

Estrategias de intervención a partir del principio de autogobierno escolar: Institución Educativa Bello Oriente, Medellín¹

Strategies of Intervention Based on the Principle of School Self-government: Educational institution Bello Oriente, Medellín

Stratégies d'Intervention à partir du principe d'autogouvernement scolaire : Institution Educative Bello Oriente, Medellín

Edison Francisco Viveros Chavarría

Profesional en Desarrollo Familiar
Especialista en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social
Magíster en Educación y Desarrollo Humano
Docente, Fundación Universitaria Luis Amigó
edison.viverosch@amigo.edu.co /
edisonviveros@yahoo.com.mx

Libia Elena Ramírez Robledo

Licenciada en Historia y Filosofía
Magister en Psicoorientación
Docente investigadora, Fundación Universitaria Luis Amigó
libia.ramirezro@amigo.edu.co

Recibido: noviembre 13 de 2012
Evaluado: diciembre 5 de 2012
Aprobado: diciembre 10 de 2012
Tipo de artículo: artículo de investigación científica y tecnológica

Contenido

1. Introducción
2. Sobre la elección cualitativa de este estudio. Breve consideración sobre el método
3. Estrategias de intervención en el contexto del autogobierno escolar. A propósito de los resultados y la discusión
4. Consideraciones finales
5. Lista de referencias

¹ Este artículo es resultado del proyecto "Perspectivas interdisciplinarias de intervención con familias. Caso de la ciudad de Medellín. Una comprensión desde la Psicología, la Educación y la Familia" realizado por los grupos de investigación "Familia, Desarrollo y Calidad de Vida", "Educación e infancia" y "Psicología y Salud Mental". El proyecto fue financiado en la Décima Convocatoria de Investigaciones realizada por el Centro de Investigaciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Las líneas de investigación a las que está vinculado el proyecto son "Calidad de Vida", "Psicología y Salud Mental" y "Educación-Pedagogía".

Resumen

El artículo presenta algunos resultados de la investigación “Perspectivas interdisciplinarias de intervención con familias. Caso Medellín. Una comprensión desde la Psicología, la Educación y la Familia” ejecutada en la institución Educativa Bello Oriente de Medellín. El objetivo general fue comprender los comportamientos agresivos que dificultan el proceso educativo de niños y niñas entre los 5 y 7 años de edad, a partir de la dinámica relacional-objetal, familiar y la educación social. Los hallazgos responden al objetivo específico de identificar las estrategias pedagógicas que tiene la institución educativa, ubicada en Medellín, para prevenir e intervenir los comportamientos agresivos que presentan los niños y las niñas entre los 5 y 7 años de edad. El enfoque de investigación fue cualitativo. La conclusión enuncia la coherencia entre el principio pedagógico del “autogobierno escolar” llevado a cabo por los estudiantes y las estrategias de intervención pedagógicas y psicológicas utilizadas por los profesionales.

Palabras clave

Autogobierno escolar, Intervención, Pedagogía y familia.

Abstract

This article presents some results of the research called “Interdisciplinary perspectives of family intervention. Medellín Case. An Understanding based on Psychology, Education and Family”, conducted in the educational institution Bello Oriente in Medellín-Colombia. The main purpose is to understand aggressive behaviors that make difficult the educational process for children aged 5 to 7 years old, based on the relational-object and family dynamics and social education. Research findings respond to the specific purpose of identifying the pedagogical strategies that have this educational institution for preventing and controlling the aggressive behaviors these children. The methodology approach was qualitative. Our conclusion establishes coherence between the “school self-government” pedagogical principle executed by students and pedagogical-psychological action strategies used by professionals.

Keywords

School Self-government, Controlling, Pedagogy and family.

Résumé

Cet article présente quelques résultats de la recherche « Perspectives interdisciplinaires d'intervention avec familles. Cas de la ville de Medellín. Une compréhension d'après la Psychologie, l'Éducation et la Famille » réalisé dans l'institution éducative Bello Oriente à Medellín. L'objectif général a été de comprendre les comportements agressifs qui rendent difficile le procès éducatif de petits enfants et petites filles entre les 5 et 7 ans, à partir de la dynamique relationnel-objet, la dynamique familial et l'éducation sociale. Les trouvailles correspondent à l'objectif spécifique d'identifier les stratégies pédagogiques de cette institution éducative de Medellín pour prévenir et intervenir sur les comportements agressifs des enfants. L'approche de la recherche est qualitative. En guise de conclusion on pose la cohérence entre le principe pédagogique du « autogouvernement scolaire » exercé par les étudiants et les stratégies d'intervention pédagogique utilisées par les professionnels.

Mots-clés

Autogouvernement scolaire, intervention, pédagogie et famille.

1. Introducción

El tema de la intervención educativa y psicológica con familias, niños, niñas y jóvenes en el contexto educativo y de manera particular en la institución educativa Bello Oriente, ubicada en la comuna 3 de la ciudad de Medellín, es un asunto de alta pertinencia y relevancia, si se tiene en cuenta que se localiza en una zona considerada de turbulencia y complejidad social, caracterizada por problemáticas económicas, sociales y culturales que se evidencian en la mayoría de los núcleos familiares con manifestaciones físicas y psicológicas de maltrato intrafamiliar, poco acompañamiento y compromiso de las familias con la institución educativa y con el proceso formativo de sus hijos, así como en la ausencia de trabajo intersectorial que brinde apoyo integral a dichas familias.

En este sentido, el problema que se abordó en esta investigación fue la situación en la que los comportamientos agresivos en niños y niñas influyen en la aplicación de la propuesta educativa de la institución Bello Oriente; pero además, cómo el equipo interdisciplinario interviene en este asunto.

En este contexto la intervención no es una imposición, sino una respuesta a la solicitud de las familias mismas cuando enfrentan problemas que exceden su actual capacidad de afrontamiento. Esto implica tanto la forma en que son planeados los procesos de intervención con las familias, como las estrategias en las que se apoyan. El objetivo de este artículo fue identificar las estrategias pedagógicas que tiene la institución educativa para prevenir e intervenir los comportamientos agresivos que presentan los estudiantes.

