

Serie Digital

INCENTIVA
AESTRAS 10

Familia y escuela en el desarrollo corporal de adolescentes de los ciclos 4 y 5 de cuatro colegios distritales, en el tema de modificaciones corporales



María Helena Moreno Suárez
Sandra Hellen Pacheco Guzmán

Docentes

La **BOGOTÁ**
que estamos construyendo



S E R I E
PROGRAMA INCENTIVA

Serie Digital
INCENTIVA 
 **AESTRAS**

Familia y escuela en el desarrollo corporal de adolescentes de los ciclos 4 y 5 de cuatro colegios distritales, en el tema de modificaciones corporales

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Familia y escuela en el desarrollo corporal de adolescentes de los ciclos 4 y 5 de cuatro colegios distritales, en el tema de modificaciones corporales
Programa Incentiva 2021

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autoras

María Helena Moreno Suárez y Sandra Hellen Pacheco Guzmán

Alcaldesa Mayor **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito Capital **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED**
Edna Cristina Bonilla Sebá

Director General **© IDEP**
Subdirectora Académica Cecilia Rincón Verdugo
Asesor de Dirección General Inírida Morales Villegas
José Cabrera Paz

Edición y adecuación Mónica Lucía Suárez Beltrán
Diseño y diagramación Pablo Andrés Bermúdez Robayo

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a redes, colectivos, semilleros de investigación y docentes investigadores e innovadores

ISBN 978-628-7535-42-8
Primera Edición Año 2022

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Transversal 22A No 61B -14. Barrio San Luis
Número Telefónico PBX IDEP: (601) 2630603 - Tel. Radicación: (314)4889979
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia
Año 2022

Dedicatoria

A Dios, mis hijos, esposo y madre, quienes me apoyaron incondicionalmente y fueron siempre mi motor durante todo el proceso de la maestría.

María Helena Moreno Suárez

A Jesús por ser el salvador de mi vida, a mi madre y principal inspiradora en la profesión de maestra: Jadvivis Guzmán. A mi esposo Luis, mis hijos Ana María y Santiago quienes aportaron su amor y su apoyo para que esta meta se hiciera realidad.

Sandra Hellen Pacheco Guzmán

Agradecimientos

A Dios, nuestro amado padre celestial, quien con su palabra nos ha fortalecido en el logro de este propósito común.

A cada una de las personas que conforman nuestras familias, quienes, con su apoyo, participaron en la construcción de esta investigación a partir de sus aportes y reflexiones.

A los docentes, directivos docentes, orientadores, padres de familia de los colegios Distritales Saludcoop, Próspero Pinzón, Eduardo Umaña Luna y Codema.

A Brayan, Jhonatan, Angélica y Karen, maravillosos adolescentes que nos permitieron conocerlos y reconocernos en ellos.

A los tutores que nos acompañaron y orientaron durante todo el proceso de la investigación: Ruth Milena Páez y José Luis Mesa.

A la Secretaría de Educación del Distrito, entidad que nos apoyó y confió en nosotros y en nuestra profesión de educadores al hacer posible el sueño de ser magísteres en docencia.

Este documento es producto de la adecuación editorial del Trabajo de posgrado Familia y escuela en el desarrollo corporal de adolescentes de los ciclos 4 y 5 de cuatro colegios distritales, en el tema de modificaciones corporales, para obtener el título de Magíster en docencia.

Universidad De la Salle, Bogotá, 2016

Contenido

Presentación	11
Prólogo	14
Nuestro Por qué y Para qué en esta propuesta	17
Planteamiento y formulación del problema	21
Nuestras metas	22
Revisión de la literatura	23
Antecedentes motivacionales	23
Antecedentes de rastreo bibliográfico	24
Rastreo en torno del tema desarrollo corporal	25
Rastreo en torno del tema familia y adolescencia	26
Rastreo en torno del tema familia y escuela	29
Marco conceptual	31
Desarrollo humano	32
Familia humana	36
Adolescencia	44
Familia y escuela	46
Desarrollo corporal	51

Diseño metodológico	57
Justificación del método	57
Población	61
Técnicas e instrumentos de recolección	62
Entrevista a grupo focal	62
Entrevista en profundidad	63
Técnica de análisis de resultados: análisis de contenido	66
Análisis e interpretación de resultados	82
Interpretación desde el criterio: concepción, conformación y formación de la familia	84
Docentes, directivos docentes y orientadores	84
Adolescentes con modificaciones corporales	90
Familias con hijos adolescentes sin modificaciones corporales	97
Familias con hijos adolescentes con modificaciones corporales	101
Interpretación desde el criterio: desarrollo y modificación corporal	104
Docentes, directivos docentes y orientadores	104
Modificaciones corporales	106
Docentes frente a las modificaciones corporales	107
Adolescentes con modificaciones corporales	108

Familias con hijos adolescentes sin modificaciones corporales	116
Familias con hijos adolescentes con modificaciones corporales	118
Interpretación del criterio: ciclo vital de la adolescencia	120
Docentes, directivos docentes y orientadores	120
Adolescentes con modificaciones corporales	122
Familias con hijos adolescentes sin modificaciones corporales	127
Familias con hijos adolescentes con modificaciones corporales	127
Interpretación del criterio: relación familia y escuela	128
Docentes, directivos docentes y orientadores	128
Adolescentes con modificaciones corporales	130
Familias con hijos adolescentes sin modificaciones corporales	132
Familias con hijos adolescentes con modificaciones corporales	133
Propuesta de intervención pedagógica	145
Fundamentación	146
Propósito	147
Consideraciones metodológicas	148

Conclusiones y prospectiva	149
Conclusiones	149
En relación con los objetivos de la investigación	150
En relación con la pregunta de la investigación	153
En relación con el enfoque de investigación	155
En relación con la transformación de los investigadores	155
Prospectiva	156
En relación con las acciones formativas de la escuela	156
En relación con las familias	157
En relación con la formación del desarrollo corporal de los adolescentes	157
En relación con la continuidad de la investigación	158
Referencias bibliográficas	160

Presentación

La apropiación social del conocimiento de las maestras y maestros de Bogotá

Desde hace décadas, en Colombia y América Latina se ha planteado la necesidad de hacer de la ciencia y el conocimiento un bien colectivo que permita dar solución a los problemas estructurales que históricamente hemos padecido, como la desigualdad, la pobreza, la ausencia de infraestructura y tecnología, la concentración de recursos, la violencia, el daño ambiental, las barreras para acceder a la educación, y, en general, las garantías para obtener los mínimos de justicia para cada habitante de nuestro territorio.

No obstante, durante mucho tiempo nos han hecho creer que el conocimiento es un privilegio e incluso una mercancía al que solo unos pocos tienen acceso, y que su ejercicio y divulgación es permitido, siempre y cuando no subvierta los poderes hegemónicos políticos, económicos y culturales que sustentan el orden social. De igual modo, crecimos con el discurso que solamente las sociedades del conocimiento se construyen a imagen y semejanza de los países del norte global, por cuanto, los saberes ancestrales, la interculturalidad o las denominadas epistemologías emergentes y del sur se consideraron carentes de validez. En los últimos años ha surgido como principio ético concebir el conocimiento como una construcción social compartida, un patrimonio conjunto que permita a los ciudadanos comprender la realidad y hacer parte activa y deliberante de su transformación. Ya no se trata de que los avances científicos, tecnológicos y sociales se queden en la erudición o estén al servicio de una élite reducida, sino que sus beneficios se extiendan al común de la sociedad y sirvan como herramientas para reducir brechas y acabar con las injusticias.

Actualmente, Colombia se encuentra en un proceso de transición que nos reta a pensarnos en un futuro más allá de las lógicas de la guerra, y que nos ha obligado a revisar nuestros profundos arraigos clasistas, racistas, patriarcales, depredadores del medio ambiente y de violencia hacia la nueva generación. En este punto, quizás como nunca en nuestra historia, la educación y la ciencia juegan un papel esencial, no solo como herramientas por excelencia para la transformación, sino como fuentes de inspiración, pues existe un amplio consenso en que el punto de partida para avizorar un país diferente se halla en la triada ciencia, educación y sociedad.

Es aquí, donde la función cultural de las maestras y maestros en Colombia adquiere aún más relevancia, pues es a través de la profesión docente que como sociedad podremos acceder efectivamente a la apropiación social del conocimiento. Un concepto que va más allá de la reproducción o la sola divulgación; se trata de hacer que la ciudadanía se empodere de los avances científicos, tecnológicos y sociales y los utilice para mejorar el bienestar común.

Así entonces, las maestras y maestros son por definición los mediadores entre la sociedad y la ciencia, quienes a través de su práctica la llevan a convertirse en un objeto de la enseñanza, algo que desde los años 80 del siglo XX hemos denominado en el argot pedagógico como la transposición didáctica, que no es otra cosa que llevar el conocimiento al aula para que este sea apropiado socialmente y tenga una verdadera utilidad para la vida de los estudiantes, sus familias y comunidades.

Por esta razón, desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en su estrategia de promoción y apoyo a docentes investigadores e innovadores, nos hemos propuesto compartir con la ciudadanía de Bogotá y del país, las experiencias de maestros y maestras de Bogotá quienes en su proceso de formación avanzada de maestría y doctorado, han obtenido distinción meritoria o laureada en sus tesis de grado. En esta iniciativa denominada “Serie Incentiva Digital Maestros y Maestras 10” se recogen en su segunda edición para el 2022, los 12 mejores trabajos académicos de alto nivel de igual número de maestros y maestras. Con esto, se busca hacer un aporte a la apropiación social del conocimiento que tiene su origen en las prácticas innovadoras de aula y en los procesos investigativos e intelectuales de los docentes del Distrito.

Así entonces, en estos trabajos se exploran diferentes temas y se apunta a dar solución a variadas problemáticas o retos pedagógicos: como la formación en prácticas culturales para la preservación del recurso hídrico, el desarrollo de habilidades y competencias TIC en los docentes, el fortalecimiento del pensamiento científico en estudiantes de primaria, la gestión educativa y la implementación de los sistemas de gestión de calidad en los colegios distritales, el género y la interseccionalidad retomando las experiencias educativas de mujeres afrodescendientes, la influencia de los factores familiares en el desempeño y logro académico, el estudio de la ética en la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas desde una perspectiva deontológica, el uso de las tareas digitales como recurso didáctico para favorecer la argumentación, estrategias pedagógicas y curriculares para la inclusión de niños con diversidad funcional visual, la pertinencia de la formación docente con metodologías a distancia, la incidencia de la familia y la escuela en el desarrollo corporal y las modificaciones corporales en adolescentes y jóvenes; así como la pedagogía del cuidado y el auto cuidado partiendo de las historias de vida de niños y niñas y el análisis de sus contextos territoriales y familiares desde una postura ética radical.

En ese sentido, después de una adecuación editorial para convertir estos trabajos investigativos en libros académicos digitales; nos enorgullece presentar la segunda edición de la “Serie Digital Incentiva Maestras y Maestros 10”, una apuesta del IDEP para valorar la profesión docente y como un reconocimiento a su papel fundamental en la apropiación social del conocimiento.

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor dirección General IDEP
Docente SED Bogotá

Prólogo

El proyecto de investigación surgió de la inquietud conjunta del equipo investigador, en el marco de los cuatro semestres de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Para ello, contamos con la asesoría de la tutora Ruth Milena Páez, quien estuvo a cargo de dirigir y encaminar el proyecto, lo que posibilitó cumplir con los objetivos propuestos con esta investigación. Dicha inquietud giró en torno al desarrollo corporal de los adolescentes y a la notoria recurrencia de éstos por realizarse modificaciones corporales.

El propósito principal consistió en identificar las concepciones y acciones orientadoras de la familia y la escuela en torno a la formación de los adolescentes en su desarrollo corporal, en situaciones de modificación corporal. La indagación se realizó en cuatro colegios distritales de la localidad de Kennedy de Bogotá: Colegio Próspero Pinzón I.E.D., Colegio Eduardo Umaña Luna I.E.D., Colegio Saludcoop I.E.D. y Colegio Codema I.E.D., con el fin de proponer una estrategia de intervención pedagógica referente al tema estudiado.

Por tanto, se optó por una investigación cualitativa desde el método de la investigación- acción, con el que se pretendió generar una acción transformadora que permitiera la participación de la comunidad educativa, a través de acciones que posibilitaran espacios de encuentro entre la familia y la escuela. A propósito del desarrollo corporal de los adolescentes, la recolección de la información se dio mediante dos técnicas: entrevistas a grupo focal con docentes, directivos docentes, orientadores, y familias con hijos adolescentes (con y sin modificaciones corporales), y entrevistas en profundidad con elemento biográfico a cuatro adolescentes con modificaciones corporales. Para analizar la información recogida se usó la técnica de análisis de contenido con la metodología de “Destilar Información”, logrando identificar y categorizar el corpus textual a partir de cuatro criterios: 1) concepción,

conformación y formación de familia, 2) ciclo vital de la adolescencia, 3) desarrollo y modificación corporal y 4) relación familia–escuela, para finalmente ser interpretada desde las voces de los entrevistados, los autores privilegiados y los investigadores, y así establecer unos hallazgos que retroalimentaron los resultados de esta investigación.

Los resultados centrales de la investigación estuvieron relacionados con cada uno de los objetivos específicos en relación a: la concepción de familia centrada en el establecimiento de relaciones entre sus miembros, en donde los adolescentes constituyen figuras de apego al compartir un proyecto de vida conjunto, fortaleciendo la función socializadora y formadora del entorno familiar, además de los efectos que se producen en los adolescentes correspondientes a la formación que la familia provee y que afectan su identidad y autoestima en relación con su desarrollo corporal.

En cuanto a los motivos que llevan a los adolescentes a realizarse modificaciones corporales, se halló la fuerte incidencia que tienen las experiencias de vida, en la que están involucrados familiares. Estas generan en los adolescentes una afectación emocional y se constituyen en los motivos por los cuales toman dicha decisión.

Así mismo, se encontró que tanto padres como docentes expresaron la necesidad de fortalecer la relación familia y escuela, generando espacios de formación en donde se cuente con la participación de toda la comunidad educativa, en búsqueda de la formación del desarrollo corporal de los adolescentes.

Por lo tanto, se concluyó que los adolescentes requieren de una formación oportuna por parte de la familia y la escuela, en la que se fortalezcan los vínculos y las figuras de apego que les permitan la vivencia de experiencias, acompañados y atendidos oportunamente en sus necesidades para que fortalezcan su autoestima e identidad, como aspectos relacionados directamente con el desarrollo corporal.

Este informe final está conformado por 6 capítulos, en este primer capítulo se presenta el marco general de la investigación, el segundo se encuentra dividido en tres partes en las que se presenta la motivación, el rastreo bibliográfico y el marco conceptual. En el tercer capítulo se hace referencia al diseño metodológico desde donde se da sentido al

enfoque de la investigación- acción. El cuarto capítulo se refiere a la interpretación de los resultados de la investigación desde los criterios establecidos en el proceso de análisis y desde los objetivos específicos. En el capítulo quinto se presenta la fundamentación de la propuesta de intervención pedagógica desarrollada, y finalmente, en el sexto capítulo se relacionan las conclusiones en relación con los objetivos, la pregunta de la investigación, el enfoque, además de la transformación de los investigadores; para finalizar se realiza la prospectiva desde la cual se proyectan los resultados de la investigación.

Las autoras

Nuestro Por qué y Para qué en esta propuesta



El valor de esta investigación se centró en tres ejes: la familia como primera institución responsable de la formación y socialización del ser humano y de las implicaciones que tiene en el desarrollo de sus etapas evolutivas, la escuela como el contexto en donde se potencia el desarrollo integral del ser, y el desarrollo corporal como eje articulador y factor trascendental en el desarrollo humano.

Como primer eje partimos del estudio de la familia, su conformación, sus relaciones y sus funciones, hacia la búsqueda de las razones por las cuales un adolescente decide modificar su cuerpo, pretendiendo descifrar lo que ellos quieren comunicar a través de las modificaciones corporales. Esto favoreció una reflexión acerca de los sentimientos, las

razones y las creencias que tiene la familia como autoridad y primera formadora respecto a la formación en el desarrollo corporal.

Conviene advertir que, al abordar a la familia desde su función socializadora, quisimos establecer la relevancia que ésta tiene en la toma de decisiones que afectan la corporalidad del menor, el conocimiento e impacto psicológico, social y corporal que estas prácticas generan; así como, las inquietudes, sentimientos, percepción de la realidad y otros factores individuales que llevan a algunos adolescentes a modificar su cuerpo de manera permanente.

Como segundo eje, dentro del marco de la presente investigación, se abordó la intervención de la escuela en la formación integral de los adolescentes en sus diferentes dimensiones, entre las que se orienta la socialización y formación en valores, normas y actitudes para desarrollarse como miembro activo y participativo en la sociedad; igualmente se responsabiliza de la garantía de los derechos de los adolescentes, tal como lo expresa la ley general de educación (Ley 115 de 1994).

Ello permitió dilucidar el rol de la escuela en cuanto a la formación en el cuidado del cuerpo y la prevención, instrucción y orientación que le conciernen, con miras a motivar a la institución a realizar talleres y jornadas educativas de cuidado y responsabilidad corporal, dirigido a los estudiantes, las familias y los docentes.

Por tanto, como docentes investigadores surgió la necesidad de generar un impacto en la comunidad educativa mediante una intervención pedagógica que fortaleciera la formación y protección del desarrollo corporal de la adolescente, referida a las modificaciones corporales, siendo este el tercer eje de la investigación. Es así como la investigación permitió comprender que la concepción de familia se establece a partir de las relaciones entre sus miembros, donde los adolescentes constituyen figuras de apego al compartir un proyecto de vida conjunto, fortaleciendo la función socializadora y formadora del entorno familiar. La familia actual presenta una serie de problemáticas que afectan sus relaciones interna y externamente. Al interior de la familia se encuentra: la falta de tiempo, la poca comunicación entre sus miembros y la poca importancia que se le da a la asistencia a reuniones escolares. Y al exterior de la familia se halla el abandono que el Estado tiene por la

institución familiar, las largas jornadas de trabajo y el poco respaldo a las familias en la formulación de políticas que favorezcan el crecimiento y el desarrollo de quienes la conforman.

Por otro lado, el proceso de indagación realizado con cuatro adolescentes que presentan modificaciones corporales, nos permitió configurar las razones que los llevaron a tomar la decisión de realizarse tatuajes y/o perforaciones para colocarse expansiones o piercings. Se pudo identificar que el vínculo afectivo dado por las relaciones familiares se ve fortalecido o debilitado por la postura que asumen las figuras de apego en experiencias significativas en la vida del adolescente y que llevan a tener una fuerte incidencia en decisiones que afectan su imagen corporal.

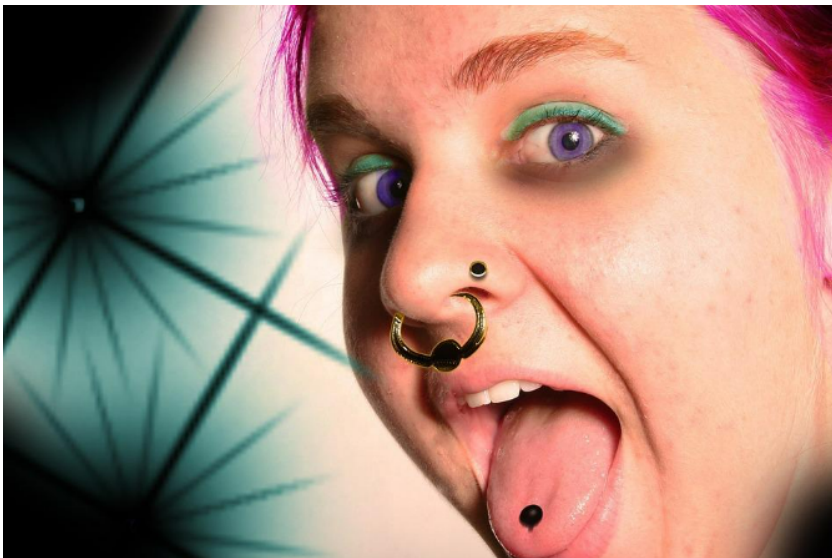
En torno a la formación corporal se halló coincidencia entre lo expresado por los adolescentes con modificaciones corporales y las familias con hijos con modificaciones corporales, siendo está basada en intentos de diálogo. No se evidenció una postura formativa clara y estructurada; de igual forma los adolescentes reconocen la poca intervención de la familia en relación con los cuidados del cuerpo y con la formación de la imagen.

En cuanto a la relación familia y escuela, se logró establecer la ausencia de comunicación efectiva entre estas dos instituciones de socialización. Es así, que a partir de los resultados de investigación se vio la necesidad de generar un proceso de intervención de carácter formativo que permita mayores lugares de encuentro. Esto debido a que los padres y los docentes expresaron, en cuanto a la relación familia escuela, que ésta debe estar en sintonía con la familia, que se deben abrir espacios de formación y que dichos espacios deben ser institucionalizados, es decir, toda la comunidad educativa debe estar involucrada en la formación del desarrollo humano.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación también resultó importante porque podrá ser utilizada en futuras indagaciones educativas, como fundamento para estudiar las causas y efectos que ha tenido la experiencia de las modificaciones corporales en los adolescentes; también permitirá conocer sus puntos de vista y reflexiones sobre este tema, con miras hacia propuestas de protección y formación en el desarrollo corporal.

Como resultado, por tanto de la investigación, se diseñó como propuesta de intervención pedagógica, un portafolio de talleres sobre desarrollo corporal, identidad y autoestima, que podrán ser implementados, inicialmente, en cada uno de los colegios participantes en el proceso de investigación, siendo beneficiarios los estudiantes de los ciclos 4 y 5, las familias y los docentes; con el fin de intervenir pedagógicamente en la formación del desarrollo corporal, teniendo como fundamento la comprensión de la realidad que viven los estudiantes en el desarrollo de su corporeidad.

Planteamiento y formulación del problema



La inquietud del equipo de investigación, estuvo referida a la creciente decisión de los adolescentes de recurrir a la modificación corporal y a la formación que la familia y la escuela ofrecen en torno al desarrollo corporal y que inciden en su autoestima e imagen corporal.

Por otro lado, fue interesante establecer el tipo de relaciones que se generan entre los adolescentes que permiten el reconocimiento de sí y del otro, donde las expresiones afectivas: el respeto, la convivencia y las relaciones resultan fundamentales en el desarrollo de su corporeidad. Entendiendo por tanto la corporeidad como la relación del cuerpo con el espacio que ocupa, que le permite al ser humano hacer de su cuerpo un vehículo en el mundo, por lo que “la corporeidad implicaría hablar de la integridad y no de una parte del ser, en tanto que a través de las

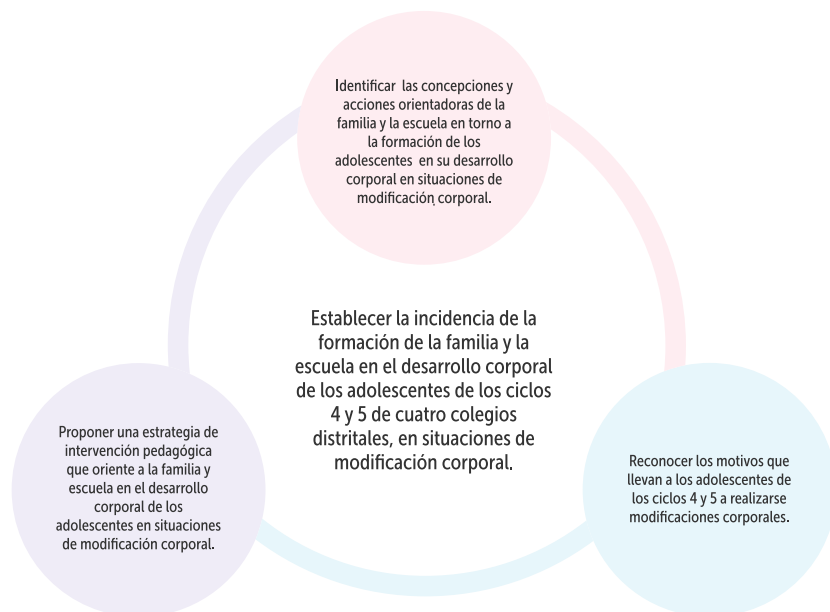
emociones que percibe del mundo, de las relaciones que establece y de sus vivencias, construye su mundo con significados y le da significado a su vida” (Iafrancesco, 2011, p. 82).

Es así como, la pregunta central de la presente investigación fue: *¿De qué manera la familia y la escuela intervienen en la formación del desarrollo corporal en situaciones de modificación corporal en adolescentes de los ciclos 4 y 5 en cuatro colegios distritales?*

Las respuestas resultantes de esta investigación proporcionaron fundamentos para realizar una propuesta de intervención pedagógica de orientación a las familias, a los adolescentes y a los docentes sobre el desarrollo corporal, en el tema de las modificaciones corporales de cuatro colegios distritales de la localidad octava de Kennedy.

De acuerdo con lo expresado, consideramos que el beneficio educativo y social de esta investigación favorecerá la protección, atención y cuidado corporal de los estudiantes de los ciclos 4 y 5, generando un compromiso conjunto de la familia y la escuela como principales responsables en la educación de los adolescentes.

Nuestras metas



Revisión de la literatura



Antecedentes motivacionales

Como estudiantes de Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, en el macroproyecto de investigación *Familia y Desarrollo Humano*, surgió la inquietud de una investigación en el campo educativo, a partir de la necesidad de indagar en un problema que fue abordado desde tres ejes de estudio: la familia, la escuela y la corporeidad como parte del desarrollo humano. Es así como ante la posibilidad de conformar un grupo de dos docentes vinculadas laboralmente al Colegio Codema Institución Educativa Distrital, con diez años de antigüedad, ubicada en La Ciudadela La Primavera en la localidad octava de Bogotá – Colombia, encontramos situaciones que nos cuestionaron sobre la efectividad de nuestro quehacer y sobre la coherencia del tipo de educación que se genera en un contexto específico.

En medio de estos cuestionamientos, surgió la inquietud sobre los cambios que en forma cada vez más continua y radical, se hacen presentes en los cuerpos de los adolescentes, quienes se someten a modificaciones mediante la elaboración de expansiones, piercing y tatuajes, entre los más comunes. Lo que nos llevó a interrogarnos sobre las causas de este fenómeno, dirigiendo así nuestra mirada hacia situaciones posibles, relacionadas con: una limitada protección e intervención por parte de los padres, las tendencias sociales o modas con las que se identifican fácilmente, al igual que con la falta de una formación en torno al autocuidado y la autoestima.

Para el abordaje de la investigación contamos con la confluencia del conocimiento, experiencia variada y enriquecedora de los integrantes de la investigación, dados los diferentes contextos de desarrollo, tiempo y experiencia laboral y por las distintas áreas del conocimiento desde las que se abordan las realidades de nuestros estudiantes. Además del deseo honesto de potenciar el trabajo realizado generando una propuesta, contextualizada y relevante a una problemática preocupante y actual.

El equipo investigador, estuvo conformado por María Helena Moreno, Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica, quien cuenta con 19 años de experiencia docente y cuyo principal interés está centrado en la indagación sobre la historia cultural y la transformación social en la escuela. Sandra Hellen Pacheco, Licenciada en Administración y supervisión Educativa de la Universidad de la Universidad de La Sabana con veintitrés años de experiencia docente, cuyo interés se centra en el papel formativo de la escuela y el papel de la familia en dicha formación. Encontramos entonces a partir de los intereses particulares, un mismo deseo de indagar sobre familia y escuela en la formación del desarrollo corporal de los adolescentes.

Antecedentes de rastreo bibliográfico

Para iniciar este proceso de investigación, se realizó el rastreo a (30) tesis de maestría y doctorado, siendo para nuestro objeto de estudio, (15) altamente pertinentes: de las cuales 12 eran nacionales y (3) internacionales. Igualmente se realizó un rastreo de (48) artículos indexados de los cuales (30) tuvieron una pertinencia alta y (18) una pertinencia media para la investigación. Siendo (15) de origen nacional y (33) de origen internacional.

Tanto en las tesis como en los artículos se abordaron temas relacionados, primero con el desarrollo corporal, segundo con la relación familia-adolescente y finalmente, la relación familia y escuela.

Rastreo en torno del tema desarrollo corporal. En el rastreo referido a este tema encontramos que existía una clara inquietud en relación con el desarrollo corporal, sin embargo, no en lo que se refiere a las modificaciones corporales, por cuanto es este un tema nuevo que no podíamos dejar de estudiar dadas las implicaciones que tiene en la vida de los adolescentes.

Se encontraron (14) tesis de maestría elaboradas por profesores de educación física y otros profesionales del área de las humanidades, dedicados al estudio del desarrollo corporal. Entre ellas, (7) tesis hacen referencia al cuerpo, con una pertinencia alta para esta investigación, de ellas de origen nacional, de las cuales (4) pertenecen a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, una a la Universidad de Antioquia y (2) de origen internacional, una de la Universidad de la Plata y la otra de la Universidad Nacional Autónoma de México.

De estas tesis, (5) hacen referencia al cuerpo y a su articulación con las relaciones de poder: (Martínez, 2013. *“Saberes y prácticas danzarias proposiciones sobre una dimensión política de la danza más acá del cuerpo, el movimiento y la escena”*); el cuerpo como medio de expresión donde los adolescentes lo utilizan como medio de su expresión (Rueda, 2013. *“Devenir, subjetivación y acontecimiento en corporalidades de profesionales en cultura física y educación física”*); igualmente tiene referencia con las experiencias corporales como activadores del recuerdo, (Vega, 2012. *“Desplazamiento, cuerpo y memoria”*), y al cuerpo como escenario (Mayorga, 2013. *“Polifonías corporales, cuerpo jóvenes y procesos de subjetivación en la escuela”*) y (Martínez, 2012. *“La corporalidad en la imagen”*).

Las otras (2) investigaciones nacionales permitieron ser un referente orientador en cuanto a conceptos del desarrollo corporal y su relación educativa en los procesos de formación de adolescentes, porque intentaban interpretar, de manera crítica, las concepciones de cuerpo, movimiento corporal, la idea de ser humano y de educación que subyace en el pensamiento de Jean Le Boulch, José María Cagigal, Pierre Parlebas y Manuel Sérgio a la luz de la antropología pedagógica

y la fenomenología del cuerpo (en Gallo, 2009. “*Aportes antropológico-fenomenológico de la corporalidad y el movimiento humano para una educación corporal*”) y (Di Domizio, 2011. “*Políticas públicas, prácticas corporales y representaciones sociales sobre la vejez. Un estudio de caso*”), las cuales generaron aportes teóricos que permitieron ver desde diferentes perspectivas el desarrollo de corporalidad en la educación.

Respecto a este mismo tema, el de corporeidad, se encontraron (11) artículos de los cuales presentan una pertinencia alta para el tema de la investigación, lo cuales abordan el cuerpo como lenguaje desde el cual se tratan: el cuerpo descifrado (Brena, 2007. “*Utilizando el cuerpo: una mirada antropológica del tatuaje*”), los imaginarios del cuerpo (Le Breton, 2008. “*Seminario de doctorado. Imaginarios del Cuerpo*”), la identidad de los adolescentes en la cultura (Pérez y Cossio, 2006. “*Concepto libre desarrollo de la personalidad*”) y (Escribano, 2011. “*Fenomenología y antropología de la corporalidad en Bernhard Waldenfels*”), el cuerpo como expresión (Arévalo, 2010. “*Corporeidad y lenguaje la acción como texto y expresión*”) y el uso de tatuajes y perforaciones en adolescentes (Martínez, 2004. “*La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*”).

Rastreo en torno del tema familia y adolescencia. Hallamos estudios sobre el comportamiento de los adolescentes y las implicaciones de las familias en su desarrollo, sobre cómo la conformación y las relaciones que se dan al interior de los grupos influyen en la toma de decisiones, en su comportamiento y en el establecimiento de las relaciones en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

En el rastreo referente a los adolescentes y a las familias se hallaron (14) tesis, (6) tesis de maestría y (8) tesis doctorales. De las (6) tesis de maestría, (5) son de universidades colombianas, y una de la Universidad de Lima (Perú); se consideraron (2) de pertinencia media y (1) de pertinencia alta. De pertinencia media: (Díaz y Flórez, 2009. “*Presentaciones sociales de estudiantes adolescentes en dos colegios de Bogotá*”). Los estudios encontrados en esta tesis, dan cuenta de temas puntuales de adolescencia y familia en contextos muy definidos referidos a la conciencia moral. (Reyes, 2007. “*La formación de la conciencia moral de los grados de octavo a décimo del colegio italiano Leonardo Da Vinci*”). En esta tesis a partir de situaciones de violencia

o de representaciones sociales de los adolescentes y de pertinencia alta: (Díaz, 2001, “*El niño y el adolescente en el discurso de la imagen*”).

En cuanto a las (8) tesis doctorales se encontraron una de pertinencia baja y (7) de pertinencia media que abordan el tema de la familia frente a la educación de los adolescentes o de los hijos: (Fernández y Triana, 2000. “*Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia*”), (Muñoz, 2000. “*Adolescencia y Agresividad*”), (Zapata, 2013. “*Familias monomarentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas adolescentes según el nivel socioeconómico y el sexo*”), (Carrillo, 2009. “*La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*”), (Ramos, 2008. “*Violencia y victimización en adolescentes escolares. Un recurso de integración social para niños/as*”), (Sánchez, 2011. “*Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo los centros de día de atención a menores*”) y (Penas, 2008. “*Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de Coruña*”).

Así mismo se encontró que (2) de las tesis doctorales referidas, desarrollan investigaciones en torno a la responsabilidad de la familia y su incidencia en el desarrollo de la imagen del adolescente y de la toma decisiones frente a los cambios propios de esta etapa del desarrollo del ser humano.

Por tanto, consideramos que los aportes de este rastreo resultaron significativos por cuanto ofrecen una amplia indagación respecto a las concepciones de familia, las funciones de la familia en diferentes contextos, al igual que del concepto de adolescente en un marco histórico ampliamente planteado.

Respecto a este mismo tema se privilegiaron (26) artículos referidos a familia y adolescencia, de los cuales (6) son nacionales y (20) internacionales. En (15) de ellos se encontró una pertinencia alta respecto al tema de esta investigación y (11) con pertinencia media: (7) de los artículos tienen relación con el contexto y con la sociedad, (Castrillón, 2009. “*Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿Biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad?*”), (Casas, 2010. “*Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa*”), (Muñoz, 2010. “*Sociedad, infancia y adolescencia ¿de quién es la dificultad?*”), (Pérez y Morín, 2012. “*La*

vía para el futuro de la humanidad. Edgar Morin”), (Zambrano, Muñoz y González, 2012. “*Variables psicosociales del entorno comunitario asociadas a procesos de desadaptación social en adolescentes: reflexiones*”), (Jiménez, 2012. “*Naturaleza del defensor de familia como institución de la eficacia garante de los derechos de la niñez y la adolescencia. ¿Conciliador o juez?*”), (Muñoz, 2005. “*La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social*”).

En cuanto a temas relacionados con el autoconcepto, la identidad y el desarrollo físico de los adolescentes, (6) hacían referencia: (Lara, 1996. “*Adolescencia. Cambios físicos y cognitivos*”), (Ruiz, 2013. “*Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia*”), (Adilec, 2012. “*Propuesta de actividades encaminadas a la preparación de adolescentes para los cambios biológicos de la pubertad y su repercusión*”), (Martín, 2002. “*Jóvenes: comunicación e identidad*”), (Díaz, 2006. “*Identidad, adolescencia y cultura: jóvenes secundarios en un contexto regional*”), (Garrido y García, 2011. “*Frecuencia de práctica física y autoconcepto físico multidimensional en la adolescencia*”). (8) tienen especial atención en lo concerniente a las familias y su relación con los adolescentes en cuanto a su desarrollo físico, cognitivo y de identidad: (Montañez, Bartolomé y Montañez, 2008. “*Influencia del contexto familiar en las conductas adolescente*”), (Barandiaran y Aierbe, 2013. “*Televisión, clima familiar y percepción de valores en adolescentes con TDA-H y adolescentes estándar*”), (Bernal, Rivas y Urpí, 2012. “*Educación familiar: infancia y adolescencia*”), (Tuñón, 2010. “*Determinantes de las oportunidades de la crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia*”), (Zacarés, Iborra y Tomás, 2009. “*El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios*”), (Vargas y Ruiz, 2003. “*Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del autoconcepto*”), (Arenas, 2008. “*Seguridad y libertad: lugar y espacio en las relaciones familia - individuo en Bogotá*”), (Carmona, 2013. “*Familias cambiantes, paternidad en crisis*”).

Relacionados con el conflicto y la violencia en familias con hijos adolescentes, se encontraron (3) artículos: (Musitu, Estévez y Herrero, 2007. “*Familia y Conducta Delictiva y Violenta en la Adolescencia. Convivir con la violencia*”), (Parra, 2002. “*Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia*”), (Rumayor, 2012. “*Educación familiar:*

infancia y adolescencia”) y finalmente 2 hacen alusión al manejo de los tiempos de los adolescentes (Gómez, Castiñeira y Fernández, 2012. “*Cotidianamente Educar: El tiempo como escenario pedagógico y social, en la adolescencia escolarizada*”), (Morán, Iglesias y Vargas, 2012. “*Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de educación secundaria obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad*”).

Teniendo en cuenta lo anterior consideramos que todos los artículos son significativos dado que tratan aspectos o conceptos relacionados con la investigación.

Rastreo en torno del tema familia y escuela. Se encontraron (2) tesis de maestría de la Universidad de Antioquia, con una pertinencia alta, que hacen referencia a la relación familia y escuela en cuanto a la formación de adolescentes en temas de ciudadanía: (Arango, 2008. “Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica de tres planteles educativos pertenecientes a estratos”), (Cadavid, 2013. “La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: una experiencia vivida por estudiantes y egresadas vinculadas al proyecto patio 13”).

Así mismo se encontraron (5) artículos de investigaciones nacionales que tratan sobre la familia y escuela, (3) tres de ellos con pertinencia alta, que desarrollan el tema de las relaciones de autoridad de los padres hacia los hijos y la violencia entre adolescentes en su entorno social: (Martínez, Musitu y Muñoz, 2012. “*Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela*”), (García y Guerrero, 2011. “*Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela*”), (Rodríguez y Viveros, 2013. “*Sobre la intervención familiar en escenarios educativos*”). Dos artículos de pertinencia media hablan sobre la relación de la familia y la escuela en situaciones de resiliencia, sin embargo, se consideró pertinente, ya que trata sobre la oportunidad de la escuela en acompañar al adolescente en las situaciones de dificultad por las que éste atraviesa. (Micolta, Escobar, Betancourt, 2013. “*La investigación y la intervención con familias*”) y (Acevedo y Restrepo, 2011. “*De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela*”). Las investigaciones nacionales de pertinencia baja no fueron muy relevantes ya que algunos de ellos se concentran en asuntos familiares,

relacionados con problemas propios de la región y las concepciones de la fe, que han cambiado con el pasar de los tiempos influyendo en la perspectiva sobre la familia de hoy en día.

Se encontraron (11) artículos internacionales de grupos de investigación o de investigadores que hablan sobre la relación familia-escuela, en torno a la relación padres-hijos, padres-escuela y el papel como educadores y socializadores de una generación, de los cuales se hallaron (9) de pertinencia alta, (2) de pertinencia media.

