en el que va construyendo,

y cotejando con la familia, el hilo conductor que une —dándoles coherencia— los inesperados juegos caleidoscópicos surgen en las palabras, los juegos y las acciones que nos sorprenden en su siempre maravillosa singularidad, revelando los procesos de transformaciones del sí mismo y las relaciones sociales. El proceso generativo avanza hacia la construcción de un futuro viable.

### Posición generativa del terapeuta

El terapeuta necesita monitorear cuidadosamente la conversación y el juego como procesos constructivos para reconocer, junto con los participantes, las producciones realizadas en el proceso y los recursos e identidades en transformación o expansión.

#### *Ejemplo de facilitación y sostén generativos: del déficit a los recursos<sup>2</sup>*

El siguiente ejemplo pertenece al proyecto comunitario: “La casa del niño y la niña”, en el barrio de Jesús María, La Habana, Cuba, dirigido a niñas/os, adolescentes, jóvenes, familias y maestras/os; básicamente, trabaja con todas las escuelas del Consejo Popular. El Consejo tiene más de veintisiete mil habitantes en solo un kilómetro cuadrado y problemáticas complejas que abarcan temas medioambientales y sociales que inciden sobre todas las personas (hacinamiento, casos de violencia y maltrato a niñas, mujeres y ancianos, mucha agresividad y marcado machismo). El trabajo se orienta a transformar la manera de actuar de las personas a partir de diferentes propuestas, por ejemplo, talleres vocacionales de diferentes especialidades —teatro, música, danza, temas medioambientales, historia, y demás— durante toda la semana, a los que concurren durante tres o cuatro horas grupos de niña/os y adolescentes. Más allá de sus especialidades, los talleres permiten trabajar en el sentido de mejorar las maneras de comportamiento.

**Anita** es una niña de 8 años que vive en un núcleo familiar muy grande (17 personas) en un apartamento de dos habitaciones. La abuela es alcohólica, es hija de padres separados, la madre muy joven (30 años) ha tenido otros maridos, tiene otros hijos, la mayor de 11 años, además, hay una situación violenta. La niña siempre venía muy calladita y cabizbaja a los encuentros con el resto del grupo.

Siempre ponemos la mirada en los niños que recibimos a partir de los talleres. Según la propuesta que tengamos, hablamos con los directores de las escuelas del Consejo y buscamos grupos de niños que necesiten intervenir y los ubicamos en las propuestas disponibles para que el trabajo realmente fluya.

<sup>2</sup> Este ejemplo fue presentado en un seminario de evaluación de recursos generativos adquiridos en un proceso de formación realizado un año antes (Fried Schnitman y Rodríguez-Mena 2012).

El taller al que asiste Anita es de arte literario y lo integramos con veinte niña/os que también presentaban problemas que incidían en aspectos académicos o no tenían buen aprendizaje. Anita presentaba problemas de lectura y en segundo grado aún no escribía; tenía problemas de dislalia, no tenía incorporados algunos sonidos y pensamos que quizás no hablaba con fluidez porque le daba pena. Nos llamó la atención desde el inicio porque al darle tareas ella no hablaba, estaba muy metida en sí misma, tampoco escribía bien. Cuando fuimos al interior vimos que vivía en una familia bastante compleja. La maestra desconocía la situación y se asombró ante las cosas que supimos en una sola tarde con la niña. Para la niña no era grato que en su familia —todas mujeres— las personas discutieran, se golpearan con palos y todo tipo de objetos, se vertieran fuertemente cosas.

Conversando con Anita le dimos la posibilidad de que hablara de estas cosas [*apertura de espacios para nuevos temas*]. Notamos que memorizaba poesía y le dimos poesía [*se alejan del déficit, reconocimiento de recursos*]. Luego de un tiempo —no rápido— de comenzar a decir poesías vimos que empezaba a hablar con fluidez, pero en el proceso la/os niñas/os se reían. Conversamos individual y colectivamente trabajando el tema de los derechos del niño, el derecho que tiene cada persona, lo contrastamos e hicimos que ellos lo analizaran [*creación de valores, significados y oportunidades, y un contexto adecuado para el ejercicio de los recursos*].

Luego incorporamos a Anita en situaciones de teatro [*expansión de recursos*]. La madre se acercó, conversamos diferentes temas con ella a solas, al igual que con ella y la niña, sin incluir los más dolorosos. La madre nos contó que tenía una situación bastante tensa con el papá de la niña que era violentísimo, la golpeaba, y aun embarazada no quiso saber más nada con él, un rechazo total. El hombre es de otra ciudad. Anita creció en ese ambiente, sumado a lo que tiene al interior de su hogar [*apertura de espacios de diálogo con la madre*].

Trabajamos con la madre para que ella —aun en un ámbito difícil y muy hostil— pudiera atender a su hija, ayudarla, por ejemplo, a que estuviera bien para hacer una actuación [*reconocimiento de recursos, apoyo y sostén, fortalecimiento del vínculo y la trama social*]. Fuimos viendo las transformaciones, su preocupación por comprarle lo que necesitaba. Es una técnica graduada en comercio, pero en los primeros tiempos no trabajaba de manera continua (luego pudimos ayudarla para que obtuviera un empleo regular) [*reconocimiento de recurso, apoyo y sostén*]. Conversamos con ella para que notara la situación en que estaba colocada su hija. No la comparamos con el rendimiento académico de otras/os niñas/os, ni mencionamos que no hablaba, ni que había sonidos que no tenía incorporados [*no enfatizan el déficit, trabajan sobre recursos personales y familiares que sostengan y faciliten nuevos desempeños de la niña y su familia*]. Solo hablamos sobre qué podía hacer ella para ayudarla, que había especialistas disponibles que podían resolver esa situación, tratando que viera que había otras

alternativas [*crean posibilidades de acción*]. Tuvimos en cuenta que es una muchacha muy joven, que también ella nació en el seno de ese gran conflicto con una madre y un padre alcohólico, posteriormente el marido violento igual que su padre.

En relación con la situación de la vivienda conversamos acerca de que no podían salir de ahí, que por ahora ése era su hogar, que mejoraría la situación si pudiera irse para otro lugar, pero no era posible y tenía que permanecer ahí, ¿qué podría hacer para mejorar su situación? Que vieran, entonces, de qué manera se comunicaban mejor y que ellos mismos fueran quienes lo fueran descubriendo, porque era algo que yo no podía hacer desde afuera [*favorecen el desarrollo de los propios conocimientos y competencias comunicacionales, y de nuevos aprendizajes*]. Que fueran viendo que hay propuestas mejores que pueden ser utilizadas que no cuestan mucho trabajo, solamente cambiar la perspectiva personal dentro de esas relaciones [*aprendizaje de destrezas comunicaciones*]. También conversamos en relación con su madre, en cuanto a que no podía lograr que dejara un poco el alcohol porque es una mujer alcohólica; sin embargo, le hicimos notar que habíamos visto que cuando sabía que la chiquita actuaba, la abuela aparecía por el lugar sobria, primero dando rondas, se acercaba a mirar a la puerta del taller y luego iba al parque donde habitualmente armamos el escenario [*reconocimiento y aprecio de avances y cambios en los otros*].

Anita participa de todas las actividades que realiza el taller de teatro y mejoró su lenguaje. El vínculo con la mamá mejoró y también la situación con una hermana mayor, quien se sumó al taller de actuación. La madre colabora con nosotros cuando tenemos alguna actividad o realizamos paseos, por la noche cuando regresa de su trabajo se acerca y nos pregunta cómo actuar ante situaciones nuevas que se le presentan. Cuando termina el taller mientras espera a su mamá, Anita y otros niños colaboran acompañando y ayudando en las tareas del centro [*enriquecimiento del tejido social, inclusión, pertenencia, participación y solidaridad*].

Es decir, se ven muchas transformaciones, no va a ser total porque es demasiado, pero sí hemos notado cambios muy interesantes. Es muy importante que tenga a la mamá como recurso, que la abuela haya salido de su aislamiento y esté conectada.

En este ejemplo destacamos el inicio y desarrollo de ciclos generativos apoyados en el desarrollo de recursos no activos que la operadora es capaz de reconocer, apreciar y movilizar, creando contextos adecuados. Reconoce la dificultad, pero no enfatiza los déficits de Anita, su madre y su abuela. A medida que el proceso avanza la operadora apoya la expansión de estos recursos, el fortalecimiento de las personas, las relaciones y la trama social. Promueve nuevos aprendizajes a partir de los conocimientos que las personas tienen, el reconocimiento recíproco de los distintos participantes, su inclusión y adhesión en este proceso. Se pueden identificar nuevos saberes y procesos en el diálogo implementados por la operadora y las participantes.

*Nuevas ecologías sociales frente a problemas de violencia y tutela. Sistemas mediadores, un diálogo entre grupos de padres, hijos y otros sistemas involucrados en la tutela de los hijos*<sup>3</sup>

Un equipo de Brasil trabaja con familias en situaciones de violencia entre padres e hijos, derivadas por el Consejo Tutelar Casa Verde, en un suburbio de la ciudad de San Pablo (Loseviviene, Alves, Aires, Marioni, Perez 2010).

De un modo general quienes concurrían al Consejo Tutelar eran una madre, un padre o ambos, llevando quejas en relación con las actitudes del hijo/a adolescente, como incumplimiento de horarios, desobediencia de las reglas familiares básicas, inasistencia a clases y hasta uso de drogas. Los padres se sentían impotentes y desautorizados, y los/as hijos/as reclamaban más libertad y mayor poder de decisión en sus elecciones, estableciéndose una dinámica de conflicto, confrontación y crisis familiar. En este período evolutivo de transformación bio-socio-cultural tienen lugar importantes transformaciones de la identidad, la sexualidad y la individuación que pueden orientarse hacia un cambio productivo o a la pérdida de control, a la agresión física y verbal, culminando en el abandono de la casa por parte de los/as hijos/as o una expulsión por parte de los padres. En ambos casos los adolescentes terminaban en la casa de tutela. La única solución que se planteaba para estas familias era una separación prematura en la que los padres frustrados e impotentes para modificar el comportamiento de adolescentes delincuentes o emocionalmente perturbados desistían de sus responsabilidades, dejando el control en manos de las autoridades externas.

En este contexto la propuesta del equipo a cargo del proyecto es trabajar con los grupos de padres, responsables y sus hijos, buscando desarrollar nuevos recursos: negociaciones posibles, ajustes graduales y concesiones que faciliten una transición productiva. Para ello construyen una nueva ecología social que vincula a las distintas instancias involucradas: las familias y los adolescentes; el consejo tutelar; las escuelas y los diversos centros sociales; entre otros; trabajan en las interfases. Generan así un nuevo flujo continuo de información que promueve nuevas formas de percibir y redefinir hechos y sentimientos. Organizan la tarea con el modelo de sistemas mediadores y los principios de los nuevos paradigmas, promoviendo el desarrollo del hábito de conversar sobre las situaciones cotidianas, que los participantes identifiquen sus propios recursos, busquen alternativas, redefinan sus puntos de vista y consideren otros, y sostengan conversaciones en las que se valoren los logros y sentimientos propios y de los otros.

El diseño consta de siete encuentros quincenales con temas específicos orientados a construir mejores conversaciones y ajustados a principios generativos transversales a todos los encuentros: 1) calidad del recibimiento, cuidado de la

---

<sup>3</sup> El modelo fue desarrollado luego de un seminario de formación previamente realizado.

adhesión de los participantes, círculos de escucha, elaboración y reflexión por grupos etarios y luego incluyendo a todos los participantes en un círculo amplio, orientados a mantener la dinámica de esta ecología social, iniciar ciclos generativos y crear nuevos recursos para afrontar las diferencias, después trabajan en su puesta en acto; 2) en la estructura de cada encuentro se cuida, especialmente, la calidad del diálogo marcando el empoderamiento, la reflexión, la generación de recursos, la apreciación, la inclusión y el aprendizaje desde la apertura hasta el cierre. Por ejemplo, la dinámica incluye saberes, distintos tipos de diálogos y preguntas generativas como las siguientes; en la apertura: ¿Cómo es estar aquí de nuevo? ¿Qué se rescata del encuentro anterior?; en el cierre: ¿Qué se llevan? ¿Qué fue diferente? ¿Cómo piensan aplicarlo?

Este proceso por el que las familias transitan construye nuevas **matrices generativas** que los coordinadores denominan construcción de una “caja de herramientas” para convivir con las diferencias, sostener buenas conversaciones y afrontar el desarrollo familiar con mejores recursos y coordinaciones entre los involucrados. Para ello utilizan preguntas específicas, por ejemplo: ¿qué puedo hacer para tener una buena conversación?, construyendo un contexto favorable para el aprendizaje de nuevos lenguajes y el desarrollo de recursos, habilidades y competencias para lidiar con las situaciones de crisis y crear alternativas. En cada encuentro se valora la acción de cada uno de los participantes y cada uno de los grupos.

La utilización de sistemas mediadores como ecología social favorece la integración de padres e hijos y los ayuda a construir plataformas para resolver conflictos, crear posibilidades, transformar la relación y la organización del sistema familiar con el compromiso y participación de los sistemas involucrados.

### *Intervención psicosocial generativa*

Se trata de una intervención psicosocial con una joven de veintisiete años que vive en un pueblo colombiano, estratégicamente ubicado, que fue arrasado varias veces por la guerrilla y los paramilitares. Los pobladores abandonaron el pueblo por un tiempo para luego regresar porque consideraban que ése era su lugar. La operadora supervisa su trabajo con una profesora que la entrena en el uso del modelo generativo. En oportunidad del *V Seminario Internacional de Familia, Educación y Cambio* me comenta con agradecimiento los resultados que ha obtenido mediante el uso de preguntas generativas.

Refiere que la joven le contó que cuando tenía trece años fue interceptada por miembros de una de las fuerzas en conflicto. Estos le ordenaron que se arrodillara, como ella no obedeció fue golpeada y violada por tres hombres y una mujer que portaba un fusil. En ese punto del relato la operadora le preguntó ¿qué hizo que para ti fuera importante no arrodillarte? La respuesta de la joven fue “no me arrodillé para preservar mi dignidad”. Las preguntas generativas relacionadas con la importancia

de preservar su dignidad siguieron y el resultado fue que la joven recuperó una visión positiva de sí misma, de su integridad y de sus posibilidades, que comenzó a utilizar para organizar su vida y su relación de pareja.

Esta respuesta y este proceso se convirtieron en una plataforma para el trabajo que la operadora y la joven realizan para que pueda tener una vida productiva, sentirse bien respecto de sí misma y superar las secuelas que aún perduran por aquella situación (Fried Schnitman, 2002).

### **Enfoques generativos y expansión de contextos de vida**

Los enfoques generativos utilizan los recursos de los participantes, sus valores y habilidades para afrontar dificultades y/o desafíos e innovar. Ayudan a las personas, familias o grupos sociales a desplazarse desde una mirada centrada en los problemas hacia otra que atiende a la posibilidad, se aleja del déficit y trabaja con un marco positivo basado en los recursos, el aprendizaje y la creatividad.

La perspectiva generativa se basa en principios epistemológicos y teóricos que incluyen la construcción social del conocimiento, la inteligibilidad y el sentido. Trabaja con una lógica de la posibilidad —orden y desorden; eco-auto-organización y auto-eco-organización de los sistemas—; la complejidad —estrategia compleja; subjetividad y relaciones—; la dimensión creativa, una subjetividad proactiva, las identidades y recursos emergentes.

El enfoque generativo se centra en aquello que los participantes en una situación problemática o de conflicto puedan construir creando posibilidades inéditas, así como en la exploración activa de las zonas de contacto y los enlaces como nuevos territorios en el diálogo. Se focaliza en la capacidad del diálogo para construir intersecciones —entretener o negociar un camino entre las múltiples opciones posibles— y para poner en circulación las nuevas posibilidades.

El trabajo con el potencial generativo del diálogo reconfigura el lugar de los participantes expandiendo el proceso desde una exploración centrada en el déficit hacia la creación de un campo de nuevas posibilidades.

En situaciones conflictivas denominamos afrontamiento al diseño e implementación de procedimientos necesarios para abordarlas adecuadamente, con la aspiración de que resulten efectivos. El afrontamiento es una de las formas de coordinación social que requiere disposición de las personas a trabajar con otros. Implica que las personas puedan vincularse entre sí, escuchar lo que cada uno puede aportar, clarificar contextos y propósitos, poner el foco en los temas a resolver, expresarlos de manera adecuada y construir posibilidades que promuevan recursos para acciones específicas. Abarca la elaboración de supuestos y sistemas explicativos alternativos, la construcción de conversaciones productivas, la colaboración y la coordinación entre los involucrados, con un foco en la resolución del conflicto o crisis en curso (Fried Schnitman 2005, 2011).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, Mijail. 2009. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beavin Bavelas, Jane, Dan McGee, Bruce Phillips y Robin Routledge. 2003. Microanálisis de la comunicación en psicoterapia. *Sistemas Familiares* 19 (1-2): 23-41
- Deleuze, Giles. 1995. *Negotiations. 1972-1990*. Nueva York: Columbia University Press.
- Foerster, Heinz von. 1994. Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, ed. Dora Fried Schnitman, 91-113. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Foerster, Heinz von. 1960. On self-organizing systems and their environment. En *Self-Organizing Systems*, eds. M.C. Yovits y S. Cameron. Londres: Pergamon Press.
- Fried Schnitman, Dora. 1983. Cultural Issues in Family Therapy: A Systemic Model. Doctoral Dissertation, Wright Institute Graduate School, Berkeley, California.
- Fried Schnitman, Dora. 1994. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Fried Schnitman, Dora. 1995. Hacia una terapia de lo emergente: construcción, complejidad, novedad. En *La terapia como construcción social*, comp. Sheila McNamee y Keneth J. Gergen, 253-274. Barcelona-Buenos Aires-México: Editorial Paidós.
- Fried Schnitman, Dora. 1996. Between the extant and the possible. *Journal of Constructivist Psychology* 9 (4): 263-282.
- Fried Schnitman, Dora. 1999. Navegando en un círculo de diálogos. *Sistemas Familiares* 15 (2): 43-53.
- Fried Schnitman, Dora. 2002. Perspectivas y prácticas transformativas en el manejo de conflictos. *Sistemas Familiares* 18 (1-2): 101-114.
- Fried Schnitman, Dora. 2002. Introduction. Science, culture and subjectivity. En *New Paradigms, Culture and Subjectivity*, ed. Dora Fried Schnitman y Jorge Schnitman, 1-17. Cresskil, NJ: Hampton Press.
- Fried Schnitman, Dora. 2002. New paradigms, new practices. En *New Paradigms, Culture and Subjectivity*, ed. Dora Fried Schnitman y Jorge Schnitman, 345-354. Cresskil, NJ: Hampton Press.
- Fried Schnitman, Dora. 2002. Metaphores of systemic change. En *New Paradigms, Culture and Subjectivity*, ed. Dora Fried Schnitman y Jorge Schnitman, 287-300. Cresskil, NJ: Hampton Press.
- Fried Schnitman, Dora. 2003. Redes y sistemas. *Sistemas Familiares* 19 (3): 27-38.
- Fried Schnitman, Dora. 2004. Enfoque sistémico en familias. *Familia e Comunidade* 1 (1): 69-82.
- Fried Schnitman, Dora. 2004. Perspectivas e instrumentos generativos en psicoterapia. *Sistemas Familiares* 20 (3): 67-85.
- Fried Schnitman, Dora. 2004. Un paradigma generativo para la psicología y la clínica. En *Actas del VI Congreso Latinoamericano y XVII Nacional de Estudiantes de Psicología "El panorama de la Psicología en Latinoamérica"*. Bogotá: ANEPSI.
- Fried Schitman, Dora. 2004. Generative instruments of CMM. *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation & Management* 15 (1-3): 153-164.

- Fried Schnitman, Dora. 2005. Afrontamiento de crisis y conflictos: una perspectiva generativa. *Sistemas Familiares* 21 (1-2): 98-118.
- Fried Schnitman, Dora. 2005. Conflicto y terapia: instrumentos generativos. En *Terapia familiar sistémica, experiencias, saberes y conocimientos*, comp. Patricia Estrada y Arturo Posada, 185-226. Medellín: Editorial UPB.
- Fried Schnitman, Dora. 2005. Guía práctica para el afrontamiento de crisis y conflictos. *Sistemas Familiares* 21 (1-2): 144-150.
- Fried Schnitman, Dora. 2006. Diálogos generativos. *Pensando Familias* 10 (2): 25-54.
- Fried Schnitman, Dora. 2008. Diálogos generativos y su aplicación a organizaciones. *Psicología Organizacional Humana* 1 (1): 101-115.
- Fried Schnitman, Dora. 2008. Diálogos generativos. En *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*, comp. Gabriela Rodríguez Fernández, 17-48. País Vasco-Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson.
- Fried Schnitman, Dora. 2008. Generative inquiry in therapy: From problems to creativity. En *Meaning in Action. Constructions, Narratives and Representations*, eds. T. Sungiman, J. Kenneth, W. Wagner & Y. Yamada, 73-95. Japan: Springer.
- Fried Schnitman, Dora. 2008. Questionario generativo en terapia. *Pensando Familias* 12 (1): 11-26.
- Fried Schnitman, Dora. 2009. Diálogos generativos e indagación apreciativa: perspectivas y herramientas para el diálogo en/entre organizaciones. En *Coconstruyendo el espacio de la cooperación internacional: evidencias de la evolución en el vínculo academia-OSC*, coord. Beatriz Schumkler, 49-85. México: Instituto de Investigaciones José María Luis Mora.
- Fried Schnitman, Dora. 2010. Procesos generativos en el diálogo: complejidad, emergencia y auto-organización. *Plumilla Educativa* (7): 61-73.
- Fried Schnitman, Dora. 2010. Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales* (36): 51-63.
- Fried Schnitman, Dora. 2011. Afrontamiento generativo de crisis y conflictos en organizaciones. *Persona* (14): 11-40.
- Fried Schnitman, Dora. 2011. Processo generativo e práticas dialógicas. *Nova Perspectiva Sistêmica* 20 (41): 9-34.
- Fried Schnitman, Dora y Jorge Schnitman. 1998. Reflexive models and dialogic learning. *Human Systems: The Journal of Systemic Consultation & Management* 9 (2): 139-154.
- Fried Schnitman, Dora y Jorge Schnitman. 2000. La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. En *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*, comp. Dora Fried Schnitman, 133-158. Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Fried Schnitman, Dora y Jorge Schnitman. 2000. Contextos, instrumentos y estrategias generativas. En *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*, comp. Dora Fried Schnitman y Jorge Schnitman, 331-362. Buenos Aires-Barcelona-México-Santiago-Montevideo: Granica.
- Fried Schnitman, Dora y Jorge Schnitman. 2005. Nuevos paradigmas, comunicación y resolución de conflictos. En *La trama de papel. Sobre el proceso de mediación, los conflictos y la mediación penal*, comp. Patricia Aréchaga, Florencia Brandoni y Matilde Grisolia, 43-57. Buenos Aires: Galerna.

- Fried Schnitman, Dora y Mario Rodríguez-Mena García. 2012. Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario. En *La transdisciplina y el desarrollo humano*, ed. División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de México.
- Gergen, Kenneth J. 1996. *Realidades y relaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Gergen, Kenneth J. 2009. *Relational Being. Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press.
- Guattari, Félix. 1994. El nuevo paradigma estético. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, ed. Dora Fried Schnitman, 185-204. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Guattari, Félix. 1989. *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-Textos.
- Loseviviene, I.A., L.F. Alves, R.L. Aires, M.R. Marioni, V. Perez y V. Daou. 2010. *Sistemas mediadores: um diálogo entre grupo de pais e grupo de filhos. Nova Perspectiva Sistêmica* 19 (37).
- Morin, Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. París: E.S.F.
- Morin, Edgar. 1994. Epistemología de la complejidad. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, ed. Dora Fried Schnitman, 421-442. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Morin, Edgar. 1994. La noción de sujeto. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, ed. Dora Fried Schnitman, 67-854. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Morson, Gary Saul y Caryl Emerson. 1990. *Mikhail Bakhtin. Creation of Prosaics*. Stanford: Stanford University Press.
- Pearce, W.Barnett. 1989. *Communication and the Human Condition*. Carbondale and Edwasville: Southern Illinois University Press.
- Pearce, W. Barnett. 1993. Achieving dialogue with 'the other' in the postmodern world. En *Beyond Agendas: New Directions in Communication Research*, ed. Philip Gaunt, 59-74. Westport, CT: Greenwood Press.
- Pearce, W. Barnett. 2001. Introducción a la teoría del manejo coordinado del significado. *Sistemas Familiares* 17 (2): 5-16.
- Prigogine, Ilya. 1984. *Order out of Chaos*. Toronto-New York-London-Sidney: Bantam Books.
- Prigogine, Ilya. 1994. De los relojes a las nubes. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, ed. Dora Fried Schnitman, 395-413. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Prigogine, Ilya. 1994. ¿El fin de la ciencia?. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, ed. Dora Fried Schnitman, 37-60. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós.
- Prigogine, Ilya e Isabelle Stengers. 1979. *La nouvelle alliance: Metamorphose de la science*. París: Editions Gallimard.
- Seikkula, Jaakko y Tom Erik Arnkil 2006. *Dialogical Meetings in Social Networks*. London: Karnac Books.
- Seikkula, Jaakko. 2011. Comunicación personal. Seminario-taller: Construcción de sentido en diálogos con múltiples actores: palabras, emociones, gestos, experiencias corporizadas, silencios. Fundación Interfas, 14-15 abril.
- Shotter, John. 2001. *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

# CONVERSACIONES TERAPÉUTICAS QUE ACOMPAÑAN LAS TRANSFORMACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LAS RELACIONES SOCIOFAMILIARES\*

Como citar este artículo:

Sánchez, María Hilda. 2013. Conversaciones terapéuticas que acompañan las transformaciones sociolingüísticas en las relaciones sociofamiliares. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 160-185.

MARÍA HILDA SÁNCHEZ JIMÉNEZ\*

*Recibido: octubre 30 de 2013  
Aprobado: diciembre 10 de 2013*

**RESUMEN:** Este artículo aborda algunos componentes socio-lingüísticos que ayudan a la identificación, la comprensión y la explicación de aquellas interacciones que las personas crean y re-crean cuando narran el problema o expresan lenguajes de cambio. Para ello, se muestran algunas características asociadas al sentido del intercambio comunicativo tales como: (i) los juegos de lenguaje y las formas de vida, basados en los planteamientos de Wittgenstein; (ii) el contexto relacional —situacional e interactivo—; (iii) el significado en contexto; (iv) el sentido como la intención de llegar a algo, es decir, “el ir hacia” o el “por venir”; y (v) la permanencia o duración de un foco en la conversación terapéutica.

Teniendo en cuenta que existe una relación espacio/temporal de las acciones sociolingüísticas, en el artículo se integran, a estos componentes, dos categorías: el tiempo procesal de la conversación y los referentes de la conversación. En consecuencia, el aporte está centrado en hacer visible una serie de acciones sociolingüísticas que ayuden a identificar momentos de una conversación basada en el problema/queja y los momentos en que los lenguajes del cambio expresan relaciones más colaborativas, democráticas y liberadoras.

**PALABRAS CLAVE:** cambio sociofamiliar, contextos interactivos, conversaciones terapéuticas, códigos sociolingüísticos, tiempo procesal.

---

\* Este artículo fue presentado como ponencia en el V Seminario Internacional de Familia, Educación y Cambio, realizado en la Universidad de Caldas en abril de 2013

\*\* Psicóloga, Magíster en Psicología Clínica y de Familia. Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular de la Universidad de Caldas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Departamento de Estudios de Familia. E-mail: maria.sanchez\_j@ucaldas.edu.co.

## THERAPEUTIC CONVERSATIONS THAT ACCOMPANY THE SOCIOLINGUISTIC TRANSFORMATIONS IN SOCIO-FAMILY RELATIONSHIPS

**ABSTRACT:** This article deals with some socio-linguistic components that help the identification, comprehension and explanation of those interactions created and re-created by people when narrating the problem or expressing languages of change. In order to do this, some of the features associated with the communicative exchange sense are shown, such as: (i) language games and forms of life based on Wittgenstein's proposals; (ii) the relational context —situational or interactive—; (iii) the meaning in context; (iv) the meaning as the intention to get to something, this is to say "to go towards" or "to come"; and (v) the term or duration of a focus in therapeutic conversation.

Taking into account the existence of a time-space relationship of the sociolinguistic actions, two categories are integrated to these components in the article: the procedural time of the conversation and the references of the conversation. As a result, the contribution is focused on making visible a series of sociolinguistic actions that help identifying the moments of a conversation based on the problem-complaint and the moments in which the languages of change express more collaborative, democratic and liberating relationships.

**KEY WORDS:** socio-family change, interactive contexts, therapeutic conversations, sociolinguistic codes, procedural time.

## ASPECTOS CENTRALES DE UN RECORRIDO METODOLÓGICO

Este trabajo es el resultado de un estudio detallado sobre los códigos sociolingüísticos que acompañan las transformaciones en las conversaciones terapéuticas sistémicas y, por ende, en las pautas de relación sociofamiliares debido a que cuando los diálogos se centran en el problema, pasan por la redefinición y llegan a expresiones de cambio. Así pues, tiene como bases epistemológicas tanto la perspectiva sistémica como construccionista, al igual que algunas bases importantes de la filosofía del lenguaje. La relación entre epistemología y filosofía que se dio desde mediados del siglo XX, fue importante para invitar a la psicología y a la terapia familiar a pensar y a obrar de otra manera, ante la complejidad de las relaciones humanas y sociales.

El análisis y la interpretación de la información partieron de los procedimientos metodológicos de la Grounded Theory (teoría fundamentada en los datos) y el microanálisis de la interacción humana. En ambos procedimientos se utilizaron videgrabaciones sobre sesiones terapéuticas, realizadas con cinco familias de Colombia, que se denominaron: Escovero; Carpa; Goville; Galsi; y Flogas<sup>1</sup>. La información fue llevada a la base de datos del software Atlas-ti, con el fin de facilitar la clasificación minuciosa de las expresiones verbales y no verbales, así como las semejanzas y diferencias en los enunciados durante los tres momentos conversacionales: las conversaciones terapéuticas sobre el problema, la redefinición y el cambio.

Con el fin de poder agrupar la diversidad de diálogos terapéuticos, los temas conversacionales y las características que presentan los lenguajes cuando se habla desde uno u otro momento, fue necesario articular fases y categorías identificadas durante la investigación. **En el problema** se incluyeron: (i) los antecedentes sobre pareja, familia, problema y exploración de las relaciones familiares; (ii) el contexto situacional centrado en referentes, exploración sobre las percepciones y reiteración del problema y cambios de foco problemático. **En la redefinición**, se agrupó conversaciones sobre: (i) expectativas y soluciones intentadas, contexto soporte de las expectativas y propuestas de solución; (ii) redefiniciones en torno al problema, encuadre y reencuadre del encuentro terapéutico. **En el cambio**, se consideró: (i) reconocimientos a nivel personal, de pareja y familiar, recuperación de fortalezas y posibilidades, roles y actividades; (ii) tareas y proyectos, que agrupa acciones y prioridades, evaluación de tareas, evaluación y redefinición de acciones, proyectos, tareas y contextos situacionales; y (iii) referencia de cambio en términos de exaltación de la labor hacia el cambio, puntuación y reconocimiento de cambio, referentes que ayudan al cambio, así como los alcances de la conversación.

Cada uno de estos momentos, unidos a las características de cada fase terapéutica y articulada con el cruce de las tres categorías centrales: códigos sociolingüísticos, tiempo procesal y contextos interactivos durante la conversación y las transformaciones dialógicas sobre el problema y el cambio, ayudaron a la consolidación de algunos hallazgos conceptuales, teóricos y metodológicos importantes, que pueden ser utilizados por terapeutas formados en diversos enfoques epistemológicos y metodológicos y que están interesados en el cambio de las personas y sus relaciones sociofamiliares.

## LA CONVERSACIÓN TERAPÉUTICA COMO ARTE DE CREACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS

Nada más cierto que el movimiento del lenguaje; nada más provocativo que una buena conversación; y nada más artístico que di-soñar la vida, al compás de lo

---

<sup>1</sup> He ubicado estos nombres con el fin de proteger la identidad y privacidad de las familias consultantes.

que Wittgenstein ha denominado, tan bellamente, “*juegos de lenguaje*” y “*formas de vida*”<sup>2</sup>, únicos dentro de la praxis vital humana como expresión del cuerpo. Este autor da vida a la construcción social del lenguaje y su dinámica transformadora, de la que se han nutrido tantos psicólogos contemporáneos para hacer de la conversación terapéutica un arte. El arte de llegar a acuerdos para ir juntos hacia el cambio o hacia un manejo diferente de los conflictos donde cada persona siente una acción liberadora que modifica sus percepciones y relaciones mortificadoras. Es el arte de comprender, como dice Gadamer (1993) al afirmar que cuando alguien comprende lo que otro dice no se trata simplemente de algo mentado, sino de algo compartido, de algo común donde las preguntas son la esencia de toda posibilidad. En palabras de Ricoeur (1986), es el arte que resulta del diálogo vital entre lenguaje e interacción, en el intercambio de preguntas y respuestas, aquello que une la voz del uno con el otro, siendo lo que se habla el referente del discurso, que está en la interpretación en presencia de la situación, del ambiente, del medio circunstancial del discurso.

El terapeuta ejercita este arte terapéutico por medio del empleo de preguntas conversacionales, o terapéuticas. La pregunta terapéutica es el principal instrumento para facilitar el desarrollo del espacio conversacional y del proceso dialogal (Gergen y Warhus 2002: 47).

Nada más parecido al arte de la conversación terapéutica que la interacción de lenguajes humanos en los que fluye la co-construcción de diálogos y códigos socio-lingüísticos que acompañan el encuentro entre hablantes. Es decir, diálogos que permiten identificar qué reglas interaccionales o qué tipo de transacciones se mantienen durante la conversación y cuáles comienzan a cambiar hacia nuevas pautas de interacción. Es el encuentro para los debates, en los que si bien los consultantes son fundamentales, la obra del terapeuta y de diversos profesionales, quienes hacen intervención psicosocial y educativa, es la de re-crear y hacer que emerjan nuevas historias a través del juego sociolingüístico de preguntas y respuestas. Una de las propuestas puede estar en el enlace de nuevos códigos sociolingüísticos, su interconexión con los contextos interactivos y con las oportunidades que llegan en el tiempo procesal por donde pasa cada narración y cada discurso.

Afirmar que la conversación terapéutica es un arte, es poner un toque de magia a esta forma de interacción. Magia porque en cada momento de la conversación se está a la espera del intercambio de lenguajes diversos, de inteligibilidades nutridas por las historias de vida de consultantes y terapeutas. La conversación terapéutica está asociada al respeto que une el encuentro de lenguajes humanos, de personas que narran sus experiencias relacionales para percibir de manera diferente sus problemas

<sup>2</sup> En el subtítulo “componentes sociolingüísticos de la conversación”, se explica cada uno de estos conceptos desarrollados por Wittgenstein (1976, 2006).

y sus transformaciones. El bien común de la conversación terapéutica es el cambio cuyo sentido es “ir hacia nuevas acciones y relaciones”, y que nace de la diversidad de los *juegos de lenguaje*, en el que se cruzan diferentes *formas de vida*. Bajtín diría que es lo que nace del encuentro de voces, de la diversidad de diálogos dentro de los cuales se cruzan múltiples formas de diálogos ajenos en un espacio y en un tiempo determinados (Bajtín 2011; Marrero y Rodríguez 2007)<sup>3</sup>.