El autogobierno escolar ha sido una respuesta a las constantes manifestaciones de agresividad entre pares; a esto se suman otras estrategias creadas colectivamente, que serán nombradas en los resultados y que involucran directamente a los actores de la comunidad educativa.

Es problemático entender a las familias como incapaces, porque las ubica en un lugar de poca posibilidad de reacción frente a sus propias dificultades cotidianas. Por eso, se considera de mayor pertinencia una perspectiva que reconozca las potencialidades de las familias y de este modo las metodologías de intervención favorezcan la integralidad de los miembros de ellas. Esta idea coincide con lo expuesto por Pino (2012) en otra investigación realizada en el barrio Belén Rincón de Medellín, de donde concluyó que la familia es fundamental para cualquier proceso de intervención comunitaria y educativa.

De acuerdo con los planteamientos anteriores y para efectos de este proyecto, se considera pertinente asumir una perspectiva sistémica para la intervención familiar; es decir, como el resultado de interacciones que se dan entre la familia y el equipo interdisciplinario institucional que interviene, esto permite reconocer y valorar, en sus propios contextos, los acumulados de experiencias y los mecanismos para resolver situaciones difíciles que tienen las familias. Así se expresa Gimeno (1999):

La intervención familiar es, pues, en primer lugar, una intervención guiada desde dentro del sistema, lo que no excluye que, aún sin plantear conflicto o crisis especiales y existiendo un estilo de vida satisfactorio, la familia no recurra a diferentes procedimientos formativos que incrementan su competencia (p. 241).

Por tanto, cada historia de vida familiar es una construcción sistémica de cotidianidades, que permite a los participantes crecer, entender y analizar sus problemáticas. Dice Viveros (2008) que la intervención es entendida desde el propósito de dar un lugar prioritario a las familias, desde su intersubjetividad, como sujeto de derechos y agente de su propio desarrollo; así, a partir de este reconocimiento de la familia se deben pensar y ejecutar las propuestas de intervención.

En este orden de ideas, la intervención familiar, para efectos de esta investigación, es entendida como una interacción que tiene efectos en el ámbito de lo subjetivo y en el ámbito intersubjetivo, algunos llaman a éstos “efectos terapéuticos”; para el caso que aquí nos ocupa se prefiere llamarlos “transformaciones”, las cuales son generadas a partir de procesos de intervención de diversos profesionales que convergen en torno a las problemáticas de las familias.

Es importante señalar de acuerdo a los hallazgos expuestos en este texto, que los profesionales que hacen la intervención familiar en la institución Bello Oriente, se oponen a considerar a las familias como “pobres” y “vulneradas”; prefieren nombrar a los niños, niñas, adolescentes y sus familias desde la dimensión de sujetos de derechos y responsabilidades con capacidad de transformación personal y sociocultural. En esto coinciden con Gallego (2012) y Viveros (2010 a) cuando dicen que la familia es generadora de potencialidades y es capaz de propiciar liderazgos para el desarrollo social, aunque en su dinámica interna en ocasiones también genere serias dificultades sociales.

Es decir, un lugar diferente al asistencialismo, porque se tiene en cuenta la subjetividad de los participantes de la comunidad educativa, promoviendo una forma de intervenir innovadora frente al surgimiento de comportamientos agresivos en niños y niñas.

Como ejemplo de lo que se acaba de señalar, la institución por medio de un proyecto cultural llamado “La vida, lo cotidiano y lo subjetivo puesto en escena”, se hizo de nuevo merecedora en el 2011 de un premio en “Medellín la más educada”. Antes, en el 2008, habían ganado el mismo premio por experiencia significativa con “El autogobierno escolar”.

Es importante mencionar que los premios recibidos por la institución no son la única prueba de la pertinencia de la propuesta de autogobierno escolar; de reflexionar tal propuesta se ocupará este artículo; pero, es obvia la relevancia que un reconocimiento gubernamental tiene al resaltar que la institución ha elegido un camino plausible en la formación de los estudiantes; es decir, el reconocimiento público de estos premios es un indicador importante, dado que tales premios son arbitrados por expertos en el ámbito de la educación. En este sentido, hay una credibilidad estatal que contribuye a que esta investigación tenga pertinencia y justificación, y por tanto, una razón fundamental que debe ser expresada en la introducción de cualquier artículo científico, es decir, la respuesta a la pregunta ¿porqué es pertinente un estudio?

De otro lado, la reflexión sobre la intervención familiar en la Institución Educativa Bello Oriente, evidencia la necesidad de explorar otras perspectivas de abordajes, otros métodos, nuevas estrategias, diversificar las técnicas, de tal manera que reconociendo las fortalezas de las tradicionales pueda dialogar con ellas y ampliar alternativas de intervención.

El lector se encontrará con la exposición de la metodología, los hallazgos que cotejan el análisis de las problemáticas familiares y las de la institución educativa respecto al principio pedagógico de autogobierno escolar; lo anterior enmarcado en las estrategias de intervención pedagógicas y psicológicas con familias, niños, niñas y jóvenes; además, las tensiones, logros y dificultades que se presentaron en su implementación. Por último, se presentan unas consideraciones finales y algunas recomendaciones que emergieron del análisis de la información.

Finalmente, tal como lo señala Sánchez (2011), en las introducciones de artículos científicos se espera que los autores “resalten la importancia y centralidad del tema, reseñen de manera global las principales investigaciones anteriores mediante referencias de expansión, formulen los objetivos del texto y finalmente expliquen la estructura del documento” (p. 160). Por tanto, de acuerdo con esto, no es pertinente excederse en explicaciones introductorias que serán desarrolladas en los hallazgos del artículo y que tienen la tarea de triangular los testimonios de los participantes con la teoría consultada y la interpretación de los investigadores.

2. Sobre la elección cualitativa de este estudio. Breve consideración sobre el método

Para abordar una investigación en el campo de las prácticas profesionales educativas, es necesario utilizar un enfoque que permita dar cuenta del proceso que se desarrolla en el sentido comprensivo.