Los artículos internacionales que trataron sobre la relación familia-escuela de pertinencia alta se consideraron importantes debido a que tratan no sólo sobre el papel de estas dos instituciones, sino también de alianzas estratégicas que permiten el desarrollo adecuado de los niños y niñas, (3) de ellos son chilenos y (2) argentinos (Miranda, Florez y Milicic, 2003. “*Familia y Escuela. ¿Una Alianza Posible? Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes*”), (Alcalay, Milicic y Torreti. 2003. “*Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres*”), (Rivera y Milicic, 2006. “*Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica*”), (Vain, 2009. “*Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir*”), (Assens y Tarrés, 2011. “*Familia y escuela, una acción compartida*”).

En cuanto a los artículos de pertinencia media, se hallaron (2) de origen español, los cuales fueron considerados en esta categoría debido a que abordan el tema de familia y escuela, frente a la socialización y a las condiciones de escolarización: (Altarejos, Martínez, Soria y otros, 2005. “*La familia, escuela de sociabilidad*”) y (Cerletti, 2010. “*Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia”*”).

Finalmente esperábamos que, con la posibilidad dada por el anterior rastreo en cuanto a su riqueza teórica e investigativa, además del deseo común de beneficiar con el resultado de esta investigación a la comunidad educativa con la que trabajamos, podríamos responder, en forma efectiva a una necesidad social y a nuestro compromiso como docentes investigadores.

Marco conceptual



En esta parte se presenta la conceptualización sobre desarrollo humano, familia, adolescencia, familia-escuela y desarrollo corporal, y se dan las razones por las cuales estos autores seleccionados fueron privilegiados en la investigación. Además de la apropiación que, como equipo hemos logrado de cada uno de los conceptos mencionados, vale la pena resaltar la relevancia de esta fundamentación, que nos permitió acercarnos con mayor seguridad en el diseño de instrumentos y posterior recogida de información.

Desarrollo humano. El ser humano desde que nace hasta que muere se somete a continuos cambios influenciados básicamente por tres aspectos: por el contexto social en el que se desarrolla, por la crianza que recibe en su familia, y por las características y particularidades que lo definen como ser único. Delval (2006), concibe el desarrollo como “el proceso que experimenta un organismo que cambia en el tiempo hasta alcanzar un estado de equilibrio. En el caso del ser humano éste nace con una serie de conductas y de disposiciones que se van a ir especificando a lo largo del tiempo. Hay, sin duda, disposiciones internas que se van actualizando, pero la interacción entre los factores internos y las influencias exteriores es muy estrecha” (Delval, 2006, p. 21). Esta característica de equilibrio lleva a pensar en un estado de encuentro y relación consigo mismo y con los otros, en un estado de acomodación y preferiblemente de bienestar en el contexto en que se encuentre.

Siendo entonces el ser humano, específicamente el adolescente, el sujeto de estudio en esta investigación, hemos considerado importante definir los factores que intervienen en su desarrollo y la interrelación entre ellos, de modo que podamos conocer cómo dichos factores inciden en la toma de decisiones, en sus comportamientos y en las relaciones que establece con su entorno. Por tanto, es importante identificar con claridad las características de la familia y del adolescente desde la perspectiva del desarrollo humano y la influencia de los factores internos y externos que intervienen en este proceso, teniendo a la familia como centro de vital importancia en su proceso formativo.

Teorías sobre el desarrollo humano. Existen diferentes teorías en torno al desarrollo humano que han contribuido a su análisis y que provienen de diferentes fuentes y contextos de estudio. Aunque las posiciones teóricas sean diferentes, el estudio de las mismas permite analizar el tema desde diversos enfoques y generar el propio a partir de la experiencia. Delval (2006) propone el análisis de la teoría psicoanalítica, cuyo origen está en los trabajos de Sigmund Freud (1856-1939); la posición conductista, en la que se considera a Jhon B. Watson (1878-1958), como el fundador del conductismo; la psicología de la Gestalt, conformada por Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Kohler (1887-1967) y Kurt Koffka (1886-1941); la teoría de Jean Piaget (1896-1980), la

posición de Vigotsky (1896-1934) y la psicología con los aportes de Newell, Shaw y Simon (1958).

De acuerdo con la clasificación realizada por Delval, hemos considerado entender el desarrollo humano a partir de los aportes realizados por Vigotsky, facilitando la comprensión del ser humano, desde lo sociológico en cuanto a la apropiación y de Piaget desde lo psicológico en cuanto a la adaptación.

Jean Piaget desarrolla su investigación en torno a cómo se produce el conocimiento científico, afirma que el organismo es esencialmente activo y es a través de su actividad como va construyendo sus propias estructuras biológicas y mentales. Las dos funciones biológicas más generales, las concibe como la organización y la adaptación: “La adaptación es un proceso que tiene dos momentos: la asimilación o acción del organismo sobre los objetos que le rodean, es decir, incorporación y transformación del medio, y la acomodación o acción del medio sobre el organismo, que lleva consigo la transformación de éste” (Delval, 2006, p. 65). Esta postura nos lleva a considerar la incidencia que tienen las relaciones que el individuo establece con su entorno en la conducta y por tanto en la toma de decisiones.

En tanto, Lev Semenovich Vigotsky afirma que individuo y sociedad o desarrollo individual y procesos sociales, están fuertemente relacionados en la medida en que la estructura del funcionamiento individual está reflejada en la estructura del funcionamiento social. Lo que lo lleva a la formulación del concepto de *zona de desarrollo potencial*. “La noción de zona de desarrollo potencial es interesante y subraya la importancia de la cooperación y del intercambio social en el desarrollo, pero como puede observarse se trata de una construcción teórica de difícil manejo, pues al ser sólo algo potencial nunca podemos estar seguros de cuál es su alcance real, ya que depende de interacciones que pueden no producirse” (Delval, 2006, p. 67).

Comparando por tanto las posturas de Piaget y Vigotsky, encontramos cómo en el primero, el desarrollo del individuo está dado desde lo psicológico y en el segundo desde lo sociológico. Delval (2006), frente a la postura de Piaget, la encuentra equívoca y en aparente contradicción dada la diferencia de perspectiva de los dos puntos de vista: “Mientras Vigotsky estaba subrayando la influencia de la estructura social en el

desarrollo del individuo, parecería que Piaget estaba concibiendo un individuo que crece solo, independiente del medio social” (Delval, 2006, p. 70).

Las estructuras interpersonales como contextos de desarrollo humano. Teniendo como referente la postura de Vigotsky, sobre a la influencia del medio social en el desarrollo interno del individuo, concretamente al desarrollo de su inteligencia y, dadas las características de esta investigación, vemos coherente también considerar la mirada de Bronfenbrenner (2002), quien, mediante la exposición de varias hipótesis, establece las estructuras de relación interpersonal.

De acuerdo con el autor, se establece una relación cuando haciendo parte de un mismo entorno, una persona está atenta o participa en las actividades de otra. Bronfenbrenner considera lo anterior como requisito para la existencia de una diada, por tanto, es posible que surjan estructuras interpersonales más grandes. Plantea igualmente tres formas funcionales que una diada puede adoptar, según el potencial que tenga para aumentar el desarrollo psicológico:

“1. Una *diada de observación* se produce cuando uno de los miembros presta atención, de una manera estrecha y duradera, a la actividad del otro, el cual, a su vez, por lo menos reconoce el interés que se demuestra. 2. Una *diada de actividad conjunta*, es aquella en la cual los dos participantes se perciben a sí mismos haciendo algo juntos. Esto no significa que hagan lo mismo. Por el contrario, en general, las actividades que realizan suelen ser algo diferentes, pero complementarias, es decir, partes de un patrón integrado... Las diadas de actividad conjunta son especialmente convenientes para este proceso de desarrollo. Estimulan al niño a conceptualizar y a enfrentarse a las relaciones de poder. 3. Una *diada primaria* es aquella que continúa existiendo fenomenológicamente para ambos participantes, incluso cuando no están juntos. Cada uno de los miembros aparece en los pensamientos del otro, es objeto de fuertes sentimientos emotivos, y sigue influyendo en la conducta del otro, aunque estén alejados” (Bronfenbrenner, 2002, p. 79).

Justamente es la diada primaria, la que encontramos en el transcurso de la indagación, estableciendo la relación existente entre los adolescentes y sus padres o por otros adultos que han asumido el rol formativo, por

considerar que independiente de los diferentes estilos de vida que el adolescente tenga, existe la posibilidad que al no estar mucho tiempo en compañía de sus padres, o quizás al no tener un vínculo permanente con ellos, si pueden producirse sentimientos emotivos con otras personas que influyen en su conducta y en sus decisiones.

Las hipótesis resultantes de esta categorización dada por Bronfenbrenner (2002), conllevan a deducir que las díadas de observación tienden a convertirse en díadas de actividad conjunta y éstas a su vez, dados los sentimientos resultantes tiendan a convertirse en díadas primarias.

Es así como, la identificación del tipo de diadas que los adolescentes establecen con sus padres o con otros adultos como cuidadores o familiares cercanos, también permitieron identificar los sentimientos resultantes de estas relaciones y la influencia que estos han tenido en sus comportamientos, decisiones, autoimagen e identidad y por tanto en el desarrollo corporal. Atendiendo el deseo por conocer la influencia de las relaciones en el desarrollo del adolescente, consideramos pertinente la afirmación que al respecto hace Bronfenbrenner (2002), en cuanto al impacto que tiene en el desarrollo humano el sentimiento positivo o por el contrario el sentimiento negativo resultante del aprendizaje por observación o por compartir actividades generadas en una diada primaria. El planteamiento de este autor por tanto nos permitió ahondar sobre la presunción que teníamos acerca de la influencia que tienen las relaciones familiares y el medio social en el desarrollo corporal del adolescente.

Los roles de padres y maestros como contexto de desarrollo humano. El rol tiene un carácter social en la medida en que éste designa la función o papel que una persona tiene en un grupo, por tanto, como ser social, las acciones de esa persona estarán mediadas por las normas y comportamientos que le asigne dicho rol en una comunidad determinada. “Un rol es un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás, en relación con aquella. Los roles se suelen identificar con las etiquetas que se utilizan para designar distintas posiciones sociales en una cultura” (Bronfenbrenner, 2002, p. 107).

La definición de roles implica la generación de unas expectativas de comportamiento en torno a las acciones de la persona que ocupa

el rol y a las actuaciones de quienes se relacionan con dicha persona. Las expectativas de roles no sólo están referidas al contenido de las actividades o acciones, sino a las relaciones entre las dos partes diádicas, a las relaciones de la persona con la sociedad; es decir, como lo afirma Bronfenbrenner (2002), a las relaciones en función del grado de reciprocidad, equilibrio de poderes y relación afectiva.

Este autor plantea varias hipótesis con respecto al impacto de la asignación de roles sobre la conducta: 1. “si colocamos a una persona en un rol, esto tiende a evocar percepciones, actividades, y patrones de relación interpersonal, coherentes con las expectativas que se asocian con ese rol, y que corresponden tanto a la conducta de la persona que ocupa el rol como a la de los demás con respecto a esa persona, 2. La tendencia a evocar percepciones, actividades y patrones de relación interpersonal coherentes con las expectativas de roles, aumenta cuando el rol está bien establecido en la estructura institucional de la sociedad, y cuando existe un consenso amplio en la cultura o la subcultura acerca de estas expectativas, que corresponden tanto a la conducta de la persona que ocupa el rol como a la de los demás con respecto a esa persona” (Bronfenbrenner, 2002, p. 114).

Teniendo en cuenta lo anterior, y debido a que la familia y la escuela, tienen un rol trascendente en la formación de los adolescentes, existe la necesidad de congruencia en sus acciones, por lo que se consideró importante analizar su rol formativo, además de las implicaciones y de las expectativas frente a las acciones, sentimientos y decisiones resultantes de su relación con los niños, adolescentes y jóvenes, definiendo por tanto la trascendencia del papel formativo en el individuo y por tanto en la sociedad.

Familia humana. Llegar a una unidad respecto al concepto de familia, resultó complejo debido a las diferentes formas de organización y denominación recibidas a través de los tiempos, incluso en un mismo contexto social; a la vez que se corriera el riesgo de llegar a una conceptualización excluyente o que pudiera, herir la susceptibilidad de quienes hacen parte de esta importante institución social.

Es así como, al realizar la revisión de las conceptualizaciones sobre familia propuestas por diferentes autores, se concluyó que la presentada

por Rodrigo y Palacios (2012), tiene mayor correspondencia con las características generales de las familias a las que están vinculados los adolescentes sujetos de nuestra investigación, y dado su carácter universal, resultó apropiada a la variada conformación familiar del contexto en el que se desarrolla la indagación. Igualmente, consideramos importante la claridad que hace sobre los aspectos de interdependencia de los adultos, de dependencia de los que son educados y cuidados y del compromiso personal entre quienes conforman la familia, puesto que de paso limita o establece las funciones de la familia y permite el reconocimiento, cuando este concepto sea desdibujado al irrumpir en algunos de los tres aspectos mencionados.

“...lo que a nuestro entender queda como núcleo básico del concepto de familia es que se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia... Resulta crucial, en primer lugar, la interdependencia, la comunicación y la intimidad entre los adultos implicados; en segundo lugar, la relación de dependencia entre quien cuida y educa, por un lado, y quien es cuidado y educado, por otro; y, en tercer lugar, que esa relación esté basada en un compromiso personal de largo alcance de los padres entre sí y de los padres con los hijos” (Rodrigo y Palacios, 2012, p. 33).

Encontramos igualmente un punto de vista complementario, como es el presentado por Eguiluz (2003), quien a partir de la revisión de diferentes autores define la familia como sistema abierto en interacción con otros sistemas: “La familia ajusta y modifica su estructura al entrar en contacto con los suprasistemas en que participa; por ejemplo, la escuela de los hijos, el sistema laboral de los padres o el vecindario. Todos estos sistemas influyen en la familia necesariamente con sus reglas, valores y creencias y ocasionan cambios en el grupo familiar” (Eguiluz, 2003, p. 5).

Por tanto, dada la importancia del concepto de familia como sistema, se realizó un análisis que nos llevó a una mejor comprensión de las relaciones que se gestan en el grupo familiar, de los roles de los padres, de los modelos de familias, de sus funciones y de los sistemas de influencias, tensiones y elementos de protección que inciden tanto en la familia, como en el adolescente que hace parte de ella.

Clasificación de modelos familiares. Duch y Mèlich (2009), nos proponen una clasificación de los modelos familiares, teniendo en cuenta que históricamente la familia, al igual que otras instituciones humanas, nunca han sido realidades “en sí”, sino que corresponden a construcciones simbólicas y sociales que se han configurado teniendo en cuenta que “1) la sociedad es una red de significaciones (Max Weber); 2) la identidad de las personas de carne y hueso es un fenómeno histórico-social (G. Mead); y 3) las estructuras sociales - por tanto, también la familiar, porque son fenómenos polifacéticos, son susceptibles de ser descritas e interpretadas con la ayuda de analíticas diferentes” (Duch y Mèlich, 2009, p. 39). Son cuatro los modelos familiares identificados por estos autores: Tipo tradicional, tipo bastión, tipo compañerismo y tipo asociación. (Ver tabla 2.1).

Tabla 2.1 Modelos de familia, desde La antropología de la vida cotidiana

Modelo	Visión del mundo	Concepción de familia	Valores esenciales
Tipo Tradicional	<i>Determinista:</i> Aceptación del orden dado. <i>Orgánica:</i> A cada cual, el lugar que le corresponde.	Célula básica, lugar de reproducción de la sociedad, de los aprendizajes. Indisolubilidad	<i>Realismo:</i> Asunción de los deberes. Sentido de la <i>responsabilidad</i> <i>Solidaridad:</i> Respeto del otro. Justicia
Tipo Bastión	<i>Utilitarista:</i> Sociedad de la abundancia; hay que aprovecharse al máximo <i>Egocéntrica:</i> Cada cual para sí mismo.	Lugar de acumulación y de consumo.	<i>Triunfar:</i> Luchar. Fuerza de carácter. Perseverancia. <i>Cálculo/racionalidad:</i> Planificar. Economizar. Ser prudente.
Tipo Compañerismo	<i>Idealista:</i> Armonía de los seres y de las cosas. <i>Altruista:</i> Ayudar a los otros. Comprenderlos.	Lugar de la expresividad y de la felicidad.	<i>Amor:</i> Empatía. Tolerancia. Generosidad. <i>Gratuidad:</i> Ni cálculo, ni racionalidad. Desprendimiento. Donación.
Tipo Asociación	<i>Hedonista:</i> Rechazo de los constreñimientos. Búsqueda del placer inmediato. <i>Atomista:</i> Cada cual para él.	Base por la que el individuo pueda prosperar y adquirir poder.	<i>Realización de sí mismo:</i> Creatividad. Autodespliegue. <i>Respetar los derechos de cada cual:</i> Libertar de acción y de pensamiento. Apertura a las diferencias.

Fuente: elaborado a partir de Duch, Ll. y Mèlich, J. (2009)

La clasificación anterior permitió al grupo investigador identificar el tipo de familia indagada, y poder establecer los valores que en ella predominan, igualmente facilitó la identificación de la incidencia que la formación tiene en el adolescente al momento de decidir sobre la realización de modificaciones corporales.

Funciones de la familia humana. Como se ha visto, el concepto de familia y los modelos de familia se presentan en tiempos y espacios variados, que llevan a una evolución de su definición; de igual forma, dada la importancia que tienen las relaciones establecidas en su interior en el desarrollo social del individuo, además de las implicaciones en su propio proyecto de vida, se consideró, referir las funciones de la familia propuestas por Rodrigo y Palacios (2012). Estos autores consideran a los padres además de promotores en el desarrollo de sus hijos, sujetos inmersos igualmente en un proceso de desarrollo, con unas funciones, en donde la familia:

“1) Es un escenario donde se construyen personas adultas con una determinada autoestima y un determinado sentido de sí mismo, y que experimentan un cierto nivel de bienestar psicológico en la vida cotidiana frente a los conflictos y situaciones estresantes. 2) Es un escenario de preparación donde se aprende a afrontar retos, así como a asumir responsabilidades y compromisos que orientan a los adultos hacia una dimensión productiva, plena de realizaciones proyectos e integrada en el medio social. 3) Es un escenario de encuentro intergeneracional donde los adultos amplían su horizonte vital formando un puente hacia el pasado (la generación de los abuelos) y hacia el futuro (la generación de los hijos). 4) Es una red de apoyo social para las diversas transiciones vitales que ha de realizar el adulto... En este sentido, la familia puede ser un valor seguro que permanece siempre a mano cuando todo cambia y peligra el sentido de continuidad personal...” (p. 35). Por otro lado, para Rodrigo y Palacios (2012), básicamente ser padre y madre significa tres cosas: primero, la puesta en marcha de un proyecto vital educativo, segundo, adentrarse en una implicación personal y emocional y tercero, llenar de contenido ese proyecto educativo.

Frente a las funciones básicas que cumple la familia en relación con los hijos, estos autores definen cuatro: 1) asegurar la supervivencia de los hijos en cuanto a su crecimiento y socialización, 2) aportarles un clima de afecto y apoyo que favorezca el sano desarrollo psicológico, 3) estimularlos en su capacidad de relacionarse competentemente con su entorno físico y social lo que les permitirá responder a la adaptación del mundo en donde tendrán que vivir, y 4) decidir en cuanto a la implicación de otros contextos educativos que compartirán con la familia la educación del niño o de la niña.

La familia como un sistema. Según el fundador de la teoría estructural sistémica, Salvador Minuchin, citado por Eguiluz (2003), la familia puede verse como un sistema que opera dentro de otros sistemas más amplios y tiene tres características: a) su estructura es la de un sistema sociocultural abierto, siempre en proceso de transformación; b) se desarrolla en una serie de etapas marcadas por crisis que la obligan a modificar su estructura, sin perder por ello su identidad y c) es capaz de adaptarse a las circunstancias cambiantes del entorno modificando sus reglas y comportamientos. Este proceso de continuidad y cambio permite que la familia crezca y se desarrolle.

En total concordancia lo presenta el biólogo Bertalanffy (1978), citado por Eguiluz (2003), quien desarrolló la teoría general de los sistemas, la cual posteriormente ha servido para explicar la operación de los grupos y el comportamiento de las familias, que permiten comprender el funcionamiento de la familia en tres formas: a) como un sistema en constante transformación; b) como un sistema activo autogobernado, y c) como un sistema abierto en interacción con otros sistemas.

En cuanto a la familia en constante transformación, es un sistema compuesto de diversos subsistemas: a) el conyugal, formado por ambos miembros de la pareja; b) el parental, constituido por los padres con los hijos, y c) el fraterno, formado por los hijos. Cada uno está constituido por los sistemas personales o individuos, de modo que todos, por ser sistemas vivos, pasan por el ciclo de desarrollo normativo: nacen, crecen, se reproducen y mueren. Para transformarse, todo sistema requiere dos fuerzas aparentemente contradictorias: la capacidad de transformación, que lleva al cambio; y la tendencia a la homeostasis, que mantiene la constancia.

En relación a la familia como un sistema activo y autorregulado, los sistemas crean, a través de múltiples interacciones, una serie de reglas que configuran su estructura Minuchin (1983), citado por Eguiluz (2003), éstas se modifican por ensayo y error, pero se mantienen constantes en el tiempo, de modo que cada uno de los individuos que forman el sistema sabe qué está permitido y qué está prohibido y sabe cuándo y qué debe hacer para ser aceptado por los otros. De esta manera, las relaciones entre los individuos se forman de modo estable, lo cual proporciona un sistema seguro que autocontiene a las personas y les permite sentir que son una parte y el todo a la vez.

Y finalmente, en cuanto a la familia como sistema abierto en interacción con otros sistemas, la familia ajusta y modifica su estructura al entrar en contacto con los suprasistemas en que participa; por ejemplo, la escuela de los hijos, el sistema laboral de los padres o el vecindario. Todos estos sistemas influyen en la familia necesariamente con sus reglas, valores y creencias y ocasionan cambios en el grupo familiar.

Entorno educativo familiar. El entorno educativo familiar se genera en el ambiente en el que se desarrollan situaciones, experiencias, cambios y acciones que son de gran importancia en la interacción educativa, a través de los cuales la familia proporciona fundamentos importantes en el desarrollo infantil. Este ambiente incidirá en los cambios dinámicos del crecimiento del niño y afectarán sus relaciones sociales y el desarrollo de su personalidad, de igual forma habrá afectación de los cambios por los que la conformación familiar irá pasando.

Por tanto, fue conveniente ahondar en la incidencia de las rutinas familiares en el entorno educativo y en el desarrollo del individuo. Las rutinas familiares son el resultado de diversas variables que inciden en las interacciones y las experiencias, las creencias, los valores que predominan en las familias, el nivel de formación de los padres, el nivel socioeconómico, e inciden no sólo en las rutinas sino en las relaciones que establece el individuo que se está formando. Estas variables, tienen una afectación determinante en la personalidad y en el futuro del adolescente en formación. Al respecto Rodrigo y Palacios (2012), refieren que el conjunto de actividades, objetos, experiencia y relaciones que el niño o la niña conforman el entorno educativo familiar, por lo que el análisis de las rutinas de la vida cotidiana, y el transcurrir diario son necesarias en cuanto a objeto de estudio ya que más que considerar estimulante el objeto o situación es aún más dicente las relaciones o interacciones que en torno a él tienen lugar.

Factores de protección y factores de riesgo en la vida familiar. Teniendo en cuenta que en esta investigación, el contexto aporta un papel importante en el adolescente, en su desarrollo, en sus relaciones, creencias y decisiones, y como se ha mencionado anteriormente la relación de la concepción de la familia como un sistema que tiene relación con otros sistemas; consideramos importante identificar los factores que en dicha interrelación

pueden ser de protección o de riesgo en la vida familiar y por tanto de afectación en el desarrollo del niño o niña que allí se forma. Según Bronfenbrenner, citado por Rodrigo y Palacios (2012), “existen cuatro tipos de sistemas que guardan una relación inclusiva entre sí: el macrosistema, el exosistema, el mesosistema y el microsistema. El macrosistema es el sistema más distal respecto al individuo, ya que incluye los valores culturales, las creencias y las situaciones y acontecimientos históricos que definen a la comunidad en la que vive y que pueden afectar a los otros tres sistemas ecológicos. El exosistema comprende aquellas estructuras sociales formales e informales que, aunque no contienen a la persona en desarrollo, influyen y delimitan lo que tiene lugar en su ambiente más próximo. El mesosistema se refiere al conjunto de relaciones entre dos o más microsistemas en los que la persona en desarrollo participa de manera activa (relaciones familia- escuela, por ejemplo). Por último, el microsistema es el sistema ecológico más próximo, ya que comprende el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y el ambiente inmediato en que se desenvuelve. (Microsistema familiar y microsistema escolar, por ejemplo)” (p. 38).

Según los mismos autores, definen como factores de tensión y riesgo presentes en el macrosistema: la televisión y la fuerte incidencia por la excesiva valoración dada a la violencia, el fenómeno llamado “el final de la infancia” en el que el mundo de los niños cada vez es más corto y desprotegido del mundo de los adultos, las tensiones sociales y económicas generadas por situaciones como el desempleo y la pobreza; además, de la falta de servicios de apoyo comunitarios y de recursos de tipo lúdico y cultural.

De acuerdo a lo anterior se hizo evidente que las situaciones que generan factores de riesgo o de protección en cada uno de los sistemas aportan una fuerte influencia en la familia, por lo que consideramos que crecer en un ambiente familiar determinado, no es lo mismo que crecer en otro con características distintas, que tener estabilidad es diferente de no tenerla, “como si desde el punto de vista evolutivo fuera igualmente positivo aprender en la familia actitudes de cooperación y reciprocidad

con los demás que actitudes de oposición y competencia” (Rodrigo y Palacios 2012, p. 39).

En lo que se refiere al mesosistema, Rodrigo y Palacios (2012), plantean que el principal problema es la falta de conexión entre los diferentes microsistemas en los que el niño participa, particularmente entre la familia y la escuela, que es justamente entre los que pasa más tiempo, otro ejemplo de desconexión entre microsistemas son la afectación de las relaciones de la familia y los amigos de los hijos. Respecto a los factores de riesgo o tensión en el microsistema se encuentran las confusiones y contradicciones que frecuentemente se encuentran las ideas o creencias de los padres a propósito de los hijos y su educación. En este sentido, los autores hacen mención especial a los sentimientos de incompetencia o de impotencia que los padres sienten frente a la crianza y la educación de sus hijos.

Respecto a los elementos de protección, en el macrosistema están una valoración positiva de la vida y de la vida familiar, puesto que los niños son responsabilidad y asunto de los padres y no de la comunidad.

En cuanto al mesosistema, se considera el desarrollo de servicios de apoyo a las familias que son necesarios a la hora de educar a los hijos, aún más cuando en nuestro contexto los padres deben trabajar y un número creciente de niños deben ser criados carentes de un vínculo afectivo formativo, que represente seguridad y autoridad.

En relación con los elementos de protección del exosistema, los autores Rodrigo y Palacios (2012), consideran como factores de protección a la red informal de apoyo a la familia, constituida por la familia extensa y por la red de amigos y vecinos.

Finalmente, el microsistema no tiene muchas variaciones en cuanto a la estabilidad de la familia y la escuela como principales instituciones de protección y amortiguación de tensiones, “si bien es cierto que se produce una cada vez mayor delegación de funciones y responsabilidades en otras instituciones (la escuela, por ejemplo), también lo es que la familia conserva un sentimiento de responsabilidad básica, y, sin duda, un compromiso fundamental en relación con los hijos” (p. 44).



Adolescencia

Definición de adolescencia. Con el objeto de entender el concepto de adolescencia y estudiar su pertinencia en nuestra investigación se tuvo en cuenta el presentado por Eguiluz (2003), quien considera que la adolescencia es un concepto reciente; desde el punto de vista biológico, lo ubica desde la primera menstruación de las mujeres y de la primera eyaculación involuntaria de los hombres, precisa que la palabra adolescencia proviene del latín *adolescere*, que significa “crecer”, es decir para la autora “crecer hacia la madurez”, y el proceso que interviene en este paso de niño a adulto a través de la adolescencia se denomina socialización o culturización.

Asumimos que el ser humano en sus diferentes etapas evolutivas pasa por cambios físicos y emocionales que siempre serán complejos en la medida en que estos sean influenciados por el contexto y por los modelos de crianza. Sin embargo, en la etapa adolescente confluyen diferentes situaciones que determinarán el tipo de personalidad, los principios y valores con los que afrontará la siguiente etapa, la adultez, como lo son

el tipo de crianza, el contexto en que crece, las relaciones que establece con la familia y con otras instituciones, el tipo de educación que recibió en la escuela, entre otros.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene para el adolescente, relacionarse y asumir diferentes roles es preciso anotar que: “La adolescencia es una época en la que el individuo lucha para determinar la naturaleza exacta de su yo, y para consolidar una serie de elecciones en un todo coherente que constituya la esencia de su persona, claramente distinta de los padres y otras influencias formativas. Sin este proceso hacia la individualidad, el joven puede experimentar despersonalización. El adolescente puede alcanzar la libertad relativa para escapar del comportamiento que está gobernado por reglas por medio de variaciones de estilo del rol y la estructura de roles, y a través de la selección de contextos sociales y ambientales alternativos en los que desarrollarse fuera del hogar” (Coleman y Hendry, 2003, p. 59).

Con lo expresado hasta aquí, el concepto de adolescencia fue abordado desde el momento evolutivo del ser humano en el que intervienen además de la crianza, el contexto, factores como la personalidad, el autoconcepto, la identidad y las relaciones que establece consigo mismo, con el entorno y con los otros.

Autoconcepto y búsqueda de identidad. La adolescencia es concebida como una época de consolidación del autoconcepto, dado por los cambios físicos, el crecimiento intelectual y la independencia emocional; estos factores, finalmente tendrán una importante incidencia en la definición de su identidad y en la relación y adaptación a su mundo social.

Según Coleman y Hendry (2003), los cambios físicos traen una alteración en la imagen del cuerpo, aspecto importante a considerar en nuestra investigación, puesto que de este modo también hay una alteración en cuanto a la propia imagen del adolescente. Igualmente, el crecimiento intelectual durante esta etapa permite un autoconcepto más complejo y perfeccionado, además de la probabilidad de un desarrollo del autoconcepto en relación con la creciente independencia emocional y la toma de decisiones respecto a la ocupación, los valores, el comportamiento sexual y las elecciones de sus amigos, entre otras. Por otro lado, Delval (1994), considera el autoconcepto como el

conjunto de representaciones que el individuo elabora sobre sí mismo en el que intervienen aspectos corporales, psicológicos, sociales y morales. “El autoconcepto de los adolescentes es mucho más

complejo y es el producto resultante de las aspiraciones propias y de la imagen que devuelven los demás. Esa imagen reflejada es esencial, pero no siempre exacta y pueden llegar a producirse deformaciones tremendas” (p. 577).

Familia y escuela. Formar las futuras generaciones es una misión inherente a la familia y la escuela, la manera en que se establezcan relaciones entre ellas es un asunto de gran importancia. De la cooperación entre estas dos instituciones depende el resultado positivo en la formación del individuo. Es necesario entonces, establecer una sana comunicación que permita abordar las situaciones que corresponden a la crianza de los adolescentes desde el rol de primeras instituciones formadoras y socializadoras de nuevas generaciones. Se mencionó anteriormente, cómo entre las funciones de la familia, se encuentra el decidir la implicación de otros contextos educativos con los que se compartirá la educación del niño o de la niña.

Función social de la escuela actual. La escuela tiene la misión de preparar individuos capaces de responder a los retos sociales, por ello los padres le confían a ésta la educación de sus hijos: “es evidente que las escuelas siguen siendo el mejor lugar para que los niños pasen la mayor parte del día” (Martiniá, 2009, p. 43). Sin embargo, en la actualidad el rol de la enseñanza se ha transformado y las familias ya no confían en la profundidad del sentido de la instrucción o la enseñanza: “La mayoría de la gente desconfía al oír hablar de aprendizaje u ‘organizaciones que aprenden’ quizá porque en el uso habitual, aprendizaje ha venido a ser sinónimo de ‘absorción de información’” (Martiniá, 2009, p. 43). El dilema no solo es qué enseñar y cómo hacerlo, también existe la preocupación por los nuevos desafíos que ha traído la tecnología moderna, debido al auge de las nuevas formas de comunicación y de relación con las diferentes culturas mundiales que ellas presentan, por tanto nuestro grupo de investigación coincidió con el autor en cuanto a que el rol de la escuela debe responder efectivamente desde la sana convivencia y el respeto por la diferencia a todos y cada uno de los desafíos que enfrenta la sociedad moderna.

Resultó igualmente importante que la escuela esté preparada para ofrecer a las familias un lugar donde sus hijos encuentren herramientas sociales que les permitan afrontar efectivamente las tensiones evidenciadas en los conflictos que se viven con individuos en edad adolescente.

Martiñá (2009), afirma que la escuela es el espacio donde los estudiantes deben convivir y socializar sus experiencias, sin embargo existe una tensión, “*Tensión entre lo espiritual y lo material: o cómo capacitar técnicamente para la supervivencia y, a la vez, desarrollar valores morales de pluralismo, tolerancia e integración de las diferencias*” (p. 42), lo que implica un reto tanto para padres como para docentes por desarrollar en los jóvenes valores morales que les permitan vivir en medio y con la diferencia. Al respecto Martiñá presenta una postura relacionada con la vivencia conjunta y el aprendizaje, exponiendo que aprender a vivir juntos supone una apuesta arriesgada y novedosa en donde el aprendizaje incursione en lo ambiguo de lo emocional y lo moral priorizando de acuerdo a la época el término ‘a convivir se aprende’.

En relación con lo anterior, la Secretaría de Educación de Bogotá, en el *Documento Marco de la Educación para la ciudadanía y la Convivencia*, establece una conceptualización, que encontramos acorde en la investigación, de acuerdo con la ciudadanía, la convivencia y la escuela. La propuesta de la SED (2014), reconoce la ciudadanía como dinámica y contextualizada social, espacial y cronológicamente, y entiende que el ciudadano o la ciudadana se definen por su papel activo en la sociedad, por su capacidad de participar de sus transformaciones y de incidir en el destino colectivo. Ésta es entonces una ciudadanía en relación con el Estado y los derechos que debe garantizar, pero también una ciudadanía que trasciende al Estado, que es asociada con el sentido amplio de la sociedad política; en donde las comunidades humanas están unidas mediante valores e ideales que les conceden un carácter intrínsecamente político (Hann, 1996)” (p. 13). En cuanto a la ciudadanía, es entendida por la Secretaría de Educación de Bogotá (2014), “como un proceso de interacción en el marco de relaciones de poder ejercidas sin opresión, ni dominación, donde se establecen consensos sobre valores, normas y acuerdos que guiarán el vivir juntos. Es este marco la convivencia se caracteriza por ser dinámica, constante y cotidiana, de donde se desprende que el proceso de construcción de convivencia es más importante que el logro de un estado ‘ideal’ determinado” (p. 17).

Es así como estos dos conceptos, ciudadanía y convivencia conllevan el replanteamiento de la noción de escuela en el marco del proyecto de educación para la ciudadanía y la convivencia, en donde “la escuela se convierte en un espacio democrático construido desde el reconocimiento de la otredad, desde las diferentes formas de ser, sentir, pensar o actuar. En éste sentido, la convivencia escolar deber ser la base que modifica las relaciones de poder coercitivas, la discriminación y la violencia de la sociedad colombiana ya que desde la escuela los niños, niñas y jóvenes emprenden el cambio hacia el respeto por la vida, por el cuerpo y por la naturaleza” (SED, 2014, p. 17).

Es justo en este punto en donde el grupo de investigación encontró total coherencia con los conceptos, la metodología, el propósito mismo de la investigación, además de la indagación realizada; ya que existieron afinidades en varios puntos, pero con mayor énfasis en la identidad y en el sentido de la vida, el cuerpo y la autoestima, lo que nos permitió abordar con mayor compromiso, la responsabilidad formativa en el tema de desarrollo corporal de los adolescentes, sujetos de esta investigación.

Función formativa de la familia en relación con la escuela. La responsabilidad de incorporar sana y productivamente a las nuevas generaciones en la sociedad, es un reto compartido entre la escuela y la familia. Es necesario mejorar la calidad de los procesos educativos mediante el fortalecimiento y cooperación de la familia y la escuela. Es por ello que Martiñá reconoce el contexto sociocultural de la familia para plantear el cuestionamiento de la crisis que actualmente se experimenta al interior de ambas instituciones. Este reconocimiento del contexto empodera a la escuela para encarar la crisis y abordar reflexivamente el problema, donde la función formativa de la familia se ve enriquecida con la sana comunicación y capacitación que la institución educativa ofrezca.

Confirmando lo anterior encontramos identificación con las posturas presentadas por: Martiñá (2009), quien afirma que “la colaboración Escuela-Familia, es, hoy por hoy, una cuestión estricta de supervivencia” (p. 12). Y por Solé (1996), quien identifica que actualmente “las necesidades educativas son más agudas que en épocas anteriores, y que es más imperiosa la colaboración entre padres y docentes, los unos y los otros se encuentran más solos y también más perplejos para ahondar en su función educativa” (p. 2).

La agudización del hecho educativo, además del desvanecimiento de los límites en los roles de padres y docentes, conllevan a que la complejidad de la tarea de educar provoque una sensación de desbordamiento y que sean delegadas parcialmente las responsabilidades a otros, esos otros que llevan a deslegitimar la función formativa de la familia y la escuela, dificultado aún más la alianza en favor de una empresa común, la de la formación de niños, jóvenes y adolescentes.

No se trata entonces de juzgar a simple vista que es un problema de despreocupación, sino una necesidad de explorar el contexto y descubrir otras causas que provocan dificultades en las acciones de formación, desde la familia y la escuela. Igualmente, Martiñá afirma que, ante la falta de objetividad y sentido crítico de la apreciación de un problema, los padres acuden a la improvisación y a la espontaneidad, perdiendo su relación de poder y cayendo en círculos viciosos, donde los hijos buscan tomar el control de la situación mientras los padres buscan recuperarlo, en un marco de actuaciones que evidencian gran ignorancia y recursividad.

Es entonces notorio, que no solo los docentes piden auxilio a los padres, sino que en gran medida son los padres quienes también necesitan conocimiento respecto a la forma de educar, está visto entonces que no es solo la escuela quien educa, sino también los padres. Al respecto coincidimos con la propuesta de Martiñá (2009), en la que concluye que no es solo cuestión de querer educar, hay que tener el conocimiento de cómo hacerlo, y es entonces donde emerge la relación de colaboración entre las dos instituciones encargadas en primera medida de formar.

La búsqueda de estrategias que faciliten esta alianza debe ser tan creativas y efectivas que logren la identificación de la necesidad de acciones comunes en la educación de los niños y adolescentes y que conlleve la superación de las brechas existentes, sobre todo la falta de tiempo, por tanto, se debe hacer énfasis en acciones en las que se comparta la formación, a partir de los roles particulares de cada institución formativa. Al respecto Solé (1996) plantea dos objetivos en torno la función educativa.

“Muchos centros encuentran contenidos alrededor de los cuales colaborar con los padres en bien de sus alumnos; muchos encuentran

fórmulas variadas para favorecer el conocimiento y la relación, y pueden adaptar las soluciones que encuentran a los diversos momentos del desarrollo infantil, incorporándolo también de forma activa en las actividades —reuniones, entrevistas, fiestas...— cuyo objetivo es la relación. En cualquier caso, y en cualquier etapa educativa, la relación familia/escuela persigue dos objetivos fundamentales: — progresar en el conocimiento del niño/alumno y — establecer criterios educativos comunes o, al menos, no contradictorios” (p. 4).