No es gratuito que algunos autores sistémicos, en el marco de la pragmática, la ética, la estética, los procesos ontológicos y teleológicos, hubieran realizado sus preguntas e investigaciones en torno al cambio en las relaciones sociales, en las prácticas de interacción humana. Por citar algunos autores y de ellos algunas preguntas investigativas<sup>4</sup>: ¿qué ocurre cuando se desorganiza el aprender a aprender?, ¿es el cambio reversible o autocorrector? (Bateson 2006); ¿cómo comprender la pertinencia de las nuevas descripciones narrativas, que surgen en el sistema terapéutico? (Pakman 1996); ¿cómo emerge y se consolida lo nuevo para convertirse en un contexto principal de práctica o significado?, ¿qué contextos o condiciones facilitan la emergencia y el sostén de las nuevas posibilidades de significado y acción? (Fried Schnitman 2006, 2008, 2009); ¿cuál es la función de la reconstrucción narrativa?, ¿qué es lo que sucede en una comunicación que precipita la transformación?, ¿cómo podemos desplazar el diálogo en dirección al cambio? (Gergen 1996, 2000, 2007); ¿qué alienta y qué desalienta las conversaciones sobre posibilidades?, ¿cómo logramos este diálogo generativo, colaborativo, igualitario? (Anderson 1999); ¿qué expresiones lingüísticas utilizadas por los terapeutas en conversación con los consultantes ayudan al proceso de cambio? (Boscolo, Bertrando, Fiocco, Palvarini y Pereira 1995; Boscolo y Bertrando 1998; Bertrando 2000, 2004). Como escribió Sluzki en la introducción al libro *Teoría de la comunicación humana*:

comenzar a estudiar los fenómenos de la comunicación significa para quien los explora no sólo la apertura de un campo fascinante sino la dura tarea de desaprender mucho de lo aprendido (1993: 12)<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Bajtín, desde 1936, especialmente cuando se refiere a la polifonía y al dialogismo, destacó el tema sobre la multiplicidad de voces que se conjugan en diálogos sociales de las personas y en las interacciones entre ellas.

<sup>4</sup> La lista de preguntas sería mucho más extensa porque, además, cada uno de estos autores generaron más preguntas que aquí no son agotadas. No obstante, las señaladas aquí son suficientes para ilustrar y por qué llamaron la atención, ya que las preguntas de investigación para esta tesis se movieron en esta línea de inquietudes sistémicas, construccionistas y complejas.

<sup>5</sup> Ver Watzlawick, Beavin y Jackson (1993).

## RELACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LAS CONVERSACIONES TERAPÉUTICAS

La conversación terapéutica es un arte de creaciones sociolingüísticas. En ella se crean y recrean acciones y relaciones que cruzan múltiples *juegos de lenguaje*, *formas de vida*, *prácticas de interacción* y *códigos sociolingüísticos*. Para comprender las co-construcciones dialógicas entre terapeutas y familias consultantes que llevan al cambio es importante comprender, por un lado, la relación de componentes sociolingüísticos de la conversación para llegar a los significados en contexto y, por otro, algunas categorías que se articulan como potenciadoras del mantenimiento del problema o de la co-construcción de nuevas creaciones dialógicas. Pero ¿qué es lo que acerca a las personas en la conversación?, son los diálogos, la variedad de lenguajes que hay en él y que permite que a un enunciado le siga otro. Enunciados que pueden estar en el plano de la concordia o en el plano de la discordia. Por cualquier lado, hay diversas formas de acercamientos entre las personas. Por ello, en un conflicto, las formas de lenguajes los une aunque de manera algo tormentosa, pero también los une los lenguajes que buscan la solución o transformación del mismo.

### Componentes sociolingüísticos de la conversación

#### *Los juegos de lenguaje y las formas de vida*

Wittgenstein (1976)<sup>6</sup> dice que aquello que se da entre los seres humanos son *juegos de lenguaje* que aprende el niño, o la niña, cuando está en relación con otro y cuyo significado se da en el contexto de dicha relación. Los *juegos de lenguaje* son construcciones socioculturales permanentes de donde emergen las múltiples percepciones del mundo, que en cada persona es diferente porque están asociadas a las *formas de vida* construidas en las relaciones. Por ejemplo, son *juegos de lenguaje* toda narración que hace cada persona sobre un problema/queja, unos fragmentos de vida cotidiana, la articulación de las prácticas de acción, los significados dados a las expresiones y las interpretaciones de aquello que toda persona expresa y comparte como acción, relación, interacción y vida.

Para Wittgenstein los *juegos de lenguaje* son actividades lingüísticas y no lingüísticas —verbales y no verbales—, y son formas de lenguaje ligadas a las acciones de imaginar, pensar, crear una forma de vida y hablar sobre ello. Son sistemas de comunicación completos que muestran imágenes y *formas de vida*. Los *juegos de lenguaje* son sistemas de comunicación humana que no pueden ser catalogados de verdaderos o falsos, ni ser clasificados como mejores o peores. Por un lado,

<sup>6</sup> Los desarrollos del concepto de *juegos de lenguaje* se dieron alrededor de los años 30 del siglo XX. En el año de 1935, se publicó el libro *The Blue and Brown Books*, en el que Wittgenstein dedica una parte de su obra a este concepto. La primera versión en español fue realizada en 1968.

corresponden a imágenes que no pueden ser remplazadas por otras imágenes aunque estén interrelacionadas. Por el otro, cada imagen pertenece a su propio contexto y a una “forma de vida” creada desde el lenguaje público, es decir, el que se construye en la interacción social. En este sentido, los *juegos de lenguaje* pueden variar y cambiar cuando cambia el contexto, lo cual permite crear otra forma de aprendizaje social, así conserven su similitud con formas anteriormente aprendidas.

El concepto *juegos de lenguaje* es una metáfora usada por el autor para referirse a las formas que toma el lenguaje según los contextos. Los *juegos de lenguaje* van con la tematización sobre las contingencias de la vida humana que tienen un propósito al ponerse en conversación. Por ejemplo, una contingencia de la vida humana es la conversación terapéutica, en la que nuestra vida narrada y compartida configura un “*juego de lenguaje*”.

En cuanto al concepto de “*formas de vida*”, Wittgenstein lo relaciona con el concepto de “*juegos de lenguaje*”. Las *formas de vida* se refieren a lo dado, lo incuestionable, lo que hay que aceptar, pues es de donde parte toda explicación, razón, motivo, deseo sobre una forma de vida. De allí se desprenden y allí regresan. Parecido a los *juegos de lenguaje* una forma de vida no se justifica con otra forma de vida porque cada una tiene su propia estructura conceptual, aunque a través de los *juegos de lenguaje* se aprenden nuevas *formas de vida* y nuevas estructuras conceptuales. Palabras tales como: creo, pienso, es así, responden a *formas de vida* que después pueden cambiar porque resultan inútiles en los nuevos contextos (Wittgenstein 2006)<sup>7</sup>.

### *Los referentes de la conversación*

Si bien los *juegos de lenguaje* como las *formas de vida*, son creaciones dialógicas públicas y, a su vez, configuran prácticas de interacción, la pregunta que surge es ¿sobre qué se construyen? Se construyen sobre una relación en contexto, algo que ayuda a comprender el significado de lo que se dice y se hace. En este caso, aparece otro componente central de la conversación terapéutica, denominado el *referente*. Al conversar, las personas dicen algo sobre algo o sobre alguien, o sobre una relación en contexto. Tal sucede cuando una familia habla sobre sus relaciones o sus experiencias de vida cotidiana. Benveniste (1985: 129) y Ricoeur afirman que,

al dirigirse a otro hablante, el sujeto del discurso dice algo sobre algo; aquello sobre lo que habla es el referente del discurso [...] Esta función referencial está presente en la oración, que es la primera y más simple unidad del discurso (1986: 129).

<sup>7</sup> En cuanto a *juegos de lenguaje* y *formas de vida*, véase a: Wittgenstein (1976). En cuanto a cambio sobre *juegos de lenguaje* y *formas de vida*, véase también a Wittgenstein (2007, 2008).

Un referente en la conversación está relacionado al qué o al quién de los enunciados. Un referente puede estar ligado a personas, acciones, reacciones, relaciones, circunstancias, eventos, espacios u objetos. No obstante, el referente primario está en las personas, en tanto los demás referentes, de una u otra manera, toman cuerpo en los sujetos a quienes se les atribuye la co-construcción de los demás referentes mencionados, según sea la intención<sup>8</sup> de cada hablante y del contexto que crea para organizar sus narraciones. Un ejemplo: imagínense dos eventos en los que un padre durante la cena le dice a su hijo: uno, “*pásame un vaso con agua*” y dos, “*¿me pasas un vaso con agua?*” Cada forma co-construye una respuesta diferente y penetra el cuerpo de la persona de manera diferente. En este caso, cada persona frente a otra puede notar que las expresiones gestuales, el tono de voz, el ritmo, los movimientos corporales y el contenido verbal, varían cuando los referentes de la narración cambian. Esto tiene que ver con el cuerpo de las expresiones. Lo que para Wittgenstein tiene relación con la “localización corporal”, es decir, el impacto fisiológico de la expresión (Gil 1992).

*El referente* tiene que ver con los *contextos situacionales y relacionales*<sup>9</sup>. El contexto situacional va con un acontecimiento o una serie de sucesos o eventos articulados a las condiciones del sistema relacional, que es creado para que el acontecimiento no solo tenga identidad, sino que cree las condiciones necesarias para llegar al significado y sentido de lo que se haga. Por eso, una conversación sobre un tema, por ejemplo, “el consumo de sustancias psicoactivas”, es diferente, única y tiene movimientos diversos si este mismo tema es relatado en un contexto terapéutico, en un contexto académico o en un contexto socio-familiar. Por ello, el contexto es,

multirrelacional y lingüístico, donde las conductas, los sentimientos, las emociones y las comprensiones son comunales. Ocurren dentro de una pluralidad compleja y en constante cambio de redes de relaciones y procesos sociales, dominios, prácticas y discursos locales y más amplios (Anderson 1999: 80).

Los contextos interactivos significan: “*yo estoy frente a ti y frente a ellos y hablo sobre ti, de mí, de ellos como de eso o aquello*”. De cualquier manera, hablamos de algo que tiene cuerpo en alguien. La identificación de los contextos interactivos ayuda a focalizar la forma en cómo las personas se ubican como protagonistas o actores de reparto del evento relacional que narra en cualquiera de los momentos y temas de una conversación. Pero también cómo cada sujeto ubica el acontecimiento en el cuerpo

<sup>8</sup> Aclaro que el uso de la palabra intención no corresponde a aquello que está oculto, detrás del texto o en las profundidades del mismo. Hablamos de intención en tanto sentido o el ir hacia. Como dice Wittgenstein interpretar las imágenes, los textos, objetos o relaciones es dotarlas de intención, es decir, de sentido (“quiero decir con esto...”), este planteamiento es heredado por Ricoeur (1981, 1995, 1996, 2001, 2008) de la obra de Wittgenstein (2008, 2006, 2007), con la idea de que el concepto de intención tiene una connotación a futuro y el deseo de influir en el otro que Ricoeur ha llamado “motivo prospectivo” (1996).

<sup>9</sup> Con el fin de ver algunos puntos de análisis del discurso en contexto, véase Van Dijk (2001).

propio o ajeno o, por lo menos, lo comparte como co-responsable del acontecimiento narrado. Veamos dos circunstancias, de muchas que pueden combinarse.

(i) *En el propio cuerpo*: alguien dice “yo sé que he cometido un error y puedo salir de él”. La expresión está en primera persona y en un tiempo presente/futuro. Es una frase potencial para identificar una señal comunicativa que marca parte de un problema y, a su vez, un potencial para el cambio. Una relación sociolingüística entre lo que se hace y se dice con lo que viene a favor, lo que puede ser.

(ii) *En el cuerpo ajeno*: alguien afirma: “es que él dice que yo soy muy rebelde, que no hago nada” o “yo hago esto mal porque me llevan a hacerlo”, o “ella tiene la culpa de que mis hijos sean así”. Las tres afirmaciones, con fuerza en el presente, puestas en el contexto de la conversación terapéutica, se canalizan en los momentos del problema/queja.

Hay una relación de la primera y tercera persona bajo un lenguaje del déficit que señala, culpabiliza y responsabiliza al otro, por lo que la persona que habla hace o, por lo que sucede en la familia. Por el contrario, si este lenguaje reconoce a la otra o al otro, mediante connotaciones positivas, el cuerpo ajeno toma otra forma: “él, mi hijo, colabora para que las relaciones en casa sean mejores”. En este último caso, los lenguajes son potencial para el cambio.

### ***Lo que se dice y se hace mientras se conversa***

Lo dicho respecto al significado es aquello que va más allá del acontecimiento del habla, de la acción de expresar de manera lingüística y paralingüística. El significado es la respuesta a ¿qué se está diciendo y haciendo mientras se habla? Solo es posible saber lo dicho cuando se tiene claro el contexto y los referentes de la narración o del discurso. El significado está en el código, que es la concreción de lo dicho, se construye en la relación y en el patrón interaccional de quienes cuentan sus historias que son múltiples, se cruzan y ocurren en el tiempo. Por eso, no hay una narración ni una lectura de ella que sea idéntica a otra. Hecha la narración y seguida la acción de repetirla, así el significado sea constante, el hecho de repetirla agrega una nueva intención que complementa la anterior y las expresiones paralingüísticas, pues tienen alguna variedad en su matiz. Podría decirse que el lenguaje y la conversación son y fluyen como el río de Heráclito, en el que nadie puede bañarse dos veces.

Como en la vida cotidiana se habla mediante códigos sociolingüísticos — aprendidos socialmente— se pueden llegar a comprender los propios códigos si la intención es la comprensión. Llegar al significado es un arte que va más allá de la percepción, aunque el significado esté en ella como una forma de interpretación. Por

eso, se recurre al patrón de decir “yo sé”, “yo creo” o “yo pienso que esto significa...”<sup>10</sup>. En este caso, la persona crea una interpretación, articulada a su aprendizaje particular y social, pone un sello de su proceso de individuación que le pertenece, le es nuevo o es propio de él. Por ello, es común, ante la pregunta sobre el problema, que las/los consultantes respondan: “yo sé”, “yo creo”, “yo pienso”, “para mí es”. El arte de la terapia es llegar a un acuerdo entre los hablantes para juntar las percepciones en otra percepción en la cual las distintas voces sientan que han sido escuchadas y, de alguna manera, articuladas.

Cuando cada persona llega al contexto de la terapia, lo que aflora es la significación y, por tanto, la interpretación personal como co-construcción intersubjetiva, lo que ha transado la familia y lo que acuerda llamar “el problema”, más no una significación en la que todos acuerdan estar representados y por lo cual este es el motivo que los convoque a la terapia. Esto último obedece a la pericia de la/el terapeuta en conversación y acuerdo con las familias, mediante el cual se llega a una síntesis contextualizada y derivada de la articulación de las voces —lingüísticas y paralingüísticas— entonadas en la conversación. La redefinición del problema en el contexto de la terapia es un claro ejemplo del acto de llegar a un acuerdo en la significación y es un proceso connotado como un acto meta-comunicativo.

### ***La intención de llegar a algo: “el por-venir”***

De una u otra manera, el sentido incluye aspectos relacionados con las expectativas que traen las familias consultantes y también con las expectativas nuevas que deben emerger para llegar a la transformación de las iniciales. Si bien, en un marco axiológico de reconocimiento y respeto activo por las personas, ha de considerarse cada expectativa como una forma de individuación, también ha de considerarse una expectativa colectiva, que es otra manera de individualizar en torno a los problemas y las relaciones particulares que reúne a quienes hacen y forman parte de ellos. En otras palabras, a quienes organizan las transacciones y actúan en el marco de ellas.

Según Arregui (1984), el sentido se da en el ámbito de la posibilidad de que algo se dé o no se dé y, por tanto, debe ser vista según los hechos o realidades contextualizadas. En consecuencia, hay que comprobar las condiciones soporte para que se pueda decir que una acción cotidiana tiene sentido, que lo que se busca en la relación con los otros se puede encontrar.

<sup>10</sup> Cada discurso, como los enunciados que se hallan en él, está dentro de lo que Bajtín ha llamado: “la estilística”, en tanto estilo singular; es decir, aquello que refleja la individualidad del hablante por su actitud valorativa hacia el objeto de quien habla, por el sentido que le da al enunciado y por la forma de expresarlo. La estilística considera los siguientes factores que determinan el estilo de un enunciado: el sistema de la lengua, el objeto del discurso y el hablante mismo y su actitud valorativa hacia el objeto (Bajtín 2009: 280).

Hay que postular unas proposiciones que puedan verse directamente sobre la experiencia del sujeto, de modo que sean inmediatamente contrastables con la experiencia [...] La praxis da sentido a las palabras (Arregui 1984: 119).

El sentido de una palabra o un enunciado está determinado por el uso. En diferentes contextos y juegos del lenguaje, una palabra puede tener distintos sentidos (Arregui y Betancur 2003: 30). De ahí que en la conversación terapéutica hay que considerar aquello a lo que se quiere llegar con las condiciones, las oportunidades contextuales, para que el resultado sea un logro y no una frustración.

En la conversación terapéutica, se organiza un diálogo que tiene la forma de una red abierta en la que las participantes como co-constructores de la conversación terapéutica, van creando sentidos y prácticas alternativas para el problema y sus resoluciones posibles (Fried Schnitman y Fuks 1993: 38).

### ***El foco temático de la conversación***

La conversación puede centrarse, por un lado, en explorar y profundizar sobre los antecedentes del problema, las pautas de interacción que persisten y mantienen transadas las relaciones conflictivas. Por otro, puede estar centrada en las expectativas o proyectos de vida, en las acciones y tareas para alcanzar los objetivos de la conversación terapéutica. Por ejemplo, si es el primer caso, lo más probable es que las confrontaciones y los diálogos entre las personas estén girando en el juicio, la culpa y el señalamiento. Mientras que en el segundo caso, los diálogos creados por las personas impulsan nuevos lenguajes y, por ende, la búsqueda de la transformación de los conflictos. Burbatti, Formenti, Setty y Gaspary (1991) plantean que el elemento metodológico más importante es la elección de una óptica en la cual ubicarse. Todo está unido a la teoría que posea el observador (terapeuta y familias), ya que el problema del cambio terapéutico se liga al del cambio de perspectiva. Retomemos algunos ejemplos anteriores: “*yo sé que he cometido un error y puedo salir de él*”. Si en el diálogo, el terapeuta (o la familia) toma como foco la posibilidad de salir del error y la conversación terapéutica centra a las personas en revisar cómo hacerlo, bajo qué posibilidades y condiciones, con quiénes, y demás, la perspectiva del problema varía ante una perspectiva del cambio. No obstante, si el foco está en dialogar sobre “*el error, en cómo se cometió, cuáles fueron las razones, a quiénes se afectó, entre otros*”, la conversación se mantiene en el problema/queja.

La permanencia o duración de un momento está ligado al estilo de conversación terapéutica, a la experticia de cada terapeuta y a la forma en cómo se

organiza el proceso terapéutico y su estructura. De una u otra manera, las familias como las personas se mueven al compás de sus propias narrativas y de las preguntas e intervenciones que hace cada terapeuta. Esto es parte del proceso de co-construcción del contexto terapéutico. En este punto, la presencia de la/el terapeuta es significativa para llegar a nuevas conversaciones y obrar como liberadora de experiencias, acciones y relaciones que han sido ligadas a un patrón, del cual no están a gusto las personas. La tarea de la/el terapeuta, dice Gergen:

de hecho continúa siendo fundamental. El terapeuta es quien se esfuerza por guiar al paciente para que haga surgir en su interior otras voces que instauren otras formas de conversación (Gergen 2006: 12).

La conversación es una co-construcción de nuevas prácticas de acción/relación y de otros significados con el fin de provocar y ayudar, en gran medida, a liberar a las personas y sus relaciones socio-familiares.

## CÓDIGOS SOCIOLINGÜÍSTICOS, TIEMPO PROCESAL Y CONTEXTOS INTERACTIVOS

Podría decirse que la articulación del lenguaje con los procesos sociales, el sentido y el significado de las interacciones humanas, ha exigido una lectura compleja acorde con las exigencias de las problemáticas sociales donde los *juegos de lenguaje* son múltiples y diversos. Los análisis sobre el lenguaje han mostrado un salto epistemológico más allá de las construcciones estructurales de la sintaxis y la semántica, para abordar la construcción y relaciones sociolingüísticas en el marco de la pragmática. Es decir, se da importancia al estudio sobre la construcción del lenguaje cotidiano, el sentido y el significado, articulado al comportamiento humano, a las relaciones sociales, al modo de hablar entre los sujetos, a lo lingüístico y extralingüístico, a las prácticas cotidianas con sus historias, narraciones y discursos. También, ha tenido presente la forma en cómo los contextos temporales y relacionales influyen en el significado de lo que se dice y cómo se dice.

Cuando hay una conversación terapéutica, ¿qué hacen las personas para mantener estas formas de relación que llaman problema?, ¿qué hacen cuando unas y otras intercambian sus percepciones? En este sentido, también aparece la inquietud por las conversaciones en términos de los códigos como señales que acompañan los diálogos, las transformaciones sociolingüísticas y las pautas de interacción. Para llegar a nuevas conversaciones, deberá transcurrir un proceso de intercambio de diálogos y de señales sociolingüísticas (códigos) con diversas características entre lo que se dice y se hace, lo que está por decirse y hacerse, y lo que emerge.

Los sujetos, en las prácticas de interacción, crean los códigos sociolingüísticos y consolidan formas de percibir el mundo y de narrarlo. Por ejemplo, cuando una persona expresa un problema: “*estoy muy preocupada por el consumo de droga de mi hijo*”, “*tengo dificultad de relacionarme con mis hijos/as*”, cada problema expresado se coloca entre paréntesis como una versión de una realidad local, como una perspectiva entre muchas que están presentes, lo que no invalida la expresión dada. Por el contrario, cada expresión se conecta a las formas de relacionarse con el mundo y a los sujetos con quienes interactúa. Un código sociolingüístico es el resultado de una ruta de codificaciones organizadas en las interacciones y los significados aprendidos entre los sujetos, en el marco de una diversidad de sucesos que están dentro de los contextos relacionales, a saber: familia; pareja; amigos; trabajo; entre otros. Asimismo, cada señal sociolingüística (código) que acompaña la conversación, las historias pasadas, presentes y futuras se integra al proceso comunicativo o a lo que llamamos “las narraciones en un tiempo procesal” y “narraciones que viven entre los contextos interactivos”. Todas las posibles combinaciones entre códigos, tiempos y contextos, pueden crearse en un pequeño fragmento de la conversación terapéutica.

Por ejemplo: cuando terapeutas y consultantes se encuentran en *los antecedentes, llámese familiares, de pareja, del problema/queja*, prima un código diferente, se exaltan contextos interactivos y en un tiempo procesal diferente, a si terapeutas y consultantes creasen *momentos de reconocimiento y focalización de cambio*. Aunque los códigos, los tiempos y los contextos parecieran ser efímeros, la combinación de ellos es importante para llegar al cambio porque paso a paso el lenguaje toma al cuerpo y re-presenta al verbo que se hace carne, mientras las expresiones de la conversación preceden, suceden y proceden, van y vienen.

No obstante, en medio de un código y otro, del tiempo procesal y de los contextos interactivos, ¿qué códigos sociolingüísticos aparecen en cada momento del proceso terapéutico, en cada narración, pregunta, respuesta, afirmación, proposición o conclusión?, ¿cómo se expresan en las relaciones o pautas de interacción?, ¿cómo son transformados en la conversación terapéutica?, ¿a qué acciones acompaña cada código de acuerdo con el momento de la conversación terapéutica? Pueden llegar a surgir variedades en los códigos sociolingüísticos, según sea su fortaleza en el instante que se da la narración y de acuerdo con el tipo de discurso. En este sentido, las acciones centrales de cada código<sup>11</sup> se presentan a continuación:

1) explorar y evaluar los significados y los sentidos verbales y no verbales en torno al problema, las prácticas de interacción y los procesos de búsqueda del cambio (*código*

<sup>11</sup> El nombre de cada código y su función fueron resultado de los análisis y las interpretaciones sucesivas y sistemáticas hechas a cinco conversaciones terapéuticas, siguiendo paso a paso los diálogos de terapeutas y familias consultantes. Cada nombre se convirtió en una categoría que fue añanzada mediante el procesos de contrastación, por semejanza y diferencia, acorde con los criterios de la teoría fundamentada —Grounded Theory— (Straus y Corbin 2002; Chernobilsky 2007; Soneira 2007) y la metodología del microanálisis de la interacción humana (González 1994; Beavin, McGee, Phillips y Routledge 2003).

*de contexto*); 2) confrontar las diversas voces entre las familias consultantes y, por ende, de percepciones que tienen las personas respecto a las diversas situaciones dialógicas (*código de contrastación*); 3) exaltar aquellos diálogos que llevan connotaciones negativas y que pueden, en algún momento, provocar una escalada simétrica (*código de rebote*); 4) envolver una secuencia de acciones/re-acciones/relaciones entre dos o más personas o referentes implicados en el transcurso y desarrollo de un evento (*código circular perceptivo*); 5) interrumpir una pauta narrativa introduciendo una modificación en el foco temático o en un cambio de hablante (*código de suspensión*); 6) enaltecer los esfuerzos, logros y recursos de las personas o del grupo socio-familiar para aportar a momentos o procesos de cambio, ligados especialmente a momentos de contrastación positiva (*código de reconocimiento*); 7) organizar los relatos que expresan acuerdos en medio de un contexto más colaborativo (*código de complemento*); 8) alentar a las personas a la creación o re-creación de recursos personales y sociales y, por consiguiente, estimular la planeación y ejecución de proyectos de vida y nuevas formas de enfrentar los conflictos (*código imaginativo*); y 9) reconocer otras formas de apoyo u otros factores contextuales, agentes y agencias que permiten el alcance de cambio y la consolidación de proyectos de vida (*código integrativo*).

Cualquiera de estas y otras características están imbuidas en la co-construcción de los códigos sociolingüísticos que llevan riqueza lingüística y paralingüística hasta encontrar códigos creativos o más elaborados —para usar un concepto de Bernstein (1974, 1975)<sup>12</sup>—. Son códigos que iluminan el camino que lleva a la consolidación y ejecución de proyectos de vida mediante la creación y recreación de recursos personales y sociales.

Para revisar el cambio en las interacciones sociales y, por ende, en los códigos sociolingüísticos es importante tener presente y, en primer lugar, aceptar y seguir la ruta de lo que expresan las personas, en cómo ellas actúan frente a lo que significan de la realidad sobre la que conversan. Es decir, seguir el compás de lo que es narrado y la forma en cómo se narra. En segundo lugar, seguir la ruta de lo que se altera o repara al dar un nuevo significado, al manifestar otra hipótesis sobre lo que se conversa y al expresar una nueva pauta de interacción. Por tanto, cuando llega un cambio narrativo nace un cambio cíclico que libera otras pautas de interacción, otros códigos sociolingüísticos y otros significados.

Lo anterior requiere verse acompañado del tiempo, de un tiempo relacional o, mejor aún, de un tiempo procesal (pasado, presente, futuro y sus relaciones). Y, ¿por qué es importante el tiempo en la construcción de los códigos sociolingüísticos? Porque en el tiempo las personas y sus expresiones sociolingüísticas vienen con su

<sup>12</sup> Quien desee ver las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas de los planteamientos de Basil Bernstein sobre los códigos sociolingüísticos, elaborados y restringidos, puede acudir a sus dos primeras obras: *Class, codes and control Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language* y *Class, codes and control Vol. 2. Applied studies towards a sociology of language*.

pasado, re-crean un presente y prescriben un futuro. Un aspecto importante que resalta Gergen, apoyándose en algunos planteamientos de Ricoeur (1995), es que,

las explicaciones de la acción humana difícilmente pueden proceder sin una incrustación temporal. Comprender una acción es, en realidad, situarla en un contexto de acontecimientos procedentes y consecuentes (Gergen 1996: 233).

La atención puesta en el manejo del tiempo, su permanencia y sus cambios dentro de los *juegos de lenguaje*, las narraciones y los discursos de las personas, obedece a una [a mí] mirada que dialoga con el otro y orienta la lectura sobre la manera en cómo las personas desarrollan la historia vivencial desde miradas intersubjetivas. Una historia que re-presenta el discurso socio-familiar sobre una situación histórica y actual que debe [o quiere] ser modificada desde quien(es) habla(n).

Cuando las personas conversan la narración es presente continuo, aunque su contenido está acompañado o del pasado, o del futuro, o de ambos. Hay un principio de co-existencia entre los tres tiempos, siendo el presente el centro de articulación. Ricoeur se refiere a la articulación *sui generis* del tiempo y afirma que hay una “imbricación del pasado en tanto medio del recuerdo y de la historia, del futuro en tanto medio de la espera, del temor y de la esperanza, y del presente en tanto momento de la atención y de la iniciativa” (Vial 2000: 4). Vial agrega que “sin la fijación de un instante como el hoy, no existiría el presente y consecuentemente el pasado y el futuro” (2000: 9). Para el caso del proceso terapéutico en que se da la articulación de los tiempos en cualquier tipo de organización lingüística y para-lingüística entre familias y terapeutas, una cosa es el presente donde se ubica el pasado que marca la historia y la permanencia de la queja/problema y otra diferente es el presente donde se ubica el pasado como una alternativa de solución a los problemas o como medio que ayuda a impulsar algunos recursos hacia el cambio.

Del primer tipo, el presente donde se ubica el pasado que marca la historia y la permanencia de la queja/problema, percibo su papel en la ubicación de unas pautas de interacción y de significados co-construidos entre las partes implicadas. Es un tiempo presente donde la historia problema no es lo que pasó, sino lo que está pasando en el momento de la conversación, en las relaciones y acciones intersubjetivas. En cuanto al segundo tipo de presente, donde el pasado es un referente para la solución o para la búsqueda del cambio, el sentido de la narración ya no es el pasado para recrearse en el problema, como una rueda que gira sobre el mismo eje, sino que es el pasado donde se circula de un eje a otro en función de un pasado que sirve para encontrar recursos facilitadores del cambio.

Como se ha planteado, el concepto de contextos interactivos (yo, tú, él, eso, aquello y sus relaciones) significa; “*yo estoy frente a ti y frente a ellos y hablo de ti, de mí*

*y/o de ellos*". De cualquier manera hablamos de algo que tiene cuerpo en alguien. La creación de los contextos interactivos ayuda a identificar si el foco de la conversación es la queja/problema, las expectativas, la redefinición, las soluciones posibles hacia el cambio, y demás. También ayuda a ver en cómo se ubica el hablante en términos de mostrarse como protagonista o no del evento relacional, en cómo se organiza y actúa desde allí. Es decir, ¿se percibe, entre otras posibles formas, víctima, salvador, generoso, doliente, espectador, triunfante, enjuiciador, culpable? En todo caso, quien narra ya es parte de una co-construcción social de su lenguaje y de las percepciones que explícita en la conversación terapéutica o en cualquier otro ámbito social.

Al interior del discurso está la acción del hablante, quien pone en juego cada contexto interactivo, da lugar a su escena y a la intención pública de decir algo de alguien y de algo. Por ejemplo, si el hablante parte de otra persona u otro referente (él, ella, eso, aquello, entre otros), para quejarse de lo que le sucede en la relación con otras personas, lo más probable es que llegue el señalamiento y enjuiciamiento. O, si el consultante parte del yo como referente responsable y proponente de las acciones/ relaciones para lograr cambios, este "yo" se conjuga con el ello y el tú, para hacerlos compañeros de camino a quienes el "yo" conquista y seduce para acordar lo común, la vía hacia el cambio como una utopía realizable. En cada ejemplo, el hablante es responsable de sus diálogos y del discurso creado.

El siguiente ejemplo<sup>13</sup> es tomado de la familia Escovero en la fase de exploración del problema. Se puede ver allí fragmentos asociados a prácticas relacionales y comunicativas entre integrantes de la familia y la terapeuta, así como los códigos sociolingüísticos que acompañan estas prácticas. También se ubican los tiempos procesales de mayor énfasis en el fragmento y los contextos interactivos que predominan.

### **Caso 1. Familia Escovero**

A la primera y segunda sesión acuden Isabel de 54 años, esposa de Juan Manuel de 72 años, quienes conviven con su hijo menor Miguel David de 19 años. Los/las demás hijos/hijas de este matrimonio como los hijos y las hijas de Juan Manuel, de hogares anteriores ya se han ido del hogar y han formado otros hogares con sus respectivos esposas/esposos e hijas/hijos. Isabel insiste, en varias oportunidades, que Juan Manuel y Miguel David no colaboran en los oficios de la casa, ni tampoco con el sustento del hogar a pesar de estar atravesando por una situación económica difícil.

<sup>13</sup> Debido a la extensión de las narraciones, se toman partes de la secuencia con el fin de entregar elementos de contexto y comprensión del problema/queja hasta llegar a la redefinición del problema. El orden de los códigos tiene que ver con el orden de fragmentos de la conversación. Por lo tanto, están señalados a partir de la categorización realizada en el programa Atlas-ti. Con el fin de notar transformaciones en la conversación, el primer recuadro muestra una parte de la queja y al frente se ubica los lenguajes del cambio.

En una época, estuvieron bien económicamente cuando Juan Manuel era propietario de un supermercado en donde trabajaba. Con el tiempo, experimentaron atracos consecutivos hasta perder el negocio. A partir de ahí, Juan Manuel incrementó su consumo de alcohol y luego optó por la depresión hasta incapacitarse totalmente. Miguel David ha perdido varios años de estudio y está cursando noveno grado. No le gusta estudiar, prefiere jugar con sus amigos, tomar licor y asistir al fútbol con las barras de su equipo. Cuando está en casa, se dedica a escuchar música y ver televisión. Es considerado por su madre como una persona locha<sup>14</sup>. Miguel David le dice a la terapeuta que él se comporta como una persona de cinco años y esperará un año y medio a que termine su bachillerato para decidir crecer. Isabel se siente cansada porque ha asumido la carga de trabajar dentro y fuera de la casa. Pese a todo lo que ella le dice a su esposo y a su hijo para que hagan algo y ayuden con los quehaceres y gastos de la casa no logra ver cambios. Expresa que ha recibido una oferta de trabajo fuera de Colombia para seguir con los masajes corporales. Piensa en la oportunidad que le ofrecen, porque es un medio para salir de la carga que tiene con su esposo y su hijo, así esto implique abandonarlos para que ellos se defiendan solos. No obstante, el futuro no es claro para ella ni para ellos.

Queja/problema	Lenguajes del cambio
<p>Isabel afirma que <i>su esposo e hijo no se preocupan por nada en la casa, no hacen nada, ni de comer...</i> Agrega que <i>ella es quien luchará día a día para darles de comer</i>. Ella les pide que cambien, porque, de lo contrario, se va a vivir SOLA: <i>“porque yo ya estoy muy decidida porque yo ya estoy muy cansada, cansada recansada, es que yo trabajo como un BURRO. A mí me toca muy pesado que corra con los tintos que llegue acalorada de los masajes, hacer tintos, arepas y empanadas..., y cambie otra vez para ir a hacer los masajes. En ese trote me la paso por tenerlos a ellos bien y ellos por mí no se preocupan”</i>.</p>	<p>Isabel reconoce:</p> <p>a) la mejoría de su esposo, quien ha cambiado de actitud y comportamiento: <i>“IS: Ya se había hecho a la idea que yo no sirvo para nada, que yo no sé qué, que yo entonces ya cambió también de actitud... Ya cambió esa actitud, entonces eeso ayuda”</i>.</p> <p>b) La preocupación de Juan Manuel por ella: <i>“T: Y Usted ¿siente la preocupación de Juan por Usted? IS: Si, si, ahora sí señora, porque antes era como si no le importara, o sea, yo a veces decía... No le importa nada”</i>.</p> <p>c) El cambio en ella, debido a que ya no se esclaviza por ellos: <i>“IS: Bueno, mi pensamiento es, lo uno, seguir trabajando y luchando, pero YA no me pienso esclavizar tanto por ellos, es mi decisión, porque debo pensar en mi misma”</i>.</p>

#### Relación de los códigos con el tiempo procesal y los contextos interactivos

Código	Narración	Referente	Tiempo procesal	Contexto interactivo
--------	-----------	-----------	-----------------	----------------------

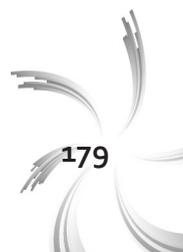
<sup>14</sup> Persona perezosa, vaga, holgazán.