En esta perspectiva, el enfoque elegido fue cualitativo, el cual como lo menciona Hernández, Fernández y Baptista (2008) es un proceso que se expande paulatinamente, en la medida que se enfoca a conceptos relevantes de acuerdo al desarrollo del estudio. Por eso se aplica a un menor número de casos que en el enfoque cuantitativo, pues trata de comprender un fenómeno desde sus dimensiones internas y externas, contextualizadas históricamente; “Se orienta a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en las perspectivas de los participantes” (p. 525).

Los objetivos de esta investigación fueron complejos, por eso requirió del uso de técnicas comprensivas; pues cuando se usa más de una técnica de investigación, es posible obtener una mejor imagen del comportamiento y la experiencia humana, lo que posibilita lograr unas condiciones más favorables para alcanzar los objetivos.

Los participantes de la investigación fueron los integrantes de las familias que asisten a servicios de intervención familiar en la institución; los docentes que acompañan a los niños, niñas y adolescentes usuarios de estos servicios y los profesionales que lideran la intervención.

De otra parte, las técnicas cualitativas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal; éstas se llevaron a cabo con las familias, los directivos y el equipo interdisciplinar que hace la intervención familiar. Tales técnicas facilitaron el análisis, la construcción de datos sobre las formas de aparición del fenómeno estudiado, la interpretación y la intersubjetividad; coherentes con el diseño de investigación que tuvo un carácter semiestructurado y flexible.

3. Estrategias de intervención en el contexto del autogobierno escolar. A propósito de los resultados y la discusión

En este apartado se presentarán los hallazgos más importantes de la investigación en relación con la categoría estrategias de intervención psicológica y pedagógica en un contexto educativo. Los hallazgos son ampliados con apartados textuales de las entrevistas y grupos focales realizados. Para el análisis e interpretación de la información se recurrió a las categorías teóricas iniciales y a algunas emergentes, realizando una triangulación entre los resultados cualitativos y los referentes teóricos.

A continuación se presentan los hallazgos más significativos, en los que se ilustran algunas de las estrategias pedagógicas y psicológicas más acertadas entre la comunidad educativa.

En entrevista realizada a uno de los directivos de la institución, éste expresó la necesidad de transformar el sentido de la intervención con familias, niños y jóvenes:

Para la construcción del modelo pedagógico se trabajó conjuntamente con directivos y profesores, porque de lo que se trataba era de un cambio de paradigma para salirnos del paternalismo y pensar la excelencia académica, porque el colegio estaba pensado para unos muchachos pobrecitos que nunca iban a salir de pobres y eran unos seres necesitados. Había un docente que decía algo como, yo solamente con ayudar a estos pobres muchachitos hago mucho, porque cómo se les va a exigir académicamente si no son capaces, era un pensamiento de salvar a estos niños.

Es importante señalar, que cuando un maestro ubica al estudiante en el lugar de “incapaz”, “pobrecito”, “fracasado”, le está asignando un lugar de exclusión con respecto a los otros miembros del grupo que sí avanzan desde los ideales institucionales; de este modo queda sin posibilidad de emerger a partir de sus deseos, necesidades e intereses; atrapado en una identificación imaginaria que le asigna el docente, y en ese sentido se torna una relación dual donde el niño se identifica con la función asignada por el profesor y siente que no vale la pena luchar porque no será capaz de alcanzar los logros; es decir, sólo a partir del otro, “el salvador”, podrá salir adelante, generándose una relación de dependencia y sumisión, que en nada favorece una subjetividad constituida a partir de la confianza, la autoestima y la autonomía personal y social; o sea, se busca en la institución la consolidación de un principio pedagógico incluyente de la subjetividad. En palabras de Calle (2008):

Cuando se nombra a alguien, ¿qué se nombra? Cuando en la familia o en la escuela se habla de Pepito Pérez, por ejemplo, ¿qué es lo que se dice de él, qué es lo que se sabe de ese sujeto en relación a su ser y su sentir?, cuando se le reconoce desde un lugar determinado (loco, hiperactivo, bobo, retrasado), es decir del Otro (padres, educadores, amigos), ¿qué excluye realmente? Excluye al sujeto (p. 230-231).

En este mismo orden de ideas, el directivo tratando de dar cuenta del reconocimiento de la subjetividad en el proceso educativo, expresa:

Con el equipo nuevo, se empieza a trabajar procesos académicos de buena altura y contextualizados, y una educación que sirva para la autonomía. Que les ayude a hacerse dueños de su propia historia personal y social, y que luego sean ellos los que cambien su contexto sociocultural. Para ello, se partió de autores como Emmanuel Kant, David Ausubel, Paulo Freire y Fernando González Ochoa, los cuales se aplican a través del (...) autogobierno escolar. Estos cuatro componentes, permiten configurar un modelo pedagógico que motiva el reconocimiento de la singularidad, la historia y la construcción de proyectos de vida de los estudiantes que mejoren sus condiciones y las de quienes les rodean, enmarcadas en responsabilidad política, social y cultural.

Estas apreciaciones tienen que ver con la formación de una subjetividad autónoma, crítica y participativa. Al respecto, Paulo Freire (1997) considera la educación como práctica de la libertad, en la perspectiva de formar un sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente, descubrirse reflexivamente como sujeto de su propio destino histórico y constructor de su camino de liberación.

En este sentido el sujeto además de reconocerse como ser biológico se experimenta a sí mismo como ser histórico, con una biografía que le pertenece y toma conciencia de ella. Aprende a escribir su vida como testigo de su historia, o sea, comienza a hacer su biografía, a ubicarse como parte de una historia que le reclama ser activo en el uso de su libertad. En palabras de, Freire (1997):

Mujeres y hombres, seres históricos-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. Es por eso, por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es despreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador (p. 34).

En este sentido y para efectos de este trabajo, se entiende el principio pedagógico como aquel que orienta la manera de proceder, de ejecutar un conjunto de acciones en las que están involucrados los integrantes de una comunidad educativa. El autogobierno escolar tiene el carácter de principio porque a través de él se llevan a cabo prácticas dialógicas relacionadas con el ejercicio del poder y el control institucional, por ejemplo algunas estrategias de intervención de las que se ocupa este texto.

De acuerdo con esto, la intención de presentar las estrategias está enunciada en el objetivo que orienta este artículo, es decir, identificarlas, pero no realizar una conceptualización de las mismas, pues esto sería objeto de redacción de otro texto. Lo contrario sería confundir la intencionalidad narrativa de este artículo.