Son por tanto estas razones, además de los resultados de la investigación y los aportes provenientes de la población indagada, que surgió el propósito de generar una estrategia de intervención pedagógica con las familias, adolescentes y docentes en torno a la formación del desarrollo corporal que quizás, generen la inquietud por la ampliación de estos temas mediante la aplicación de estrategias similares en otras instituciones educativas.

Formación a las familias. Las nuevas tipologías de familias, formas de vida y contextos familiares en el mundo occidental, sugieren una necesaria e innovadora gestión de la escuela desde el apoyo social y orientación a las familias emergentes. La escuela debe proveer un conocimiento adecuado del desarrollo humano a la comunidad, ya que ésta cumple el papel de formadora en temas relacionados con orientación familiar. La pertinente gestión de la escuela promueve en las familias un cambio social que erradica vicios de crianza repetitivos e inadecuados.

Ignasi Vila, compilado por Rodrigo y Palacios (2009), define la formación de padres como: “un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas que son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos” (p. 502). Por lo tanto, para nuestra investigación el objetivo de la formación ofrecida a las familias consistirá en mejorar las pautas de crianza, desarrollando competencias y habilidades educativas. Formación que permitirá enriquecer la propuesta educativa de intervención con las familias, los docentes y los adolescentes en el tema de las modificaciones corporales.

Los autores igualmente afirman que las escuelas no pueden limitarse a las llamadas “escuelas de padres”, sino que deben promover la resignificación de las mismas en un lugar al que asistan voluntariamente los padres y/o madres para adquirir conocimientos relacionados con el progreso de la infancia y las pautas de crianza. Sin embargo, de acuerdo con la experiencia del

grupo investigador y con la recolección de información obtenida, el carácter voluntario no es bien acogido en nuestro contexto, por tanto además de la estrategia de formación con las familias, se hizo imperativo buscar alternativas motivacionales para lograr su asistencia y compromiso en este proceso de resignificación.

Los programas formativos a familias deben realizarse como lo proponen Rodrigo y Palacios (2009), desde la primera infancia y no esperar a dejar perder la intervención de la escuela en este momento en que se inicia la escolaridad, en pro de mejorar las prácticas familiares.

Desarrollo corporal. Para nuestra investigación, abordar el desarrollo corporal dentro del desarrollo humano, tuvo como propósito presentar elementos que pudieran fundamentar su conceptualización y sus relaciones con las otras dimensiones, así como posibilitar en la comunidad educativa la investigación, el estudio y el debate sobre la transformación que deben tener las prácticas educativas. El ser humano, en este caso el adolescente, será visto en su totalidad, como una unidad tal, en la que no es posible afectar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás, superando así la tradición cultural y disciplinaria que lo ha venido abordando de manera parcial, particular y aislada.

El desarrollo corporal estará conformado por los términos corporalidad y cuerpo. Al respecto Cabra y Escobar (2014) señalan que: “El concepto corporalidad, heredero de la tradición fenomenológica, busca resaltar el hecho de que vivenciamos el cuerpo y que somos conscientes de esta vivencia” (p. 35). De igual modo, la noción de corporalidad, “alude a la pluralidad de dimensiones que convergen en nuestra vivencia del cuerpo, tales como las emociones, las relaciones, las significaciones y las sensaciones. Desde esta perspectiva, el cuerpo sería la materia viva desde y en la que se despliega la corporalidad” (p. 35). concepto de cuerpo por lo tanto se deriva de la idea que se tenga de corporalidad. Para la presente investigación, el cuerpo es entendido como una

entidad que no solo posee unos rasgos biológicos sino además entraña sensaciones, emociones conscientes e inconscientes y que estas son históricas y cambiantes. “Así, la noción de corporalidad, tiene una historia que no podemos omitir y que ha generado un movimiento de reflexión muy importante para el campo mismo de estudios sobre el cuerpo. En últimas podemos afirmar que el uso mismo de este concepto hizo que se resaltara el hecho de que el cuerpo es una configuración compleja, que articula de diversas maneras la materialidad biológica, la construcción simbólica, las pulsiones y contenidos psíquicos, y las experiencias vividas por los sujetos” (p. 36).

Nuestra pregunta por el desarrollo corporal en esta investigación buscó explorar de una forma profunda lo que significa y vive el cuerpo en realidades precisas en el contexto colombiano, en la relación cuerpo, familia y escuela en la formación del desarrollo corporal en los adolescentes de los colegios: Próspero Pinzón I.E.D, Saludcoop I.E.D., Eduardo Umaña Luna I.E.D. y Codema I.E.D., de la localidad de Kennedy.

Es por esto que, en la investigación, el término desarrollo corporal se utiliza para designar todo lo referente al cuerpo y la corporalidad del adolescente, porque el desarrollo corporal es una entidad compleja, múltiple y diversa que encarna la experiencia vivida, las percepciones, las características físicas y simbólicas en la configuración de los sujetos.

Lenguaje corporal. El lenguaje corporal en los adolescentes, es entendido, como la forma de comunicar a través del cuerpo sus formas de ser, de estar y entender la cultura y la sociedad que les rodea.

Por lo tanto, el cuerpo del adolescente quiere decirnos algo, como afirma Lluís Duch (2002): “El cuerpo humano siempre se ha comportado como un ‘objeto semiótico’ es decir como: Un texto que se escribe con muchos lenguajes, sus gestos, sus palabras, sus posturas, sus movimientos, es decir, el cuerpo como representación. Hay cuerpos de difícil lectura, silenciosos, remotos o inexpresivos... y cuerpos que exhiben, además, en su superficie corporal una serie de textos como si fueran grafitis, en los que se combinan el tatuaje, el piercing, el dibujo y la pintura: son cuerpos ‘textualizados’ o cuerpos utilizados como soportes físicos de un denominado ‘arte corporal’...” (p. 243).

Desde lo anterior concluimos que el cuerpo del adolescente se puede interpretar y contextualizar en el ámbito familiar y escolar de nuestra sociedad. Es así, como los adolescentes se realizan cambios en sus cuerpos para ser reconocidos por los demás: “el tatuaje, el piercing, al igual que las vestimentas o las formas de peinarse, de raparse, de teñirse el pelo o de ostentar joyas o marcas corporales, se ha convertido para las generaciones jóvenes, maneras de darle vuelta a su identidad para acercarse a una imagen juzgada más propicia” (Le Breton, 2007, p. 92), por lo tanto: “Las intervenciones en la piel son intentos de modificar las fronteras entre el adentro y el afuera, un ejercicio de franqueamiento de un paso delicado” (Le Breton, 2007, p. 92). Para designar estos cambios nos referiremos al término *modificaciones corporales*.

Modificaciones corporales. Las modificaciones corporales son aquellos cambios que se realizan en sus cuerpos algunos adolescentes, tales como piercing, tatuajes, expansiones, entre otros, los cuales se realizan por diferentes motivos: por moda, por imitar a sus compañeros o amigos, como una forma de crear sus propios estilos y tener un lugar en una época determinada. Tal como lo afirman Cabra y Escobar (2014): “En la sociedad contemporánea, varios autores coinciden en que una de las formas significativas de componer las subjetividades, con tendencia a ser descentradas y menos racionales, es a través de las diversas opciones y elecciones que el individuo puede tomar y que se van a expresar directamente en su cuerpo. Así, pues encontramos que, en condiciones de alta modernidad, hay tendencia cada vez más fuerte a que el cuerpo sea central en el sentido de la propia identidad de la persona moderna. Y esta condición responde al hecho de que el cuerpo también se configura como un lugar de construcción y de creación. El cuerpo ha dejado de ser una entidad fija, para devenir proyecto; obra abierta en la que el individuo “performa” su identidad” (p. 32).

En ese deseo de los adolescentes por constituirse como sujetos con propia identidad, se pueden encontrar varias formas de modificación corporal, en un esfuerzo por trazar en sus cuerpos referentes de sentido, porque cuando los adolescentes se realizan modificaciones en sus cuerpos, buscan de algún modo dar sentido a su subjetividad, es decir a constituirse como sujetos, sujetos que sean identificados en los diferentes escenarios de la ciudad por su imagen corporal.

Ser reconocidos no como ciudadanos que aceptan las exigencias o los modelos contemporáneos sino por el contrario por demostrar una resistencia a los dictados sociales, a los status que se les exigen como adolescentes o a la preservación de ciertos rasgos culturales.

Por lo tanto, la pregunta por el cuerpo de los adolescentes estuvo enmarcada en los cambios sociales y culturales contemporáneos, los cuales han generado modificaciones en los estilos de vida y en las prácticas de cada grupo generacional. Es así como la población adolescente tiene su propia cultura somática, como lo dicen Cabra y Escobar (2014) citando a Arboleda:

“La población adolescente tiene su propia Cultura Somática, construida en el contexto descrito como: cambios en los principios orientadores del comportamiento, desacralización del mundo, ruptura del paradigma tradicional de familia, globalización, brecha generacional, encuentro campo ciudad, sometimiento en el sistema educativo, escisión de género, problemas de identidad, retorno de la mirada al cuerpo. Las nuevas creaciones culturales, manifiestas en y por el cuerpo, pertenecen a diferentes categorías que oscilan entre lo violento y lo lúdico, entre lo destructivo y lo artístico, entre lo saludable y lo punitivo, sin ser muy claro el momento de tránsito” (p. 66).

Es por lo anterior, que las modificaciones corporales que los adolescentes se realizan en sus cuerpos implican grandes esfuerzos por configurar en su propia piel, en las formas, en su imagen, en una búsqueda por la subjetividad “auténtica” que evidencia su esfuerzo de singularidad, justo en un mundo donde lo que se busca es la homogenización de los sujetos. Pero también son de alguna manera el reflejo de los cambios que ha tenido la familia en la actualidad, de los cambios sociales y culturales, donde las normas de comportamiento se encuentran en validación permanente, pero al mismo tiempo, en búsqueda de integración a la sociedad, de forjar un lugar en la sociedad en la que pocas veces encuentran acogida.

Para nuestro estudio fue importante tener como referente las cuatro lógicas que convocan a los adolescentes a la búsqueda de un estilo propio, a través de la realización de modificaciones corporales como lo son la diferenciación, la adaptación, la imitación y el ocultamiento. Porque de alguna forma estas lógicas nos indican los motivos que

convocan a los adolescentes a transformar sus cuerpos, los cuales desde nuestra mirada no son tenidas en cuenta al planear nuestras prácticas educativas y mucho menos en la formación impartida al interior de sus familias, es así como lo dicen Cabra y Escobar citando a Gómez y González (2003): “La apariencia del cuerpo convoca en los jóvenes urbanos integrados por lo menos cuatro lógicas: diferenciación-búsqueda de un estilo propio-, adaptación o camaleonismo - a las exigencias del mundo institucional y a sus formas burocráticas-, imitación – mimética respecto al grupo de jóvenes a los que se vincula y ocultamiento -o camuflaje con el fin de hacerse invisible en escenarios extraños, peligrosos, abiertos” (p. 64).

Hay que reconocer que, desde la educación, la pregunta por el desarrollo corporal de los adolescentes no se ha abordado, que incluso la misma noción de cuerpo no se ha formulado en los modelos educativos de forma clara, ni la educación ha recurrido a las disciplinas para construir un concepto. Incluso los lineamientos de las políticas educativas no habían asumido hasta el momento, la corporalidad como una dimensión del ser humano que forma parte fundamental de su formación integral.

El desarrollo corporal en la escuela. Sí, el desarrollo corporal se constituye en parte fundamental de la formación del ser humano. Todas las áreas de conocimiento que se imparten en las instituciones educativas deberían abordarla y tenerla en cuenta, en sus planes de estudio, en sus logros y en sus procesos de formación y evaluación. Por lo que consideramos alentadora y viable la ya existencia de una propuesta desde una política pública de formación en convivencia y ciudadanía, fundamentada en el *Documento Marco de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*, de la Secretaría de Educación (2014), en esta se define dentro de las capacidades ciudadanas el desarrollo al interior de la institución educativa el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza. Éste documento concibe la idea de la formación del desarrollo corporal y del sentido de la vida, como “la referencia de hacer conciencia de ser vivos, físicos, emocionales, racionales y espirituales. Seres humanos que habitamos un universo vivo donde nuestros pares comparten nuestra esencia humana. Desde nuestras percepciones y emociones el sentido de la vida la conciencia de lo vital surge de la propia corporalidad... Nuestro cuerpo como contenedor de nuestra vida, como herramienta

de transformación y expresión, pero también como sujeto de transformaciones por la acción de nuestra relación con los demás, es por esencia nuestro primer territorio. Cuerpo que es sexuado, construido socialmente y por tanto territorio de derechos” (p. 25).

En este sentido, la investigación que realizamos propende por el fortalecimiento en la escuela de espacios educativos que posibiliten el desarrollo corporal, desde el diálogo entre los integrantes de la escuela (docentes, directivos docentes y orientadores), con los adolescentes para conocer y entender los motivos o causas por los cuales deciden realizarse modificaciones corporales y así iniciar procesos de formación frente al desarrollo corporal, contando con el apoyo que actualmente tenemos de la Secretaría de Educación en el marco de formación para la ciudadanía y la convivencia.

Igualmente, desde la perspectiva fenomenológica y desde los aportes de Merleau Ponty (1945), nuestra investigación tuvo bases para plantear que, desde el quehacer de la escuela, el concepto de desarrollo corporal debe constituirse en una necesidad educativa por esclarecer.

Porque si la escuela no tiene claro este concepto, difícilmente podrá orientar o solicitar apoyo por parte de las familias en el manejo de las modificaciones corporales propias de esta investigación. Así mismo establecer esa relación espacio-cuerpo, que permita generar procesos cognitivos y de constitución de sujetos en la etapa de desarrollo llamada adolescencia.

Desde este punto de vista, la escuela debe constituirse más que en un espacio de estandarización y de unificación de cuerpos, en un espacio para la creatividad y la multiplicidad de visiones, pues el respeto a la diferencia se configura como un elemento clave en la formación del desarrollo corporal de los adolescentes, quienes se encuentran en momentos de búsqueda de su identidad y de su diferenciación con otros. Definir espacios donde el desarrollo corporal se movilice, permitirá a los adolescentes abordar un discurso desde sus cuerpos para realizar una lectura del mundo social y cultural que les rodea y hacerlo propio; donde las modificaciones corporales no se constituyan en la única forma de hacer ver sus diferencias o de ser aceptados, porque, al mismo tiempo, los están dejando marginados de sus propios entornos socioculturales.

Diseño metodológico



Justificación del método

En el macroproyecto de investigación *Familia y Desarrollo Humano*, surgió la necesidad de indagar en torno al desarrollo corporal cuyo estudio requirió ser abordado desde tres ejes: la familia, la escuela y la adolescencia como parte del desarrollo humano. A su vez, dadas las características de la investigación cualitativa en que se suscribió el problema indagado, nos cuestionamos en torno a la manera como la familia y la escuela aporta en la formación del desarrollo corporal de los adolescentes, específicamente en el tema de las modificaciones corporales. Decidimos abordarlo desde el paradigma de la teoría crítica, puesto que nos permitió orientar como docentes-investigadores a la población, sujeto de estudio de la investigación, conocer la realidad y relacionar el conocimiento con nuestro interés

en transformar las prácticas educativas en el contexto social en el que nos desempeñamos. “En el caso concreto que nos ocupa, el paradigma crítico social o socio crítico, según Guba (citado por Krause, 1995), da una respuesta diferente del positivismo y pospositivismo a la pregunta epistemológica, solucionando el problema de imposibilidad de la neutralidad; incluyendo los valores explícita y activamente en el proceso de investigación y en atención a los tres planos o dimensiones: a) una ontología realista o realista crítica, b) una epistemología subjetivista, en el sentido de incluir los valores, y c) una metodología dialógica transformadora” (Colmenares, 2011, p. 103).

Desde el paradigma de la teoría crítica, la metodología que concordó con su visión ontológica y epistemológica es la investigación-acción que en su transitar histórico presenta varias tendencias “una tendencia netamente sociológica, cuyo punto de partida fueron los trabajos de Kurt Lewin (1946/1996), y continuados por el antropólogo de Chicago Sol Tax (1958) y el sociólogo colombiano Fals Borda (1970), este último le imprime una connotación marcada ideológica y política. La otra vertiente es más educativa, y está inspirada en las ideas de Paulo Freire (1974) en Brasil, Lawrence Stenhouse (1988) y Jhon Elliott (1981, 1990) discípulo de Stenhouse en Inglaterra, así como por Carr y Stephen Kemmis (1988) de la Universidad de Deakin en Australia” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 100).

Es por ello que, como grupo investigador coincidimos con Colmenares en lo referente a la oportunidad dada por la investigación-acción para generar una acción transformadora en nuestro entorno, a partir de nuestra inquietud de indagación y respuesta efectiva a la problemática educativa que nos atañe. “La investigación-acción constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en coinvestigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 105). Esta oportunidad de acercamiento a una realidad en un mundo concreto a partir de la intervención de la escuela, nos llevó a identificar y privilegiar una estrategia pedagógica, con el propósito de generar un cambio de actitud en aquellos aspectos en que se evidencia la necesidad

de fortalecer la formación dada por la familia y la escuela en el desarrollo corporal de los adolescentes.

Al respecto concordamos con Elliott (2005), quien aporta sobre la investigación-acción en educación “como una forma de reflexión sobre la práctica... 1) se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los ‘problemas teóricos’ definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores... 2) El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico de su problema). Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener... 3) La investigación acción interpreta lo que ‘ocurre’ desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director... 4) ‘lo que ocurre’ se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí, por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación acción...” (p. 23).

Teniendo en cuenta las modalidades que se han inscrito en esta metodología, la de teoría crítica, encontramos las modalidades técnicas, práctica y la modalidad crítica o emancipatoria, “incorpora las finalidades de las otras modalidades, pero le añade la emancipación de los participantes a través de una transformación profunda de las organizaciones sociales, lucha por un contexto social más justo y democrático a través de la reflexión crítica. Incorpora la teoría crítica, se esfuerza por cambiar las formas de trabajar, hace mucho énfasis en la formación del profesorado, está muy comprometida con las transformaciones de las organizaciones y la práctica educativa. Sus principales representantes son Carr y Kemmis (1988). En esta última modalidad la realidad es interpretada y transformada con miras a contribuir en la formación de individuos más críticos, más conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador, autorrealizados; por lo tanto epistemológicamente se puede señalar que existe una dialogicidad permanente entre los grupos de investigación, dónde no existen jerarquías, ni expertos, todos los miembros están en el mismo nivel, son responsables de las acciones y las transformaciones que se generen en el proceso investigativo”

(Colmenares y Piñero, M. 2008, p. 103). El procedimiento investigativo previsto en la metodología de la investigación-acción, enmarca un enfoque cualitativo que requirió la utilización de técnicas de recogida de información variadas para lograr un mayor conocimiento y acercamiento al problema planteado en la investigación; identificando los hechos más significativos, por lo que dichas técnicas consistieron, en entrevistas a grupo focal y entrevistas en profundidad, con miras a desarrollar un proceso planificado e intencionado a partir de los objetivos específicos planteados, que además de su sistematización y ubicación en categorías, nos llevó a la evaluación permanente de la efectividad de dichas acciones y a realizar los ajustes que se fueron previendo.

Es así que el grupo investigador optó por desarrollar el proceso involucrado en la investigación-acción durante los dos años que dura la Maestría en Docencia, en cinco fases generales (Ver tabla 3.1). Una primera fase diagnóstica, en donde como docentes investigadores reflexionamos en torno al problema planteado, indagando y haciendo una juiciosa revisión de antecedentes, en una segunda fase se elaboró el plan de acción para el desarrollo de la investigación; posteriormente en una tercera fase, se ejecutó el plan de acción, centrado en la recolección de información. Como cuarta fase, se dio el análisis de la información recolectada y se diseñó una propuesta de intervención pedagógica. Finalmente, en la quinta fase, se elaboró el informe final de investigación centrado en la triangulación de la información.

Tabla 3.1. Relación de las fases de la investigación-acción con los tiempos de desarrollo de la Maestría en Docencia

Relación de fases de la investigación acción y tiempos de desarrollo	
Fases de desarrollo por semestre	Fases particulares de la Investigación-acción
Fase 1. Primer semestre de 2014. Elaboración del anteproyecto	Fase 1. Diagnóstica. Exploración reflexiva de un problema sentido por un grupo determinado. Fase 2. Planeación. Elaboración de un plan de acción para el abordaje del problema investigativo.
Fase 2. Segundo semestre de 2014. Diseño de instrumentos y recolección de información	Fase 3. Ejecución del plan de acción. Puesta en marcha del plan: diseño metodológico, recolección de información.

Fuente: Páez, Ruth. Bogotá: Universidad de La Salle (documento de trabajo)

Tabla 3.1. Relación de las fases de la investigación-acción con los tiempos de desarrollo de la Maestría en Docencia

Relación de fases de la investigación acción y tiempos de desarrollo	
Fases de desarrollo por semestre	Fases particulares de la Investigación-acción
Fase 3, Tercer semestre de 2015. Análisis de información	Fase 4, Análisis de la información, diseño de una propuesta de estrategia participativa de intervención en la acción.
Fase 4, Cuarto semestre de 2015. Elaboración del informe final de investigación, de una ponencia y un DPS.	Fase 5. Reflexión sobre el plan de acción ejecutado. Escritura de resultados del análisis, escritura de los resultados de la propuesta o estrategia de intervención en la acción, evaluación.

Fuente: Páez, Ruth. Bogotá: Universidad de La Salle (documento de trabajo)

Población

La población con la que se desarrolló la investigación comprende a las familias, los estudiantes y los docentes, directivos docentes y coordinadores de los colegios SaludCoop I.E.D., Codema I.E.D., Próspero Pinzón I.E.D., y Eduardo Umaña Luna I.E.D., de la localidad octava de Kennedy de Bogotá, con quienes se implementaron las técnicas de entrevista en grupo focal, a tres grupos de distintos colegios, conformados por un docente, un orientador y un coordinador. Se desarrollaron cuatro entrevistas a grupo focal de familias del Colegio Codema I.E.D. tanto de la jornada de la mañana como de la jornada de la tarde, dos de las cuales tienen hijos adolescentes con modificaciones corporales y dos familias con hijos adolescentes sin modificaciones corporales. Dichas familias fueron seleccionadas en forma aleatoria mediante carta de invitación, en la que se convocaba a adolescentes con modificaciones corporales de cada jornada, teniendo en cuenta su deseo de libre participación.

Para las entrevistas en profundidad con elemento biográfico, fueron elegidos 4 adolescentes con modificaciones corporales, del Colegio Codema I.E.D. de los ciclos 4 y 5, la convocatoria fue amplia mediante diálogo con 15 estudiantes de la jornada de la tarde y 12 de la jornada de la mañana de los cuales fueron cuatro los que libre y diligentemente participaron en el proceso de indagación. (Véase tabla 3.2).

Técnicas e instrumentos de recolección

La investigación-acción resultó coherente con los propósitos de la investigación cualitativa por cuanto el sujeto de estudio fue constituido por los mismos integrantes de la comunidad estudiada. Éstos además de dar sus aportes, participaron en el análisis de la situación cuyos resultados permitieron la formulación de una propuesta de intervención pedagógica.

Es por esta razón, que el equipo decidió obtener los datos a través de entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de la información, dado que en el marco de la investigación-acción permiten, como lo afirma Elliott (2005): a) el análisis de las acciones humanas y específicamente de una situación que socialmente resulta inquietante tanto para la familia como para la escuela; b) las entrevistas permiten adoptar una postura exploratoria del problema; c) Las entrevistas en profundidad con elemento biográfico permiten a partir de la narración de los adolescentes, la obtención de una ‘teoría de la situación’: d) El punto de vista de los entrevistados facilita la comprensión que el sujeto tiene de la situación y de las creencias sobre la misma; e) La implicación de la investigación-acción en el diálogo con el entrevistado implica de los sujetos la autorreflexión sobre el asunto indagado, dadas las interpretaciones y explicaciones ofrecidas por ellos, y f) La triangulación de los datos de las entrevistas darán lugar a la lectura de un contexto que se da inicialmente en forma independiente pero que luego ofrecerá la voz de una comunidad en general.

Por tanto, teniendo en cuenta el abordaje cualitativo de la investigación y el enfoque de la teoría crítica, consideramos pertinente realizar como técnicas de recolección de información: entrevistas a grupo focal y entrevistas en profundidad.

Entrevista a grupo focal. Para la investigación se determinó como parte del primer objetivo, la necesidad de indagar sobre las concepciones y acciones formativas de la familia y la escuela en torno a la formación del desarrollo corporal, mediante la aplicación de la técnica de entrevista a grupo focal tanto a padres y madres de familia con adolescentes que se han realizado modificaciones corporales, como a grupos de docentes, orientadores y directivos docentes; cada entrevista se realizó en dos sesiones. Este tipo

de entrevista aportó una riqueza informativa por su carácter holístico y personalizado, permitió la indagación por derroteros no previstos dada su flexibilidad, suscitó el interés por un mayor despliegue en el tema de investigación, al igual que facilitó el acercamiento íntimo y cómodo para el entrevistado.

De esta forma se previó el desarrollo de entrevistas de tipo semiestructurada mediante un guion de base, y un cuestionario que permitieron el desarrollo de un diálogo abierto y flexible con la intervención de nuevas preguntas para ahondar o reformular los planteamientos realizados.

Dada la pertinencia de la situación investigada, se consideró la implementación de dicha técnica por las características presentadas por Valles (1999):

“los entrevistados han participado de una situación social no controlada pero observada (modificaciones corporales en adolescentes). Existe un real interés de los investigadores por el estudio de la situación en cuanto a sus efectos, causas y significados. El guion de la entrevista será elaborado a partir del análisis del contenido y las hipótesis derivadas. La entrevista está centrada en las experiencias subjetivas de la gente expuesta a la situación, con el propósito de contrastar las hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados” (p. 184).

Entrevista en profundidad. Como un segundo objetivo de la investigación relacionado con el reconocimiento de los motivos que llevan a los adolescentes de los ciclos 4 y 5 a realizarse modificaciones corporales, se desarrolló la entrevista en profundidad de tipo estandarizada no presecuencializada, ya que esta “constituye una variante de la entrevista estandarizada secuencializada; se hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los respondientes, pero el orden puede alterarse según las relaciones de éstos. También en este caso los resultados pueden ser enumerados fácilmente, pero la flexibilidad en el orden de las preguntas permite una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 133).

Su desarrollo tuvo como particularidad la aplicación del elemento biográfico, atendiendo la clasificación que realiza Poirier y otros (1983), citado por Valles (1999), en el que considera tres clases de técnicas biográficas: técnica de relato único, técnica de relatos cruzados y técnica de relatos paralelos. Es así, como el grupo investigador consideró la técnica de relato único como el más pertinente, puesto que permitió conocer de cerca las motivaciones que llevan al adolescente a realizarse modificaciones corporales, indagando sobre su infancia y su adolescencia, sobre sus relaciones y sobre su identidad, e imagen corporal.

Ambas técnicas a su vez brindaron información pertinente que permitió diseñar y proponer una estrategia de intervención pedagógica en torno al tema de investigación, a partir del conocimiento de los puntos de vista, percepciones y creencias en cuanto a la formación del desarrollo corporal en el tema de modificaciones corporales mediante la identificación de necesidades formativas y puntos de acuerdo.

En cuanto a los instrumentos utilizados en ambas técnicas se realizaron guiones para: (ver tabla 3.2) 1) la entrevista en grupo focal a familias igualmente atendiendo a la misma tipología de preguntas utilizada con los docentes, 2) la entrevista en grupo focal de docentes, directivos docentes y orientadores, la cual está dividida temáticamente de acuerdo a la propuesta tipológica presentada por Patón (1980), citado por Goetz y LeCompte (1998) cuya clasificación de las preguntas están referidas a la experiencia y comportamiento, opiniones y valores, sentimientos, conocimientos, preguntas sobre lo sensorial, demográficas y de antecedentes, las cuales fueron adaptadas en cada uno de los guiones tanto de familias como de docentes y 3) la entrevista en profundidad con elemento biográfico a adolescentes con modificaciones corporales, atendiendo a sus dos etapas de la vida, infancia y adolescencia, antecedida de una breve caracterización sociodemográfica. Para cada una de ellas se realizaron los cuestionarios o guiones de entrevista.

Tabla 3.2. Objetivos en relación con las técnicas de recolección de información y la población

Objetivos específicos	Técnica de recolección	Población	Justificación de la Técnica
Identificar las concepciones y acciones orientadoras de la familia y la escuela en torno a la formación de los adolescentes en su desarrollo corporal en situaciones de modificación corporal.	Entrevista a grupo focal. Técnica de entrevista semiestructurada	Familias: 2 Familias con hijos adolescentes con modificaciones corporales. 2 Familias con hijos adolescentes sin modificaciones corporales. Escuela: 3 grupos, uno por colegio, conformado por dos docentes, un orientador y un directivo docente.	Favorecer un diálogo que permita identificar las razones y las acciones formativas de las familias en torno a la dimensión corporal, específicamente en situaciones de modificación corporal Identificar las posturas de las familias de adolescentes con modificaciones y de familias de adolescentes sin modificaciones corporales, en torno al tema. Proponer y desarrollar un diálogo entre pares responsables de la formación en la escuela y en la familia, que permita identificar las acciones formativas realizadas en la institución educativa en torno al desarrollo corporal.
Reconocer los motivos que llevan a los adolescentes de los ciclos 4 y 5 a realizarse modificaciones corporales.	Entrevista en profundidad con elemento biográfico	4 Adolescentes con modificaciones corporales de un mismo colegio.	Mediante el conocimiento de la vida personal y familiar de los adolescentes, identificar las motivaciones, razones y circunstancias por las que los adolescentes deciden realizarse modificaciones corporales.
Proponer una estrategia de intervención pedagógica que oriente a la familia y escuela en el desarrollo corporal de los adolescentes en situaciones de modificación corporal.	Las técnicas anteriores brindarán información para abordar este objetivo. Pilotaje de talleres.	Familias Docentes Adolescentes	A partir de la interpretación de los hallazgos, definir una estrategia de intervención pedagógica, que permita incidir favorablemente en la formación del desarrollo corporal.

Fuente: Elaboración propia (2014)

Técnica de análisis de resultados: análisis de contenido

El enfoque metodológico de la investigación cualitativa proporcionó la posibilidad de análisis de información dado que “es prescriptivo, analítico y metodológico. Es prescriptivo en el sentido de que debe guiar la conceptualización y el diseño de los análisis de contenido prácticos en cualquier circunstancia; es analítico en el sentido de que debe facilitar el examen crítico de los resultados del análisis de contenido efectuado por otros; y es metodológico en el sentido de que debe orientar el desarrollo y perfeccionamiento sistemático de los métodos de análisis de contenido” (Krippendorff, 1980, p. 36).

Se hizo necesario considerar el rol del docente investigador en relación con la investigación-acción, el cual gira en torno a sus intereses y conocimientos en la participación del contexto en el que realizará sus inferencias. “Por lo tanto, es importante que conozca el origen de sus datos y ponga de manifiesto los supuestos que formula acerca de ellos y acerca de su interacción con el medio” (Krippendorff, 1990, p. 37). De igual forma este autor plantea que el analista puede analizar los datos verbales como fenómenos simbólicos y encontrar la relación al interior del contexto en que se dan, posibilitando así el interés de esta investigación en torno a reconocer los motivos por los que los adolescentes se realizan modificaciones corporales y la postura de la familia y la escuela frente a este fenómeno.

El diseño metodológico requerido en el análisis cualitativo, solo fue posible en cuanto al desarrollo de una técnica efectiva que permitiera el estudio de los datos, ya que estos se constituyeron en elementos fundamentales en el análisis, pues proporcionaron la base sobre la cual se obtuvo la información, se definió la población de procedencia y facilitó la identificación del contexto en que éstos fueron obtenidos. Por tanto, logramos mediante el análisis de contenido abordar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, buscar regularidades, descubrir lo que es importante e identificar los aportes sustanciales a la investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior la técnica utilizada correspondió a una respuesta metodológica que consta de nueve etapas denominada por Fernando Vásquez (2013), como “Destilar Información”, etapas que, al reagruparlas, conformaron los tres momentos fundamentales en el análisis de información: clasificar, codificar y categorizar (ver tabla 3.3).

Tabla 3.3. Relación entre las fases del análisis de contenido y las etapas de la técnica de destilar información.

ANÁLISIS DE CONTENIDO	
Fases generales	Fases generales
CLASIFICAR	<p>1. Establecimiento de criterios de clasificación: 1. Concepción, conformación y formación de la familia, 2. Desarrollo y modificación corporal ciclo vital de la adolescencia y 3. Relación familia – escuela. Preparación del material.</p> <p>2. Identificación de los términos más recurrentes por criterio de clasificación.</p> <p>3. Selección de los fragmentos (unidades de relato) más pertinentes en el seguimiento de la pesquisa o criterio inicial.</p>
CODIFICAR	<p>4. Identificación y asignación del contexto al que hace referencia cada unidad de relato, cuidando que éste tenga sentido por sí misma.</p> <p>5. Ubicación al lado de cada término – motivo un descriptor que ilustre el predicado del término recurrente.</p> <p>6. En cuanto se han definido los descriptores de los fragmentos correspondientes a los términos recurrentes, se procede a listarlos y a agruparlos de acuerdo a las afinidades que entre ellos se puedan establecer. Este paso se realiza por cada unidad de análisis y luego agrupando las recurrencias entre todas las unidades de análisis por población estudiada. (adolescentes, familia y docentes).</p>
CATEGORIZAR	<p>7. Tejido de las relaciones entre los grupos de descriptores que se han definido, buscando las primeras categorías, identificando el término motivo y las oposiciones que entre estos surjan. Diseño del mapa semántico correspondiente a los criterios establecidos comunes a las entrevistas a docentes, familias y adolescentes.</p> <p>8. Recuperación de la información base a partir de las primeras categorías resultado del análisis. Se hace necesario realizar una codificación de la jerarquía de categorías resultante.</p> <p>9. Redacción del texto que acompaña cada categoría o nivel categorial, dando inicio a la interpretación.</p>

Fuente: Realizado a partir de Vásquez (2013).

A continuación, se presenta el desarrollo de cada una de las nueve etapas de destilar información, que se relacionan en la tabla 3.3.

Etapas 1. En esta etapa se procedió a preparar el material en cuatro pasos en los que se buscó unificar las dos sesiones de entrevista realizadas, convirtiendo así las entrevistas en once unidades de análisis con temas emergentes: tres de docentes, orientadores y directivos docentes, cuatro

de adolescentes con modificaciones corporales y cuatro de familias con hijos adolescentes sin y con modificaciones corporales. (Ver tabla 3.4.)

Tabla 3.4. Codificación de las unidades de análisis

Código	Unidad de análisis
EFD-2	Entrevista focal docentes. Colegio Saludcoop I.E.D.
EFD-3	Entrevista focal docentes. Colegio Próspero Pinzón I.E.D.
EFD-4	Entrevista focal docentes. Colegio Eduardo Umaña Luna I.E.D.
EFFS-M	Entrevista focal familias adolescentes sin modificaciones. Col. Codema I.E.D. Mañana
EFFS-T	Entrevista focal familias adolescentes sin modificaciones. Col. Codema I.E.D. Tarde
EFFC-M	Entrevista focal familias adolescentes con modificaciones. Col. Codema I.E.D. Mañana
EFFC-T	Entrevista focal familias adolescentes con modificaciones. Col. Codema I.E.D. Tarde
EP1-T	Entrevista en profundidad de adolescente con modificaciones. Brayan. Codema. Tarde
EP2-T	Entrevista en profundidad de adolescente con modificaciones. Jonathan. Codema. Tarde
EP3-T	Entrevista en profundidad de adolescente con modificaciones. Karen. Codema. Tarde
EP4-M	Entrevista en profundidad de adolescente con modificaciones. Angélica. Codema. Mañana.

Fuente: Elaboración propia (2014).

Se establecieron cuatro criterios de clasificación, siendo estos: 1. Concepción, conformación y formación de la familia, 2. Desarrollo y modificación corporal, 3. Ciclo vital de la adolescencia y 4. Relación familia–escuela. Estos corresponden al marco teórico indagado y a los grupos de preguntas que se formularon en los cuestionarios de entrevista.

Etapa 2. En esta se identificaron los términos más recurrentes por criterio de clasificación, los cuales fueron resaltados en negrilla y cursiva en el corpus textual o unidad de análisis. En este paso se leyó el texto reiteradamente para identificar aquellas palabras que más se repetían. Posteriormente se relacionaron todas las unidades de análisis por población, con sus respectivas recurrencias por criterio, organizándolos de mayor a menor. En este paso también se decidió asignar un color para cada población que en adelante permitió su identificación tanto en tablas como en figuras, correspondiendo por tanto el color amarillo para la población adolescente, el color azul para la población de familias y el color rosado para la población docente. (Ver tabla 3.5).

Tabla 3.5. Relación de criterios y términos recurrentes por unidad de análisis y población

CON ADOLESCENTES		
Objetivo específico: Reconocer los motivos que llevan a los adolescentes de la básica secundaria a realizarse modificaciones corporales.		
Unidad de análisis: EP1T. Entrevista en profundidad de adolescente con modificaciones corporales. Brayan. Codema jornada tarde.		
Criterios	Términos recurrentes	Frecuencia
Concepción de familia.	Padrino	25
	Mamá	20
	Papá	19
	Abuelito	13
	Familia	10
	Hermana(s)	10
	Hermano	8
	Abuelita	4
	Casa	7
Desarrollo y modificación corporal	Tatuaje(s)	28
	Expansiones – expandir	17
	Significar, significado, significativo	8
	Mirar – Mirada	6
	Imagen	5
Adolescencia	Yo no	23
	Mucho – muchos	21
	Gustar - gusto	16
	Novia - Exnovia	9
	Relación	7

Unidad de análisis: EP2-T. Entrevista en profundidad de adolescente con modificaciones corporales. Jhonatan. Codema. Jornada tarde		
Criterios	Términos recurrentes	Frecuencia
Concepción de familia.	Padres	12
	Hermano(a)(s)	8
	Familia	5
Desarrollo y modificación corporal	Perforar – perforaciones	22
	Expansión – expansiones	18
	Cuerpo – corporal	10
	Decidir – decisiones	9
Adolescencia	Yo	31
	Gusta - -gustar	11
	Relación	7
	Expresar	5

Tabla 3.5. Relación de criterios y términos recurrentes por unidad de análisis y población

Unidad de análisis: EP3-T, Entrevista en profundidad de adolescente con modificaciones corporales. Karen. Codema. Jornada tarde		
Criterios	Términos recurrentes	Frecuencia
Concepción de familia.	Papá	44
	Mamá	39
	Familia	20
	Abuelito(a) – abuelos	15
	Hermana(o)(lito)	10
	Tío(a)(s)	10
Desarrollo y modificación corporal	Piercing	29
	Cuerpo – Corporal	9
Adolescencia	Tatuaje(s)	7
	Yo	21
	Gusto – gustar	11

Unidad de análisis: EP4-M, Entrevista en profundidad. Angélica. Codema. Jornada mañana		
Criterios	Términos recurrentes	Frecuencia
Concepción de familia.	Mamá	63
	Papá – padre	20
	Abuelito(a)(s)	20
	Hermana	12
	Familia	11
	Casa	10
Desarrollo y modificación corporal	Modificaciones	16
	Cuerpo – corporal	13
	Piercing	8
Adolescencia	Persona – personalidad- personal	26
	Gustar – Gusto	22
	Relación	11
	Amigo(a)	9

Fuente: Elaboración propia (2015)

Tabla 3.5. Relación de criterios y términos recurrentes por unidad de análisis y población

CON DOCENTES		
Objetivo específico: Identificar las concepciones y acciones orientadoras de la familia y la escuela en torno a la formación de los adolescentes en su desarrollo corporal en situaciones de modificación corporal.		
Unidad de análisis: EFD-1, EFD-2, EFD-3, EFD-4 (Entrevista Focal a docentes de cuatro colegios de la localidad de Kennedy)		
Criterios	Términos recurrentes	Frecuencia
Concepción de familia.	Madre	36
	Familia	14
	Padre	9
Desarrollo y modificación corporal	Corporal	42
	Cuerpo	30
	Piercing	24
Relación familia y escuela	Colegio	43
	Institución	4
	Escuela	10
Adolescencia	Muchacho	42
	Chico	32
	Estudiante	14
	Adolescente	12
CON FAMILIAS		
Objetivo específico: Identificar las concepciones y acciones orientadoras de la familia y la escuela en torno a la formación de los adolescentes en su desarrollo corporal en situaciones de modificación corporal.		
Unidad de análisis: EFFS-T (Entrevista Focal a Familias Sin Modificaciones Sesión 1 y 2 Jornada Tarde)		
Criterios	Términos recurrentes	Frecuencia
Relación familia y escuela	Colegio	7
Desarrollo y modificación corporal	Piercing	6
Adolescencia	Hijo, hija, hijos, hijas	16
Unidad de análisis: EFFC-M (Entrevista Focal a Familias Con Modificaciones Sesión 1 y 2 Jornada Mañana)		
Criterios	Términos recurrentes	Frecuencia
Concepción de familia.	Familia	6
	Casa	13
	Mamá	21
Relación familia y escuela	Colegio y escuela	24
Desarrollo y modificación corporal	Piercing	13
Adolescencia	Hijo (niño, niña)	38
	Hijo	38

Fuente: Elaboración propia (2015)

Etapa 3. Posteriormente en esta etapa se seleccionaron los fragmentos (unidades de relato) más pertinentes del criterio inicial, se ubicaron los fragmentos en donde se encontraba el término recurrente en el criterio al que correspondían. (Ver tabla 3.6).