Suspensión	<p><b>T:</b> Perdona, pero digamos ¿cómo fue que decidieron venir?</p>	<p>Decisión de solicitar ayuda</p>	<p>Pasado</p>	<p>Segunda persona</p>
Contexto	<p><b>MD:</b> [En tono muy bajo] Mi mamita; <b>T:</b> ¿Qué les dijo Isabel de venir acá?; <b>MD:</b> Mi mamita dijo que había que venir y yo dije que sí; <b>T:</b> <i>Para ti ¿qué problemas hay?</i>; <b>MD:</b> [Tono muy bajo] a veces pelean; <b>T:</b> <i>¿A raíz de qué?</i>; <b>MD:</b> <i>Como de mí</i>; <b>T:</b> <i>¿Cómo así?</i></p>	<p>Razones y problemas para asistir a la ayuda</p>	<p>Pasado</p>	<p>Segunda/ tercera persona</p>
Circular perceptivo	<p>a) <b>MD:</b> <i>Si pues que yo hago, que mi papá, que yo no sé qué, todo es en torno a mí, si salgo, si quiero algo, que me gasto la plata y compro cualquier cosa, más o menos es así y hacia mí y a mi papá porque;</i> b) <b>T:</b> Y tu papá ¿está de acuerdo con que tú eres el problema?; c) <b>MD:</b> No sé señora, como no dice nada [mira al padre]</p>	<p>Queja de la madre</p>	<p>Presente</p>	<p>a) Primera/ segunda persona b) Segunda/ tercera persona c) Primera/ tercera persona</p>
Rebote	<p><b>JM:</b> <i>Pero es que ella</i> [mueve rápido la cabeza señalando a Isabel y luego baja la mirada] <i>dice que tengo que pegarle y a mí no me gusta</i>; <b>IS:</b> <i>Pegarle, yo nunca le he dicho, que hay que hablarle. Es que nunca fue el PAPÁ o sea, nunca ha tomado el papel de papá</i>; <b>JM:</b> Es que yo tengo como ese enredo; <b>IS:</b> Papá; <b>JM:</b> A nosotros no nos enseñaron cómo alebrestar tanto; <b>IS:</b> Hagan lo que hagan de; <b>JM:</b> Yo doy consejos, sí, y todo eso, pero no más [...].</p>	<p>Queja sobre lo que espera cada uno del otro (roles)</p>	<p>Presente/ pasado</p>	<p>Primera/ tercera persona</p>



Complemento	<p><b>JM:</b> Estoy bregando a ver si consigo un carrito para trabajar; <b>MD:</b> Mi mamá no quiere que consiga eso; <b>T:</b> [Mirando a Miguel] ¿Por qué?; <b>MD:</b> [Tono muy bajo] No sé; <b>IS:</b> <i>Es que él no ve, empezando. Otra cosa las gafas, es que hasta varias veces se ha caído y las gafas, me hizo comprar las gafas y las mantiene acá [señala la correa de su pantalón] colgadas, nunca se las pone, imagínese cómo va uno a; MD: Y le dan mareos; IS: Como va a conseguir un carro, un taxi, es exponerse uno; <b>JM:</b> Es para hacer muchas carreras como llevar mercado; <b>T:</b> Ya, ah, un carrito particular entonces; <b>IS:</b> [Riéndose] pero con ese cuento lleva hace ya ocho años</i></p>	<p>Deseo y promesa reiterativa de colaborar pese a las limitaciones de salud</p>	<p>Presente</p>	<p>Primera/ tercera persona</p>
Integrativo	<p><b>T:</b> Usted dijo hace un momento que el médico le había sugerido que fuera donde el psiquiatra; <b>IS:</b> Yo lo llevé al psiquiatra y enseguida lo mandaron a, allá y lo llevé, enseguida le dieron droga y como yo hago masajes a <i>varios médicos y ellos me dijeron que no le vaya a dar esa droga porque se vuelve adicto. Ese ha sido también que he tenido mucho respaldo en las personas;</i> <b>T:</b> [Se dirige a Isabel refiriéndose a Juan Manuel] y así como está ¿está mejor?; <b>IS:</b> Sí, entonces <i>me dicen, mientras estoy haciendo los masajes, dialogamos, es que cómo es su vida, qué haces, que yo no sé qué. Entonces ellos todos me han dicho que esto es psicológico</i> porque Usted qué hace como una esclava del trabajo, de la casa, de todo,</p>	<p>Búsqueda de ayudas y opiniones de otros agentes en torno a la queja de la esposa mientras trabaja, articulados al problema y a la necesidad de asistir a terapia.</p>	<p>Presente/ pasado</p>	<p>Primera/ tercera persona</p>

	<p>asumiendo una responsabilidad que a usted no le corresponde porque su marido es el que debía haber asumido esa responsabilidad de siempre, alrededor de la casa y usted es la que está definiendo de todo (...) como se dice vulgarmente llevo MAMADA, porque llevo [...].</p>			
Contrastación	<p><b>T:</b> [Señalando a Juan Manuel y Miguel] <i>pero yo creo que ellos no necesitan cambiar porque finalmente no es sino aguantar su cantaleta y de todas maneras Usted hace las cosas, entonces no necesita cambiar porque finalmente las cosas se terminan haciendo ¿cierto?</i> [Mira a Miguel]; <b>MD:</b> [MD afirma moviendo la cabeza]; <b>IS:</b> <i>Yo les digo que es bueno barrer</i>; <b>T:</b> [Lleva la mano a la altura de la cabeza y la desplaza de derecha a izquierda] <i>la cantaleta entra así, pasa derecho y ellos ya están acostumbrados, eso no sirve para nada</i>; <b>IS:</b> <i>Y el mugre les llega aquí [se lleva la mano a la cabeza], las camas sin tender, todo sin tender, llegan las seis, ¿cuándo fue? El viernes llegué a las siete de la noche, la cama sin tender, las camas sin tender, el piso sin hacer, el piso vuelto nada, y si algo he tenido yo es que a mí me gusta el aseo, pero no, ellos no, a ellos el mugre los TAPA y olvide que cogen una escoba y barren.</i></p>	Patrón interaccional socio-familiar (referentes del problema)	Presente/ pasado	<p>Segunda/ tercera persona</p> <p>Tercera persona</p> <p>Primera/ tercera persona</p>
Suspensión	<p><b>T:</b> <i>Perdón, y ustedes actualmente viven en arriendo o lograron salvar</i>; <b>IS:</b> <i>En arriendo [...].</i></p>	Cambio de foco temático de la queja a lugar residencia	Presente	Segunda persona

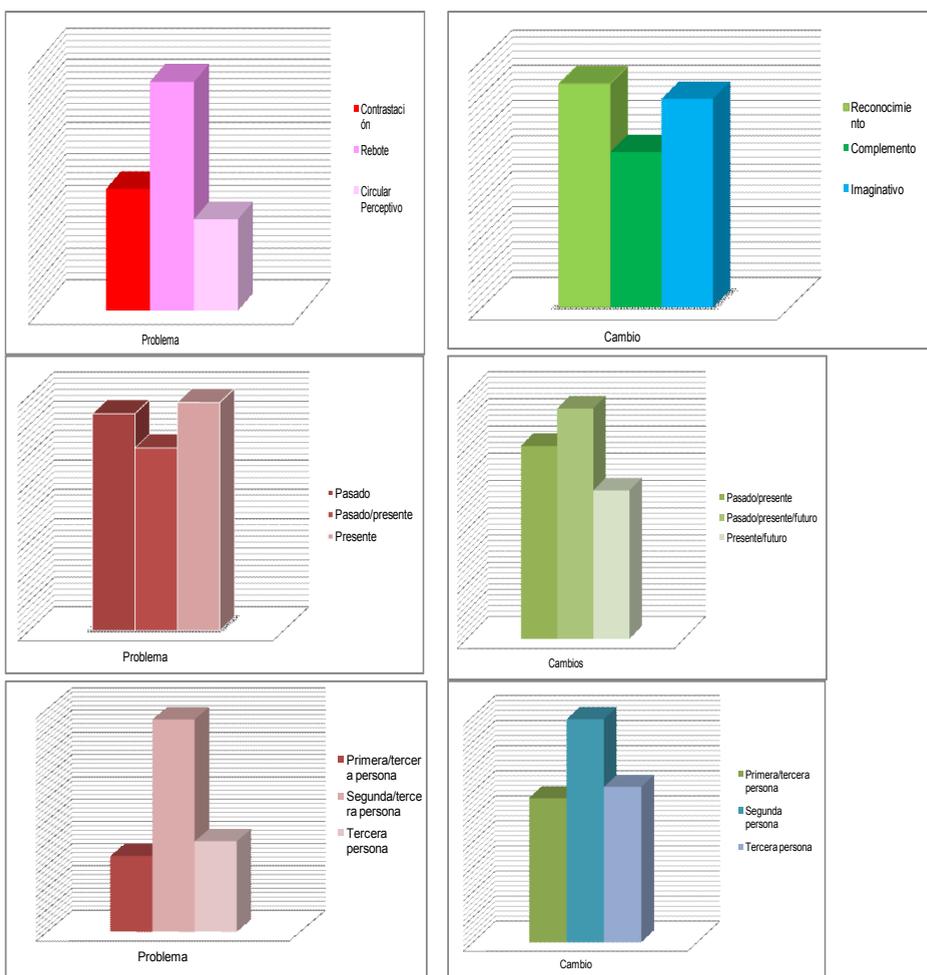


Imaginativo	<p><b>T:</b> Pero, pues y ¿Usted quiere, al venir acá, que yo le ayude a que ellos le hagan caso?; <b>IS:</b> <i>No, como, como que nos GUÍE,</i> más o menos yo pienso es que nos hagan el favor y <b>nos orienten</b>, porque, igual, si ellos no quieren hacer caso no lo hacen, entonces yo ya estoy muy cansada; <b>T:</b> O sea, que quiere un poco que yo <i>le ayude para que Usted tome decisiones también, que cada uno tome decisiones</i>; <b>IS:</b> <i>Sí señora</i>; <b>T:</b> <i>Para reorganizar esta vida</i>; <b>IS:</b> <i>Sí [...].</i></p>	Toma de decisiones como objetivo terapéutico (redefinición)	Presente/ futuro	Primera/ segunda/ tercera persona
Reconocimiento	<p>Finalizando la primera sesión: <b>T:</b> <i>Me parece muy válido que Usted [dirigiéndose a Isabel] en este momento de su vida diga: muestre a ver, voy a reorganizar todo,</i> porque, porque si no para, definitivamente el barco puede volver a naufragar y no es justo ¿no?</p>	Importancia de tomar otro rumbo bajo el mando de Isabel por el bien de la familia	Presente/ futuro	Segunda persona
Contrastación	<p><b>MD:</b> Yo le digo que se vaya que yo le administro el apartamento [se inclina hacia adelante, cruza la pierna izquierda sobre la derecha y sonríe]; <b>T:</b> Pero ese es el problema, que como tú dices que no quieres crecer, ella con que confianza: [mirando a Miguel David mueve los brazos balanceándolos como “en señal de incertidumbre” y en posición de reto]; <b>MD:</b> No, pero es que una cosa es una cosa y otra es el patrimonio; <b>T:</b> Yo no sé; <b>MD:</b> Yo creo eso; <b>T:</b> ¡Vamos a ver! Vamos a ver [...] Porque aquí hay muchas quejas y acciones efectivas vamos a ver [sigue mirando a Miguel David y mueve la cabeza suavemente de arriba hacia abajo].</p>	Patrón interaccional socio-familiar (contexto situacional)		

En este ejemplo, las narraciones de la primera sesión van desde la exploración del problema hasta la re-definición del problema y el reconocimiento a la madre por sus esfuerzos para que el “barco no naufrague”. En estos momentos aparecen códigos

de contrastación mientras la terapeuta resalta contextos situacionales y, a su vez, interactivos, co-creados en el sistema socio-familiar, que permite una explicación o razón del tipo de dinámica relacional que caracteriza el problema. En medio de cada fragmento, hay códigos sociolingüísticos que acompañan uno y otro diálogo y, de esta manera, transmutan entre sí, como también transmutan, en este caso, el tiempo procesal y los contextos interactivos.

Las gráficas permiten ver qué códigos sociolingüísticos, qué tiempos procesales y qué contextos interactivos predominan cuando terapeuta y familia consultante conversan sobre el problema, así como cuando conversan desde los lenguajes del cambio.



Fuente: elaboración por parte del autor.

## CONCLUSIÓN

En conclusión, las conversaciones terapéuticas desde la queja/problema contienen un discurso centrado en los tiempos pasado y presente, acompañados especialmente de los códigos sociolingüísticos *de rebote, contrastación y circular perceptivo*, dando cuenta de las transacciones sociofamiliares presentes. Mientras que el manejo constante de una conversación terapéutica en tiempos futuro, presente/futuro y pasado/presente/futuro, acompañados de los *códigos de reconocimiento, imaginativo y complemento*, impulsa giros sociolingüísticos que sirven de apoyo para la redefinición del problema, la emergencia de recursos, la búsqueda de acercamientos y las alternativas de acción hacia el cambio. Parte de la pericia de la/el terapeuta es crear señales o *códigos de suspensión y de integración*, para dar giros temáticos y perceptivos a formas sociolingüísticas que siguen transando alrededor del problema queja, del lenguaje del déficit.

El cambio y la emergencia de recursos hacia nuevos significados y nuevas prácticas de interacción social se percibe cuando: (i) los enunciados negativos que se dan por contrastación, rebote o circularidad perceptivo, dan lugar a la emergencia de enunciados con señales sociolingüísticas de *reconocimiento, complemento e imaginativo*; (ii) los enunciados están acompañados de los tiempos: *presente y futuro*, así como de un mayor manejo del contexto interactivo en *primera persona*.

Con la articulación de estos códigos, tiempos procesales y contextos interactivos emergen los lenguajes verbales y no verbales claves del cambio, guiados por conceptos que permiten identificar estados emocionales como actos de libertad: *tranquilidad; mejoría; más ánimo; cambio; paz; activo; progreso; descanso; re-encuentro; nueva actitud*; entre otros. Los solapamientos para refutar y oponerse al planteamiento de la otra o del otro, que antes eran parte de los códigos de *contrastación y de rebote* ya aparecen de manera diferente. Los solapamientos se dan más en el acuerdo entre las partes en algunos puntos de reflexión y por esto el código de *complemento* se mueve en fragmentos intercalados entre el grupo socio-familiar y entre terapeutas y consultantes. Los nuevos significados, las nuevas prácticas de relación y los nuevos sentidos de uno y de otro encuentran mayor sintonía y mejor coordinación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, Harlene. 1999. *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.
- Arregui, Jorge Vicente. 1984. *Acción y sentido en Wittgenstein*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Arregui, Jorge Vicente y Marta Cecilia Betancur. 2003. *Wittgenstein*. Madrid: Editex.
- Bajtín, Mijaíl. 2009. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, Mijaíl. 2011. *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Bernstein, Basil. 1974. *Class, codes and control Vol. 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Bernstein, Basil. 1975. *Class, codes and control Vol. 2. Applied studies towards a sociology of language*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Bateson, Gregory. 2006. *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Beavin, Janeth, Dan McGee, Bruce Phillips y Robin Routledge. 2003. Microanálisis de la comunicación en psicoterapia. *Sistemas Familiares* 19 (1-2): 23-41.
- Benveniste, E. 1985. Problemas de lingüística general II. México: Siglo XXI Editores.
- Bertrando, Paolo. 2000. Text and context: Narrative, postmodernism and cybernetics. *Journal of Family Therapy* 22 (1): 83-103.
- Bertrando, Paolo. 2004. Systems in evolution: Luigi Boscolo and Gian Franco Cecchin in conversation with Paolo Bertrando and Marco Bianciardi. *Journal of Family Therapy* 26 (3): 213-221.
- Boczkowski, Pablo. 1995. Articulaciones del construccionismo social en terapia familiar sistémica. *Sistemas Familiares* 13 (3): 37-48.
- Boscolo, Luigi, Paolo Bertrando, Paola Fiocco, Meri Palvarini y Jacqueline Pereira. 1995. Lenguaje y cambio: el uso, de la palabra clave en terapia. *Sistemas Familiares* 11 (3): 23-34.
- Boscolo, Luigi y Paolo Bertrando. 1998. Terapia sistémica y lenguaje. Del interés por la organización del sistema a la centralidad del lenguaje. *Sistemas Familiares* 14 (2): 53-62.
- Burbatti, G., L. Formenti, F. Setty y G. Gaspary. 1991. Teoría del cambio: hacia la complejidad. *Sistemas Familiares* 7 (1): 19-29.
- Chernobilsky, Lilia Beatriz. 2007. El uso de la computadora como auxiliar y en el análisis de datos cualitativos. En *Estrategias de investigación cualitativa*, coord. Irene Vasilachis, 239-273. Buenos Aires: Gedisa.
- Fried Schnitman, Dora y Saúl I. Fuks. 1993. Paradigma y crisis: entre el riesgo y la posibilidad. *Sistemas Familiares* 9 (3): 33-44.
- Fried Schnitman, Dora. 2006. Diálogos generativos. *Pensando Familias* 10 (2): 25-54.
- Fried Schnitman, Dora. 2008. Diálogos generativos. En *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*, comp. G. Rodríguez Fernández, 17-48. Madrid: Oñati-Editorial Dykinson.
- Fried Schnitman, Dora. (Comp.) 2000. *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Argentina: Granica.

- Gadamer, H-G. 1993. *Verdad y Método I y II*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Gergen, Kenneth J. 1996. *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, Kenneth J. 2000. Hacia un vocabulario para el diálogo transformador. En *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos: perspectivas y prácticas*, comp. D. Fried Schnitman, 43-71. Argentina: Granica.
- Gergen, Kenneth J. 2006. *Construir la realidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Gergen, Kenneth J. 2007. *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gergen, Kenneth J. y Lisa Warhus. 2002. La terapia como una construcción social: dimensiones, deliberaciones y divergencias, <http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1> (Recuperado el 20 de marzo de 2008).
- Gil, José Luis. 1992. *La filosofía de la psicología de Ludwig Wittgenstein*. Barcelona: PPU.
- González, Luis. 1994. La investigación etnográfica y el microanálisis de la interacción. Un taller con Frederick Erickson. *Sinectica* 4: 14.
- Marrero, Javier y María Luz Rodríguez. 2007. Bakhtin y la educación. *Revista Curriculum* 21: 27-56.
- Pakman, Marcelo. 1996. Introducción. En *Las semillas de la cibernética*. Heinz von Foerster. Barcelona: Gedisa.
- Ricoeur, Paul. 1986. *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul. 1981. *El discurso de la acción*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Ricoeur, Paul. 1986. *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul. 1993. *Tiempo y narración Vol. I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul. 1995. *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul. 1995. *Teoría de la interpretación*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul. 1996. La enunciación y el sujeto hablante. Enfoque pragmático. *El sí mismo como otro*, 18-36. España: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, Paul. 2001. *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, Paul. 2008. *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sánchez, María Hilda. 2012. Códigos sociolingüísticos, familias y terapia sistémica: construcción del cambio sociofamiliar. Tesis de grado para optar al título de Doctora en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Soneira, Abelardo J. 2007. La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En *Estrategias de investigación cualitativa*, coord. Irene Vasilachis, 239-273. Buenos Aires: Gedisa.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Van Dijk, Teun A. 2001. *El discurso como interacción social*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vial, Samuel. 2000. Comentarios a Tiempo y narración de Paul Ricoeur. <http://www.bicentenariochile.cl>.

- Watzlawick, Paul, Janet Beavin y Don Jackson. 1993. *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Wittgenstein, Ludwig. 1976. *Cuadernos azul y marrón*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Wittgenstein, Ludwig. 2006. *Observaciones sobre la filosofía de la psicología, Vol. I*. México: Filosofía Contemporánea.
- Wittgenstein, Ludwig. 2007. *Observaciones sobre la filosofía de la psicología, Vol. II*. México: Filosofía Contemporánea.
- Wittgenstein, Ludwig. 2008. *Investigaciones filosóficas, I y II*. Barcelona: crítica.

# TRANSFORMING CONFLICT: FROM RIGHT/WRONG TO RELATIONAL ETHICS\*

Como citar este artículo:

McNamee, Sheila. 2013. Transforming Conflict: From Right/Wrong to Relational Ethics. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 186-198.

SHEILA MCNAMEE\*\*

*Recibido: septiembre 11 de 2013  
Aprobado: octubre 11 de 2013*

**ABSTRACT:** The author speaks about the transformation of conflict and particularly introduces the idea that dialogue really is a way out of the conflict and out of the consensus. This is connected with a notion to which she refers as a relational ethics. She analyzes the implications of dialogue, transformation and relational ethics in terms of how families, communities and education are thought of. She does not talk about a particular way of positioning yourself in front of conflict, or about some specific and practical ways of doing it, but hopes that this relationship with families and education will arise from the conceptual analysis she develops. The author introduces the idea of dialogue, neither as any form of communication nor as conversation. Dialogue is a special form of interaction that does not happen very often and usually does not occur spontaneously; it can certainly happen, but often opportunities to engage in genuine dialogue have to be created. By taking Mikhail Bakhtin's notion of dialogue —when he speaks about the dialogue as a responsive activity (responsive dialogue)—, the author poses that being responsive places us as practitioners in what she considers a relational ethics, which is when you are attentive to the process of being related in itself. In other words, instead of focusing on individuals, rather than focusing on certain forms of action, in certain behaviors, in certain objects, in certain entities or contexts, you really should look at what we do together, what is what we are doing or creating together; what kinds of opportunities are emerging? So, if you take this approach on dialogue, it is recognized that there are always multiple ways of looking at a situation. Then the most important aspect of the dialogue is that although there are professionals trained on how to handle dialogue, at a certain

---

\* Este artículo se deriva de la experiencia académica e investigativa de la autora en la transformación dialógica en diversos contextos sociales e institucionales que incluyen la educación, la familia y las comunidades. Las ideas aquí desarrolladas se socializaron en el V Seminario Internacional sobre familia, educación y cambio, en la Universidad de Caldas, abril de 2013.

\*\* Sheila McNamee, Ph.D. en comunicación de la Universidad de Massachusetts, docente de Comunicación de la Universidad de New Hampshire y vicepresidenta del Instituto Taos. Docente de la Universidad de Tilburg (Holanda) y docente visitante de la Universidad de Utrecht. También es docente del Doctorado de Psicología Social en la Universidad de Parma, Italia. E-mail: sheila.mcnamee@unh.edu

way, it does not mean that it is the only way to look at a situation. When you think about the families or educational contexts with whom you work, or when you face conflicts and differences within the community, it is important to maintain the idea that there are multiple realities that are constructed, and how you can be responsive to this multiplicity, without judging them.

**KEY WORDS:** dialogue, transformation, relational ethics.

## LA TRANSFORMACIÓN DEL CONFLICTO: DE LO CORRECTO/INCORRECTO A UNA ÉTICA RELACIONAL

**RESUMEN:** La autora habla de la transformación del conflicto e introduce la idea de que el diálogo es una manera de salir del conflicto, así como del consenso. Esto lo conecta con una noción de ética relacional. Ella analiza las implicaciones del diálogo, la transformación y la ética relacional en términos de cómo se piensan las familias, las comunidades y la educación. Asimismo, no habla acerca de una manera de posicionarse ante los conflictos o acerca de algunas formas específicas y prácticas que puedan ayudar a hacerlo, sino que espera que esta relación con las familias y la educación surja del análisis conceptual que desarrolla. Introduce la idea de diálogo no como una forma de comunicación, ni como conversación. El diálogo es una forma especial de interacción que no sucede muy a menudo y, por lo general, no ocurre de forma espontánea; ciertamente puede suceder, pero, a menudo, la oportunidad para entablar un diálogo genuino tiene que ser creada. Toma la noción de diálogo de Mijaíl Bajtín —cuando él habla acerca del diálogo como una actividad responsiva (diálogo responsivo)—, la autora plantea que el ser responsivos nos sitúa como practicantes dentro de lo que ella considera una ética relacional, que es cuando se está atento al proceso de relacionarse con sí mismo. En otras palabras, en lugar de enfocarse en los individuos, en lugar de enfocarse en ciertas formas de acción, en ciertos comportamientos, en ciertos objetos, en ciertas entidades o contextos, realmente se debe observar qué es lo que hacemos juntos: ¿qué es lo que estamos haciendo o creando juntos?; ¿qué clases de oportunidades están emergiendo? Así, si se toma este enfoque acerca del diálogo, se reconoce que siempre hay múltiples formas de observar una situación. Entonces, el aspecto más importante del diálogo es que, aunque haya profesionales entrenados acerca de cómo manejar el diálogo, en cierta manera, eso no significa que esta sea la única forma de observar una situación. Cuando se piensa acerca de las familias o los textos educativos con los que se trabaja o cuando se enfrentan los conflictos y las diferencias en las comunidades, es importante mantener la idea de que hay múltiples realidades que son construidas y de cómo se puede ser responsivos ante esta multiplicidad, sin juzgarlas.

**PALABRAS CLAVE:** diálogo, transformación, ética relacional.

Truth is not [...] to be found inside the head of an individual person, it is born between people [...] in the process of their dialogic interaction (Bakhtin 1981).

**B**akhtin (1981) claims that dialogue is a responsive activity. When we are responsive to others, our words and actions are not entirely our own, they carry our history of relationships and the beliefs and values these relationships have crafted.

This responsiveness of dialogue situates us, as practitioners, within a relational ethic where attentiveness to the process of relating is centered, rather than adherence to some abstract, decontextualized set of principles. Dialogue, as an ethic of relationally sensitive practice, respects the diversity of locally situated beliefs and values. Thus, dialogue allows practitioners to let go of imposing judgment, assessment and evaluation of others' actions and opens the door for attentiveness to the coordination of diverse social orders. In this respect, the relational ethic of dialogue has much to offer our understanding of family, education, and conflict.

## THE DIFFERENCE OF DIALOGUE: TOWARD A RELATIONAL ETHIC

In her foreword to *Dialogue: Theorizing Difference in Communication Studies* (Anderson, Baxter, and Cissna 2004), Julia Wood says,

genuine dialogue depends less on self-expression and other transmissional aspects of communication than upon responsiveness [...] [which] arises out of and is made possible by qualities of thought and talk that allow transformation in how one understands the self, others, and the world they inhabit (2004: xvi).

If we are responsive to others —particularly to others who seek our “expert” opinion— then we are also open to altering our own commitments and beliefs. The responsiveness of dialogue requires questioning one’s own world view just enough to allow *space* for the *rationality* of the other’s view. The focus is on making space for multiple rationalities. In professional practice (i.e., in our work with families and communities, as well as in our educational practices), this means that our job is not to impose our “expert” understanding on the other but to create a space where multiple (and often diverse) understandings can co-exist.

### What is dialogue?

As noted above, Bakhtin (1981) describes dialogue as a *responsive* activity.

Dialogue is not limited to self-interest, psychological or relational improvement, nor to crafting cooperative, conflict-free ways of “going on together” (Wittgenstein 1953). Dialogue is about responsivity. In dialogue,

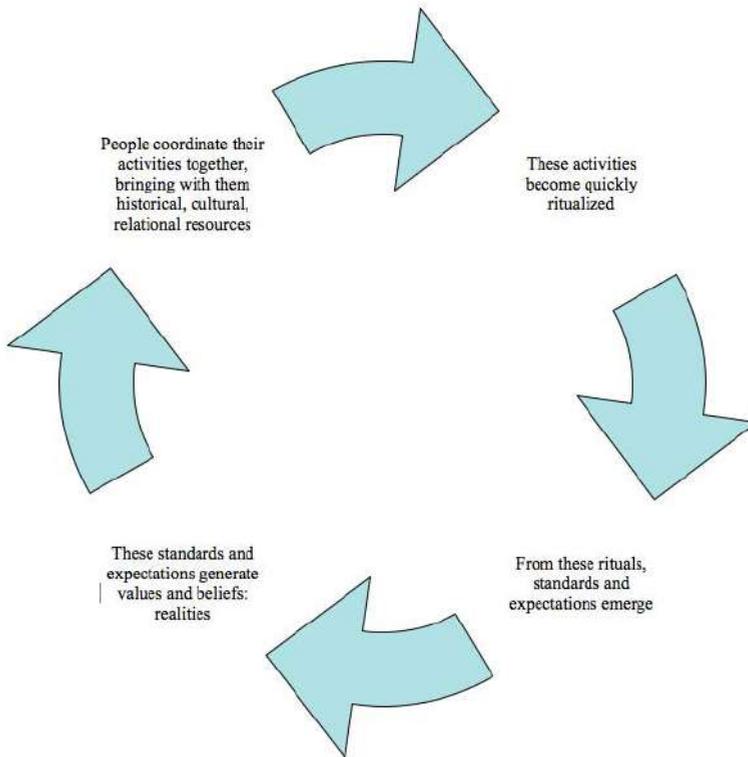
(1) communication is [...] a fluctuating, unpredictable, multivocal process in which uncertainty infuses encounters between people and what they mean and become, [...] (2) interlocutors are immersed in a process that shapes and forms them even as they shape and form it and one another in ways that are not entirely predictable or finalizable, [...] (3) tension is inherent [...] and integral to (the process) [...] (4) (there is no attempt to) idealize or seek common ground, [...] and (5) (participants) are realized in the *process* [...] (1981: xvii-xviii).

Yet, I must be clear. Bakhtin’s responsivity should not be equated with assumptions of equal partners with equal values seeking equal outcomes. To Bakhtin, as to Buber (1970), dialogue occurs when conditions of *curiosity* are fostered, despite differences in values and beliefs. Participants in dialogue engage with respect and curiosity.

In contrast to dialogue, Bakhtin (1981), Sampson (2008) and others would describe our common, individualist understanding of communication as *monologic*. Monologism is characterized by a focus on what Sampson (2008) calls the *self contained individual*. To understand communication, one only needs to understand the person — his or her motives, beliefs, intentions, and cognitive abilities. Dialogism, as proposed by Bakhtin (1981), offers us a very different understanding of human interaction. As Sampson (2008) says, in dialogism “*the most important thing about people is not what is contained within them, but what transpires between them*” (2008: 20, italics original). Further, Sampson (2008) tells us that in dialogue, the “emphasis (is) on the idea that people’s lives are characterized by the ongoing conversations and dialogues they carry out in the course of their everyday activities” (2008: 20).

Monologism, which is also our taken-for-granted way of being in the world, focuses on the individual and his or her private meanings, feelings, and motives. How often do we focus on individual family member or individual families and the ways in which they “measure up” to the cultural norm? When we focus in this way, we ignore any concern for the ways in which conversational partners make meaning together. We adopt, instead, a “mentalist” approach where the assumption is that one must “get inside the head of individual families or members of families in order to “really” understand what is happening. This is very much the model of most professional practice; it holds individuals accountable for their own, private meanings and intentions. Yet, the dialogic understanding of meaning that Bakhtin (1981), Sampson (2008) and a host of others are proposing is concerned first and foremost with appreciating the complex processes by which our worlds are made.

These processes start when people coordinate their activities with others in interaction. From these coordinations/interactions, rituals quickly emerge. These rituals generate a sense of standards and expectations that we use to assess our own and others' actions. With these standardizing modes in place, values and beliefs are generated; in other words, entire realities —moral orders— are constructed. Thus, from the very simple process of coordinating our activities with each other (interacting), we develop entire belief systems, moralities and values.



If we are blind to this process (as traditional, monologic modes of being are), we can easily locate meaning, intentions, values, moralities, and all that is meaningful in our lives to the private world of the individual mind. And, in so doing, our attempts to move beyond personal or relational conflict toward some sort of livable future is thwarted because the decisions about how we should live, the decisions about what counts as “normal,” and about what counts as equality or justice, will remain in the hands of those in positions of power (professionals) who are granted the ability to make these complex decisions because the presumption is that they *know* how to preserve the *right* values. But, the question must be asked: *by whose standards are we*

*determining the right values? What are the standards by which professionals claim their position of authority (over someone else's life)?*

Dialogue is not a constant, nor a common, form of relating. As Anderson, Baxter, and Cissna (2004) describe, dialogue “exists in moments rather than extended states, cannot be lionized, cannot become business as usual, and cannot be planned precisely or made to happen” (2004: 15). To engage in dialogue is not to impose our professional knowledge on others. Dialogue requires that we extend our curiosity about the profuse and diverse realities that emerge when people come together and coordinate their activities. We must extend that curiosity to those with whom we work, opening possibilities to explore alternative understandings of a person's life situation.

Penman (2000) writes about the ways in which various types of interaction and communication allow for genuine participation, and how they influence the wellbeing of participants — whether that wellbeing refers to their private lives or issues of broader public concern. She discusses “good communication” from a dialogic orientation as necessarily implying a morality: communication is “good” when it is human and good to people, *not when it is clear and concise*. This last statement distinguishes a dialogic understanding of human communication from a popular, technique-oriented approach to communication — an approach associated with a modernist, individualist understanding of communication and meaning.

A dialogic interaction must acknowledge those present and the values and beliefs they bring to the conversation. The most important aspect of any conversation is the *interactive moment* — what those present are doing now and the histories, cultures, and traditions they bring with them. In addition, any conversation must remain open to the possibilities that emerge within the interactive moment; there is no prescribed route toward a pre-determined goal. In other words, dialogue is not focused on any particular technique or content. In dialogue we are more attentive to *what we are doing together*. Additionally, dialogue is marked by openness to diverse understandings, which are the by-product of coordination's among participants. Finally, no meaning, no conversation is ever ultimately complete. Meaning is always open to further supplementation and thus to the construction of new understandings.

Positioned with this relational ethic, we are less focused on the content of what people are doing and saying and more attentive to the *processes* in which they engage and *how their actions* invite each other into particular rituals and relationships. This is not to say that content does not matter. Of course it does — particularly in the workings of our daily lives. However, the dialogic focus I am proposing here encourages a “pause,” if you will, in our attention to content. The emphasis in dialogue is on *building a conversational domain where people can talk in different ways about the same old issues*. This means that our first task is to explore ways of creating a context (physical, relational, and personal) that *invites* participants to talk differently about

“the same old topic.” This does not mean that differences of opinion, conflict or competing worldviews must be suppressed. This also does not imply that differential power positions are ignored nor that professional expertise is put aside. Rather, to be in dialogue is to engage in the tensionality produced when one holds one’s own position while simultaneously remaining open to the position of the other (Stewart and Zediker 2002).

The risk of holding one’s own position while allowing others —often with opposing views— to do the same, and to be open and curious about the *coherence* of those very different positions, creates a very unique relational context. It is a context that is more democratic and concerned with broader issues of human and social wellbeing. It is, in other words, a useful process for professional practice. Dialogue, and the relational ethic it embodies, places our attention on what we are co-creating with others. This is a radically different focus from traditional professional ethics where being ethical means using professional tools and knowledge to make assessments and chart a course of action for remedying problems.

Dialogue implies that we begin by presuming the other’s *rationality*. In other words, the challenge is to find a way to approach the other as another who is coherent and rational within his or her own community of significance. As mentioned, this stance moves our focus away from *assessment* of who is right and who is wrong or who is a good person and who is not. It places our focus on understanding very different life forms *on their own terms and temporarily suspending evaluation*. Such a stance invites space for multiple rationalities as opposed to persuasive rhetoric where securing the rightness of our own form of life is our main concern. This is not to suggest that preferred forms of action or preferred “ways of being” are ignored or avoided. The point is to open professional practice to the co-construction —the relational achievement— of “preferred” forms of action. The main question to explore is how professional practice unfolds if we *begin* our work by confronting others dialogically. From this different origin, new possibilities for coordination can emerge.

So, our challenge is to create opportunities for dialogue. How do we foster such opportunities within families and communities? How might we introduce a relational, dialogic ethic into our view of education?

## CREATING CONDITIONS FOR DIALOGUE

The first task is to explore ways of creating a context that *invites* a different form of conversation — a form of conversation that embodies the tension of dialogue. As described, a dialogic stance brackets the typical persuasive moves professionals are trained to adopt where the very act of being a professional seems to require imposing common standards of good and bad, right and wrong on the situation and/or actions of the other.

I offer some resources for action that can assist us in creating the very different conversational space of dialogue; a space that opens possibility for new understandings while simultaneously not terminating with easy answers about what is moral or good or right and what is not. In other words, these resources for action remind us that diversity of meaning is part of the human condition and engaging diversity with respect and curiosity helps we appreciate the power we each have to construct liveable futures together. Let me offer a set of practices that I believe direct our attention to the process of constructing bridges among competing meaning-making communities. This is not to suggest that all forms of life are acceptable, viable, or in any way condonable. It is simply to refocus our attention on *how* a life form emerges and in focusing on this process, creating the opportunity for a conversation where new understandings can be generated.