Una estrategia, que propicia este principio pedagógico y que aboca por la constitución de un sujeto autónomo, crítico, participativo, con el propósito de fomentar una cultura para la convivencia, es la asamblea. Al entrevistar un docente sobre este tema, opina:

Entendemos la asamblea como una estrategia que facilita el proceso de autogobierno de los estudiantes, esta estrategia facilita la prevención e intervención de problemáticas institucionales; es un espacio muy importante porque los correctivos los proponen los mismos estudiantes y ellos mismos reflexionan sobre la falta que se cometió; aquí lo más importante es que es el grupo quien primero analiza la situación y pone los correctivos, el maestro acompaña el proceso, favoreciendo así el autogobierno de los estudiantes. También ellos valoran mucho este espacio, en el colegio marcha muy bien.

Sobre esta temática, Neill (1980) destaca en un estudio similar al de este artículo que es fundamental una escuela que piense en la autonomía y la libertad, y de este modo desarrollen prácticas de autogobierno. Esto muestra que el tema del autogobierno no es una novedad, pero si se puede afirmar, como se está exponiendo en este artículo, que en la institución educativa Bello Oriente se llevan a cabo estrategias que le hacen particular. Dice Neill (1980)

Al principio en nuestra escuela empezamos a encontrar dificultades, especialmente con los mayores. Estos pensaban que como nuestra escuela se llamaba libre podían hacer lo que quisieran. Nos llevó nuestro tiempo meterles en la cabeza la idea de que libertad no significa hacer lo que a uno le viene en gana. Entonces se dieron cuenta de que autogobierno significa obedecer las reglas que han sido impuestas por toda la comunidad; y esto a algunos les resultaba difícil de aceptar. (p. 39).

La asamblea se ejecuta con base en el principio del autogobierno. Se trata de una discusión moderada en la que los estudiantes toman decisiones respecto a normas, sanciones y correctivos; pero al mismo tiempo asumen una participación activa, sostenida en el reconocimiento mutuo, la práctica de la libertad y el respeto a la autoridad que ofrece la colectividad y el acuerdo conjunto; siguiendo a Gadamer (2005) es una actuación comprensiva, ya que se han puesto de acuerdo en la “cosa” por medio del lenguaje y el diálogo. Cuando se le pregunta a uno de los directivos qué piensa sobre la asamblea, responde:

La asamblea se crea como una manera de construir un pacto de convivencia en el colegio, de formar muchachos autónomos, dueños de su propia historia. La estrategia de autogobierno tiene que ver con que cada vez más el estudiante se auto-regule. El autogobierno en la escuela consiste en una estrategia para que el modelo pedagógico opere. En este modelo, el docente es fundamentalmente un acompañante del estudiante a nivel individual pero también grupal, donde el docente no tenga que disciplinar, sino que tenga que gestionar una auto-regulación de parte del grupo mismo, y dentro de sus formas de hacerse está la asamblea. Yo, con respecto al funcionamiento de la asamblea, pienso que existe una distancia entre el ideal que aspiro como directivo y otra cosa es lo que pasa al interior de ellas. Ha sido muy difícil este trabajo, hay profesores que creen en él y lo asumen, pero con otros hay muchas dificultades, igual que con los estudiantes.

El sentido que se le da en esta institución a la asamblea, no tiene que ver con que el estudiante se autogubierne solo, y con ello el riesgo de la anarquía, sino más bien un lugar donde es el grupo el que autorregula el comportamiento de los estudiantes, acompañados por los profesores y los demás integrantes de la institución.

La asamblea es una estrategia desde donde los estudiantes pueden hablar de los problemas que tienen con ellos mismos, con los pares, con los profesores y con los directivos. Es decir, un lugar donde se pueden tramitar los conflictos a través de la palabra; lo que hace que la agresividad sea procesada con mecanismos acordados por todos, sobre todo con formas que se antepongan al acto violento.

Esta estrategia facilita que las decisiones sean consultadas, puestas en común y respetadas, aunque aparezcan desacuerdos; de ahí el mecanismo de la votación propio de la asamblea. Los estudiantes comprenden con esta práctica la importancia de ser escuchados, de escuchar a los otros y de aproximarse a la autoridad de una manera cada vez menos conflictiva y agresiva. Por eso, puede afirmarse que en el contexto de esta institución educativa la estrategia de la asamblea funciona como mecanismo regulador de la agresividad.

Es importante resaltar que este artículo no tiene el propósito de elaborar una profunda conceptualización de la noción de estrategias o de la manera de llevarse a cabo; como dice Ricoeur (2008) el conflicto de las interpretaciones es un problema hermenéutico y emerge cuando quien evalúa un texto no lo comprende desde su intencionalidad “sobre la base de lo que quiere decir” (p. 9) el autor. Por tanto, es fundamental que el lector no espere más de lo propuesto en el objetivo de este escrito. Incluso el mismo sentido de la asamblea exige comprensión y acuerdo sobre la “cosa” misma. Sobre el tema continúa expresando uno de los docentes que

las peleas violentas, que en otros colegios abundan, aquí en el colegio no existen; sí ha habido enfrentamientos agresivos, pero no ha habido nunca una amenaza a un docente. Yo creo que los estudiantes acá no tienen tanta represión, las asambleas les sirven para hablar. Aquí en el colegio el vínculo docente, estudiante, directivo y administrativo es muy particular, el estudiante sabe que puede ir donde él quiera y lo escuchan, (...) pueden tratar verbalmente con expresiones que a veces utilizan con sus compañeros, sin embargo, nunca se les pierde el respeto.

Es de resaltar como uno de los efectos de la asamblea sea el tramitar de manera simbólica la agresividad y que los estudiantes respeten la función simbólica de ley. Esto se da cuando se comportan respetuosamente frente a las normas de la institución, la forma en que se tratan unos con otros, el sentido de pertenencia y el mismo autogobierno.