Tabla 3.6. *Ejemplo de la etapa 3 de destilar información para análisis de contenido*

Criterio: concepción, conformación y formación de familia.
Término Mamá – Madre
<p>3. HELENA: ¿En tu familia conoces de algunos antecedentes de enfermedades, adicciones? ANGELICA: En estos momentos estamos pasando por una situación en la cual mi madre está enferma de, esta diagnosticada con Epilepsia, pero el diagnóstico todavía no es concreto, no es certero porque todavía están en estudios; y pues de mi familia, si, diabetes, hipertensión y cosas así.</p> <p>5. HELENA: ¿Cómo crees que es esa relación tuya con tu familia? ANGELICA: Últimamente ha estado como uniéndose (la familia) más, pues por el hecho que mi madre está enferma y pues que no es fácil verla, pues convulsionar y verla que está mal, porque aparte de que eso da un gran impacto emocional para ella tanto para nosotros entonces es como la cuestión de estar unidas, aunque sí sea. Pues ha sido bien fuerte, entonces no faltan las discusiones y todo eso, pero eso es, hace que aumente la confianza y la unión de la familia.</p> <p>10. HELENA: ¿Cuándo eras pequeña quién te cuidaba, ¿quién estaba a cargo tuyo? ANGELICA: Eso dependía porque antes vivíamos con mi abuela paterna, vivíamos todos en una misma casa, entonces mi madre a veces tenía que trabajar, entonces nos dejaba con él y pues mi padre siempre fue como una persona bastante independiente a nosotros él solo se encargaba de por lo menos dejarme mil pesos para las onces y de vez en cuando darle dinero a mi madre para el almuerzo pero muy de vez en cuando, el resto en alcohol para él y eso (inaudible) aunque yo sé que él se le aportaba a la casa pero no era suficiente para mantenernos, porque ahí los que más nos mantenían era mi madre y mi abuela, pues entonces eso dependía de si mi madre trabaja o no, nos cuidaba mi abuela o mi mamá.</p>

Fuente: Elaboración propia (2015).

Etapa 4. En este momento, teniendo seleccionados los fragmentos más pertinentes en el seguimiento de pesquisa o criterio, se procedió a analizar la utilidad del relato o la parte específica del mismo, encontrando el sentido que este por sí mismo podía tener y se escribió en paréntesis el contexto al que hacía referencia. Se tuvo cuidado al conservar la pregunta que dio origen al texto seleccionado. Ejemplo:

<p>22. HELENA: ¿Cuáles son esos momentos de felicidad? ANGELICA: //... (El novio de Argentina) él hablaba con mi madre y todo, él me quería muchísimo, pero yo sé que eso no llena lo que uno necesita.</p> <p>BRYAN: Pues a veces a mi mamá hay veces como que se le manda, pero cuando ya está muy así pegadito no. (Actitud del padre cuando llega ebrio) ...No, si nosotros, (Bryan y el hermano) hay veces cuando se le manda nosotros lo cogemos, pero nosotros sabemos que no le hace nada.</p> <p>BRYAN: (continuando con el relato sobre las peleas con el papá). Si, pero eso solo se agarran a palabra, mi mamá me dice – ah, usted nunca se mete, pero es que si me meto después la cogen contra mí.</p>

Etapá 5. Con los fragmentos más pertinentes resultado del seguimiento de la pesquisa o del criterio, se procedió a ubicar al lado de cada término-motivo un descriptor que ilustrara el predicado del término recurrente. Para mayor claridad se asignó un color por cada criterio abordado. Ejemplo:

<p>6. SANDRA: Tú nos decías que en este momento estás viviendo en Tierra Buena, ¿Con quién vives?</p> <p>BRYAN: Con mi mamá y mi papá, pero ahorita estamos en una situación complicada. [vive con mamá]</p> <p>7... Que mi papá es a cogerlo a uno en contra de mi mamá, y a hacer las cosas como él dice, si, o sea ellos una vez tuvieron una citación en Patios, no me acuerdo en qué...., bueno es una casa de cuatro pisos y ahí van los casos familiares. [problemas mamá y papá]</p> <p>SANDRA: ¿Como una Comisaría de Familia?</p> <p>BRYAN: Eso, entonces a mí me citaron, y yo fui con mi papá, y mi mamá ya estaba allá, y yo fui con mi papá, y mi papá empezó ¡AH, que no me vaya a hacer quedar mal, que no vaya a decir que yo peleo en la casa con su mamá, a mí no me hicieron 'dentrar' ese día, entonces yo me fui pa'la casa, y cuando mi mamá llegó a la casa me dijo, ¿sí sabe que dijo su papá?// [problemas mamá y papá]</p> <p>8. Pues a veces a mi mamá hay veces como que se le manda, pero cuando ya está muy así pegadito no. [problemas mamá y papá]</p> <p>... No, mi papá también, mi papá duerme en el tercer piso, mi mamá duerme en una pieza y yo duermo con mi hermano. [separación de mamá y papá]</p>

Etapá 6. En cuanto se definieron los descriptores de los fragmentos correspondientes a los términos recurrentes, se procedió a listarlos y a agruparlos de acuerdo a las afinidades que entre ellos se hubiesen podido establecer. Inicialmente se realizó con cada unidad de análisis por separado y posteriormente se realizó unificando en la mezcla de descriptores, todas las unidades de análisis de un mismo grupo poblacional. (Ver tabla 3.7)

Tabla 3.7. Ejemplo de la etapa 6 de destilar información para análisis de contenido

Criterio: ciclo vital de la adolescencia	
Listado de Descriptores	Mezcla de descriptores
<p>MUCHO – MUCHOS</p> <p>1. Mucho dolor con la muerte del abuelito (8)</p> <p>2. Muchos momentos de alegría (10)</p> <p>3. No cumple muchos deberes en familia (19)</p> <p>4. Tomó mucho en Chipatá (22)</p> <p>5. Una niña le ha ayudado mucho en el colegio (27)</p>	<p>MUCHO – MUCHOS</p> <p>Muchos sentimientos</p> <p>Mucho dolor con la muerte del abuelito (8) Mucho pesar por ver al padrino herido (32)</p> <p>Piensa mucho lo extraño de haber salido bien de un intento de atraco (33)</p> <p>Gusta mucho del color rosa (38)</p>

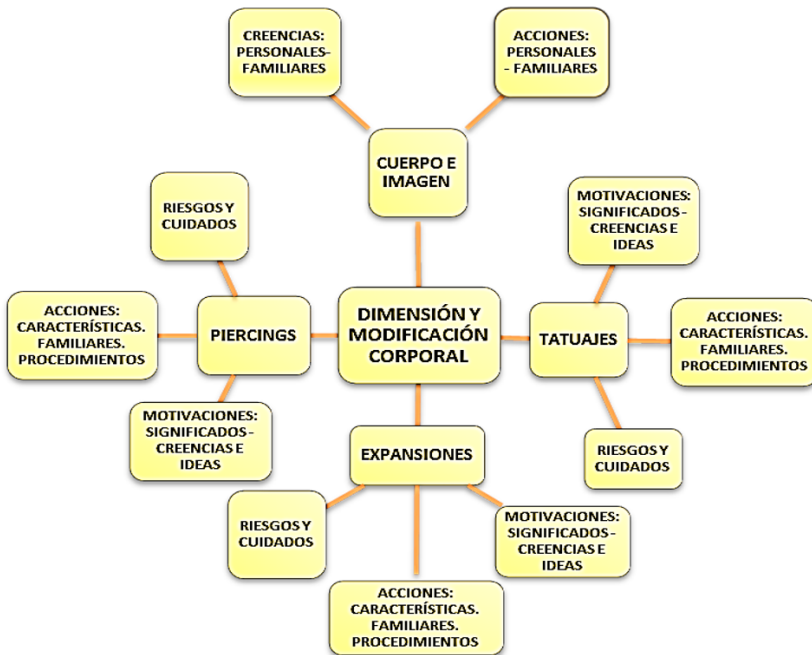
Tabla 3.7. Ejemplo de la etapa 6 de destilar información para análisis de contenido

Criterio: ciclo vital de la adolescencia	
Listado de Descriptores	Mezcla de descriptores
<p>MUCHO – MUCHOS</p> <p>6. Al amigo le gustaba beber mucho (31)</p> <p>7. Al padrino le tenía mucho respeto (32)</p> <p>8. Mucho pesar por ver al padrino herido (32)</p> <p>9. Piensa mucho lo extraño de haber salido bien de un intento de atraco (33)</p> <p>10. Moví mucho las manos al estar asustado (33)</p> <p>11. Ha compartido mucho con Jonathan (34)</p> <p>12. No cuesta mucho ir a ver algunos toques (35)</p> <p>13. Tiene muchos tatuajes (38)</p> <p>14. Gusta mucho del color rosa (38)</p> <p>15. Envolvió mucho el acetato para hacer la expansión (39)</p> <p>16. Personas lo miran mucho (41)</p> <p>17. Le gusta mucho el movimiento rastafari (48)</p> <p>18. La marihuana la han dañado mucho (48)</p> <p>19. Le meten mucho químico a la marihuana (48)</p> <p>20. Le gustan mucho las armas (49)</p> <p>21. Le ha gustado mucho la carrera militar (49)</p>	<p>MUCHO – MUCHOS</p> <p>Le gusta mucho el movimiento rastafari (48) Le gustan mucho las armas (49)</p> <p>Le ha gustado mucho la carrera militar (49)</p> <p>Muchas acciones</p> <p>Muchos momentos de alegría (10)</p> <p>No cumple muchos deberes en familia (19) Tomó mucho en Chipatá (22)</p> <p>Moví mucho las manos al estar asustado (33) Ha compartido mucho con Jonathan (34)</p> <p>No cuesta mucho ir a ver algunos toques (35) Tiene muchos tatuajes (38)</p> <p>Envolvió mucho el acetato para hacer la expansión (39)</p> <p>Muchos de otros</p> <p>Una niña le ha ayudado mucho en el colegio (27) Al amigo le gustaba beber mucho (31)</p> <p>Al padrino le tenía mucho respeto (32) Personas lo miran mucho (41)</p> <p>Muchas opiniones</p> <p>La marihuana la han dañado mucho (48)</p> <p>Le meten mucho químico a la marihuana (48)</p>

Fuente: Elaboración Propia (2014)

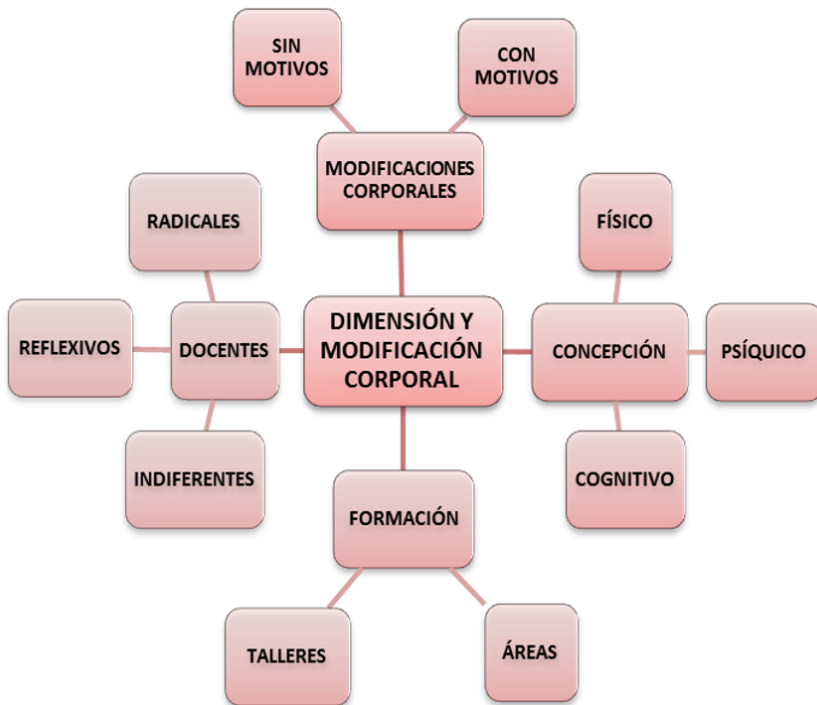
Etapa 7. Una vez agrupados los descriptores se indagó sobre las primeras categorías identificando las oposiciones que hubiesen podido surgir entre ellas, por ejemplo: causas endógenas - causas exógenas, gusta - no gusta, con acompañamiento - sin acompañamiento. De esta forma se tejieron las relaciones entre los descriptores. Posteriormente se esbozó el campo semántico, el cual dio inicio al establecimiento de los niveles jerárquicos entre las categorías. (Ver figuras 3.1, 3.2 y 3.3). Finalmente se realizó una codificación jerárquica de las categorías (ver tabla 3.8), inicialmente por población indagada y posteriormente tanto los cuadros semánticos, como la jerarquización de las categorías se realizaron en forma unificada por población.

Figura 3.1. Mapa semántico del desarrollo corporal desde los adolescentes.



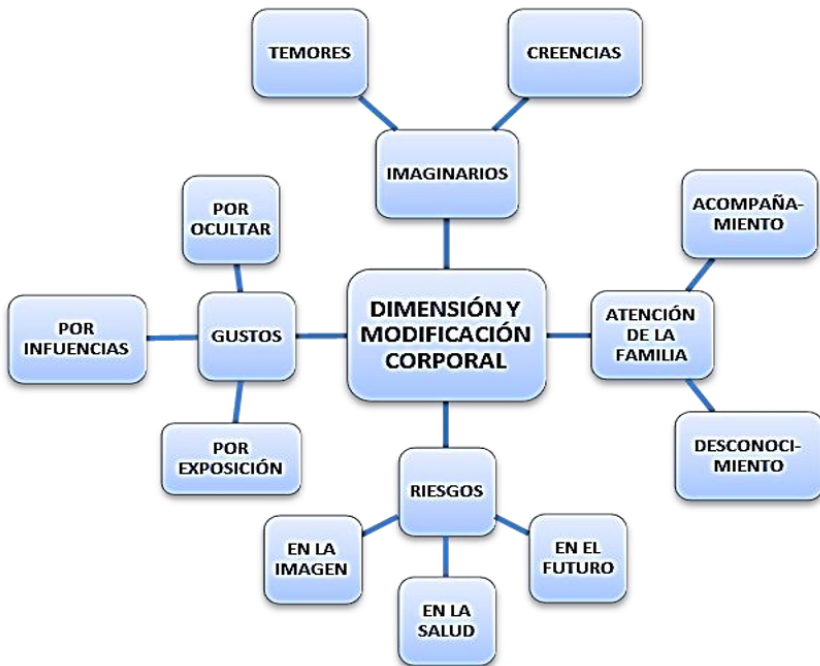
Fuente: Pacheco, Sandra (2015)

Figura 3.2. Mapa semántico de desarrollo corporal desde los docentes.



Fuente: Moreno, María Helena (2015)

Figura 3.3. Mapa semántico de desarrollo corporal desde las familias.



Fuente: Pacheco, Sandra y Moreno María Helena (2015)

Tabla 3.8. Ejemplo de la etapa 7 de destilar información para análisis de contenido

Entrevista en profundidad - adolescentes	
Criterio: desarrollo y modificación corporal	
1.	Cuerpo e imagen
1.1	Creencias
1.1.1	Personales
1.1.2	Familiares
1.2	Acciones
1.2.1	Personales
1.2.2	Familiares
2.	Tatuajes
2.1	Motivaciones
2.1.1	Significados
2.1.2	Creencias e ideas
2.2	Acciones
2.2.1	Características
2.2.2	Familiares
2.2.3	procedimientos
2.3	Riesgos y cuidados
3.	Expansiones
3.1	Motivaciones
3.1.1	Significados
3.1.2	Creencias e ideas
3.2	Acciones
3.2.1	Características
3.2.2	Familiares
3.2.3	Procedimientos
3.3	Riesgos y cuidados
4.	Piercing
4.1	Motivaciones
4.1.1	Significados
4.1.2	Creencias e ideas
4.2	Acciones
4.2.1	Características
4.2.2	Familiares
4.2.3	Procedimientos
4.3	Riesgos y cuidados

Fuente: Elaboración propia (2015)

Etapa 8. En esta etapa se procedió a recuperar la información a partir de las primeras categorías resultado del análisis por población. Se ubicaron frente a cada nivel jerárquico los textos correspondientes del corpus textual de donde inicialmente se extrajeron. (Ver anexo 4). Posteriormente se realizaron los mapas semánticos integrados. (Ver figuras 3.4, 3.5, 3.6 y 3.7).

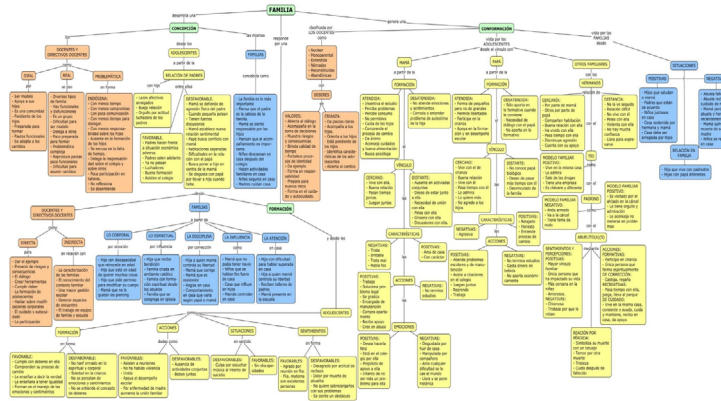
Etapa 9. Se dio inicio a la redacción del texto que acompañaría y explicaría cada nivel categorial. Se cuidó en atender las voces de los relatos seleccionados en la etapa ocho, de igual forma, se enriqueció el contenido con otros textos que pudieron estar vinculados con la categoría, cuidando igualmente que las categorías fuesen presentadas en forma sistemática y coherente.

Esta etapa dio inicio al momento de la interpretación de los hallazgos, producto del análisis de contenido.

La organización de los resultados del análisis de la información se presentó desde tres poblaciones entrevistadas: docentes, familias y adolescentes. Cada población aborda el análisis desde los cuatro criterios y de sus categorías resultantes.

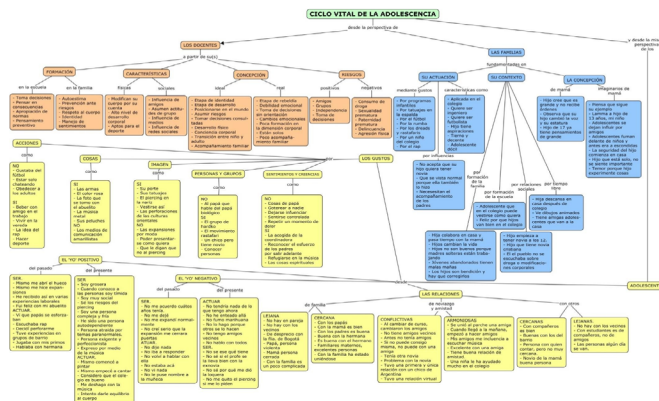
Los criterios, como se mencionó, dieron origen a unas categorías que a continuación se presentan en una estructura jerárquica mediante mapas semánticos integrados de las tres poblaciones analizadas (Ver figuras 3.4, 3.5, 3.6 y 3.7). Luego, se presentó el análisis de cada uno de los criterios por población. 1. Concepción, conformación y formación de la familia, 2. Ciclo vital de la adolescencia, 3. Desarrollo y modificación corporal y 4. Relación familia escuela. Dicho análisis corresponde a la integración de la mirada de los docentes investigadores, de los autores privilegiados en la referencia teórica y en gran manera desde las voces de la población entrevistada.

Figura 3.4. Mapa semántico integrado por población del criterio de concepción, conformación y formación de la familia



Fuente: elaboración propia

Figura 3.5 Mapa semántico integrado por población del criterio de ciclo vital de la adolescencia



Fuente: elaboración propia

Análisis e interpretación de resultados

El capítulo está dividido en cuatro partes generales, la primera presenta la interpretación desde el criterio de concepción, conformación y formación de la familia, que a su vez corresponde al primer objetivo específico de la investigación, la segunda interpretación se aborda desde el criterio de desarrollo y modificación corporal, que junto con la interpretación del criterio ciclo vital de la adolescencia, corresponden al segundo objetivo. La tercera parte, que hace referencia al criterio de la relación familia y escuela, corresponde al tercer objetivo y finaliza con la cuarta parte, la cual refiere la interpretación de los resultados desde los objetivos de la investigación.

El proceso de interpretación de resultados requirió un aprovechamiento total de los hallazgos de las entrevistas semiestructuradas desarrolladas a cuatro grupos focales de docentes, cuatro grupos focales de padres de familia y cuatro entrevistas en profundidad a adolescentes con modificaciones corporales, al respecto J, Elliott (2005), afirma que “los hechos se interpretan como acciones y transacciones, en vez de procesos naturales sujetos a las leyes de las ciencias naturales. Las acciones y transacciones se interpretan en relación a las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de: a) la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma; b) las intenciones y los objetivos del sujeto; c) sus elecciones y decisiones d) el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción” (p. 25).

La triangulación, por tanto, estuvo referida en un primer momento al diálogo establecido entre las tres poblaciones en torno a los objetivos de la investigación, a la comprensión de dicho diálogo por el docente investigador y a la conexión que se puede establecer con el marco teórico referenciado en la presente investigación.

Elliott, (2005), propone inicialmente la idea de la triangulación con profesores, para ayudarlos a comparar sus propios relatos sobre las discusiones de clase con la de sus alumnos, mediante la intervención a su vez de un observador. “Al compartir su relato con los procedentes de los otros dos puntos de vista, la persona que ocupa uno de los vértices del triángulo tiene la oportunidad de comprobar y revisar, quizá, su propia perspectiva al contar con datos más completos” (p. 150).

De acuerdo a lo anterior, logramos en un primer momento poner en diálogo a las tres poblaciones sobre un mismo criterio, logrando desarrollar la etapa 9 de destilar información, la cual llevó a lograr una mayor consistencia en las interpretaciones y conclusiones finales que a su vez, dieron respuesta a los objetivos planteados en la investigación, por tanto: Se seleccionó la información pertinente y relevante de cada uno de los resultados por criterios y por población (docentes, familias y adolescentes), para presentar las conclusiones de primer nivel. 2. Se procedió a la triangulación de la información por cada estamento. Por tanto, se cruzaron las voces de cada población en torno a cada uno de los criterios: concepción, conformación y formación de la familia, ciclo vital de la adolescencia, desarrollo y modificación corporal y relación familia – escuela, con las voces de los docentes investigadores y con el marco teórico con el fin de obtener conclusiones de segundo nivel.

Posteriormente se derivaron las conclusiones de tercer nivel, cruzando las conclusiones categoriales en relación con los objetivos específicos de la investigación, hallando así la relación existente entre el problema planteado y las hipótesis. (Ver cuadros 4.2, 4.3 y 4.4). Se realizó la integración de los resultados anteriores interpretándolos a la luz de cada uno de los objetivos de la investigación. Una vez se tuvo este paso se realizaron las conclusiones de la interpretación de resultados.

Es así, como entendimos la interpretación como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas en la comunidad educativa, que tuvieron como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones - en este caso, la propuesta de intervención- va encaminada a modificar a futuro la situación o por lo menos a lograr una comprensión más profunda del problema y con ello, generar un escenario posible de transformación de nuestras prácticas educativas.

Interpretación desde el criterio: concepción, conformación y formación de la familia

Docentes, directivos docentes y orientadores. La presente interpretación se basó en el análisis de cuatro entrevistas a grupo focal a docentes, realizadas en tres colegios distritales de la localidad Octava de Kennedy de Bogotá. (Véase la figura 3.4)

Concepción de familia. En cuanto a la concepción de familia, los docentes propusieron dos miradas: una desde la familia con la cual ellos se encuentran a diario en sus instituciones educativas identificada con las categorías: “familia real” y la concepción de familia que los docentes desearían encontrar, identificada con la categoría: “familia ideal”.

Familia real. Desde la categoría de “familia real”, los docentes dieron su concepción de familia como:

“...el grupo inmediato en el que, chico vive y comparte a diario. Las personas con las que a diario convive, entonces comparte techo, son quienes los que lo acompañan en el proceso, “acompañan” el proceso académico y pues social, normal, o sea, de su vida diaria. Indiferentemente de si es su madrastra, su tía, su prima, esa es su familia” (EFD-2).

Y a la notable presencia de familias campesinas e indígenas, provenientes de diferentes regiones del país, que tienen sus hijos en la escuela. Familias que han llegado a la ciudad y se han encontrado con una serie de condiciones muy diferentes a las de su contexto de origen: “...esta familia, que llego aquí y se encontró con unas circunstancias distintas se descompuso, perdió su tradición, perdió sus orígenes, la cultura que es tan importante en el arraigo de algunas de estas comunidades se perdió y como decía alguien: “En este momento sería difícil poder hablar que verdaderamente en un grupo como en estos sectores, halla comunidades, comunidades realmente, hay grupos” (EFD-2).

Aquí se evidenció cómo los docentes, en su concepción de familia real, establecen una relación entre familia y su origen cultural; cuando se refieren a que las familias campesinas e indígenas, que se podrían considerar como “verdaderas comunidades”, porque vivían su tradición, sus costumbres y sus arraigos culturales. Estas agrupaciones han perdido

su conformación como comunidad al llegar a la ciudad, llevando a que Las familias se constituyan ahora como grupos aislados.

De igual forma plantearon que estas familias procedentes de diversas regiones, al llegar a la ciudad (en este caso Bogotá), se enfrentan a una serie de problemáticas, las cuales se abordaran desde dos categorías: **Las problemáticas endógenas y problemáticas exógenas**. La primera hace referencia a aquellas problemáticas que se dan al interior de la familia, como la falta de tiempo, la poca comunicación entre sus miembros y la poca importancia que se le da a la asistencia a reuniones escolares. Los docentes dicen:

“Lo que pasa, es que ahoritica hay menos tiempo de las familias y menos compromiso de los papás. Y esa falta de tiempo con los hijos afecta, si, afecta mucho. Eso es lo que está pasando que ya no les dedican el tiempo y uno se pone a hablar con los chicos: “No, yo con mi papá no hablo”; no hay comunicación y si no hay comunicación entonces como podemos sentarnos a hablar de problemas si no sabemos lo más básico de sus vidas, ¿Qué les gusta? ¿Qué no les gusta? ¿Qué les está molestando?, no conocen a sus amigos; entonces, es complicado” (EFD-2).

Estas problemáticas se deben en cierta forma a esas “tensiones y factores de riesgo en la vida familiar”, referida por Rodrigo y Palacios (2012): “Naturalmente, muchas de las tensiones y factores de riesgo que hay en el macrosistema se encuentran reflejados en el exosistema, es decir, en los contextos en los que participan los padres, pero no los hijos, y que afectan a la vida familiar. Basta con pensar en las tensiones que los padres pueden experimentar en su trabajo, en la necesidad de dedicar cada vez más tiempo y energía a la actividad laboral, en detrimento

muchas veces del tiempo y la relajación en la vida familiar.” (p. 39). Y se ven reflejadas aún más cuando los docentes dicen:

“...a una mamá de estas no le importa sino trabajar todo el día para ganar algún dinero, y su hijo no, su hijo allá en el colegio se lo educará. Ha desentendido esa responsabilidad y se la dan al colegio. Entonces eso es una falencia grave que hemos tenido en cuanto a políticas porque cada vez la familia tiene menos responsabilidades acerca de sus hijos. -Eso me parece grave-” (EFD- 2).

Podríamos afirmar que esas problemáticas endógenas que padece la “familia real”, acarrearán una serie de dificultades como la poca complementariedad entre familia y escuela, la falta de puntos de encuentro entre las responsabilidades que se comparten, para llegar a alcanzar el objetivo común que es la formación integral del niño, la niña y el adolescente.

Y el segundo tipo de problemáticas, que, si bien son externas a la familia, la afecta de modo significativo, como lo son los horarios laborales, la falta de políticas de protección y orientación a la familia por parte del Estado.

Los docentes ven a la “familia real” como un sistema, que interactúa con otros sistemas cuando afirman:

“El gran fracaso de acciones como la ley de infancia y adolescencia es precisamente la incapacidad del Estado para haber trabajado la familia. La familia es la gran descuidada de la educación...” (EFD-2).

Como grupo investigador, consideramos que, en nuestro país, para el fortalecimiento de la familia real, se requiere la formulación de una propuesta de formación integral hacia la familia, donde se tenga en cuenta la realidad del contexto colombiano. Es así, que, para el reconocimiento de la familia como un sistema de bienestar, se deben garantizar una serie de derechos y de deberes, que sean fortalecidos desde el trabajo conjunto entre familia y escuela. Por tanto, consideramos urgente la construcción de una propuesta de intervención pedagógica desde nuestras instituciones educativas, que fortalezca a la familia en su formación y a su vez facilite la atención de los derechos y las necesidades de los adolescentes, en su desarrollo corporal.

Familia ideal. La concepción de “familia ideal” para los docentes estuvo referida a una familia que esté pendiente de sus hijos, para formarlos en una cultura del cuidado y el autocuidado; ya que en la mayoría de los casos se evidencia que los adolescentes se realizan modificaciones corporales sin la supervisión de la familia.

“El ideal sería que hubiera una cultura de reconocimiento del cuidado y del autocuidado y de consecuencias y riesgos de cada una de las actitudes, de cada una de las actividades que el chico vaya a realizar asociados a modificaciones corporales y otra serie de prácticas que hoy en día los

chicos tienen y que lastimosamente se evidencian sin una supervisión de familia” (EFD-2). “El mayor reto que tienen las familias hoy en día es el que su hijo sea una persona íntegra, que estudie, que trabaje, que sea de bien para la sociedad, que respete los derechos humanos y que también se sepa defender, una persona íntegra completamente. Sí, digamos que es más el reto, está asociado a mantener unas pautas básicas que garantizan éxito a nivel social, pero adaptándose al entorno que hoy en día se da” (EFD-4).

Una “familia ideal” sería aquella que, a pesar de las problemáticas de tipo endógeno y exógeno, que afronta hoy en día, tome el reto de formar unos hijos integrales, sujetos de bien para la sociedad, donde se formen con unas pautas básicas que garanticen una favorable interacción social, para adoptarse al entorno que les rodea. Frente a esa concepción de familia ideal, los docentes formulan una serie de deberes a los padres, como son el diálogo, el acompañamiento, la formación en valores:

(Respecto a cómo se fortalecen los valores) “Sí, fortalecimiento, diálogo, fortalecimiento del acompañamiento en la medida de las posibilidades, el diálogo es básico, porque pues hay papás que por su dinámica laboral y demás, no pueden estar ahí todo el tiempo, pero unas buenas pautas asociadas al diálogo pueden ayudar.” “...es ver cómo se sigue manteniendo la estructura de valores y principios asociados a una buena formación, pero adaptándose a lo que hoy en día el mundo ofrece” (EGD-4).

Conformación de la familia. Para abordar el segundo apartado, sobre conformación de las familias, los docentes refieren, que en la escuela ellos han encontrado diversos tipos de familia cuando dicen:

“Yo soy trabajador social de formación, entonces pues digamos que he identificado algunas familias, aquí hay un altísimo porcentaje de modelos familiares” (EFD-4). “Aquí hay de todas las composiciones, pero de los que yo he trabajado, de los que más he identificado, son grupos familiares monoparentales” (EFD-4). “Aquí hay de todas las composiciones, hay Nucleares” (EFD-2). “Hay monoparentales (EFD-2). “...monoparentales por las dos líneas, la gente pensaría que solamente por la línea materna, o sea la mamá con sus dos o tres niños. Hay papás con sus dos o tres chicos, pues es un ejercicio bien complejo de digerir, pues es la mamá abandonica. Pero yo diría que es el grupo que más prima, el grupo familiar monoparental” (EFD-4).

Desde lo anterior, encontramos que los docentes frente a la conformación de la familia refieren la presencia de diferentes tipos de familia, entre las que se encuentran: familias nucleares, familia extendida, familia con madre o padre abandonados, familias disfuncionales y la presencia de un gran número de familias monoparentales, a lo cual hace referencia Rodrigo y Palacios, cuando tratan sobre el tema de la familia en perspectiva histórica, frente a las transformaciones que ha venido teniendo la familia: “En el curso de un par de décadas la familia española ha conocido una serie de transformaciones de gran magnitud; esas transformaciones afectan no solo a los aspectos demográficos (drástica disminución del número de hijos en el hogar familiar, alargamiento de la vida de los padres y de la presencia de los hijos en el hogar familiar, con la consecuente postergación del matrimonio), sino también a las formas de organización familiar (disminución del número de hogares multifamiliares, la aparición del divorcio y las familias reconstituidas, incremento en las familias monoparentales y de las uniones consensuales y no matrimoniales.” (Rodrigo y Palacios, 2012, p. 31).

Los docentes, reconocieron la presencia de estas nuevas conformaciones familiares, con presencia de hijos que van a la escuela. Lo que implicó dar una mirada a la formación educativa que dan las familias a sus hijos y el papel de la escuela en dicha formación. Entonces es en este aspecto, que, como docentes investigadores, asumimos la concepción de familia como la institución social base para la formación de los niños, niñas y adolescentes, y en especial al referirnos a la formación del desarrollo corporal en el caso de modificaciones corporales. Por lo tanto, la escuela lo debe ser de igual forma, porque la escuela se convierte en esa familia extensa, que se relaciona con ellos para que al igual que la familia se formen los niños, niñas y adolescentes, en el respeto, en la convivencia y en su formación como seres íntegros. Es decir, se requiere de toda la comunidad familia y escuela para su formación.

Formación de la familia. Para el tercer apartado, cuando los docentes nos hablan de la formación de la familia, se refieren a una “formación directa” y una “Formación indirecta”, en cuanto a la primera, se refiere a temas prioritarios de formación que la familia debe fomentar con sus hijos frente a su desarrollo corporal:

“A mí me parece básico el fomento de las dos palabras, el fomento del cuidado y del autocuidado, pues finalmente también pensar en temas

asociados a un contexto sociocultural, A veces suele ser contraproducente, y es que a los chicos por más que se les diga no haga algo, más lo van a ir a buscar y lo van a hacer, Entonces creo que el papel primordial es siempre mostrar causas, consecuencias y mostrar riesgos, ventajas y desventajas” (EGD-4).

Los docentes se refieren a la formación que la familia debe dar frente a los temas de cuidado y autocuidado, el reconocimiento de unas causas y unas consecuencias frente a la toma de decisiones por parte de los hijos, el de mostrar los riesgos, las ventajas y las desventajas frente a una elección o decisión que se tome frente a las modificaciones corporales.

En cuanto a la segunda: formación directa, los docentes expresan que ésta depende de diversos factores indirectos, cuando dicen:

“Nada más por el contexto socioeconómico que hay alrededor del colegio, pues obviamente son familias de bajos recursos casi que, en su mayoría, diría que los que están bien acomodados son pocos; tenemos bastantes familias que las ocupaciones de los papás son en Corabastos, entonces el nivel cultural, el lenguaje, y el tiempo que están ellos en su trabajo son, son demandantes para ellos mismos, sí, y el lenguaje y el tipo de costumbres no son las más formativas para los muchachos” (EGD-2).

Los docentes afirman que la formación de la familia depende de factores indirectos como: el aspecto socioeconómico, el nivel cultural, el lenguaje, las costumbres y el tiempo que los padres dedican a sus hijos. Es así como los docentes refieren frente a la formación de la familia, la necesidad de desarrollar talleres pedagógicos con la participación de las familias, los docentes y los adolescentes.

“...Entonces digamos que lo considero como un plus, (hablando sobre talleres de padres) un valor agregado el hecho que algo se pueda hacer desde el colegio, así no exista una obligación específica, así un pensum no lo diga” (EGD-4).

Desde el tema de formación abordado en este último apartado, se pudo evidenciar que se mantuvo una relación con la investigación. Relación que radicó en la necesidad, importancia y valor de la formación de la familia desde la escuela. El cual se trató en el tercer objetivo: Proponer una estrategia de intervención pedagógica que

oriente a la familia y escuela en el desarrollo corporal en situaciones de modificación corporal. Porque como nos lo dice Rodrigo y Palacios: “El asesoramiento familiar, en su sentido amplio, es útil para todas aquellas familias que quieran mejorar su entorno racional y la calidad de vida de sus miembros.” (Rodrigo y Palacios, 2012, p. 21).

Adolescentes con modificaciones corporales. A continuación, se relacionan los hallazgos de las entrevistas en profundidad, realizadas a cuatro adolescentes con modificaciones corporales, pertenecientes a los ciclos 4 y 5 del Colegio Codema I.ED. Dichos hallazgos son interpretados a partir de las voces de los adolescentes entrevistados, de la experiencia del docente investigador y de los referentes conceptuales de los autores privilegiados para esta investigación.

Concepción de familia. La concepción de familia se abordó desde la comprensión que el adolescente tiene del núcleo del que forma parte y de la relación que él establece con los miembros con los que comparte su proyecto de vida. Se encontró concordancia con la conceptualización presentada por Rodrigo y Palacios, quienes definen la familia como “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (Rodrigo y Palacios, 2012, p. 33).

Por tanto, se consideró abordar la concepción de familia, a partir de los vínculos y relaciones que el adolescente establece con el padre, la madre, los hermanos y otros familiares; además de los sentimientos y acciones formativas que estas relaciones producen en los adolescentes.

Es así como en primera instancia, encontramos cómo el vínculo establecido con la madre en algunos casos ha favorecido la superación de dificultades y ha sido el estímulo para alcanzar metas. En otros casos ha desfavorecido, en la medida en que la madre ha tenido que vivir situaciones adversas que han disminuido su capacidad de respuesta, para el cubrimiento de las demandas de la crianza y la formación de sus hijos.