Bakhtin (1986) claims that language is never a representation of the world as it is but is, rather, a creation of the world as we construct it. If we take seriously the relational sensibility required of dialogue, we might enter into our daily activities in very different ways. We might, for example, enter into a counseling session or an educational context with curiosity about *how* a family's, a child's, or an individual's problem emerged and what purpose it was serving, as opposed to attempting to understand *why* there is a problem and *who* is at fault. And similarly, we might enter into a smoothly flowing relational moment with a fresh curiosity for *how*, among all the complexity of human affairs, we manage to become engaged in such preferred performances. The relational ethic of dialogue is rich with potential, opening interactions to the continual reconstruction of meanings.

Shotter (2004) suggests, "for something to make a difference that matters to us, something must surprise us, be unanticipated, unexpected, fill us with wonder." I would like to propose some general notions that, I believe, orient us toward the creative possibilities of dialogue and thereby position us within a relational ethic. These resources are by no means exhaustive. I offer these as only an opening into the imaginative construction of further dialogic potentials.

### **Reflexive critique**

First, and probably most contrary to our traditional, individualist orientation to the world, is the constant use of reflexive critique. Here, the attempt is to entertain doubt about our own certainties. Reflexive critique can take many forms in any interactive moment. We might, for example, pause at the moment we *know* we are correct, we *know* we have the best method or plan; we *know* how something should be. If we pause and ask ourselves, "how else might this be," "what else could I do at this moment," "is there a different way to make sense out of the other person's comments or actions," we open ourselves to the sort of inquiry that invites alternative meanings (McNamee & Gergen 1999).

This is just the sort of inquiry Jaakko Seikkula and his colleagues (1995) engage when they respond to a psychiatric crisis. Rather than assume they, as the professionals, should provide a diagnosis and treatment plan, Seikkula and his team (1995) gather all interested parties together (the person in crisis, family members, friends, neighbors, medical professionals — anyone who might have something to contribute). Collaboratively they discuss the situation, offering multiple perspectives, and develop a plan of action that is responsive to the diverse ways of approaching and understanding the problem. The person in crisis is an active participant in this process. Seikkula calls this process *open dialogue*. It requires a suspension of the professional's certainty that s/he can provide an accurate diagnosis from which a successful treatment plan can be developed. Open dialogue is not limited to psychiatric contexts. Inviting multiple voices and multiple stakeholders into a conversation that expands our descriptions and understandings rather than selecting the “one, correct answer” is useful in all contexts.

When we engage in self-reflexive critique like this, we avoid certainty. And, while certainty (as one hallmark of the competent individual) logically sounds appealing to us, it is precisely the stance that closes us to alternative views. Certainty also separates participants by establishing levels of expertise. Ironically, one of the very qualities we are trained to develop —certainty— inhibits our ability to act in ways that encourage transformation — in other words, in ways that are relationally ethical.

### **Give voice to life stories**

Another resource I find useful, as I mentioned earlier, is to avoid speaking from abstract positions. As with the stance of certainty, abstractions invite hierarchy and thus, separation — features not found in dialogue. Principles, values, and beliefs are crafted out of our day-to-day engagement with others. Understanding the principles from which you speak, the values that so strongly shape your position, or the beliefs that you hold dear, requires some sense of the relationships, the communities, the situated activities that have given these abstractions meaning for you. If you tell me a story about your family's rituals, I am more likely to appreciate how you raise your own children. Such appreciation does not require agreement. Yet, the difference between acknowledging the coherence of your beliefs or values and simply declaring them wrong, evil, or bad (because they do not fit with dominating cultural or communal beliefs or values) is tremendous.

This is aptly illustrated in the work of the Public Conversations Project (e.g., Chasin et al. 1996). They show us how dialogue, among people with incommensurate views, is facilitated by inviting them to talk about the relational communities within which their beliefs (i.e., abstract positions) have been constructed. We can remain

in dialogue if we appreciate the *situated* coherence of each other's position. And, in order to craft a reality together, remaining in dialogue is necessary. Thus, we can see that speaking from abstract positions closes our opportunities to *go on together* and locks us in endless attempts to achieve agreement (which we may never achieve). Avoiding abstraction helps we focus on recognizing the *local* significance of opposing views and in that recognition lies the potential to remain in dialogue. Specifically, the interaction (and thereby the relationship) shifts from one where the professional provides expert advice to one where the professional engages in *generous listening* to the narratives that lend coherence to the other's current situation. A professional might disagree with the values or actions described by a family but by listening to the family's story, the professional can understand how it is that this action or belief makes sense to the family members. The professional no longer sees the family as crazy or evil or wrong. The family is viewed as having a different story, a different rationale, a different history of relationship. The professional is much better equipped to continue the conversation with this form of understanding.

### **Coordination of multiplicity**

Another relational resource for ethical action is attention to the coordination of multiplicities. When we confront difference, our tendency is to find any means to move toward consensus. Yet, consensus has its problems. Frequently, consensus is reached by participants removing from consideration the issues about which they are most passionate (and by association, the issues upon which their different world views emerge). The "common ground" or consensus that emerges from the process of negotiation most often focuses on smaller, less significant issues and thus, issues with which participants have little investment. To this end, consensus works to accelerate distrust and conflict rather than dissolve either. Consensus privileges problem solving over dialogic connection with the other. If the problem can be solved, there is little need for relational responsibility (McNamee and Gergen 1999) and attentiveness to the other.

Rather than approach problems as opportunities to develop consensus, in transformative dialogue we attempt to coordinate multiple discourses. The challenge is to become curious about all forms of practice and to explore the values and beliefs that give rise to them without searching for universal agreement. Can we create dialogic opportunities that invite *generous listening*, *curious inquiry*, and *a willingness for co-presence*?

### **Using the familiar in unfamiliar ways**

We might also explore using our familiar forms of action in unfamiliar contexts. Often when we feel that we lack the resources to be attentive to others'

needs, we search for *new* tools or strategies that will create the desired change. In fact, one of the reasons professionals are in such high demand is because culturally we believe that experts can teach us successful strategies for change. Yet, I would like to suggest that learning *new* strategies for coordinating conflict might not be necessary. Gregory Bateson talks about “the difference that makes a difference” (1972: 272) and Tom Andersen sees this difference as introducing “something unusual but not too un-usual” (Andersen 1991: 33). Here, I am suggesting a variation on this theme.

We all carry with us many voices, many differing opinions, views and attitudes — even on the same subject. These voices represent the accumulation of our relationships (actual, imagined, and virtual). In effect, we carry the residues of many others with us; we contain multitudes (McNamee and Gergen 1999). Yet, most of our actions, along with the positions we adopt in conversations, are one-dimensional. They represent only a small segment of all that we might do and say. The challenge is to draw on these other voices, these conversational resources that are familiar in one set of relationships and situations but not in another. In so doing, we achieve something unusual.

Using familiar resources in contexts where we do not generally use them invites us into new forms of engagement with others. If we think of all our activities as invitations into different relational constructions, then we can focus on how utilizing particular resources invites certain responses in specific relationships and how it invites different responses and constructions in others. All represent various attempts to achieve coordinated respect for the specificity of a given relationship and situation. If we can encourage ourselves (and others) to draw broadly on the conversational resources that are already familiar, perhaps we can act in ways that are *just different enough* to invite others into something beyond the same old unwanted pattern. To the extent that we can invite the use of the familiar in unfamiliar contexts, we are coordinating disparate discourses. What we are avoiding is co-opting one discourse as right and another as wrong. The novelty of enacting the old in a new context becomes, I believe, fertile soil within which to craft generative transformation.

### **Imagine possibilities**

Another resource that orients us toward dialogic potentials can be called the imaginative. Here, I find it useful to engage in conversations where we allow ourselves and invite our conversational partners to talk “as if” (Anderson 1997). Can we talk “as if” we are the other in this situation? Can we talk “as if” we were a spouse, rather than a professional? How might we invite the other to speak as if he or she were curious about alternative views? These questions open dialogic possibilities by encouraging participants to move beyond sedimented images of self and other.

Along with “as if” conversations, we might engage in “what if” talk. As with “as if” conversations, when we play with potential scenarios beyond the expected, we have a stronger chance of inviting our relational partners into the crafting of new scenarios. Often, both “as if” and “what if” conversations can be usefully positioned within a broader dialogue about the future. When we speak from certainty about abstract positions, we tend to focus our attention on the past and why things have emerged as they are. However, when we engage in talk about the future and our idealized hopes for how we might jointly craft that future, our focus shifts from why to how our views and practices are in conflict. This shift to how from why suggests a final resource we might use to encourage dialogue.

When we focus on how we differ (or even how we manage to coordinate our activities together so well), we attend to our joint activities. How do *we* do this *together*? My actions alone are not wholly mine. They are *ours*. They are responsive to the situated moment, to our traditions of discourse, and to our imagined futures. We should not be concerned with asking, “How did we get here?” but rather be interested in asking, “How can *we* get *there*?” These pragmatic resources can enhance our potential for inviting others and ourselves into the openness of dialogue.

As we can see, when our attention is focused on coordinating a multiplicity of voices within a context where the notion of absolute truth is suspended, we invite a relationally sensitive ethic. This relational ethic moves beyond right and wrong, judgment and assessment. Instead, a relational ethic is attentive to the very unique ways in which participants, in their situated contexts, craft a sense of value in their lives. Appreciating these nuanced values and beliefs on their own terms, opens the possibility for further coordination’s that often might include alternative beliefs and values. In sum, transformation is the likely by-product of appreciation, respect, and relational engagement. This is what a relational ethic offers.

## SOME CONCLUDING REMARKS

Clearly, there is more to be said about dialogue and relational ethics. My hope is that these reflections open further possibilities. Dialogue is a joint performance wherein participants are responsive to each other and to their environment. Such responsivity renders dialogue unusual and unexpected. Yet, entering into dialogue so as to invite the unexpected requires preparation. It requires us to give up our desire to explain the present by pointing to the past. It requires us to replace our abstract positions with our lived stories—the richly textured, relational scenarios we engage in with others. It requires us to listen for, to provide the space for, and to invite difference—for ourselves and for our dialogic partners. This unusual aspect of dialogue opens possibilities for engaging with others relationally.

We live in a relational world. Cultures are thrown into ever increasing contact. And yet, for the most part, we operate within an ideology that privileges the thinking, acting, feeling individual. There is both pragmatic and theoretical demand for forms of practice that emphasize our relational interdependence because it is from our relations that all we take as valuable emerges.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHICAL

- Andersen, Tom. 1991. *The reflecting team: Dialogues and dialogues about the Dialogues*. New York: W. W. Norton.
- Anderson, Rob, Leslie A. Baxter, Kenneth N. Cissna, eds. 2004. *Dialogue: Theorizing difference in communication studies*. California: Sage Publications.
- Anderson, Harlene. 1997. *Conversation, language, and possibilities: A postmodern approach to therapy*. New York: Basic Books.
- Bakhtin, Mikhail. 1981. *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bateson, Gregory. 1972. *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballentine.
- Buber, Martin. 1970. *I and thou*. New York: Scribners.
- Chasin, Richard and Margaret Herzig. 1992. Creating systemic interventions for the sociopolitical arena. In *The Global Family Therapist: Integrating the Personal, Professional and Political*, eds. B. Berger-Could and D. H. DeMuth. Needham, MA: Allyn and Bacon.
- McNamee, Sheila and Kenneth J. Gergen. 1999. *Relational responsibility: Resources for sustainable dialogue*. California: Sage Publications.
- Penman, Robin. 2000. *Reconstructing communication: Looking to a future*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sampson, Edward E. 2008. *Celebrating the other*. Ohio: Taos Institute Publications.
- Seikkula, Jaakko, J. Aaltonen, B. Alakara, K. Haarakangas, J. Keranen, and M. Sutela. 1995. Treating psychosis by means of open dialogue. In *The reflecting team in action*, ed. S. Friedman, 62-80. New York: Guilford Press, 1995.
- Shotter, John. 2004. The manufacture of personhood, and the institutionalization of mutual humiliation. *Concepts and Transformation* 9(1): 1-37.
- Stewart, John and Karen Zediker. 2002. Dialogue as tensional, ethical practice. *Southern Communication Journal* 65: 224-242.
- Wittgenstein, Ludwig. 1953. *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.

# DEMOCRATIZACIÓN FAMILIAR COMO ENFOQUE DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO: EXPERIENCIAS EN MÉXICO\*

Como citar este artículo:

Schmukler, Beatriz. 2013. Democratización familiar como enfoque de prevención de violencia de género: experiencias en México. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 199-221.

BEATRIZ ELBA SCHMUKLER\*\*

*Recibido: septiembre 10 de 2012*

*Aprobado: octubre 24 de 2012*

**RESUMEN:** Este artículo es resultado de la experiencia investigativa y académica de la autora en el tema de la democratización de las relaciones familiares a través del diseño y puesta en marcha de procesos de formación en democratización familiar, que tienen como objetivo promover herramientas en los/as participantes, para desarrollar conciencia sobre los estereotipos de género a partir de los cuales se relacionan. Esta formación genera dos impactos: (i) reconocer los malestares ligados con las relaciones abusivas que promueven los estereotipos de género; y (ii) producir conocimientos colectivos para re-significar las concepciones de género y autoridad. Para prevenir la violencia familiar hay que reforzar la búsqueda de nuevos paradigmas de género que tiendan hacia relaciones familiares democratizadoras basadas en la equidad de género y la justicia entre los miembros. La metodología de trabajo promueve diálogos y debates de los participantes sobre sus propios conflictos y situaciones de abuso y violencia vividas en sus familias. Las últimas indagaciones y experiencias permitieron hacer evidente la importancia de que la convivencia democrática se desarrolle en la interacción cotidiana, a partir del reconocimiento y responsabilidad de las personas con su propio bienestar y el de los demás.

**PALABRAS CLAVE:** democratización familiar, prevención de violencia, transformaciones, representaciones sociales, autoridad democrática, autoridad unipersonal y vertical.

---

\* Este artículo se deriva de procesos de formación-investigación en democratización de las relaciones familiares realizados por la autora y presentados como ponencia en el V Seminario Internacional de Familia, educación y cambio realizado en la Universidad de Caldas en abril de 2013.

\*\* Directora del equipo de investigación en democratización familiar. Doctora en Sociología por la Universidad de Yale, 1985. Investigadora y docente del Área de Ciencias Sociales y Cooperación Internacional del Instituto Mora. Miembro del SNI, nivel II; desarrolla la línea de investigación de políticas sociales con orientación de género. Actualmente, es coordinadora de los diplomados "Formación en Democratización Familiar para el desarrollo de convivencias equitativas entre hombres y mujeres", dirigidos al personal del Consejo de la Judicatura Federal, desarrollados desde noviembre de 2012 a mayo de 2013. E-mail: bschmukler@mora.edu.mx.

## FAMILY DEMOCRATIZATION AS A GENDER VIOLENCE PREVENTION APPROACH: EXPERIENCES IN MEXICO

**ABSTRACT:** This article is the result of research and academic experience of the author in the field of democratization of family relationships through the design and implementation of training processes in familiar democratization, which aim to promote tools in participants to develop awareness of gender stereotypes from which they relate. This training produces two impacts: (i) recognize the discomforts associated with abusive relationships that promote gender stereotypes; and (ii) produce collective knowledge to give new meaning to the concepts of gender and authority. To prevent family violence it is necessary to strengthen the search for new gender paradigms that tend towards democratizing family relations based on gender equality and justice among the members. The working methodology promotes dialogue and debate from participants about their own conflicts and situations of abuse and violence experienced in their families. Latest inquiries and experiences allowed to make evident the importance of democratic coexistence develops in everyday interaction from the recognition and responsibility of people with for their own welfare and that of others.

**KEY WORDS:** family democratization, prevention, transformations, social representations, democratic authority, individual and vertical authority.

### INTRODUCCIÓN

Este artículo se refiere a los procesos de formación en democratización familiar que tienen como objetivo promover herramientas en los y las participantes para desarrollar conciencia sobre los estereotipos de género a través de los cuales se relacionan en sus familias, en sus vínculos, en las diferentes esferas de su vida cotidiana y con los cuales juzgan y evalúan la vida propia y la vida de los demás. Esta formación genera dos grandes impactos, les permite a los y las participantes reconocer malestares ligados con las relaciones abusivas que promueven los estereotipos de género con los que manejan sus vínculos personales y les permite producir conocimientos colectivos para re-significar las concepciones de género y autoridad, así como conversar y reflexionar sobre las diversas estrategias posibles a desarrollar en base a los significados que se van reelaborando. Esta transformación personal es la clave para promover procesos similares en las poblaciones con las que

trabajan, en programas sociales y en la esfera de la justicia donde se desarrollaron la mayoría de los diplomados realizados. Este esquema de trabajo implica un proceso de prevención de la violencia de género, centrado en la transformación de los modelos socioculturales y en los cambios identitarios de género de las poblaciones. Los y las participantes son funcionarios públicos, promotores de programas de desarrollo social, líderes de organizaciones sociales y comunitarias, educadores y académicos.

En el campo de las políticas de erradicación de la violencia de género, el enfoque de la prevención ha sido uno de los temas menos debatido y menos esclarecido, por razones múltiples. Se visualiza como un tema que no puede ser fácilmente medible y, por tanto, evaluable. Las políticas de atención o de sanción cuentan con todo tipo de registros: casos atendidos; denuncias realizadas; casos llevados a la justicia; demandas registradas. Pero todavía no se han encontrado maneras de medir la prevención, en México, con el equipo de democratización familiar hemos desarrollado un modo de registro para contrarrestar esta carencia, por medio del análisis de las transformaciones de las representaciones sociales de género de los y las participantes en los procesos de formación de los diplomados. Este tipo de registro lo realizamos a través de un cuestionario cualitativo aplicado al comenzar el proceso de formación, al igual que evaluaciones periódicas al final de cada módulo donde los y las participantes autoevalúan sus propias transformaciones en un taller de reflexión colectiva. Así, al finalizar el proceso de formación, aplicamos nuevamente un cuestionario con preguntas que exploran sus concepciones de género y relaciones familiares. Estos registros son evaluados de forma externa por dos profesoras de la Universidad de Granada<sup>1</sup> que realizan una evaluación cuantitativa y otra cualitativa. Esta modalidad de evaluación informa de un proceso de transformación de las creencias, emociones y conceptos en torno al género, a sus relaciones de pareja, con sus hijos e hijas y adultos mayores, también da cuenta sobre las transformaciones de los conceptos y prácticas de autoridad y poder en las familias. Estas evaluaciones se basan en los autodiagnósticos y discursos de los y las participantes, así como de las nuevas estrategias que ellos implementan a partir de las reacciones de los miembros de sus familias ante sus cambios. Este resultado muestra que los programas de prevención necesitan un largo plazo para poder tener un impacto que ofrezca repercusiones en una mayor equidad de género. Sin embargo, confiamos, por la experiencia, que los procesos de formación generan un nuevo registro del bienestar y el malestar, corporal emocional, y racional, que pasa por sensaciones conscientes, que pueden ser verbalizadas por las y los participantes de los diplomados. Obviamente, enfatizamos que cuando se trabaja con los sistemas de representación social de género, los resultados reflejan el reconocimiento de problemas y malestares de manera rápida y pequeños cambios de estrategias de los participantes, pero no sabemos la persistencia de los cambios ante

<sup>1</sup> Gracia González y Francisca Ruiz Garzón, son las evaluadoras externas de la Universidad de Granada, España.

las crisis que generan en sus vidas los procesos de re-significación de los conceptos de género y autoridad. Para ello habría que desarrollar mediciones y monitoreos de largo alcance. Los gobiernos y las políticas públicas quieren resultados inmediatos. Sin embargo, los resultados de las políticas de erradicación de la violencia de género han mostrado que, con las políticas y programas desarrollados hasta el presente, la violencia de género no ha disminuido en América Latina. Las políticas de prevención que se plantean tendrían un impacto en la cultura de género, que posibilitaría que las mujeres detectaran tempranamente los abusos y maltratos, sus propios obstáculos emocionales para ejercer su autoridad y poner un alto a los maltratos, asimismo, podrían reconocer el malestar tempranamente.

A pesar de que han transcurrido casi dos décadas desde que la violencia contra las mujeres, en el marco de las relaciones de género, se constituyera en uno de los temas más relevantes de la agenda internacional en el ámbito de los derechos humanos de las mujeres<sup>2</sup> y de los esfuerzos multilaterales, regionales y nacionales realizados para su tratamiento y resolución, millones de mujeres siguen siendo objeto de violencia en el mundo, lo cual le otorga al problema un carácter sistémico y estructural. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2002) entiende que la violencia contra la mujer es el factor central de desigualdad y de discriminación en las relaciones entre varones y mujeres. La cultura de la desigualdad que ampara la violencia se inscribe en: la violenta desigualdad de oportunidades; el desigual acceso a los recursos y servicios de la justicia; la desigual distribución del poder y del tiempo entre hombres y mujeres, además de la discriminación laboral y salarial (Schmukler y Levín 2012). La violencia de género, particularmente la violencia contra la mujer, en el marco de las relaciones familiares, constituye entonces una de las áreas prioritarias de estudio e intervención pública, por la carencia de indagación particular, ya que es la familia una de las principales instituciones que refuerza el deber altruista de las mujeres para unirla, dedicarse a la vida doméstica, a los hijos y a su esposo, siendo el principal obstáculo para el empoderamiento y desarrollo personal de las mujeres. Necesitamos producir recursos de conocimiento científico suficientes e información calificada y certera que sea capaz de orientar las políticas específicas que atiendan y logren intervenir para disminuir los factores involucrados en el origen de esa modalidad de violencia. Apuntamos concretamente a investigar para definir acciones políticas preventivas en materia de violencia de género en el ámbito de las relaciones familiares y de pareja.

Los aspectos políticos y los aspectos jurídicos de la violencia de género resultan claves para reflexionar sobre el enfoque que ha prevalecido en términos de su regulación, definición e implementación de políticas. El repertorio de políticas sociales sobre violencia de género adoptado en América Latina y el Caribe, cuenta

<sup>2</sup> Desde la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena en 1993 hasta la última resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas de 2008 (A/Res/62/133).

con experiencias disímiles en relación al tratamiento del tema y la mayoría están orientadas a promover la denuncia y la atención de las consecuencias sobre la víctima que ya ha efectuado la denuncia judicial o policial. Un patrón que caracteriza a las políticas de erradicación de violencia en América Latina es que actúan cuando la situación de violencia ha llegado a niveles extremos donde las mujeres que la sufren tienen grandes costos personales para su rehabilitación. La mayoría de las mujeres que denuncian han sufrido maltratos psicológicos o físicos durante cinco o diez años en sus vidas. En ese período la confianza en sí mismas se ha deteriorado y su capacidad de rehabilitación es dudosa por su baja autoestima y por los bajos recursos que han desarrollado en años de deterioro de sus capacidades creativas a causa de la violencia sufrida. Los estudios e informes muestran que la prevención está solamente dirigida a generar una denuncia y a recibir apoyo psicológico y legal a partir de ese momento, pero no existen programas públicos que trabajen en la transformación de los modelos socioculturales de género, de las comunidades y de los funcionarios públicos que ejecutan las políticas de erradicación de la violencia. En este sentido, este enfoque propone una política preventiva donde se trabaje con mujeres en una etapa anterior al agravamiento de la violencia. En etapas de violencia tempranas las mujeres todavía tienen la posibilidad de modificar el vínculo o retirarse del mismo en condiciones emocionales en las que pueden generar recursos personales para valorarse, reconocer sus deseos, saber que tienen derechos, usarlos y aprender herramientas para poner en ejecución estrategias que reconozcan esos derechos de una manera autónoma.

Una de las raíces del problema tiene que ver con el enfoque que se adopta para entender e intervenir sobre la violencia de género. Puesto que cada enfoque ofrece formas diferentes de ver el problema y, en consecuencia, de encarar su tratamiento político. Así, por ejemplo, el concepto de víctima con que se manejan las políticas de erradicación de la violencia de género o los conceptos de víctima y victimario remiten a un vínculo cristalizado en una relación de dominación donde las políticas gubernamentales tienen que adoptar un criterio de salvataje de la víctima y de sanción al victimario. Lo que no se visualiza, es que desigualdad y violencia van de la mano y en la medida que solo vemos y actuamos sobre los resultados de la violencia no estamos actuando sobre uno de los generadores de su reproducción, los cuales son los modelos que se repiten y recrean constantemente en las familias. En cambio, si enfrentamos la desigualdad mediante la prevención de la violencia estamos atacando la raíz de la dominación, transformamos el patrón que genera los mecanismos de repetición de violencia y dominación, por lo que apostamos a interacciones democráticas y libres. Este enfoque propone, por un lado, una política preventiva donde se trabaje con mujeres en una etapa temprana de la violencia y, por otro, involucrar directamente a aquellos ejecutores de la política pública en materia de prevención de violencia de género, quienes ponen en juego sus propias creencias en torno al problema en el momento en el que actúan para prevenir la problemática (Schmukler y Levín 2012).

Con las políticas de prevención propuestas estamos enfrentando una dimensión fundamental del problema y de la cultura de género que justifica la desigualdad a través de desarrollar una política centrada en la formación de funcionarios públicos, líderes sociales y promotores comunitarios, en el ámbito de la justicia, de los programas sociales de manera transversal vinculados con secretarías de desarrollo social, de educación, de organizaciones no gubernamentales, comunitarias, académicas y otras instituciones. Esta formación está dirigida a generar transformaciones en las representaciones sociales de género de los funcionarios, líderes y promotores sociales para que ellos mismos acepten formas de relaciones familiares donde haya mujeres en posiciones de autoridad y poder, así como hombres responsables del compromiso afectivo en el cuidado de la vida familiar y de los hijos e hijas, rompiendo los esquemas tradicionales de las familias patriarcales. Esta formación ayuda en dos sentidos, los líderes y funcionarios cambian sus propias vidas y dejan de ser agentes de re-victimización cuando tienen que juzgar o atender casos de violencia y abuso de mujeres, niños y niñas en las familias y, al mismo tiempo, pueden actuar en sus programas sociales recreando reflexión y procesos de re-significación de las categorías de género y autoridad al interior de las familias.

Por su parte, trabajando con organizaciones sociales en el nivel local, surgen de los procesos de formación redes comunitarias que construyen estrategias de contención, observación y monitoreo social para proteger a las familias en las que hay abusos, los cuales se constituyen cada vez más en problemas públicos no solo de la justicia y la policía, sino también en una preocupación de las redes locales de la población.

El problema que atendemos en estos procesos de formación es ver a la violencia como un proceso de construcción social, que si bien tiene raíces contextuales de desigualdad social y política entre los géneros, también hay un aspecto cultural que la justifica y la reproduce centrada en conceptos de género, pero también en prácticas autoritarias construidas históricamente que justifican el adultismo, los egocentrismos, las autoridades unipersonales, los verticalismos en las prácticas educativas y en las relaciones interpersonales, que destruyen la creatividad, el reconocimiento de las personas como sujetos de deseos y como individuos con derecho a la autogestión, en todas las etapas del ciclo vital. La prevención se puede asociar ya no con mecanismos de difusión o de sensibilización, sino con procesos de re-significación de las prácticas de amor y del sí mismo, las cuales permiten a las mujeres concebirse como sujetos de derecho al buen trato, mientras que en los hombres procesos para buscar caminos alternativos de amor que no los sujete al control y al poder sobre el otro como mecanismo de bienestar personal. El concepto de prevención de violencia de género en las familias se relaciona con la posibilidad que desarrollan mujeres y hombres de construir vínculos que se basen en la corresponsabilidad entre los géneros y los derechos humanos de cada miembro de los grupos familiares, con la construcción de

relaciones de autoridad negociadas y multipersonales donde hay reglas que son fruto de un proceso de búsqueda de acuerdos y de respeto de deseos e intereses individuales de adultos, jóvenes, niños y niñas, y adultos mayores. Uno de los miedos durante los procesos de formación en México es la ausencia de reglas, es decir, la anarquía y la preocupación de que los adultos sean sometidos a los deseos de los jóvenes o de los niños y niñas. Así, la idea del sometimiento, por lo general, está presente en todos los modos de vinculación entre género o intergeneracionales, es lo que surge más espontáneamente: es el miedo a ser sometido a los niños, a los adultos, a las mujeres o a la separación de las parejas. Lo que vamos aprendiendo juntos es que una familia democrática supone un proceso de construcción de reglas a través de acuerdos que conllevan negociaciones que implican varios procesos simultáneos, la escucha del otro/a para desarrollar empatías, la introspección para reconocer deseos personales y a partir de ahí la posibilidad de romper silencios dialogando. Es decir, requiere tanto el contacto con uno mismo como la empatía con los otros. Las distorsiones que conllevan a las relaciones de abuso tienen que ver con relaciones de autoridad que implican desigualdades y jerarquías en la escucha, culpabilizaciones y apropiaciones de la vida del otro/a. El tema aquí es cómo se dialoga para que no sea un como sí, Schnitman (2009) propone la idea de diálogos apreciativos y productivos, es decir, diálogos de reconocimiento recíproco, de valoración de los otros y que sirvan para llegar a algún tipo de entendimiento, acuerdo o comprensión. El problema es cómo dialogar cuando hemos construido familias donde históricamente la trama se basa en culpabilizaciones recíprocas y apropiaciones de los cuerpos y mentes ajenas.

Las nuevas configuraciones familiares en México muestran grandes cambios de estructura (Lerner y Melgar 2010) con el crecimiento de las jefaturas femeninas, los hogares unipersonales, las convivencias homosexuales y las familias reconstituidas después de los divorcios y las separaciones. En estas familias reconstituidas las nuevas parejas con los hijos e hijas de matrimonios previos tienen que negociar permisos y reglas con los progenitores de sus hijos e hijas, además de cobijar en su seno arreglos de convivencia que involucran nuevos conflictos de género e intergeneracionales. Estas nuevas estructuras muestran una complejidad de relaciones de poder y autoridad que exigen ensayos que superen los viejos paradigmas de género para no reproducir relaciones de abuso y violencia. Los viejos paradigmas contienen, en sí mismos, vínculos abusivos en las parejas y con los hijos porque se basan en desigualdades que justifican la subordinación de las mujeres y el adultismo que no reconoce a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos. Paradigmas más democráticos de relaciones familiares no surgen automáticamente. Es necesario un rol propositivo de las instituciones públicas y organizaciones sociales que renueven los significados de género y derechos humanos en la escena privada. No basta con las enunciaciones generales y declaraciones de igualdad y derechos humanos para que la cultura se modifique. Es necesario un proceso de articulación entre instituciones privadas y

públicas para que el cambio de prácticas y paradigmas más igualitarios y respetuosos de los derechos humanos sea posible. Para ello los funcionarios tienen que apegarse a las nuevas regulaciones internacionales porque así lo demandan los compromisos internacionales, pero solo trabajando de manera profunda con ellos mismos pueden modificar sus propios patrones de masculinidad, feminidad y, por lo menos, poner en tela de juicio sus prácticas de poder.

## HISTORIA DEL ENFOQUE DE DEMOCRATIZACIÓN FAMILIAR

Para prevenir la violencia familiar propusimos reforzar la búsqueda de nuevos paradigmas de género que tiendan hacia relaciones familiares democratizadoras basadas en la equidad de género y la justicia entre los miembros. Estas búsquedas requieren que se vayan legitimando en la sociedad nuevas formas familiares basadas en representaciones de género que acepten a los hombres maternos (padres comprometidos con el cuidado y el afecto hacia los hijos e hijas) y no los vean como 'mandilones' o poco varoniles. Búsquedas que también comienzan a producir demandas hacia el Estado para generar políticas de cuidado infantil, al igual que empezar a desarrollar nuevas estrategias entre varones y mujeres que pueden borrar los estereotipos de masculinidad y feminidad pre-existentes (Schmukler 1982).

Las representaciones de género que desarrollan los individuos en la cultura en la que están inmersos se componen de un sistema de creencias, mitos e imágenes de la masculinidad, la feminidad y las relaciones de poder y autoridad entre hombres y mujeres, así como entre adultos, niñas, niños y jóvenes. Estos sistemas entran en contradicción con los modelos socioculturales introyectados desde las primeras relaciones familiares y se van co-construyendo con otros grupos sociales con los que interactúan los individuos a lo largo de la vida. Por eso la importancia de la formación de los funcionarios públicos y líderes sociales, y del ejercicio de encuentros reflexivos de la población en contextos que avalen la búsqueda de estrategias de igualdad, respeto y comunicación negociada entre los géneros y las generaciones.

Las representaciones sociales de género y familia forman un sistema de informaciones, creencias, valores y actitudes que se construyen en las interacciones sociales (familia, pareja, escuela, comunidad, trabajo) y sostienen las pautas que determinan las conductas y relaciones entre hombres y mujeres, al igual que en todos los integrantes de las familias. Constituyen el proceso en el que hombres y mujeres se apropian activamente, a lo largo de la historia, de los significados del mundo social y los transforman en conductas (Jodelet 1986). Imágenes que condensan significados de lo que un grupo social percibe. Estas imágenes son los referentes para interpretar experiencias personales y sociales para organizar, a partir de esta interpretación,

nuestra vida cotidiana, por tanto, estas representaciones determinan las conductas y formas de organización familiar y comunitaria. Las transformaciones de dichas representaciones implican la transición de concepciones autoritarias, de dominación-subordinación, en las relaciones entre hombres y mujeres e integrantes de diferentes generaciones en las familias, hacia concepciones basadas en valores más democráticos, promovidos en los programas de formación (Schmukler, Morales y Palencia 2011).

En México estos programas de prevención de violencia de género basados en la transformación de los modelos socioculturales de género se desarrollaron desde el año 2000 con la coordinación académica de Instituto Mora. Desde el 2001 hasta el 2004 se probó el enfoque de democratización de las relaciones familiares a través de un programa piloto con un equipo de investigadores y facilitadores de 10 Estados de la república mexicana con el apoyo del Instituto Nacional de las Mujeres y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). A partir de 2004, se crearon equipos de trabajo en universidades, centros de atención a víctimas y se formó a promotores de programas sociales en diversas dependencias del Estado y organizaciones de la sociedad civil en: Oaxaca; Sonora; Sinaloa; Puebla; Morelos; Guanajuato; Baja California Sur; Veracruz; Guadalajara; Yucatán; entre otros (Schmukler 2009). Se impartieron talleres de formación para funcionarios públicos de la SEP; hospitales nacionales y municipales, centros de atención a víctimas, Secretarías de Seguridad Pública, DIF nacionales, estatales y municipales, institutos de la mujer, entre otros.

En 2006 se recibió el apoyo de la Fundación Kellogg para programas de formación en democratización familiar (Schmukler 2007). Asimismo, el equipo de democratización del Instituto Mora ganó en el 2009 el concurso del fondo INMUJERES CONACYT para la formación de una comisión comunitaria en el Estado de México, gracias a la prevención de la violencia de género. En 2010 recibió el apoyo de CONACYT para la formación de agentes de desarrollo local para la democratización familiar en los Estados de México, Morelos y Oaxaca. En 2011, 2012 y 2013, y debido al gran crecimiento del programa, la Comisión de Derechos Humanos y Equidad de Género del Poder Judicial contrató diplomados con seis meses de duración para formar a 120 funcionarios de la Suprema Corte de Justicia de México y del Consejo de la Judicatura Federal para promover conceptos y prácticas de equidad de género y derechos humanos de las mujeres, los niños y niñas, y los hombres en las familias, apoyando procesos de transformación democrática de los vínculos de amor, de género, intergeneracionales y laborales (Schmukler, Morales y Murguía 2011).

El enfoque de democratización familiar promueve procesos de corresponsabilidad entre los géneros, reconocimiento de la autoridad de las mujeres equitativamente con los hombres, reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y agentes activos en la toma de decisiones familiares, transformar el

adultismo en un vínculo de escucha emocional y respeto de madres, padres e hijos. Promueve procesos de transformación de los sistemas de autoridad familiares, en función de que las políticas públicas reconozcan las nuevas diversidades familiares, afianzando el poder y la autoridad de las mujeres, el respeto a las elecciones sexuales diversas, la conciliación entre familia y trabajo para las mujeres y el desarrollo de nuevas masculinidades que puedan participar en los procesos de equidad y democratización de las familias. Se basa en el concepto de democracia en la intimidad de Anthony Giddens (1992, 2002), así como en las interacciones recíprocas de una democracia participativa que articulen la democracia pública y privada, como lo plantean Carole Pateman (1989) y Caroline Moser (1998).

## METODOLOGÍA DE TRABAJO

El proyecto parte del diálogo como estrategia metodológica para contribuir a la participación equitativa de hombres y mujeres en las familias al plantear conversaciones en los talleres de capacitación, que cuestionan la rígida división del trabajo entre hombres y mujeres al interior de las familias, promueve pactos y arreglos en las parejas para responsabilizarse equitativamente de las necesidades de los grupos familiares y también para participar equitativamente en la toma de decisiones en los diferentes ámbitos de la vida familiar. Estos diálogos canalizan las preocupaciones que tienen hombres y mujeres en sus respectivas familias y permite pensar grupalmente estrategias para resolver conflictos generados por los estereotipos de género que impiden construir arreglos con equidad. Por otro lado, el proyecto favorece la autonomía de las mujeres lo cual es una dimensión indispensable para su participación social en diversas esferas de la vida social, económica, comunitaria y política (Rodríguez, Gil y García 1999; Ruiz 2012).

El modelo de intervención se propone integrar a actores sociales, líderes de diferentes comunidades pertenecientes a territorios cercanos, para que puedan formarse como facilitadores de democratización familiar y luego desarrollar programas de capacitación en equipos de hombres y mujeres para que multipliquen el enfoque en el territorio.

La metodología de trabajo supone que los participantes de los procesos de capacitación establezcan diálogos y debates sobre sus propios conflictos y situaciones de abuso y violencia vividos en sus propias familias. Esos diálogos, coordinados por el equipo del proyecto, están dirigidos a crear estrategias para resolver las dificultades manifestadas por los participantes en las familias, con una visión integral de equidad de género y justicia en las relaciones entre adultos, niños, niñas, jóvenes y adultos mayores. También se propone detectar los estereotipos de género y los autoritarismos entre generaciones, que impiden los arreglos equitativos en las parejas

y la integración de los jóvenes, niños y niñas en vínculos familiares de protección, cuidado, responsabilidades y solidaridades basadas en los derechos humanos de todos los miembros.

En un momento particular de violencia social consideramos muy importante que las familias ofrezcan un respaldo para que los jóvenes puedan integrarse a la vida social productivamente y establezcan vínculos saludables en sus comunidades, promuevan la equidad en las relaciones entre hombres y mujeres y la participación de los niños y niñas en la vida familiar en base a un desarrollo humano basado en el respeto y la corresponsabilidad. La violencia de género en las familias y la violencia intergeneracional se basan en una moral sostenida por todo el grupo familiar con base en representaciones e identidades de género, que “naturalizan” la violencia para todos, incluidos los que la sufren. En momentos de crisis y violencia social la cultura justifica más la violencia como una necesidad de poner orden al caos que se vive. Parecería que el autoritarismo es el único modo de visualizar el orden y que los procesos democráticos al interior de las familias y las comunidades despiertan la anarquía y el desorden; en este sentido, la defensa de la autonomía y los derechos individuales se ve solo como contribución a la fragmentación del tejido social. Los programas de formación que proponemos se dirigen a solucionar esa falsa expectativa en resolver la crisis y violencia social con un orden familiar autoritario que maneje la convivencia cotidiana con una autoridad arbitraria, con el desconocimiento de las necesidades y deseos diferentes y los derechos humanos de cada uno de los integrantes de las familias.

La democratización familiar implica que la convivencia cotidiana resuelva esa difícil retroalimentación entre la violencia externa y la violencia en las familias a través de estrategias de solidaridad y cooperación al interior de los grupos (Salles y Tuirán 1996). Al mismo tiempo implica desarrollar habilidades para que esas nuevas formas de adaptación a los impactos cotidianos que vienen de las difíciles condiciones de sobrevivencia no refuercen mecanismos de dominación de género y abusos a los miembros que presentan mayores desventajas sociales para asegurar su autonomía, como son las mujeres, los niños, niñas, jóvenes y adultos mayores.

En los programas de formación y capacitación trabajamos con grupos mixtos de hombres y mujeres con una estrategia de contacto vivencial con sus miedos, vulnerabilidades y deseos de control, auto-represión emocional y represión de la vida de los otros, culpabilizaciones recíprocas, juicios basados en estereotipos de género y concepciones basadas en autoridades arbitrarias. Ese contacto permite a los hombres ver sus propios miedos y deseos de afianzar un lugar de autoridad que están perdiendo o ganar una centralidad que ya perdieron, con estrategias de violencia, control y celos descontrolados (Amuchástegui y Szasz 2007). A las mujeres les permite ver su propia dificultad de reconocer su autoridad y las típicas estrategias de poder que desarrollan por la falta de reconocimiento social y familiar que reciben. El contacto

entre hombres y mujeres en un contexto formativo, no familiar, con reglas grupales de autorregulación y gestión mediante diálogos productivos, permite a los participantes de los programas buscar alternativas de negociación, respeto, tolerancia y escucha emocional que se convierten en herramientas personales que pueden trasladarlas, posteriormente, a sus programas comunitarios, sociales y a sus propias familias.

Los recursos para la democratización familiar que se generan son herramientas, habilidades y un potencial individual y colectivo para la transformación de las interacciones familiares. Se trata de una búsqueda individual y grupal para acceder a alternativas posibles dentro de valores democráticos, de equidad, cooperación, solidaridad y derechos. Si bien estos principios se plantean como básicos y fundamentales para alcanzar relaciones democráticas no se proponen como un modelo a seguir, en tanto que es necesario reconocer que cada persona y cada familia atraviesa por procesos distintos y tiene experiencias y particularidades diferentes y, en consecuencia, ha de decidir y elegir la opción que más le ayude en cada momento (Schmukler, Rocha y Jiménez 2008).

## RESULTADOS DE LA FORMACIÓN

Este artículo se basa en el análisis de la información recolectada en los últimos diplomados de “Formación en Democratización Familiar para prevenir la violencia de género en las familias”, realizados en México, en los años 2011, 2012 y 2013, con funcionarios y funcionarias del Poder Judicial de la Federación y de la Suprema Corte de Justicia, que ocupan puestos administrativos y jurisdiccionales. Asimismo, hace referencia a algunos resultados de un proceso de formación de líderes comunitarias del municipio de Tlalpan de la ciudad de México, con fines comparativos.

Las clases constan de una fase presencial, así como realización de actividades en el aula virtual, con una duración total de 160 horas. Los módulos generales que constituyen este programa formativo son cuatro: “Principios de la democracia familiar”; “Hombres y mujeres co-construyendo convivencias democráticas”; “Niños, niñas, jóvenes y adultos mayores co-construyendo convivencias democráticas”; “Estrategias para la democratización de las familias”; y, por último, un módulo dedicado a la elaboración de proyectos.

Observamos transformaciones en varios aspectos de las representaciones de género que los sintetizaremos en los siguientes aspectos:

- Aceptación de la legitimidad de las diversas configuraciones familiares y respeto equitativo de la autoridad de mujeres y hombres.
- Derechos jurídicos y familia.

- Reconocimiento de que las violencias familiares pueden ser muy sutiles y naturalizadas.
- Estrategias frente al reconocimiento de la violencia.
- Alternativas a los abusos y violencias en las parejas.
- El lugar de los hombres en las transiciones.
- Relaciones padres, madres y jóvenes.
- Relaciones de padres y madres con niños y niñas.
- Relaciones con adultos mayores.
- Transformaciones en el ámbito laboral.
- Proceso de formación de líderes comunitarias en el municipio de Tlalpan.

A continuación describimos con mayor detalle cada uno de estos aspectos.

### **Aceptación de la legitimidad de las nuevas configuraciones familiares y respeto equitativo de la autoridad de mujeres y hombres**

Al iniciar los diplomados, en los grupos predominaba la imagen de la familia nuclear: mamá, papá e hijos, aunque algunos de ellos eran padres solteros o mujeres con hijos/as, viviendo con una segunda pareja. Algunos adultos jóvenes, y uno de los hombres adultos, se sentían ajenos a los temas, ya que consideraban que el grupo en el que vivían no era familiar porque no presentaba una estructura nuclear tradicional. En el transcurso de las clases identificamos cómo estas posturas vinculaban los objetivos de las familias a la reproducción, y, en el caso de las mujeres al cumplimiento de los mandatos tradicionales de la mujer. La mayoría del grupo en la entrevista inicial y durante las clases, señalaron que la familia es el espacio donde se educa y se transmiten valores y donde estos se “preservan”. No se diferenciaba de qué valores se hablaba, pero la idea de preservación está asociada con la reproducción de valores de género inalterables y tradicionales. En la familia como espacio formativo es común que los autoritarismos sean naturalizados bajo la experiencia de la educación tradicional que la mayoría vivió en su familia de origen: autoridad unipersonal depositada en el hombre e impositiva, sin espacios de diálogo y toma de acuerdos. Ante esto, una transformación importante fue el reconocimiento de los autoritarismos en sus

familias de origen, cuestionándolos y viendo otras posibilidades de vinculación. Tanto jóvenes como adultos, hombres y mujeres, detectaron los autoritarismos de sus padres varones y comenzaron a pensar y a poner en práctica alternativas donde la voz de todos los miembros de la familia fuera tenida en cuenta. La transformación del grupo consistió en que reconocieron que su grupo de convivencia sí es una familia, aunque no tenga las características ideales de familia nuclear completa. También se reconoció que en el espacio de la intimidad hay relaciones de autoridad y poder. Esto implica el reconocimiento de diferencias y desigualdades entre hombres y mujeres en la familia, al igual que relaciones de poder donde los hombres tienen mayor legitimidad de su autoridad y en el que las mujeres que ostentan poder, a su vez, tienen que ganarse el respeto a su autoridad para lograr un reconocimiento equitativo con los hombres.

Las mujeres en el grupo de empleadas administrativas, la mayoría psicólogas y maestras que atienden los Centros de Cuidado Infantil (CENDI) de la Suprema Corte, reconocieron las diversidades familiares como positivas. El reconocimiento de la diversidad familiar permitió, a su vez, que las participantes con familias distintas a la tradicional, reconocieran sus vínculos con legitimidad al darse cuenta de que no se trata de una familia “disfuncional”, sino de una configuración familiar nueva. El punto central de descubrimiento es que las nuevas configuraciones familiares responden a fenómenos cada vez más frecuentes, por ejemplo, de mujeres que deciden tener hijos solas o que son abandonadas por sus parejas, o se separan después de haber hecho intentos de convivencia que fracasaron. La “normalidad” es cada vez más heterogénea. Y la complejidad de los nuevos contextos sociales lleva a mujeres y hombres a rehacer relaciones familiares después de las separaciones.

La transición que estamos viviendo implica que cada día sea más común que existan nuevas estructuras familiares (familias recompuestas; matrimonios homosexuales; parejas que no viven juntas; entre otras) que conservan tanto aspectos tradicionales como modernos. En este escenario se generan nuevos vínculos, hay una distribución de los roles de manera diferente a la tradicional, al igual que existe una redistribución en la generación de ingresos más igualitaria, aunque ello no implique mayor equidad en la distribución de beneficios entre varones y mujeres. El grupo expresó las emociones y reflexiones que les genera este proceso. Las opiniones reflejaron una apertura a una realidad que es innegable y que implica repensar a la familia y su dinámica bajo un concepto más amplio e incluyente.

El cambio no implica necesariamente la destrucción de la familia. *“Se están afianzando formas de familias nuevas y conceptos nuevos de amor que hacen que se construyan estas nuevas formas de configuraciones familiares. Lo que desaparece son los viejos esquemas de las configuraciones familiares anteriores y el ideal único de familia”*.

## **Derechos jurídicos y familia**

En el grupo de secretarios de estudio y cuenta de la corte, hubo voces que plantearon la necesidad de pensar en la familia y su transición en términos de derechos jurídicos. Surgió, por ejemplo, la propuesta de una participante que involucraba contratos matrimoniales renovables periódicamente, lo que implicaría en la dinámica de pareja, respetar los cambios personales, poder aceptar nuevas funciones de los hombres y mujeres de acuerdo a los cambios del ciclo vital. También se mencionaron los siguientes puntos a considerar: repensar el concepto jurídico de familia frente a las nuevas configuraciones, por ejemplo, repensar el concepto de familia completa e incompleta. Así como la necesidad de estar alertas al concepto de completud que implica siempre un hombre/padre presente en la vida familiar. Surgió una aceptación de la familia con jefatura femenina como familia completa. También se discutió el concepto de normalidad o anormalidad de las familias que ya no puede estar asociado a la presencia de una pareja heterosexual. La nueva reglamentación del Distrito Federal que da la posibilidad de constitución de sociedades de convivencia y adopción de hijos en parejas homosexuales replanteó fuertemente para este grupo el concepto de familia cuyo fin es la reproducción biológica.

## **Reconocimiento de que las violencias familiares pueden ser muy sutiles y naturalizadas**

Todos los participantes, mujeres y hombres, pudieron visibilizar cómo algunas prácticas abusivas en las familias son sentidas como normales porque no registran el malestar que les provoca o el malestar no está asociado con el derecho a un buen trato. Las participantes mujeres identificaron varias formas de relaciones abusivas, por ejemplo, no ser escuchadas o consultadas, la imposición de tareas por parte de los padres (como servir al hermano) por el hecho de ser mujeres, la determinación de su destino para casarse y tener hijos como expectativas normales, que en las mujeres que tienen una carrera y deciden no tener hijos todavía provoca culpa y sensación de fracaso frente a los padres.

Si bien en el caso de los hombres jóvenes también se detecta la expectativa de los padres de reproducir el estereotipo de masculinidad este, por lo general, está más ligado con la libertad y el desarrollo personal, entre ellos: cuidar el honor de sus hermanas mujeres, lo cual generalmente está asociado a una clara libertad sexual del hombre y una mayor represión sexual de las mujeres; una mayor libertad de movimientos de los varones; la confianza en su fuerza física y, sobre todo, una enseñanza que tiene que ver con la posibilidad de control (visto como protección) de los movimientos de las mujeres. En última instancia, la socialización familiar emite mensajes constantes de roles femeninos o masculinos que fueron vividos como

naturales por los y las participantes en sus familias de origen, y que la reflexión los re-significa como formas de opresión (Zygmunt 2003; Illouz 2009).

La metodología de trabajo rompe con la naturalidad a partir de preguntarnos colectivamente si es eso lo que quisimos, si detectamos nuestros deseos, si preguntaron nuestros padres si queríamos cumplir los roles femeninos o masculinos que impusieron y si pudimos detectar nuestros rechazos a sus demandas, ¿por qué no pudimos hablar?

Un elemento novedoso a raíz de la formación en el diplomado es el desarrollo de habilidades en gran parte de las participantes. Dichas habilidades se traducen en herramientas que han servido para facilitar o mejorar la convivencia, de estas y estos, con distintos miembros de sus familias, comenzando a transformar sus posibilidades de escucha y diálogo en sus relaciones actuales. Las habilidades a las que hacen referencia son la empatía, la comunicación asertiva, la negociación y el autoconocimiento. La empatía les ha ayudado a ponerse en el lugar del otro para entender el porqué de su actuar, es decir, las motivaciones del otro. Cuando hablan de comunicación, las mujeres explican que en la actualidad se les facilita identificar qué quieren y qué no (situación que se basa en el autoconocimiento que desarrollaron a partir de su proceso personal de reconocimiento durante el diplomado) y con base en esto expresan su deseo, no lo guardan por temor a ser juzgadas o anuladas. Dentro de su nueva forma de comunicación incluyen la escucha atenta y empática hacia las necesidades del otro. El escuchar el deseo del otro/a no implica automáticamente altruismo o anulación del propio deseo. Pueden expresar deseos propios y a partir de conocer al otro y reconocerse, es posible la negociación. El desarrollo de estas habilidades converge en el fortalecimiento de la valoración personal por medio del conocimiento de sí mismas; ejercitar la autovaloración es un factor que está presente actualmente (aunque solo en algunas de las participantes del diplomado). En este sector de mujeres, encontramos que se lucha por la autodefensa y la autoestima a manera de proceso que es constante no inacabado ni definitivamente instalado.

Poner límites implica también no hacerse cargo de todos los miembros de sus familias por el hecho de ser madres o ser mujeres, situación que socialmente, por cuestiones de género, tiene una fuerte carga para las mujeres; en última instancia, esta puesta de límites se traduce en la posibilidad de decir no, sin vivirlo con culpa.

### **Estrategias frente al reconocimiento de la violencia**

La importancia de cuestionar la “perfección” de la familia radica en que se pueden visibilizar los abusos, nombrarlos y reconocerlos, para la posterior puesta en marcha de estrategias que permitan poner límites a situaciones violentas y generar formas de convivencia de otra índole, más democrática, con respeto y equidad entre sus miembros. Es importante visibilizar que en las familias pueden existir autoritarismos que anulan deseos o incluso los condicionan, así como identificar qué sentimos, qué alternativas tenemos para relacionarnos. Las características de

las convivencias violentas fueron visibilizadas también en las familias actuales de las participantes donde estas identificaron que existen vínculos que se normalizan, especialmente, en relación al autoritarismo hacia jóvenes, niños y niñas, pero que conllevan relaciones donde el otro no es escuchado, tomado en cuenta y/o no se le respeta. El reconocimiento de situaciones de abuso y violencia en las familias de origen sirvió también para que unas cuantas participantes vincularan estas vivencias con experiencias que no quieren reproducir en sus familias actuales.

### **Alternativas a los abusos y violencias en las parejas**

Ante la tendencia a silenciar los conflictos para no generar violencia, empieza a aparecer la idea de que el silenciamiento es en sí mismo violento, vinculado con muchas representaciones de la feminidad como generosa, altruista, conectada con el deseo de los otros. Desde esa representación abrir el conflicto es cuestionable para las mujeres. Hablar del conflicto, a veces, va acompañado de una renuncia y temor de plantear deseos en la familia, la pareja o el trabajo. A partir del reconocimiento de deseos y necesidades propias puede aparecer la posibilidad de llevarlos a cabo. De igual forma, abrir un conflicto o manifestar disgustos en el grupo familiar desde el reconocimiento de deseos propios, permite encontrar soluciones tanto conjuntas como compartidas a través de desarrollar procesos de negociación. El reconocimiento de deseos en las mujeres es en sí mismo la posibilidad de negociar, lo cual supone re-significar el mismo concepto de feminidad y aceptarse como persona singular no necesariamente asociada a algún estereotipo.

Un elemento central que el grupo de mujeres expone en la Suprema Corte, tiene que ver, por un lado, con el deseo de ser autónomas e independientes, realizar sus deseos, cuidar necesidades individuales tales como continuar la preparación profesional y, por otro, el deseo de continuar junto a la pareja y convivir con esta. El reto está en descubrir y plantear estrategias creativas y conjuntas donde en ocasiones se realice el proyecto individual, no obstante, se contraponga con la pareja, así en ocasiones ceder en aras de que habrá una ganancia distinta a la que se hubiera podido lograr con el desarrollo del deseo original.

Prácticamente, todas las participantes expresan que a raíz del diplomado han encontrado estrategias de convivencia novedosas y creativas que le han dado otro tinte a su relación de pareja. Si bien existen situaciones que se les facilitan más que otras, así como aspectos que aún tienen pendiente modificar, son un elemento fundamental para la convivencia cotidiana, ya que las participantes le dan importancia a la manifestación de sus ideas, a comunicar lo que les gusta y lo que no. Esto se relaciona con la alternativa que tienen ahora sobre el tema de los conflictos.

En relación a expresar sus opiniones y la perspectiva distinta que tienen ahora del conflicto, plantear desacuerdos no se vivencia con temor al conflicto.

## **El lugar de los hombres en las transiciones**

Los hombres están en transición y vemos que hay rechazo a la corresponsabilidad doméstica, miedo a su pérdida de autoridad; no encuentran su lugar cuando disminuyen sus ingresos o pierden el trabajo. Se sienten con baja autoestima frente a las mujeres autónomas e independientes. Los grupos se replantean los nuevos pactos de amor en las parejas.

En el grupo se concluyó en un debate sobre la necesidad de participar activamente en estas transiciones, la necesidad de renunciar a estereotipos tradicionales de la familia que se consideraba ideal, madre, padre e hijos, construyendo así nuevos arreglos familiares. El debate concluye con la necesidad de construir nuevas significaciones del compromiso en pareja que no sean imposiciones sociales, sino construidas en el vínculo.

## **Relaciones con jóvenes**

A raíz de los diplomados de la Suprema Corte, la mayoría de participantes que son madres de jóvenes encontraron alternativas tanto para convivir con ellos y ellas como para generar estrategias de educación menos rígidas y autoritarias. Conocer otras formas de ejercer autoridad sin que esta implique la imposición y anulación del otro, posibilitó tener alternativas para el acompañamiento de las hijas e hijos jóvenes. Las nuevas formas de relacionarse con hijos jóvenes implican no ceder su lugar de autoridad, pero sin que esta, a su vez, anule los deseos y necesidades del propio hijo o hija. El objetivo de la autoridad incorpora elementos tales como corresponsabilizarlos, en lugar de reprimirlos, castigarlos o invadirlos.

## **Relaciones con niños y niñas**

Al inicio del diplomado habíamos encontrado en la mayoría de las participantes, por medio del cuestionario inicial de reflexión, la postura de que la opinión de los adultos es más importante que la de niños y jóvenes o bien esta es importante, pero finalmente la decisión la toma el adulto; al terminar el proceso de capacitación, identificamos que dicha postura se modificó en gran parte de las mujeres del grupo, en tanto que ahora se percibe a niñas y niños no solo como personas que “pueden opinar”, sino como sujetos con derechos y con puntos de vista propios. Al respecto, varias puntualizan la importancia de escucharlos, ponerles la atención que merecen para propiciar su desarrollo. Aunado a lo anterior, la mayor parte del grupo expresa que niñas o niños son explícitamente partícipes de las decisiones que se toman en el grupo familiar. La formación en este sentido impacta, modificando el concepto de autoridad al flexibilizarlo y descolocararlo de la perspectiva unilateral y autoritaria

donde solo el adulto toma decisiones; impacta también en los tipos de vínculo que se establecen con niños y niñas, posibilitando un desarrollo autónomo y fomentando la corresponsabilidad en la vida familiar.

### **Relaciones con adultos mayores**

Encontramos una transformación valiosa respecto a las relaciones que se dan con los adultos mayores por gran parte de las mujeres del grupo; algunas tienen a personas adultas mayores como padres, como abuelos o como suegros, y la primera transformación respecto a los vínculos que se establecen con las personas adultas mayores radicó en empezar a verlos como miembros activos de la vida familiar. Algunas participantes refieren haber aprendido a escuchar los sentimientos de las personas adultas mayores, a valorar sus experiencias y los consejos. Reconocen la importancia de ser empáticos con ellos, en tanto que no sabemos qué se siente ser un adulto mayor (a diferencia de otras etapas de la vida que ya hemos pasado y con las cuáles podemos ser más empáticas). Voltar a ver hacia las personas adultas mayores implicó para un amplio sector del grupo modificar la perspectiva de que son pasivos o susceptibles de que decidan por ellos; en este sentido, las que refieren esta transformación, expresan haber incorporado nuevas estrategias para relacionarse, por ejemplo, con sus padres adultos mayores. Estos nuevos vínculos que se están construyendo con las personas adultas mayores evidencian formas más democráticas de convivir donde el otro es tomado en cuenta, escuchado, y respetado (Positive Aging Newsletter 2013).

### **Transformaciones en el ámbito laboral**

Asimismo, a partir del diplomado, más de la mitad de las participantes encontraron elementos que impactan en su dinámica laboral (el resto expresó que las transformaciones a raíz del diplomado operan en el nivel de su vida personal), ya que el proceso vivencial y los conceptos teóricos del diplomado generaron estrategias para establecer nuevas formas de convivencia al interior de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN).

Por un lado, están las estrategias personales donde ponen en práctica habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la negociación y los diálogos apreciativos y la resolución de conflictos; potencializadas durante el diplomado para relacionarse de una manera más positiva con compañeros/as de trabajo y, por otro, estrategias en las que ellas se sienten como agentes para vehicular la tolerancia, el respeto y la empatía entre su grupo de trabajo. Algunas compartieron sus aprendizajes con otros miembros de la SCJN, lo que posibilitó replicar vivencias que en última instancia pudieran servirle a otras personas.

Por su parte, cuando visibilizaron y desnaturalizaron situaciones de violencia que ocurren en el ámbito familiar, lograron también identificar la violencia que puede existir en el ámbito laboral, por ejemplo, posibles acosos, abusos de poder por parte de superiores jerárquicos o fuertes exigencias para cumplir arduas jornadas de trabajo; al respecto, las participantes identifican que estas prácticas están relacionadas con el concepto de autoridad jerárquica, unipersonal y arbitraria que suelen tener quienes ejercen poder; asumen que si bien no pueden ser únicas responsables de que el superior jerárquico modifique su concepto de autoridad, sí pueden implementar la estrategia de estar alertas ante abusos, pendientes de qué les pasa y qué siente ante situaciones de esta índole y así, desde ellas, poner límites a situaciones de abuso que no les generan bienestar.

### **Proceso de formación de líderes comunitarias**

Durante un proyecto desarrollado en la comunidad de Tepepan en el municipio de Tlalpan, se trabajó por primera vez de manera paralela con los hijos e hijas de las promotoras en formación. Esta incorporación fue muy importante, ya que generó una formación más integral en las familias, el trabajo con niños y niñas no era únicamente de recreación, sino que se volvió un espacio de trabajo para elaborar sus sentimientos y percepciones de los autoritarismos que viven en sus familias y, al mismo tiempo, elaborar colectivamente propuestas para mejorar esta convivencia, pensando en conjunto propuestas para sus mamás y cómo ellos podían colaborar activamente en estas propuestas. Reflexionando en torno a la importancia de colaborar con las actividades domésticas del hogar, lo que abrió, entonces, la posibilidad de que niñas y niños dieran cuenta de las ventajas de colaborar en la casa, generándose una mayor facilidad para dicha colaboración. Asimismo, exploramos las actividades que les gusta hacer a los niños y de qué manera es para ellos más fácil hacerlas, por ejemplo: les gusta lavar la loza, pero no les gusta que su mamá les diga que los dejaron sucios; les gusta ir a la tienda, pero no cuando están viendo un programa en la televisión. De este tipo de trabajo, surgieron estrategias de las madres y los hijos.

En los meses de agosto a noviembre de 2010 se desarrolló el programa de “Formación de facilitadores y facilitadoras en democratización familiar en el parque La Tortuga de Tepepan”, mediante el cual se convocó a hombres y mujeres de la comunidad. Del programa resultó la conformación de un grupo de mujeres que se organizan para reunirse y dialogar entre ellas sus conflictos familiares, sus inquietudes y las formas en que cada una los aborda. Este grupo se reúne una vez a la semana en las instalaciones del parque La Tortuga, algunas son mujeres formadas con anterioridad y otras se han integrado posteriormente. Este grupo de mujeres solicitó que continuáramos apoyándolas en su formación para adquirir más herramientas y confianza en sí mismas, para invitar a otras mujeres al grupo, desarrollar otras

temáticas entre ellas y, al mismo tiempo, poder realizar otras actividades más amplias en su comunidad.

En el caso de las mujeres de la comunidad de Tepepan se desarrollaron estrategias para educar a sus hijos a que respetaran, los derechos de ellas, sus madres, a la recreación y el descanso. Las estrategias surgen de un largo proceso de reflexión y ejercicios de teatro espontáneo donde advierten la falta de respeto recíproco entre hijos, hijas y madres. Por un lado, las madres conocen una sola forma de poner límites a los hijos e hijas obligándolos a peinarse y vestirse del modo que a ellas les gusta sin escuchar sus deseos y protestas. Y, por otro, ellas no saben cómo lograr que sus hijos escuchen su derecho a la tranquilidad y al descanso. Se juntan dos factores, la carencia de participación de los hombres, sus parejas, en el afecto y atención de los hijos y su sensación de obligatoriedad de estar al servicio de los hijos de un modo constante. La conciencia de su propio autoritarismo con los hijos e hijas y la conciencia del olvido de sus derechos les permite ser creativas y practicar nuevas estrategias. Una, por ejemplo, comienza a hablar el lenguaje de los hijos y coloca un cartel en la puerta de su cuarto cuando duerme la siesta diciendo: “MAMÁ RECARGANDO BATERÍAS”. Los niños respetan y se piden silencio unos a otros. Otra mujer se niega a acompañar al marido y a los hijos cuando van de paseo el sábado y decide de buena gana quedarse sola. Esta es una decisión importante que deja a los hijos con el padre y genera la posibilidad de un acercamiento nuevo entre el padre y los hijos. Otra mujer envía mensajes con sus pedidos y deseos por celular a su pareja cuando no se anima a enfrentarlo personalmente. Estamos hablando de una comunidad donde las mujeres no han terminado la escuela primaria y donde el diálogo y la palabra no son medios muy frecuentes para enfrentar los conflictos. Estas estrategias son novedosas e implican una resignificación de sus lugares en las familias.

## CONCLUSIONES

Todas las transformaciones en las representaciones de género y autoridad en los procesos formativos tuvieron que ver con los diálogos generadores de búsquedas personales de vivir el amor, las relaciones con sus parejas, con sus hijos e hijas, los propios padres y madres, sus compañeros y jefes laborales, fuera de convencionalismos y fórmulas rígidas. Las reglas grupales, es no juzgamos, creamos confianza para la apertura de nuestra intimidad y detectamos nuestro bienestar con la cabeza y el cuerpo. Respetamos nuestro bienestar y aprendemos a poner límites a las intromisiones y abusos, al igual que compartimos nuestro espacio común aprendiendo a generar acuerdos donde somos escuchados y escuchamos. La convivencia democrática la aprendemos practicándola y responsabilizándonos de nuestro bienestar y el de los otros y otras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amuchástegui, Ana, Ivonne Szasz, coords. 2007. *Sucede que me canso de ser hombre: relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. México: El Colegio de México AC.
- CEPAL. 2002. Informe de la reunión internacional sobre estadísticas e indicadores de género para medir la incidencia y evolución de la violencia contra la mujer en América Latina y el Caribe. La Paz, Bolivia, 21 al 23 de noviembre de 2001.
- Gergen, Kenneth and Mary Gergen. 2002. Positive Aging: New Images For A New Age. *Ageing International* 27: 3-23.
- Giddens, Anthony. 1992. *The transformation of intimacy, Sexuality, Love and eroticism in modern societies*. California: Stanford University Press.
- Giddens, Anthony. 2002. La intimidad como democracia. *Nexos* 240: 21-29.
- Illouz, Eva. 2009. *El consumo de la utopía romántica: el amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Jodelet, Denise. 1986. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, comp. Serge Moscovici. Barcelona: Paidós.
- Lerner, Susana y Lucía Melgar. 2010. *Familias en el siglo XXI. Realidades diversas y políticas públicas*. México: Colegio México.
- Moser, Caroline. 1998. Planificación de género. Objetivos y obstáculos. En *Género en el Estado, estado del género*, ed. Eliana Largo. Chile: Ediciones de las Mujeres.
- Pateman, Carole. 1989. *The disorder of women*. California: Stanford University Press.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García. 1999. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, José Ignacio. 2012. *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Salles, Vania y Rodolfo Tuirán. 1996. Vida familiar y democratización de los espacios privados. En *La familia: investigación y política pública*, eds. Mario Luis Fuentes et al. México: DIF/COLMEX.
- Schmukler, Beatriz. 1982. Familia y dominación patriarcal en el capitalismo. En *Sociedad, Subordinación y Feminismo*, eds. Magdalena León, Carmen Diana Deere, Nohra Rey. Bogotá: ACEP.
- Schmukler, Beatriz. 2007. *Cuaderno de trabajo: la Democratización de las Relaciones*. México: Instituto Mora.
- Schmukler, Beatriz y Xosefa Alonso. coords. 2009. *Democratización familiar en México: experiencias de un proyecto de prevención de violencia Familiar*. México: Instituto Mora.
- Schmukler, Beatriz y Silvia Levín. 2012. Prevención de la violencia de género en las relaciones familiares. Democratizando vínculos en etapas previas a la denuncia: entre el tiempo y el riesgo. Propuesta de Proyecto de Investigación Acción. México-Argentina [Inédito].
- Schmukler, Beatriz, Mónica Morales, M. y Oaxaca Murguía. coords. 2011. *Agentes de desarrollo local para la democratización familiar. Experiencias en el oriente del estado de México*. México: Instituto Mora.

Schmukler, Beatriz, Mónica Morales y Lizzy Palencia. (2011). Conclusiones. Reflexiones finales. En *Agentes de desarrollo local para la Democratización Familiar*, coord. Beatriz Schmukler, 259-270. México: Instituto Mora.

Schmukler, Beatriz, Gilda Rocha y María Jiménez. 2008. *Democratización de las Relaciones familiares en Programa Sociales. Manual para la prevención de la Violencia Familiar*. México: Fundación W. K. Kellogg.

Schnitman, Dora. 2009. Diálogos generativos e indagación apreciativa: perspectivas y herramientas para el diálogo en/entre organizaciones. En *Co-construyendo el espacio de la cooperación: evidencias de la evolución en el vínculo Academia-OSC*, coord. Beatriz Schmukler. México: Instituto Mora.

Zygmunt Bauman. 2003. *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

# EL BULLYING COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL, MÁS ALLÁ DE LAS VÍCTIMAS, LOS AGRESORES Y LOS TESTIGOS... LA FAMILIA, LOS DOCENTES Y LA SOCIEDAD\*

Como citar este artículo:

Sánchez, Paula Vanessa. 2013. El *bullying* como construcción social, más allá de las víctimas, los agresores y los testigos... la familia, los docentes y la sociedad. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 5: 222-247.

PAULA VANESSA SANCHEZ AGUDELO\*\*

*Recibido: septiembre 10 de 2013*

*Aprobado: octubre 24 de 2013*

**RESUMEN:** En este artículo se presentan los resultados de la investigación realizada en Manizales durante el año 2012 sobre el *bullying* en las instituciones educativas como un modo de ejercer el poder. El objetivo de la investigación fue comprender de manera crítica las formas de poder que emergen o se reproducen a partir del ejercicio del *bullying* en las instituciones educativas, además de analizar las propuestas pedagógicas con las que se aborda esta problemática. El estudio se desarrolla desde una perspectiva construccionista que permite hacer una comprensión relacional del fenómeno y visibilizarlo mucho más allá de la actuación de los que hasta el momento se han señalado como principales participantes, a saber: víctimas, agresores y testigos; en lo metodológico es una investigación cualitativa, de tipo hermenéutico, de la que emergen diversas tesis organizadas por categorías: (i) la naturalización del acoso como estrategia de reconocimiento; (ii) el grupo social como protagonista del fenómeno *bullying*; (iii) desdibujar la frontera del plantel como una invitación a la corresponsabilidad; y (iv) una propuesta pedagógica reflexiva-interactiva.

**PALABRAS CLAVE:** *bullying*, naturalización, reconocimiento, construccionismo.

---

\* Este artículo fue presentado como ponencia en el V Seminario Internacional de Familia, Educación y Cambio, realizado en la Universidad de Caldas en abril de 2013.

\*\* Psicóloga de la Universidad de Manizales, Magister en Desarrollo Infantil de la Universidad de Manizales. Docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó, [vanessa\\_sanchez23@hotmail.com](mailto:vanessa_sanchez23@hotmail.com)

## BULLYING AS SOCIAL CONSTRUCTION, BEYOND THE VICTIMS, THE OFFENDERS AND THE WITNESSES, ... THE FAMILY, TEACHERS, AND SOCIETY

**ABSTRACT:** This article aims at presenting the results of the research study about *bullying in educational institutions as a way to exert power* carried out in Manizales in the year 2012. The aim of the research was to critically understand the ways to exert power that arise or reproduce from the exercise of bullying at educational institutions, as well as to analyze the pedagogical proposals with which this problem is addressed. The study develops from a constructionist perspective which facilitates the relational comprehension of the phenomenon and its visibilization far beyond the acting of those identified as major players, namely victims, aggressors and witnesses. From the methodological perspective, it is a hermeneutical qualitative research study which yields some theses which are organized into various categories: (i) naturalization of harassment as a recognition strategy; (ii) the social group as the main actor in the bullying phenomenon; (iii) the blurring of institutional boundaries as an invitation to co-responsibility; and (iv) a reflexive-interactive pedagogical proposal.

**KEY WORDS:** bullying, naturalization, recognition, constructionism.

### INTRODUCCIÓN

La Fundación Universitaria Luis Amigó en el Centro Regional Manizales durante el año 2012 participó en el desarrollo de la investigación: “*Bullying* en instituciones educativas, un modo de ejercer el poder”, este proyecto tuvo como objetivo principal comprender de manera crítica las diferentes formas de ejercicio del poder que se reproducen a partir del *bullying* en instituciones educativas de algunas ciudades del país, analizando las propuestas pedagógicas que se han planteado como alternativa para abordar esta situación. Fue a partir de este propósito que en la ciudad de Manizales se configuró toda una propuesta para dar respuesta a las inquietudes inicialmente planteadas, pero al mismo tiempo se fueron gestando unas nuevas que, más que darnos certezas, amplían el campo de las provocaciones investigativas en el tema.

La investigación en la ciudad de Manizales, asume una postura construccionista que invita a nuevas concepciones epistemológicas y conceptuales que se traducen en formas de investigación, en la sustitución del individuo por las relaciones como el foco del conocimiento, esto quiere decir que el ser humano no es portador de una verdad ubicada en su interior, por esta razón no debe ser estudiado como elemento único que crea las situaciones, sino que son las interacciones las que generan todo cuanto es significativo, las relaciones generan el mundo y lo generan a través de la herramienta del lenguaje.

Metodológicamente, y teniendo en cuenta el enfoque epistemológico, se consideró la pertinencia de utilizar técnicas interactivas que permitieran a los participantes expresar su discurso, pero también que las interpretaciones realizadas a partir de ello fueran validadas por los mismos actores, de manera que se realizó el ejercicio de hermenéutica doble planteado por Giddens (1982); sin embargo, se encontró importante tener en cuenta la magnitud del fenómeno y la caracterización del mismo, de manera que se utilizó un cuestionario que respondiera a una fase descriptiva, llegando entonces a un método complementario.

La presente investigación ha dejado grandes provocaciones frente al tema, la más importante es la de replantear los roles que hasta el momento se han visibilizado en las prácticas del *bullying* (víctimas, victimarios y observadores), pues hay individuos que no están presentes al momento de estas, pero que están ratificando la violencia como una forma de relación, entre ellos encontramos los docentes, las familias, la ciudadanía, quien no solo participa en el entramado relacional sociocultural, sino que también empieza a utilizar discursos que construyen la realidad y generan prácticas violentas, más allá de lo físico, una violencia que se instaura en lo estructural y que invita más que al cuestionamiento de las personas, a preguntar por los dispositivos culturales que envuelven a la sociedad.

El texto pretende llevar al lector por un camino a través del cual se comprendan los diferentes elementos que configuran la investigación, primero que todo se contextualiza el fenómeno del *bullying* en el país mediante las indagaciones previamente realizadas y que constituyen pistas definitivas para la realización del proceso, también se hace una descripción general de las instituciones educativas en las cuales se trabajó y de los grupos específicos que participaron, teniendo en cuenta que el contexto marca una clave importante para la comprensión de los fenómenos.

El documento expone la aproximación teórica y epistemológica que permite ubicar conceptualmente y, al mismo tiempo, mostrar la comprensión de ser humano y de mundo desde la cual se realizó el trabajo y el análisis; se exponen los principales insumos metodológicos, especificando el trabajo de campo y el análisis de la información.

Por último, se presenta la discusión de los hallazgos, iniciando con la caracterización de la población y continuando con diversas tesis organizadas en cuatro

categorías que contienen las reflexiones más importantes del proceso. En primer lugar, se plantea la naturalización como estrategia de reconocimiento, argumentando la importancia del reconocimiento de los otros en la configuración de la identidad la necesidad de que dicho reconocimiento sea el que sustente los discursos naturalizantes de los estudiantes, de manera que el grupo social cobra una gran relevancia, por lo que a partir de allí es posible plantear otra tesis: el grupo como protagonista en el fenómeno *bullying* desde la perspectiva de que es el grupo quien legitima la agresión como pauta de interacción, ya que es el grupo quien puede de-construir las prácticas asociadas a la intimidación. El *bullying* se ha planteado como un problema escolar, sin embargo, esto se cuestiona evidenciando que es la reproducción de una dinámica social que existe mucho más allá de las fronteras físicas de la institución, en la que participan otros actores que los previamente vinculados a la misma, por lo que se sugiere la corresponsabilidad como principio para abordarlo. Finalmente, se hace un análisis de las respuestas pedagógicas que hasta ahora, y más comúnmente, se han asumido, sugiriendo las principales limitaciones y con base en esto proponer desde lo reflexivo y lo interactivo una nueva alternativa para abordar el fenómeno del *bullying*.

## APROXIMACIÓN TEÓRICA

El término *bullying* es una expresión utilizada para designar situaciones de agresión al interior de las instituciones educativas con unas características particulares, si bien su significado en español (torear), es equivalente al que comprendemos como la intimidación y el acoso escolar, de tal manera que para efectos del presente documento son utilizados los tres conceptos como sinónimos, al confluir en una misma significación.

Olweus (1998) lo definió como agresiones intencionales, continuas que ejercen algunos estudiantes con mayor poder a razón de su fuerza física, popularidad o capacidad para manejar e influir en sus pares sobre otros estudiantes que son considerados incapaces para defenderse, estas acciones tienen la intención de generar daño y temor.

La intimidación escolar si bien hace parte del fenómeno de la violencia escolar debe distinguirse de ella, la cual puede definirse como situaciones de agresión física verbal o emocional en la que participan no solo alumnos, sino también docentes y el propio sistema escolar (Palomero y Fernández 2001), en concordancia con lo anterior, Ortega (2010) expresa que hay múltiples conductas agresivas que no constituyen fenómenos *bullying* dado que las relaciones entre los escolares están llenas de conflictos que, a su vez, son una fuente de aprendizaje acerca de la vida afectiva y los vínculos, así como en algunas oportunidades hay episodios violentos al interior de la escuela que no deben ser considerados intimidatorios.

La primera distinción que debe hacerse es que la intimidación entre escolares, como su nombre lo indica, hace parte de manera exclusiva de las relaciones entre pares, mientras que la violencia escolar es una situación que puede darse entre otros actores involucrados en la vida escolar, a su vez, tiene múltiples formas entre las que se pueden encontrar la violencia sexual, la retaliación de pandillas, entre otros (Palomero y Fernández 2001).

Ahora bien, el acoso escolar supone una serie de condiciones que lo distinguen de los enfrentamientos esporádicos, no cotidianos, resultados de diferencias o conflictos entre los estudiantes; a pesar de que las definiciones acuñadas por un sin número de autores han establecido diferentes concepciones también existen unos comunes denominadores que mantienen y constituyen la identidad de los fenómenos *bullying*. La primera condición que debe tenerse en cuenta es que implica agresión, es decir, una intención clara de dañar o afectar al otro, esto conduce a comprender que los actos son conscientes y en ninguna forma accidentales.

Otro aspecto importante es que la relación constituye dominación, es decir, que hay asimetría entre los involucrados, una de las partes es más fuerte que la otra, de esta manera se da el sometimiento y se pierde la horizontalidad que supone el hecho de ser pares.

La recurrencia del acto agresivo es otro de los elementos a considerar para comprender el acoso escolar, pues no son hechos aislados, sino que se dan en forma repetitiva y esto es lo que paulatinamente va acentuando el daño en las víctimas. El principal objetivo de las agresiones es el de causar daño, aminorar al otro, empequeñecerlo, aunque los agresores tienden a justificar sus acciones en las diferencias físicas, comportamentales del compañero, no hay acciones claras que constituyan un antecedente, más que la satisfacción que le genera al victimario ver el sufrimiento de su víctima.

De acuerdo a las características planteadas, es preciso tener claro que las peleas o diferencias que se dan entre compañeros y que son detonadas por un elemento específico como materiales de trabajo, dinero, parejas, y que no tienen recurrencia, independientemente de si son abordados de forma violenta o no, no constituyen una situación de *bullying*.

Una de las características del *bullying*, la cual ha sido planteada y explorada recientemente por algunos autores, la constituye el hecho de que es tolerada y, por ende, legitimada por los compañeros de curso o que están alrededor de la situación, Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009) recurren a Craig y Pepler (2007) para hablar de una perspectiva en la que se le otorga un rol protagónico a aquellos que no se involucran directamente en el hecho, pero que lo están observando, situación que no los hace poco importantes, generalmente los observadores simpatizan con el victimario con el fin de evitar ser blanco de sus agresiones o ser señalados a nivel grupal.

Las situaciones de acoso no se presentan de igual forma en todos los casos, hay diferentes maneras en las que se manifiesta, por esta razón las investigaciones han concluido en diferentes clasificaciones, una de ellas es la adoptada por Cuevas, Hoyos y Ortiz (2009), a saber: la intimidación directa, que se refiere a agresiones de persona a persona y pueden ser físicas o verbales; y la intimidación indirecta, que se refiere a acciones que afectan a alguien sin necesidad de establecer un contacto inmediato, como los chismes, la exclusión, entre otros.

Existen otras caracterizaciones del acoso, como la mencionada por Ghiso y Ospina (2010) en la que se resalta la violencia física, que como su nombre lo indica son acciones físicas orientadas a dañar al otro, esta puede ser directa cuando se agrede al compañero en el cuerpo o indirecta cuando el blanco no es su cuerpo, sino sus pertenencias, que son destruidas, robadas, escondidas. Otro tipo de intimidación es la verbal a través de insultos, burlas, apodos, comentarios descalificativos, esta es la forma más común en diferentes contextos, según las investigaciones, que los estudiantes más utilizan y, además, la que más naturalizada esta, pues al no haber rastros físicos se tiende a subestimar el daño psicológico y emocional que genera.

El *bullying* puede ser de tipo relacional o social en el cual las personas no son agredidas de manera directa ni en lo físico ni en lo verbal, pero sufren algún tipo de exclusión o discriminación que afecta su libre desarrollo; esta forma es considerada una de las más sutiles e invisibles.

Finalmente, es importante tener en cuenta el *ciberbullying* (Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid 2011), el cual es un acoso psicológico ejercido a través de medios telemáticos (Internet, telefonía móvil, video juegos conectados online) y el acoso de tipo sexual.

Las investigaciones en el tema no solo han permitido categorizar las formas en las que se presenta el fenómeno, sino también evidenciar unos roles específicos ejercidos por quienes están involucrados, inicialmente se identificaron las víctimas y victimarios como principales protagonistas y a partir de ello se centró la atención en sus perfiles como una forma de concebir factores predictores que contribuyeran en la prevención del *bullying*, es así que hasta el momento se ha logrado profundizar en las características de uno y otro participante.

Generalmente, entre los rasgos más comunes de los agresores se encuentra la falta de empatía, de manera que no pueden ponerse en los zapatos del otro para comprender o imaginar en cómo se siente ser producto del acoso, incluso el agresor en ocasiones se convence de que la víctima realmente se lo merece. Los agresores comúnmente se presentan impulsivos, con baja tolerancia a la frustración y pueden involucrarse fácilmente en conductas de riesgo, al igual que demuestran un bajo rendimiento académico (Estévez, Martínez, Musitu 2006).

De otro lado, aunque se cree que es más difícil caracterizar a las víctimas, el rasgo más común es la falta de competencia social y de asertividad, lo que hace que sea

complejo para ellos comunicar sus necesidades. Son estudiantes que presentan bajo nivel de autoestima y pobre autoconcepto. Respecto a sus relaciones familiares, se ha observado que tienden a ser de sobreprotección y esto los inhabilita para configurar recursos para su propia defensa (Losada et al.2007).

Recientes estudios hanmostradoque las víctimas y los agresores no son los únicos involucrados en la intimidación escolar, Salmivalli y Peets (2010) han evidenciado la importancia del grupo en la configuración delfenómeno, pues una de las principales motivaciones del victimario para maltratar a los demás se afinsa en el deseo de obtener consideración, reconocimiento y prestigio,estas son condiciones que se afirman a través de los otros, ya que solo el grupo asigna el estatus.

Las conductas del grupo pueden incrementar y legitimar el acoso, como también pueden tener una gran influencia en su disminución y extinción, sin embargo, es más común que los pertenecientes al grupo, que se denominan observadores, aplaudan las acciones agresivas o, en caso tal, guarden silencio, siendo esto otra forma de confirmar la situación.

## APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

La investigación asume una perspectiva construccionista,al ser una escuela de pensamientoque funge como alternativa frente a las tradiciones científicas al momento de pensar la sociedad;presentando un giro en la perspectiva investigativa y de intervención que dejan ver un claro fondo de alternativas y novedades en cuanto a formas de conocer en elcampocientífico y formas de abordar situaciones que se han considerado problemáticas para el campo de la intervención psicológica.

Inicialmente,nace enlas críticas a la investigación social empírica amparada en la idea de que el comportamiento humano no puede ser explicado mediante leyes naturales o esencialismos,al igual que no aplica para establecer predicciones (Gergen 1996),pues si esto fuese posible, sería fácil anticiparse a las problemáticas sociales,por lo que estas se evitarían.De la misma forma para controlar las situaciones serían suficientes los datos empíricos, no obstante, los datos a los quehemos tenido acceso frente al tema de la intimidación escolar,nohan logrado mostrar un camino de soluciones aplicables a los contextos indiscriminadamente. Esto dado que la respuesta de los individuos y los grupos sociales a un estímulo determinado parece depender de elementos acompañantesno hay situaciones exactas en diferentes escenarios y momentos históricos, sino que cada una de las particularidades define la identidad del evento.

El construccionismo es una concepción epistemológica y conceptual cuyo foco de conocimiento no es el individuo, sino las relaciones, ya que son estas las que generan todo cuanto es significativo a través del lenguaje. Así, entonces, las emociones,

las acciones, los pensamientos no pertenecen a las mentes individuales, sino que son elementos constitutivos de dinámicas de interacción (Gergen y Gergen 2011). Vale la pena contextualizar estas ideas en el escenario que nos convoca: la intimidación no es un comportamiento individual, primero que todo, su significación hace parte de una convención social construida por los grupos culturales, que no es universal, pues no tiene el mismo sentido en todos los espacios geográficos; tampoco es estática en el tiempo, pues a través de la historia el significado va cambiando, además es un comportamiento que se significa en las relaciones.

El construccionismo no pregunta por la verdad, por la objetividad, no busca en el lenguaje la reproducción fiel del mundo a manera de espejo, sino muestras de la vida específica, rituales de intercambio, relaciones de dominación o control (Gergen 1996), de tal manera cualquier fenómeno social a la luz del construccionismo no busca la generalidad, establecer reglas universales para la anticipación, sino la comprensión de una estructuración microsocia. Son entonces estos argumentos los que cautivan la comprensión de la intimidación escolar a través de las construcciones sociales, tradicionalmente los individuos que participan de tal fenómeno han sido caracterizados, se determinan causas, consecuencias, factores predictores, explicados en términos de procesos psicológicos que establecen reglas generales y conducen a poner etiquetas a unos cuantos; más la intención aquí es comprender la situación como algo relacional que se estructura en una serie de discursos en las dinámicas relacionales, es decir, comprender la acción humana en términos de estructuras sociales.

Intentamos de-construir las convenciones tradicionales, en palabras del mismo Gergen (1996), hacer alusión a la *erudición del desarraigo*, lo que consiste en de-construir las realidades congeladas para poder oír voces hasta el momento desoidas; no se trata de desconocer los antecedentes investigativos en lo conceptual y lo metodológico, sino de dejar de perseguir las nominaciones individualistas que ya suficientemente han demarcado los agresores, las víctimas y los testigos, como roles casi independientes de la dinámica en la que participan. No es posible olvidar que es el desarrollo de nuevos lenguajes lo que abre la posibilidad a nuevas formas de acción, es decir, de transformación social.

Desde esta perspectiva, el *bullying* es una construcción social, afirmación que descansa en la formulación de que las realidades se construyen por medio de significaciones expresadas en el lenguaje, pero como bien lo señalaron Estrada y Diazgranados (2007) el lenguaje no es hijo de la mente, sino de los procesos culturales; así pues, es que las convenciones permiten que la violencia sea una acción mediada por un discurso que la legitima. El lenguaje constituye el mundo y, a su vez, soporta y ayuda a generar las formas de prácticas culturales. En este orden de ideas, la intimidación escolar es una realidad comunal que no es responsabilidad de unos cuantos sujetos, sino que se construye en las relaciones, y el vehículo para ello

es el lenguaje, que configura justificaciones, explicaciones y defensas para sostener la existencia de la agresión en la vida cotidiana.

No podemos olvidar algunos de los vehículos más grandes de la reproducción social entre ellos encontramos los procesos de habituación donde los sujetos incorporan prácticas en sus rutinas hasta volverlas automáticas, con diálogos cotidianos que las soportan y el proceso de legitimación estructurado en la transmisión de discursos en diferentes niveles<sup>1</sup> que justifican y validan una realidad (Berger y Luckmann 1968); frente a un fenómeno social como la intimidación escolar, que puede asumirse como una realidad relacional presente en nuestro contexto, es significativo develar los lenguajes que subyacen a su mantenimiento, que le dan sentido y se incorporan en las interacciones, configurando una estructura compleja de ejercicio de poder que, además, se ve naturalizada en el orden social, podríamos decir aquí, en el nivel del universo simbólico. Solo mediante el análisis y la apreciación crítica del lenguaje podemos acercarnos a la comprensión de nuestras relaciones (Gergen 1996), solo auscultando en las convenciones sobre la intimidación escolar podremos desestabilizar lo que se ha dado por sentado para formular nuevos significados.

Como ya se ha señalado, el lenguaje adquiere significado en la función social que cumple en la interacción, pues la forma en la que hablamos tiene una profunda relación con las formas de vida cultural, en tanto apoya, soporta y promueve modos de hacer. En este sentido, el construccionismo social en argumentos de Gergen (1996) explica la forma en que la existencia de las terminologías va generando jerarquías sutiles, casi imperceptibles, por ejemplo, en el contexto del *bullying* se han nominado unos actores: agresores, víctimas y testigos (Ortega, 2010), que tienen unas implicaciones en el quehacer de las instituciones educativas o incluso en la investigación científica del fenómeno; ser agresor, se relaciona con otro significado, el de merecer un castigo; es claro como en la sociedad occidental, todo aquel que infringe las normas sociales, institucionales, merece una sanción, así la existencia de un agresor supone otorgar a otro el derecho a castigar; esto nos muestra como los significados constituidos en el lenguaje marcan formas de relación que expresan jerarquías.

El fenómeno de la intimidación escolar bajo esta perspectiva, indica las dificultades propias de la nominación, pues es clara la forma en la que el *bullying* ha tenido diversas explicaciones en correlación con características sobre todo de tipo psicológico, al mismo tiempo, la proliferación de los términos, específicamente los de testigos, víctimas y agresores en las instituciones educativas permite la etiquetación y

<sup>1</sup> Aquí se hace referencia a los niveles de legitimación propuestos por Berger y Luckmann (1968), los cuales son: el nivel incipiente que se refiere a un sistema de objetivaciones lingüísticas de la experiencia humana, traducidas en afirmaciones tradicionales más básicas y sencillas del por qué se hacen las cosas; el nivel de proposiciones teóricas en forma rudimentaria, que se refiere a discursos populares, cotidianos, expresados en refranes, máximas, proverbios y que justifican la realidad; el nivel de las teorías explícitas como cuerpos de conocimiento diferenciados de cuya transmisión se encarga el personal especializado; y el nivel de los universos simbólicos como cuerpos de tradición teórica que integra zonas de significado diferentes.

el señalamiento de los cuales ya se presentaron las consecuencias. Lo que se pretende señalar en el actual ejercicio investigativo es que no existen conductas disfuncionales individuales e independientes de las relaciones comunales en las que se construyen los significados, es decir, el *bullying* es un fenómeno social en toda su extensión, del cual no son portadores los individuos en sus esquemas internos, sino del que participan grupos ubicados histórica y culturalmente, que han configurado significados y discursos que permiten la reproducción de las pautas de interacción. Así, entonces, las víctimas, los testigos y los agresores no son roles en sí mismos, sino convenciones sociales que se funden y se confunden en la experiencia.

Ya hemos visto como la atención del construccionismo se centra en las formas de relación al interior de una cultura, en la misma línea, la pregunta por la intimidación escolar como construcción de lo social, tiene la intención particular de poder vislumbrar los discursos y las convenciones sociales que lo sustentan, promover la transformación a partir de la promoción de nuevas convenciones menos individualistas y más comunales, generar una reflexión ética en las prácticas pedagógicas y de los actores involucrados en la relación.

Se considera que los actores involucrados en la realidad del *bullying* son más que las meras víctimas, los agresores y los testigos, se sospecha que existen otras voces que participan en esta experiencia y escucharlas enriquece las comprensiones que se puedan alcanzar, además se amplía el espectro de las consecuencias que hasta ahora se han planteado, en vez de castigar al individuo desviado, desprovisto de conducta moral, precisamos enfocar la atención en las relaciones que configuran el acontecimiento, todo para elaborar propuestas para re-significar el *bullying*; pues el compromiso ético no termina en la descripción de los fenómenos, sino que inicia en la formulación y promoción de nuevos significados para la transformación.

La investigación sobre el *bullying* se plantea como una forma de exploración de las formas de construcción social, se centra en la comprensión social a través del análisis de los discursos y la comprensión cotidiana que los sujetos hacen de los mismos; su principal intención es documentar realidades que se dan por sentadas (en cómo se caracteriza la gente a sí misma y al mundo), así como el modo en que las acciones son justificadas.

## APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

La investigación cualitativa pretende comprender una realidad particular a través de los sentidos y significados que los propios seres humanos atribuyen a su experiencia en el contexto natural; “se interesa por la realidad tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha realidad social es construida” (Rodríguez y Valldeoriola 2007: 47), por esta razón se da una especial atención al lenguaje y su función social.

En el presente ejercicio de investigación se utilizó un diseño complementario, pues se tienen en cuenta algunos elementos del esquema cuantitativo en un momento exploratorio y descriptivo, pero que se complementan con un modelo interpretativo en el cual las técnicas son interactivas y participativas. Debe precisarse, que es muy general.

### *Población*

Tres grupos de séptimo grado en educación básica secundaria, cada uno de una institución diferente de la ciudad, para un total de 82 estudiantes, de los cuales 48 son hombres y 44 mujeres, todos entre 12 y 15 años de edad.

### *Instrumentos*

*Ficha de Identificación Sociodemográfica:* cuestionarios sobre la presencia del *bullying*, sus manifestaciones y las respuestas pedagógicas para abordarlo construido por la investigadora, sometido a juicio de experto y prueba piloto.

### *Técnicas*

- Observación participante.
- Cartografía social.
- Grupos focales.

### *Momentos del diseño metodológico*

El trabajo de campo inició con un acercamiento a la realidad institucional mediante la observación, como se expuso anteriormente, la visión construccionista nos invita a trascender el lenguaje del déficit y esto hizo que el interés no se centrara de inmediato en las conductas de agresión, sino que se considerara la importancia de conocer la dinámica de interacción entre los estudiantes y los profesores, establecer un primer contacto con lo que constituye la vida cotidiana de los tres colegios participantes, de esta forma la observación fue general y amplia, así a partir de esta actividad, registrada por escrito en diarios de campo, se establecieron unos primeros elementos de interés.

Teniendo el insumo de la información preliminar se decidió realizar el trabajo de cartografía social desde la perspectiva de que los vínculos no solo se dan entre las personas, sino que también se establecen con el territorio y estos últimos influyen en las relaciones humanas; esta fue la estrategia a través de la cual se llegó a los grupos de séptimo grado, la determinación de que la investigación fuera realizada en el marco de este grado escolar específico tuvo que ver con las indagaciones temáticas y de antecedentes en las que se concibe como el periodo en el cual pueden existir más fenómenos *bullying* dentro de una institución (Ortega 2010). Este momento metodológico también fue registrado en diarios de campo.

Como tercer momento se dio espacio al componente exploratorio-descriptivo de la investigación, mediante la aplicación del cuestionario, el objetivo principal de este instrumento fue identificar la presencia del *bullying*, haciendo las respectivas distinciones con situaciones de violencia escolar, además caracterizar las principales formas en las cuales se presenta y también identificar las respuestas pedagógicas más comunes que docentes y directivos asumen frente a las situaciones de agresión entre iguales. Este cuestionario fue sometido a prueba piloto con uno de los grupos, en el que se identificaron algunos apartes que debían ser ajustados, con posterioridad a este ajuste fue aplicado a los demás grupos.

El cuarto y último momento se traduce en la realización de los grupos focales cuya base de discusión fue la información del cuestionario tabulada, organizada y devuelta a la población con el fin de ser analizada por ellos mismos, a partir de ello los participantes expresan significados y sentidos de lo que se ha identificado previamente.

Es importante resaltar que los grupos focales se realizaron con estudiantes, pero también con docentes y padres de familia, con los profesores era importante lograr identificar sus principales lógicas frente a las situaciones de *bullying* y la forma en que estas están siendo abordadas en la institución educativa, analizar las propuestas pedagógicas planteadas de manera colectiva, pero también identificar las creencias que direccionan su hacer profesional en este sentido; asimismo, con los padres de familia tener un primer acercamiento sobre la información que tienen de la intimidación escolar y las respuestas que se han configurado como grupo inmediato en la red de apoyo.

En cuanto al análisis y la validación de la información se realizó la triangulación de la información en tres niveles: **nivel de agregados**, en una matriz que tiene los objetivos específicos se consigna la información que en las técnicas e instrumentos corresponde a cada uno de ellos, se denomina de agregados porque no establece relaciones entre lo observado; **nivel interactivo**, en el cual se identifican las diferencias y las similitudes entre los grupos, de manera que se establecen relaciones; finalmente, el **nivel colectivo**, en el que se agrupan las relaciones para la emergencia de categorías que dan respuesta a las inquietudes iniciales.

Como se expresa en el desarrollo metodológico, el último momento del trabajo de campo constituye un ejercicio de hermenéutica doble, en el cual la información es devuelta a la población participante con el fin de generar nuevas reflexiones al respecto, pero también de que esta información sea validada por ellos mismos. “La doble hermenéutica implica una ligazón entre el lenguaje ordinario de los actores y la terminología lógica inventada por los científicos sociales” (Giddens 1982: 16). También Schutz (citado por Giddens, 1982) se refirió a ello expresando que los conceptos del observador social deben ser adecuados a aquellos empleados por los actores cuya actividad tiene que ser descrita o analizada.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos del estudio permiten concebir al *bullying* como una construcción social que trasciende la individualidad de los sujetos involucrados en el fenómeno, por lo que tiene que ver con los sujetos de una sociedad independientemente de si son padres/madres, docentes, estudiantes o están vinculados con los escenarios escolares, en tanto es una expresión de una dinámica anclada en los dispositivos culturales e históricos en un contexto determinado. Los resultados que permiten configurar esta discusión se plantean en términos de diversas tesis provocadoras, además de nuevos retos no solo en el campo investigativo, sino también de la intervención, para efectos de este escrito se enuncian en cuatro categorías: (i) *la naturalización como estrategia de reconocimiento*; (ii) *el grupo como protagonista del fenómeno bullying*; (iii) *desdibujar la frontera del plantel como una invitación a la corresponsabilidad*; y (iv) *la propuesta pedagógica interactiva-reflexiva*; todas ellas permiten una nueva comprensión del fenómeno que nos ocupa, ampliando el horizonte de actuación, en tanto los agresores se desdibujan como culpables y aparece la ciudadanía como responsable de una dinámica construida históricamente. Así, entonces, las alternativas de abordaje no se centran en individuos, sino en colectividades, generando la participación de quienes hasta el momento se declaran ajenos.

### **La naturalización como estrategia de reconocimiento**

Naturalizar, convertir un objeto o un fenómeno en algo natural implica concebirlo en la cotidianidad, habituarse a ello, no presentar asomos de asombro e incorporarlo como un elemento más de la experiencia; como concepto ha sido utilizado para denominar algunas situaciones de la vida social que se van perpetuando en la existencia de los sujetos, por citar algunos ejemplos, se ha hecho referencia a la naturalización de la violencia en sus diferentes formas; del patriarcado como forma relacional entre hombres y mujeres; asimismo, se ha sugerido que el *bullying* es un fenómeno que se ha naturalizado, es decir, que se ha instaurado en la vida de los seres humanos y se va volviendo invisible, aunque paradójicamente, en el discurso se vuelva reiterativo, evidenciando así que el hecho de que se nomine recurrentemente, que haga parte del discurso, lo va afincando en las dinámicas de vida social.

La naturalización del *bullying* ha sido discutida en algunos ejercicios investigativos, Ghiso y Ospina (2010) manifiestan que las alertas frente al tema en el escenario escolar han sido canceladas hasta tanto no constituyan actos de violencia extrema, por lo que en las prácticas escolares hay una sociedad que se acostumbra a soportar la intimidación, reforzando y legitimando tácitamente las agresiones.

La naturalización es entonces contraproducente para cualquier intento de transformación de un fenómeno, pues al concebirlo como parte de la vida, más que el

rechazo o la reflexión, se generan discursos y prácticas que lo arraigan. Esta situación no es ajena a la encontrada en el presente estudio, los adolescentes participantes expresan sus concepciones dejando ver un poco los discursos de la minimización que, al mismo tiempo, contribuyen a la construcción de la realidad.

Después de atender a la naturalización como una categoría que confirma hallazgos teóricos previos, la posibilidad de acceder a los discursos de los adolescentes se amplía, encontrando en la naturalización algunos matices que vale la pena subrayar, dado que se acercan a la comprensión de sus implicaciones y posibles alternativas para su deconstrucción.

Los adolescentes a medida que pasa el tiempo de la investigación, tiempo que se supone va permitiendo configurar relaciones de confianza con los estudiantes y que posibilita expresiones más abarcadoras de su realidad, indican saber que las agresiones en el marco del *bullying* no son naturales, pero expresarlas como tales es necesario. Este giro discursivo remite a dos puntos clave para la discusión, el primero es que a nivel metodológico la construcción de un espacio de investigación conversacional permite evidenciar aspectos cuya expresión no depende solo de la formulación de una pregunta, sino que van más allá y tienen que ver con la confianza relacional.

El segundo punto es el hecho de comprender la naturalización como un discurso que responde a fines utilitarios, siendo el reconocimiento grupal el principal interés de este discurso. Dicho de otro modo, los y las adolescentes manifiestan saber que las agresiones entre compañeros no son normales, pero es mejor expresarlo de esa forma, pues de lo contrario pueden ser blanco de señalamientos o próximas agresiones, en el mejor de los casos pueden ser reconocidos de forma diferente y ajena a las dinámicas que se han configurado en los grupos, perdiendo el reconocimiento como miembros del mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la naturalización de la que dan cuenta los adolescentes participantes del estudio se distancia de la naturalización sustentada en la defensa, aquella en la que la agresión se permite como forma de retaliación ante una vulneración recibida o de la naturalización que explica el comportamiento de la agresión a otros como rasgo de la condición humana. Para la presente investigación, la naturalización responde a una estrategia de sostenimiento en un grupo, dada la importancia del reconocimiento que un sujeto requiere, para la construcción de la concepción de sí mismo y del otro.

Charles Taylor (1991), planteó que la identidad del sujeto no se construye en solitario, sino en agrupaciones comunitarias de sentido, en el diálogo con los demás, donde el papel del lenguaje es definitivo para ello; de acuerdo con el autor, los adolescentes buscan y requieren de su grupo escolar el reconocimiento, que es absolutamente importante en la construcción de la identidad si no se tiene el reconocimiento, el individuo puede sufrir un daño significativo.

El fenómeno del *bullying* se encuentra estrechamente relacionado con el

reconocimiento, los agresores lo buscan a través de sus acciones, la popularidad que implica intimidar a otros es lo que mueve y mantiene la conducta; de otro lado, las víctimas sufren el acoso en muchos casos por no ser reconocidos en su diferencia, mientras tanto los pertenecientes al grupo, que en su discurso naturalizan el *bullying*, dejan entrever que es una forma de no aparecer como diferentes, logrando así un reconocimiento y permanencia grupal.

Tal como se entiende el reconocimiento, según Taylor (1991), se hace alusión a la igualdad, es decir, mostrar un sentir, decir y hacer similar al de los otros, en tanto aparecer diferente constituye un blanco de exclusión. Desde este punto de vista se presentan algunos fenómenos que Taylor (1993) ha señalado previamente en su teoría, el primero es la asimilación, que se refiere a borrar las diferencias, fusionar las identidades, a que el otro se vuelva como nosotros, algo así como abolir lo singular de los individuos para permitir la integración a los grupos; este concepto permite expresar la situación de los y las estudiantes que no se configuran como agresores, pero esto no los hace ajenos a las agresiones, pues las presencian, las conocen, sin embargo, no generan ningún discurso diferente al de la naturalización con el fin de ser reconocidos en la identidad del grupo y evitar el reconocimiento desde la diferencia.

Podría decirse que hay otro fenómeno y es el de la exclusión, ya que frente a las víctimas no hay intención de borrar sus diferencias, sino de evidenciarlas y acentuarlas, para la denigración, pues constituyen una amenaza.

Como quiera que sea, asimilación o exclusión, cualquiera de las dos, confluyen en que la diferencia genera un gran temor, sin embargo, esta no constituye una situación nueva, por el contrario, parece una reproducción de otras situaciones sociales como son el rechazo a la diversidad sexual o de género, el rechazo a otras etnias, creencias o culturas, lo que necesariamente indica que el *bullying* escolar tiene que ver con una dinámica sociocultural, que se reproduce en diferentes contextos y con diferentes actores.

El reconocimiento basado en la igualdad, el que se identifica en los grupos escolares participantes del estudio, implica que cualquiera que quiera ser reconocido necesita ser igual a los demás en el grupo social en el cual está operando y en el lenguaje, herramienta principal del encuentro con los otros, se convierte en el vehículo para lograr ese reconocimiento, es así que se adopta la naturalización como estrategia de reconocimiento.

La naturalización de la intimidación permite evitar el estigma de ser reconocido como diferente, pero al mismo tiempo posibilita el reconocimiento como igual a los otros, estas intenciones, aunque paradójicas, evidencian una gran intención de homogenizar la existencia humana; de otro lado, marcar la diferencia del otro haciendo uso de la discriminación, la estigmatización y estableciendo relaciones de poder genera un reconocimiento, pero en ningún momento se vislumbra el reconocimiento

apartir de admitir al otro desde el aporte de sus diferencias.

Taylor(1991) plantea dos vertientes del reconocimiento para abordar el problema de la exclusión, por un lado, plantea la igualdad desde la perspectiva de que todos somos igualmente dignos de respeto y, por el otro, la diferencia, que constituye el potencial universal del individuo y/o la cultura de moldear y definir la identidad como algo auténtico, propio y original; es decir, el reconocimiento debe sustentarse en los principios de igualdad y diferencia de manera simultánea, aunque parezca difícil reconciliar estas dos vertientes, en el contexto del *bullying* escolar el reconocimiento que propone el autor se sustenta en la igualdad cuando se reconoce que todos los estudiantes son igualmente dignos del ejercicio de sus derechos, pero presentan posturas, concepciones y discursos diferentes, que constituyen la base de discusiones colectivas que enriquecen a todos los sujetos, desde allí el reconocimiento a la diferencia.

### **El grupo como protagonista del fenómeno *bullying***

Al plantear que la identidad se construye mediante el reconocimiento, y en el encuentro con los otros, se pone de manifiesto la importancia del grupo en la existencia de las personas y en la permanencia de los fenómenos.

Comúnmente, la investigación sobre la intimidación escolar ha señalado la presencia de tres actores principales en la situación del acoso, se le denomina agresores, que como su nombre lo indica son quienes realizan las agresiones a otros niños, niñas o adolescentes, para Olweus (1998) se caracterizan por ser impulsivos y tener un deseo permanente de dominar a otros por la poca empatía que establecen con los demás, en el caso de los hombres, suelen tener más fuerza física que sus víctimas y tienen una opinión positiva de sí mismos.

Del otro lado se encuentran las víctimas, que Olweus (1998) divide en: *pasivas*, con lo cual se refiere a niños, niñas o adolescentes que expresan ansiedad o sumisión ante el dominio del otro, generalmente son débiles físicamente y prefieren huir o llorar, en general se comportan de manera tranquila, son sensibles y suelen estar solos o solas en la escuela; *y provocadoras*, que hace alusión a los y las estudiantes que combinan la reacción agresiva con la ansiedad, demostrando un comportamiento que genera tensión en su entorno.

También se habla de los testigos, observadores, agresores pasivos o seguidores secuaces, quienes conforman un grupo heterogéneo. Subrayar el papel que cumplen estos actores ha sido un avance importante en el estudio del *bullying*, pues ha permitido trascender o ampliar el individualismo; sin embargo, aún se hace gran énfasis en las características individuales de los estudiantes y los factores predictores que se han señalado como posibles causas de la intimidación.

Cuando se hace referencia al grupo como protagonista de la intimidación, se

habla de los actores que están mucho más allá de ser observadores, testigos, seguidores, y demás, pues no hace falta presenciar un acto para saber de él y adoptar actitudes naturalizantes y legitimadoras del mismo; el estudio ha permitido evidenciar que muchos estudiantes no son seguidores del agresor, ni están presentes al momento de las agresiones, sin embargo, las conocen como parte de una dinámica, pero como se ha sugerido en líneas anteriores, no adoptan ningún tipo de resistencia frente a ellas para no ser visibles en la diferencia, sino tener el reconocimiento de hacer lo que hace el resto del grupo, es decir, en la igualdad.

Desde el construccionismo social, nominar tres actores principales en el acoso escolar hace parte de una etiquetación, un señalamiento que a medida que se vuelve parte del discurso acrecienta, lo que para Gergen (1996) es el lenguaje del déficit; estas etiquetas que se asignan a determinados sujetos tienen unas implicaciones sociales que pocas veces contribuye a transformar situaciones, sino que las arraiga en un contexto, como es el caso de la intimidación, fenómeno que desde los análisis cuantitativos cada día crece más, a pesar de los esfuerzos de las diferentes disciplinas para disminuirlo.

El hecho de ser agresor tiene unos significados sociales entre ellos merecer un castigo por parte de otro (Gergen, 2007), así entonces se legitima el hecho de que otra persona configure un acto en contra de él, constituyendo relaciones jerárquicas y de poder. Señalar a los participantes del *bullying* en la forma en la que tradicionalmente se ha hecho denota un autodebilitamiento para los “involucrados”, pues ser agresor, víctima o testigo implica incorporar lenguajes culpabilizantes, que no son constitutivos de un desarrollo pleno; mientras tanto, quienes no hacen parte de alguno de estos tres grupos se conciben despojados de toda relación con la intimidación escolar y se quedan inmóviles ante una situación como esta, conducta que constituye la legitimación.

Al revisar los discursos que afianzan las relaciones de poder en el *bullying*, se encuentra que no son exclusivos de los tres actores principales que hasta ahora se han resaltado, sino que son compartidos por personas que están alrededor y sea otros niños, niñas, adolescentes del grupo o docentes, directivos, familiares, ciudadanos, es decir, la sociedad en pleno configura unos discursos mediante los cuales se afianzan las interacciones y prácticas exclusoras, de tal manera que al hacer referencia al grupo, la nominación trasciende el aula de clases y se enfoca al grupo de personas que integran el entorno comunitario del estudiante.

Si se planteaba en líneas anteriores el reconocimiento como elemento constitutivo de la identidad, que necesariamente se presenta en el encuentro con los otros, son los otros quienes dan o restringen el reconocimiento de quienes ejecutan agresiones, de quienes las reciben y soportan, y de quienes las perciben y silencian; esto implica un giro en la comprensión del *bullying*, pues pasa de ser un fenómeno individualista a una situación construida y confirmada socialmente. La tesis que se

propone es una deconstrucción de las convenciones tradicionales, lo que en palabras de Gergen (1996) es de-construir una realidad congelada para pasar a oír voces que hasta el momento son desoídas, una invitación a desdibujar las nominaciones individualistas, en ciertos momentos patologizantes, para construir nuevos lenguajes como posibilidad de abrir nuevas formas de acción, persiguiendo la transformación social. Esta perspectiva necesariamente implica nuevas metodologías de intervención entre ellas la más importante es dejar de observar la agresión, para enfocarse en el sistema de convenciones utilizadas para explicarla, justificarla, defenderla, mantenerla y promoverlas todas ellas en el seno del discurso.

La etiquetación de individuos y su señalamiento genera estigmatización, en el caso de la intimidación esto se presenta tanto en víctimas como en victimarios; el estigma es un atributo que genera descrédito, Goffman (2001) plantea que existen tres tipos de estigma: malformaciones físicas, defectos del carácter y estigmas de raza o Nación; de manera que cuando se expresan las características individuales de quienes participan en el fenómeno *bullying* puede considerarse la constitución de un estigma; las consecuencias de ello no se consideran positivas en ningún sentido, el reconocimiento es equivocado y, portanto, afecta el bienestar de los sujetos.

Frente a la individualización estigmatizante, existen posturas más incluyentes que ponen de manifiesto perspectivas más constructivas de la vida social en tanto remplazan la concepción de la culpa de unos pocos por una visión en la que se amplía la responsabilidad de muchos; PichonRivière(1970) consideró que las personas, las familias o los grupos sociales portadores de problemas, no son más que la expresión de un malestar de la sociedad construido relacionamente; desde este punto de vista el *bullying* no es una situación que evidencia la patología de quienes participan en él, sino una dinámica construida comunitariamente, así el acento no es individual, sino colectivo.

A partir de lo anterior surgen nuevas provocaciones frente a las apuestas de investigación e intervención si los grupos tienen la fuerza y el poder de brindar reconocimiento a quienes ejercen la agresión sobre otros, la tienen también para restringirlo y centrar el reconocimiento en acciones constructivas y morales; de otro lado, si el reconocimiento que le da el grupo a sus propios integrantes, independientemente de su participación directa o indirecta, activa o pasiva, pero que necesariamente legítima, se hace desde la igualdad para no generar sospechas, el mismo grupo entonces tiene la capacidad para generar reconocimientos diferenciales; y, finalmente, si es en el grupo donde las víctimas son estigmatizadas por un mal reconocimiento de sus diferencias, es posible que el grupo logre el proceso de admisión planteado por Taylor, y citado por Mayol (2000).

Se ha encontrado una relación profunda y estrecha entre la naturalización y el reconocimiento. Ahora bien, entre el reconocimiento y la importancia del grupo social, de acuerdo con ello, los protagonistas del *bullying* no son las víctimas, tampoco los

agresores y aunque los testigos también hacen parte del grupo, no deben confundirse con lo que aquí se ha planteado como tal, pues en líneas anteriores se ha aclarado que se refiere a las personas que constituyen la vida social de los sujetos, de manera que trasciende el espacio del aula y el grupo se ubica en los pares independientemente de su presencia en los actos de agresión, es decir, en los docentes, directivos, padres, madres, cuidadores, familiares, vecinos; portanto, el énfasis analítico debe estar puesto allí, en los encuentros sociales que dan pie a las dinámicas interaccionales y las experiencias a través del lenguaje.

### **Desdibujar la frontera del plantel, una invitación a la corresponsabilidad**

Cuando se habla del grupo social como protagonista del *bullying* escolar se ha aclarado que no se refiere solo a las personas que habitan el aula, sino que incluye al conjunto de individuos que están en permanente relación con los estudiantes, los docentes, los directivos de los colegios, pero también quienes están por fuera del plantel educativo, principalmente la familia y la red comunitaria. De acuerdo con esto, se considera que la palabra “escolar”, apellido que comúnmente se le asigna al *bullying* no corresponde con la intención de ampliar la perspectiva a otros participantes. Si bien puede entenderse que la palabra se refiere a que los hechos se presentan entre escolares, ha podido malinterpretarse cuando se asume que es una problemática que solo le compete a la institución educativa.

La intimidación entre iguales, es una situación que desdibuja la frontera física de la escuela o el colegio a pesar de ser el espacio tangible en el que generalmente suceden los hechos de agresión, no es el único; de acuerdo al estudio, los hechos de agresión pueden trasladarse a otros escenarios como el barrio incluso materializarse a través de las redes sociales o los dispositivos tecnológicos, de manera que se hace necesario replantear el imaginario que se tiene de que es una realidad escolar, para comprenderlo como una realidad que se reproduce en diferentes escenarios de diferentes formas, pero que es construida socialmente.

Los seres humanos mantenemos una tendencia a marcar fronteras ya sean físicas o abstractas, Bauman (2008) desarrolló el concepto de frontera para referirse a lo que separa y, al mismo tiempo, conecta las culturas, expresando que actualmente estamos obsesionados con ellas puesto que son el resultado de una esperanza: la de una protección auténtica frente a las amenazas que nos asechan, en otras palabras constituyen “intentos desesperados por dar con soluciones locales para problemas producidos globalmente” (Bauman 2008: 17). De acuerdo a lo anterior, es posible ubicar el concepto de frontera en el contexto del *bullying* dado que marcar el límite de lo escolar para ubicar la problemática, es solo una respuesta al temor que sugiere no saber cómo enfrentarla o impregnarse de la responsabilidad que tiene cada ciudadano en su configuración.

Sufrimos la incertidumbre, los miedos y las pesadillas que emanan de procesos sobre los que carecemos de control, de los que únicamente tenemos un conocimiento muy parcial y que — nos tememos—somos demasiado débiles para dominar. Todo se reduce a una vaga sensación de inseguridad. La imprecisión de las amenazas nos lleva a sobrecargar las fronteras con una tarea que éstas no pueden acometer (Bauman 2008: 18).

Parece ser que pensar que el *bullying* es un mero problema del escenario escolar y marcar esa profunda frontera que coincide con las paredes del plantel educativo es una forma de disminuir la inseguridad o la incertidumbre que supone asumir como ciudadanos, vecinos, familias, la responsabilidad de tener algo para aportar a una realidad social, confirmando que no es ajena y que las acciones se ponen al servicio o no de la misma.

En el estudio la inseguridad a la que se viene haciendo referencia se evidenció en los discursos de padres, madres y cuidadores, así como de docentes y directivos; son comunes las expresiones por parte de la familia en las que se señala como directo responsable del fenómeno de la intimidación a las directivas, los docentes, y, en general, al sistema educativo; mientras tanto el personal de las instituciones es reiterativo al manifestar que las realidades familiares son las principales causas de la situación. Estos discursos demuestran una atribución causal del fenómeno cargada de culpa hacia el otro, marcando posiciones contrarias que difícilmente permiten acciones coherentes que confluyan en la transformación.

Estas concepciones de mundo que se expresan en el lenguaje no solo permiten identificar las creencias, sino también los marcos de actuación que emanan de ellas, es evidente que cuando un individuo considera que una situación es “culpa” de otro, cruza sus brazos ante las posibles alternativas de respuesta que podría adoptar si de manera simultánea el otro tiene las mismas ideas, pero en la dirección contraria, el resultado son dos actores inmóviles ante un fenómeno que reclama con urgencia la transformación.

Ahora bien, solo hemos abordado a familias y docentes por ser actores de gran importancia en el proceso formativo de los estudiantes, sin embargo, no están solos en ello, así pues, en la lógica de remplazar la culpa por la responsabilidad, es necesario reconocer que no son los únicos vinculados a la dinámica social del *bullying*. Queda entonces por subrayar el papel del resto de la sociedad manifestada en individuos que hasta el momento aparentemente no tienen una vinculación directa con la intimidación, aunque sean reproductores de discursos que legitiman la agresión; una problemática social no es ajena a ninguno de los integrantes de la sociedad a la que afecta, pues siempre existirán formas de confirmar o reprobar la dinámica a pesar de que en lo evidente, la sociedad en general reprueba los actos de acoso entre iguales, no obstante, en la cotidianidad y de forma tácita el lenguaje expresa una exaltación del mismo.

Si se concibe que el origen de las conductas de agresión se encuentra en no poder admitir la diferencia, sino excluirla, existen expresiones cotidianas reconocidas por todos que no están lejos de ello, por ejemplo, el humor característico de la cultura colombiana constituye una de las formas en las que se condensa la discriminación, pero son discursos aceptados socialmente y del cual la mayoría de ciudadanos somos reproductores. Desde esta perspectiva el *bullying* no es una problemática ajena a la sociedad, sino una reproducción de la misma en el contexto escolar, así que transformarla no implica replantear prácticas únicamente al interior de las instituciones, sino de-construir el lenguaje que sustenta la agresión en sus diferentes formas en todo un contexto social.

Ver la intimidación como una realidad social y no particular, en la que no hay unos pocos culpables, sino de la que toda la ciudadanía es responsable, configura una invitación a materializar el principio de la corresponsabilidad, referido a un nivel de responsabilidad compartida por varios actores. Este principio fue definido por la Ley 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia en el artículo 10 como “la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección”.

El *bullying* es una cuestión social, en la que cada ciudadano debe cuestionarse la forma en la que participa a través de sus prácticas y discursos, de qué manera reproduce la lógica de la agresión, la justifica y la defiende; seguir asignando las problemáticas globales a sectores específicos perpetúa el ciclo de la culpabilización, mientras que la intimidación requiere una nueva construcción de lenguajes como productos socioculturales, lo que no puede lograrse desde la fragmentación, sino desde la participación comunitaria.

### **La propuesta pedagógica interactiva-reflexiva**

Para validar el alcance y las limitaciones de las respuestas pedagógicas que comúnmente se asumen en las instituciones educativas para enfrentar el fenómeno del *bullying*, antes que nada, es importante dar cuenta de las alternativas más recurrentes. Los colegios participantes en el estudio, como se expresó en la caracterización, no tienen las respuestas idénticas, pues cada contexto configura una identidad diferente, sin embargo, son similares en cuanto a su significado.

Cuando los estudiantes se ven involucrados en situaciones de agresión, son castigados por sus docentes y directivos dependiendo de la gravedad que estos últimos le atribuyen a los hechos, empero, es importante señalar que cuando los actos son muy poco visibles y cotidianos como los apodos, generalmente no hay respuestas más allá de los regaños cortos entendidos como amonestaciones verbales que no tienen mayores consecuencias.

En el presente análisis se hará alusión a las respuestas que se asumen desde el hacer, si bien es importante tener en cuenta los efectos que tiene dejar pasar los incidentes sin ninguna intervención, dado que naturalizan y legitiman la agresión, el interés es plantear algunas provocaciones para la elaboración de nuevas formas de abordaje.

Las respuestas pedagógicas más comunes que se identificaron son la firma de un compromiso o acta por parte de los estudiantes en el cual expresan que los actos no van a repetirse, esto se hace entre la víctima, el victimario y los docentes o directivos, generalmente en un contexto diferente al aula de clase, en algunas instituciones hay espacios destinados para ello puede ser una sala denominada para la conciliación, en la mayoría de los casos, las oficinas de los coordinadores de disciplina de cada institución, estos acuerdos se consignan en una carpeta del estudiante, que se guarda también en alguna oficina, asimismo, dependiendo el número de anotaciones se generan otras consecuencias.

Es también muy común el llamado a los padres, madres o cuidadores; el personal de la institución informa lo sucedido a los padres, sugiriendo que el castigo se traslade al escenario familiar, esperando con esto que haya un mayor impacto y los resultados estén enfocados a la evitación de una nueva conducta.

Otra de las respuestas es la suspensión de las actividades académicas dentro del aula, esto quiere decir en algunos casos que el estudiante puede continuar mediante la elaboración de guías, pero por fuera de su salón o incluso fuera de la institución; esta actuación se justifica con el fin de que el ambiente del aula permanezca tranquilo y que simultáneamente los estudiantes sientan un castigo.

En general, los estudiantes que se ven involucrados como víctimas o agresores en una situación de *bullying*, son remitidos a terapia psicológica desde la concepción de que poseen unos rasgos particulares en su personalidad que deben ser trabajados para disminuir las conductas asociadas a la intimidación, sea la impulsividad, el egocentrismo del victimario o la ansiedad y el temor del agredido.

En cualquiera de los casos planteados se observan dos fenómenos: el primero es que la mayoría de situaciones son resueltas en espacios físicos diferentes de donde suceden los hechos, aunque las situaciones no son particulares del aula y se presentan en diferentes territorios, lo que es seguro es que los escenarios de abordaje nunca corresponden a los mismos espacios habitados por los estudiantes, sino que son llevados a oficinas de directivos; en palabras de Gergen (1996) a esta situación se le denomina 'fragmentación comunitaria', al respecto refiere que las personas son señaladas e intervenidas por fuera de su contexto comunitario, que es el seno de las situaciones y las relaciones. La fragmentación comunitaria en este caso supone llevar a los estudiantes al espacio más ajeno a ellos en su colegio, un escenario poco familiar y dotado de autoridad en el que se desdibuja el problema por el solo hecho de que las condiciones son absolutamente diferentes, pero inmediatamente se regresa

al contexto inicial, con la ayuda de las condiciones del entorno, el problema se dibuja nueva y fácilmente.

Como se ha venido planteando, la fragmentación comunitaria no es una situación exclusiva de la actuación de las instituciones, sino que es una reproducción de la forma en la que se abordan problemas sociales, es importante tener claro esto para no caer en la crítica del sistema educativo, en tanto el análisis busca ampliarse al sistema social. Es fácil identificar esta fragmentación en muchas otras realidades sociales, en las que las personas son sacadas del contexto del problema, esta evitación se hace con el fin de que al estar lejos las personas construyan una nueva realidad, lo que puede generar unos resultados positivos, sin embargo, el mayor riesgo de regresar al contexto inicial lo constituye el hecho de que es allí donde el problema existe, porque es allí donde las relaciones tienen sentido. Desde este punto de vista, expulsar al estudiante del salón, es un medio de control temporal, en el que se limitan las posibilidades para continuar las agresiones, pero regresará a un contexto donde las condiciones permanecerán iguales y es en este contexto relacional donde el *bullying* cobra vida.

La segunda situación, y para el análisis la más importante, es que el grupo no es considerado en ningún momento en las alternativas de respuesta, es decir, durante todo el texto se viene evidenciando la importancia de quienes no están directamente involucrados en tanto configuran el reconocimiento del otro, mediante sus actuaciones legitiman y confirman las agresiones como forma de relación, desde esta perspectiva las intervenciones deben tenerlos en cuenta. Al respecto, lo identificado en las instituciones es que el abordaje del *bullying* se convierte en un misterio, si bien los estudiantes del grupo terminan por saber lo que sucedió con sus compañeros, los docentes y directivos sustentados en una postura ética de confidencialidad no abordan el tema con los demás estudiantes, lo que restringe el protagonismo del grupo en la situación y no permite entonces explorar en la capacidad del mismo frente a la disminución de las situaciones de acoso.

Con lo planteado, la pretensión no es que los docentes y directivos evidencien a los grupos los castigos asignados a los agresores, esto se convertiría en una pauta terrorista y amenazante, sino el de abrir el espacio de reflexión frente a lo que sucede ya se ha señalado en líneas anteriores la necesidad de ampliar el espectro de abordaje escuchando las voces desoídas hasta el momento, ya que en un ejercicio reflexivo e interactivo el grupo tiene concepciones que aportar, las cuales hasta el momento se han desconocido.

Uno de los rasgos más importantes de la condición humana es la capacidad autorreflexiva, base de la autonomía y la capacidad de los individuos para transformar, por tanto, el espacio educativo que no promueve la autorreflexión, no promueve la transformación. Taylor (1991) planteó la importancia de reconocer la autenticidad, referida a hallar la propia voz que se configura de la naturaleza interior y la naturaleza

exterior, así como esta última hace referencia al desarrollo de la reflexividad humana que se genera en el diálogo con los otros; de ahí que la autenticidad aplica a entender la interlocución.

La propuesta pedagógica que se insinúa por medio del estudio, es una invitación a partir de lo que puede contribuir a la transformación de la intimidación como fenómeno que preocupa a la comunidad académica y que, necesariamente, debe ser estudiada a profundidad para poder establecer particularidades metodológicas de la intervención, sin embargo, hay un punto de partida y son los dispositivos reflexivos e interactivos, es decir, aquellos que permiten a los sujetos (no solo los que hasta ahora han sido más visibles, sino todos los que habitan el aula) desarrollar pensamiento reflexivo, pero al mismo tiempo expresar sus concepciones a través del diálogo.

Esta alternativa pedagógica está centrada en el lenguaje como expresión de los significados no se trata de designar el estado de las cosas, sino de develarlas, desentramarlas y ponerlas visibles, estos causes de diálogo según Taylor (1991), son los que llevan a descubrir el bien que representa la diferencia, se devela el sentido de las prácticas y se aclara lo irreflexivo en ellas; a partir de ello, la propuesta pedagógica no busca el señalamiento y el castigo por parte del docente, sino que gracias al reconocimiento que el grupo hace de la víctima, el victimario y los testigos, claramente desde diferentes posiciones, se desvirtúa la agresión; si se concibe que el agresor es movido por el reconocimiento grupal que adquiere a partir de la intimidación que ejerce en el otro, necesariamente se movilizará frente al reconocimiento opuesto; si las víctimas se perpetúan como tales a partir del inadecuado reconocimiento que se hace de ellas, el reconocimiento digno de sus diferencias de-construye su condición, asimismo, si los integrantes del grupo son reconocidos desde la igualdad y por esta razón terminan naturalizando los hechos, abrir el espacio de reconocer desde la diferencia abre la posibilidad de expresar sus concepciones alrededor de la agresión.

Esas construcciones que emergen en el diálogo, constituyen nuevos discursos que deben impregnarse en los espacios, los compromisos escritos y guardados en lo profundo de un cajón en una oficina no han tenido suficiente impacto y si bien hacen parte de la reglamentación de todo un sistema pueden ser fortalecidos por dispositivos que acompañen la cotidianidad, estrategias mediante las cuales los estudiantes estén permanentemente en la lógica del reconocimiento del otro en procesos que Taylor (1993) llama de admisión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Zygmunt. 2008. *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Berger, Peter, Thomas Luckmann. 1968. *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Craig, Wendy, Debra Pepler. 2007. Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology* 48 (2): 86-93.
- Cepeda, Edilberto, Pedro Pacheco, Liliana García, Claudia Piraquive. 2008. Acoso escolar a estudiantes de educación básica y media. *Revista de Salud Pública* 10 (4): 517-528.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 1098 de Infancia y Adolescencia de 2006*. Bogotá: Diario Oficial.
- Cuevas, María, Paula Hoyos y Yamileth Ortiz. 2009. Prevalencia de intimidación de dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Pensamiento psicológico* 6 (13): 153-172.
- Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. 2011. *Cyberbullying, Guía de Recursos para Centros Educativos en casos de Ciberacoso*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Diazgranados, Silvia, Ángela Estrada. 2007. *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Estévez, Estefanía, Belén Martínez, Gonzalo Musitu. 2006. La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention* 15 (2): 223-232.
- Gergen, Kenneth. 1996. *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, Kenneth, Mary Gergen. 2011. *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Ghiso, Alfredo, Bibiana Ospina. 2010. Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8 (1): 535-556.
- Giddens, Anthony. 1982. *Hermenéutica y teoría social*. California: Universidad de California.
- Goffman, Erving. 2001. *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Hoyos, Olga, José Aparicio y Córdoba Paola. 2002. Caracterización de maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe* 16: 1-28.
- Losada, Nazario, Ramiro Losada, Miguel Alcázar, José Bouso y Gregorio Gómez. 2007. *Acoso escolar: desde la sensibilización social a una propuesta de intervención. Reflexiones desde la legislación española*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Mayol, Héctor. 2000. *Diversidad cultural: la representación del otro/inmigrante en la prensa de Barcelona*. Tesis de grado para optar al título Doctor. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona.

Olweus, Dan.1998.*Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, Rosario.2010.*Agresividad injustificada: bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza editorial.

Palomero, José, María Fernández. 2001. La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista Interamericana de Formación de Profesorado* 41: 19-38.

PichonRivière, Enrique. 1970. *Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, David, Jordi Vallderiola. 2007. *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Salmivalli, Christina, KathleenPeets, Ernest Hodges.2010.Bullying. In*Handbook of Childhood Social Development*, eds. Peter Smith & Craig Hart. London: Wiley-Blackwell.

Taylor, Charles. 1991. *The Etics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.

Taylor, Charles.1993. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

## AUTORES

**Carmen Dussán Lubert.** Magister en enseñanza de las matemáticas. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Correo Electrónico: carmen.dussan@ucaldas.edu.co

**Sandra Milena Franco Patiño.** Doctora en Ciencias Sociales. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Correo Electrónico: sandra.franco@ucaldas.edu.co

**Dora Fried Schnitman.** Doctora en Psicología. Directora Fundación Interfas. Buenos Aires, Argentina. Correo Electrónico: dschnitman@fibertel.com.ar.

**Raquel Amaya Martínez González.** Doctora en Pedagogía. Universidad de Oviedo. Oviedo, España. Correo Electrónico: raquelamaya@gmail.com.

**Sheila McNamee.** Doctora en Comunicación. Universidad de New Hampshire. New Hampshire, EEUU. Correo Electrónico: sheila.mcnamee@unh.edu

**Hugo Montes de Oca Vargas.** Magister en Demografía. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Correo Electrónico: huvic100@hotmail.com

**Bernardino Jaciel Montoya Arce.** Doctor en Sociología. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Correo Electrónico: bjmontoyaa@uaemex.mx.

**Diana Marcela Montoya Londoño.** Magister en Educación con énfasis en relaciones pedagógicas. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Correo Electrónico: diana.montoya@ucaldas.edu.co

**María Cristina Palacio Valencia.** Socióloga. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Correo Electrónico: mcpv1950@gmail.com

**Victoria Eugenia Pinilla Sepúlveda.** Doctora en Ciencias Sociales niñez y juventud. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Correo Electrónico: victoria.pinilla@ucaldas.edu.co

**Sergio Cuauhtémoc Gaxiola Robles Linares.** Magister en Estudios de Población. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. Correo Electrónico: serobles99@gmail.com

**Cristian Alberto Rojas Granada.** Magister en Ciencias Sociales. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Correo Electrónico: cristian.rojas@ucaldas.edu.co

**Paula Vanessa Sánchez Agudelo.** Magister en Desarrollo Infantil. Fundación Universitaria Luis Amigó. Manizales, Colombia. Correo Electrónico: vanessa\_sanchez23@hotmail.com

**Maria Hilda Sánchez Jiménez.** Doctora en Psicología. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Correo Electrónico: maria.sanchez\_j@ucaldas.edu.co

**Gloria Inés Sánchez Vinasco.** Magister en Desarrollo Educativo y social. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Correo Electrónico: gloria.sanchez@ucaldas.edu.co

**Beatriz Elba Schmukler.** Doctora en Sociología. Instituto Mora. México. Correo Electrónico: bschmukler@mora.edu.mx.

## NORMAS EDITORIALES

### *REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS DE FAMILIA*

#### Objetivos

La *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* es una publicación internacional, que se edita anualmente. Su objetivo general es difundir el conocimiento obtenido sobre las familias, como resultado de procesos de investigación e intervención y de reflexiones teóricas y metodológicas con perspectiva de género y reconocimiento de las diversidades. Sus objetivos específicos apuntan a servir de foro de discusión, nacional e internacional, en el campo de los estudios de familia y del género; estimular nuevas corrientes de pensamiento e interpretación en torno a este grupo social y participar en el debate sobre los cambios y transformaciones de las familias en las sociedades contemporáneas y las respuestas sociales a través de acciones de política pública.

#### Contenido

La *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* publica artículos originales de investigación (incluye el campo de la intervención), revisiones, reflexiones, reseñas de libros, cartas al editor y trabajos especiales en el área de familia y género; también se incluyen anuncios sobre actividades y publicaciones científicas cuando sean solicitados por escrito. De manera excepcional se aceptan traducciones de trabajos publicados, en especial cuando el tema resulte de interés para sus lectores.

**Editorial.** En esta sección la dirección presenta reflexiones sobre la temática central de la Revista o temas de relevancia en el campo de los estudios de familia y el género. En casos excepcionales la dirección puede invitar a una persona a escribir el editorial. El título del editorial será claro y conciso, no se recomienda el uso de subtítulos. Si se utilizan referencias se sigue el formato y estilo utilizados para los artículos. La extensión máxima del editorial son dos páginas.

**Artículos de investigación.** Esta sección incluye artículos resultados de investigaciones originales o procesos documentados de intervención en el campo de familia o las relaciones de género. La estructura del artículo es la siguiente: introducción, referente teórico y conceptual, material y métodos, resultados, y discusión. Al inicio de cada trabajo se incluyen: resumen y palabras clave en español o portugués y su traducción al inglés; el número máximo de cuadros y figuras (entre ambos) es de cinco. La extensión máxima del artículo debe ser 25 páginas incluida la bibliografía.

**Artículos de revisión.** En esta sección se publican artículos resultados de investigaciones donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas (estados del arte), en el campo de los estudios de familia o del género. La discusión y conclusiones deben estimular nuevas reflexiones, preguntas de investigación y campos de discusión o plantear acciones de política pública para este grupo social. El escrito debe indicar el período que comprende el trabajo y ser exhaustivo en cuanto al objetivo planteado, éste debe ser preciso e incluirse al inicio del trabajo; también debe reportar el número de trabajos considerados y las bases o fuentes consultadas. Los artículos se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. Los artículos incluyen: introducción, discusión y conclusiones; así como un resumen y palabras clave en español o portugués y su traducción al inglés. El número de páginas no debe exceder las 20, incluyendo la bibliografía; el número de cuadros y figuras (entre ambos) es de cinco como máximo.

**Artículos de reflexión.** Aquí se incorporan escritos que se dedican al examen y reflexión de carácter analítico, interpretativo o crítico acerca de temas relacionados con los estudios de familia y las relaciones de género; siguen el mismo formato y estilo requeridos para las revisiones, pero se recomienda una menor extensión. Este tipo de trabajos se reciben, por lo general, a solicitud expresa de la Revista; sin embargo, las personas interesadas pueden enviar propuestas para revisión por parte del comité editorial. Este tipo de artículos deben cumplir con criterios de calidad similares a los artículos de revisión: tratar un tema relevante en el campo de los estudios de familia o el género y ser exhaustivos en cuanto al análisis y la exposición de los argumentos que sustenten sus conclusiones.

**Cartas al editor.** Tienen como función estimular un proceso de retroalimentación que permita evaluar y, dado el caso, redefinir las políticas editoriales y la labor de la Revista. Esta sección sirve también como foro para la discusión abierta de temas abordados en la Revista y de otros asuntos de interés. Las cartas deben contener título, texto, nombre y filiación del autor y, si es del caso, referencias.

**Otros escritos.** En esta sección se incluyen reportes, a modo de conclusiones y recomendaciones, elaborados en mesas de trabajo, foros, seminarios o congresos en el campo de los estudios de familia o el género. También se publican entrevistas, semblanzas, crónicas. Incluye además reproducciones y traducciones de otros trabajos o artículos publicados previamente en otros medios académicos o revistas científicas.

### **Derechos legales y criterios generales de publicación**

La *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* se reserva todos los derechos de autor (*copyright*) de acuerdo con los términos de la legislación vigente en la Universidad de Caldas. El material publicado en la Revista se puede reproducir total o parcialmente citando la fuente y el autor. Los trabajos propuestos deben ser originales e inéditos, y no pueden presentarse a ninguna otra revista mientras se encuentren sometidos a la consideración del comité editor. También se aceptan trabajos completos publicados previamente en forma de resumen, o trabajos no publicados presentados en congresos o seminarios. Cada artículo es responsabilidad de quien lo escribe y no necesariamente refleja la opinión de la Revista o de la institución a la que está afiliada el(la) autor(a).

### **Criterios específicos de publicación y proceso de selección**

La *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* es una revista bilingüe que publica artículos en español, inglés y portugués. La Revista no asume el compromiso de realizar traducciones y sólo publica los trabajos en el idioma original en el que se someten a dictamen. Como criterios de selección se consideran la solidez científica del trabajo, y la originalidad, actualidad y oportunidad de la información. Los trabajos que el comité editorial considere pertinentes se someten al proceso de revisión por pares.

El proceso de dictamen de los artículos incluye:

- Una primera revisión a cargo del comité editorial, que determina la importancia y relevancia del trabajo y su correspondencia con las líneas editoriales y las normas de la Revista.
- Una segunda revisión realizada por dos especialistas según el método *Double-blind peer review*; en caso de que los dictámenes sean contradictorios, se somete el artículo a consideración del comité editorial y/o a un concepto adicional. La decisión puede ser de aceptación, rechazo o condicionado a las modificaciones sugeridas por los revisores.

Toda decisión se comunica por escrito al autor o autores del artículo, en un plazo entre 90 y 180 días a partir de la fecha en que se recibe el original. Si el trabajo resulta condicionado, la nueva versión debe enviarse en un plazo de 30 días, después de recibir el dictamen.

### **Instrucciones para la presentación de artículos**

Todos los artículos deben enviarse en archivo electrónico, en formato de Word. Si prefiere la vía postal, además debe enviar el artículo impreso por duplicado, incluidos cuadro y figuras, en papel blanco tamaño carta (21 x 28 cm), en una sola cara, a doble espacio, letra Times New Roman, tamaño 12 puntos. El documento debe tener márgenes 2,5 x 2,5 x 2,5 x 2,5 cm.

Los cuadros o figuras entregados en formato digital deben incluirse en archivo aparte (uno para cuadros y uno para figuras), debidamente numerados y en la secuencia correcta, además indicar con claridad las fuentes correspondientes. Estos archivos podrán ser de tipo Word o Excel. En el caso de figuras que requieran tratamiento como imagen (por ejemplo fotografías e ilustraciones) éstas deberán contar con una resolución de 600 puntos por pulgada y entregarse en formato .gif o .jpg, acompañadas de una relación en texto que explique qué archivo corresponde a cuál figura. Las figuras consistentes en gráficas generadas a partir de datos, deberán acompañarse de dichos datos en formato editable de Excel.

Los artículos propuestos a revisión deben dirigirse al editor de la *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. Universidad de Caldas, Departamento Estudios de Familia, Calle 65 No. 26-10, Manizales, Colombia. Si desea hacer su envío por correo electrónico, hágalo a: revista.latinofamilia@ucaldas.edu.co. En cualquier caso, se pide enviar al domicilio de la Universidad, la carta original de remisión del artículo, debidamente firmada, o bien, como copia por fax, al (57) (6) 8781543; o por correo electrónico como documento adjunto.

Es requisito indispensable que todo trabajo enviado se acompañe de una carta que incluya lo siguiente:

1. Aprobación del contenido del trabajo (incluidos cuadros y figuras) con clara mención del grupo de autores, según orden definitivo de aparición.
2. Aceptación de la transferencia de los derechos de autor a la *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*; lo anterior, si el trabajo es publicado.
3. Declaración de originalidad del trabajo, que no ha sido publicado, y que simultáneamente no está siendo sometido a examen para su publicación, total o parcial, en otra revista o medio –impreso o electrónico– nacional o extranjero. La declaración compromete a todo el grupo de autores.
4. Nombre y firma de todos los autores.

En una hoja adicional debe enviarse un resumen breve del currículum (hoja de vida) de cada autor. Máximo 100 palabras por autor.

Los autores deben conservar copia de todo el material enviado, ya que no se devolverá ningún artículo sometido a revisión, sin importar si fue publicado o no.

**Los componentes del artículo deben respetar la siguiente secuencia:**

1. La primera página debe contener el título completo del trabajo, escrito en forma clara y precisa (entre 10 y 12 palabras). A continuación la lista de autores con sus nombres y apellidos en el orden en que deben figurar en la publicación; es importante que este orden sea el definitivo. Especificar los grados académicos de cada autor, la vinculación institucional y de ser posible, el correo electrónico institucional. La Revista sugiere un máximo de cuatro autores en artículos originales de investigación, y dos en artículos de revisión o de reflexión; cuando el número sea mayor, es necesario incluir una justificación que aclare la contribución de cada uno de los autores en la realización del trabajo investigativo que da origen al artículo y no necesariamente en el proyecto de investigación. Aun cuando el número de autores sea el sugerido, es potestad del comité editorial solicitar dicha justificación cuando lo juzgue conveniente.
2. Resumen en español o portugués y palabras clave. El resumen debe formularse en forma estructurada señalando: objetivo, material y métodos, resultados y discusión (conclusiones más relevantes). El resumen debe tener una extensión máxima de 200 palabras y estar escrito a espacio sencillo. Adicionalmente presentar de tres a seis palabras clave que permitan una identificación rápida del contenido del artículo.
3. Posteriormente aparece el título, resumen y palabras clave, en inglés. Si se considera necesario, el *abstract* puede ser más extenso que el resumen original en español o portugués, porque es importante que contenga suficiente información para que el lector de habla inglesa pueda conocer los datos fundamentales del trabajo. También debe incluirse la traducción de las palabras clave (*key words*).
4. A continuación, inicia el texto del artículo conforme al tipo de artículo que se somete a consideración de la Revista.

La *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* utiliza el formato “autor-date style” de *The Chicago Manual of Style*, para presentar las citas y referencias incluidas en el artículo. Deben tenerse en cuenta los detalles de puntuación exigidos (coma, punto, dos puntos, paréntesis, etc.) y la información requerida. El listado bibliográfico debe incluir las referencias que han sido citadas dentro del texto (en una relación 1 a 1), enumeradas y en orden alfabético. **Es indispensable incluir los nombres completos de los autores y/o editores en cada una de las referencias.**

A continuación se presentan los ejemplos que muestran las diferencias entre la forma de citar dentro del texto (T) y la forma de citar en la lista bibliográfica (B).

#### **Libro de un solo autor:**

**T:** (Salazar 2008)

**B:** Salazar, Luz María. 2008. *Las viudas de la violencia política. Trayectorias de vida y estrategias de sobrevivencia en Colombia*. México: El Colegio Mexiquense.

#### **Libro de dos o tres autores:**

**T:** (Drennan, Herrera y Uribe 1989)

**B:** Drennan, Robert, Luisa Fernanda Herrera y Carlos Alberto Uribe. 1989. *Cacicazgos prehispánicos del Valle de la Plata. El contexto medioambiental de la ocupación humana*. Tomo 1. Bogotá: Universidad de Pittsburgh-Universidad de los Andes.



#### **Cuatro o más autores:**

**T:** (Laumann et al. 1994)

**B:** Laumann, Edward, John Gagnon, Robert Michael y Stuart Michaels. 1994. *The Social Organization of Sexuality: Sexual Practices in the United States*. Chicago: University of Chicago Press.

#### **Capítulo de libro:**

**T:** (Seidler 2008, 114)

**B:** Seidler, Victor. 2008. La violencia: ¿el juego del hombre? En *Masculinidades. El juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, coords. Juan Carlos Ramírez y Griselda Uribe, 113-130. Ciudad de México: Plaza y Valdes.

#### **Artículo de revista:**

**T:** (Escobar 2006)

**B:** Escobar, Manuel Roberto. 2009. Jóvenes: cuerpos significados, sujetos estudiados. *Revista Nómadas* 30: 104-117.

*En caso de que la revista tenga volumen y número, se citará de la siguiente manera:*

Apellido, Nombre. Año. Título. Nombre de la revista volumen, No. #: Páginas. Por ejemplo: Seal, David y Ehrhardt, Anke. 2003. Masculinity and urban men: perceived scripts for courtship, romantic, and sexual interactions with women. *Culture, health & sexuality* 5, No. 4: 1298-1333.

#### **Documentos recuperados de la Internet:**

**T:** (Arriagada 2004, 23)

**B:** Arriagada, Irma. 2004. Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina. Ponencia presentada en la VI conferencia Iberoamericana de Familia, 25 al 27 de mayo de 2004, La Habana, Cuba, [http://www.familis.org/conferencias/VIFamilia2005Cuba/lostrabajos/conferencia\\_magistral.pdf](http://www.familis.org/conferencias/VIFamilia2005Cuba/lostrabajos/conferencia_magistral.pdf) (Recuperado el 6 de septiembre de 2009).

#### **Artículo de prensa:**

**T:** (Caballero 2008)

**B:** Caballero, Antonio. 2009. La compra del golpe de Estado. Revista *Semana*, 5 de septiembre.

#### **Reseña de libro:**

**T:** (Duque 2008)

**B:** Duque, Juliana. 2008. Reseña del libro Alimentación, género y pobreza en los Andes ecuatorianos, de Mary Weismantel. *Revista de Estudios Sociales* 29: 177-178.

#### **Tesis o disertación:**

**T:** (Caicedo 2008, 42-43)

**B:** Caicedo, Maritza. 2008. Migración de mujeres centroamericanas y caribeñas hacia Estados Unidos y

su inserción laboral. Tesis de grado para optar al título de Doctor en Estudios de Población. El Colegio de México, México.

**Ponencias:**

**T:** (Gallego 2009)

**B:** Gallego, Gabriel. 2009. Sexualidad, regulación y políticas públicas. Ponencia presentada en el diálogo latinoamericano sobre sexualidad y geopolítica, agosto 24-26, Río de Janeiro, Brasil.

*Notas al pie de página.* Van numeradas en orden consecutivo y deben dedicarse para aclaraciones, comentarios, discusiones por parte del autor; deben ir en su correspondiente página, con el fin de facilitar al lector el seguimiento de la lectura del texto. Las notas al pie van escritas a espacio sencillo y en un tamaño de letra de 10 puntos.

**Publicación del artículo aceptado**

Una vez aceptado el artículo para publicación, el editor se reserva el derecho de hacer las modificaciones formales que considere convenientes para lograr una mayor uniformidad y claridad en la presentación de los trabajos. Cada autor recibirá dos ejemplares de cortesía de la Revista.

## AUTHOR GUIDELINES

### *LATIN AMERICAN JOURNAL OF FAMILY STUDIES*

#### Objectives

The *Latin American Journal of Family Studies* (Revista Latinoamericana de Estudios de Familia) is an international journal that is published annually. Its main objective is to promote the knowledge gained on families as a result of research and intervention processes, and theoretical and methodological reflections from a gender perspective and the acknowledgement of diversity. Its specific objectives are aimed at providing a national and international discussion forum in the field of family studies and gender; stimulating new currents of thought and interpretation on this social group; and participating in the debate on the changes and transformations of families in contemporary societies and social responses by means of public policy actions.

#### Content

The *Latin American Journal of Family Studies* publishes original research articles (including the field of intervention), reviews, reflections, book reviews, letters to the editor and special projects in the area of family and gender. It also includes announcements regarding activities and scientific publications when requested in writing. Translations of published works are exceptionally accepted, especially when the subject is of interest to the readers.

**Editorial.** This section presents reflections on the central topic of the Journal or issues relevant to the field of family studies and gender. In exceptional cases, a person may be invited to write the editorial. The title of the editorial should be clear and concise. The use of subtitles is not recommended. If references are used, they should follow the format and style used for the articles. The maximum length of the editorial is two pages.

**Research papers.** This section includes results of original research articles or intervention processes documented in the field of family and gender relations. The structure of the article is as follows: introduction, theoretical and conceptual framework, material and methods, results, and discussion. Each article should include an abstract and key words in Spanish or Portuguese and their English translation. The maximum number of tables and figures is five. The maximum length of the article should be 25 pages including bibliography.

**Review articles.** This section will publish articles that analyze, systematize and integrate published or unpublished (state of the art) research findings in the field of family studies or gender. The discussion and conclusions should stimulate new ideas, research questions and areas of discussion or raise public policy actions regarding this social group. The text must state the time period covered by the work and be comprehensive in terms of the objectives proposed, which must be precise and included at the beginning of text. It must also state the number of texts considered, and the bases and sources consulted. These articles are characterized by a careful review of literature of at least 50 references. The articles should include: introduction, discussion and conclusions, as well as an abstract and key words in Spanish or Portuguese and their English translation. The number of pages should not exceed 20, including the bibliography. The number of tables and figures should be five or less.

**Reflection articles.** This section includes writings devoted to analytical, interpretive or critical examination and reflection on issues related to family studies and gender relations. They follow the same format and style required for reviews, but they are usually shorter. These types of work are received, usually at the express request of the journal. However, interested persons may submit proposals for review by the editorial committee. These articles must meet quality criteria similar to review articles: treating a prominent topic in the field of family studies or gender and be comprehensive in terms of analysis and exposure of the arguments in order to support their conclusions.

**Letters to the editor.** Their purpose is to stimulate a feedback process to assess and, where appropriate, redefine the journal's editorial policies and work. This section also serves as a forum for open discussion of issues addressed in the Journal and other matters of interest. Letters should contain title, text, name and affiliation of the author and, if appropriate, references.

**Other writings.** This section includes reports, as conclusions and recommendations, developed in workshops, forums, seminars and conferences in the field of family studies or gender. Interviews, profiles, and chronicles are also published. It also includes reproductions and translations of other works or articles previously published in other academic or scientific journals.

### **Legal rights and general publication criteria**

The *Latin American Journal of Family Studies* reserves all copyrights in accordance with the terms of existing legislation at the Universidad de Caldas. The material published in the journal can be totally and partially reproduced citing the source and the author. The proposed work must be original and unpublished and may not be submitted to another journal while it's under consideration by the editorial committee. Complete texts of previously published summaries are also published, as well as unpublished papers presented at conferences or seminars. Each item is the responsibility of the author, and does not necessarily reflect the opinion of the journal or of the institution to which the author is affiliated.

### **Specific criteria for publication and selection process**

The *Latin American Journal of Family Studies* is a bilingual journal that publishes articles in English, Spanish and Portuguese. The Journal does not assume the responsibility to provide translations, and only publishes the work in its original language in which they are subjected to review. As selection criteria, the scientific veracity of the work is considered, as well as originality and promptness of the information. The articles that the editorial committee considers relevant, will undergo the peer review process.

The review process includes:

- An initial review by the editorial committee, which determines the importance and relevance of work and its correspondence to the journal's editorial standards.
- A second review carried out by two experts using the Double-blind peer review method. If the opinions are contradictory, the article is submitted for consideration by the editorial committee and/or an additional concept. The decision may be acceptance, rejection or conditional upon the changes suggested by the reviewers.

All decisions will be given in writing to the author or authors of the article, within 90 to 180 days from the date of receiving the original. If the work is conditioned, the new version must be sent within 30 days after receiving the decision.

### **Instructions for article submission**

All articles must be submitted by means of an electronic file in Word format. If air mail is preferred, two copies of the article printed should be sent, including tables and figures, on letter-size white paper (21 x 28 cm), single-sided, double spaced, Times New Roman, font size 12. The document margins must be 2.5 x 2.5 x 2.5 x 2.5 cm.

The tables and figures sent in digital format should be included in separate files (one for tables and one for figures), duly numbered and in the correct sequence, clearly indicating the relevant sources. These may be Word or Excel files. In the case of figures that require image processing (such as photographs and illustrations) they must have a resolution of 600 dpi and submitted in .gif or .jpg, accompanied by a text explaining which file corresponds to what figure. Figures such as graphs generated from data, must be accompanied by such data in editable Excel format.

The articles submitted for review should be directed to the editor of the Latin American Journal of Family Studies. Universidad de Caldas, Departamento de Estudios de Familia, Calle 65 No. 26-10, Manizales, Colombia. They can also be sent by email, at [revista.latinofamilia@ucaldas.edu.co](mailto:revista.latinofamilia@ucaldas.edu.co). In either case, the article's cover letter should be sent to the University's address, duly signed, or by fax to (57) (6) 8781543, or by e-mail as an attachment.

It is required that all articles submitted are accompanied by a cover letter containing the following:

1. Approval of the article content (including tables and figures) with a clear indication of the group of authors, according to the order of appearance.
2. Acceptance of the copyright transfer to the Latin American Journal of Family Studies. The latter applies if the article has been approved for publishing.
3. Declaration of originality of the work, its unpublished character, and that it's not simultaneously being reviewed for total or partial publication in another journal or any other printed or electronic means, national or foreign. The declaration binds all authors.
4. Name and signature of all authors.

In an additional file, a summarized curriculum (resume) of each author should be sent, not exceeding 100 words per author.

Authors should keep copies of everything submitted, since the articles submitted for revision will not be returned, regardless of its publication.

### **The components of the article must comply with the following sequence:**

1. The first page should contain the complete title of the article, written in a clear and accurate (10 to 12 words) manner. Followed by the list of authors with complete names in the order

they should appear in the publication. It is important that this order be final. The academic titles of each author should be specified, as well as their institutional affiliation and if possible, e-mail address. The journal suggests a maximum of four authors in original research articles and two in review or reflection articles. When the number is greater, it is necessary to include a justification of the contribution of each author in the research work originating the article, and not necessarily in the research project. Even when the number of authors is the one suggested, it is the prerogative of the editorial committee to request such justification whenever it sees fit.

2. Summary in Spanish or Portuguese and keywords. The abstract should be structured in such a way that it includes objective, materials and methods, results and discussion (main findings). The abstract should not exceed a maximum of 200 words and it must be single-spaced. Three to six keywords should be included in order to quickly identify the contents of the article.
3. Afterwards, the title, abstract and key words in English appear. If necessary, the abstract may be longer than the original abstract in Spanish or Portuguese, since it is important that it contains enough information so that English-speaking readers can find the fundamental data. The keywords should also be translated.
4. The text of the article begins according to the type of article submitted to the journal.

The *Latin American Journal of Family Studies* uses the “author-date style” format of The Chicago Manual of Style, to present citations and references within the article. The punctuation details must be considered (comma, period, colon, parentheses, etc.) as well as the required information. The bibliographical list should include references which have been cited in the text (in a ratio 1-1), listed in alphabetical order. It is essential to include the full names of the authors and/or editors in each reference. Below are examples showing the differences between the text citation (T) and the bibliographical reference (B).

**Book by one author:**

T: (Salazar 2008)

B: Salazar, Luz Maria. 2008. *The widows of political violence. Paths of life and survival strategies in Colombia*. Mexico: El Colegio Mexiquense.

**Book by two or three authors:**

T: (Drennan and Uribe Herrera 1989)

B: Drennan, Robert, Luisa Fernanda Herrera and Carlos Alberto Uribe. 1989. *Prehispanic Chiefdoms in the Valle de la Plata. The environmental context of human occupation*. Volume 1. Bogotá: University of Pittsburgh, Universidad de los Andes.

**Four or more authors:**

T: (Laumann et al. 1994)

B: Laumann, Edward, John Gagnon, Robert Michael and Stuart Michaels. 1994. *The Social Organization of Sexuality: Sexual Practices in the United States*. Chicago: University of Chicago Press.

**Book Chapter:**

T: (Seidler 2008, 114)

B: Seidler, Victor. 2008. Violence: man's game? In *Masculinities. The game of men's gender in which women participate*, coords. Juan Carlos Ramírez, and Griselda Uribe, 113-130. Mexico City: Plaza y Valdés.

**Journal article:**

T: (Escobar 2006)

B: Escobar, Manuel Roberto. 2009. Youth: body meanings, subjects studied. *Revista Nomadas* 30: 104-117.

***If the journal has volume and number, it should be cited as follows:***

Last Name, First Name. Year. Title. Journal name volume, No. #: Pages. For example:

Seal, David and Ehrhardt, Anke. 2003. Masculinity and urban men: Perceived scripts for courtship, romantic, and sexual interactions with women. *Culture, Health & Sexuality* 5, No. 4: 1298-1333.

**Internet documents:**

T: (Arriagada 2004, 23)

B: Arriagada, Irma. 2004. Family structures, work and welfare in Latin America. Paper presented at the VI Ibero-American Family Conference, May 25-27, 2004, La Habana, Cuba, [http://www.familis.org/conferences/VIFamilia2005Cuba/lostrabajos/conferencia\\_magistral.pdf](http://www.familis.org/conferences/VIFamilia2005Cuba/lostrabajos/conferencia_magistral.pdf) (Retrieved on September 6<sup>th</sup>, 2009).

**Newspaper article:**

T: (Caballero 2008)

B: Caballero, Antonio. 2009. The purchase of the coup. *Revista Semana*, September 5<sup>th</sup>.

**Book Review:**

T: (Duque 2008)

B: Duque, Juliana. 2008. Review of the book *Food, gender and poverty in the Ecuadorian Andes*, by Mary Weismantel. *Revista Estudios Sociales* 29: 177-178.

**Thesis or dissertation:**

T: (Caicedo 2008, 42-43)

B: Caicedo, Maritza. 2008. Migration of Central American and Caribbean women to the U.S. and their employment opportunities. Thesis for obtaining a doctorate degree in Population Studies. El Colegio de Mexico, Mexico.

**Presentations:**

T: (Gallego 2009)

B: Gallego, Gabriel. 2009. Sexuality, regulations and public policies. Work presented at the

Latin American dialogue on sexuality and geopolitics, August 24-26, Rio de Janeiro, Brazil.

**Footnotes.** They are numbered in sequential order and must be devoted to clarifications, comments, discussions by the author. They should appear on their corresponding page, to enable an easy reading of the text. Footnotes are single-spaced and in font size 10.

**Publication of accepted article**

Once accepted for publication, the publisher reserves the right to make formal amendments as it deems appropriate to achieve greater uniformity and clarity in the presentation of the work.

Each author will receive two complimentary copies of the journal.

## NORMAS EDITORIAIS

### *REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDOS DE FAMÍLIA*

#### **Objetivos**

A *Revista Latinoamericana de Estudos de Família* é uma publicação internacional e anual. O objetivo geral é difundir conhecimento sobre família, obtido como resultado de pesquisas e intervenções, bem como de reflexões teóricas e metodológicas com uma perspectiva de gênero e reconhecimento das diversidades. Tem como objetivos específicos servir de foro para discussão nacional e internacional no campo dos estudos de família e de gênero; estimular novas correntes de pensamento e interpretação em torno deste grupo social e participar do debate sobre as transformações da família nas sociedades contemporâneas, considerando também as respostas sociais oriundas de políticas públicas.

#### **Conteúdo**

A Revista publica artigos originais de pesquisas e intervenções, revisões, reflexões, resenhas de livros, cartas ao editor e trabalhos especiais na área de família e gênero; além de agendas de atividades e informações sobre publicações científicas recentes, quando solicitadas. De maneira excepcional aceitam-se traduções de trabalhos publicados, em especial quando o tema resultar de interesse para os leitores.

**Editorial.** Nesta seção os editores apresentam reflexões sobre a temática central da revista ou temas de relevância no campo dos estudos de família e de gênero. Em casos excepcionais o editorial pode ser escrito por um convidado. O título do editorial será claro e conciso e não se recomenda o uso de subtítulos. As referências devem seguir o formato e estilo utilizados para os artigos. A extensão máxima do editorial é de duas páginas.

**Artigos de pesquisa.** Esta seção inclui artigos que sejam resultados de pesquisas originais ou de processos de intervenção no campo de família ou de relações de gênero. A estrutura do artigo é a seguinte: introdução, referencial teórico e conceitual, material e métodos, resultados e discussão. Ao início de cada trabalho deve haver os resumos e as palavras-chave em espanhol ou português e sua tradução para o inglês. São aceitos no máximo cinco quadros e figuras no total. Os artigos devem ter no máximo 25 páginas, incluída a bibliografia.

**Artigos de revisão.** Nesta seção publicam-se artigos resultados de uma investigação em que se analisa, sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas ou não publicadas (estados da arte) no campo de família ou gênero. A discussão e conclusões devem estimular novas reflexões, questões de pesquisa e campos de debate ou propor ações de políticas públicas para este grupo social. O texto deve indicar o período que compreende o trabalho e ser cuidadoso a respeito do objetivo pretendido, o qual deve ser preciso e estar incluído no início do trabalho; também deve conter o número de trabalhos considerados e as bases e as fontes consultadas. Os artigos se caracterizam por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica das referências e devem incluir: introdução, discussão e conclusões, assim como um resumo e palavras-chave em espanhol ou português e sua tradução para o inglês. O número de páginas não deve exceder 20, incluindo a bibliografia. São aceitos no máximo cinco quadros e figuras no total.

**Artigos de reflexão.** Aqui os trabalhos devem se caracterizar por uma reflexão de caráter analítico, interpretativo ou crítico acerca de temas relacionados às pesquisas sobre família e relações de gênero; seguem o mesmo formato e estilo requeridos para as revisões, mas se recomenda uma menor extensão.

Este tipo de trabalho será normalmente encomendado pela Revista; mas os interessados podem enviar propostas que serão analisadas pelo comitê editorial. Este tipo de artigo deve cumprir critérios de qualidade similares aos artigos de revisão: abordar um tema relevante no campo das pesquisas de família ou de gênero e ser rigoroso quanto à análise e à exposição dos argumentos que sustentam suas conclusões.

**Cartas ao editor.** Tem como função estimular um processo de retroalimentação que permita avaliar e, dado o caso, redefinir as políticas editoriais da *Revista Latinoamericana de Estudos de Família*. Esta seção serve também como foro para a discussão aberta de temas abordados na revista e de outros assuntos de interesse. As cartas devem conter título, texto, nome e filiação do autor e, se for o caso, referências.

**Outros escritos.** Nesta seção se inclui informes sobre conclusões e recomendações elaboradas em mesas de trabalho, foros, seminários ou congressos no campo dos estudos de família ou gênero. Também podem ser publicadas entrevistas e crônicas, além de reproduções e traduções de outros trabalhos ou artigos publicados previamente em outros meios acadêmicos ou revistas científicas.

### **Direitos legais e critérios gerais de publicação**

A *Revista Latinoamericana de Estudos de Família* possui todos os direitos autorais (*copyright*) de acordo com os termos da legislação vigente na Universidad de Caldas. O material publicado na revista pode ser reproduzido total ou parcialmente citando a fonte e o autor. Os trabalhos propostos devem ser originais e inéditos, e não podem ser apresentados a nenhuma outra revista enquanto se encontrarem submetidos ao comitê editor. Também são aceitos trabalhos completos publicados previamente em forma de resumo, ou trabalhos não publicados apresentados em congressos ou seminários. Cada artigo é de responsabilidade de quem o escreve e não necessariamente reflete a opinião da Revista ou da instituição a qual está afiliado/a o/a autor/a.

### **Crítérios específicos de publicação e processo de seleção**

A *Revista Latinoamericana de Estudos de Família* é uma revista bilingue que publica artigos em espanhol, inglês e português. A revista não assume o compromisso de realizar traduções e só publica os trabalhos no idioma original. Como critérios de seleção são consideradas a solidez científica do trabalho, a originalidade, a atualidade e a oportunidade da informação. Os trabalhos que o comitê editorial considere pertinentes serão submetidos ao processo de avaliação por pares.

O processo de avaliação dos artigos inclui:

- Uma primeira avaliação a cargo do comitê editorial, que determina a relevância do trabalho e sua pertinência às linhas editoriais e às normas da Revista.
- Uma segunda avaliação realizada por dois especialistas segue o método *Double-blind peer review*. Nos casos de contradição entre os pareceres, o artigo será submetido ao comitê editorial e/ou a um terceiro parecerista. O artigo pode ser de aceito na íntegra, recusado ou aceito desde que realizadas as modificações indicadas pelos pareceristas.

Toda decisão será comunicada por escrito ao autor ou autores do artigo, num prazo entre 90 e 180 dias a partir da data em que se recebe o original. Caso modificações tenham sido solicitadas, a nova versão deve ser enviada em um prazo de 30 dias, após o recebimento do parecer.

## Instruções para a apresentação de artigos

Todos os artigos devem ser enviados em arquivo eletrônico, em formato de Word. Caso se prefira o envio postal, devem ser enviadas duas vias do artigo impresso, incluídos quadros e figuras, em papel branco tamanho carta (21 x 28 cm), impresso de um lado apenas, em espaço duplo, letra Times New Roman 12. O documento deve ter margens 2,5 X 2,5 X 2,5 X 2,5 cm.

Os quadros ou figuras enviados em formato digital devem estar em arquivos separados (um para os quadros e outro para as figuras), devidamente numerados e na sequência correta, além de indicar com clareza as fontes correspondentes. Estes arquivos poderão ser de tipo Word ou Excel. No caso de figuras que requerem tratamento como imagem (por exemplo, fotografias e ilustrações) estas deverão ter uma resolução de 600p. e estar em formato.gif ou .jpg, acompanhadas de um texto que explique que arquivo corresponde a qual figura. No caso de gráficos gerados a partir de dados, os mesmos também devem ser enviados em Excel.

Os artigos devem ser dirigidos ao editor da *Revista Latinoamericana de Estudos de Família*. Universidad de Caldas, Departamento de Estudio s de Família, Calle 65 No 26-10, Manizales, Colômbia. O endereço eletrônico é: revista.latinofamilia@ucaldas.edu.co. Em qualquer caso, pode-se mandar para o endereço da Universidade a carta original de envio do artigo, devidamente assinada, ou por fax para (57) (6) 8781512; ou ainda por correio eletrônico como documento anexo.

É requisito indispensável que todo trabalho enviado seja acompanhado por uma carta que inclua o seguinte:

1. Aprovação do conteúdo do trabalho (incluídos quadros e figuras) pelo grupo de autores, conforme a ordem definitiva de autoria do texto.
2. Aceitação da transferência dos direitos autorais à *Revista Latinoamericana de Estudos de Família*; ou anterior, caso o trabalho já tenha sido publicado.
3. Declaração de originalidade do trabalho e de que não está simultaneamente sendo submetido à outra publicação em meio impresso ou eletrônico, nacional ou estrangeiro, total ou parcialmente. A declaração compromete todo o grupo de autores.
4. Nome e assinatura de todos os autores.

Em folha adicional deve-se enviar um breve resumo do currículo vitae de cada autor. Máximo de 100 palavras por autor.

Os autores devem conservar copia de todo o material enviado, já que não se devolverá nenhum artigo submetido à apreciação, sendo publicado ou não.

Os componentes do artigo devem respeitar a seguinte sequência:

1. A primeira página deve conter o título completo do trabalho, escrito de forma clara e precisa (entre 10 e 12 palavras). Em seguida a lista de autores com seus nomes e sobrenomes na ordem em que devem figurar na publicação - é importante que esta ordem seja a definitiva. Especificar a titulação de cada autor, a vinculação institucional e, se possível, o endereço

eletrônico institucional. A Revista sugere um máximo de quatro autores nos artigos originais de pesquisas, e dois em artigo de revisão ou de reflexão. Quando o número for maior, é necessário incluir uma justificativa que esclareça a contribuição de cada um dos autores na realização do trabalho investigativo que deu origem ao artigo e não necessariamente no projeto de pesquisa. Ainda quando o número de autores for o sugerido, o comitê editorial pode solicitar que se justifique, quando o julgue conveniente.

2. Resumo em espanhol ou português e palavras-chave. O resumo deve conter: objetivo, material e métodos, resultados e discussão (conclusões mais relevantes). O resumo deve ter uma extensão máxima de 200 palavras e estar escrito em espaço simples. Três a seis palavras-chave que permitam uma identificação rápida do conteúdo do artigo.
3. Posteriormente aparece o título, resumo (*abstract*) e palavras-chave em inglês. Caso seja necessário, o *abstract* pode ser mais extenso que o resumo original em espanhol ou português, porque é importante que contenha informações suficientes para que o leitor de língua inglesa possa conhecer os dados fundamentais do trabalho. Também deve-se incluir a tradução das palavras-chave (*key words*).
4. O resumo em inglês e as palavras-chave iniciam o texto conforme o tipo de artigo submetido à Revista.

A *Revista Latinoamericana de Estudos de Família* utiliza o formato “autor - date style” do Chicago Manual of Style, para apresentar citações e referências incluídas no artigo. Deve-se observar os detalhes de pontuação exigidos (vírgula, ponto, dois pontos, parêntesis, etc.) e a informação requerida. As referências bibliográficas devem incluir as referências citadas no texto (numa relação 1 a 1), numeradas e em ordem alfabética. **É indispensável incluir os nomes completos dos autores e/ou editores em cada uma das referências.**

Exemplos que mostram as diferenças entre a forma de citar dentro do texto (T) e a forma de citação nas referências bibliográficas (B).

#### **Livro de um só autor:**

**T:** (Salazar 2008)

**B:** Salazar, Luz María. 2008. *Las viudas de la violencia política. Trayectorias de vida y estrategias de sobrevivencia en Colombia*. México: El Colegio Mexiquense.

#### **Livro de dois ou três autores:**

**T:** (Drennan, Herrera y Uribe 1989)

**B:** Drennan, Robert, Luisa Fernanda Herrera y Carlos Alberto Uribe. 1989. *Cacicazgos prehispánicos del Valle de la Plata. El contexto medioambiental de la ocupación humana*. Tomo 1. Bogotá: Universidad de Pittsburgh-Universidad de los Andes.

#### **Quatro ou mais autores:**

**T:** (Laumann et al. 1994)

**B:** Laumann, Edward, John Gagnon, Robert Michael y Stuart Michaels. 1994. *The Social Organization of Sexuality: Sexual Practices in the United States*. Chicago: University of Chicago Press.

### **Capítulo de livro:**

**T:** (Heilborn y Cabral 2006)

**B:** Heilborn, Maria Luiza y Cabral, Carmen. 2006. “As trajetórias homo-bissexuais”, Em *O aprendizado da sexualidade, reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*, coords. Maria Luiza Heilborn, et al. Rio de Janeiro: Universitária.

### **Artigo de revista:**

**T:** (Escobar 2006)

**B:** Escobar, Manuel Roberto. 2009. Jóvenes: cuerpos significados, sujetos estudiados. *Revista Nómadas* 30: 104-117.

**Caso a revista tenha volume e número, se citará da seguinte maneira:**

Sobrenome, Nome. Ano. Título. Nome da revista volume, No. #: Páginas. Por exemplo: Seal, David y Ehrhardt, Anke. 2003. Masculinity and urban men: perceived scripts for courtship, romantic, and sexual interactions with women. *Culture, health & sexuality* 5, No. 4: 1298-1333.

### **Documentos oriundos da internet:**

**T:** (Arriagada 2004, 23)

**B:** Arriagada, Irma. 2004. Estructuras familiares, trabajo y bienestar en América Latina. Ponencia presentada en la VI conferencia Iberoamericana de Familia, 25 al 27 de mayo de 2004, La Habana, Cuba, [http://www.familis.org/conferences/VIFamilia2005Cuba/lostrabajos/conferencia\\_magistral.pdf](http://www.familis.org/conferences/VIFamilia2005Cuba/lostrabajos/conferencia_magistral.pdf) (Recuperado 6 de setembro de 2009).

### **Artigo da imprensa:**

**T:** (Caballero 2008)

**B:** Caballero, Antonio. 2009. La compra del golpe de Estado. *Revista Semana*, 5 de septiembre

### **Resenha de livro:**

**T:** (Duque 2008)

**B:** Duque, Juliana. 2008. Reseña del libro Alimentación, género y pobreza en los Andes ecuatorianos, de Mary Weismantel. *Revista de Estudios Sociales* 29: 177-178.

### **Tese ou dissertação:**

**T:** (Caicedo 2008, 42-43)

**B:** Caicedo, Maritza. 2008. Migración de mujeres centroamericanas y caribeñas hacia Estados Unidos y su inserción laboral. Tesis de grado para optar al título de Doctor en Estudios de Población. México: El Colegio de México.

### **Proposições ou documentos:**

**T:** (Gallego 2009)

**B:** Gallego, Gabriel. 2009. Sexualidad, regulación y políticas públicas. Ponencia presentada en el

diálogo latinoamericano sobre sexualidad y geopolítica, agosto 24-26, Río de Janeiro, Brasil.  
As notas de rodapé são numeradas de forma corrida e devem ser utilizadas em casos de esclarecimentos, comentários, discussões por parte do autor; devem estar em espaço simples e letra TNR 10.

### **Publicação do artigo aceito**

Uma vez aceito o artigo para publicação, o editor se reserva o direito de fazer as modificações formais que considere convenientes para garantir uma maior uniformidade e clareza na apresentação dos trabalhos. Cada autor receberá dois exemplares de cortesia da *Revista Latinoamericana de Estudos de Família*.



# Entregando lo mejor de los **colombianos**

Línea de atención al Cliente Nacional: **01 8000 111 210**

Línea de atención al Cliente Bogotá: **(57-1) 4199299**

► [www.4-72.com.co](http://www.4-72.com.co)

Revista Latinoamericana de  
Estudios de **Familia**

FORMATO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre / Name	
Cédula / Identification number	
Dirección / Address	
Ciudad / City	
Departamento / State	Código Postal / Zip Code
País / Country	
Teléfono / Phone Number	
Profesión / Profession	
Institución / Employer	
Correo Electrónico / E-mail	
Dirección de envío / Mailing Address	

**Suscriptores Nacionales por un año. (1) Ejemplar**

Se debe consignar en Bancafé, cuenta de ahorros No. 255050114 código 00HD005  
Promoción e indexación de publicaciones científicas.

**Mayores informes:**

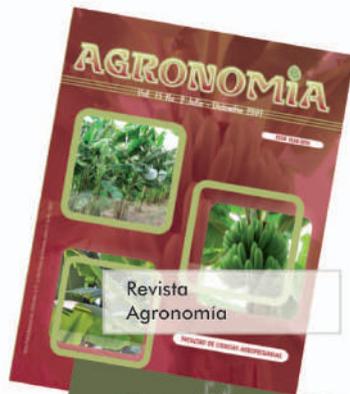
Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados  
Universidad de Caldas. Calle 65 N° 26 - 10  
A.A. 275 Manizales - Colombia  
Tel: 8781500 ext. 11222  
Fax: 8781500 ext. 11622  
E-mail: revista.latinofamilia@ucaldas.edu.co  
revistascientificas@ucaldas.edu.co

Último ejemplar recibido / Last issue mailed:

Año/Year      Volumen/Volume      Fecha/Date



**Ventas, suscripciones y canjes**  
Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados  
Universidad de Caldas  
Sede Central  
Calle 65 No. 26 - 10  
A.A. 275  
Teléfonos: (+6) 8781500  
ext. 11222  
e-mail:  
revistascientificas@ucaldas.edu.co  
Manizales - Colombia



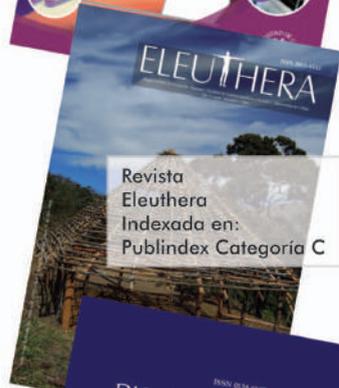
Revista  
Agronomía



Revista  
Biosalud  
Indexada en:  
Publindex Categoría B  
Lilacs



Revista  
Cultura y Droga



Revista  
Eleuthera  
Indexada en:  
Publindex Categoría C



Revista  
Luna Azul (On Line)  
<http://lunazul.ucaldas.edu.co>  
Indexada en:  
Publindex Categoría B  
Index Copernicus, DOAJ



Revista  
Discusiones Filosóficas  
Indexada en:  
Publindex Categoría A2  
Philosopher's Index  
SciELO  
Ulrich's Periodicals Directory

# Revistas

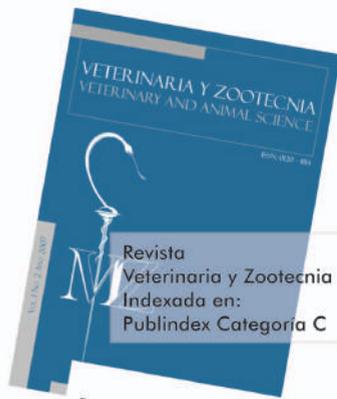




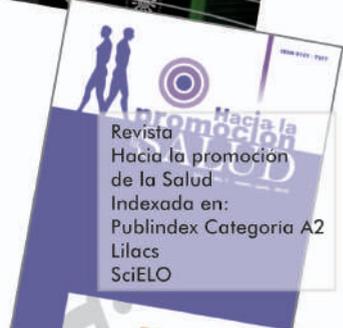
Revista  
Boletín Científico  
Museo de Historia Natural  
Indexada en:  
Publindex Categoría A2  
SciELO



Revista Colombiana de  
las Artes Escénicas



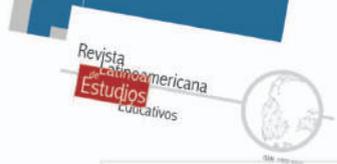
Revista  
Veterinaria y Zootecnia  
Indexada en:  
Publindex Categoría C



Revista  
Hacia la Promoción  
de la Salud  
Indexada en:  
Publindex Categoría A2  
Lilacs  
SciELO



Revista  
Jurídicas  
Indexada en:  
Publindex Categoría C  
DialNet



Revista Latinoamericana  
de Estudios Educativos  
Indexada en:  
Publindex Categoría C



Revista  
Vector  
Indexada en:  
Publindex Categoría C



Revista de Antropología  
y Sociología (Virajes)  
Indexada en:  
Publindex Categoría C



Revista  
Universidad de Caldas



Revista  
Kepes  
Indexada en:  
Publindex Categoría C



Revista Latinoamericana  
de Estudios de Familia

# Científicas





REVISTA  
Latinoamericana de  
Estudios  
de  
**Familia**

Esta revista se terminó de imprimir  
en diciembre de 2013 en el  
Centro Editorial de la  
Universidad de Caldas  
Manizales - Colombia