Otro de los efectos del autogobierno de esta institución educativa es la inclusión. De acuerdo con este tema, un directivo expresa:

La inclusión es una estrategia ideal de este colegio, aquí no se pelea con las estéticas juveniles, rastas, punkeros, metaleros, no es obligatorio el uniforme. Es decir, todo aquello que no atente contra la dignidad del otro ni con sus derechos. En este colegio caben todos, niños con parálisis cerebral, con problemas de aprendizaje, de socialización, hiperactividad, entre otros. Es decir, es un colegio en cuyos propósitos fundamentales está la inclusión; hasta el momento se ha logrado, es uno de los colegios, de este contexto, que menos deserción presenta.

Con respecto a este tema, plantean Devalle y Vega (2006) que

se advierte que la escuela tiende a generar respuestas únicas, cerradas; en síntesis a reconocer un único modelo: el hegemónico. El modelo de realidad única penetra hasta tal punto en alumnos y docentes que los transforma en sus promotores más fanáticos, tanto o más que los de cualquier religión (2006, p. 68).

La anterior cita permite poner en tensión una forma tradicional de ver la educación que se basa en la verticalidad relacional. Es decir, el autogobierno no concuerda con la radicalidad del autoritarismo o el ejercicio de la autoridad sostenida en el temor a la sanción educativa; sino que los integrantes de la comunidad educativa participan e interpretan su realidad cotidiana y actúan propositiva y colectivamente; lo que se aleja del modelo hegemónico criticado por Devalle y Vega (2006), el cual no admitiría la diversidad de la expresión juvenil, que aunque no necesariamente son culturas juveniles, sí expresan una pluralidad en la expresión estética de los jóvenes. En este sentido hay una pertinente y estrecha relación entre el testimonio del directivo y la cita de los autores antes mencionados.

En concordancia con el sentido de la crítica hecha por Devalle y Vega (2006) dice Neill (1980) que precisamente un modelo hegemónico no admite la expresión particular porque quiere homogeneizar. Lo mismo ocurre, por ejemplo, cuando alguien que está en el lugar de evaluador desea que el evaluado sea fiel copia de su forma de interpretar el mundo como si no existieran múltiples formas de interpretar el mismo objeto; una cosmovisión hegemónica no tolera lo diferente de sí porque quiere homogeneizar, totalizar, imponer con la idea de que sólo se puede hacer algo de una sola manera. Por eso, la validez del principio de autogobierno es la pluralidad que esto exige, es decir, la aceptación de lo diverso. Quien no comprenda esto asume la expulsión del estudiante, o el rechazo de lo evaluado como la única salida y la imposición como su mejor alternativa. En este sentido y en coherencia con lo que se viene exponiendo, afirma Neill (1980)

En verdad, yo no sé qué clase de filosofía de la vida puede tener un maestro que expulsa a un alumno por llevar largo el pelo o pantalones acampanados, o a una alumna por tener una cinta blanca sujetando su cabello en lugar de la negra de rigor. Se trata de maestros que propagan esa fatal enfermedad que nosotros denominamos uniformidad (p. 221).

Lo valioso de este hallazgo investigativo referido a la inclusión, a la asamblea, verbigracia, es que una institución muestre que es posible alejarse de toda práctica excluyente que descalifica las formas no tradicionales de educar. Es necesario transformar las prácticas educativas y evaluativas donde el educador o el evaluador creen tener la última palabra y desea calcar en los demás su forma de pensar. Los testimonios expuestos en este estudio dan cuenta de que la inclusión de diversas formas de entender el mundo y de interpretarlo abren mayores posibilidades de resolución de problemáticas sociales, familiares y educativas. La vida educativa no puede entenderse desde una sola perspectiva hegemónica e impositiva.

Dice uno de los docentes:

En el colegio no se interviene desde el castigo sino desde la escucha y la subjetivación. Por ejemplo, recuerdo el caso de un niño que está haciendo fila, y llega una niña y en son como de broma, se le mete a la fila a un niño pequeño, y el pelado sin mediación ninguna se le tiró encima y le volvió la cara nada, la mamá muy furiosa demandó porque la cara de la niña le iba a quedar con cicatriz, pero lo particular aquí es que este niño tan pequeño, sentado frente a mí y a la coordinadora de este año, absolutamente avergonzado, lloró, y cabizbajo, diciendo desde su infantilidad: no tengo excusa, no sé qué me pasó; pero cuando usted a un niño lo sienta para que hable, ahí hay algo, hay un avance que va más allá de la sanción, entonces la mamá dice, ustedes qué van a hacer con él, un intento del llamado al castigo, de la punición disciplinaria, y claro, el colegio piensa correctivos, incluso sanciones cuando son necesarias, pero siempre esas sanciones deben ser tramitadas por vía de la palabra para que hagan que el muchacho haya subjetivado su falta. Aquí el estudiante no se disciplina sino que se autodisciplina a través del grupo, los profesores y el colegio, es decir, que si el niño no se autodisciplina, no sirve para nada y pensamos que el colegio quiere convivir, no disciplinarse. El lema de esta institución hoy es: Por la excelencia académica, la diferencia, la inclusión y un sello convivencial.

En la misma dirección, Gallo (1999) expone:

Entre la aplicación de una norma sin razón y el maltrato psicológico, no hay sino un paso: el que separa el capricho de la justicia. Cuando la norma está determinada por el capricho, se obedece al imperativo de su aplicación y no al orden simbólico de la regulación necesaria (p. 222).

De acuerdo con lo dicho por el docente y por Gallo (1999) el autogobierno propicia la autorregulación del estudiante, no basado en el temor a la autoridad que se torna punitiva, sino en la posibilidad de expresar su posición subjetiva frente a tal autoridad. El estudiante sabe que no está frente a un ser caprichoso que modifica su postura a conveniencia; por eso, el ejemplo del niño avergonzado por haber actuado indebidamente se propicia en un contexto de inclusión y de colectividad.

En este sentido la forma hegemónica no toleraría la expresión de la agresividad de este niño, sino que la sanción impositiva y el rechazo sería la primera opción. La inclusión y la asamblea son formas de hacer práctica una contrapropuesta educativa, lo que claramente resaltaron quienes asignaron el premio dado a la institución, mencionado anteriormente en la introducción de este artículo. Puede afirmarse que si los estudiantes se sienten incluidos, tenidos en cuenta, valorados desde sus condiciones y potencialidades, su reacción no necesariamente será agresiva, sino dialógica, argumentativa y participativa. Pero si aparece la agresividad, emerge a la vez una respuesta de responsabilización frente al acto agresivo por parte de los estudiantes.