“...yo sabía que estar en el colegio no era por mí, sino por mi mamá y de hecho yo todavía pienso eso, que eso de sacar buenas notas no es por mí sino por mi madre, porque yo en mi mente tengo otros sueños y objetivos, yo sé que tengo que hacer feliz a mi mamá y para poder hacerlo tengo que hacer ciertas cosas...” (EP4-M-55). “... lo único que yo pienso es en estar con mi mamá, porque igual yo sigo estudiando es por ella. Si no, ya no estuviera estudiando (EP1-T-30). “El hecho de que mi madre esté mal, pues porque uno anda como bobo ahí detrás de ella intentado que esté bien, y uno por cualquier cosa que la embarra, entonces a ella se le cae el mundo, eso me parece horrible...” (EP4-M-25).

De igual forma se logra entender, según lo expresado por los adolescentes, que entre mayor apego exista por un miembro de la familia, más claros y significativos resultan los procesos formativos que esta persona pueda generar en el adolescente y lo contrario, si hay desatención y ruptura de vínculos, ya sea por distanciamiento o por fallecimiento de alguno de los miembros de la familia, se produce en el adolescente una falencia en su seguridad y en su formación.

(En relación con el vínculo paterno) “... mi papá porque él o sea a veces nos regaña, me regaña, pero igual ya sé que esos regaños son para algo, digamos si ve que estoy cogiendo el camino que no es pues me va enderezando. Yo sé por qué son esos regaños, porque no quiere que nuestro futuro sea igual al de ellos, sino que seamos grandes” (EP3-T-24). “Al mío (al padre biológico), no, sólo conozco a mis hermanas y a la mujer de él” (EP3-T-6). “Mi padre básicamente ya está muy dividido del núcleo, ya estamos separados y entonces... mi padre va como por aparte” (EP4-M-1). “(Cuando la mamá iba a trabajar) entonces nos dejaba con él y pues mi padre siempre fue como una persona bastante independiente a nosotros, él solo se encargaba de por lo menos dejarme mil pesos para las onces y de vez en cuando darle dinero a mi padre para el almuerzo, pero muy de vez en cuando, el resto en alcohol para él...” (EP4-M-10).

La ausencia de uno de los padres conlleva, a que quien quede con toda la responsabilidad de cubrir las necesidades básicas, cuente con menos tiempo en la crianza y se produzca una mayor distancia en la relación con su hijo. Dada la experiencia que tenemos como docentes y directivos docentes, referida a la relación de los estudiantes con los padres de familia, vemos con preocupación la soledad de niños y adolescentes en cuanto a acompañamiento y desatención en la

formación. Consideramos que en estos casos las funciones básicas de la familia se limitan a proveer para la supervivencia, en detrimento de la generación de un clima que favorezca el sano desarrollo personal y social del adolescente. Por tanto resulta enunciar las funciones básicas que debe cumplir la familia en relación con los hijos, según Rodrigo y Palacios (2012): “1) Asegurar la supervivencia de los hijos en cuanto a su crecimiento y socialización en las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización...; 2) aportarles un clima de afecto y apoyo sin los cuales el desarrollo psicológico sano no resulta posible...; 3) aportar a los hijos la estimulación que haga de ellos seres con capacidad para relacionarse competentemente con su entorno físico y social, así como para responder a las demandas y exigencias planteadas por su adaptación al mundo en que les toca vivir.... Y 4) Tomar decisiones con respecto a la apertura hacia otros contextos educativos que van a compartir con la familia la tarea de educación del niño o de la niña. (p.37). Encontrando que nuestros adolescentes se ven vulnerados al carecer del cumplimiento de estas funciones básicas de la familia.

“(En relación con la pregunta: ¿a quién admira?). A mi tío. Porque cuando era joven tuvo muchas dificultades con las drogas y así, y entonces pudo salir adelante y ahora tiene una empresa”. (EP3-T-9). “Él (el abuelito) y yo teníamos como la mayor unión ahí en la familia” (EP1-T8). “Ella (la abuelita) me paladeaba todos los caprichos; yo quería dulces, ella me daba dulces” (EP3-T- 11). “... yo tengo tres padrinos, o sea, el que está en la cárcel, que es el papá de mi primo, y el papá del que está en la cárcel, ellos son mis padrinos. Uno de presentación a la virgen y el otro es de agua, y el que tengo acá en Bogotá, que es el de bautizo...” (EP1-T-20). “Mi padrino en la juventud era el más ‘maquia’ del pueblo, a él le tenían mucho respeto...” (EP1-T-32).

Los vínculos establecidos con otros miembros de la familia llevaron a deducir que cada vez más, la familia acude a otros miembros o amigos para compartir el cuidado de los niños, siendo de mayor preferencia los abuelos. Los adolescentes al pasar mayor tiempo en la infancia con los abuelos, establecen un vínculo mayor. En este sentido, el momento de ausencia o partida de los abuelos genera un vacío en el vínculo familiar, generando sentimientos de dolor, soledad o abandono que difícilmente pueden ser cubiertos por otros miembros. De igual forma ocurre con los hermanos, los tíos o los padrinos, con los que se construyen redes de apoyo y se establecen fuertes vínculos por la admiración que ellos

despiertan en los adolescentes, convirtiéndose en modelos a imitar. Aunque Rodrigo y Palacios (2012), hacen referencia al beneficio de estas redes de apoyo familiar, lo cual es cierto, no obstante, los autores dejan de lado el análisis de las consecuencias que se dan cuando estas redes se debilitan, puesto que han suplido la función principal de los padres. Una consecuencia es cuando se presentan posteriores dificultades en la vida del adolescente, y hay afectación del vínculo deteriorado o inexistente, en que se verán reflejados en sus comportamientos, decisiones y relaciones.

“Me acordé de mi abuelito, que por más que uno ruegue al cielo que esa persona no se vaya, todos tenemos un final alguna vez y que la muerte nos tendrá que llegar tarde o temprano así uno no lo quiera...” (EP1-T-47). “Es cuando (el momento de mayor dolor) mi abuelito falleció, pues fue hace dos años, pero igual, no me gustaría repetir porque sí, mi familia siempre ha estado unida” (EP3-T-11).

Conformación de la familia. La conformación de la familia fue presentada por los adolescentes desde el rol de los padres en cuanto a sus características, acciones y emociones. Se puede interpretar, cómo la falta de responsabilidad en el cumplimiento de su rol ha vulnerado la estabilidad emocional de los adolescentes, evidenciando diferencias cuando existe un acompañamiento afectivo de apoyo permanente de parte de los progenitores, que fortalece el desarrollo de la autoestima e identidad de los adolescentes.

A continuación, se presentan expresiones relacionadas con el rol favorable de la madre:

“...bueno mis papás estaban peleando, ellos siempre peleaban bastante fuerte, pues mi papá nunca golpeo a mi mamá porque ella no lo dejó, mi mamá siempre ha sido de un carácter, de no dejarse, ella decía: “si quiere, pégueme, pero vea el problema que se le va a armar” o sea ella no, no se dejaba...” (EP4-M-11). “... (Relatando el momento de mayor alegría, el grado de su mamá) Uno, pues eso, es felicidad mía y compartida, que fue cuando mi mamá se graduó” (EP1-T-10). “... Entonces, en ese momento mi mamá le echo las ganas de sacar el crédito y sacar el apartamento como fuera, entonces, saca el apartamento, de hecho, nos dieron la sorpresa, mi mamá dijo: “vamos a ver apartamentos”, cuando llegamos allá, mi mamá ya tenía las llaves. Eso fue una alegría y fue en diciembre” (EP4-M-13).

En cuanto al rol desfavorable de las madres se da cuando éstas han sido alcanzadas por situaciones adversas y el cumplimiento de su rol se ha debilitado.

“...La unión, siempre estamos juntas pese a todo, pese que mi mamá la haya embarrado con él, eh... mi ex padrastro ella la embarró muchas veces con eso, mmm... nosotras siempre vamos a estar para ella, el hecho de que ella nos hable mal, nos trate feo o respondamos feo o que trate mal a mi hermana o ella a mí, o discutamos, nosotros sabemos que somos un apoyo incondicional para las tres. Siempre vamos a estar juntas, esa es la cuestión” (EP4-M-17). Que también, que digamos: Ella pues quedó en embarazo mío y no pudo terminar y le tocó irse de la casa; Entonces no quiere lo mismo para nosotras” (EP3-T-6).

En cuanto al padre, en dos de los casos ha habido ausencia y en dos de ellos presencia. Es claro que dicha presencia no es tan permanente como en el caso de la madre. De igual, forma se han presentado situaciones favorables y desfavorables en cuanto al rol de los padres. Han sido favorables en la medida en que ha habido acompañamiento en situaciones puntuales concretas.

Llama la atención que tan solo uno de los padres es caracterizado con valores que favorecen su rol específico.

“... (El papá es) Honesto, o sea tiene mis mismas cualidades” (EP3-T-14). “Mi papá, está ahí cuando le conviene. Pero no, sí, mi papá, en lo que sí ha estado pendiente, en los problemas, en las peleas que yo he tenido, en que comamos, en el colegio también” (EP1-T-18). “Mi papá es contratista” (EP3-T- 2).

Las situaciones desfavorables hacen referencia a la falta de atención en el desarrollo de su rol como padres, percibido por los hijos.

“Mi papá todos los domingos me llevaba a ciclovía y se iba a tomar. Entonces me dejaba a mí comiendo, dulces, chitos, papas, todo eso; mientras él se embriagaba, entonces supongo que mi mamá tampoco estaba muy de acuerdo, y pues no era muy sano para mí estar con una mano de ebrios ahí” (EP4-M-11). “... Mi papá tiene como problemas de ira, él cuando es bien, bien, pero cuando le sacan el mal genio ese señor se transforma...” (EP4-M-12). “... Mi papá no terminó el estudio mi mamá tampoco” (EP3-T-24).

Con lo anterior se puede inferir que para los adolescentes es más fácil caracterizar e identificar acciones favorables del padre o de la madre, en la medida en que la presencia de estos ha sido más permanente y ha gozado de un mayor acompañamiento. Es posible que el vínculo que anteriormente fue analizado, tenga relación con el cumplimiento de los roles de protección y de preparación que fortalezcan el proyecto de vida que desarrollarán.

Al respecto, Rodrigo y Palacios (2012), afirman que básicamente ser padre y madre significa tres cosas: primero, la puesta en marcha de un proyecto vital educativo, segundo, adentrarse en una implicación personal y emocional y tercero, llenar de contenido ese proyecto educativo durante todo el proceso de crianza y educación de los hijos. “Esta tarea se hace en relación con una serie de funciones básicas que la familia debe cumplir frente a la crianza y socialización infantil, funciones que están en gran medida en las manos de los padres y que son su responsabilidad” (p.35)

Por tanto, teniendo en cuenta los hallazgos podemos afirmar que la falta en el cumplimiento de las funciones de los padres en su rol, ha vulnerado la estabilidad emocional de los adolescentes, por cuanto no han sido atendidos en sus sentimientos y emociones. La función básica consistente en la alimentación y el techo se ha dado, aun cuando existan dificultades, no ocurre igual con el cumplimiento de un acompañamiento afectivo y de apoyo permanente que fortalezca el desarrollo de su autoestima e identidad.

Formación de la familia. La atención o desatención formativa de los niños infiere en las características que el adolescente presenta cuando se relaciona con los otros, en sus comportamientos y por supuesto en sus decisiones. Teniendo en cuenta las expresiones de los adolescentes, se ve claramente definida la relación del apego con los sentimientos generados hacia la satisfacción o insatisfacción por la formación recibida, se podría entender que entre mayor apego exista por el miembro de la familia, más claros y significativos resultan los procesos formativos que esta persona pueda generar en el adolescente; aun cuando en esta etapa no sean bien recibidos, pero que de alguna forma reclaman como necesidad de atención y de diálogo.

En relación con el apego Félix López Sánchez, compilado por Rodrigo y Palacios (2012) afirma que una de las funciones de la familia es dar seguridad emocional. “El sujeto quiere las figuras de apego porque con ellas se siente seguro: aceptado incondicionalmente, protegido y con los recursos emocionales y sociales necesarios para su bienestar. La ausencia o pérdida de figuras de apego es percibida como amenazante, como pérdida irreparable, como situación de desprotección y desamparo, como situación de riesgo” (p.118).

En el caso de la formación atendida por la madre se presentaron situaciones en que la mamá intenta formar, pero no siempre es bien recibida por los adolescentes.

“Mi mamá, pues siempre es ahí encima, lea, estudie, mire que eso, haga tareas. –pero ah madre.

--No nada usted tiene que salir adelante. –Yo sí señora, -o sea nada, póngase a estudiar. Ella fue la que estuvo de acuerdo que, a pues cuando yo le dije que estaba haciendo la semi-inmersión en la Salle, se puso refeliz, me dijo –eso, yo quiero es que usted estudie” (EP1-T-17). “Hace poquito con lo del ICFES yo dije: “que porquería este ICFES” o sea yo me achanté horrible y me puse a llorar y mi mamá “pero tan boba si tiene buen nivel”, mami, pero yo quería quedar en el primer puesto, o sea que si yo no logro lo que quiero conmigo misma pues yo me pongo remal” (EP4-M- 30).

En este punto se esbozó el aspecto formativo que se espera de la madre y que no tiene la atención requerida:

“No (no pregunta sobre lo que le pasa, no pregunta sobre sus emociones y sentimientos). Nada. Mi mamá porque es Santandereana (inaudible)” (EP1-T-18). “Nada solo autoestima de ahí no paso, (refiriéndose al tratamiento en el que estuvo con la psicóloga) y ya luego con mi mamá siempre fue una persona tremendamente cerrada respecto a ello” (EP4-M-19).

Por otro lado, se presentan las expresiones que refieren a la formación atendida por parte del padre:

“...Y por mi hermano. Y entonces no ha estado pendiente, así como del colegio, en ese sentido (en el apoyo con tareas escolares) si hemos estado

solos, porque mi papá nos ayudaba cuando éramos chiquitos. Como hasta tercero, si, como hasta tercero dejó de ayudarnos. Y de ahí pa'ya nosotros solos" (EP1-T-44).

De igual forma se presentan las expresiones que hacen referencia a la falta de atención en la formación de los adolescentes por parte del padre, situaciones que también se perciben en textos anteriores, dada la ausencia del padre en la crianza de los hijos:

"Mi papá, está ahí cuando le conviene. Pero no, mi papá en lo que sí ha estado pendiente, en los problemas, en las peleas que yo he tenido, en que comamos, en el colegio también" (EP1-T-18). "Una buena comunicación, (describiendo como sería un buen rol de papá) como o sea no pensar como en él, papá, ¡ah!, es que usted esto, usted esto y lo otro... Sí, cómo también, no, por qué, lo hizo, más bien hablemos, dígame qué pasa. Así" (EP1-T-52).

Atendiendo por tanto, los hallazgos producto de las entrevistas en profundidad realizadas a los cuatro adolescentes con modificaciones corporales, podríamos deducir que la familia debe proveer el espacio formativo propicio para fortalecer su desarrollo en la vida adulta, y en la medida que hay desatención, ruptura de vínculos, ya sea por distanciamiento o por fallecimiento de alguno de los miembros de la familia, se produce en el adolescente una falencia en su seguridad y en su formación en la medida en que el vínculo perdido, no ha sido suplido por un nuevo vínculo o fortalecido por un vínculo existente, en un proceso de fortalecimiento del apego hacia otra persona. Igualmente se percibe que entre mayor sea la falta de ese vínculo, mayores son las situaciones en las que el adolescente percibe soledad que, como se verá en otro componente (el corporal), le llevan a tomar decisiones sobre sí mismo, que inciden en comportamientos en los que busca drásticamente formas de fortalecimiento de su identidad y de su autoestima.

Familias con hijos adolescentes sin modificaciones corporales.

La interpretación que se efectuará a continuación está basada en el análisis de las entrevistas realizadas en grupo focal a padres de familia con hijos que no tienen modificaciones corporales y padres de familia con hijos que si las tienen modificaciones. Este análisis tiene como fin fundamental, desarrollar el primer objetivo de nuestro informe de investigación relacionado con identificar

las concepciones y acciones orientadoras de la familia y la escuela en torno a la formación de los adolescentes en su desarrollo corporal en situaciones de modificación corporal.

Este apartado está dividido en tres partes, en las cuales se pretende interpretar tres aspectos del criterio familia: su concepción, conformación y formación. En la primera parte, se aborda la definición de la familia ofrecida por los mismos padres. En la segunda parte, se tiene en cuenta la conformación familiar, los miembros y las historias particulares que llevaron a dicha conformación. Finalmente, la formación familiar, teniendo en cuenta las pautas de crianza impartidas desde los padres y que influyen del mismo modo en la formación corporal del adolescente.

Concepción de familia. Podemos apreciar que la definición de familia se halla más intrínseca en sus relaciones:

“Yo pienso que la familia es lo más importante que hay porque si nos ponemos a mirar la mayoría de los niños, jóvenes, las personas que están viviendo en la calle o que tiene malas mañas, son niños que han sido la mayoría abandonados por sus padres o los padres son alcohólicos o separados o son hijos de hay algunos casos de madres solteras” (EFF-45-M); “eso es lo más importante que ellos se sientan queridos, porque si uno a toda hora es regaño ellos van a buscar a donde los abrasen” (EFF-P20-M).

Aquí se resalta la importancia de la familia desde función socializadora y formadora del sujeto. Se deja en claro que cuando la familia presenta dificultades se producen inevitablemente otras problemáticas sociales. Del mismo modo, se muestra como el afecto es un catalizador que permite la unión entre los miembros de la familia y deja entrever la gran relevancia que tiene la generación de éstos sentimientos en la formación emocional de los hijos.

Por otra parte, el tiempo que se dispone en familia define sus relaciones y la calidad de la formación que se imparte: *“Bueno, en mi caso, por lo menos yo tengo dos hijas y pues por lo menos a mi hermano le dio muy duro cuando llegó la niña grande porque cuando antes de quedar embarazada, por lo menos yo llegaba, y él era conmigo para todos lados” (EFF-P6-T); “pero por lo menos digamos, ella ha tenido un lazo con el papá... súper*

unidos, o sea como si alguna vez hubiesen vivido juntos pero ellos nunca y ellos comparten mucho” (EFF2-P12-T); “Él se levanta en la mañana me saluda de beso, buenos días mami” (EFF-P20-M); “Yo creo que influye acá mucho la compañía de los padres, un niño que este solo y todo el santísimo día solo, o sea toca esperar que el niño no vaya a coger malos pasos. Cuando los papas están, lamentablemente hay padres que no pueden estar ninguno de los dos estar encima de los niños. Gracias a Dios nosotros sí y no dejamos a los niños solos en ningún momento” (EFF-P-6-M).

Así entonces, la compañía de los padres en el hogar garantiza relaciones más estables y estrechas entre los miembros de la familia, lo cual permite en los adolescentes desarrollar sentimientos de empatía e identificación con su entorno social más cercano. De igual manera, las manifestaciones espontáneas de cariño, son una prueba de la importancia que puede alcanzar el vínculo afectivo presente en la familia, pues a mayor dedicación y tiempo, mejores serán los lazos familiares.

Conformación de la familia. Uno de los aspectos más relevantes a la hora de analizar las relaciones familiares, tiene que ver con las características de sus miembros y las circunstancias particulares que llevaron a su conformación. Es decir, las historias que llevan las familias determinan su naturaleza y, por ende, su influencia en el desarrollo personal y las trayectorias de vida que deciden tomar los hijos.

“A mi modo de ver el papá es muy importante en la familia, es la cabeza de la familia es el hombre” (EFF-P45-M) “Pues por ejemplo mi hija no vive con el papá, vive con el padrastro y ella siempre ha dicho: yo quisiera vivir con mi papá, antes, ahorita ya no, porque como no le da plata es diferente” (EFF-P12-T).

En este caso, la figura del padre es concebida como algo determinante para el buen funcionamiento de la familia, ya que tradicionalmente se le ha asignado el rol de dirigir, orientar y sustentar materialmente a todos sus miembros. Sin embargo, cuando se percibe que el padre está incumpliendo rol cultural de proveedor, los sentimientos hacia él también cambian, pues su irresponsabilidad económica, automáticamente es percibida como una ausencia de afecto hacia los hijos. Algo que seguramente marcará el futuro del adolescente y será determinante para las relaciones familiares en el futuro.

Formación de la familia. En estas voces se aprecian los roles de la familia.

“Eso es como miti y miti, el padre es el que da órdenes y organiza todo, la mamá es la que da el amor, cariño el acompañamiento” (EFF-P45-M); “la responsabilidad de nosotros que somos las acudientes, casi siempre las mamás, las que venimos acá (al colegio) es total la responsabilidad porque si ellos pierden una materia o algo, es porque hace falta algo, si ellos se meten en un problema hay algo, la responsabilidad de uno es total, tiene uno que estar ahí pendiente” (EFF-P 41-M).

En este caso, son muy claras las responsabilidades que se asignan de acuerdo a los roles de género. Por un lado, se le otorga al padre la potestad de ejercer autoridad e instaurar el orden en el seno familiar, quedando implícita la necesidad de obediencia frente a sus órdenes. Por otra parte, se encuentra la madre como la responsable de brindar cuidado y afecto, precisamente por la designación cultural que se le otorga a las mujeres. Por ello, se puede inferir que dichas relaciones se encuentran muy presentes en las pautas de crianza y por tanto influyen en las relaciones familiares y en las futuras relaciones que establezcan los adolescentes.

Por otra parte, las creencias religiosas y la forma en que se asume la dimensión espiritual al interior de la familia, constituyen un aspecto importante en la formación de los hijos:

“Yo también voy a la iglesia, como le digo, mi familia me crio en el ambiente católico” (EFF-P25- M) “yo pertenecí a un grupo donde nos enseñaron a leer la Biblia, todo eso. Mi papá, mi Mamá pues obvio también conocieron de Dios y eso” (EFF-P25-M) “pues mi familia por parte mía somos cristianos o sea van a la iglesia y se congregan” (EFF-P25-M) “mi Mamá pues obvio también conocieron de Dios y eso pues mi familia por parte mía somos cristianos y se van (hijos) a la iglesia y se congregan” (EFF-P25-M).

Se puede observar que la práctica religiosa y su base axiológica se encuentran presentes en los paramentarios de crianza que se da a los hijos. Cuando se menciona que la religión ha sido asumida desde generaciones atrás, se tiene la convicción que ésta debe seguirse transmitiendo a los miembros más jóvenes de la familia. Por ello, una

de las actividades que se comparten es la de asistir a sus lugares de congregación, como una actividad familiar que tiene sus repercusiones en la construcción de la subjetividad de cada uno de sus miembros.

Familias con hijos adolescentes con modificaciones corporales

Las entrevistas realizadas a las familias con hijos adolescentes con modificaciones, permitieron evidenciar a partir de sus diálogos con los investigadores: la concepción, conformación y formación de la familia.

Concepción de familia. Desde las voces de los padres con hijos con modificaciones corporales, se pueden entrever sus propias concepciones de familia:

“Nosotros a veces, más que todo yo, jugamos fútbol, bailamos, porque como yo las tengo en una academia de baile de salsa, entonces ellas bailan, y a veces en la casa, vamos a ensayar, nos ponemos todas tres a bailar o a veces nos ponemos a jugar así como parqués” (EFFC-P43- M2); “Pues para compartir y afianzar más los lazos familiares, porque cuando uno está como alejado, alejado se va como, entonces cuando uno comparte hay como recuerdos, como –hay la pasé chévere con mi mamá, chévere con mi hermana, o sea hay eso bonito” (EFFC-P43-M2).

En este relato, la familia es entendida como un espacio de socialización donde los lazos familiares se encuentran determinados por las vivencias significativas que se comparten con todos sus miembros. Se resalta la manera en cómo la lúdica, el juego y la corporalidad a través del baile, son los elementos comunes que unen a la familia. El compartir estas experiencias, generan sentimientos positivos que se quedan en la memoria familiar, lo cual, a su vez, se hace con la intención de propiciar mayor cohesión en el futuro.

Por otra parte, las situaciones conflictivas que a diario ocurren entre los miembros de la familia, son un importante indicador de cómo ésta es asumida:

“Por ejemplo un día llegó y me dijo, un día que yo le dije, hágame el favor, yo no sé yo que tenía que hacer y tenía que salir urgente y le dije –hágame el favor y le da el desayuno a la niña, dijo – Hay que pena, pero ella no es

hija mía, es su hija, le dije –A sí, si listo, pero es que usted es la hermana” (EFFC-P42-M2).

Como se observa, las responsabilidades de crianza y cuidado de los hijos con frecuencia le son asignadas a los hermanos mayores, pues se considera que es su deber ayudar con estas labores debido a las necesidades económicas y a la vinculación de ambos padres en el mundo del trabajo. Esto muestra ciertas incompatibilidades entre los padres y sus hijos mayores, ya que, a estos últimos, en algunos casos se les obliga a sumir roles propios de los adultos, lo cual impide su normal proceso social, es decir, que se le otorgue el tiempo necesario en su adolescencia y juventud para que exploren sus propios intereses.

Conformación de la familia. La manera en cómo está conformada la familia ejerce una influencia importante en el desarrollo personal de los hijos en la toma de sus decisiones.

“Bueno pues yo tengo otra niña que no es... o sea la primer niña, ella fue de otro papá” (EFFC- P39-M2); “Y bueno, si fue duro y todo también porque estaba sola, yo estaba trabajando, entonces ya bueno, ya después ya me tocó de todas formas sola y ya tuve la niña, estaba sola, porque el papá tampoco no, ya después...y después falleció” (EFFC-P39-M2); “En el contacto de abrazo, muy poco, realmente muy poco, pero si hablamos mucho, debido a muchas circunstancias, el papá como que es más estricto, más duro con ella en comparación con los hermanos, las dos somos más unidas, nos contamos cosas y eso, pero hay ciertas cosas que ella no me habla, por más que yo le de esa confianza, hay cosas que ellos no le cuentan a uno” (EFFC-P2-M).

Entre los aspectos más relevantes que se pueden observar en este caso, es la manera improvisada en cómo se conforma la familia, es decir, el cuidado de los hijos y las responsabilidades que de allí se derivan fueron asumidas por un único miembro. Esto genera situaciones de necesidad que obligan a la madre a ingresar rápidamente al mundo laboral.

Cuando en el relato ella manifiesta que todo lo tocó sola, se puede inferir que del mismo modo sus hijos estuvieron en situaciones de soledad y de distanciamiento con sus padres, lo cual repercute más adelante en sus relaciones afectivas en familia.

Formación de la familia. Al interior de las relaciones familiares se van adquiriendo reglas y convenciones sociales, se inicia el desarrollo moral a partir de la incorporación de valores y nociones básicas de justicia o de autoridad; y se integran una variedad de herramientas emocionales como la tolerancia a la frustración, la autoestima, el cuidado de sí, el sentido de la responsabilidad, la empatía entre otros. Por ello, es importante analizar la manera en cómo estos aspectos fueron asumidos en las tipologías de familia cuyos hijos presentaban modificaciones corporales.

“Le dije –no, esto no es un hotel, usted respeta o se queda por allá donde está, porque yo no me aguanto esto” (EFF-P47-M2); “y yo le decía, no escuche eso, esa música tan maluca y un tipo que escuche, le decía es que eso incita a los jóvenes a que consuman más, porque hay música, no toda, porque hay unas letras que si dicen lo contrario y todo, pero hay un Rap que si incita a los jóvenes a que sigan consumiendo entonces le dije no. Está ahorita Romeo Santos” (EFFC-P14-M); “yo le decía Oscar – esa música tan fea, esa música es diabólica, de esa manera lo veía yo, si, y todos los de ese grupo estaban tatuados y todos llenos de piercing y todo eso, y entonces ahí fue cuando él ya quiso como la idea del aretico y como le gustaba tanto la música y como lo compenetraba tanto, que él quería ser como ellos, ¿cierto?” (EFFC-P2-M).

En este caso, se pueden observar dos elementos importantes que permiten inferir las pautas de crianza que se poseen en la familia. Por un lado, se evidencia una falta de diálogo en una situación en la cual, la menor de edad se encuentra en condición de vulnerabilidad, pues se le interpela para que no regrese a su casa recriminándola, para que reciba sus alimentos y el vestido en un espacio ajeno al de su familia. No obstante, su madre percibe que esta forma de castigo es la más acertada. En el segundo relato, se observa la manera en cómo la madre aborda el gusto musical de su hijo desde prejuicios de modificación corporal y consumo de sustancias por lo cual se niega a establecer un diálogo más asertivo sobre las expectativas e intereses del adolescente.

Respecto a la concepción de la familia, Rodrigo y Palacios (2012) expresan:

“Curiosamente, los conceptos que nos parecen definitorios en el concepto de familia del concepto de familia son todos ellos intangibles

y están relacionados con metas, motivaciones y sentimientos, características que, para la calidad de vida familiar y de las relaciones entre sus miembros, tienen una importancia mucho más primordial que el vínculo legal, las relaciones de consanguinidad, el número de sus miembros o el reparto de roles. Resulta crucial, en primer lugar, la interdependencia, la comunicación y la intimidad entre los adultos implicados; en segundo lugar, la relación de dependencia estable entre quien cuida y educa, por un lado, y quien

es cuidado y educado, por otro; y, en tercer lugar, que esta relación está basada en un compromiso personal de largo alcance de los padres entre sí y de los padres con los hijos” (p. 33).

A manera de conclusión, las dos clases de familia: con hijos adolescentes con y son modificaciones corporales, que se tomaron como grupo focal para el desarrollo de la investigación, presentan características muy similares, tanto en su concepción de familia como en su conformación. Sin embargo, existen algunas diferencias, frente a la formación; es decir, en cuanto a las formas de crianza implementadas. Mientras las familias que tienen hijos sin modificaciones corporales, comparten más tiempo con sus hijos, atienden su proceso formativo y establecen vínculos afectivos más fuertes; en las familias con hijos con modificaciones, se presenta desatención en los procesos formativos ya sea por la ruptura de vínculos o por la desatención en los procesos de crianza.

Interpretación desde el criterio: desarrollo y modificación corporal

Docentes, directivos docentes y orientadores

La interpretación está organizada en cuatro apartados. En el primer apartado, se presenta el concepto de desarrollo corporal el cual es dado por los docentes desde los aspectos físico, psíquico y cognitivo. El segundo apartado, se refiere a la formación corporal en la escuela, abordado desde las áreas y los talleres. El tercer apartado trata sobre el tema de las modificaciones corporales realizadas por los adolescentes y sus motivaciones. Y finalmente el cuarto apartado presenta tres posturas de los docentes frente a las modificaciones corporales que se realizan los adolescentes, encontrado docentes radicales, indiferentes y reflexivos.

Concepción de desarrollo corporal: La corporalidad se refiere a la consciencia que se tiene de todas las experiencias sociales vividas, a través de las percepciones, la sensibilidad y las emociones, que hacen posible la constitución de sujeto. Una concepción desde lo físico, lo psíquico y lo cognitivo.

(En cuanto a la corporalidad) “Es la relación, que hay entre mi cuerpo y el medio que me rodea, cómo me vinculo a través de ese medio y cómo manejo mi... toda mi corporeidad... Corporeidad, frente a mi medio, el medio que me rodea. Es casi que es lo mismo, es complementar esa relación, el vínculo que hay” (EFD-3). “A toda la parte que tenga que ver en cómo pienso yo sobre mi cuerpo y lo que lo puede afectar, el entorno próximo con el que interactúa mi cuerpo; y está presente desde que se nace, si, todas las maneras en las que mi cuerpo puede... pueden interactuar con el medio ambiente, porque de esa manera aprende, crece y se desarrolla” (EFD-2). “Sí, nosotros que hemos considerado siempre, el cuerpo como el saco de contener la mente, pero no lo hemos considerado siempre como un objeto posible de ser desarrollado a través de todas las áreas, tan descuidados serán que en las mismas propuestas de organización del currículo, aquí por parte del Ministerio de Educación Nacional cuando se piensa en los 4 campos del conocimiento no sé pensó en un campo que cubriera de manera intencional la dimensión corporal” (EFD-2) “...asociado al binomio entre mente y espíritu” (EFD-3).

Desde lo que plantean los docentes sobre el desarrollo corporal, se puede evidenciar que el concepto está dirigido a la formación de la corporalidad del sujeto. Y que ésta configura un denso entramado, una variedad de visiones y formas de pensarla. Por lo tanto, para nuestra investigación el concepto de desarrollo corporal, está referido a cuerpo y corporalidad, ambos mantendrán una relación permanente en sus significados, porque a través del cuerpo, se experimentan situaciones físicas y simbólicas mediante las cuales el sujeto se constituye. Siendo así la corporalidad, la consciencia que el sujeto tiene de sus experiencias y cómo estas lo han constituido en el sujeto que es. La corporalidad, es pensada, como una entidad que no solo posee rasgos físicos y biológicos, sino que además entraña sensaciones, emociones conscientes e inconscientes. Estas son a su vez históricas y cambiantes, o sea, que dependen del momento histórico-cultural y de la etapa de desarrollo en la cual se encuentre el sujeto, en este caso el adolescente.

Formación Corporal

Desde las áreas. “ Sí, yo creo que todas las áreas, lo que tú dices hay unas que tienen muchísimo más conocimiento o le hacen a los muchachos tener más conciencia de los movimientos de su cuerpo sí, como educación física, artes, danzas, teatro, ese tipo de cosas, sí, pero tú ves en una clase de matemáticas y si el muchacho tiene una mala postura hay fallas de propiocepción (percepción del propio cuerpo), de kinestésica, de postura, eso altera la atención, o sea, todas las áreas no podemos sacar ninguna que no haga un ejercicio a nivel de dimensión corporal mientras se está trabajando, lo que pasa es que no se es consciente” (EFD-2).

Desde los talleres. Por otro lado, los docentes se refieren a la formación corporal desde los talleres, que a menudo se plantean al interior de la institución, por parte de orientación:

(Refiriéndose a cuál debería ser la temática de los talleres) “Vuelvo al enfoque del cuidado y el autocuidado, porque, muy seguramente si el chico está ejerciendo sobre su integridad una conducta que se considera riesgosa, que puede llegar a ser riesgosa para su salud, por ejemplo, el tema del piercing en la lengua, piercing en el labio” (EFD-3).

A partir de lo que dicen los docentes, se evidencia que la formación corporal, es un proceso, por el cual se constituyen los sujetos, porque da la posibilidad de tener conciencia de sí, por lo tanto, todo lo que el sujeto vivencia, percibe, conoce; lo constituye porque pasa en y por el cuerpo. Por lo tanto, la escuela debe preocuparse por brindar espacios de formación a través de talleres que estén enfocados a los temas de cuidado, autocuidado, toma de decisiones, aspectos de salud y hacer de las modificaciones corporales un tema de diálogo.

Modificaciones corporales. Los docentes refieren que los adolescentes se las realizan por ciertas motivaciones:

“Igual ahí influye mucho el contexto cultural del padre de familia, porque ellos no entran a hacer como un análisis y llevar a que el muchacho dé sus razones de ¿por qué? Simplemente yo pienso que, como nuestro medio los estudiantes lo hacen simplemente ya sea, por un modelo, por el consumismo, pero lo hacen aun en contra de sus padres. Si ellos adoptan

la forma de unas actitudes similares en el grupo, se quieren como reforzar su identidad grupal a través de esos elementos. Porque de alguna forma eso es lo que ellos buscan, que lo miren. Si, llamar la atención” (EFD- 2).

Así los adolescentes no lo mencionen explícitamente en sus conversaciones o diálogos con los demás, cuando los adolescentes se realizan modificaciones en sus cuerpos, buscan de algún modo dar sentido a su subjetividad es decir a constituirse como sujetos, sujetos que sean identificados en los diferentes escenarios de la ciudad por sus mapeos corporales. Ser reconocidos no como ciudadanos que aceptan las exigencias o los modelos contemporáneos, sino por el contrario, por demostrar una resistencia a los dictados sociales, a los status que se les exigen como estudiantes o a la preservación de ciertos rasgos culturales. Es por esto que al utilizar o realizarse estas modificaciones corporales está buscando su propia identidad, su subjetividad, ser un sujeto diferente, pero sin darse cuenta de que al mismo tiempo que busca su diferenciación, esta misma lo lleva a ser rechazado socialmente por estas diferencias en otros grupos, agremiaciones o instituciones que consideran las modificaciones como extravagantes y poco estéticas.

Docentes frente a las modificaciones corporales

Los radicales. *“Si, cuando llega un estudiante al colegio, lo primero que se le dice al padre de familia, es aquí hay un manual de convivencia, tiene que cumplir el manual, si usted está de acuerdo con lo que está planteado acá en el manual, en el manual dice esto, pues usted firme y acepte, y si no usted es libre de buscarse un colegio que tenga otro manual y que le permitan, de hecho, los hay, usted es libre de elegir el colegio” (EFD-4). “...él es el que esta acá pero no puede ir a influenciar a los demás, de pronto manejar esa situación, porque igual, es su manera de ser y yo no puedo coartarle su identidad, pero sabe que él no puede generar a los otros, cierto, es ya de estar orientando al chico a su familia y a los demás también” (EFD-3).*

Los indiferentes. *“Pero hay profesores que no se involucran al respecto. De hecho, los estudiantes que en algunas oportunidades llegan con accesorios muy notorios, alguien como nosotros que tenemos una actitud más proactiva frente a ese tema, no los podemos encontrar perfectamente a una cuarta hora cuando ya*

han pasado por dos o tres docentes con quienes tuvieron clase y con otros con quienes pudieron encontrarse casualmente y no ha pasado nada, no les han dicho nada, no ha sido ningún lío para otros docentes” (EFD-2).

Los Reflexivos. Son los que de alguna manera expresan su interés por conocer las causas de las modificaciones corporales y establecen un diálogo o reflexión sobre el tema:

“...unos somos como flexibles, otros no. Yo, es porque yo busco es como decirles en el futuro en una entrevista eso no les va a ayudar, eso tiene consecuencias para su futuro...y muy seguramente si uno se pone a escudriñar en el entorno familiar, tal vez de pronto ahí esté el ícono al que pudo haber imitado” (EFD-2).

Resulta importante encontrar estos tres tipos de docentes, porque a lo largo de la investigación, han aportado a partir de sus diálogos y conversaciones bastantes aspectos que invitan a la reflexión, que permiten un trabajo mancomunado entre los investigadores y la comunidad educativa, siendo este uno de los objetivos fundamentales de esta investigación.

Adolescentes con modificaciones corporales. El análisis de los hallazgos obtenidos en las entrevistas en profundidad de cuatro adolescentes con modificaciones corporales, ha llevado a la interpretación de los aspectos referidos al desarrollo corporal en el tema de las modificaciones corporales, siendo este el segundo criterio de interpretación de la presente investigación. Es en este grupo de entrevistas en profundidad con elemento biográfico, desde donde se pretende responder al segundo objetivo, propósito de la indagación, referido a reconocer los motivos que llevan a los adolescentes a acudir a estos cambios intencionados en sus cuerpos.

Cuerpo e imagen. En nuestra investigación hemos abordado el concepto del desarrollo corporal como todas aquellas vivencias, emociones y significaciones relacionadas con el cuerpo, el cual además de tener unas características biológicas, simbólicas, históricas y psicológicas se constituyen en el vehículo mor medio del cual el sujeto desarrolla experiencias en su mundo. Al respecto Cabra y Escobar (2014), señalan que la noción de corporalidad,

“alude a la pluralidad de dimensiones que convergen en nuestra vivencia del cuerpo, tales como las emociones, las relaciones, las significaciones y las sensaciones. Desde esta perspectiva, el cuerpo sería la materia viva desde y en la que se despliega la corporalidad” (p. 35).

Por otra parte, la imagen para el adolescente es lo que más lo identifica. Los adolescentes entrevistados tienen un afán por hacer de esa imagen algo particular, distinta, que hable de ellos, que confirme exteriormente el concepto que tienen de sí, “una de las primeras cosas que tiene que conseguir el adolescente es asimilar los rápidos cambios físicos que está experimentando. Su cuerpo cambia, su voz cambia, aparecen los caracteres sexuales secundarios y todo ello hace que la imagen que tiene de sí mismo se modifique. Nuestra propia imagen corporal es algo importante en todas las edades, pero para el adolescente temprano puede llegar a ser crucial” (Delval, 1994, p. 576).

“Pues la imagen que yo tengo de mi cuerpo, es, de pronto uno no se puede, dar de pronto la manera de que el cuerpo del ser humano puede ser perfecto. Sí, a veces uno también tiene que intentar buscar cierta perfección o cierto equilibrio con el cual uno se sienta bien, en el sentido que de pronto, he, dándonos cuenta que a veces también hay gente que nace con deformaciones que nacen personas sin brazos sin nada, también hay personas que de pronto ya pues, como yo, al pasar de los años pues decidimos o sea si, como intentar darle cierto equilibrio al cuerpo no, o sea intentar ser a esa estructura general a esa estructura igualitaria de la comunidad” (EP2-T- 12). “Como dar a conocer que de pronto, la única forma de pronto de uno expresarse (con el cuerpo) no es solamente hablando o haciendo señas, sino también es también un lenguaje corporal como lo es el baile también lo son las perforaciones” (EP2-T-13). “A que de pronto no tienen derecho a decidir qué hacer con mi cuerpo. Es el derecho de cada quien de decidir qué hacer con su cuerpo” (EP2-T-15).

Creencias familiares sobre cuerpo e imagen. Con respecto a las creencias familiares, encontramos las relacionadas con decisiones, cuidados e imagen del cuerpo:

“Pues, depende de los padres (consentir modificaciones) porque algunos lo castigan a uno y otros no. Eso depende de eso” (EP4-M-52). “... de pronto que mi familia quiera tomar decisiones sobre mi cuerpo, es una forma

de demostrar esa rebeldía. Porque no tienen derecho” (EP2-T-9). “(El papá le dice) Que púes cada quien es libre de hacer con su cuerpo lo que quiera y que digamos si es mi cuerpo, yo puedo hacer lo que yo quiera” (EP3-T-9). “...Mi mamá siempre me dice no coma grasas, abríguese, póngase chaqueta. Que me tome mis medicamentos que, para la gripa, la tos, infecciones y alérgias. Que lleve la sombrilla...” (EP4-M-43). “... Cuando yo estoy triste, como que pongo una imagen por fuera si, en el exterior coloco una imagen, pero por dentro uno está digamos, un ejemplo triste sí. Pero ellos (la familia) nunca se dan cuenta de las emociones que uno está sintiendo” (EP1-T-18).

De lo anterior podemos deducir que no hay una postura única respecto a las creencias familiares, a diferencia de la percepción que se logra de las creencias de los adolescentes respecto a pretender hacer de su cuerpo un medio de comunicación de su rebeldía, de su imagen y de expresión de sus emociones. Es posible que esta percepción, sobre las creencias del cuerpo por los adolescentes, difiera a la presentada por los mismos padres, aun cuando si puede ser un indicador de la poca comunicación que padres e hijos tienen en torno al cuerpo, ya que, de darse con mayor regularidad y especificidad, las declaraciones podrían arrojar mayor claridad en torno a las creencias sobre el cuerpo por parte de las familias.

De igual forma encontramos alguna limitación por parte de los adolescentes para expresar dichas acciones formativas o relacionadas con el cuerpo. Se extraña la poca o limitada intervención de los padres en torno al cuidado del cuerpo y a la formación en la imagen. “*(Respecto a si la familia habla del cuidado corporal básico) Depende, del cuidado corporal lo básico sí, hay que cuidarse, cuidado de no golpearse, cuídese las heridas, ese fue el único manejo corporal que me han dado” (EP2-T-13). “No para nada. De pronto en mi casa, (han formado en su desarrollo corporal) como no engordar, pero eso solo es mi estética no engordar” (EP4-M-18).*

Motivaciones por la que los adolescentes modifican sus cuerpos.

Dentro de las motivaciones por las que los adolescentes recurren a realizarse tatuajes, encontramos creencias en torno a marcar su cuerpo y significaciones de dichas marcas, muchas de ellas altamente específicas y relacionadas con experiencias de vida, que buscan adherir a su piel, hacerlas parte de sí, de por vida.

“... En cambio no son tatuajes como lo hacen hoy en día, todo, pues no sé si todo, pero si casi el 80% de la juventud que es como por tener un tatuaje y ya, o sea los míos tienen significado y son cosas de mi vida” (EP1-T-36). “... pero ya después uno, pasó el tiempo y uno como que, o sea a mí no me gusta quedarme en el computador solo chateando, sino que uno se pone a investigar ‘maricadas’, y dicen que las estrellas son la luz que le alumbró el camino a uno, ¿sí?, entonces esas (el tatuaje de las estrellas), me las hice por eso” (EP1-T-37). “No pues más como el de la estrella, los (tatuajes) de las piernas (tienen significado) ... Sí, y arriba está (el tatuaje de) la muerte... Acá están los (tatuajes con los) nombres de mis hermanas (se señala las costillas)” (EP1-T-38). “Eso (ese tatuaje) significa que, todos tenemos, yo más que todo fue porque me acordé de mi abuelito, que por más que uno ruegue al cielo que esa persona no se vaya, todos tenemos un final alguna vez y que la muerte nos tendrá que llegar tarde o temprano así uno no lo quiera. Y también por mi abuelita, ella ahorita está, ‘cuchita’, está viejita” (EP1-T-9). “También es por eso, (que los colores tienen significado) yo creo mucho en el movimiento rastafari, o sea a mí me gusta mucho eso, y también por lo que ellos son como muy diferentes a sí, a una comunidad normal” (EP1-T-48). “No, (el tatuaje lo relaciona) más que todo es como el pensamiento. ¿Si me entiendes?, es como... Sí, también, como por relación porque uno sabe que por más que uno intente decirle no a la muerte, va a llegar, ¿sí?, entonces por eso es que uno hay veces es uno como hay veces es más caspa” (EP1-T-47). “(Respecto a cuál de los tatuajes le gusta más). Todos... (Respecto a si hay uno que prefiera). No” (EP1-T-37).

Consideramos que dadas las expresiones anteriores los tatuajes buscan además de dar una imagen, convertirse en una forma de expresar dolor, creencias, filiaciones familiares, propósitos, como una búsqueda del adolescente de dar un sentido a su vida, de marcar en él aquello que le recuerde y que lo defina. En este caso estudiado se resalta el interés por buscar una alta calidad en los tatuajes realizados.

Por otro lado, en dos de los cuatro adolescentes entrevistados que se han realizado expansiones, se encuentran coincidencias en la motivación para realizárselas, pero no ahondan mucho en el argumento que presentan para justificar su decisión. Aun así, se percibe la necesidad de utilizar su cuerpo para comunicar un estatus social, una forma de ser observado y de ser identificado por algo diferente que según lo expresado por ellos está acorde con sus creencias.

“Es que, como yo era el Kid boxing de acá de Codema (Colegio Codema I.E.D.) (Risas), el Micke Tay. Tú me entiendes. Entonces eso eh, en la era antigua lo ponían a los, o sea al que fuera el mejor guerrero, tenía las expansiones más grandes...” (EP1-T-54). “O sea, que uno retomando de pronto también la historia, uno se da cuenta que, por ejemplo, ha habido muchas tendencias a través del tiempo, pero, en este momento la tendencia que ha llevado a la gente hacer las cosas es la moda, antes lo era el estatus social. La motivación que a mí me ha llevado a hacerme una expansión es, es darles peso a las raíces latinoamericanas...” (EP2-T-25).

A diferencia de los dos tipos de modificaciones corporales anteriores, tatuajes y expansiones. El piercing, de acuerdo con lo expresado por las dos adolescentes que los tienen, se ha convertido más en un accesorio de belleza o estético, como lo sería cualquier otro (aretes, anillos, cadenas). Carecen de un significado específico y corresponden más a un propósito de mejorar su imagen personal o con pretensión de darle un aspecto más llamativo a su rostro.

“(Frente al significado el piercing). No, es solo porque me gusta” (EP3-T-51). “Como dar a conocer que de pronto, la única forma de pronto de uno expresarse (con el cuerpo) no es solamente hablando o haciendo señas, sino también es también un lenguaje corporal” (EP2-T-13). “Mejora mi identidad. Porque cuando yo me miro en el espejo y digo este ojo es más pequeño, pero con el piercing me veo mejor. Porque me veo más bonita como cuando uno se hace un peinado” (EP4- M-51). “(Sobre si alguien influyó en la decisión de las modificaciones) Nadie... yo misma” (EP4- M-53).

Todas las expresiones del cuerpo, relacionadas como modificaciones corporales en los adolescentes, nos genera como reflexión la poca claridad que se tiene de la situación que están teniendo los adolescentes, el desconocimiento de las motivaciones que ellos tienen al querer darle un significado y una imagen a su cuerpo, que como hemos visto igualmente, no interfiere necesariamente con su comportamiento, pero que si se configuran como una respuesta a un deseo de ser vistos, reconocidos, de encontrar una identidad diferente a la de los otros, evitando todo propósito de homogenización social.

“La instauración y renovación de costumbres se expresan en las culturas somáticas de la época, por lo que el contexto en el que los

adolescentes están es fundamental para dar cuenta de los sentidos y usos que configuran en y desde su cuerpo: La población adolescente tiene su propia Cultura Somática, construida en el contexto descrito como: cambios en los principios orientadores del comportamiento, desacralización del mundo, ruptura del paradigma tradicional de familia, globalización, brecha generacional, encuentro campo ciudad, sometimiento en el sistema educativo, escisión de género, problemas de identidad, retorno de la mirada al cuerpo. Las nuevas creaciones culturales, manifiestas en y por el cuerpo, pertenecen a diferentes categorías que oscilan entre lo violento y lo lúdico, entre lo destructivo y lo artístico, entre lo saludable y lo punitivo, sin ser muy claro el momento de tránsito. Así se genera un distanciamiento entre las instancias reguladoras de la vida pública y privada de los adolescentes y la cultura de los mismos” (Arboleda et al, 2002, p16. Citado por Cabra y Escobar, pp. 65,66).

De igual forma se encuentra que los cuidados y conocimiento de los riesgos son limitados tanto por parte de adolescentes como por los padres de familia. Finalmente es claro que en el caso del adolescente con 10 tatuajes inició con uno muy pequeño y posteriormente se convirtió en una acción continua que lo ha llevado a tatuar parte considerable de su cuerpo.

En cuanto a las acciones relacionadas con el procedimiento utilizado por los adolescentes para la realización de sus expansiones, tenemos en cuenta las características de las mismas, la forma en que se las elaboraron y las posturas familiares frente a dichos procedimientos con sus cuerpos. Estos reflejan sometimiento a un proceso doloroso y de cuidado puesto que las perforaciones en el lóbulo de la oreja tienden a cerrarse con facilidad, aún más dadas las características de invasión al organismo, se convierten en un procedimiento quirúrgico que requiere la mayor asepsia y cuidado en todo el procedimiento. No obstante, se percibe en ambos casos estudiados la no observancia por parte de los adolescentes de las posturas de los padres y familiares y la poca intervención de los ellos en este tipo de procedimientos, llegando escasamente a emitir un consejo. Finalmente, también en ambos casos se presenta actualmente la necesidad de estudiar la posibilidad de cerrarlas puesto que riñen con su proyecto de vida, relacionado con la finalización de sus estudios de bachillerato y el deseo de ingresar a las fuerzas militares.

“Mi proyecto de vida, pues es que en este momento tengo un proyecto de vida que no va como muy de acuerdo a lo que es como lo que me gusta hacer, en base a las perforaciones, en base a modificarme el cuerpo, que es de pronto tomar una carrera militar, si? la cual ya me toca cerrarme todas las perforaciones, a la hora de tener un tatuaje ya me van a cerrar puertas, entonces como que encuentro cierto choque ahí, porque igual es una parte como crucial, porque tengo que decidir o hago mi carrera militar y busco una buena forma de vida de que me den una base para vivir bien, o prefiero más bien quedarme con mis perforaciones y tratar de buscar otro lado, y qué tal que de pronto no se dé” (EP2-T-28). “Pues, que haya tomado más tiempo, (la expansión de) las orejas, tenerlas donde las tengo ahorita... porque yo no me expandí como normalmente se expande, o sea. Normalmente, es una aguja gruesa y después va otra más gruesa y después otra más gruesa que esa, y así sucesivamente... Si inicialmente, pero yo, digamos, me expandí un poquito, y me empecé a meter hoja de radiografía, acetato, o sea, la envolvía mucho, mucho, mucho, y me la metía y ¡pas!, me daba el ‘guayazo’, ¡fun, lo expandía! (EP1-T-39). “... Pues a un amigo le cobraron 120 y era una (expansión) más grande. ¿Quién sabe cuánto me cobren por las dos (expansiones)?” (EP1-T-39). “Yo mismo... Yo mismo me abrí el primer hueco, yo mismo me hice la expansión.” (EP2-T-17). “(Respecto a sí les ha hecho expansiones a otras personas). Expansiones no, perforaciones sí... Con una aguja gruesa o capotera... A pocas personas, como a tres personas no más... Amigos no más, o sea, compañeros... mmm... uno del colegio no más” (EP2-T-18).

Consideramos que la postura o realización del piercing es un procedimiento menos invasivo que el tatuaje o la expansión. Lo delicado del procedimiento está justamente en las condiciones de asepsia con que se haga y en el sitio donde se coloque. Físicamente es más riesgoso en el labio debido a que se comprometen nervios y afectan la sensibilidad de esta parte del cuerpo; en cuanto a los que se colocan en la lengua, puesto que, por ser una zona tan húmeda, la cicatrización puede ser más compleja, además existe el riesgo de afectar la dicción, dependiendo de la parte de la lengua en donde se ubique.

“No. Tenía; (el papá tiene modificaciones corporales) tenía un piercing acá (señala la ceja)” (EP3-T-46). “... también porque mi mamá tenía uno (piercing) en la nariz, también lo tenía, pero se lo quitó, ya no lo tiene”

(EP3-T-51). *“Pues me lo vio (la coordinadora del colegio vio el piercing) y me dijo que me lo quitara y me lo quité”* (EP3-T-50). *“Con respecto si fue con el papá o mamá a hacerse el piercing) Si, con mi papá”* (EP3-T-53). *“No, de las perforaciones que yo me he hecho ninguna les he consultado a mis padres”* (EP2-T-13). *“Pues no he sentido que me rechacen (en el colegio), tienen unas normas como que me tengo que quitar las joyas de los piercings y tengo que quitármelos, pero en otras cosas como escuchar música no”* (EP4-M-34). *“Tengo problemas con mi mamá porque no me deja tener piercing...”* (EP4-M-44). *“No, porque me va a decir que no. (Mamá) Ella va a decir que no... no... no (modificaciones en el cuerpo)”* (EP4-M-47). *“No, a nivel de mi familia como en primer grado mis padres y mis hermanos no (hay perforaciones)”* (EP2-T-14).

“Sí, Si o sea el aspecto del lugar... ha pues los que se hacen el piercing en la lengua se les puede dar una creo una enfermedad o pues la profesora nos ha explicado, o sea muchas bacterias y todo eso” (EP3-T-53). *“... Algunos se me han cerrado porque tengo buena cicatrización (perforaciones) y si me dejo de ponérmelos se me cierran muy rápido”* (EP4-M-46). *“No, eso depende de los cuidados de aseo. Siempre me las limpio. Si tengo cuidados (con el cuerpo) no me van a perjudicar, que... limpiar, que la asepsia, aplicarme las cremas para hidratar la piel para los tatuajes”* (EP4-M-48). *“La del labio, sí me la mande hacer porque es más delicada, por las venitas que pasan por ahí”* (EP4-M-49). *“... porque pues es un proceso, me parece es un poco más delicado, hay que tener un poco más de cuidado, es un poco más doloroso”* (EP2-T-17).

Como reto, tenemos tanto padres de familia como docentes, desde la familia y la escuela, abordar este hecho de forma más constructiva, más reflexiva. Generalmente cuando en la sociedad nos encontramos ante algo desconocido, queremos definirlo entre lo bueno y lo malo, lo bonito y lo feo, lo correcto y lo incorrecto; y es claro que este tipo de expresiones tienen un sentido más profundo, que dada la poca preparación o cuestionamiento que tenemos al respecto, abocamos a lo punitivo, represivo y socialmente castigador, dejando de lado la esencia del ser que está detrás de cualquier apariencia, que a fin de cuentas es sólo eso apariencia que no llega a configurar el sentido de su ser, del ser adolescente.

Familias con hijos adolescentes sin modificaciones corporales

Concepción sobre las modificaciones corporales. Las familias entrevistadas mostraron su concepción en torno a las modificaciones corporales:

“No porque yo piense que mi hijo se puso un piercing diga que mi hijo es un mariguanero” (EFF- P34-M); “Feo, los piercing y el pelo, se imagina una niña con el pelo largo acá y al otro lado rasurado inmundo yo no sé cómo las mamás permiten eso que los hijos llevo así y acá con la nariz así como una vaca, que les ponen” (EFF-P32-M); “Si es preocupante claro porque tiene que hacerse eso o sea yo digo que ellos lo hacen más es porque a otra persona lo bonito que se ve” (EFF-P34-M); “Hoy es un piercing, mañana será otro roto porque se le dejo abrir ese” (EFF-P33- M); “Bueno la verdad esos piercing pequeñitos no me preocupan la verdad se los va a sacar y ay queda ahí y no se ve tanto” (EFF-P34-M); “(respondiendo sobre el conocimiento sobre el dolor físico que se experimenta en una modificación) Sí. Totalmente. Es que solo para abrirse uno un huequito (se toca la oreja) le duele” (EFF-P29.-T).

En las familias con hijos sin modificaciones se encuentra una visión negativa de las modificaciones corporales. Se aprecian apreciaciones posturas estéticas donde las valoran como feas, antiestéticas y mal vistas. También se observa que la opinión de las familias es que la idea de modificarse es “contagiosa” se debe ocultar su existencia.

Formación de la familia en torno a las modificaciones corporales.

Las familias con hijos sin modificaciones corporales mostraron en las entrevistas la forma en que manejan las situaciones de modificación corporal:

“Por lo menos el niño grande que mami me voy a poner un piercing” (EFF-P30-M); “Igual me duele, a la niña yo la aconsejo que no se haga eso porque me duele” (EFF-P33-M); “Además yo a la niña, por lo menos le digo madre, mi reina yo le digo mi reina no es la mujer que se viste, que se destapa, que esto no la hace más bonita, es la más pulcra, la que es femenina, esa mujer que se destape que todo el mundo la vea o sea no. Será porque a mí nunca me gustó, yo siempre era con mis cuellos de

tortuga” (EFF-P30-M); “Mi hijo dice que quiere hacerse el nombre del papá y el mío en la espalda” (EFF-P33-M); “Yo le digo a mis hijos que eso no está permitido por Dios” (EFF-P36-M); “yo le dije ese piercing le va hacer coger mal aliento porque ese hueco a donde le va a entrar comida, se le va a llenar de cochinado y ella ya no lo tiene” (EFF-P33-M); “Haga lo que quiera pues se sale de las manos porque ya hace su voluntad y no la de los padres entonces desde el comienzo hay que no, por lo menos el niño grande, que mami me voy a poner un piercing entonces yo le dije y el papá le dijo se me coloca un piercing mejor dicho póngaselo donde yo no lo vea y donde no se lo vea, y vea ¡y está prestando servicio en la policía!” (EFF-P30-M); “Si llegó con el piercing es porque lo hizo a escondidas” (EFF-P33-M).

Se puede apreciar que existe comunicación en estas familias y que dialogan sobre temas relacionados con el cuerpo. Del mismo modo, se evidencia que persiste una concepción estética en los padres que pretende ser transmitida a los hijos(as), como una forma de persuadirlos para evitar la realización de modificaciones en su cuerpo.

Por otra parte, los riesgos en que puedan verse involucrados sus hijos son una preocupación latente en las entrevistas de éste grupo de familias:

“Como yo les digo que si se hacen eso no puede donar sangre a sus hijos” (EFF-P36-M); “Yo les digo a mis hijos, -si van a entrar a una empresa para un empleo ahí mira el perfil” (EFF-P34-M); “pues por ejemplo piercing, abrirse un piercing o un tatuaje, de que no sea en un sitio... inadecuado y que no les pase algo” (EFF-P26-T); “si se van a hacer un piercing o un tatuaje tiene que ser en una parte que sea adecuada porque como ahorita, es que como mi amigo ya sabe tatuar y coge y (imita ruido de máquina de tatuaje). Entonces las agujas” (EFF-P26.-T); “Las tintas, o que usaron la misma aguja con este paciente y uno no sabe qué enfermedad tenga o que de pronto los piercings de pronto cojan algún... ¿Cómo se dice? Algún tendón” (EFF-P-26-T); “Mi hija se hizo un piercing, pero ya no lo tiene porque ¿cómo va a llegar a la oficina con eso?” (EFF-P33- M).

Desde esta perspectiva se manifiesta la preocupación que muestran los padres en relación a un procedimiento que consideran invasivo para el cuerpo y que es practicado por una persona que no perciben como idónea. De igual manera, se plantea la necesidad de tener dispuesto el

cuerpo estéticamente para acceder al mundo laboral. Lo anterior es entendible, teniendo en cuenta que, para la mayoría de los padres de familia entrevistados, el trabajo es considerado un valor superior que se contrapone a la necesidad de algunos adolescentes de expresar su identidad a través de las modificaciones corporales.

Familias con hijos adolescentes con modificaciones corporales

Concepción. A pesar de la brecha generacional y simbólica que puede existir entre los adolescentes y sus padres, estos últimos manifestaron lo que piensan sobre las posibles causas que llevan a los jóvenes a modificarse corporalmente.

“Y a él le preguntamos ¿por qué hacía eso?, y él dice, no, lo que pasa es que a mí me gusta esta cultura, entonces ahí las cosas cambian, la cultura rastafari, ¿por qué le gusta la cultura rastafari?, porque ellos son personas, que ven de otra manera la vida, si, él me decía, -tía, usted escuche la música de ellos y la música de ellos a usted le está dando es una lección, una lección de vida” (EFFC-P1-M); ¿por qué se hace ese tatuaje?, por recordar a la primera novia, si, se hizo por recordar a la primera novia, porque su primera novia era lo mejor que le había pasado en la vida” (EFFC-P4-M); “desafortunadamente nosotros los colombianos, vivimos de apariencias, nosotros no tenemos en cuenta lo que usted tiene en su cabecita y en su corazón, sino tenemos en cuenta es la presencia” (EFFC-P1-M); ¡Ay tía! porque me gusta, o sea no tienen una razón de ser, simple y sencillamente porque el amigo, porque el vecino, porque lo hizo, por hacerse ver, por hacerse sentir, por hacerse notar, no lo hacen por nada más” (EFFC-P3-M).

Como se muestra, los padres alcanzan a percibir que sus hijos tienen un sentido gregario o de pertenencia a un grupo que paulatinamente les va moldeando su personalidad. Se evidencia que ha existido un diálogo sobre las modificaciones corporales en busca de unas posibles causas a nivel subjetivo e intersubjetivo. Sin embargo, al final se considera que dichas modificaciones no son producto de una reflexión o una búsqueda individual, sino como el producto de las influencias externas provenientes de la moda y de los amigos.

Formación. Las familias con hijos con modificaciones expresaron su formación en torno a las modificaciones corporales:

“En mi caso a Dios gracias, siempre he estado como al frente de la situaciones de ambos, porque yo tengo niña y niño, de ambos y yo a todo les pongo chiste, primero, segundo, les investigo por qué lo va a hacer, tercero, les explico si lo hace las consecuencias que trae si lo llegara a hacer, entonces si pienso que uno tiene mucha responsabilidad cuando los chicos se van a hacer cualquier cosa en su cuerpo o pretenden hacerse perforaciones” (EFFC-P2-M); “porque usted llega mañana con el aretico y lo primero que le van a decir, gay, le van a decir una cosa, si usted no tiene la suficiente personalidad para asumirlo, entonces ahí si se va a formar un conflicto le dije” (EFFC- P2-M); “y como le gustaba tanto la música y como lo compenetraba tanto, que él quería ser como ellos (...) para su aretico tiene usted que tener mucha personalidad” (EFFC-P2-M).

En este caso, es posible observar dos concepciones de corporalidad que se encuentran relacionadas a la modificación: la primera, es que el padre de familia intenta dialogar y asume la responsabilidad de orientar a su hijo en la modificación, haciendo todo lo posible para lograr que ésta decisión se concrete de la mejor manera. En la segunda, se evidencia una posición que relaciona la modificación corporal con la orientación sexual, es decir el padre/madre considera que al adolescente lo van a tratar de gay y por ello sostiene que es un acto de personalidad.

Riesgos. Sobre los riesgos a los que se ven expuestos los adolescentes, las madres entrevistadas expresaron:

“Y el después contaba – pero si mi mamá me hubiera dicho... y entonces es cuando ellos ya le echan la culpa a uno, igual se lo hubiera hecho, porque estaba recordando a su... y duró así como cinco años, luchando para..., hasta que le tocó operarse, le tocó que le hicieran una cirugía plástica y ya casi no se le notara y fue la única manera que ingresó a las fuerzas militares” (EFFC- P4-M); “Pero de eso aprendió que no debió hacerse nada, porque llegó el momento de presentarse a las fuerzas militares a hacer su carrera y lo primero que lo vieron, y por eso lo rechazaron, por el tatuaje en la mano” (EFFC-P4-M); “Y ya después ese que se colocó por aquí (señala el mentón), ese fue ya hace poco y ya les dijimos, mi hermana también les decía, para qué se ponen eso, les puede dar una infección, y uno no sabe cómo pongan eso” (EFFC-P45-M2).

Al respecto, las madres expresan una clara preocupación en cuanto a que sus hijos se vean expuestos a cualquier riesgo que ponga en peligro su integridad física, por imagen y por salud.

En términos generales se puede evidenciar que en las dos clases de familias entrevistadas existen concepciones similares en torno a este tema. Se observa una preocupación hacia una formación de protección de la personalidad de sus hijos, ya que estos han tomado decisiones o están en riesgo de tomarlas, como lo es el hecho de modificar su cuerpo.

Interpretación del criterio: ciclo vital de la adolescencia

A partir de las entrevistas realizadas con las poblaciones de docentes, directivos docentes y orientadores; adolescentes con modificaciones corporales y las familias con hijos con y sin modificaciones corporales, se pudo encontrar las concepciones y características que tienen sobre el ciclo vital de la adolescencia.

Docentes, directivos docentes y orientadores

Concepción del adolescente desde sus características físicas, sociales y cognitivas.

“El adolescente, tiene una gran cantidad de cosas que son fascinantes, desde el punto de vista corporal, por ejemplo, incluso nosotros en educación física tenemos identificada la etapa entre los 11 y los 14-15 años como una etapa riquísima, pero de muchos riesgos; es la etapa en la que el muchacho empieza a perder la mayoría de los temores” (EFD-2). “...pues es un alto porcentaje, en el que se hallan temas asociados al entorno social lastimosamente, y aquí se ve mucha dificultad social, consumo de sustancias psicoactivas, conductas delictivas y demás, entonces son unas pautas muy difíciles de atacar acá, si ya el chico las trae de casa y si definitivamente el grupo familiar es disfuncional” (EFD-2). “...muy seguramente dentro del proceso que está viviendo de cambio va a querer experimentar nuevas cosas, entonces los límites, las normas, las figuras de autoridad y demás, también están cambiando, también se están reconfigurando, también se están reevaluando, digamos que es interesante trabajar con las familias en el sentido que muchas familias lo ven como un drama y dicen ¿cómo hago para que no pase? Pero, lastimosamente no se puede evitar que pase, o sea los cambios van a estar ahí” (EFD-4).

El adolescente empieza a asumir una mayor coherencia entre lo que piensa y lo que hace. Es en esta etapa donde “siente” la fuerza de cambiar al mundo, lo que intentará si comparte con pares que perciben al mundo de igual manera. Esta también es la etapa de riesgo, de vinculación del joven a actividades grupales subversivas o incluso delincuenciales, según sea la influencia. Los padres lo “liberan” del control y los adolescentes empiezan a asumir su autonomía, con lo que se incrementan las decisiones de riesgo y se es más vulnerable a situaciones que están fuera del control familiar.

Riesgos. Identificar los factores de riesgo y de protección de los jóvenes es indispensable ya sea para realizar cambios o para reforzarlos (factores de protección). La identificación de éstos puede permitir a las familias y a la escuela, como principales escenarios de convivencia, tomar conciencia de las implicaciones que tienen las decisiones de los jóvenes para su futuro.

“No es falta de claridad frente a los riesgos que tienen los hijos, sino de pronto un poco falta de compromiso y excusado como en el tiempo, en las obligaciones. Porque yo no creo que los papás están desentendidos de que sus hijos están en riesgo...” (EFD-2).

Formación en la familia y la escuela. Los adolescentes por estar en una etapa de cambios, también están expuestos a riesgos, que pueden ir en contra de sus sueños y proyectos de vida, por lo que la familia debe ser la principal formadora del adolescente en su autonomía, pero también en la orientación sobre la toma de decisiones.

(Refiriéndose a temas que deben ser tratados en la escuela, frente al manejo de los riesgos) “...a reconocerme de verdad en todas las etapas del ciclo vital, la importancia del cuidado y del autocuidado y las consecuencias de cada una de las actividades que uno pueda ejercer, tal vez si se hiciera eso mucho más seguido, mucho más cotidiano para los chicos se someterían a muchos menos riesgos, en todo sentido, no solo en el tema de modificaciones corporales, sino a involucrarse en situaciones que son de riesgo” (EFD-3).

A la escuela también le corresponde formar al adolescente frente a la identificación de riesgos, para establecer proyectos que vayan

encaminados hacia la prevención y protección de los adolescentes frente a riesgos biológicos, sociales, culturales y psicológicos.

Adolescentes con modificaciones corporales

Concepto de adolescencia. Consideramos que el ser humano en sus diferentes etapas evolutivas pasa por cambios físicos y emocionales que siempre serán complejos en la

medida en que estos sean influenciados por el contexto y por los modelos de crianza. “La adolescencia es una época en la que el individuo lucha para determinar la naturaleza exacta de su yo, y para consolidar una serie de elecciones en un todo coherente que constituya la esencia de su persona, claramente distinta de los padres y otras influencias formativas. Sin este proceso hacia la individualidad, el joven puede experimentar despersonalización. El adolescente puede alcanzar la libertad relativa para escapar del comportamiento que está gobernado por reglas por medio de variaciones de estilo del rol y la estructura de roles, y a través de la selección de contextos sociales y ambientales alternativos en los que desarrollarse fuera del hogar” (Coleman y Hendry, 2003, p. 59).

Por lo expresado, el concepto de adolescencia será abordado desde el momento evolutivo del ser humano en el que intervienen además de la crianza, el contexto, factores como la personalidad, el autoconcepto, la identidad y las relaciones que establece consigo mismo, con el entorno y con los otros.

Identidad. A continuación, se relacionan los gustos por la imagen, cosas, acciones, sentimientos y creencias, acciones y grupos, tanto lo que les gusta y lo que no les gusta.

De esta relación de gustos y disgustos, podremos comprender que el adolescente se encuentra en un momento de definición de su propia identidad, notamos como van llenándose de argumentos para justificar cada una de sus posturas, y cómo para ellos va siendo claro, de acuerdo a sus experiencias y vivencias qué está acorde con su forma de pensar. No obstante, también se pueden percibir momentos en los que dicha seguridad no está tan afianzada, y cómo un hecho o experiencia nueva los lleva a redefinir su creencia y postura ante alguna relación, ante una persona o frente a la concepción que se tenía sobre algo.

En cuanto al concepto de identidad, se encuentra un acuerdo en el expresado por Erikson, citado por Delval (1994):

“La identidad es un producto único que en este momento enfrente una crisis que ha de resolverse sólo en nuevas identificaciones con compañeros de la misma edad y con figuras líderes fuera de la familia. La búsqueda de identidad nueva y no obstante confiable quizá pueda apreciarse mejor en el constante esfuerzo de los adolescentes por definirse, sobredefinirse y redefinirse a sí mismos y a cada uno de los otros en comparaciones a menudo crueles” (p. 578).

“... (Risas), es que esas preguntas (respecto a lo que le llama la atención de sí), no, o sea, como el porte, el porte que tengo, hay veces que yo me paro y me veo los tatuajes y uno dice ¡uch!, (de admiración), excelente. (EP1-T-36). “... (Sobre qué tatuajes le gustan) Todos” (EP1-T-37). “... El piercing el tatuaje me da identidad y seguridad. Uno se siente más seguro de uno mismo. Todas las perforaciones son de culturas orientales y esas me gustan mucho” (EP4-M-51).

“El autoconcepto de los adolescentes es mucho más complejo y es el producto resultante de las aspiraciones propias y de la imagen que devuelven los demás. Esa imagen reflejada es esencial, pero no siempre exacta y pueden llegar a producirse deformaciones tremendas... Cada uno de nosotros va construyendo una noción de identidad personal que implica una unidad y continuidad del yo frente a los cambios del ambiente y del crecimiento individual. Esa identidad es el resultado de la integración de los distintos aspectos del yo, entre los cuales puede incluirse el autoconcepto.” (Delval, 1994, p. 577).

(Hablando de sí) “A mí me encanta, yo no sé, pero creo que soy una persona o chica compleja porque soy bastante fría y cuando se trata de relaciones, nada desde la última vez que tuve una relación que fue mi primera y última relación que fue con el chico de Argentina...” (EP4-M-22). “Yo como te digo, he sido una persona auto dependiente” (EP4-M-24). “... Creo que soy una persona bastante exigente y perfeccionista” (EP4-M-25). “Sí, es que yo la expreso, pero no de una forma, no así, como de: “me siento deprimido”, sino de una manera más bien retomando la cultura, la música, el canto. Porque en eso yo me desahogo y ya” (EP2-T-6). “O sea cuando estoy alegre también lo expreso por medio de la música, cuando estoy alegre es cuando decido hacer muchas canciones, me salen muchas ideas, de muchas maneras cantar, tocar” (EP2-T-7).

Relaciones del adolescente. En la adolescencia los agentes de influencia se amplían y diversifican; las personas pasan de la infancia, en la que predomina la influencia de los padres y hermanos, a esta etapa, en la que nuevas personas van llegando a sus vidas (vecinos, amigos y compañeros e incluso conocidos circunstanciales y extraños) son influencias significativas y, en circunstancias particulares, determinantes en la vida cotidiana y en sus vidas. Aun cuando continúa la influencia ejercida en la crianza de los padres durante la infancia.

Estas características servirán como referente para elegir amigos entre los vecinos y compañeros de escuela, así como actividades deportivas, religiosas o artísticas e incluso parejas para formar una familia. De igual manera, los estilos de crianza de los padres determinarán en gran manera el tipo de madre y padre que serán una vez llegue el momento. “La influencia del grupo de coetáneos puede ser muy grande, y no siempre beneficiosa, e incluso el joven puede sentirlo así. Pero al mismo tiempo le resulta difícil sustraerse a ella pues necesita encontrar apoyo en alguna parte. Cuanto mayor es la distancia con la familia, más necesita a los amigos. Al tener una identidad poco formada el adolescente forma una ‘identidad gregaria’, compartida con los otros y lograda también mediante identificaciones con personajes públicos, figuras de la música, de los espectáculos, ‘héroes’ que se convierten en modelos” (Delval, 1994, p. 584).

Es grande el deseo que tienen los adolescentes por ser reconocidos, de ser aceptados, de hacerse ver por una sociedad que se ha encargado de no visibilizarlos, de dejarlos de último, pues priman los derechos de los niños, más que los de los adolescentes, no hay garantía de continuación de estudios posteriores, o de una ocupación laboral digna, son escasas y costosas las oportunidades para formarse deportiva y artísticamente. Luego el tiempo que tienen fuera del hogar y fuera del colegio no propende por una sana formación, por el contrario, se convierte en una cada vez más creciente oportunidad de riesgo y vulneración en su desarrollo personal.

“Mmm la unión, siempre estamos juntas (con la mamá) pese a todo, pese que mi mamá la haya embarrado con él, eh mi ex padrastro, ella la embarró muchas veces con eso, mm nosotras siempre vamos a estar para ella, el hecho de que ella nos hable mal, nos trate feo o respondamos feo o

que trate mal a mi hermana o ella a mí, o discutamos; nosotros sabemos que somos un apoyo incondicional para las tres, siempre vamos a estar juntas, esa es la cuestión” (EP4-M-17). “No, (la relación) con mi mamá es bien, sino que últimamente está toda tristonga” (EP1-T-12). “Pues es muy, es bien, o sea pues no muy ¡uchh!, pero es bien, sino que mi papá hay veces que tiene cosas que no me gustan. (Al preguntarle que si entonces la relación era mejor con la mamá)” (EP1-T- 2). “Son buenos, no voy a decir de pronto, uno podría decir que, de pronto son malas porque de pronto como siempre hay una que otra discusión, como alguna diferencia, pero igualmente es eso lo que genera como ciertos lazos afectivos más fuertes, a veces uno se vuelve más arraigado en las personas, como a los padres cada vez cuando de pronto cuando uno tiene como cierta diferencia y hasta que de pronto uno la arregla, uno charla vuelve y aclara con los papás, como que cada vez se va como fortaleciendo ese lazo” (EP2-T-1).

“Nada solo autoestima, de ahí no pasó, y ya luego con mi mamá, siempre fue una persona tremendamente cerrada respecto a ello muchas veces mi familia llegó a culpar la música que yo escuchaba y muchas cosas porque yo desde muy pequeña escuchaba Rockcito y, metal y eso que me haya desviado varias veces, de eso nunca lo dejé de escuchar “ah entonces” (EP4-M-19). “(La relación con la familia es) Un poco complicada porque no me gusta sentirme controlada. Por eso un día decidí irme de la casa. Supuestamente yo me iba a ir para Argentina con mi novio. Yo lo conocí por Internet. Pero me tocó desistir” (EP4-M15).

De igual forma se puede observar, cómo el adolescente tiene necesidad de encontrar con quién contar, en quién tener apoyo, y se da un mayor acercamiento a una persona que aunque no tenga mucha oportunidad de compartir con ella, si ésta le genera confianza y oportunidad de aceptarlo tal cual es, podrá el adolescente dar el paso para dejarse ver con autenticidad y poder expresar sus sentimientos y emociones sin temor a ser juzgado; de hecho es justo la oportunidad en que fácilmente reciben consejo de esa persona y se puede generar una conexión que o bien tenga resultados de crecimiento y apoyo para el adolescente, o por el contrario se dé una relación que vaya en detrimento de sí mismo, afectado su autoconcepto, su identidad y por ende sus otras relaciones. Al respecto Douvan y Adelson, citados por Delval (1994), afirman que las amistades en los adolescentes cambian de acuerdo con la etapa que estén viviendo “en un estudio clásico basado sobre todo en niñas; en la adolescencia temprana, entre los once y trece años, las amistades se

centran en la actividad, en hacer cosas juntos. En la adolescencia media, de los catorce a los dieciséis, lo más importante es la seguridad, y la lealtad se convierte en un valor central. Es el momento en que la chica empieza a salir con muchachos y necesita alguien en quien confiar y a quien pedir consejo y apoyo. Finalmente, en la adolescencia avanzada, a partir de los diecisiete años, la ansiedad entre la amistad disminuye, las amistades se hacen más relajadas y seguras, y las jóvenes tienen menos miedo a ser abandonadas o traicionadas. Se valora sobre todo la personalidad de la amiga, y la posibilidad de compartir puntos de vista. Estudios posteriores han venido a confirmar esa descripción” (p. 585).

“... A mí me encanta, yo no sé, pero creo que soy una persona o chica compleja porque soy bastante fría y cuando se trata de relaciones, nada, desde la última vez que tuve una relación que fue mi primera y última relación que fue con el chico de Argentina. Desde ahí todo cambio porque él me hizo mucho daño, aunque me hizo mucho bien, me dañó mucho porque yo tenía cierto nivel de confianza en él, el hecho de que él me haya sido infiel varias veces, y yo siempre era como una pendeja, y yo era como que “hay ese chico me gusta, pero no, tengo un novio” y si así vivo y fue duro, el hecho de haber querido varias cosas, él hablaba con mi madre y todo, él me quería muchísimo, pero yo sé que eso no llena lo que uno necesita” (EP4-M-21).

“(Al preguntarle si su mejor amigo es Jhonatan) Si, pues ahorita, últimamente he compartido mucho con él” (EP1-T-34). “Laurita es una niña de mi salón y ella, ¡ahj!, es muy linda y ella me ha ayudado mucho en el colegio, yo estoy donde estoy por ella ¡ahj!, no mentiras ella si me ha ayudado hartito” (EP1-T-27).

La afirmación de Douvan y Adelson, citados por Delval, conlleva a reflexionar justamente acerca de la vulnerabilidad en que se encuentran los adolescentes de catorce a dieciséis en sus relaciones, y que podría de alguna forma explicar que se encuentran en un punto de la vulnerabilidad durante la formación de la identidad y de la autoestima. Los adolescentes fácilmente en esta edad confunden una relación sentimental con la seguridad que están buscando, la cual no ha sido fortalecida en la infancia ante la ausencia de figuras de apego que favorezcan un autoconcepto. En donde el respeto, el amor propio, el cuidado y el autocuidado formen parte de la formación recibida en la familia. Es a partir de estos hechos, que podemos reconocer que existen unas consecuencias que afectan la

etapa de la adolescencia y que a su vez son factores motivacionales para tomar la decisión de modificar sus cuerpos.

Familias con hijos adolescentes sin modificaciones corporales

Concepción de adolescencia. En las familias con hijos sin modificaciones corporales se encuentra tácita la definición de adolescencia: “¿Qué es un adolescente? es una persona de cuidado, es una persona que hay que saberla llevar, estar uno siempre encima, y pues también dejarlos, pero estar siempre encima porque es la etapa más dura para ellos y las más difícil para uno como mamá” (EFF-P52-M); “Adolescente es un niño o una niña que está más o menos entre los 12, 16 y 17 años y quiere experimentar muchas cosas quiere aprender muchas cosas y adicional a eso quiere abrirles las puertas al corazón a todos” (EFF-P52-M); “Muy importante (refiriéndose a la adolescencia) porque aquí empieza toda la seguridad del niño” (EFF-P45-M).

Las familias entrevistadas definen la adolescencia como una etapa de transición, donde la sensibilidad humana aflora notoriamente en sus relaciones. Esto los hace más vulnerables y por ello los padres sienten mayor prevención hacia su formación y cuidado. De igual manera, se evidencia que la formación de los hijos esta mediada en esta etapa, por sentimientos de temor y precaución, precisamente por considerarse como un momento de especial cuidado.

Familias con hijos adolescentes con modificaciones corporales

Concepción de adolescencia. En las familias con hijos con modificaciones se encontraron ideas sobre la concepción de adolescencia:

“A largo plazo. Eso no es inmediato y como ellos son jóvenes, ellos por el hecho de ser jóvenes, sus células y todo eso están creciendo y naciendo nuevas células y entonces no se ve, cuando empiezan a deteriorarse es cuando vienen las consecuencias” (EFFC-P5-M); “Pues los cambios, la rebeldía, nada les gusta” (EFFC-P8-M2); “Pasar el niño a y adolescente, o sea que no es ni adulto, ni es niño y que hay un cambio físico, psicológico

también, tienen otra forma de pensar, de ver las cosas” (EFFC-P8-M2); “Ahorita por ejemplo para mí, entran en la edad de la rebeldía, yo tengo tres niños, Lorena es la mayor de 16, siguen 15 y 14, están todos tres, pero de esos dos niños y la niña, pero de los tres, Lorena es la más rebelde, está en la rebeldía que ella quiere que esto, pues se le habla mucho y entonces están en la pelea entre los tres, pero más que todo con el segundo, pelean mucho” (EFF-P6-M).

La adolescencia es descrita por estas familias, como un cambio, un desarrollo psíquico y físico, un paso intermedio de niño a adulto. Se describe la adolescencia como una edad de rebeldía, una etapa egocéntrica. En el mismo sentido se evidencia la presencia de conflictos entre hermanos, precisamente por la reafirmación de su identidad y la manifestación permanente de lo que los padres llaman actitud rebelde.

Eguiluz (2003), considera que la adolescencia es un concepto reciente; desde el punto de vista biológico, lo ubica desde la primera menstruación de las mujeres y de la primera eyaculación involuntaria de los hombres, precisa que la palabra adolescencia proviene del latín *adolescere*, que significa “crecer”, es decir para la autora “crecer hacia la madurez”, y el proceso que interviene en este paso de niño a adulto a través de la adolescencia se denomina socialización o culturización.

En las familias con hijos con modificaciones se puede apreciar que esta etapa de desarrollo es más delicada, por cuanto se encuentran más afianzados los comportamientos de rebeldía. Por otra parte, el comportamiento de los adolescentes en las familias con hijos sin modificaciones se percibe más dócil y ajustado a los ideales de los padres, aunque no deja de existir miedo y prevención. Sin embargo, para ambos grupos la preocupación de los padres está más concentrada en el rechazo que puedan recibir por la necesidad de proteger a sus hijos. La concepción de Eguiluz de la adolescencia se hace pertinente en cuanto a que las familias expresan que existen cambios, nuevos intereses y gran sensibilidad en un contexto donde el adolescente busca nuevas relaciones distintas de la familia.

Interpretación del criterio: relación familia y escuela

Docentes, directivos docentes y orientadores. En el primer apartado, los docentes se refieren a la concepción de la relación

familia y escuela, la cual gira en torno a dos categorías: “relación real” y “relación ideal”. En el segundo apartado, se refieren a la formación de los adolescentes desde las categorías “encuentros” y “desencuentros” entre familia y escuela. Y en el tercer apartado se abordan las exigencias que le hace la familia a la escuela y viceversa.

Relación real. *“Porque es ver: como en el colegio ¡La cosa no se encuentra de verdad, de verdad, con la familia! ¡No se encuentran! Es una cosa... ¡Es un divorcio! No hay oportunidad para esos espacios de reflexión. Donde se puede encontrar el profesor los estudiantes y los alumnos y decir ¿Qué opinan Ustedes de tener el pelo largo, de usar los pantalones rotos?”.* (EFD-3).

Desde lo anterior se puede evidenciar que, tanto la escuela como la familia son contextos de desarrollo que comparten funciones en cuanto a la formación de los sujetos, por lo tanto, se hace necesario un entendimiento mutuo, pero éste en la realidad no es muy visible, ya que algunas prácticas al interior de la escuela no han permitido ese acercamiento con la familia, por ejemplo, ahora se observa un desconocimiento por parte de la familia de lo que sus hijos hacen en la escuela y por otro lado los maestros no aciertan a comprender como educan los padres a sus alumnos. Y en una realidad tan compleja como en donde se hace necesaria una interlocución entre familia y escuela. Parece ser que cada uno realiza lo que puede en un quehacer solitario que poco responde a las necesidades de los sujetos con los que realizan su labor educativa.

Relación ideal. Los docentes frente a la relación familia y escuela refieren que:

“Tiene que ser un equipo, una sola persona tampoco puede hacerse responsable de movilizar que las familias de la comunidad educativa se, o sea, eso no puede ir en cabeza de una sola persona, eso tiene que ser un equipo Eso es una política y una organización institucional, no de una persona” (EFD-4).

Actualmente en nuestro contexto socio-cultural se percibe la necesidad de encontrar esa relación entre familia y escuela, pero esta debe partir de las diferencias educativas que cada una imparte a los niños

o adolescentes. Puesto que por un lado la familia debe responder por el cuidado, la formación del autoconcepto, el desarrollo corporal, la identidad y la adquisición del lenguaje. A la escuela se le exige la función de realizar prácticas educativas tendientes a transmitir conocimientos, pero lo que se requiere es que tanto uno como el otro se apoyen desde su diferencia. La escuela y la familia actualmente enfrentan necesidades educativas muy diferentes a las de épocas anteriores por lo cual, hoy más que nunca, se hace necesario encontrar puntos de entendimiento entre estos dos contextos de formación.

Formación. Encuentros y desencuentros. En relación con las dificultades y aciertos que se tiene entre la familia y la escuela, los docentes expresan:

“Es una mezcla de muchas cosas, por ejemplo, es una, existen cosas como el hecho de que sea más importante para ellos dentro de la escala de... Necesidades. “No puedo pedir tantos permisos”, “a mí no me cite profe porque yo solo vengo para la entrega de boletines” -y eso- porque muchos boletines no se entregan porque no acude el que debe” (EFD-2).

“¡Muy poca participación! Es decir, muy... no muy poca participación, porque no se hayan citado a las diferentes actividades, sino porque vienen muy pocos padres de familia” (EFD-2).

Un diálogo entre familia y escuela permitirá visibilizar esas problemáticas sociales y culturales que de alguna manera afectan a los procesos de formación de los adolescentes, para iniciar un proceso de apoyo desde la escuela a la familia y desde la familia a la escuela en aquellos temas que ni padres ni educadores estamos preparados para afrontar con los hijos y estudiantes.

Exigencias de la familia a la escuela y de la escuela a la familia.

Relacionado con las demandas realizadas por ambas instituciones refieren:

“La escuela tendría que ser más asequible” (EFD-2). “...la escuela yo creo que tiene que inventarse algo, algo diferente. Algo novedoso y llamativo para las familias” (EFD-4). “Legalmente debería, el padre de familia autorizar, (Frente a las modificaciones corporales) llevarlo al sitio,

etcétera, porque eso no está permitido, denunciar, la gente no denuncia. Los muchachos a veces se meten a sitios así de garaje a hacerse eso y en esos sitios no hay médicos y los papás no denuncian, porque ellos perfectamente deben denunciar. El niño fue allá, lo atendieron, le hicieron sin mi autorización, y eso es un delito, porque es un menor de edad, pero los papás a veces no, en estos contextos a veces no, primero, porque los chicos no van a esos sitios” (EFD-3).

Lo expresado por los docentes, permite reafirmar lo expuesto por Martiñá (2003), frente a la importancia de reflexionar acerca de lo imprescindible del rol de la familia y de la escuela, debido a que, para él, en ellos recae el papel de educar desde una comunicación colaborativa. “La escuela y la familia son las dos instituciones que a lo largo de los siglos se han encargado de criar, socializar y preparar a las nuevas generaciones para insertarse positivamente en el mundo social y cultural de los adultos. Siempre han colaborado de algún modo y hasta hace pocas décadas, aunados por una especie de alianza táctica acerca de cuál era la mejor manera de llevar adelante a los niños” (p.12). La relación entre la escuela y la familia tiene como objetivo tener un amplio conocimiento del hijo o del alumno, para nuestra investigación esta relación familia y escuela se constituye en un espacio fundamental que nos permitirá tener un conocimiento del desarrollo corporal en los adolescentes con los cuales realizamos nuestras prácticas educativas y entender las motivaciones que les lleva a realizasen modificaciones en sus cuerpos, esto a través de encuentros de diálogo con las familias y sus hijos a través de encuestas, entrevistas, autobiografías, y de encuentros con docentes y directivos docentes tanto de nuestra institución educativa como de otras de la localidad de Kennedy de Bogotá.

Construir una propuesta de intervención pedagógica en nuestros colegios, exige unos canales de comunicación que como nos lo proponen los autores del texto, deben ser bidireccionales y complementarios, es decir reconocer que la formación y la educación son funciones de los dos contextos, familia y escuela. Por lo tanto, se busca que la escuela escuche a los padres de familia y a su vez estos escuchen a los y las docentes de la escuela. La escuela y los docentes como agentes educadores tenemos el deber social de propiciar espacios de diálogo y encuentro con las familias, que permitan la constitución de los adolescentes como sujetos diferenciados, autónomos y con identidad propia.

Familias con hijos adolescentes sin modificaciones corporales.

En la relación familia y escuela se halla inmersa una dicotomía: una escuela real y una escuela ideal. La escuela real se puede definir como la escuela que los padres observan y dan cuenta por lo experimentado en ella. La escuela ideal hace referencia a la escuela deseada por los padres, lo que ellos quisieran encontrar en ella, en otras palabras, la relación, atención y formación que anhelan de una institución educativa.

Escuela real. Se observan experiencias negativas de los padres en cuanto a la formación que se recibe en la escuela. Estas observaciones están relacionadas con los temores que sienten ante las relaciones que afectan la integridad de sus hijos:

“Karen ahorita ya hace dos años. Entonces el cambio ha sido totalmente diferente porque ella viene de una forma de que allá no va a escuchar... de que droga, de que... de pronto se colocará piercing o algo así, ni expansiones ni nada de eso, o pintarse el cabello” (EFF-P7-T); “Pues yo creo que de pronto por la educación que uno les da, o sea por decirle porque ellos tienden hacer lo mismo que hacen otros niños, ya digamos acá en el colegio ya hay niñas que tienen el cabello pintado en las puntas” (EFF-P30-M).

También se encuentra una afanosa necesidad de los padres por hallar en la escuela el mismo cuidado y preocupación que ellos ofrecen en casa. También se observa que existe en los padres la idea que el colegio debe prohibir cualquier expresión cosmética en los adolescentes. Se puede inferir que los padres se preocupan por el entorno escolar en relación con las expresiones cosméticas corporales, tales como el maquillaje y moda. Nuevamente se perciben estas expresiones como susceptibles de ser contagiadas a personas como sus hijos y por ello se asume como algo negativo que posee el espacio escolar.

“Ochoa era el personero del colegio tenía unas extensiones así de grandes, el pelo pintado de verde, de rojo. Pero el rector y el coordinador y ellos siempre hablaban de eso, que, en la casa, pero ¿para qué? ¡Si allá los autorizan! vaya vea una niña con ese uniforme” (EFF-P42-M); “desafortunadamente uno no puede estar en el colegio mirando lo que ellos hacen en el colegio” (EFF-P44-M); “En el colegio hacen muchas cosas ellos en el colegio, el colegio en sí, no es culpa del colegio, es culpa de ellos

mismos, del entorno de los compañeros, como hay niños buenos, hay niños malos y los inducen a hacer muchas cosas y en el colegio buscan la forma de hacer las cosas malas” (EFF-P44-M).

Escuela ideal. Se encuentra una idealización de la escuela en el discurso analizado en las entrevistas:

“Pues es que igual el colegio no es un jardín, igual la responsabilidad de nosotros que somos las acudientes” (EFF-P41-M); “Al colegio viene es aprender mas no tiene que mandármelo recto ¡eso es uno!”. (EFF-P41-M) “desafortunadamente uno no puede estar en el colegio mirando lo que ellos hacen en el colegio” (EFF-P44-M).

Se observa que, para las madres entrevistadas, el colegio no debería delegar funciones que corresponden a los padres de familia, es decir, como se puede apreciar en la segunda voz, el colegio debe ser un lugar donde se recibe instrucción académica. Sin embargo, se aprecia en otra voz que una de las mamás desearía poder saber lo que ocurre en el colegio con su hija. Lo anterior deja entrever una confusión en cuanto a las funciones de la escuela y las funciones de los padres de familia; en otras palabras, lo que se necesita de la escuela es una mejor comunicación con la familia. Por ello, en los últimos años ha tomado fuerza el discurso de la corresponsabilidad entre la familia y la escuela, como una forma de garantizar una adecuada formación en los menores.

Familias con hijos adolescentes con modificaciones corporales

Escuela real. En cuanto a la relación de la familia y la escuela, se encuentran dos factores descritos por las familias: desarticulación respecto a la formación corporal y preocupación por el entorno escolar. Con respecto a la desarticulación entre el discurso de la familia y la escuela, las familias expresan:

“Al principio, yo sí, después ya no porque como yo duré trabajando prácticamente dos años, yo me alejé mucho del colegio, porque yo era una de las que mantenía acá metida” (EFFC-P16-M); “Eso depende pues porque yo sí, yo me maquillo y todo, y le digo a mi hija, -Para qué se maquilla. Y por ejemplo hoy, se vino de allá sin maquillaje y luego y la encuentro ya aquí maquillada, dentro del colegio -¿Usted, por qué

se maquilló’ -A no, es un poquito que me prestó una amiga (EFFC-P16-M2); “En la mía (hija), los cambios es de la forma de vestirse, porque se le habla y se le controla, porque quiere andar con esas blusitas acá (se señala el vientre), entonces yo la molesto y le digo que si se va a ir en brasieres para el colegio, para el colegio no, para andar así, porque en el colegio no, y lo del piercing, porque la vez pasada me resultó con piercing” (EFFC-P1-M); “A veces siempre dicen acá en el colegio que, al principio de año de lo del cabello que los niños bien peluqueados, que lo del maquillaje, las uñas y todo eso, pero siempre no hacen cumplir eso ¿sí? Siempre yo veo que los niños vienen con cabello largo, con piercings, con de todo eso” (EFFC-P31-M2).

Los padres expresaron la necesidad de atención del colegio en cuanto a la formación corporal de sus hijos. Se aprecia una búsqueda de apoyo en la prohibición de expresiones cosméticas en los adolescentes, ello muestra nuevamente los juicios de valor que los padres se hacen al respecto y deja entrever que la responsabilidad debe recaer principalmente en la institución educativa, ya que según se puede apreciar, sus hijos salen de la casa de una manera y en el colegio se transforman en otra.

Escuela ideal. Los ideales de escuela que tienen los padres fueron expresados en dos factores: el deseo de que la escuela forme para el futuro y el deseo de que la escuela forme la corporeidad de los estudiantes. Los padres mostraron interés en que la escuela forme a los estudiantes con miras al futuro:

“Si, esa parte, de eso es importante de que no solamente el colegio sino que los vaya abriendo la mentalidad como para el futuro, o sea uno debe pensar no en el momento, sino a largo plazo, es como una transición” (EFFC-P26-M2); “me ha parecido que, pues en este (refiriéndose al colegio), ¿no?, en el otro no me gustaba, porque no había como un proyecto de vida, acá que yo he visto, o no sé si será por el director de curso, pero eso debería ser como desde más pequeños, o sea no ya en los últimos dos años, inclusive desde la casa, que haya un proyecto de vida, ¿qué va hacer?, ¿qué quiere hacer?, investiguemos sobre lo que quiere hacer, para ver si sí le gusta, no le gusta” (EFFC-P33-M2).

Aquí los padres expresaron la necesidad de una formación que se relacione con el proyecto de vida de los estudiantes y su perspectiva de futuro. Aquí se reclama por parte de ellos una mayor orientación

vocacional desde edades tempranas, con el fin de delimitar trayectorias de vida más saludables y seguras para sus hijos.

La búsqueda de formación del desarrollo corporal se encuentra en las voces como una ardua necesidad de las familias con modificaciones:

“(Refiriéndose a la formación de la escuela) Sí como no haga esto, no haga esto, no haga esto, si no por qué no lo debe hacer ¿sí?, que por ejemplo que el maquillaje, que no se debe hacer porque se daña la piel, porque se ve más vieja, se ve más llevada la persona, todo eso que le haga entender a esa persona que está haciendo las cosas mal y por qué, no, no lo haga, no lo haga o como decir: no consuma droga, no consuma droga, pero no le dicen por qué no lo debe hacer” (EFFC-P17- M2); “(Refiriéndose al colegio) Pues no prohibirles tanto, sino hacerle como entender más por qué, o sea por qué no se debe, explicarles porque” (EFFC-P17-M2); “Yo si pienso que el colegio debía prohibir eso (respecto a las modificaciones corporales), porque es parte de la formación, que como estábamos diciendo que para un empleo y todo eso y desde el colegio” (EFFC-P17-M2); “Pues de las dos partes y del colegio también, [colegio tiene responsabilidad en la apariencia] porque usted dice, no venga, no tienen por qué venir así y les quitan eso, entonces ellos tienen por obligación que se quiten, no tienen por qué venir así ”(EFFC-P32-M2).

Se expresa que la escuela debe formar el desarrollo corporal de los estudiantes, pero además de ello, las familias con hijos con modificaciones corporales muestran una gran necesidad de que la escuela prohíba las modificaciones y/o cualquier expresión cosmética que usen los estudiantes. Sin embargo, también se hace énfasis en que dichas prohibiciones estén acompañadas de una explicación, de un aprendizaje para el estudiante de manera que éste sea consiente y comprenda de manera argumentada las razones. Como ya se ha expresado en otros apartados, las familias tienen temores respecto a las modificaciones corporales, tienen dudas respecto a la aceptación de la sociedad, el futuro laboral, la salud, entre otros aspectos que consideran son necesarios para la vida de sus hijos.

Se aprecia en las familias con hijos sin modificaciones, en lo referente a la escuela real, que éstos padres buscan apoyo de la escuela en prohibir las modificaciones corporales y otras expresiones cosméticas para prevenir

esta tendencia. Mientras que las familias con hijos con modificaciones expresan más una necesidad de control en cuanto al aspecto cosmético, como alternativa para detener la situación, es decir mientras las primeras buscan del colegio evitar las modificaciones, las segundas buscan controlar la situación ya existente para no “empeorarla”.

En cuanto a la idealización de la escuela, las familias con hijos sin modificaciones corporales buscan apoyo, comunicación y garantía de protección de sus hijos como continuidad de lo que se les ofrece en casa. La necesidad de la escuela desde las familias con hijos con modificaciones corporales, radica en gran medida en la formación corporal y la formación en una proyección de vida de sus hijos. Estos dos aspectos son relevantes en las familias con modificaciones, en cuanto a que estas intuyen que no tienen un conocimiento verás de las modificaciones corporales que experimentan sus hijos.

Las voces de los padres ratifican la necesidad de una mejor comunicación entre la familia y la escuela. La escuela, definida por Martiñá (2009) es el espacio donde los estudiantes deben convivir y socializar sus experiencias, por ende, el papel de la escuela es el de formar a las familias y mantenerse en contacto con ellas. Este permanente contacto con la escuela garantiza una mejor formación desde la casa y una mejor relación con la escuela, pues instruir a las familias significa nuevas relaciones que permitan crecer en ambos ámbitos: la familia y la escuela, donde el mejor beneficiado serán los niños y las niñas.

Para finalizar en torno a la responsabilidad de los adultos involucrados en el proceso de formación del desarrollo corporal, tanto en la familia como en la escuela, es importante cambiar la pregunta por la apariencia de los adolescentes, hacia su diversidad y búsqueda de subjetividad; en palabras de Cabra y Escobar (2014): “Es prioritario señalar que las intervenciones y diseños corporales son significativos para muchos y muchas jóvenes, que alteran la escuela con su presencia, expresando la emergencia de formas distintas de sensibilidad. Éste que resulta ser uno de los puntos críticos en la escuela contemporánea por las pugnas que se dan entre docentes y estudiantes por el uso del pelo, de accesorios, de perforaciones, tatuajes, etc., debe ser replanteado por el mundo adulto... Así en este renovar y replantear las preguntas que se hace y que le hacemos a la escuela cabe cuestionarnos si lo importante es uniformar la apariencia de las y los jóvenes que buscan sus propios sentidos, o si tal

vez la pregunta importante es por las formas de conocer y relacionarse propias de esas sensibilidades diversas y plurales” (p. 169).

Interpretación de resultados desde los objetivos de la investigación

En relación con el primer objetivo. Identificar concepciones y acciones orientadoras de la familia y la escuela.

Lograr integrar la interpretación desde cada una de las poblaciones que brindaron información a la presente investigación, nos ha permitido establecer importantes hallazgos a la luz de cada uno de los objetivos planteados.

Tabla 4.1. Hallazgos por población del objetivo N° 1

Crterios	Población de docentes	Población de adolescentes	Población de familias
Concepción de la familia	Familia real Familia ideal Problemática endógena Problemática exógena Deberes en la crianza Deberes en valores	Vínculo con el padre Vínculo con la madre Vínculo con los hermanos Vínculo con otros familiares -Sentimientos y percepciones favorables -Sentimientos y percepciones desfavorables	Funciones de la familia Roles de los padres y las madres
Conformación de la familia	Nuclear, monoparental, extendida, Nómada, reconstituidas y Abandónicas	Rol de la madre Rol del padre	Comportamientos Relaciones
Formación de la familia	Ideal Real	Formación de la madre Formación del padre Formación de los abuelos Formación del grupo familiar	Formación corporal Creencias familiares Disciplina y corrección

Fuente: Elaboración propia (2015)

La concepción de familia, presentada por las familias entrevistadas con hijos, sin y con modificaciones corporales, concuerda por cuanto es establecida desde sus relaciones, desde su función socializadora y formadora. Del mismo modo, se muestra el afecto como el vínculo que permite la unión entre los miembros de la familia, evidenciado

la relevancia que tienen éstos sentimientos en la formación emocional de los hijos. Al respecto se encuentra concordancia con la conceptualización presentada por Rodrigo y Palacios (2012), quienes definen la familia como “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia” (p. 33).

Sin embargo, existen algunas diferencias en cuanto a la formación, mientras que las familias que tienen hijos sin modificaciones corporales comparten más tiempo con sus hijos, atienden más sus procesos formativos y se establecen vínculos afectivos más fuertes; las familias con hijos con modificaciones presentan dificultad en los procesos de acompañamiento y de crianza y se presentan algunas rupturas de vínculos afectivos.

Por su parte para la escuela, la familia actual presenta una serie de problemáticas que afectan sus relaciones a nivel interno como externo. A nivel interno se encuentra: la falta de tiempo, la poca comunicación entre sus miembros y la poca importancia que se le da a la asistencia a reuniones escolares. Y a nivel externo al abandono que el Estado tiene a la institución familiar, a las largas jornadas de trabajo y al poco apoyo en cuanto a la formación de las nuevas familias. Problemáticas se deben en cierta forma a esas “tensiones y factores de riesgo en la vida familiar”, referida por Rodrigo y Palacios (2012): “Naturalmente, muchas de las tensiones y factores de riesgo que hay en el macrosistema se encuentran reflejados en el exosistema, es decir, en los contextos en los que participan los padres, pero no los hijos, y que afectan a la vida familiar. Basta con pensar en las tensiones que los padres pueden experimentar en su trabajo, en la necesidad de dedicar cada vez más tiempo y energía a la actividad laboral, en detrimento muchas veces del tiempo y la relajación en la vida familiar” (p. 39).

Por lo tanto, la familia es aquella que a pesar de las problemáticas externas e internas que puedan presentarse, puede asumir el reto de formar unos hijos integrales, sujetos que logren adaptarse al entorno que los rodea; mediante el afecto, el diálogo, el acompañamiento y la formación en valores.

En concordancia, se encuentra la postura de los adolescentes frente a la concepción que tienen de la familia, quienes afirman que la función básica consiste en proveer alimentación y techo, la cual se da, aun cuando existan dificultades; sin embargo, se percibe que no ocurre igual con un acompañamiento permanente que fortalezca el desarrollo de su identidad y autoestima.

Es así como, consideramos que en las tres poblaciones entrevistadas existe como punto común la necesidad de formar vínculos afectivos, mediante el fortalecimiento del apego, que favorezcan la formación de adolescentes seguros de sí, capaces de superar sus experiencias individuales de vida y de asumir el control de sus emociones y decisiones.

En relación con el segundo objetivo. Reconocer motivos de los adolescentes.

Tabla 4.2. Hallazgos por población del objetivo N° 2

Población de docentes	Población de adolescentes	Población de Familias
Concepción de adolescente desde sus características Físicas Sociales.Cognitivas Riesgos Formación En la familia En la escuela	Cuerpo e imagen Creencias personales Creencias familiares Acciones personales Acciones familiares Tatuajes Motivaciones para la realización de tatuajes Acciones en la realización de tatuajes	Desarrollo corporal y modificaciones corporales Concepción sobre las modificaciones corporales Formación en el desarrollo corporal Riesgos de las modificaciones corporales
Concepción de desarrollo corporal Desde lo físico Desde lo Psíquico Desde lo Cognitivo	Expansiones Motivaciones para la realización de expansiones Acciones en la realización de expansiones	Ciclo vital de la adolescencia Concepción de adolescencia Descripción del comportamiento adolescente Temores en torno a la adolescencia
Formación del desarrollo corporal Desde las áreas Desde los talleres Modificaciones corporales Con motivos Sin motivos	Piercing Motivaciones para la realización de piercings Acciones en la realización de piercings	
Docentes frente a las modificaciones corporales Radicales Indiferentes Reflexivos	Concepto de adolescencia Gustos sentimientos y creencias -Gustos por cosas -Gustos por acciones	

Fuente: Elaboración propia (2015)

Tabla 4.2. Hallazgos por población del objetivo N° 2

Población de docentes	Población de adolescentes	Población de Familias
	-Gustos referidos a creencias y sentimientos -Gustos por personas y grupos El "yo" -Yo positivo del ser -Yo positivo del actuar -Yo negativo del ser -Yo negativo del actuar Relaciones del adolescente Relaciones cercanas de la familia Relaciones lejanas de la familia Relaciones cercanas con otros Relaciones lejanas con otros Relaciones de amistad y noviazgo Relaciones armoniosas de amistad y noviazgo Relaciones conflictivas de amistad y noviazgo	

Fuente: Elaboración propia (2015)

En busca de dar respuesta a este objetivo, es importante aclarar el concepto de desarrollo corporal como todas aquellas vivencias, emociones y significaciones relacionadas con el cuerpo, el cual además de tener unas características biológicas, simbólicas, históricas y psicológicas se constituyen en el vehículo por medio del cual el sujeto desarrolla sus experiencias en el mundo,

su mundo. Al respecto Cabra y Escobar (2014), señalan que la noción de corporalidad, “alude a la pluralidad de dimensiones que convergen en nuestra vivencia del cuerpo, tales como las emociones, las relaciones, las significaciones y las sensaciones. Desde esta perspectiva, el cuerpo sería la materia viva desde y en la que se despliega la corporalidad” (p. 35).

Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se puede hallar relación de lo expresado por los adolescentes, con lo expresado por los docentes respecto a la razón por la cual se realizan modificaciones corporales, encontrando que los adolescentes se realizan modificaciones en sus cuerpos debido a una búsqueda por dar sentido a su subjetividad que

les permita constituirse como sujetos, que les permita una identidad propia, lejos de la homogenización que socialmente se pretende dar al sujeto. Existe en los adolescentes una resistencia a continuar los dictados sociales y retarlos haciéndose las modificaciones corporales, aunque estas sean consideradas por algunos como extravagantes y poco estéticas.

Es así como se encuentra una total coincidencia con la postura que los docentes tienen del desarrollo corporal, ya que ellos expresan que se puede evidenciar que el concepto está dirigido a la formación de la corporalidad del sujeto, y que esta corporalidad configura un denso entramado, una variedad de visiones y formas de pensarla. En tanto que en las familias no se haya un concepto claro referido a lo que es y las implicaciones del desarrollo corporal.

Los adolescentes tienen un afán por configurar su imagen distinta, que hable de ellos, que confirme exteriormente el concepto que tienen de sí, “una de las primeras cosas que tiene que conseguir el adolescente es asimilar los rápidos cambios físicos que está experimentando. Su cuerpo cambia, su voz cambia, aparecen los caracteres sexuales secundarios y todo ello hace que la imagen que tiene de sí mismo se modifique. Nuestra propia imagen corporal es algo importante en todas las edades, pero para el adolescente temprano puede llegar a ser crucial” (Delval, 1994, p. 576).

Por otro lado, en torno a la formación corporal se encuentra coincidencia entre lo expresado por los adolescentes con modificaciones corporales y las familias con hijos con modificaciones corporales, basada en intentos de diálogo. No se evidencia una postura formativa clara y estructurada; de igual forma los adolescentes reconocen la poca intervención de la familia en torno a los cuidados del cuerpo y a la formación en la imagen. Sin embargo, y como resultado de la indagación centrada en los adolescentes con modificaciones corporales y no hallada ni en la población de docentes ni de padres de familia, se encontró la fuerte incidencia que tienen las experiencias de vida en la que están involucrados familiares, las cuales generan una afectación emocional y que se constituyen en los adolescentes, los motivos por los cuales toman dicha decisión, intentando adherir en sus cuerpos las situaciones vividas, además de lo que ya se ha mencionado, respecto a adquirir una identidad propia y diferente.

En las poblaciones conformadas por los adolescentes con modificaciones y por las familias, existe un limitado conocimiento sobre los cuidados y conocimiento de los riesgos en la realización de las modificaciones corporales; los padres, aunque observan el cambio en sus hijos rara vez se deciden a realizarles chequeos médicos, puesto que este tipo de modificaciones se constituyen en procedimientos quirúrgicos.

Tabla 4.3. Hallazgos por población del objetivo N° 3

Población de docentes	Población de Familias
Formación de la familia Formación directa Formación indirecta Formación	Formación deseada Formación real Relaciones
Encuentros Desencuentros Exigencias De la familia a la escuela De la escuela a la familia	Positivas Negativas

Fuente: Elaboración propia (2015)

Para dar respuesta a este objetivo, se indagó sobre la relación existente entre familia y escuela desde la percepción de tres grupos poblacionales: adolescentes, padres de familia y docentes. En ese sentido, se logró establecer la ausencia de comunicación efectiva entre estas dos instituciones de socialización.

En primer lugar, las poblaciones entrevistadas expresaron dentro de sus discursos, que existen dos tipos de relaciones entre la familia y la escuela: una relación real y una relación ideal. La primera, hace referencia a los desencuentros y conflictos surgidos a causa de una escasa comunicación entre estas dos instituciones. La segunda, se define como todo aquello que los padres esperan del colegio en relación con la formación impartida.

En la población de padres de familia, se observó que en cuanto a la relación real se encuentra una gran incertidumbre frente a lo que sucede con sus hijos cuando están en la escuela. En tanto que, los docentes expresaron la misma incertidumbre referida a la educación

y la formación que reciben los estudiantes en casa, es decir, desde ambos grupos poblacionales existe una desconfianza recíproca frente a la formación y pautas de crianza que se reciben tanto en la escuela como en el hogar respectivamente. Por ello se infiere, que en la comunicación familia- escuela se hace imperioso implementar una estrategia informativa para dispersar esta mutua desconfianza.

En la segunda población se hallaron experiencias negativas relacionadas con la formación que se recibe en la escuela y en la protección a la integridad de sus hijos. En otras palabras, los padres buscan perpetuar en la escuela, la misma protección recibida en casa. Esta protección tiene relación con los temores en cuanto a las expresiones cosméticas que presentan algunos adolescentes hoy en día como el maquillaje, los tatuajes, tintes en el cabello, etc. También se encontró en esta misma población que hay desarticulación respecto a la formación corporal y preocupación por el entorno social. Los padres expresan la necesidad de que exista una atención especial para los estudiantes que portan expresiones cosméticas, ello, como se puede apreciar desde la mirada de los padres, ayudaría a evitar que el resto del estudiantado se “contagie” de la idea de modificar sus cuerpos o usar expresiones cosméticas en sus cuerpos. Es evidente que estos padres buscan la atención de la escuela, por lo que existe la necesidad de informarse sobre las funciones de la escuela y su relación con las modificaciones corporales y otras expresiones cosméticas en adolescentes.

Se puede apreciar entonces que además de las realidades escolares que viven los adolescentes en la escuela en torno a su desarrollo corporal, hay también una idealización de la escuela como un espacio donde la formación, adquiere un papel primordial en el desarrollo de la corporeidad en el adolescente. Se considera de vital importancia el cuidado del cuerpo ya que las modificaciones corporales son vistas como cierto impedimento incluso para ingresar al mundo laboral en el futuro. Los padres expresaron dentro de sus ideales en cuanto a la relación familia escuela, que ésta debe estar en sintonía con la familia, abrir espacios de formación y que dichos espacios deben ser institucionalizados, vinculados a toda la comunidad educativa.

Por otra parte, las expresiones del cuerpo relacionadas con modificaciones corporales en los adolescentes generan como reflexión la poca claridad que se tiene en la familia y la escuela de la situación que están viviendo

los adolescentes, sobre aquello que está detrás de la apariencia y de la motivación detrás de la misma. Igualmente, sobre el deseo que tienen los adolescentes de ser vistos, de ser reconocidos y de encontrar una identidad diferente a la que imponen los estereotipos sociales.

Es así como se justifica, la necesidad de abrir espacios escolares donde la familia y la escuela logren una comunicación asertiva entre ambas instituciones. La escuela debe estar abierta al diálogo, herramienta que permitirá conocer las realidades de la familia para socializar sus concepciones y acciones orientadoras en torno al desarrollo corporal. Estos espacios escolares serán una intervención pedagógica donde el conocimiento no será una producción exclusiva de las convicciones formativas de la escuela, desconociendo las que se realizan en casa, sino del resultado de la comunicación y el entendimiento con las familias.

Por tanto, se puede concluir que: la familia y la escuela, a pesar de tener sus propias concepciones, problemáticas y dinámicas internas, deben aprovechar estas características para establecer puntos de encuentro para un diálogo permanente, en el que su objetivo central sea la formación del desarrollo corporal de los adolescentes y en especial en el tema de las modificaciones corporales. Donde este tema se convierta en pretexto para el diálogo, la búsqueda de acuerdos y el trabajo colaborativo entre la escuela y la familia.

Propuesta de intervención pedagógica

Anteriormente, se hizo referencia a la investigación-acción, como el enfoque con el que se desarrolló la investigación, su aplicación permitió generar espacios de diálogo con las diferentes poblaciones que conforman la comunidad educativa. El diálogo establecido con los docentes y directivos docentes, padres de familia y adolescentes en torno a la formación del desarrollo corporal de los adolescentes, en el tema de modificaciones corporales, facilitó la identificación de necesidades formativas, proporcionó la identificación de la necesidad de implementar acciones pedagógicas tendientes al fortalecimiento de la autoestima e identidad; además se logró definir la necesidad apremiante de llegar a acuerdos de diálogo y acción entre la familia y la escuela que permitan el fortalecimiento del desarrollo corporal de los adolescentes.

Es así como el diseño de la presente propuesta metodológica, surge como respuesta a las necesidades formativas que se pudieron prever a lo largo de la investigación. Esta se articula con los esfuerzos que, en torno a la formación de los adolescentes, se están generando en cada una de las instituciones educativas distritales que hicieron parte de la investigación que nos compete.

Pretendemos por tanto articular este proceso con los procesos de cada institución, con el fin de no generar una ruptura con lo ya existente, ni forzar un proceso de vinculación con los propósitos formativos particulares de cada colegio. Esta propuesta responde al objetivo tres de la investigación, el cual propone una estrategia de intervención pedagógica que oriente a la familia y escuela en el desarrollo corporal de los adolescentes en situaciones de modificación corporal.

Fundamentación

Dicha propuesta corresponde a la estrategia de taller educativo ya que “es una importante alternativa que cuestiona muchos vicios y limitantes de la manera tradicional de desarrollar la acción educativa, facilitando la adquisición del conocimiento por una más cercana inserción en la realidad y por una integración de la teoría y la práctica” (Betancourt, 1996, p. 26).

El diseño nos llevó a reflexionar en torno a la necesidad de realizar una propuesta flexible y cambiante de fácil adaptación al contexto en el que se aplique, es así como consideramos que no podíamos tratar el tema de la corporalidad, atendiendo exclusivamente a lo cognitivo, facilitando entonces que la formación se diera a través de la experiencia, del contacto consigo y con el otro en un espacio propio de su contexto cotidiano, de su mundo, del mundo adolescente.

Por otro lado, y en búsqueda de hallar la mejor forma de reflexionar sobre el cuerpo y a través del cuerpo, nos propusimos desarrollar situaciones que convoquen a los sentidos y a las sensaciones. Consideramos que no podíamos tratar el tema de la corporalidad, atendiendo exclusivamente a lo cognitivo, como los saberes específicos, referidos a las implicaciones quirúrgicas implicadas en la realización de modificaciones corporales, a sus procedimientos y a sus riesgos; o si el hacerse una modificación corporal es legal o no en un adolescente, o si debe ser un tema a tratar en los manuales de convivencia de las instituciones educativas. Se pretendió ir más allá, en donde la formación se da a través de la experiencia, del contacto, potencializando los aprendizajes a través del cuerpo en su conjunto.

Es por esto que concordamos con la propuesta de “la educación sensible”, que en palabras de Ferrerira, Pérez y Rubira (2014), citando a Ferrerira y Almeida, la definen como “una modalidad posible de comprender y hacer en los ámbitos de los procesos educativos, sean estos en términos de autoformación, sea en el modelo escolar, a partir de una razón sensible, del ejercicio de la imaginación de la experimentación poética, y valoración de lo imaginario para lidiar con la alteridad sin mecanismos etnocéntricos” (p. 47).

La educación sensible entiende nuestro cuerpo como “factor indispensable en nuestra formación afectiva, como bien sugiere Wallon, así como también entiende que el ser conoce el mundo y se autoconstruye en la medida en que se mueve por ese mundo, como también lo indica Piaget. Por medio de ese proceso educativo, nuestro cuerpo no es simplemente apropiado por la cultura, sino que es visto como el medio mediante el cual nos apropiamos de la cultura; o sea, será por medio de mi equipamiento biofisiológico y psicológico que me autoconstruiré como ser humano, lo que permite que yo pueda desarrollar un sentimiento de pertenencia a un determinado grupo cultural o social, además de auxiliar en la construcción de mi identidad humana” (Ferrerira, Pérez, Rubira, 2014, p. 82).

De acuerdo entonces con la educación sensible tendremos una valiosa oportunidad en el desarrollo del taller, de relacionar la experiencia de vida de los adolescentes con el autoconcepto e identidad que tienen de sí, e identificar aquellos momentos, vínculos o sentimientos que han quedado guardados en ellos y que han construido o deconstruido su autoestima.

Propósito

El propósito principal del taller está centrado en generar un espacio de diálogo entre los miembros de la comunidad educativa, en torno al tema de las modificaciones corporales en adolescentes. Por tanto consideramos que existe coincidencia con algunos de los propósitos expresados por Betancourt “a) Promover y facilitar una educación integral e integrar, de manera simultánea en el proceso de aprendizaje el aprender a aprender, a hacer y a ser... c) Crear y orientar situaciones que impliquen ofrecer al alumno o a otros participantes la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas... d) Plantear situaciones de aprendizaje convergentes y desarrollar un enfoque interdisciplinario y creativo en la solución de problemas de conocimiento, de la comunidad y de las mismas instituciones educativas, e) Posibilitar el contacto con la realidad social a través del enfrentamiento con problemas específicos y definidos de la comunidad circundante” (Betancourt, 1996, p. 19).

De igual forma, y continuando en la línea de la investigación-acción, nos propusimos realizar una propuesta flexible y cambiante según

las necesidades de los grupos por población y de las instituciones, de acuerdo a las características del contexto y del ambiente que se genere. No pretendimos por tanto obtener un resultado concluyente, ni fijar una postura única puesto que esto iría en contradicción con la diferencia que puede resultar del diálogo particular de cada comunidad educativa.

Consideraciones metodológicas

Esta propuesta se ha configurado en tres partes: la presentación, en la que se pone en contexto el marco en el que esta surge, la segunda y central, corresponde a 21 talleres, los cuales pueden ser adaptados a la población de familias, docentes y adolescentes; cuatro talleres son de creación propia y los restantes corresponden a la Caja de Herramientas para la Ciudadanía y la Convivencia, el tema de cuidado y autocuidado, en el que el colegio Codema I.E.D. tuvo participación a través de una de las integrantes del grupo. Finalmente, la parte tres hace alusión a la fundamentación y metodología que facilitará la puesta en marcha de la propuesta. La propuesta se presenta en las páginas 133, 134 y 135 de este informe.

Teniendo en cuenta, por tanto, las reflexiones anteriores y en aras de realizar una propuesta viable y respetuosa de los procesos formativos propi de cada institución educativa se definieron las siguientes consideraciones, en las cuales se tuvieron en cuenta los aportes realizados por los padres, docentes y adolescentes entrevistados:

- Se requiere la articulación de la propuesta con los propósitos formativos existentes en las instituciones en donde se desea intervenir, previa identificación de los mismos.
- Es conveniente realizar la caracterización de los estudiantes de los ciclos 4 y 5 en torno a su desarrollo corporal y a la decisión de hacerse modificaciones corporales, mediante la aplicación de uno de los talleres contenidos en el portafolio, titulado “Modificación corporal y escuela”. Es importante identificar la postura de la institución educativa y de los padres respecto a las modificaciones corporales en los adolescentes, mediante la adaptación del mismo taller.

- Para facilitar la gestión de la propuesta, es conveniente realizar la presentación del portafolio y lograr el aval de su aplicación ante los Consejos Académicos de cada institución.
- Para la organización y el desarrollo de los talleres de intervención comprendidos en el portafolio de intervención pedagógica, se sugieren cuatro momentos: a) Motivación y generación de expectativa: ambientación del sitio con siluetas de cuerpos, lectura de poemas sobre el cuerpo, actividad de dibujo de rostros sobre globos inflados. b) Presentación de los resultados de la investigación. c) Proyección de videos, estudios de caso, actividades de reflexión grupal e individual, etc. d) Evaluación del taller.
- El uso de recursos para el taller corresponde a lo previsto en cada uno de ellos, algunos con apoyo de medios audiovisuales y otros materiales que faciliten la expresión artística.

Portafolio - Propuesta de intervención pedagógica: desarrollo corporal, identidad y autoestima.

Conclusiones

Integrar la interpretación de los hallazgos de cada una de las poblaciones indagadas en la presente investigación, nos ha permitido establecer importantes resultados a la luz de cada uno de los objetivos planteados. En primera instancia se hará referencia a las conclusiones correspondientes a los tres objetivos planteados en la investigación: con el primer objetivo, el criterio de concepción, conformación y formación de la familia; con el segundo, el criterio de ciclo vital de la adolescencia y el criterio de desarrollo y modificación corporal y con el tercer objetivo, el criterio de la relación familia - escuela, que confluye en la propuesta de intervención pedagógica. En segunda instancia, se presentarán las conclusiones relacionadas con el enfoque de la investigación, para finalizar con la forma en que la investigación ha realizado una transformación en la concepción inicial de los investigadores sobre el tema que nos atañe.

En relación con los objetivos de la investigación

Objetivo 1. *Identificar las concepciones y acciones orientadoras de la familia y la escuela en torno a la formación de los adolescentes en su desarrollo corporal en situaciones de modificación corporal. Criterio: concepción, conformación y formación de la familia.*

La concepción de familia se establece desde las relaciones entre sus miembros, donde los adolescentes constituyen figuras de apego al compartir un proyecto de vida conjunto, fortaleciendo la función socializadora y formadora del entorno familiar.

De igual forma se encontró que la familia se concibe como: el grupo inmediato en el que, el adolescente vive y comparte a diario, comparte un techo con un grupo de personas quienes lo acompañan en sus procesos académico y social. Independiente si es mamá y/o papá, pues también pueden ser tíos, primos, abuelos, vecinos, padrastro, madrastra u otros que representen el rol de cuidadores.

La familia actual presenta una serie de problemáticas que afectan sus relaciones interna y externamente. Al interior de la familia se encuentra: la falta de tiempo, la poca comunicación entre sus miembros y la poca importancia que se le da a la asistencia a reuniones escolares. Y al exterior de la familia se halla el abandono que el Estado tiene por la institución familiar, las largas jornadas de trabajo y el poco respaldo a las familias en la formulación de políticas que favorezcan el crecimiento y el desarrollo de quienes la conforman.

La familia debe proveer el espacio formativo propicio para fortalecer el desarrollo del adolescente hacia la vida adulta, y en la medida que hay desatención, ruptura de vínculos, ya sea por distanciamiento o por fallecimiento de alguno de los miembros de la familia, se produce en el adolescente una falencia en su seguridad y en su formación en la medida en que el vínculo perdido, no ha sido suplido por un nuevo vínculo o fortalecido por un vínculo existente, en un proceso de fortalecimiento del apego hacia otra persona. Igualmente se percibe que entre mayor sea la falta de ese vínculo, mayores son las situaciones en las que el adolescente percibe soledad que, como se verá en otro componente (el corporal), le llevan a tomar decisiones sobre sí mismo,

que inciden en comportamientos en los que busca drásticamente formas de fortalecimiento de su identidad y de su autoestima.

Objetivo 2: *Reconocer los motivos que llevan a los adolescentes de los ciclos 4 y 5 a realizarse modificaciones corporales. Criterios: ciclo vital de la adolescencia, desarrollo y modificación corporal.*

El proceso de indagación realizado con cuatro adolescentes que presentan modificaciones corporales, nos ha permitido configurar las razones que los llevaron a tomar la decisión de realizarse tatuajes y/o perforaciones para colocarse expansiones o piercings. Se pudo identificar que el vínculo afectivo dado por las relaciones familiares, se ve fortalecido o debilitado por la postura que asumen las figuras de apego en experiencias significativas en la vida del adolescente y que llevan a tener una fuerte incidencia en decisiones que afectan su imagen y su personalidad.

En tres de los cuatro casos estudiados, desde lo que expresan los adolescentes, se evidenció cómo la experiencia familiar ha impactado la vida de ellos, lo cual es visto como el motivo que los lleva a modificar sus cuerpos. La implicación de estas vivencias hace que surja en ellos la necesidad de reconstruir una imagen, que recupere de algún modo la atención no ofrecida por sus progenitores en estas situaciones. Una imagen propia que fortalezca lo que son o quizás que les permita por lo menos ser reconocidos por el otro, por los otros.

En este mismo sentido, se pudo hallar relación de lo expresado por los adolescentes y los docentes respecto a la razón por la cual se realizan modificaciones corporales, encontrando que los adolescentes se realizan modificaciones en sus cuerpos debido a una búsqueda por dar sentido a su subjetividad que les permita constituirse como sujetos, que les permita una identidad propia, lejos de la homogenización que socialmente se pretende dar al sujeto. Existe en los adolescentes una resistencia a continuar los dictados sociales y retarlos haciéndose las modificaciones corporales, aunque estas sean consideradas como extravagantes y poco estéticas.

Es así como, se encontró una total coincidencia con la postura que los docentes tienen del desarrollo corporal, ya que ellos expresan que se puede evidenciar que el concepto está dirigido a la formación de la

corporalidad del sujeto, y que esta corporalidad configura un denso entramado, una variedad de visiones y formas de pensarla. En tanto que en las familias no se haya un concepto claro referido a lo que es y las implicaciones del desarrollo corporal. Por otro lado, en torno a la formación corporal se encuentra coincidencia entre lo expresado por los adolescentes con modificaciones corporales y las familias con hijos con modificaciones corporales, siendo está basada en intentos de diálogo. No se evidenció una postura formativa clara y estructurada; de igual forma los adolescentes reconocen la poca intervención de la familia en torno a los cuidados del cuerpo y a la formación en la imagen.

Sin embargo, y como resultado de la indagación centrada en los adolescentes con modificaciones corporales, y no hallada ni en la población de docentes ni de padres de familia, se encontró la fuerte incidencia que tienen las experiencias de vida en la que están involucrados familiares, las cuales generan una afectación emocional y que se constituyen en los adolescentes, los motivos por los cuales toman dicha decisión, intentando adherir en sus cuerpos las situaciones vividas, además de lo que ya se ha mencionado, respecto a adquirir una identidad propia y diferente.

En las poblaciones conformadas por los adolescentes con modificaciones y por las familias, existe un limitado conocimiento sobre los cuidados y conocimiento de los riesgos en la realización de las modificaciones corporales; los padres, aunque observan el cambio en sus hijos rara vez se deciden a realizarles chequeos médicos, puesto que este tipo de modificaciones se constituyen en procedimientos quirúrgicos.

Objetivo 3: *Proponer una estrategia de intervención pedagógica que oriente a la familia y escuela en el desarrollo corporal de los adolescentes en situaciones de modificación corporal. Criterio: relación familia – escuela.*

En cuanto a la relación familia y escuela, se logró establecer la ausencia de comunicación efectiva entre estas dos instituciones de socialización. Es así, que a partir de los resultados de investigación se vio la necesidad de generar un proceso de intervención de carácter formativo que permita mayores lugares de encuentro.

Las poblaciones entrevistadas expresaron dentro de sus discursos, que existen dos tipos de relaciones entre la familia y la escuela: una relación real y una relación ideal. La primera, hace referencia a los desencuentros y conflictos surgidos a causa de una escasa comunicación entre estas dos instituciones. La segunda, se define como todo aquello que los padres esperan del colegio respecto a la formación impartida.

En la población de padres de familia, se observó que en cuanto a la relación real se encuentra una gran incertidumbre frente a lo que sucede con sus hijos cuando están en la escuela. Por otra parte, los docentes expresaron la misma incertidumbre en relación con la educación y la formación que reciben los estudiantes en casa, es decir, desde ambos grupos poblacionales existe una desconfianza recíproca frente a la formación y pautas de crianza que se reciben tanto en la escuela como en el hogar respectivamente. Por ello se infiere, que en la comunicación familia- escuela se hace imperioso implementar una estrategia informativa para dispersar esta mutua desconfianza.

Los padres buscan perpetuar en la escuela, la misma protección recibida en casa. Esta protección tiene relación con los temores en cuanto a las expresiones cosméticas que presentan algunos adolescentes hoy en día como el maquillaje, los tatuajes, tintes en el cabello, etc., se pudo apreciar entonces que además de las realidades escolares que viven los adolescentes en la escuela en torno a su desarrollo corporal, hay también una idealización de la escuela como un espacio donde la formación adquiere un papel primordial en el desarrollo de la corporeidad en el adolescente. Se considera de vital importancia el cuidado del cuerpo ya que las modificaciones corporales son vistas como cierto impedimento incluso para ingresar al mundo laboral. Los padres expresaron dentro de sus ideales en cuanto a la relación familia escuela, que ésta debe estar en sintonía con la familia, abrir espacios de formación y que dichos espacios deben ser institucionalizados, es decir, toda la comunidad educativa se debe ver involucrada en la formación del desarrollo humano.

En relación con la pregunta de la investigación

Teniendo en cuenta que la pregunta de esta investigación es: ¿De qué manera la familia y la escuela intervienen en la formación del desarrollo corporal en adolescentes de los ciclos 4 y 5 en cuatro colegios distritales? Encontramos que:

Tanto la familia como la escuela tienen un gran interés formativo, pero la escuela desconoce las acciones orientadoras de la familia y las familias no están bien informadas de los alcances y limitaciones de la escuela. Es necesario tener en cuenta que de la investigación surgen las pautas para abordar las necesidades formativas en cuanto al desarrollo corporal de los adolescentes.

La familia y la escuela requieren replantear los roles, las acciones y las relaciones con los adolescentes; para que su historia de vida sea reconocida en la escuela y quizá se encaucen hacia otras formas de expresión artística sus recuerdos y vivencias, y no sea en sus cuerpos la única forma donde ellos tengan que buscar ser reconocidos. La familia requiere el fortalecimiento de su función de apoyo, conocimiento y sustento de seguridad para que el adolescente pueda manejar sus emociones y hacer frente a las experiencias que pueden afectar su desarrollo y su vida futura.

Los adolescentes a través de sus historias familiares, de sus vivencias y de sus cambios corporales nos están haciendo un llamado urgente, un llamado a la transformación de la familia y la escuela. Transformación que, a la luz de la presente investigación, está planteada a partir de la construcción de una propuesta de intervención pedagógica, programada, planeada y desarrollada desde acciones conjuntas entre docentes, familias y adolescentes pertenecientes a las cuatro instituciones educativas. Intervención que está enmarcada desde lo expresado por los docentes y las familias, frente a la necesidad de realizar talleres educativos desde la escuela a la familia.

A manera de conclusión podemos afirmar, que, a partir de los hallazgos de la investigación, las experiencias de vida familiar que han tenido los adolescentes inciden definitivamente en el desarrollo de su personalidad, y por tanto en las decisiones respecto a su identidad y su autoestima. Es así como la ausencia de vínculos afectivos o la ruptura de ellos, genera una inconformidad sobre su autodefinición. Lo que los lleva a acudir a experiencias dolorosas, como las de marcar su cuerpo, para que este cuerpo hable, y persuada la mirada de una familia y de una sociedad que lo ha desconocido.

Por tanto, nos quedaría preguntarnos a qué otras cosas se ven y se verán abocados nuestros adolescentes de no contar con una formación

oportuna de sus familias, de un vínculo de apego que los fortalezca y los prepare para las dificultades y de una escuela que en su afán por hacer frente a los retos educativos y desvinculada del acompañamiento familiar de sus jóvenes se aleja del estudio reflexivo de hechos como el que suscito esta investigación.

En relación con el enfoque de investigación

El enfoque de la investigación-acción, con el que se desarrolló la presente investigación, facilitó el análisis de una situación que nos inquietaba, desde nuestra propia participación como docentes en una comunidad educativa, en la que resultó pertinente abordar la indagación sobre la formación del desarrollo corporal en el tema de las modificaciones corporales en adolescentes, a partir de las acciones y concepciones de las tres poblaciones indagadas.

La investigación-acción, nos permitió no solo abordar el problema, sino proponer una acción transformadora de nuestras prácticas educativas y de la responsabilidad formativa de las familias, mediante la postura exploratoria y de indagación que surgieron en torno a los criterios establecidos.

Además, la IA nos llevó conocer las posturas particulares de los entrevistados en su contexto específico, lo cual facilitó la descripción en su propio lenguaje en torno al tema indagado.

Las técnicas de investigación desarrolladas a partir de este enfoque propiciaron la comprensión de una problemática que, a pesar de estar latente en la escuela, no había sido motivo de reflexión por los actores de la comunidad educativa.

En relación con la transformación de los investigadores

La realización de un trabajo de maestría, nos condujo como docentes investigadores a acercarnos a un grupo de adolescentes con modificaciones corporales. Mediante la proximidad requerida en las entrevistas con elemento biográfico nos permitió: atenderlos, mirarlos distinto, escucharlos, indagar sobre su ser y no sobre su apariencia, logrando reaccionar y pensar diferente, pasando de una postura de

juicio frente a la apariencia generada por las modificaciones corporales en los adolescentes, en la que inicialmente buscábamos una estrategia de normatización de la conducta a una postura de reflexión frente a las razones por las que los adolescentes acuden a modificar sus cuerpos; dadas las historias de vida que se hallaron y que ofrecieron una perspectiva distinta, reflexiva y transformadora de la problemática detrás de la apariencia.

Prospectiva

La investigación realizada en torno a la formación del desarrollo corporal de los adolescentes en el tema de modificaciones corporales posibilitará la indagación a futuro de: las acciones desde la escuela, en el campo formativo del desarrollo corporal, el proyecto de vida de los adolescentes, el fortalecimiento de la relación familia – escuela, el desarrollo de la propuesta pedagógica, resultado de esta investigación en los colegios de la localidad. Estas potencialidades resultantes de nuestra indagación, se presentan por tanto en cuatro grupos de posibilidades:

En relación con las acciones formativas de la escuela. La institución educativa requiere el diseño de estrategias pedagógicas que permitan la formación corporal como un eje transversal en sus currículos, evitando que está sea abordada exclusivamente por un área específica, puesto que es, a través del cuerpo, que el niño, el adolescente, el estudiante, se relaciona con su mundo y con otros mundos.

El desarrollo de la propuesta pedagógica resultado de la investigación, podrá ser enriquecida mediante la construcción de una serie de módulos formativos por ciclos en torno a la formación del desarrollo corporal de los niños y adolescentes, fortaleciendo la caracterización de los ciclos educativos y generando estrategias de integración con las diferentes áreas y campos del conocimiento.

Le escuela se convierte en la familia extendida, que además de relacionarse con los adolescentes y niños, se relaciona con sus familias, por cuanto es trascendental el fortalecimiento del cuidado, el autocuidado, la convivencia y la ciudadanía como temas contemplados en el desarrollo corporal.

Es necesario para la contextualización del hecho educativo de cada institución, contar con un método que permita identificar la realidad de las necesidades de sus estudiantes respecto a sus falencias o fortalezas en torno a su desarrollo corporal.

En relación con las familias. Dado el abandono y la desatención de la familia en la formación y atención de sus hijos y las graves consecuencias que esta situación cada vez más generalizada traen en la vida de los adolescentes, es necesario la formulación de políticas públicas que garanticen el cumplimiento de las responsabilidades propias de las personas que asumen la crianza de los niños y adolescentes. Iniciando por una asignación de tiempos en la jornada laboral de las madres y los padres que le faciliten la asistencia al colegio, evitando que el cumplimiento de su horario laboral sea la causa por la que no puedan asistir y participar de espacios de encuentro.

La distante relación entre la familia y la escuela que genera desacuerdos y distancias en la formación de los niños y adolescentes, requiere la generación de espacios de y acuerdo y de actuación conjunta, mediante propuestas flexibles, variadas y creativas que logren atraer y comprometer a los padres con los propósitos establecidos por la institución educativa.

En relación con la formación del desarrollo corporal de los adolescentes

Teniendo en cuenta los hallazgos e interpretación de los mismos en esta investigación, es importante considerar, cómo el desarrollo corporal de los adolescentes está fuertemente vinculado con sus experiencias de vida y con los vínculos familiares. Por esta razón consideramos la posibilidad de realizar investigaciones al respecto, ahondando sobre las consecuencias en el desarrollo de su personalidad, en su identidad, autoestima y por supuesto en los efectos que el desarrollo corporal trae en su proyecto de vida.

Las indagaciones realizadas en torno a las modificaciones corporales en adolescentes son mínimas, por tanto, sería conveniente establecer la recurrencia de estas, las edades en que más se las realizan, los métodos utilizados; los cuidados, riesgos y asepsia que estos procedimientos

requieren. Investigar sobre el reporte que tienen las entidades de salud por infecciones, enfermedades y demás, producto de procedimientos relacionados con las modificaciones corporales.

En relación con la continuidad de la investigación. Esta misma investigación puede ser realizada en otros contextos, lo cual permitiría llegar incluso a generar un estado del arte que permitiera comparar los resultados de varias localidades de Bogotá, incluso entre ciudades.

La investigación desarrollada puede ampliarse y generar un proceso de formación masivo para docentes, orientadores y directivos docentes que lleve a la reflexión en torno a la revisión y ajuste de los Manuales de Convivencia y a la implementación de estrategias pedagógicas que cumplan con el proceso de intervención efectiva en la formación del desarrollo corporal de los adolescentes en el tema de modificaciones corporales.

En este link podemos encontrar material complementario o anexos del Trabajo de posgrado desarrollado.

https://docs.google.com/document/d/1cjGja8i-HoV2TvlANVLTzGIRImOC9lan3/edit?usp=share_link&ouid=114485641241824223400&rtf=true&sd=true

Referencias bibliográficas

Libros:

- Betancourt, A. (1996). *El taller educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cabra, N. & Escobar, M. (2014). *El cuerpo en Colombia*. Estado del arte cuerpo y subjetividad. Bogotá: Universidad Central y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, (IDEP).
- Coleman, J. & Hendry, L. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Duch, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. México: Ed. CRIM.
- Duch, L. & Mèlich, J. (2009). *Ambigüedades del amor. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Trotta.
- Delval, J. (2006). *El desarrollo humano*. México: Siglo XXI Editores.
- Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia en enfoque psicológico sistémico*. México: Editorial Pax.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferrerira, M., Pérez, P., Rubira, F. (2014). *Aproximaciones a la educación sensible: vivencia en los núcleos experienciales en astronomía y arte-educación*. Bogotá: Idartes y Planetario de Bogotá.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Iafrancesco, J. (2011). *Modelo Pedagógico Holístico Transformador*. Bogotá: Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora. CORIPET.

- Le Breton, D. (2007). *El cuerpo descifrado*. México: La Cifra Editorial.
- López, F. (2012). La familia como contexto de desarrollo de los adultos. *En Familia y desarrollo humano*. Rodrigo, M. & Palacios, J. (Coords.), p. 117 – 138. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Martiñá, R. (2009). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.
- Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. París: Gallinard.
- Rodrigo, M. Palacios, J. (2012). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de la investigación social*. (2da edición). Madrid: Editorial Síntesis.
- Vila, I. (2012). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En *Familia y desarrollo humano*. Rodrigo, M. & Palacios, J. (Coords.) p. 501 -519. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Tesis:

- Adilec, A. (2012). *Propuesta de actividades encaminadas a la preparación de adolescentes para los cambios biológicos de la pubertad y su repercusión psicológica*, Tesis de maestría. Majibacoa Las Tunas: Centro de Higiene Provincial. Universidad Las Tunas.
- Arango, C. (2008). *Escuela representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes*. Tesis maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cadavid, D. (2013). *La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: una experiencia vivida por estudiantes y egresadas vinculadas al proyecto patio 13*. Tesis de Maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Carrillo, L. (2009). *La familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. Tesis maestría. Granada: Universidad de Granada.
- Di Domizio, D. (2011). *Políticas públicas, prácticas corporales y representaciones sociales sobre la vejez, un estudio de caso*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Distrital.
- Díaz, A. (2011). *El niño y el adolescente en el discurso de la imagen*. Tesis de maestría. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Díaz, C. Flórez, L. y Contento, O. (2009). *Presentaciones sociales de estudiantes adolescentes en dos colegios de Bogotá, a partir de narrativas de maestros*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Fernández, F. y Triana, M. (2007). *Estrés, riesgo familiar e inadaptación socioemocional y escolar en la infancia*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Gallo, L. (2011). *Aportes antropológico-fenomenológico de la corporalidad y el movimiento humano para una educación corporal* Tesis maestría. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Martínez, C. (2013). *Saberes y prácticas danzarias proposiciones sobre una dimensión política de la danza más acá del cuerpo, el movimiento y la escena*. Tesis maestría. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, I. (2002). *La corporalidad en la imagen*. Tesis maestría. Valencia: Universidad de Valencia. EBSCO.
- Martínez. (2013). *Saberes y práctica de la danza más acá del cuerpo, movimiento y la escena*. Tesis maestría. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mayorga, C. (2013). *Polifonías corporales cuerpo, jóvenes y procesos de subjetivación en la escuela*. Tesis maestría. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y Agresividad*. Tesis de maestría. Madrid: Universidad Complutense.

Penas, S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de Coruña*. Tesis doctoral. Santiago de Compostella: Universidad de Santiago de Compostella.

Ramos, M. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolar en los grados de octavo a décimo del colegio italiano Leonardo Da Vinci: La puesta en práctica de la propuesta de intervención pedagógica para formar la conciencia moral*. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad de la Salle.

Reyes, 2007. *La formación de la conciencia moral de los grados de octavo a décimo del colegio italiano Leonardo Da Vinci*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad de La Salle.

Rueda, J. (2013). *Devenir, subjetivación y acontecimiento en corporalidades de profesionales en cultura física y educación física*. Tesis maestría. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sánchez, J. (2011). *Un recurso de integración social para niños/as, adolescentes y familias en situación de riesgo los centros de día de atención a menores*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Vega, C. (2012). *Desplazamiento, cuerpo y memoria: un estudio con niños y niñas en situación de desplazamiento*. Tesis maestría. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Zapata, J. (2013). *Familias monomarentales y monoparentales y su relación con los hijos e hijas adolescentes según el nivel socioeconómico y el sexo*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

Artículos:

Acevedo, V.E. & Restrepo, L. (2011). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (1), pp. 301-319.

Alcalay, L., Flórez, A., Milicic, Portales & Torretti (2003). Familia y Escuela ¿Una Alianza Posible? Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes. *Psykhe*. 2 (12), pp. 101- 110.

- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *Psyche*, 2. (14), pp. 149-161.
- Altarejos F, Martínez De Soria, A., & Sedano, A. (2005). La familia, escuela de sociabilidad. *Revista Educación y Educadores*. (8), pp. 173-85.
- Arenas, O. (2008). Seguridad y libertad: lugar y espacio en las relaciones familia - individuo en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*. 29, pp. 134-145.
- Arévalo, S. (2010). Corporeidad y lenguaje la acción como texto y expresión. *Cinta Moebio*. (37), pp. 44-60.
- Assens, A. y Tarrés, D. (2011). Familia y escuela, una acción compartida. *Cuadernos De Pedagogía*. 412, pp. 39-41.
- Barandiaran, A. y Aierbe, S., (2013). Televisión, clima familiar y percepción de valores en adolescentes con TDA-H y adolescentes estándar. *Revista Latina de Comunicación Social*. (68) 16, pp. 248-267.
- Bernal, A. Rivas, S. y Urpí C. (2012). Educación familiar: infancia y adolescencia. *Estudios Sobre Educación*. 23, pp. 94-95.
- Carmona, D. (2013). Familias cambiantes, paternidad en crisis. *Psicología desde el Caribe*, (1) 30, pp. 177-209.
- Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 17, pp. 15-28.
- Castrillón, M. (2009). Discursos institucionales sobre la familia en Brasil y Colombia: ¿Biologizar/nuclearizar, o reconocer su diversidad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. (1) 5, pp. 1-27.
- Cerletti, L. (2010). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica la problematización de supuestos en torno a las

condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia”. *Intersecciones en Antropología*. 11, pp. 185-198.

Colmenares, A. & Piñero M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio- educativas. *Revista de Educación Laurus*. (27) 14, pp. 96-114.

Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura: jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista mexicana de investigación educativa*. (29) 11, pp. 431-457.

Escribano, X. (2011). Fenomenología y antropología de la corporalidad en Bernhard Waldenfels. *Ética & Política / Ethics & Politics*. (8) 1, pp. 86-98.

García, S. Sánchez, B., & Guerrero, J. (2011). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. *Revista Internacional De Investigación En Educación*. (4) 8, pp. 297-318.

Garrido, R. y García, A. (2010). Frecuencia de práctica física y autoconcepto físico multidimensional en la adolescencia. *Revista digital Buenos Aires*. (148), www.efdeprt.es/

Gómez, J. Castiñeiras, J. y Fernández M. (2012). Cotidianamente educar: El tiempo como escenario pedagógico y social, en la adolescencia escolarizada. *Revista interuniversitaria Pedagogía social*. (20), pp. 19-60.

Jiménez, R. (2012). Naturaleza del defensor de familia como institución garante de la eficacia de los derechos de la niñez y la adolescencia. ¿Conciliador o juez? *Advocatus*. (15), pp. 143-172.

Lara, A. (1996). Adolescencia. Cambios físicos y cognitivos. *Revista de la facultad de educación de Albacete*. (11), pp. 121-128.

Martín, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Revista de cultura Pensar Iberoamérica*. (10), <http://www.oei.es./pensarIberoamerica>.

Martínez, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers*. (73), pp. 127-152.

- Martínez, F., Musitu, B. y otros. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (2) 44, pp. 55-66.
- Micolta, A., Escobar, M. y Betancourt, L. (2013). La investigación y la intervención con familias. *Revista Prospectiva*. (18), pp. 349-381.
- Montañez, M., Bartolomé, R., Montañez, J. y otros. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Revista de la escuela universitaria de magisterio de Albacete*. (23), pp. 391-407.
- Morán, M. Iglesias, L. Vargas, G. y Rouco, J. (2012). Usos e imágenes del tiempo en el alumnado de educación secundaria obligatoria (ESO): entre la escuela, la familia y la comunidad. *Pedagogía Social Revista Universitaria*. (20), pp. 61-101.
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*. (2) 5, pp. 147-163.
- Muñoz, L. (2010). Adolescencia Sociedad, infancia y adolescencia ¿de quién es la dificultad? *Revista interuniversitaria de pedagogía social* (17), pp. 29-42.
- Musitu G., Estévez E., y Herrero J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. Convivir con la violencia. *Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha*, pp. 135-150.
- Parra, A. (2002). Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia. *Anales de Pedagogía*, (2) 18, pp. 215-231.
- Pérez, A. y Morín, E. (2012). La vía para el futuro de la humanidad. *Visión docente con-ciencia, Centro de estudios universitarios Arkos*. (58), pp. 19-26.
- Porta, L. & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de contenido en la investigación educativa*. Recuperado el 3 de noviembre de 2014 en <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>.

- Rivera, M., y Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psyche*. (1) 15, pp. 119– 35.
- Rodríguez, A. y Viveros, E. (2013). Sobre la intervención familiar en escenarios educativos. Aproximación a una revisión documental. *Katharsis*. (15), pp. 113–132.
- Ruiz, M. y Oliva, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre educación*. (25), pp. 95–113.
- Rumayor, M. (2012). Educación familiar: infancia y adolescencia. *Estudios sobre educación*. (23), pp. 209–211.
- Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y educación*. (4), pp. 11-18.
- Tuñón, I. (2010). Determinantes de las oportunidades de la crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (8) 2, pp. 903-920.
- Vain, P. (2009). Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir. *Educación, lenguaje y sociedad*. (6) 6, pp. 329–344.
- Vargas, M. y Ruíz, C. (2003). Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del autoconcepto. *Sociedad Psicología desde el Caribe* (11), pp. 1-23.
- Zacarés, J., Iborra, A. y Tomás, M. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios. *Anales de Psicología*. (2) 25, pp. 316-329.
- Zambrano, A., Muñoz, J., y González, M. (2012). Variables psicosociales del entorno comunitario asociadas a procesos de desadaptación social en adolescentes: reflexiones a partir de un estudio de caso. *Universitas Psychologica*. (4) 11, pp. 135–1145.

Otros documentos:

Ley General de Educación, 115 de 1994. República de Colombia.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2011). *Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). *Documento Marco Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). *Lineamiento Pedagógico. Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2014). *Caja de herramientas para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.



La presente investigación, tuvo como propósito identificar las concepciones y acciones orientadoras de la familia y la escuela, en torno a la formación de los adolescentes en su desarrollo corporal, en situaciones de modificación corporal en cuatro colegios distritales de la localidad de Kennedy. Se evidenció que las experiencias que tienen los adolescentes y el vínculo afectivo dado por las relaciones familiares, se ve fortalecido o debilitado por la postura que asumen las figuras de apego en experiencias significativas en la vida del adolescente y que llevan a tener una fuerte incidencia en las decisiones que afectan su imagen y su personalidad. Es así, como la decisión de realizarse algún tipo de modificación corporal resultó en los casos estudiados de la confluencia de dos factores: las huellas dejadas por experiencias vividas y las figuras de apego.

Figura 3.5 Mapa semántico integrado por población del criterio de ciclo vital de la adolescencia

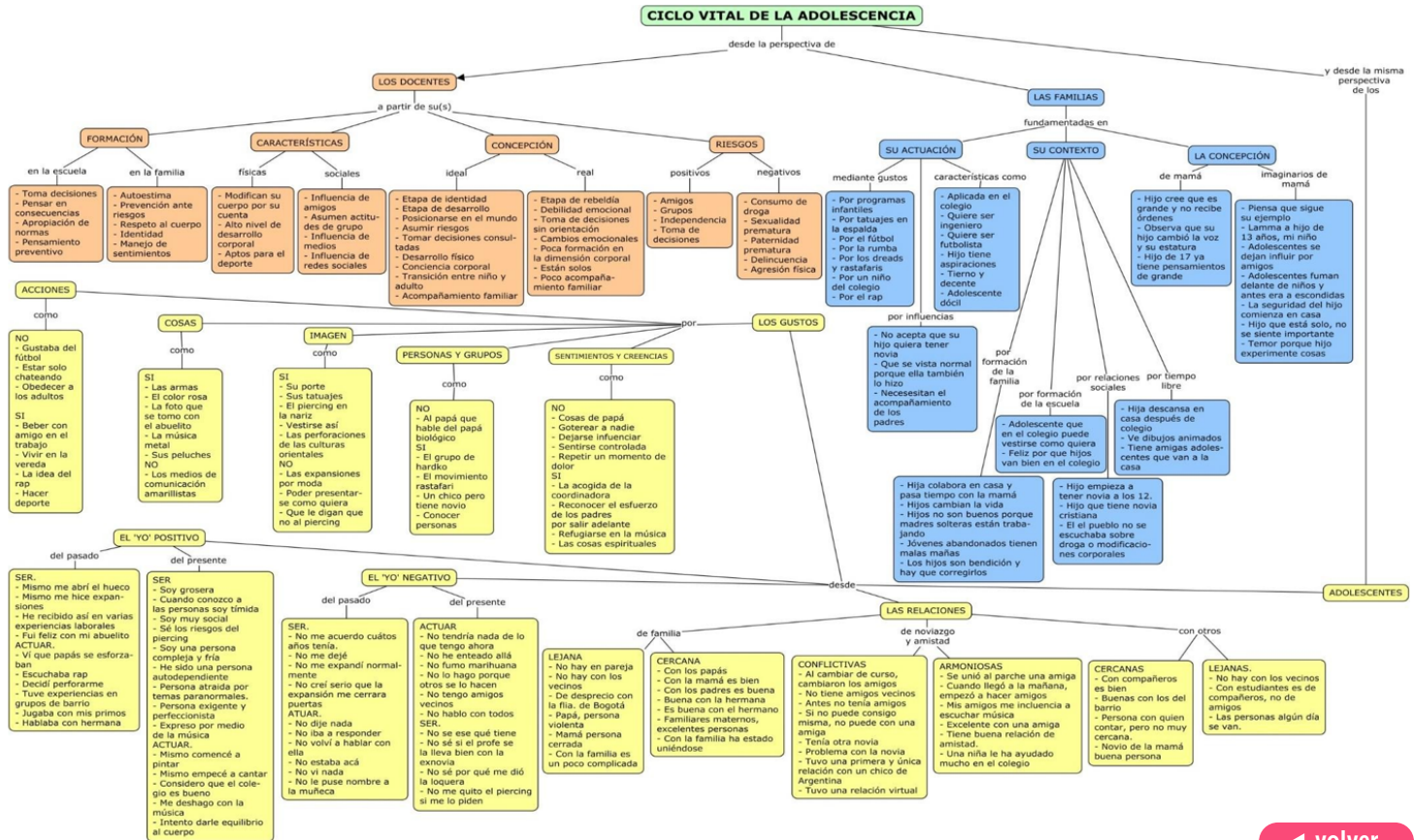


Figura 3.7 Mapa semántico integrado por población del criterio de la relación familia y escuela