Consecuentemente, otra de las estrategias de intervención pedagógica y psicológica más utilizadas por directivos, profesores y psicólogos para el trabajo con las familias, niños y jóvenes fue el manejo de la transferencia; es decir, aquel reconocimiento que el estudiante otorga voluntariamente a los docentes o a otra figura de autoridad, con el propósito de establecer una relación que le facilite, tanto el aprendizaje como la convivencia en la institución; la transferencia es un acto de confianza, de credibilidad y de proximidad. Referido a este tema, una profesora entrevistada opina:

Yo con este niño, al comienzo del año, trabajaba muy bien, era muy estudioso y no era agresivo conmigo, él me veía como una dulzura, pero un día le hice un informe para que se lo llevara a la casa y se enojó horrible conmigo, creo que fue porque le puse la ley... eso son problemas que traen de la casa... entonces yo llamé a otro profesor que tiene muy buena relación con él. Hablamos los dos con el niño y todo mejoró

Al respecto, dice Freud citado por Quintero y Giraldo (1999):

La emoción experimentada al encontrarme con mi antiguo profesor del colegio me conmina a una primera confesión: no sé que nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso con éstos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino a la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos —¿por qué no confesarlo?— se les cerró así para siempre (p. 135).

En coherencia con la cita anterior en una entrevista hecha a un grupo familiar, una madre responde:

Los pelados en este colegio se amañan mucho, casi ninguno se va y es porque los profesores les luchan mucho, hay que ver cómo los quieren y respetan; ayer iba yo para el restaurante escolar y un profe me dijo, estamos muy contentos porque ese hijo suyo va muy bien (...), sigámoslo acompañando con mucha paciencia y amor.

La apreciación de esta madre da cuenta del manejo de la transferencia y sus efectos en los estudiantes. En este sentido, la figura del maestro en este tránsito, es fundamental, en tanto la cultura le asigna la función de promotor del saber, garante de la ley y representante de la cultura. El maestro entonces, se convierte en una figura que desencadena afectos, por lo cual el niño y el joven lo colocan en un lugar de reconocimiento y admiración, es decir, el lugar del ideal del yo, que antaño en su familia ocuparan los padres.

Lo esencial aquí es que una de las características de la función del maestro, que es la generación de afectos, deja de hacer de él sólo un transmisor instrumental de conocimientos; por lo que pasa a ocupar un lugar significativo en todos los procesos afectivos, tanto conscientes como inconscientes que subyacen a la relación educativa y que el psicoanálisis denomina transferencia; ésta última se comprende como un proceso por excelencia formativo y que puede producir cambios de posicionamiento subjetivo, o sea, aquellos que verdaderamente implican al ser y que se juegan en un acto educativo.

Otra de las estrategias implementadas es la visita domiciliaria, la cual consiste en una salida que hace alguien del equipo interdisciplinario a la vivienda del estudiante, para identificar las condiciones sociales y económicas de la familia a partir del contexto en el que vive. La visita domiciliaria tiene un carácter conversacional con los integrantes de la familia del estudiante para llegar a acuerdos sobre necesidades educativas y sociofamiliares. Sin embargo, se tiene en cuenta que la institución educativa no compromete recursos que no posee o no puede ofrecer, sino que con claridad son enunciadas las limitaciones que tal institución tiene. Una profesora participante del grupo focal, expresa:

Nosotros aquí hacemos visitas domiciliarias, que es para hacer un reconocimiento de la familia y el entorno, las evaluaciones pedagógicas las hacemos los docentes y las evaluaciones psicológicas las hacen las psicólogas. Se hacen simultáneamente las dos, mientras que la psicóloga realiza la evaluación en una semana, los docentes también estamos haciendo el seguimiento al estudiante. Estas visitas domiciliarias hacen el reconocimiento de la familia, el lugar donde viven, cómo viven, cómo es la relación del estudiante con los miembros de la familia, la relación con la madre, el padre, la relación de pareja, y cómo esto puede ayudar en el proceso que el estudiante lleva en el colegio.

La anterior respuesta deja ver el interés que tienen los profesores y los psicólogos en realizar trabajos con la familia. En este sentido, las visitas domiciliarias no ponen el interés sólo en aspectos formales de datos concretos necesarios de conocer para el colegio, sino que por el contrario, dice la profesora, les interesa conocer desde el comienzo cómo son los vínculos que se establecen al interior de la familia; de este modo comprender los comportamientos de los estudiantes en el colegio y ayudarlos a establecer desde el comienzo una buena relación entre familia y escuela.

En algunas de las entrevistas realizadas a los grupos familiares se hace evidente la ausencia del padre biológico, en lo que tiene que ver con su compromiso en la formación de los hijos y en relación con la institución educativa; aunque se sabe que esto no se puede generalizar, es un dato que se torna relevante en este análisis. Así lo expresan uno de los estudiantes:

A mi papá nunca lo veo, nunca me ha acompañado, ni siquiera el día de mi grado estuvo con nosotros. Es como si nosotros no le importáramos para nada. Todo aquí es mi mamá. (...) por ella somos lo que somos.

En las entrevistas realizadas a los grupos familiares, se encontró la ausencia real del padre en la mayoría de éstos y a veces aunque estuviera no cumplía el rol de autoridad. Es decir, no hay un padre legitimado que en coherencia con los modos de relacionarse en la pareja, transfiera el afecto y el límite a sus hijos, posicionando a cada uno de los integrantes de la familia en un lugar legítimo frente a la ley.

En ocasiones el ejercicio de la ley se torna más complejo, por ejemplo cuando los abuelos, tíos, adultos cuidadores entre otros, se ven enfrentados a suplir la función de autoridad; igual sucede cuando los hijos mayores, aún estando en la infancia o en la adolescencia, reemplazan los roles paternos y maternos; esto desencadena problemas en su identidad, dado que la realidad los obliga a invertir los roles de niño, niña o adolescente y ubicarse en el lugar de adulto que regula y pone límite a otros que están en igualdad de condiciones a ellos como son los hijos mayores.

En este sentido dice Viveros (2010b) que “los roles familiares tienen una relación directa con los procesos familiares (...) como son: enculturación, socialización, humanización, subjetivación e identificación” (p. 402), por lo que es fundamental mantener la diferenciación de roles en la familia. Es decir, hay diferencias, por ejemplo, en la proveeduría económica que les corresponde a los padres, frente a la responsabilidad de formación educativa que tienen los niños y adolescentes; al igual que la distribución de tareas domésticas en la que participan los integrantes de una familia. Los roles son diferentes para cada miembro y para cada grupo familiar.

Es en otras palabras, siguiendo a Rivera y Milicic (2006) y aunque no es propiamente una estrategia, la alianza entre la familia y la institución educativa es fundamental; esto porque la acción de la escuela funciona como facilitadora de la participación de los padres en el proceso educativo; en este sentido, los roles son de elevada importancia en esta relación, dado que lo que ocurre en lo micro tiene efectos en lo macro y viceversa; la familia afecta a la sociedad y la sociedad a la familia.

Además de la visita domiciliaria, se hacen efectivas llamadas telefónicas y citaciones para asistir a la institución y dialogar las situaciones particulares referidas a problemas de los estudiantes. Esto se hace visible en el siguiente testimonio de una de las niñas

Hasta donde yo tengo entendido, quien se debe preocupar por, digamos por el rendimiento académico de los estudiantes, son los padres, sin embargo no lo hacen, lo que pasa es que los padres no colaboran con el colegio, unos porque trabajan todo el día y otros porque quieren que todo se los haga el colegio. Los maestros aquí se preocupan mucho por las familias, los invitan a reuniones, llaman a los padres de los hijos que van perdiendo materias, llaman a las casas cuando el estudiante falta a clases a preguntar qué pasa con él, a mí sí me parece que se preocupan mucho por las familias.

Otra de las estrategias de intervención educativa más significativas en esta institución tiene que ver con la ocupación del tiempo libre de los estudiantes y familias. En esta perspectiva, se entrevista a un grupo familiar y una adolescente expresa:

Aquí en el colegio podemos ocuparnos no sólo en la jornada de la mañana sino que los profesores nos organizan semilleros de todas las áreas, tenemos deporte de atletismo, brincos, porrismo, música, guitarra, escritura, dibujo, grupos de estudio y talleres de refuerzo. Prácticamente yo paso casi todo el día en el colegio.

La anterior apreciación deja ver una adolescente con gran sentido de pertenencia frente a la institución educativa y a ésta última haciendo esfuerzos para contener y ayudar a los estudiantes. Es importante señalar que una tendencia encontrada en las entrevistas a las familias, estudiantes y docentes es que coincidan en resaltar esta manera de acompañar de manera creativa, estética, lúdica y reflexiva a los alumnos en jornadas que exceden lo laboral. Lo que permite que niños y jóvenes puedan estar buena parte de su tiempo libre en la institución educativa.

Según Viveros y Arias (2006) el uso del tiempo libre se refiere a acciones que no están relacionadas con actividades laborales, académicas ni domésticas. Por lo que la pertinencia de esta estrategia es bastante alta si se tiene en cuenta que el tiempo libre está dirigido al trabajo de competencias que emergen de los gustos de los estudiantes; es decir, no se trata de obedecer a una imposición como lo exige una posición homogeneizante y arbitraria; por el contrario, responde a un principio de autogobierno que considera la subjetividad y la libertad de los mismos estudiantes.

Frente al uso del tiempo libre un docente, participante de un grupo focal, afirma que algunos de los padres han reaccionado positivamente con la labor que hace la institución educativa con los estudiantes, dice “a pesar de que la familia no se compromete como debería ser con el colegio, hemos logrado comprometerlos sobre todo a aquellos que sus hijos tienen más problemas, les insistimos mucho y terminan participando”.

Por otro lado, las estrategias utilizadas para la intervención generaron comentarios favorables; por ejemplo una madre de familia, cuando se le pregunta cómo percibe ella el trabajo de intervención que realiza la institución educativa con las familias y los estudiantes, responde:

Es que le comento, le digo que es excelente este colegio, es muy bueno, el colegio ha adelantado mucho, los profesores son espectaculares con los muchachos, aquí no es como en otros colegios que por la primera faltica le dicen a la mamá, llévase ese muchacho que no sirve, aquí en cambio insisten con ellos, acá los apoyan, los encaminan, por eso quiero tanto el colegio y vivo metida acá.

En general, las familias y demás entrevistados coinciden en esta apreciación. Es decir, una institución que va más allá de la transmisión de contenidos académicos, de la disciplina y el control, ocupándose de la formación integral de los estudiantes. Coincide también con la apreciación que tienen los directivos de la institución educativa en el sentido de que es una institución incluyente, con puertas muy amplias para que entre cualquier joven que desee estudiar en él, pero muy estrecha para que el estudiante sea expulsado por cualquier falta.

Finalmente, si bien es cierto que no hay un trabajo interdisciplinario en el sentido estricto del concepto, si se observa un interés común por el trabajo en equipo colaborativo, lo que es quizá una de las fortalezas que favorece la concepción y aplicación de las diferentes estrategias mencionadas anteriormente; lo expuesto por los participantes muestra una insistencia en crear alternativas que redunden en favor de la inclusión en la diferencia, el reconocimiento de la subjetividad y la contención en el proceso educativo que se vivencia en la institución.

4. Consideraciones finales

Entre las consideraciones finales más importantes de este artículo se tienen las siguientes:

- Existe coherencia entre el principio pedagógico institucional “Auto-gobierno escolar” y las estrategias de intervención pedagógicas utilizadas por los profesionales para la intervención. En este sentido, las estrategias más significativas fueron la asamblea de grupo, la insistencia en tener en cuenta la subjetividad de los estudiantes y sus familiares en todos los procesos formativos; también el diálogo, la escucha y el manejo acertado de la transferencia, las visitas domiciliarias, la inclusión educativa, la implementación de actividades en el uso del tiempo libre de los estudiantes, entre otras. Todas ellas implementadas con la intención de prevenir y a la vez intervenir los comportamientos agresivos en la institución educativa.
- En el proceso de esta investigación se observó de un lado, el poco compromiso de la mayoría de las familias con la institución Bello Oriente, no obstante, el gran esfuerzo hecho por profesores y directivos para vincular escuela y familia; por eso, hay una urgencia de seguir trabajando en esta perspectiva; es un acierto en la medida en que se evidencia la participación de un mayor número de familias y el compromiso de éstas en los procesos formativos de los estudiantes.
- Pese a que las dinámicas sociales, económicas y políticas de la ciudad y de este sector rebasan las posibilidades de respuesta de la institución educativa Bello Oriente, la experiencia formativa de ésta da cuenta de la importancia del reconocimiento de la realidad subjetiva y cultural; es una experiencia educativa altamente positiva para ser aplicada en sectores con problemáticas sociales tan

complejas. Esto no excluye al Estado, sino que exige el compromiso del mismo para mejorar las condiciones educativas y la calidad de vida de los grupos poblacionales que habitan en los sectores más vulnerables de la ciudad.

- Bajo el principio de autogobierno se evidencia que la calidad de los vínculos que establecen los docentes, directivos y los estudiantes son valorados positivamente por los niños, niñas y adolescentes y sus familias; tal vínculo constituyó el fundamento para la construcción de relaciones de respeto, tolerancia y afecto; esto favoreció el cumplimiento de las exigencias académicas y la consecuente permanencia de los estudiantes en el proceso formativo, pues al sentirse incluidos y tenidos en cuenta se motivaron a participar desde el principio de autogobierno; tal parece que con mayor participación de los estudiantes y padres emerge un mayor logro de propósitos formativos, escolares y convivenciales. Además, fue clara la relación entre la implementación de estrategias y la disminución de comportamientos agresivos en la institución educativa.
- Es importante señalar que este artículo no se ocupa de comprender en términos hermenéuticos el fenómeno del comportamiento agresivo; basta con leer cuidadosamente el objetivo específico enunciado en el resumen y la introducción, el cual fue identificar las estrategias pedagógicas que implementa la institución educativa para prevenir o intervenir los comportamientos agresivos. De acuerdo con esto el objetivo de este artículo fue alcanzado.
- Se puede resaltar que si bien la única preocupación de la comunidad educativa no es el comportamiento agresivo, los hallazgos permiten afirmar que sí hay un particular interés en que tal comportamiento agresivo sea confrontado con estrategias que parten del principio de autogobierno y que van teniendo efectos de inclusión, sentido de pertenencia y la solución de problemas cotidianos referidos a la relación de respeto con los demás.
- Para un trabajo futuro, en el contexto de la misma investigación, podría escribirse un artículo que se ocupara específicamente de definir rigurosa y exclusivamente conceptos como “modelo pedagógico”, “principio pedagógico”, “estrategia de intervención”, entre otros. Esto porque la intencionalidad de este artículo no fue la de aportar tales conceptos, sino la de identificar algunas estrategias pedagógicas.
- En relación con el trabajo en perspectiva interdisciplinaria se concluye que más que una intervención interdisciplinaria propiamente dicha, en la que se construyan visiones complementarias acerca de los focos de intervención desde las diferentes disciplinas, lo que se evidencia es una plena disposición de los profesionales responsables para hacer las intervenciones; es decir, tienen una alta disposición para llevar a cabo trabajo en equipo, colaborativo, en función del cumplimiento de un propósito común; o sea, hay convicción por lograr un proceso formativo que aporte a la construcción de seres autónomos, transformadores de su historia personal y social, una propuesta dirigida a la excelencia académica, la diferencia, la inclusión y un sello convivencial. Lo anterior coincide con las conclusiones de Londoño y Ramírez (2012) cuando plantean que

en la intervención psicopedagógica, debe incluirse a la familia y no olvidar concebir al estudiante como parte activa de ella, y acuñando las palabras de Bronfenbrenner (1987), recordar que cada parte de esos sistemas: familia, escuela, estudiante, docente, psicólogo, administrativos, barrio, país, influyen y son influidos de manera bidireccional, de tal manera que han de estar en constante interacción para posibilitar un beneficio y una transformación positiva (p. 216).

5. Lista de referencias

- Calle, F. (2008). *Inhibición y problemas del aprendizaje*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.
- Devalle, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2005). El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. En: Gadamer, H. *Verdad y Método. Tomo I*. Salamanca: Editorial Sígueme, pp. 461- 486.
- Gallego, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35. (febrero-mayo de 2012, Colombia). Recuperada de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Gallo, H. (1999). *Usos y abusos del maltrato: una perspectiva psicoanalítica*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Gimeno, A. (1999). *La familia el desafío de la diversidad*. Buenos Aires: Editorial Ariel, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Londoño, L. y Ramírez, L. (2012). Construyendo relación familia-escuela: consideraciones a partir de intervención interdisciplinaria en el Colegio Bello Oriente en Medellín, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36. (mayo - agosto de 2012, Colombia). Recuperada de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Neill, A. (1980). *Hablando sobre Summerhill*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Pino, J. (2012). Características sobre la tipología y la conformación de las Familias de los estratos cero, uno, dos y tres del barrio Belén Rincón de Medellín. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4.

- Quintero, L. y Giraldo, L. (1999). *Sujeto y educación: hacia una ética del acto educativo*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ricoeur, P. (2008). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia- escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Revista Psykhe* 15 (1), 119-135.
- Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Viveros, E. y Arias, L. (2006). *Dinámicas internas de las familias con jefatura femenina y menores de edad en conflicto con la ley penal: Características interaccionales*. Medellín. Fondo Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Viveros, E. (2010a). Sentidos de familia y desarrollo en el contexto del desplazamiento de los barrios “Moravia” y “Altos de la Virgen” de Medellín. Una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 30. Recuperada de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Viveros, E. (2010b). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 31. Recuperada de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co>
- Viveros, E. (2008). La intervención como concepto fundamental del Desarrollo Familiar. En: Viveros, E. *Aproximaciones conceptuales al Desarrollo Familiar*. pp. 151-166. Medellín: Fondo Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó.