



R E V I S T A

Señales

Nº 1
Junio 2008

Publicación semestral especializada en infancia y adolescencia del Servicio Nacional de Menores

Propuesta metodológica
para un trabajo
teatral con niños,
niñas y adolescentes
vulnerados

Una aproximación
a los factores
que inciden en la
comisión de delitos
en adolescentes.

Entrevista a
Emilio García
Méndez



Servicio Nacional de Menores

Director y Representante Legal:	Eugenio San Martín Truffly
Jefe Unidad de Estudios:	Jorge Martínez Muñoz
Equipo Editor Unidad de Estudios:	Hernán Medina Rueda Alicia Grandón Garrido Luz María Zañartu Correa
Diseño y Diagramación:	Macarena Varela Munchmeyer
Colaboración Unidad de Comunicaciones:	
Fotografía:	David Hormazábal Cádiz
Webmaster:	César Verdejo Aravena.
Impresión:	
Correo Revista:	revistaespecializada@sename.cl
Web Institucional:	www.sename.cl http://www.sename.cl/
Dirección:	Paseo Huérfanos 587, 9° Piso, Oficina 903 56 - 02 -3984252 -4225 Santiago de Chile
ISSN:	N° 0718 - 6258

Señales es una publicación del Servicio Nacional de Menores, servicio dependiente del Ministerio de Justicia. Los artículos publicados en esta revista expresan los puntos de vista de los autores y no necesariamente representan la posición del Sename.

Señales

Publicación trimestral del Servicio Nacional de Menores
Nº 1 Junio, 2008

Índice

Saludo Director Nacional del Sename

Presentación

I. Artículos



- 9 Propuesta metodológica para un trabajo teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados.
Iria Retuerto Mendaña



- 49 Una aproximación a los factores que inciden en la comisión de delitos en adolescentes.
Manuel Canales Cerón



- 73 Trayectorias de adolescentes y jóvenes que infringen la ley penal. Contextos institucionales para la intervención.
Alejandro Tsukame Sáez



- 106 Aportes al avance de la calidad en la educación infantil en una perspectiva de post modernidad.
María Victoria Peralta Espinosa



- 127 Infancia y vulnerabilidad social.
Jorge Alvarez Chuart

II. Documentos



- 137 Entrevista a Emilio García Méndez
Luz María Zañartu Correa

III. Reseñas



- 145 Historia y antecedentes de la Rehabilitación en los Estados Unidos
Carlos Espinoza Jara

Palabras del Director Nacional

Siempre es recomendable detenerse a mirar lo importante, a examinar las acciones en sus esperanzas y resultados concretos. Lo que hacemos todos los días como Servicio Público, debemos convertirlo en conocimiento y luego, en orientaciones técnicas para perfeccionar nuestro trabajo.

Debe alentarnos un compromiso con la calidad de nuestras políticas y un impulso permanente para producir innovaciones que nos permitan potenciar los proyectos y programas que aplicamos a lo largo y ancho del territorio nacional.

Desde la intensidad del trabajo demandado por crear un nuevo marco de atención a la infancia y adolescencia, nuestro país suscribió en 1990 la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, y a partir de ésta, se generaron las leyes de Subvención y de Responsabilidad Penal Adolescente ambas del 2005, lo que ha permitido hacer una lectura más integral de la misión del Sename.

En este contexto, observamos lo gravitante de cada una de las tareas abordadas por el Servicio, la importancia irrenunciable de hacer las cosas bien y junto a ello, la imperiosa necesidad de avanzar en las transformaciones requeridas para contar con mejores instrumentos de planificación y gestión.

Clara es la urgencia de aproximar respuestas en los ámbitos del diseño de políticas públicas, que aborden la especificidad de la intervención y la caracterización de los sujetos, entre otros, a fin de contribuir a abordar la complejidad de los temas que nos conciernen.

Amplio es el circuito de quienes se dedican a trabajar con la infancia y adolescencia vulnerada en sus derechos y los jóvenes infractores. A este segmento queremos llegar, convencidos que el compromiso con la calidad debe posicionarnos como la instancia del Estado especializada en la efectiva promoción, resguardo y restitución de derechos de este grupo. Nos alienta en esta tarea el horizonte de construir oportunidades reales de desarrollo para los niños, niñas y adolescentes.

Con este ánimo, hemos encargado a la Unidad de Estudios de Sename, reeditar este año la revista especializada Señales con la fundada esperanza de convertir a este reconocido medio escrito en una invitación permanente para quienes deseen contribuir a perfeccionar las políticas públicas y construir un espacio de convergencia para quienes comparten una preocupación común por la población infanto - adolescente de nuestro país.

Eugenio San Martín Truffly
Director Nacional
Servicio Nacional de Menores

Presentación

El presente número de la Revista Señales incluye en su sección artículos varias contribuciones. El de Iria Retuerto Mendaña, psicóloga, profesional de la ONG Raíces; “Propuesta metodológica para un trabajo teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados”, corresponde a una sistematización reflexiva sobre el uso del lenguaje teatral como opción metodológica en el trabajo especializado con infancia y adolescencia gravemente vulnerada en sus derechos, víctimas de abuso y explotación sexual comercial. El artículo es demostrativo del trabajo que desarrollan equipos vinculados a las tareas reparatorias, donde se incorpora a los niños, a partir de sus potencialidades e intereses.

El trabajo del sociólogo Manuel Canales Cerón y colaboradores, “Una aproximación a los factores que inciden en la comisión de delito adolescente”, corresponde al marco teórico de un estudio encargado por Sename a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. La perspectiva de los autores destaca la incidencia de la escuela, la exclusión socio - cultural y su impacto en el desarrollo de conductas delictivas.

Alejandro Tsukame Sáez, sociólogo del Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil del Sename en su artículo: “Trayectorias de adolescentes y jóvenes que infringen la ley penal. Contextos institucionales para la intervención”. Reconstruye las fases de un proceso histórico animado desde el Estado respecto del tratamiento de los jóvenes que infringen la ley penal. Desde esta preocupación el autor busca interpretar las lógicas que organizan la intervención, y cómo éstas influyen en el perfil de los sujetos. Conforme a los desafíos de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, Tsukame analiza algunos aspectos relativos a la intervención, y cómo éstos inciden en la responsabilización y reinserción de los jóvenes.

María Victoria Peralta Espinosa, educadora y académica, aborda en “Aportes al avance de la calidad en la educación infantil en una perspectiva de postmodernidad”, el desafío de avanzar más allá de lo convencional en el tratamiento del tema de la calidad. Para esto propone, con referencia a la educación infantil, una mirada en búsqueda de la relevancia. La

propuesta esbozada por la autora avanza en la significación de los procesos y la realidad de los sujetos desde su propia perspectiva.

En “Infancia y vulnerabilidad social”, Jorge Álvarez Chuart, sociólogo, con dilatada experiencia en los ámbitos de la planificación y el diseño de políticas para la niñez y la adolescencia, construye a partir del dato censal una propuesta metodológica para reconocer niveles de vulnerabilidad regional y comunal. Para ello destaca la eficacia predictiva de las variables de escolaridad de los padres y condiciones de habitabilidad en la definición de las condiciones de la infancia. Constata Álvarez, al analizar el dato ínter censal, la presencia de mejoría en las condiciones de la infancia.

En la sección documentos la revista incluye una entrevista de Luz María Zañartu Correa, periodista de la Unidad de Estudios, del Servicio Nacional de Menores, al destacado jurista de nacionalidad argentina, Emilio García Méndez. El foco de la conversación versa sobre la implementación de las reformas en materia de justicia penal para adolescentes en América Latina. Los énfasis de la entrevista tratan sobre el caso chileno, respecto del cual el legislador aboga por la efectiva excepcionalidad de las medidas de internación y la centralidad del modelo que busca garantizar oportunidades de reinserción para los jóvenes.

En nuestras páginas de reseña, la revista recoge los aportes de Carlos Espinoza Jara, Psicólogo clínico – Psicoanalista, profesional de la Unidad de Estudios del Sename, quien resume los aspectos sustantivos del trabajo “Historia y antecedentes de la Rehabilitación en Estados Unidos”.

Equipo Editor

|

Artículos



Propuesta metodológica para un trabajo teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados

Iria Retuerto Mendaña ¹

Resumen

La pedagogía teatral puede ser una herramienta formativa y terapéutica que permite avanzar sustancialmente y afianzar procesos de reparación en niños, niñas y adolescentes vulnerados. Este artículo expone las bases de una metodología de trabajo teatral construida a partir de la experiencia de un taller de teatro en el Centro de Acogida de ONG Raíces, en el que durante cuatro años se ha trabajado con niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial.

Con un trabajo constante, marcado por el compromiso grupal, la creatividad, el rigor y el juego, se potencia el desarrollo de las personas permitiendo una conexión con su corporalidad, con sus narrativas, con sus emociones y con ese brillo que todos tenemos y podemos desplegar sobre un escenario teatral.

Abstract

Theatre can be a formative and therapeutical tool, which supports reparatory processes with vulnerated teenagers. This article puts forward the basis for a methodology on education through theatre in risk social

¹ Iria Retuerto es antropóloga de la ONG RAICES de Santiago y se desempeña como coordinadora del Programa de Reparación de Niños y Adolescentes Afectados por Explotación Sexual Comercial que ejecuta dicha organización. ONG RAICES, es una institución acreditada por el Sename, con domicilio en Moneda N° 812, Oficina 1014, Santiago Centro. Correo electrónico de la autora: iria@ongraices.org.



contexts. The proposal has been constructed upon the experience of theatre workshops that regularly takes place at the NGO “Raíces”. This tool is rooted in an integral methodology on the reparatory processes for children victims of sexual exploitation.

The methodology demands the teenagers develop a permanent work in order to generate a group cooperation, creativity and discipline to give the possibility of playing. At the same time, teenagers’ potentials are improved, allowing to connect themselves with their bodies, narratives, and emotions. This experience wakes up the internal light, wich is insight ourselves, to can perform on a stage.

Presentación

En el año 2004 se inició en el Centro de Acogida de ONG Raíces, un taller de teatro para los niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial que realizaban su proceso de reparación del daño. Sin saber exactamente qué se podía esperar de un trabajo en esta área, pero conscientes de que se quería generar un espacio de juegos, creación y belleza que contrastara con las experiencias traumáticas vividas por los adolescentes se inició un camino de búsqueda, aprendizajes, sorpresas, estudio y cierta dosis de magia. Desde entonces han transcurrido cuatro años de trabajo, y se han observado, con mayor conciencia, el efecto de la pedagogía teatral como una herramienta terapéutica y formativa, que hoy es parte de la metodología integral aplicada en dicha ONG para la reparación del daño en adolescentes vulnerados².

Vivenciando la experiencia, reflexionando y analizando, se hizo evidente que el teatro genera una serie de dinámicas enriquecedoras de los procesos formativos y terapéuticos. La energía del juego teatral, el compromiso grupal que requiere la puesta en escena, la libertad de la creación, el rigor en los ensayos, la empatía con el otro, la concentración de la interpretación, la precisión corporal y proyección vocal que se

² En la generación de esta metodología de teatro reparatorio han sido fundamentales los aportes de diversas personas, como Viviana Avilés, Alejandro Magún, Denisse Araya y todo el equipo del Centro de Acogida de ONG Raíces, así como la Corporación de Pedagogos teatrales de Chile.

requiere, la adrenalina que se despliega en escena. Todos estos elementos resultan de gran valor en el desarrollo de conductas que permiten superar situaciones traumáticas y vivencias dolorosas.

En el trayecto de estos cuatro años, se han generado productos, aprendizajes y resultados, que pacientemente han contribuido a avanzar hacia una metodología de trabajo, cuya acción ha ido mostrando capacidad reparatoria en los adolescentes protagonistas. Son precisamente estas razones las que nos movió a compartirla con equipos de distintos ámbitos de la acción social. Se trata, en definitiva, de una invitación a incorporar la pedagogía teatral a los procesos de restitución de derechos frente a distintas vulneraciones, ya sea explotación sexual comercial, maltrato, experiencias de infracción a la ley u otras.

En el presente artículo damos cuenta del avance logrado en la constitución de la mencionada metodología, es necesario detenerse en distintos momentos. No obstante que en primer lugar, se subraya como tarea fundamental la realización de un análisis sobre quiénes son los protagonistas de la experiencia. Las necesidades y particularidades de las personas con quienes se trabaja en el taller de teatro deben ser conocidas en profundidad, a la vez que es necesario mantener una permanente y sutil comunicación entre monitores y participantes del taller, con el fin que la metodología de trabajo pueda amoldarse al objetivo central.

Posteriormente se plantean los principios que marcan con su sello particular las estrategias metodológicas aplicadas. Donde la experiencia de ONG Raíces, ha evidenciado que tales principios constituyen pilares esenciales para lograr los resultados obtenidos.

Un tercer momento de reflexión está marcado por los objetivos a trabajar en el taller de teatro, los cuales permiten abordar diferentes aspectos de las complejas y múltiples consecuencias de las vulneraciones vividas por los adolescentes.

Finalmente, en concordancia con los factores contenidos en los momentos precedentes, se analizan las estrategias que diseñadas y puestas en acción en los talleres, para avanzar en el proceso de restitución de derechos de adolescentes vulnerados.

I. El teatro como aporte a los procesos reparatorios

El poder reparatorio del arte no siempre es valorado en toda su dimensión en los proyectos sociales. A menudo es visto solamente como un adorno o un aporte tangencial a otros acercamientos que abordan las problemáticas sociales o psicológicas de manera más directa. El aporte de las artes escénicas –y de seguro también de otras artes- a los procesos terapéuticos y formativos tiene, sin embargo, su propio espacio de desarrollo, ofreciendo aproximaciones y explorando lugares que a veces, por recónditos e inespecíficos, escapan a otro tipo de intervenciones.

En relación con lo anterior, el antropólogo (Joseph Campbell, 2000) tiene algunas consideraciones que pueden resultar de interés. En sus estudios sobre historia de las religiones, relaciona la experiencia mística con lo que él llama “el ojo del artista”. La cercanía entre ambos fenómenos –el religioso y el artístico- recae, según el autor, en el juego de “como si”. Cuando una persona, desde un sentir religioso, vivencia a otra con una máscara realizando un rito, o cuando se postra ante una figura que representa a una deidad o ser mítico, experimenta en carne propia y con absoluta sensación de realidad, una relación con ese objeto o esa persona que está encarnando a otro. Sin embargo, sabe que esa máscara o esa figura no es realmente el ser sobrenatural que le produce la experiencia devota. Es capaz, entonces, de vivenciar y sentir los efectos físicos y psicológicos de algo que no es más que un juego del actuar, que es vivir como si fuera lo que realmente no es. El arte se sostiene también sobre esta capacidad de emoción desde la simbolización. La melodía, el paisaje del cuadro, emocionan y evocan al espectador una relación que se vivencia de una manera tan real que no importa si el objeto de esa emoción está o no realmente ahí. Sin embargo, al mismo tiempo, y sin que interfiera en absoluto en lo primero, el espectador emocionado sabe que lo que tiene delante es un cuadro, no un paisaje.

Entre todas las artes, las artes de la representación se fundan específicamente sobre el efecto del “como si”. Como espectador, pero fundamentalmente como actor, se ejercita al máximo la capacidad simbólica de vivenciar realidad en lo que no la tiene. Situarse de lleno en



esta experiencia, vivenciar el juego con todos los sentidos, relacionarse por un momento con determinados temas y sensaciones desde el “como si”, nos saca del plano de la racionalidad y permite a nuestra mente, cuerpo y sentidos transitar por caminos distintos, menos estructurados y por tanto, con capacidad para sorprendernos. Nos permite, así, legitimar espacios en los procesos reparadores, que no abordan las problemáticas personales de manera frontal, que no entran al espacio íntimo por la puerta, pero usan la ventana, la rendija del aire acondicionado o la chimenea, como el Viejo Pascuero.

Legitimar estos espacios tangenciales, estos espacios en que se conducen procesos “sin querer queriendo”, no implica, sin embargo, que deslegitimemos los otros. La experiencia obtenida al respecto nos indica que, frente a problemáticas tan complejas y dolorosas como son las vulneraciones a los derechos de niños y niñas, el teatro por sí solo, no nos permite avanzar mucho. Es la combinación de la puerta y la ventana, de la intervención directa y de estas otras dinámicas lo que permite hablar de procesos satisfactorios. Por tanto, el aporte de la pedagogía teatral, tal como lo entendemos, debe siempre comprenderse inserto en un proceso de reparación integral, en el cual se complementa con otras intervenciones de carácter individual y grupal y en absoluta coordinación con el equipo psico-social del proyecto. No obstante, consideramos que ninguna metodología puede aplicarse a diferentes realidades sin una reflexión y ajustes previos. Las personas con quienes se trabaja son sujetos con capacidad de interacción y de determinar el resultado y el proceso de cualquier intervención. Por ello, esta propuesta metodológica que enunciarnos no debe ser entendida más que como la sugerencia de una mirada, y no como un recetario de

instrucciones a seguir de manera estricta para la elaboración de un taller de teatro³.

II. Primer momento: conocer y comprender a los protagonistas de la experiencia teatral

Un componente absolutamente medular en el trabajo teatral son los destinatarios. El taller es para y con ellos, siendo fundamental tomarle el peso a ambas aseveraciones. Aunque pueda parecer una redundancia, es esencial recordar constantemente que el centro y el objetivo del taller de teatro son los niños, niñas y adolescentes que en él participan y su proceso de reparación. El objetivo central no es aprender interpretación teatral o desarrollar un taller “eficaz”. Por tanto, la lógica de la planificación y dirección del taller no debe estar centrada en que aprendan determinadas técnicas teatrales y se elabore un producto teatral con ciertas características, sino en cómo utilizar los espacios mentales y sensoriales que entrega la experiencia teatral para aportar al desarrollo de niños, niñas y adolescentes que en él participan ⁴.

La brújula que determina nuestros movimientos en el taller debe estar orientada hacia los niños y niñas y sus particulares situaciones vitales. Sin embargo, si trabajamos en el contexto de proyectos reparatorios y de restitución de derechos, nos encontramos con problemáticas complejas y multicausales. Es importante, en estos casos, determinar hacia donde apunta el taller, sin pretender abordar todas las consecuencias y características de la problemática. Pretender resolver estas complejas vulneraciones solamente desde el espacio teatral es imposible y conduce, inevitablemente, a la frustración.

³ Es importante tener en cuenta, además, que si bien se entregan algunas ideas concretas de ejercicios que se pueden aplicar en determinados momentos del taller y que han resultado especialmente interesantes, este artículo no pretende ser un manual de trabajo en teatro reparatorio. Para ello existen diversos manuales que serán citados más adelante.

⁴ El postulado central de la pedagogía teatral la define como aquellos procesos que utilizan el teatro y las técnicas teatrales para potenciar aprendizajes de otro tipo, ya sea en torno a las materias escolares u otros procesos formativos. Surge en Europa como respuesta a la crisis cultural y educacional posterior a la segunda Guerra Mundial (García Huidobro, 2004; 19). Como constata Verónica García Huidobro, una de los referentes en pedagogía teatral en Chile, esta disciplina se caracteriza por ser “una metodología activa, que trabaja con el mundo afectivo de las personas, que prioriza la vocación humana de los individuos por encima de su vocación artística” (García Huidobro, 2004; 23).

Propuesta metodológica para un trabajo teatral con niños, niñas y adolescentes vulnerados

La explotación sexual comercial de niños y niñas (en adelante ESCNNA), está oficialmente definida como “aquella actividad en que un adulto utiliza a una persona menor de 18 años con propósitos sexuales a cambio de dinero o de algunos “favores” como amparo o protección” (Ministerio de Justicia, SENAME y otros; 2000). Remite a una de las experiencias más dolorosas y denigrantes que puede vivir un ser humano, pues se le reduce a la calidad de mercancía.

La ESCNNA es un fenómeno que sólo se explica si se consideran factores de índole cultural, socio-económico, comunitario, familiar e individual. Insertos en una cultura marcada por una ética consumista, los niños, niñas y adolescentes víctimas de ESCNNA viven a diario la discriminación por su edad, estrato social y género (80% de las víctimas son mujeres) (Universidad Arcis, 2003). Sufren, además, las consecuencias de un sistema económico sobre el que persisten enormes desigualdades, siendo parte de sectores que subsisten en la marginalidad y la exclusión social. Por otra parte, desde muy pequeños, han experimentado violentas experiencias de abandono y desamor que marcan sus actitudes y caminos posteriores (Araya, 2006).

Así, nos encontramos con niños, niñas y adolescentes que han vivido una realidad marcada por diversas vulneraciones y traumas, en un ambiente de desprotección en que se les ha hecho sentir que son merecedores de dichas dinámicas, por lo que se sostienen sobre una autoestima sumamente débil. Consecuentemente, muestran una desconexión profunda consigo mismos, con sus emociones y con su cuerpo, ya que para vivir sus múltiples experiencias vulneradoras han tenido que escindir cuerpo de emoción. Así, son capaces de vivenciar y relatar situaciones que les producen dolor, asco, miedo y rechazo sin quebrarse ni, en ocasiones, cambiar su apariencia (Araya, Almendras y otros, 2006; 58-59).

Por otra parte, han tenido experiencias vinculares sumamente dañinas, ya sea por el abandono y negligencia que suele caracterizar a sus familias, como por las relaciones utilitarias, violentas y manipuladoras que suelen experimentar con clientes y proxenetas. Estas heridas relacionadas con el propio concepto y el contacto que tienen consigo mismos así como con sus relaciones, son medulares a la hora de determinar las características

emocionales y de comportamiento que pueden identificarse en sus acciones. Así, el escaso valor que se otorgan debido a las experiencias vividas, tiene relación con sus conductas auto-boicoteadoras, con la reticencia a reconocer la vivencia de la explotación, con la tendencia a sentirse culpables y merecedores de lo sucedido. La dañina dinámica vincular en que se ven insertos una y otra vez, conduce a que muestren desconfianza permanente hacia el otro, a que sientan una inseguridad básica vinculada a su incapacidad de controlar su vida, que a menudo establezcan relaciones dependientes con los explotadores y que tengan comportamientos agresivos, o calculadamente seductores⁵.

Estos mecanismos, que se expresan en el comportamiento cotidiano bajo distintas formas y manifestaciones, se ven reforzados a diario por la permanente estigmatización que sufren en la escuela, servicios varios, comunidad, ya sea en relación a su vivencia de explotación o a otros aspectos de su existencia.

Nos encontramos con niños, niñas y adolescentes que han sido heridos profundamente en el concepto de si mismos y en su integridad y valor como personas. El trabajo reparatorio con ellos y ellas debe, por tanto, contemplar todos los aspectos del desarrollo del ser humano, pues en cada uno se pueden encontrar huellas del maltrato y dolor sufridos. En el Centro de Acogida de ONG Raíces se trabaja con una metodología integral, centrada en la persona, que busca potenciar las facultades y herramientas internas de estos niños para que puedan tomar las riendas de su vida. Para ello, se desarrolla un trabajo que busca, además de la reparación específica del daño emocional sufrido, afianzar sus vínculos y redes sociales, retomar su desarrollo cognitivo, potenciar sus habilidades sociales, generar una reconexión con su corporalidad. En todos estos aspectos, el taller de teatro es un importante aporte que apoya, fortalece, y a veces detona y acelera los procesos.

El teatro es un arte grupal por excelencia que, como señala (V. García Huidobro, 2004, p.23), trabaja con el mundo afectivo de las personas.

⁵ Más información acerca de los efectos y consecuencias emocionales y de comportamiento de la explotación sexual comercial de niños y niñas, ESCNNA, en los niños, niñas y adolescentes puede encontrarse en: (Araya, Almendras, et al 2006).



El teatro es un arte que solamente funciona si se trabaja con otros, y no sólo en compañía de otros, sino en complicidad y coordinación con los otros. Para niños y niñas que han tenido en su vida pocas estructuras contenedoras, y que han experimentado múltiples vínculos dañinos y relaciones basadas en el abuso de poder, un trabajo que se sostiene en la necesidad de los otros y la necesidad que éstos tienen de uno, permite lidiar con emociones sumamente esenciales.

Por otra parte, hay que tener en cuenta un elemento propio del teatro: el instrumento de trabajo es uno mismo. Cualquier actor o aficionado de la actuación está obligado a mirarse, sentirse, intuirse, conocerse. El trabajo de reparación genera necesariamente una re-conexión con uno mismo, y el teatro es una buena forma de complementar este proceso, pues trabaja con el mundo emocional y afectivo, gatillando cambios de forma sutil e integrada. Por tanto, los aspectos del trabajo reparatorio ligados al desarrollo de la autoestima, de la conexión con el propio cuerpo y las propias narrativas, del conocimiento y manejo de las emociones, se potencia de manera importante a través del juego de parecer, del inventar personajes y contar historias que se re-elaboran a partir de los retazos de la propia existencia.

Finalmente, el esfuerzo se plasma en una representación teatral, y el escenario, las luces, una presentación cuidada, los aplausos, necesariamente apuntan a dignificar a las personas. La experiencia de presentar un producto por el que un grupo de personas ha trabajado intensamente, sobre un escenario destinado a hacer brillar y generar belleza, constituye una catarsis que, si se maneja cuidadosamente y con la debida protección frente a posibles errores, y con adecuado cuidado de los momentos posteriores en que el efecto catártico se desvanece, dota de un momento de profunda y duradera significación en la vida de las personas, incidiendo en su autoestima, en su proyecto de vida, y en la energía y perspectiva con que afronta los desafíos.

Encontramos, por tanto, en un trabajo teatral, los ingredientes básicos para elaborar un proyecto que responda a las carencias y dolores que los niños, niñas y adolescentes vulnerados llevan sobre sus espaldas, y que a la vez apele a las inquietudes generales propias de la adolescencia, que son, precisamente, uno mismo y el grupo de pares. Si bien un taller

de teatro no nos puede entregar la varita mágica para resolver dichos conflictos y borrar sus secuelas, sí existen una serie de objetivos concretos que podemos trabajar en el contexto de una sesión semanal. La claridad respecto a estos objetivos nos orienta en la rutina y los ejercicios que van a conformar el taller, y permiten, asimismo no perder el rumbo cuando las necesidades y demandas de los participantes nos inciten a recorrer caminos no imaginados previamente. Sin embargo, estos objetivos deben ser establecidos desde determinados principios básicos que detallamos a continuación.

III. Segundo momento: Los principios de la intervención como factores ineludibles

Para una adecuada implementación de esta metodología, que permita realmente ser un aporte al proceso de reparación es necesario considerar algunos ingredientes esenciales e ineludibles. Los objetivos de esta metodología, sin duda, pueden ser modificados según los contextos, ajustándose a mayores especificaciones. Las estrategias pueden ser también completadas y renovadas en otros contextos y con otras miradas, sin embargo, consideramos que los principios que procedemos a detallar, contienen gran parte de la esencia de este trabajo. Bajo distintas formas y realidades, son principios transversales a los objetivos y estrategias, sin los cuales esta metodología teatral perdería su capacidad reparadora.

La flexibilidad. Una metodología destinada a trabajar con personas que están viviendo un proceso transformador en sus vidas, que en este transcurrir transitarán por momentos anímicamente complejos y variados, y que, además, tiene a estas personas y dichos procesos como foco de su intervención, no puede ser otra cosa que flexible. Si bien esto no implica que el taller no deba ser planificado con la seriedad, rigor y antelación necesarios, debe ser lo suficientemente dúctil como para responder a las distintas necesidades (expresas y latentes) de los participantes. En este sentido, la comunicación permanente con otros miembros del equipo responsables por el acompañamiento individual o de otras actividades grupales, es fundamental.

Asimismo, es muy importante comprender que en algunos casos, los participantes del taller carecen de experiencias teatrales previas, ya

sea como actores o como espectadores incluso, por lo que se les está introduciendo en un ámbito que para muchos puede ser muy desconocido. Apresurarse en el avance, determinar metas para las cuales los participantes no están preparados, o que se alejan de sus gustos, intereses y lenguaje, puede llevar al desinterés de los sujetos y, por tanto, al fracaso de la experiencia. En este sentido, cuando se empieza el trabajo con un grupo nuevo, que efectivamente no tiene ninguna relación con el lenguaje teatral, puede ser difícil pensar en un montaje teatral, con la rigurosidad, el compromiso y la constancia que implica. Sin embargo, no por ello hay por qué desistir de realizar dicho montaje. Una forma posible de responder a esta necesidad es realizar una serie de actuaciones previas a la obra de teatro, cuyo resultado pueda ser vivenciado y observado de manera más inmediata que una obra. En la experiencia del taller en ONG Raíces, este principio fue especialmente útil, pues demostró precisamente la importancia de ajustar la intervención a las necesidades reales del grupo. Así, el primer año de taller, los participantes manifestaron su interés en hacer una obra de teatro (y no solamente ejercicios de actuación), sin embargo, no mostraban la constancia necesaria, ni la voluntad de ensayar y persistir en el esfuerzo. Nunca antes habían vivido una experiencia teatral, por lo que ensayar y preparar algo que iba a ocurrir al menos en tres meses más era absolutamente ajeno. La forma de resolver este dilema se generó precisamente como resultado de detenerse a “tomarle el pulso” a las necesidades de los sujetos: y se detectó la importancia de generar una experiencia teatral inmediata para que los participantes del taller empezaran a dimensionar el camino hacia donde nos dirigíamos. Siguiendo esta lógica se trabajó con la técnica de la fotonovela y del video.

Para hacer una **fotonovela** se crea la historia en conjunto, se perfilan y encarnan los personajes, atendiendo básicamente a su caracterización física; se definen las escenas; se sacan las fotos, se revelan/imprimen; se pegan en un cuaderno especial; se añaden los diálogos y otros textos; se diseña.

Este ejercicio tiene varias cualidades y ventajas en relación al elemento que antes destacábamos: la escasa/nula experiencia teatral de los participantes.

- Ofrece un resultado teatral, inmediato, tangible, que se puede mostrar a público;
- Se muestra a público sin mayor compromiso de la persona que lo ejecutó. No es presentación “en directo” por tanto, disminuye la vergüenza, el miedo al ridículo y al fracaso que siempre acompaña la experiencia teatral en el escenario;
- Es un ejercicio limitado en el tiempo y con una estructura fácil y muy tangible, que además se desarrolla sobre el juego, el disfrazarse, la entretención;
- Apela a un lenguaje reconocible, de telenovela, de drama romántico, que tiene cercanía con los productos “teatrales” consumidos por los participantes del taller, a través fundamentalmente de la televisión;
- El actor y el creador tiene plena potestad sobre el producto, con la capacidad de elegir personajes, poses, fotos, diálogo.

La experiencia de la fotonovela significó un avance considerable. Se logró generar cierta conciencia acerca de lo que es realizar un producto teatral y presentarlo a público y permitió dar un paso más: el video.

Para realizar el audiovisual, se les pidió a los participantes del taller generar *una historia* en conjunto, se crean los personajes, se determinan las escenas, se ensayan antes de filmarlas, se graban, se editan, considerando efectos, música etc., y finalmente se muestra.

La realización de una historia en formato audio-visual presenta cualidades similares a la fotonovela, sin embargo, implica nuevos elementos que permiten acercarse aun más a la experiencia teatral.

- Implica una historia más compleja, con la creación y desarrollo de diálogos;
- Implica cierta profundidad en la creación de personajes;
- Implica una cierta sutileza en la gestualidad y movimientos que contrasta con el tono exagerado de la fotonovela;
- Implica cierto ensayo;
- Al mostrarse editado, con efectos y música, permite a los participantes sorprenderse con el producto realizado.



El principio de la flexibilidad sostiene gran parte de la presente propuesta metodológica construida desde el conocimiento de los sujetos con quienes se trabaja y centrada en ellos. Jugar con la motivación, el encanto de la experiencia teatral, considerar la ausencia de experiencia previa, los escasos estímulos artísticos que han rodeado sus vivencias, nos permite mantener el interés de personas que desisten con facilidad de cualquier espacio formativo y prontamente expresan sus frustraciones a través del rechazo.

La incondicionalidad. Los niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial o de otras vulneraciones han vivido pocas instancias de protección incondicional, estando éstas básicamente relacionadas con su proceso de reparación. Por otra parte, es frecuente encontrar que los niños, niñas y adolescentes en dichas situaciones fácilmente se entusiasman con determinadas relaciones, esperando una dedicación que en la mayoría de los casos no se cumple y añadiendo mayor frustración a sus vivencias (Araya, Almendras y otros, 2006, pp. 51-56).

Por otra parte, determinadas actitudes de los niños que han sufrido permanente rechazo, abandono y desamor, y que han crecido en ambientes callejeros y/o delictuales, invitan a reproducir la experiencia del abandono. El hurto, la agresión, el látigo de la indiferencia, son conductas frecuentes en los niños, niñas que han sufrido experiencias traumáticas. Una persona que se dedica directamente al acompañamiento e intervención cuenta con que va a tener que lidiar directamente con dichos elementos, y considerando esto se ha formado. Sin embargo, el pedagogo teatral se ha preparado básicamente para transmitir la herramienta teatral con distintos fines, por lo que a menudo pueden verse superados y frustrados por las actitudes antes descritas. Frente a ello, la conciencia permanente acerca de las pautas de conducta que naturalmente presentan las personas que han sufrido vivencias dolorosas, es esencial para que el pedagogo/a teatral puedan mantener una actitud de incondicionalidad con respecto al sentido, los objetivos, las actividades y los vínculos que se generan en el taller.

Los niños participantes del taller deben saber que hay un compromiso ineludible y absoluto por parte de los pedagogos/as hacia ellos como

sujetos. Pero, además, es fundamental que sientan también dicho compromiso incondicional de los monitores/as hacia el taller. No hay duda de que vivimos en un mundo que prioriza el ejercicio de la racionalidad frente a otras capacidades humanas. El teatro en contextos no profesionales (colegios, lugares de trabajo...) siempre parece estar a merced de las otras obligaciones. En época de exámenes en los colegios o universidades, el taller de teatro se desarticula.

Si queremos entregarle al taller de teatro la importancia que consideramos tiene, como una parte sustancial del proceso de reparación, debemos generar en los sujetos participantes la sensación de que se trata de algo imprescindible, tal como lo es la cita con su tutor/tutora, la visita al consultorio, la citación al tribunal o la asistencia a la escuela. Por otra parte, y como veremos más adelante, el desarrollo de un compromiso hacia el grupo y hacia el producto teatral por parte de los participantes del taller, es uno de los objetivos fundamentales de nuestra metodología, por lo que es esencial que las personas a cargo del mismo demuestren dicho compromiso de manera absolutamente consecuente. En síntesis, es importante dejar muy en claro que el taller de teatro, concebido de la manera en que se propone en esta sistematización, no es prescindible, y eso tiene que ser asumido por todas las personas involucradas en el proceso. Sólo así podemos exigir compromisos de parte de los participantes, fomentando procesos vinculares fundamentales para su desarrollo.

El juego. Los destinatarios de la experiencia teatral en ONG Raíces tienen en común la vivencia dramática de la explotación sexual comercial, haya sido ésta ocasional, constante, frecuente, contra dinero, especies, protección, no agresión, favores; sea ejercida en grupos de pares, individualmente, con proxeneta o en locales de prostitución adulta; cualquiera sea la forma de cómo ésta haya sido vivida, de lo que no cabe duda es que es una experiencia altamente traumatizante, dolorosa y dañina. (Araya y Latorre, 1997; Araya, Almendras y otros, 2006, Fundación Esperanza, 2005)

El proceso de reparación se desarrolla, en ONG Raíces, mediante una metodología integrada que contempla distintos pasos. Uno de los primeros es precisamente que el sujeto reconozca y debele haber vivido

la explotación sexual comercial. Así pues, el reconocimiento de la experiencia, así como la toma de conciencia de la calidad de víctima y no de responsable de la situación vivida, son esenciales para comenzar un camino de restitución de derechos (Araya, Almendras y otros, 2006, pp. 26-34).

Sin embargo, para este ejercicio específico existe un lugar y un tiempo precisos. Se trata básicamente de un proceso que se vive en la relación y el fortalecimiento del vínculo con el tutor, en un espacio individual y privado de absoluta contención. Esto no implica necesariamente que dicho momento de reconocimiento no se pueda dar en otros espacios, en grupos de pares por ejemplo. Pero es fundamental tener claridad acerca de la especificidad que implica cada uno de los espacios generados.

El taller de teatro es, para nosotros, un espacio pedagógico y sanador en el cual el proceso de reparación se vive desde el juego, y no desde el enfrentamiento directo con la temática de la explotación sexual comercial. La posibilidad de usar técnicas como el psicodrama para abordar problemáticas vividas directamente por los participantes fue evaluada y ha sido reevaluada en diversas ocasiones, para llegar a la conclusión de que sería redundar en un tipo de intervención que se realiza en otros espacios más idóneos dentro del mismo proceso de reparación. Por otra parte, precisamente gran parte de la capacidad reparadora del taller radica en que el teatro gatilla procesos grupales, inconscientes y energéticos específicos y propios de la creación y el juego. Para que esto sea efectivo, insistimos, es fundamental que se trabaje en paralelo con el resto del equipo psicosocial y educativo que ejerce otras intervenciones con el niño, niña o adolescente en el marco de su recuperación.

Aunque pueda parecer extraño, en estos cuatro años de trabajo en el taller de teatro en ONG Raíces, no se ha abordado nunca directamente la problemática de la explotación sexual comercial. Tampoco se censura ni se descarta la posibilidad de que surja. Temáticas anexas y circundantes aparecen a menudo: las drogas, el embarazo adolescente, el abandono familiar, la delincuencia, la discriminación. Sin embargo, la situación misma de explotación no ha sido hasta el momento planteada directamente por parte de los niños, niñas y adolescentes asistentes al taller. Si bien es un tema explícito en el trabajo individual con las víctimas y en otros talleres



grupales, en el taller de teatro no ha surgido espontáneamente hasta el momento, ni se ha considerado necesario intencionarlo.

El análisis permanente. El proceso que se lleva a cabo en el taller de teatro, teniendo en cuenta los elementos mencionados, se torna complejo y cargado de información. El registro permanente de lo que allí sucede es, por tanto, fundamental para que pueda ser utilizado como herramienta pedagógica en procesos de carácter terapéutico más globales. Una pauta de registro y evaluación de cada sesión es un instrumento necesario, por ejemplo, para el intercambio de información que se debe dar con los responsables del proceso de reparación del adolescente. Además, es una base central para el proceso constante de análisis, que nutre las estrategias del taller según el principio de flexibilidad:

- Conocer las necesidades y características de los participantes es fundamental para mantener el principio de flexibilidad metodológica, centrada en los actores.
- Registrar los avances en cuanto a los objetivos es necesaria para la elección de ejercicios que contribuyan a los procesos teatrales y a los procesos de reparación de los asistentes al taller;
- Es, a su vez, fundamental para planificar la intervención específica con cada uno de los individuos participantes y coordinarse con el equipo de psicólogos, educadores y trabajadores sociales encargado de la intervención con el niño/a.
- Es un instrumento de gran importancia para resolver situaciones que dificultan o re-direccionan la dinámica del taller.

Consideramos que el principio de registrar y analizar permanentemente es tan importante –tanto para el transcurso del taller, como para el proceso de reparación– como la realización misma del taller y del montaje teatral. Por este motivo, en ONG Raíces son dos las monitoras que ejecutan el taller de teatro. Una de ellas es actriz y otra antropóloga.

La dupla de la actuación con las ciencias sociales ha resultado, en nuestra experiencia, vital para el desarrollo del taller, llegando a considerar que la tarea se dificultaría enormemente, poniendo en riesgo el cumplimiento de los objetivos, si el trabajo lo ejerciera una sola persona. El aporte de la disciplina y técnicas teatrales (a través de la actriz) es, sin duda, relevante para planificar las estrategias y acciones de cada sesión del taller de

teatro, así como para supervisar y mejorar el nivel artístico del grupo. El aporte de las ciencias sociales (en el caso de ONG Raíces a través de una antropóloga), por otra parte, está relacionado con la elaboración de objetivos adecuados, de indicadores que permitan la medición de resultados, y en general, de todo el proceso de análisis.

Observar rigurosamente lo que sucede en cada sesión, registrar a través de pautas e indicadores adecuados, analizar en función de los objetivos propuestos, reflexionar y sistematizar permanentemente son acciones que el pedagogo teatral que trabaje en el sentido del desarrollo personal y la reparación del daño, debe tener siempre presentes y deben constituir parte de los pilares que implica la realización de un trabajo serio. Si queremos que el taller de teatro u otros talleres artísticos sean considerados como herramientas importantes en los procesos de restitución de derechos, debemos entregarles consistencia teórica, además de dinamizar las prácticas.

Teatro “en serio”. La precariedad del ambiente que rodea a la mayoría de los niños, niñas y adolescentes que asisten al Centro de Acogida de Raíces, la falta de una preocupación hacia ellos desde su entorno adulto, la falta de pertenencia a instituciones sociales, la lejanía respecto a manifestaciones artísticas variadas, hace que la experiencia estética de los adolescentes que vienen de vivencias de vulneraciones extremas, sea pobre. Esto no implica, en lo más mínimo, que su sentido estético esté limitado o sea inexistente. Hay en ellos, como en cualquier adolescente, un cuidado extremo por su propia estética, signo identitario fundamental, así como por marcar el entorno con un sello propio de cuidado y belleza, sea cual sea el canon.

La belleza es un término de por sí amplio, variado y altamente discutible. Sin embargo, tal como lo estamos entendiendo en este contexto, tiene que ver básicamente con que un producto, en este caso un producto teatral, se realiza a conciencia, con cuidado y con la certeza de que, a través de ello, se está representando también uno mismo.

Así, la creación de belleza dignifica. Una obra de teatro o un ejercicio teatral con público debe recibir todo el cuidado posible para que sea un producto armónico, coherente y que, al mirarlo, uno tenga la sensación



de que está viendo algo que ha implicado trabajo, esfuerzo, reflexión, creatividad y rigor.

Una discusión frecuente entre pedagogos teatrales es si un taller debe centrarse en el trabajo realizado al interior del mismo sin pensar en presentar un producto teatral, o, por el contrario, debe orientarse hacia la muestra de un montaje que de cuenta, ante el público, del proceso realizado. Desde la experiencia del taller de teatro de ONG Raíces optamos por lo segundo. Con (Peter Brook 2000, p. 37). coincidimos en que el arte sólo adquiere su pleno sentido cuando se comparte frente a un público. En esa lógica, para que el teatro como herramienta de reparación pueda hacer su trabajo, hay que experimentarlo en su plena expresión: sobre un escenario. Con la lógica antes mencionada, de lograr productos elaborados, coherentes, y en este sentido, bellos; decidimos que la obra debía presentarse en un teatro, con escenario, luces, camarines, telón y butacas de público. Este requisito se ha mantenido en años posteriores y ha sido siempre evaluado como fundamental. Actuar en un escenario es vivir el proceso en su integridad, es experimentar el rito, es tomarle el peso al acto, es dignificar lo que uno hace.

En la lógica recién descrita, nuestra experiencia en el taller puede ser ilustrativa. Como parte de la importancia que se le concede a que los miembros del taller experimenten el “rito teatral” en toda su dimensión, en los primeros montajes del taller de teatro consideramos oportuno hacer uso (y en algunos casos abuso) de efectos especiales que potencien el carácter de espectáculo del acto teatral.

Así, el primer año de taller, el montaje teatral que se mostró a público, fue prolijo en efectos como juego de sombras, juego de luces y humo en escena. Estos “trucos” contribuyeron a entregarle seriedad al producto escénico, a que todos, actores y espectadores (muchos de ellos adolescentes atendidos también en el Centro de Acogida), vivieran plenamente un rito con el que no estaban familiarizados. Esto no significa que siempre los primeros montajes de un grupo de estas características deban estar contruidos sobre tal parafernalia. Solo nos parece un dato a tener en cuenta, pues resalta nuevamente la intención reparadora del taller, considerando en este caso la importancia de la dignificación de los sujetos a través de un rito teatral “con todas las de la ley”, y

buscando un lenguaje que destaque la importancia de dicho acto (el humo, las sombras y otros “trucos” destinados a “impresionar”). Resulta interesante, además, constatar que en los montajes posteriores, la parafernalia fue disminuyendo ostensiblemente, para culminar, el año 2006, con un montaje minimalista de gran sobriedad. Todos los actores vestidos con buzo negro, cada personaje caracterizado por un objeto, siempre blanco, y, como escenografía, dos paneles con varios orificios al fondo de escenario. Después de tres años de taller, y dado el nivel de concentración, compromiso y entusiasmo detectado este último año, ya no es necesario adornar el rito para que adquiera más fuerza, pues la obtiene por sí solo.

Hasta el momento se han realizado cuatro montajes teatrales en el taller de ONG Raíces: Nuestros cuentos, 2004; Y si yo fuera, 2005; Queremos contarles algo, 2006; Imaginarios, no es cosa de niños, 2007.

Cada una de estas obras ha tenido sus particularidades y ha expresado los procesos tanto individuales como colectivos, en esa capacidad casi mágica que tiene el arte de generar coherencia simbólica de manera casi natural, muchas veces sin que el autor o autores, se lo propongan conscientemente.

Los tres montajes teatrales realizados conjugan los cinco fundamentos anteriormente mencionados, como una muestra de cómo éstos se complementan necesariamente, otorgándole su sello específico a esta experiencia de pedagogía teatral. En primer lugar, en cada una de las obras realizadas, se ha trabajado desde el ejercicio de la empatía e identificación con los sujetos. Más allá de dejarles e incentivarles a la propia creación, cuando ésta, por motivos diversos, no llega, las monitoras siempre han propuesto opciones que han sido transformadas, aceptadas o se ajustan a las necesidades y la identidad de los participantes. Esto no se aplica solamente al texto dramático, sino al proceso que implica llegar hasta el mismo.

En este proceso es fundamental reiterar la **incondicionalidad**. El desafío de un montaje teatral es grande. Pareciera que las opciones son solamente: éxito absoluto o fracaso rotundo. En el primer montaje el riesgo estaba muy presente. La actitud de los miembros del taller hacía pensar que

podrían retirarse de escena, no atreverse a actuar o sentirse incapaces de salir al escenario. Si esto ocurría, era una frustración que gratuitamente estábamos añadiendo a sus vidas. Sin embargo, sabíamos que si el desafío era superado, la experiencia iba a significar un avance sustantivo en el proceso de reparación de las adolescentes que participaron de ella. Así fue, el desafío culminó en éxito.

El “**profesionalismo**” de la primera propuesta teatral y de las que siguieron contribuyó a que los participantes pudieran vivenciar la experiencia en todo su esplendor, pero también generó un efecto formativo y terapéutico en el público, dignificado al recibir un producto de calidad, que se ajustaba a un tipo de humor, lenguaje y temática comprensible y cercana. A los participantes y al público se le invita a una **experiencia de juego**, no se les enfrenta directamente con sus dolores a través del teatro. Se les invita a participar en un juego teatral en el que, sin duda, se van a encontrar con sus problemáticas y las de otros, pero también van a encontrar otros temas que no han vivenciado, y pueden llegar a vivenciar.

IV. La definición de los objetivos

Si bien cada sesión de teatro persigue objetivos específicos que responden más que nada a las dinámicas generadas al interior de un grupo, son cuatro los objetivos centrales sobre los que se apoya el efecto terapéutico y formativo del taller:

- Generar conciencia del grupo
- Estimular la creatividad artística
- Desarrollar el rigor y la constancia
- Potenciar el desarrollo individual

La conciencia de grupo. Encontrarse o compartir con un grupo no significa, necesariamente, pertenecer a él. Al mismo tiempo, pertenecer a un grupo no significa necesariamente que los miembros del mismo sean afines. Finalmente, no siempre que pertenecemos a un grupo tenemos conciencia de nuestra pertenencia al mismo.



Una compañía de teatro es un grupo, varias personas comparten un mismo espacio y una misma actividad. Pero a la vez, son un conjunto de personas que trabajan con conciencia de grupo. Viven en cada encuentro la necesidad de la presencia de todos, de la concentración de todos, de la energía de todos. Si no es así, los primeros perjudicados son cada uno de los individuos que componen este colectivo. Uno puede pertenecer a una compañía o taller de teatro en que todos sean amigos, pero lo más frecuente es que no sea así, y uno se vea obligado a compartir dicho espacio con otros con los que no tienen contacto previo y tal vez ni siquiera afinidades. Sin embargo, a diferencia de otros espacios en que los compañeros pueden ser ignorados (el gimnasio, el cine, una clase de yoga), el taller de teatro trabaja con plena conciencia del grupo. La ausencia, la desgana o la falta de solidaridad en escena de un compañero constituye un grave obstáculo al desarrollo de la actividad. Cada miembro de un grupo teatral, por lo tanto, adquiere un claro compromiso de mantener el ritmo del resto del grupo.

La apertura de la creatividad. La creatividad es la capacidad de encontrar soluciones nuevas y originales a diversas situaciones. Visto así, no hay duda de que es una capacidad básica e imprescindible para el ser humano. Decir que alguien no es creativo, por tanto, no es correcto, pues si no tuviera algún grado de creatividad en su accionar, probablemente no sobreviviría. Sin embargo, la creatividad se da en distintos ámbitos, y es diferente aquella que se desarrolla en función de las necesidades de supervivencia básicas, o aquella relacionada con el ingenio que implican las actividades delictuales, a la creatividad generada para inventar situaciones, mundos y recrearlos.

Decir que los niños, niñas y adolescentes que viven situaciones de extrema vulnerabilidad no son creativos es falso. La supervivencia callejera a la que muchos se han visto sometidos en más de una oportunidad genera de por sí la necesidad de ser sumamente creativos. Sin embargo, esa creatividad que se mueve por la necesidad, o aquella que se mueve por cierto grado de ambición (de dinero, de poder...) generan procesos internos muy distintos a los que gatilla el ejercicio de la creatividad que gravita en torno a la belleza, en el sentido más amplio de la palabra, sin ajustarse a cánones predeterminados.

Es esta creatividad la que el taller de teatro pretende potenciar en los sujetos. La creatividad vinculada con la belleza está bloqueada en muchos de nosotros. El bloqueo se va conformando, poco a poco, a medida que pasamos por el sistema escolar y las normas sociales, que se encargan de decirnos lo que podemos y debemos o no imaginar, hacer, crear. Sin embargo, como todo, cuanto más la ejercitemos, más se desarrolla. Así, las personas que trabajan creando belleza, o que estimulan la creatividad disfrutando del placer estético generado por otros, son capaces de crear más. Por otra parte, se ha demostrado gracias al trabajo de varios y creativos investigadores, que la creatividad es una capacidad que se desarrolla, no de manera individual sino de forma social (Bazán y otros, 2004). Así, las personas que viven en ambientes propicios para la creatividad son más creativas.

Generalmente, los niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial no se desarrollan en ambientes creativos de belleza. Para empezar, un ambiente poco amoroso y acogedor raramente puede ser proclive a la experiencia estética, a no ser que ésta surja como grito desesperado, lo cual sucede en contadas ocasiones. Generalmente se mueven en ambientes autoritarios, que dejan poco espacio a la libertad mental que precisa la creación. Por otra parte, muchos de ellos y ellas viven en círculos en que los estímulos estéticos a la creatividad son escasos. La televisión suele ser la fuente principal y casi única de productos “creativos” a los que acceden. Finalmente, hay que tener en cuenta que la mayoría de niños, niñas y adolescentes en ESCNNA han desertado en una o más ocasiones del sistema escolar. Si bien la escuela es una de las principales “bloqueadoras” de la creatividad, también es una ventana desde la cual se pueden atisbar ciertos productos estéticos, que estimulen y animen a la propia creación de belleza. Así pues, los participantes del taller de teatro tienen múltiples motivos para tener su creatividad sumamente asfixiada. Sin embargo, basta un pequeño estímulo para que se destape un impresionante potencial.

En el taller de teatro consideramos que desarrollar la creatividad estética potencia la capacidad de supervivencia emocional. Vivir experiencias estéticas y ser capaz de crearlas permite salirse de lo sórdido de la existencia y relajar mente y cuerpo, dando la posibilidad de que se generen procesos de sanación.

El aprendizaje del rigor. No hay duda de que el rigor es un elemento fundamental de cualquier trabajo artístico. En el caso del arte teatral, éste es una característica particularmente palpable por el hecho de que el instrumento fundamental es el mismo actor. La preparación del cuerpo, la voz, la emoción, la energía, el ritmo, el movimiento son esenciales para un trabajo teatral de calidad.

Pese a que lo que se persigue con el taller de teatro de ONG Raíces no es el aprendizaje de una técnica teatral, para lograr un buen trabajo terapéutico y formativo se debe realizar un producto de calidad. Es más, en los últimos dos años para realizar un montaje que fuera presentado en distintos espacios y a públicos diferentes, ha sido una meta fundamental.

Aunque pueda parecer contradictorio, conseguir independizar el producto teatral del carácter terapéutico del taller es un importante logro del mismo. Es decir, es importante que el montaje funcione escénicamente, sin necesidad de que el público conozca la historia de vulneración de los actores/actrices. En este contexto, es particularmente relevante que se realice un trabajo de calidad y, por tanto, el rigor es un requisito fundamental.

Por otra parte, el trabajo riguroso es una práctica difícil de lograr cuando no se ha ejercitado con anterioridad. La concentración, la constancia, la disciplina que requiere un trabajo como el que aquí se describe, generalmente se aprende en la escuela y es reforzada por actitudes transmitidas por la familia. Cuando se crece en experiencias marcadas por el abandono y ajenos a las instituciones sociales estructurantes más básicas, este rigor no se aprende. Los niños, niñas y adolescentes con quienes se trabaja en el Centro de Acogida de ONG Raíces, están generalmente fuera de las instituciones estructurantes básicas, por lo que no tienen incorporada la disciplina del aprendizaje sistemático. Por otro lado, por las historias vividas, fácilmente desertan de cualquier intento de mejorar un trabajo (ONG Raices, 2003; p. 30).

El aprendizaje del trabajo riguroso, de la concentración y la constancia que éste implica, es uno de los objetivos centrales del taller de teatro.

El desarrollo individual. Hemos visto que el teatro se basa sobre un elemento grupal que es importante conocer y utilizar en su función reparadora. Pero más allá de esto, el desarrollo y el proceso individual de cada uno de los miembros del grupo es rigurosamente observado y registrado, integrándose la información al proceso integral de intervención con que ese niño/a o adolescente es acompañado en el Centro de Acogida, y nutriéndose a su vez, el trabajo en teatro, de aquello que sucede con esa persona en los otros espacios.

El espacio teatral puede aportar al desarrollo individual de diversas maneras. Cada sujeto lo asimila, utiliza y vivencia de manera diferente y con diversas consecuencias. Sin embargo, hay determinados elementos que el teatro permite observar y que en otros ejercicios o espacios pueden pasar más desapercibidos. Estos elementos son los que componen los indicadores con los que debería trabajarse en las fichas de registro de los procesos individuales.

- Corporalidad - La presencia en un escenario, el ritmo, la precisión en los movimientos, la coherencia entre lo que se dice y cómo responde el cuerpo, la forma de dirigirse a otros, todos estos elementos se proyectan de manera especial y casi amplificada cuando una persona está actuando. El cuerpo tiene absoluta elocuencia respecto a la autenticidad de la emoción, incluso es determinante en ella (Bloch, 2002). Observar a las personas que conforman el taller desde su corporalidad es tener una llave a procesos internos.

Nos hemos dado cuenta, en la experiencia de ONG Raíces, que muchos de los adolescentes que llegan al taller, muestran una presencia poco consciente y desordenada en escena. Esto significa que no logran ocupar un espacio fijo y sólido, que están pero no están. Por otra parte, muchos de ellos y ellas tienen particulares problemas de ritmo y coordinación. A la hora de hacer las coreografías que planteamos, a varios les toma -y cuesta- muchas sesiones conseguir coordinar los pies, los brazos y la cabeza. La falta de precisión en los movimientos también es notoria y produce precisamente el efecto “deslavazado” al que apuntábamos. A través

de diversas estrategias que más adelante se detallan, se trabaja en el taller de teatro para mejorar la conexión de los participantes con su corporalidad, con su control, sus movimientos, la precisión y ritmo en los mismos, su presencia escénica, que es seguridad en la vida.

- **Expresividad** - Tener capacidad de expresión implica varias cosas: que hay opinión (por tanto capacidad de análisis), que hay capacidad de síntesis, que hay un adecuado uso del lenguaje. Estas capacidades deben ejercitarse para que se desarrollen, y se hace básicamente en la escuela o en ambientes que propicien precisamente la opinión de cada individuo y potencien la capacidad de expresarla.

Los niños y adolescentes que no asisten a la escuela y viven en ambientes donde no se considera su opinión, muchas veces se ven impedidos de ejercitar libremente el derecho a expresarse. La tendencia, además, de niños, y niñas que han vivido experiencias violentas y que se mueven en ambientes callejeros, es de reproducir esa violencia en su forma de comunicarse, teniendo poca cabida, por tanto, el análisis, la reflexión y explorando muy pocas posibilidades de decir las cosas (ONG Raices, 2003, p. 29). Por esto, en el taller de teatro se hace especial énfasis en el análisis y comentario de todas las escenas creadas, con el fin de promover las herramientas que apoyan un criterio y una mirada propias, elementos fundamentales para potenciar los propios proyectos de vida.

- **Creatividad.** Por los motivos ya expresados anteriormente, el desarrollo de la creatividad artística es un objetivo central en el trabajo de grupo e individual. Si bien se trata de una capacidad que se desarrolla desde el individuo, ya veíamos que el entorno social es fundamental para que surja. Así, hemos observado cómo, a medida que pasa el tiempo en el taller, aumenta la capacidad de inventar historias y éstas adquieren cada vez mayor complejidad: son más ocurrentes, más largas y con más recovecos.

También es importante resaltar que no todos los individuos crean con las mismas herramientas. Para evaluar el proceso creativo en una persona no basta considerar las historias que inventa y narra, pues se trata de una capacidad que puede desarrollar a través de creación de personajes, de movimientos, de gestualidades. El desarrollo de la creatividad artística, en fin, no solo es un condimento de gran riqueza para la propia vida, sino que gatilla otros procesos cognitivos e intelectuales que están limitados por los escasos espacios de aprendizaje que han vivido los niños y niñas mencionados.

- **Rigor.** Como ya explicamos, el desarrollo del rigor y de la disciplina tiene que ver con el desarrollo de la capacidad de aprender. A través de ejercicios sencillos, como las coreografías, se ejercita esta capacidad y se logran importantes avances en adolescentes con escolarización deficiente. La idea de que hay que realizar un esfuerzo para lograr metas esperadas es también central en la construcción de la autonomía.
- **Relaciones vinculares.** El considerarse parte del grupo es fundamental para que funcione la capacidad reparatoria que tiene el teatro. Potenciar este sentimiento de lealtad y de elegir estar en un espacio porque a uno le interesa y motiva lo que ahí ocurre, es una enseñanza importante que se ejercita en el taller de teatro.

Una vez aclarados los objetivos centrales que orientan nuestro quehacer en el taller de teatro, abordaremos directamente la forma de trabajar en dicha dirección. Puesto que detenerse en actividades y ejercicios teatrales concretos está fuera del alcance de este artículo, se procederá a detallar las estrategias empleadas para responder a cada uno de los objetivos.

IV. Tercer momento: Aplicación de estrategias

Para trabajar los objetivos anteriormente expuestos, se utilizan técnicas de trabajo corporal, vocal, de apertura de los canales creativos, juegos vinculares varios, la discusión y observación de los ejercicios propios y de otros. Con el fin de facilitar la réplica de esta metodología, procedemos a detallar las estrategias empleadas según los objetivos.

Sin embargo, no es este el espacio para detallar un amplio espectro de ejercicios teatrales útiles para distintos propósitos. Existen múltiples compilaciones muy útiles para buscar ejercicios a implementar en un taller de teatro⁶. De ellas hemos extraído gran parte de las actividades y ejercicios con que hemos trabajado y a las que en algún momento nos referimos.

En este espacio veremos solamente algunas estrategias generales y el esbozo de algunos ejercicios que responden de manera especialmente precisa a los objetivos que se persiguen:

- La conciencia de grupo. La misma dinámica grupal característica de cualquier trabajo teatral facilita, sin duda, la generación de vínculos y el compromiso con el grupo, cuya máxima expresión se encuentra en relación a la presentación teatral a público. Sin embargo, esta conciencia grupal se puede trabajar de manera más enfática - considerando que es un objetivo terapéutico y formativo central - del modo siguiente.

En primer lugar, es fundamental tener plena conciencia acerca de los grupos, relaciones, simpatías y enemistades de los participantes en el taller, no olvidando que las relaciones son dinámicas y hay que estar permanentemente atentos a las nuevas constelaciones que se generan al interior del taller. Es de gran importancia como herramienta de trabajo, tener claro el “mapa” de relaciones al interior del grupo de teatro. Los ejercicios teatrales permiten jugar con el status de manera que se pueden reforzar o revertir tipos de relación (Johnstone, 2003). Así, por ejemplo, existen una serie de recursos de carácter expresionista, que exageran las relaciones de status o los conflictos, permitiéndole

⁶ Algunos autores que ofrecen compilaciones de ejercicios teatrales aplicables a un taller de teatro como el que aquí se describe son: García-Huidobro, Verónica (2004) *Pedagogía teatral, metodología activa en el aula*. Ediciones Universidad Católica de Chile; Johnstone, Keith (2003) *Impro. Improvisación y el teatro*. Editorial Cuatro Vientos; Verónica Macedo (2004) *Soñamos con el teatro. Recursos creativos para trabajar con niños y adolescentes*, Argentina, Colección Didáctica e.d.b. Alfredo Mantovano (2003) *Juegos de expresión dramática*. Edit. Ñaque; Jorge Díaz y Carlos Genovese (1994) *Manual de teatro escolar*. Santiago, Editorial Salesiana. La CORPET (Corporación de Pedagogos Teatrales) es también una instancia que ha recopilado y difundido a través de diversos talleres, ejercicios para distintos públicos y objetivos. Para contactar a la CORPET: pedagogosteatrales@gmail.com

así crear conciencia acerca de la temática central de la escena (el poder, la incomunicación, el abandono, por ejemplo). Se puede situar al personaje de más status sobre una altura superior al otro, de forma que se potencia la sumisión del que está abajo; o situar a una mujer diciéndole a su novio que está embarazada de espaldas a él; o sentar a una madre a escuchar a su hija confesándole que es lesbiana, con los oídos tapados y los ojos cerrados, etc.

De gran utilidad para este propósito son los ejercicios de **improvisación por parejas o grupal**. Las improvisaciones son aquellas escenas teatrales en las cuales no hay guión ni preparación previa. Particularmente interesantes para nuestros propósitos son aquellas improvisaciones en que la salida a escena es inmediata, luego de las indicaciones del monitor, de forma que el grupo no tiene tiempo de ponerse de acuerdo antes. La improvisación obliga a escuchar y adaptarse. El ejercicio de ceder, de asumir que la propuesta que uno puede hacer en escena probablemente no sea acogida en su totalidad por el otro, permite desarrollar una condición fundamental para trabajar en grupo: aprender a sentir al otro. Es frecuente que al inicio, la improvisación genere cierto rechazo. No hay duda de que produce gran inseguridad enfrentarse a un escenario y a un público sin saber qué va uno a hacer. Sin embargo, se aprende, y está demostrado que a medida que las personas van “soltando” sus barreras creativas, más capaces son de crear en el momento, y crear con otros.

Por otra parte, es necesario verbalizar y enfatizar permanentemente la conciencia del **compromiso mutuo**. En el momento de planificar y realizar un montaje teatral es fundamental tener la certeza de que todos los involucrados van a mantener su compromiso hasta el final. Para que la función se pueda llevar a cabo, todos tienen que asistir, tienen que tener claridad acerca de su personaje y mantener la conciencia de que cualquier actitud personal negativa o positiva intervendrá de forma importante en el resultado.

Los niños, niñas y adolescentes en explotación sexual comercial, como hemos señalado, viven y han vivido historias de grave desprotección. Donde hay desprotección, hay falta de

compromiso en asumir las tareas básicas que a un adulto le corresponden. Esto implica que a los niños/as tampoco se les forma en asumir compromisos. Esto, sumado a la alta incapacidad de tolerar frustraciones, conduce a que fácilmente deserten de cualquier iniciativa que implique compromiso. La escuela, la casa, la maternidad, el hogar son espacios de los cuales es frecuente que los niños, niñas y adolescentes que han sufrido este nivel de abandono y desamor, deserten. Y no hay que descartar, por tanto, la posibilidad de que abandonen también del compromiso de salir al escenario, que, por otro lado, puede aterrorizarles. De hecho, sucede con bastante frecuencia y hay que estar preparados para solucionar el problema y hacer igualmente la función. “El espectáculo debe continuar”.

Por esto, en el taller de teatro se explicita constantemente la importancia de contar con el compromiso de todas y todos. Esto no tiene como única finalidad que asistan al montaje teatral debidamente preparados, sino también dejar en claro la importancia que su presencia tiene al interior de un grupo. Cada uno realiza un papel y cumple una función en que malamente otro podría sustituirlo. Cada una y cada uno, son imprescindibles.

Todo lo anterior, fundamentalmente la conciencia de compromiso, se refuerza no solo verbalizándolo, sino a través de **ritos de pertenencia**, ejercicios destinados a generar una mística alrededor del grupo. Así, por ejemplo, se instauró desde el segundo año la práctica de terminar el taller intercambiando un toi-toi. El toi-toi es un pequeño regalo que se entregan entre los miembros de una compañía antes de un estreno. Aplicado al taller, el ejercicio consiste en intercambiarse un objeto que tenga especial significación para el grupo: el toi-toi. Este se le entrega a aquel miembro del taller que se haya destacado en la sesión por un especial avance, o disposición particular. Esta persona se lleva el toi-toi durante la semana y es el o la encargada de elegir la persona destinataria del toi-toi en la siguiente sesión. Este ejercicio permite, no solo “premiar” conductas que favorecen el vínculo grupal, sino también hacer conciencia acerca de la necesidad de cuidar y traer el toi toi cuando corresponde y obliga a estar atento

a los otros durante la sesión para determinar –y argumentar- a quién se le destina el objeto grupal durante la semana.

Otro ejercicio de pertenencia posible de realizar es la canción grupal. Cada sesión del taller debería finalizarse con una canción grupal. La misma melodía y la misma letra, que genera una serie de movimientos determinados que se repiten en las siguientes sesiones, marcan el cierre reforzando el vínculo de los allí presentes. Casi como un rito, la canción sella poco a poco, a través de la constancia y repetición, la pertenencia a un espacio único y diferente. Los ritmos africanos siempre ayudan a generar estas sensaciones.

- La apertura de la creatividad. (Gianni Rodari, 1980) nos provee de múltiples ejercicios para desarrollar la creatividad en el relato. Básicamente, hay tres elementos que nos sirvieron de estímulo: la realidad, la no-realidad, y la imagen.

La realidad. Se trata de invitar a generar improvisaciones o escenas inspiradas en aquello que sucede en el plano de lo cotidiano y experiencial. Se sugiere elegir, para invitar a la improvisación, aquellos temas más recurrentes en las conversaciones, porque son de interés relevante en la adolescencia: la relación con los padres, el amor, el desamor. Por otra parte, en esa misma lógica, los miembros del taller también irán proponiendo y sugiriendo otras temáticas relacionadas con sus propias realidades.

Más allá de la representación de la escena, las monitoras tratamos de introducir elementos que lleven complejidad al relato, y que huyan de visiones planas y moralizadoras, para probar miradas oblicuas y que implican mayor complejidad. Dicha mirada no es impuesta ni forzada, sino que es más bien rescatada de las escenas que ellos proponen. En ocasiones, en estos relatos que se acercan a la realidad vivenciada, se tocan temas difíciles. Así, por ejemplo, en nuestra experiencia de taller, cuando se les ha pedido que observen a alguien de su entorno inmediato y traten de representarlo, suelen ser muy descarnados. Esto a veces ha removido al actor y al público presente. Sin embargo, apenas

se produce un distanciamiento entre la escena y su entorno inmediato (cuando la madre deja de ser “su” madre para pasar a ser “una” madre), se distancian también de sus emociones y sentimientos más básicos.

Consideramos importantes ambos fenómenos, de cercanía y de distanciamiento, pero advertimos que, desde nuestra experiencia, hay que ser cautos al provocar cercanía con la realidad y no olvidar que se trata de teatro y que, por muy reparador que sea, no es una sesión de terapia.

La no realidad. (Gianni Rodari, 1980) propone numerosos ejercicios que alteran la realidad. Pero la gracia es precisamente partir de ella y desafiarla. Así, por ejemplo, el “Binomio fantástico” es un clásico, en que se deben unir, en un solo relato, dos elementos que no tienen relación lógica en la realidad: zapatos y luz, por ejemplo, o computador y papel higiénico. Otro es el “Que pasaría si...”, que nos permite jugar con posibilidades extremas y alejadas de lo que consideramos posible o verdadero. Una vez hecho el enunciado, en círculo los participantes deben continuar la historia. Un ejemplo: “¿Qué pasaría si en Santiago hiciera calor todo el año?” El siguiente: “Que se venderían muchos helados”. “Y nadie comería otra cosa”. “Y los heladeros se harían millonarios”. “Y tendrían verdaderos palacios...” etc.

En nuestra experiencia, hemos visto que varios de los miembros del taller tienen tendencia a centrarse en el pensamiento concreto. Esto, evidentemente, tiene relación con las carencias en el desarrollo cognitivo en la escuela o instancias socializadoras similares. Por eso, el ejercicio de juegos como los anteriormente citados resultan sumamente difíciles al inicio. Pero rápidamente, una vez vencido el miedo al ridículo y comprendida la dinámica, impulsados a su vez por la iniciativa de otros en el grupo, terminan disfrutando de la no-realidad.

La imagen. Cuando la capacidad de narrar está limitada por la vergüenza, la falta de concentración, la carencia de recursos expresivos y tanta historia vivida que no se quiere contar, ayuda

sobremanera un dibujo, una fotografía, una noticia. Dividir a los participantes en grupos, entregarles uno de estos estímulos, y pedirles que inventen el relato, es un ejercicio en que los más tímidos o reticentes a expresar oralmente, se expresan con mayor facilidad.

El objeto. Así como las fotografías, pinturas o noticias pueden ser importantes apoyos a la hora de crear una historia, los objetos y accesorios son un gran recurso teatral en la generación de historias y personajes. Asimismo, la magia que tiene “el juego del parecer” radica precisamente en la capacidad no solo de transformar al actor en otro, sino también su entorno. Al igual que con el relato, en la creación a partir de los objetos existen tres constantes en los ejercicios planteados: la realidad del objeto, lo que el objeto no es, relaciones entre objeto.

La realidad del objeto. Muchas veces un objeto, un accesorio o un vestuario permiten entrar de lleno en el personaje planteado. Es una forma de “tomar posesión” y darle realidad a la escena o al personaje. En general deberíamos tratar de que estas referencias a la realidad material sean lo más minimalistas posible. El ejercicio de abstracción que implica elegir una sola pieza del vestuario o de un supuesto decorado, es también útil para el desarrollo de capacidades cognitivas y creativas.

Lo que no es. Como en el ejercicio de desafiar la lógica del relato realista, existen varios juegos teatrales que ayudan a desafiar la realidad física del objeto. Sentarse en círculo, elegir un objeto común y corriente (un rollo vacío de toalla de papel, por ejemplo) y hacer que cada uno de los participantes lo transforme en un objeto distinto (un micrófono, una trompeta, una antena...), es ideal para ir soltando y “calentando motores”.

Relaciones entre objetos. En la misma línea del ejercicio anterior, hay una serie de juegos que se basan sobre la relación de objetos que en principio no suelen aparecer relacionados. Es el actor quien tiene que entregarles un contexto en común. En definitiva, es el “binomio fantástico”, anteriormente mencionado, pero con

cuerpo. Así, por ejemplos, un zapato de payaso, un teléfono y una bandera de Chile, deben ser relacionados por cada uno de los actores a través de una improvisación. Generalmente, la primera reacción es unir los objetos consecutivamente, no narrativamente. Así, un personaje sale a escena, iza la bandera, llama por teléfono y se prueba el zapato. El desafío está en que se nos cuente una historia que enlace de manera lógica, la por naturaleza ilógica relación de estos tres objetos.

Cuanta más conciencia se tenga de las diversas posibilidades de distorsionar la realidad con un relato, con el movimiento extraño de un objeto, con una pose o una posición escénica, más caminos quedan abiertos a la invención. Desde el momento en que “todo es posible”, pierde su lógica la naturaleza inamovible de las cosas. Se desarrolla el pensamiento hipotético, se hacen conscientes temas claves, uno se divierte, se siente cómplice con el otro que inventa con uno, vive el imposible. Además de realizar ejercicios en la línea de los recién planteados, con el fin de potenciar la creatividad de los sujetos, es importante propiciar su cercanía a lo que otros crean. Así, parte importante del trabajo que debería realizarse en el taller de teatro es compartir experiencias estéticas como exposiciones, películas, relatos u obras de teatro. Esto último ha resultado un gran aprendizaje, pues ver lo que otros crean en este ámbito abre la mente a muchas ideas de cómo aprovechar al máximo el lenguaje teatral.

- El aprendizaje del rigor. El aprendizaje del trabajo riguroso, de la concentración y la constancia que éste implica, es uno de los objetivos centrales del taller de teatro. Para ello, se ejercita, siempre desde el juego teatral, considerando los siguientes elementos.

La rutina. Es de gran importancia en este sentido contar con una rutina en el desarrollo del taller. Ésta no se diferencia sustancialmente de las rutinas habituales de las clases de teatro, solo debe contemplar un equilibrio entre la aridez de ciertos ejercicios y el juego, pues no podemos olvidar que se trata de generar un aprendizaje de cierto rigor y disciplina, y no de trabajar asumiendo que ya existe. Un ejemplo de posible rutina a aplicar es el siguiente:

Círculo de bienvenida: Comienza el taller con un espacio circular que da la partida al mismo. En él se habla de novedades relacionadas con el taller o la compañía, y se les transmite a los participantes los objetivos del trabajo del día.

Entrenamiento corporal y vocal: Comienza entonces, en el mismo círculo, con ejercicios destinados a soltar el cuerpo y la voz.

Entrenamiento creativo: Así como es necesario soltar el cuerpo y la voz al iniciar el taller, también se debe ejercitar y abrir los canales creativos. Para ello se realizan ejercicios cortos, como inventar historias, completar relatos, transformar objetos (ya detallados anteriormente), que permiten agilizar la capacidad de expresión y posibilitar mayores oportunidades de creación.

Actuación: Una vez que el cuerpo, la voz y la capacidad creativa han sido preparadas, se centra el taller en ejercicios de actuación propiamente tales. La improvisación de escenas, o la realización de sketch a partir de alguna clave, idea, objeto, personaje o tema libre es una etapa central, en que se prepara y se presenta un resultado.

Muestra y crítica: Generalmente los sketch preparados se muestran a los compañeros. En ellos se ejercitan dos características fundamentales: el respeto al otro y la capacidad de análisis y expresión. Con el tiempo y a medida que la capacidad de expresión ha ido mejorando, este espacio ha ido adquiriendo mayor relevancia.

Cierre grupal: El taller se cierra con dos ejercicios grupales ya descritos anteriormente: el toi-toi y la canción de cierre.

La coreografía. Un tipo de ejercicios altamente recomendables para el propósito que aquí señalamos son las coreografías. Cuando hablamos de coreografía nos referimos a un ejercicio corporal con movimientos estereotipados que se repiten y se van complejizando. A menudo contempla también sonidos. Una variable específica probada en el taller de ONG Raíces con muy buenos resultados es elaborar una coreografía con palos de caña.

Los movimientos se realizan por parejas y simulan una lucha. El elemento de lucha, el simular un desafío físico, tuvo una excelente acogida en el grupo y fue uno de los ejercicios con que se han obtenido mejores resultados. La coreografía es un excelente ejercicio para practicar el rigor, la concentración y la disciplina.

En primer lugar, se trata de movimientos estereotipados, de forma que es muy evidente cuando se hacen bien o se hacen mal. Esto es fundamental para el ejercicio del rigor, pues para mejorar el desempeño es necesario tener una idea clara de qué es lo que se quiere lograr. Cuando se trata de actuación, la meta no siempre es muy evidente, porque no todos comparten o conocen el mismo concepto de una “buena actuación”. En cambio, cuando se trata de realizar ciertos movimientos bajo ciertas condiciones de ritmo, precisión y en tiempos coordinados con el resto, la medida es clara, evidente y tangible.

Los ensayos. El ejercicio de ensayar para una obra de teatro no es fácil. Requiere constancia, paciencia, tolerancia a la frustración, capacidad de visualizar un objetivo, rigor y disciplina. Como ya enunciamos anteriormente, los adolescentes que participan en el taller de teatro no han tenido previamente la experiencia teatral, por lo que, de entrada, es difícil para ellos comprender la necesidad del ensayo y hacia donde éste los dirige. De hecho, aquellos que ya han vivido en carne propia dicha experiencia, son mucho más proclives al ensayo y soportan mucho mejor la repetición y lentitud que implica, siendo en muchos casos ellos quienes lo solicitan. Lo mismo ocurre con aquellos que van al colegio. Más allá de la necesidad de ensayar para lograr un buen producto teatral, nos parece importante los ensayos, las coreografías etc..., para ayudar a que los adolescentes que están fuera del sistema escolar y de otras instituciones formativas puedan practicar, en un ambiente de juego, el ejercicio de la disciplina necesaria para el aprendizaje consciente y riguroso.

- El desarrollo individual. Como ya hemos visto con anterioridad, en el análisis de los objetivos, los elementos que se consideran con especial dedicación en relación al desarrollo individual de los

participantes del taller son los mismos que en relación al grupo: el rigor, la creatividad, el vínculo. La corporalidad es tal vez el elemento al que se le dedica una atención individual, pese a que también se realiza en conjunto. Así pues, todas las estrategias anteriormente mencionadas son aplicables también al trabajo en que los monitores prestan especial atención al desarrollo individual de los niños, niñas y adolescentes del taller.

Para este aspecto de la metodología, consideramos fundamental mantener un registro acucioso de los procesos de cada uno de los individuos. Una pauta escrita, en que se registren los indicadores mencionados (desarrollo corporal, de la expresividad, la creatividad, el rigor y el vínculo), sesión por sesión y se anoten observaciones al respecto en relación a cada uno de los participantes, es una forma de asegurarse un conocimiento profundo de los comportamientos de cada uno de los niños y niñas y medir los resultados que el taller tiene en su proceso de reparación.

Conclusiones

La experiencia de cuatro años de desarrollo del taller teatral en el Centro de Acogida de ONG Raíces, permite afirmar que el ejercicio de este arte, constituye un aporte terapéutico y formativo a considerar no sólo para el trabajo de reparación con niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial, sino que sus condiciones lo hacen replicable a otros campos problemáticos, que precisen de una acción de intervención que apunte a la restitución de derechos de niños y jóvenes vulnerados.

Sin pretender afirmar que el teatro, por sí solo, pueda revertir experiencias dañinas, sino que considerándolo una herramienta, dentro de un conjunto que forman parte una metodología de corte integral, se constata que posee las características necesarias para trabajar algunos aspectos importantes de problemáticas complejas.

A la luz de la experiencia realizada, la metodología de pedagogía teatral expuesta, posibilita desplegar capacidades que han sido bloqueadas o



mergadas por situaciones de vulneración como la explotación sexual comercial. Así, a través de este arte grupal y afectivo, se ha constatado que se logra:

- Potenciar las capacidades vinculares de niños, niñas y adolescentes con experiencias traumáticas en la relación con adultos en distintos momentos de su vida caracterizadas como manipuladoras, doble-vinculares y dañinas. Mediante distintos ritos y ejercicios que se realizan en el taller de teatro, y el trabajo de preparación y realización colectiva del gran evento de presentación de la obra teatral, se va desarrollando una experiencia vincular positiva alrededor de logros comunes, que se basa en trabajo colaborativo, de aprender que los resultados teatrales dependen de un enlace encadenado de esfuerzos, lo puede constituir un hito que redefina su modo de relacionarse.
- Ejercitar las capacidades reflexivas y expresivas. El taller teatral conlleva estímulos creativos, que generan ambientes favorables para la opinión y la invención en los adolescentes. Habilidades que son reforzadas por el ejercicio constante de la crítica y la conversación, afirmando de paso la confianza en sí mismos y en sus propias opiniones. A lo que se suman procesos reflexivos y expresivos en otros ámbitos.
- Abrir las barreras de la creatividad artística, en niños, niñas y adolescentes que han tenido escasas oportunidades para acceder al contacto con las artes y de experiencias de disfrute de la belleza.

A través de un trabajo constante de improvisaciones y ejercicios de invención y creación, se logra en el taller de teatro, que los adolescentes planteen propuestas que se van complejizando en el tiempo. La creatividad va expresándose, por ejemplo, en ser cada vez más capaces de encontrar soluciones diversas, favorables y alegres tanto a la obra teatral y a la propia vida.

- Ejercitar el rigor y la disciplina. Los niños, niñas y adolescentes con fuertes experiencias de vulneración como la ESCNNA suelen

tener dificultades para la concentración, ser poco constantes para perseverar en sus objetivos, inmediatos en sus deseos, con tendencia a frustrarse con facilidad.

La estructura y dinámica del taller, que conlleva compromisos de ensayos por largos períodos, repetición de ejercicios que buscan desarrollar complejidad y perfección, permiten ir aumentando, poco a poco, la tolerancia hacia la repetición, hacia la frustración, para pasar a comprender que el logro de objetivos implica un trabajo persistente, no frustrarse y abandonar la tarea ante fallos pasajeros. Aprendizaje que buscan traspasar el umbral de la obra al de sus vidas.

- Recuperar la conexión con la propia corporalidad. Tras haber vivido experiencias traumáticas a través del cuerpo, los niños, niñas víctimas de explotación sexual comercial se distancian del mismo, manifestada por ejemplo, en indiferencia notoria hacia su estado de salud, apariencia y cuidado personal. El trabajo corporal y vocal también evidencia esa distancia, manifestada como descoordinación, falta de ritmo o de precisión en los movimientos. Desde el baile, el juego, el ejercicio entretenido, se hacen conscientes, a través de la repetición, dichas desconexiones, favoreciendo su corrección estimulando la recuperación y re-habitación de su cuerpo.

Como podemos apreciar, la pedagogía teatral aporta a los procesos de reparación del daño, considerando sus carencias (desde aquello que le falta: una familia protectora, una escuela flexible, un entorno sostenedor, etc), pero centralmente desde sus potencialidades. Vale decir poniendo en marcha y fortaleciendo sus propias habilidades y facultades, generando seguridad en torno a ellas, así como estimulando su autonomía y un proyecto de vida.

Por otra parte cabe destacar, que la aplicación de la pedagogía teatral produce un aporte social que trasciende al colectivo de trabajo (profesionales y adolescentes), esto es que **genera nuevas narrativas**. Desde las ciencias sociales que transitan por lógicas postmodernas, las narrativas de los sujetos han tomado cada vez un rol más importante. La

forma en que el sujeto se construye y significa su accionar a través de la narración propia, es un elemento central a trabajar en los procesos de intervención psico-social. En ese sentido, el trabajo teatral es una poderosa herramienta que debiéramos incorporar a los procesos terapéuticos y formativos.

Así, las propias narraciones individuales que aparecen en los ejercicios del taller, al compartirse con otros se ven transformadas, ayudando a resignificar las propias experiencias. Asimismo, mediante el ejercicio de la repetición y del rigor que se necesita para generar un buen producto, estas narraciones se reiteran, se hacen patentes, y se pulen en su esencia. Finalmente, al representarlas frente al público, se colectivizan nuevamente, convirtiéndose en narrativas sociales, en construcciones de la realidad colectiva, en un aporte significativo de un grupo históricamente marginado: los niños, niñas y adolescentes de sectores populares.

Bibliografía

Araya, D. y Latorre P. (1997). Las hijas del desamor. Santiago de Chile: ONG Raíces.

Araya, D., Almendras, I., Ramírez, A., Vásquez, D. y Magún A. (2006). Ya no tengo nada que esconder. Experiencias de reparación con niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual comercial. Santiago de Chile: ONG Raíces, CAFOD, UNICEF.

Barudy, J. (1998). El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil. Barcelona: Ediciones. Paidós Ibérica.

Barudy, J. y Dartagnan M. (2005). Los buenos tratos a la infancia. España: Barcelona: Editorial Gedisa.

Bazán, D., Larrain R. y Lazcano L. (2004). Sociocreatividad y transformación : ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Bloch, S. (2002) Al alba de las emociones. Santiago de Chile: Uqbar editores.

Brook, P. (2000). Hilos de tiempo. España: Editorial Siruela.

Campbell, J. (2000) Las máscaras de dios. Mitología primitiva. España: Alianza Editorial.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1997). En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Editorial Losada.

Fundación Esperanza (2005). Metamorfosis de la esclavitud. Bogotá, Colombia.

García-Huidobro, V. (2004). *Pedagogía teatral, metodología activa en el aula*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Johnstone, K. (2003). *Improvisación y el teatro*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.

ONG Raices (2003). Informe final proyecto Piloto. Sistematización. "Estrategia Integral de Intervención para la Reparación del Daño Sufrido por Víctimas de Explotación y Comercio Sexual Infantil". Sin publicar.

Rodari, G. (1980). *Gramática de la Fantasía. El arte de inventar historias*. España: Alfaguara.

Scott, J. (1990). *Domination and the Arts of Resistance: The Hidden Transcript of Subordinate Groups*

Tonucci, F. (1981). *Con ojos de niño*. Editorial Losada.

Universidad Arcis (2003). *Estudio de la prevalencia sobre la explotación sexual comercial infantil y adolescente en Chile*. Santiago de Chile: SENAME, OIT/IPEC, UNICEF.

Una aproximación a los factores que inciden en la comisión del Delito Adolescente¹

Manuel Canales et al. ²

Resumen

Con este artículo SENAME se propone mostrar una de las visiones que existen acerca de los móviles que están a la base de la comisión de delito juvenil. Tal postura pone al centro a la escuela, en combinación con procesos de inclusión y exclusión social y cultural como elementos que inclinan a un cierto grupo de jóvenes a desarrollar conductas delictivas.

La reflexión teórica que sustenta esta perspectiva, considera la articulación de tres dimensiones, el contexto social, el contexto institucional legal que administra las sanciones y el proceso autobiográfico. Desde la revisión de estas tres dimensiones se destacan especialmente los procesos de estigmatización en la escuela, el peso de los grupos de pares, las limitadas oportunidades laborales, la afiliación a grupos de identidad delictiva, al que se agrega la insinuación de hitos subjetivos que recorrería la tal afiliación.

¹ El artículo aquí presentado corresponde al marco teórico de un estudio licitado por el Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil de SENAME, denominado “Factores que inciden en la comisión de delitos graves en adolescentes infractores de ley”, que fue concluido en noviembre de 2005.

² El estudio recién mencionado fue realizado por un equipo de la Escuela de Sociología de la Universidad de Chile, encabezado por el investigador Manuel Canales y compuesto por Teresita Fuentealba, Juan Jiménez, Jorge Morales, Pablo Cottet y la colaboración de Irene Agurto.



Abstract

In this article SENAME tries to show one of the points of view about the factors that influence the youth offender behavior. According to this view, the most relevant variables are the social and cultural processes of exclusion - inclusion, which trigger of mentioned behavior.

The theoretical reviewing that supports such as approach link three dimensions: social context, legal and institutional context that manage the penalties, and biographical process. From this analysis are especially emphasized the stigmatization processes at school, the role of par group, the scarce work opportunities, and affiliation of law broker identity. Finally it suggests that juvenile offender behavior runs some subjective landmarks.

Presentación

Para analizar los factores que inciden en la comisión de delitos graves en adolescentes infractores de la ley, se reúnen enfoques que, en conjunto, proporcionan una representación verosímil del fenómeno.

Para situar la noción de conducta infractora, se consideran tres contextos, atendiendo a las dimensiones propuestas en los Términos de Referencia:

- a. el contexto social, es decir variables estructurales tales como la familia, la educación, el trabajo y el ocio, que pueden estar incidiendo en la variable delictividad o infraccionalidad.
- b. el contexto institucional- legal que administra las sanciones a las conductas infractoras en un marco de derechos de protección de la infancia y adolescencia, y las prácticas culturales que las mismas pueden generar entre los jóvenes infractores.
- c. el proceso autobiográfico del joven que ha cometido infracciones, es decir como el joven vive y se desarrolla a partir de este/estos hitos.

El marco teórico busca pues abordar los procesos de inclusión y exclusión social y cultural en que se movilizan los jóvenes en riesgo de delictividad.



1. El contexto social: variables estructurales

1.1 Perfil de los adolescentes infractores de la red de SENAME y factores de riesgo atribuidos a la conducta infractora.

Un estudio de (Hein, 2004) sobre factores individuales, familiares y comunitarios relacionados con los problemas conductuales en una muestra de adolescentes menores de 18 años en situación de encarcelamiento, comparándolos con un grupo de control, muestra el siguiente perfil:

1. Edad al inicio de la actividad delictiva: entre el 45 y 58% de los encuestados indicó iniciar su actividad delictiva entre los 15 y 17 años.
2. Nivel de escolaridad: Al menos el 50% de los jóvenes tiene el nivel educacional básico incompleto.
3. Motivos de deserción escolar: 25 y 35 % de los encuestados no presenta interés en los estudios.
4. Actividad laboral: no alcanzan al 45% los encuestados con oficios especializados.
5. Grupo de pares: existe sobre un 70% de amigos de los encuestados que consumen drogas y alcohol, y el 62% de estos ha sido encarcelado.
6. Estructura familiar: 68% de las familias son numerosas. En otro estudio se indica que más de un tercio de los encuestados vivían sólo con su madre.
7. Consumo de drogas y alcohol: el 50% de los encuestados señaló consumir alcohol habitualmente antes de los 14 años.
8. Actividad delictiva: el hurto y los robos corresponden al 50% de los delitos cometidos.

El siguiente cuadro muestra los principales factores asociados:

Cuadro 1.

Características de jóvenes y familias en adolescentes de menos de 13 años

Características de los jóvenes y sus familias	Encarcelados %	Nunca Encarcelados %
1. No estudian	74	28
2. Llevan dinero al hogar a temprana edad*	28	6
3. Realizan algún tipo de trabajo informal	66	32
4. Abandono temporal del hogar familiar	34	10
5. Autovaloración disminuida	46	13
6. Fuman marihuana	48	22
7. Consumen alcohol	65	44
8. Primer embarazo de la madre	14	8
9. Viven con ambos padres	44	64

FUENTE: SENAME, 1993

Si bien estos factores no son definidos como causales concluyentes por el autor, constituyen un referente comparativo con respecto a un estudio anterior realizado por SENAME. Los factores relacionados fueron, de mayor a menor importancia: la deserción escolar temprana; el desempeño de un trabajo informal; la autovaloración disminuida y el abandono temporal del hogar familiar. Llama la atención que los temas del maltrato infantil, pobreza subjetiva o familia disfuncional, considerados en la encuesta, no figuran entre los factores más directamente asociados.

En el mismo estudio de Hein, se describen factores de riesgo vinculados al comportamiento infractor de ley:

- Factores individuales (bajo coeficiente intelectual, hiperactividad, otros)
- Factores familiares (baja cohesión familiar, estilos parentales coercitivos, etc.)
- Factores ligados al grupo de pares (pertenencia a grupos de pares con actividades riesgosas)
- Factores escolares (alienación escolar, violencia escolar)
- Factores sociales o comunitarios (bajo apoyo comunitario, estigmatización de actividades comunitarias)
- Factores socioeconómicos y culturales (ambiente de depresión familiar, desempleo juvenil)

Además, se incluyen conductas entendidas como de riesgo, tales como el abuso de alcohol y drogas, relaciones sexuales no protegidas, bajo rendimiento escolar, fracaso o deserción escolar y conducta de delincuencia previa.

No obstante, podemos corroborar la importancia de la deserción escolar como principal factor asociado a la conducta infractora al observar estadísticas generales: mientras en la población nacional, la deserción para el grupo entre 12 y 19 años alcanza un 13,5% (CASEN 2000), en la población penal, según una investigación realizada por Gendarmería en el mismo año, es el 86,6% el que no ha completado su educación básica y media.

A continuación, se abordan algunos de los mencionados factores asociados desde la literatura sobre el tema.

1.2 La Familia

Estructura familiar: relación entre familia disociada y delincuencia

Los factores más comúnmente asociados en la literatura sobre comportamiento infractor son, en su mayoría, del tipo social, siendo la relación familia-delincuencia la más documentada.

La familia desunida es citada como el factor causal principal de la criminalidad. A través de una cierta lectura de los postulados psicoanalíticos, la figura del padre se concibe desempeñando una función psicológica universal e indelegable: posibilitar la ruptura del cordón umbilical del niño con la madre, de ayudarlo a entrar en el mundo del lenguaje y la cultura, de llevarlo a reconocer que existen dos padres, la diferencia entre los sexos y el tabú del incesto. Sin padre, el individuo pierde maduración, individuación, equilibrio afectivo y sexual.

Posteriores investigaciones sobre la influencia de las formas familiares, la monoparentalidad y el divorcio y su influencia sobre la delincuencia, han conducido a una definición más comprehensiva, considerando particularmente la situación de aquellas familias que han sufrido un quiebre. La definición comprende familias donde uno de los padres está ausente (deceso, divorcio o separación, conflicto temporal, servicio



militar, hospitalización, encarcelamiento) y hogares recompuestos por la presencia de un nuevo padre.

Por otra parte, las investigaciones que sólo se basan en los jóvenes encarcelados no permiten medir la influencia de este factor familiar. Los estudios que se basan en la delincuencia auto-reportada (Johnson, 1986); (Suisse, 1992) muestran que la estructura familiar no aparece como el factor más influyente, salvo en lo que respecta al consumo de drogas. Los estudios no revelan una relación entre la familia y delitos como el robo, los comportamientos violentos, el pequeño delito, o los comportamientos problemáticos. Asimismo, (Hein y Garrido, 2004) en un estudio también de autoreporte en Chile, llama la atención sobre los aspectos relacionales de la familia antes que sobre la estructura de la misma, con excepción de las familias pobres numerosas, y su influencia en comportamientos de riesgo. Por otra parte, revisiones como la de (Wells y Rankin, 1991) indican que la relación entre la familia disociada y la delincuencia es ínfima o nula en el caso de los delitos graves (robos, comportamientos violentos), un poco más fuerte con el consumo de drogas y significativa en el caso de comportamientos problemáticos (status offenses) como la fugas, el ausentismo escolar, los problemas de disciplina en clases, etc.

Los estudios que analizan simultáneamente las formas de la familia (intacta o disociada) y la calidad de las relaciones familiares llegan al mismo resultado. Un análisis factorial (Cernkovich y Giordano, 1987) no encontró relación significativa entre la estructura familiar y alguna de las siguientes 7 variables:

1. El control y la supervisión (salidas y llegadas, retorno a la casa después de la escuela);
2. El reconocimiento y valoración identitarios (escucha, expresión de la opinión);
3. Afecto y confianza (entrega de afecto, no hacerlo esperar, recompensar su esfuerzo);
4. Comunicación íntima (hablar de sus amigos, de su sexualidad, acoger sus sentimientos de culpabilidad);
5. Comunicación instrumental sobre otros asuntos importantes (la escuela, los proyectos de futuro, los problemas con los amigos, las relaciones con los profesores);

6. La opinión de los padres sobre los amigos (que piensan los padres de los amigos, de los conocidos);
7. El conflicto (frecuencia de desacuerdos, frecuencia para evitar discusiones, frecuencia de reproches formulados en el pasado).

Pero el peso de las variables no era el mismo según la estructura familiar: la valorización, la comunicación instrumental, el conflicto y el control y supervisión presentan un peso similar entre ellas en el caso de familias completas; mientras que el control y supervisión pesan más en el caso de las familias monoparentales, lo que sugiere que éstas se esfuerzan en las otras áreas para compensar el riesgo. Finalmente, los estudios de (Junger - Tass, Ribeaud, 1999) indican igualmente que los broken home están relacionados con el consumo de drogas y con los status offenses, no así con la delincuencia y la criminalidad.

Las relaciones familiares. El vínculo entre el niño y su madre determina un sentimiento de seguridad fundamental, a partir del cual el niño puede construir adecuadamente el sentimiento de su propia valía y la confianza en sí mismo. Sin ellos, el niño no podrá establecer relaciones afectivas de buena calidad con su entorno. Las carencias afectivas (Bowlby, 1946) constituyen, de este modo, el primer factor predictivo de la futura asocialidad. En 1950, (Glueck, 1950) enfatiza las relaciones afectivas entre padres e hijos, esta vez relevando el papel fundamental del padre. Hoy en día, las carencias afectivas son mencionadas como un elemento fundamental de una teoría del compromiso en las investigaciones sobre la violencia y la asocialidad precoz en la infancia, y en los estudios que abordan específicamente las agresiones sexuales.

Posteriormente, los psicoanalistas han llamado la atención sobre otros procesos patológicos que afectan el compromiso, consistentes en que la madre, al contrario del caso precedente, sobreprotege afectivamente a su hijo, al punto de impedir su desarrollo personal, y al ejercer sobre él una influencia psicológica que puede llegar a la violencia física. El psicoanálisis insiste igualmente sobre el rol del padre, en la medida en que es en la dinámica del triángulo edípico (padre - madre -hijo) donde el hijo construye su identidad en la relación con el padre del mismo sexo. Adicionalmente, el enfoque sistémico pone en evidencia una serie de otras situaciones conyugales y familiares potencialmente perturbadoras

del equilibrio afectivo y sexual del niño, insistiendo en el tono de las relaciones conyugales y en el lugar del niño en las interacciones entre los padres.

La aproximación psicoanalítica ha logrado esclarecer la génesis de las agresiones sexuales, logrando establecer por ejemplo, las diferencias etiológicas entre los agresores sexuales de mujeres (expuestos a un ambiente de relaciones familiares incestuosas o de violencia sexual desde su infancia) y los agresores sexuales de niños (expuestos ellos mismos a agresiones directas). Son estos últimos quienes posteriormente pueden llegar a cometer este delito (Jacob y otros, 1993).

Las perspectivas psicológicas sistémicas han aportado, por su parte, a la comprensión de la transmisión familiar del maltrato y de problemas de comportamiento sexual, tales como el incesto y la pedofilia. Deudores directos de la Escuela de Palo Alto (Bateson, Watzlawick, Birwhistel, entre otros), estos esclarecen las causas de los trastornos señalados, centrándose en los procesos patológicos de comunicación en el seno de la familia. Por ejemplo, (Barudy, 1997) señala tres factores generadores del maltrato: las carencias maternas, el mal manejo de la autoridad paterna y los conflictos entre los adultos. En cuanto a los padres incestuosos, (Hayez y Becker, 1997) lo atribuyen a la existencia de tres tipos de familias: las rígidas y totalitarias (donde el padre es un pequeño tirano doméstico), las fusionales (donde el padre, ligeramente carenciado, se mueve entre el placer sexual y el afectivo) y las caóticas (inestables y cerradas al mundo exterior).

Por otra parte, existen investigaciones realizadas por criminólogos que han intentado sistematizar algunos modelos de funcionamiento familiar según los estilos de educación parental. (Loeber y Stouthamer, 1986b) distinguen cuatro modelos de funcionamiento familiar que pueden influir en la delincuencia juvenil. Estos son, ordenados de manera decreciente: la negligencia parental; el conflicto familiar; la familia desviante; y la familia perturbada. Los autores reconocen, no obstante, que esta clasificación en torno a modelos familiares no es capaz de especificar a cual clase de actos delictivos se refiere. No obstante, se trata de mecanismos capaces de explicar los casos más precoces y más difícilmente controlables, pero que, al mismo tiempo, dan cuenta de que

Una
aproximación
a los
factores que
inciden en la
comisión
del Delito
Adolescente



sólo una parte muy minoritaria de la delincuencia puede ser explicada directamente por la influencia de las malas relaciones familiares. En síntesis, las investigaciones realizadas permiten concluir que los modelos de familias patológicas sólo pueden explicar una pequeña parte de la delincuencia en general (delitos como el maltrato infantil, el incesto, las agresiones sexuales a niños, diversas violaciones y homicidios). La mayoría de los comportamientos potencialmente delincuentes se manifiestan realmente a partir de la preadolescencia y adolescencia, y en familias exentas de problemas psicopatológicos como los reseñados anteriormente.

El rol indirecto de la familia en la socialización de los adolescentes: control y supervisión. La gran mayoría de los actos ilícitos comienzan sólo a partir de la preadolescencia o incluso en la adolescencia, cuando los procesos afectivos y educativos de base ya se han completado. En esta etapa, la familia desempeña un rol indirecto, principalmente a través del control y la supervisión.

En el apartado anterior, se aludió a un pequeño número de niños que se caracterizan por su comportamiento agresivo a partir de los 6 años, o incluso antes. Al respecto, la investigación comparada internacional (Junger- Tass, Ribeaud, 1999) ha permitido establecer que el comportamiento delictivo comienza alrededor de los 8 a 10 años (según los distintos países), se acelera a partir de los 12 y 13 años, se mantiene (o incluso alcanza un nuevo “peak”) en medio de la adolescencia (15 - 16 años), para decrecer fuertemente en los años siguientes, hasta desaparecer completamente pasados los 30 años.

Para apreciar la evolución anterior, es necesario adoptar un enfoque integrado, psicosocial, que tenga en cuenta el contexto socio-estructural en que se desenvuelven los adolescentes, la influencia de la estratificación social y de los mecanismos y agencias de control social en la delincuencia. Los enfoques psicoanalíticos (centrados en el desarrollo afectivo y sexual en relación con los padres), sistémicos, o de tipo piagetiano (focalizados en el desarrollo cognitivo y moral, independientemente del contexto social) resultan de menor utilidad para entender la evolución del comportamiento agresivo en los adolescentes. En cambio, y a modo de ejemplo, las encuestas de auto - denuncia permiten aislar y ponderar la

influencia del factor estratificación y del control social, a diferencia de los estudios que cubren sólo poblaciones cautivas.

(Hein y Garrido, 2004), encontraron que, entre adolescentes chilenos que autorreportaban haber cometido robos y hurtos, se observa un bajo nivel de reacción familiar, la tendencia a justificar el hecho, la percepción de baja normatividad del contexto y haber sido víctima de negligencia parental, entre otros. Todos estos aspectos muestran un estilo de control y supervisión laxo que favorece los comportamientos de riesgo.

1.3 Los grupos de pares como agentes desocialización a partir de la preadolescencia

La influencia de los grupos de pares en los niños y adolescentes es muy importante para el desarrollo intelectual, el desempeño escolar, la distribución de los afectos, la gestión del estrés, la iniciación sexual, y la emergencia de comportamientos solidarios, entre otros. La imitación y el entrenamiento en el grupo de pares figuran, no obstante, como un factor importante en el involucramiento durable de los adolescentes en la delincuencia, según los criminólogos norteamericanos, particularmente a partir de la preadolescencia (Farrington y otros, 1996). En particular, la concepción de la delincuencia como una actividad aprendida, que no puede ser ejercida sino en un contexto grupal, encuentra elementos de plausibilidad en la pertenencia a grupos de pares. Es en el contexto del grupo de pares donde a veces tienen lugar actos de pequeña delincuencia (vandalismo, hurtos) por parte de los jóvenes. Sin embargo, no se debe exagerar la influencia de este factor. Antes que verdaderas bandas, los grupos de pares de adolescentes tiene contornos difusos y aleatorios más que rígidamente organizados, y no presentan diferencias según las características de sus familias comparados con aquellos que no pertenecen a estos grupos. Ellos expresan, más bien, una sociabilidad adolescente ligada al espacio de la calle, que se expresa en estos grupos informales, sin jerarquías ritualizadas ni formas de dominación particular.

Los actos que los incriminan obedecen la mayor parte de las veces al ejercicio de ritos iniciáticos, a demostraciones de coraje o simplemente lúdicas, y a la adquisición de bienes de consumo que sus padres no

pueden ofrecerles (vandalismo, desafíos y ultrajes a autoridades públicas incluyendo a los profesores y a la policía, pequeños hurtos e infracciones a la ley del Tránsito). En Chile, (Hein y Garrido, 2004) sólo encontraron una asociación entre el grupo de pares y haber estar involucrado en peleas de pandillas y daños a la propiedad, destacando la pérdida de importancia de esta variable para explicar los comportamientos de riesgo, en comparación con otros factores.

Lo anterior no excluye el hecho que los comportamientos infractores se realizan en general en grupos, en los cuales se aprende y se participa. Más adelante se aborda este punto.

1.4 Educación y mercado laboral

Inclusión-exclusión. Antes de la práctica infractora, está la capacidad o incapacidad del sistema social de retener y conducir las biografías juveniles a través de las redes institucionales para ello dispuestas, entre las que destacan de modo básico, la educación y el empleo.

El colegio lo mismo retiene y promueve, que, en algunos casos, expulsa y sobrecarga de estigma sus fracasos. El mercado laboral lo mismo incluye, que excluye, como es la forma clásica del trabajo temporero y –o de subsistencia social. Puestos en la misma frontera de la inclusión y la exclusión social, la situación de los adolescentes populares complica al, y es complicada por el, colegio y hace discutibles los sentidos posibles del trabajo o la economía personal. La vulnerabilidad viene, precisamente, de la precaria separación de la integración y la exclusión.

Es sobre ese fondo dilemático y crucial donde cabe entender lo que ocurre en la escuela y en el mercado del trabajo.

El Colegio: dinámicas de estigmatización. “El sistema escolar es concebido como una organización que produce, en el curso de sus actividades, una variedad de carreras propias de adolescentes, incluida la de delincuente” (Kitsuse y Cicourel, 1968).

La escuela aparece como una agencia de socialización en la que se otorgan premios y castigos, y se generan valores y representaciones referidas a la inteligencia de los niños, a su personalidad y valía. Cada estudiante

es clasificado y valorado respecto de las actividades académicas, de las infracciones a las normas de conducta y de sus problemas emocionales.

El tema de la discriminación de los adolescentes y niños en la escuela no es nuevo, y una investigación realizada por el propio Ministerio de Educación (1997), contabilizó 7.949 casos de discriminación escolar, de diversa índole³. Los procesos de etiquetamiento no son necesariamente explícitos, sino que están presentes en los mecanismos internos de la escuela: los juicios, etiquetas, premios y castigos otorgados por los profesores; los rituales cotidianos de la institución; y las relaciones entre sus estamentos. No obstante, el conocimiento de los factores que explican los procesos de estigmatización es todavía muy incompleto⁴. El juicio sistémico respecto de buenos y malos alumnos, alumnos ordenados y desordenados, alumnos normales y problemáticos, tiende a polarizar y cristalizar en los alumnos valorados negativamente una identidad estigmatizada. Esto puede contribuir, aunque no necesariamente, a alimentar un sentimiento de oposición a un sistema experimentado como excluyente.

Prácticas culturales reactivas a la escuela. El sistema escolar también puede ser responsable de la generación, entre estudiantes en conflicto, de prácticas culturales que se oponen a la cultura escolar.

Según (Cohen, 1971), las dos funciones principales encomendadas, más o menos explícitamente, a los profesores serían, por una parte, seleccionar a aquellos niños de las clases medias y bajas que les parezcan mejores en vistas a una promoción social y, por otra, adiestrar a todos los niños en los modales, aspiraciones, valores y destrezas propias de la clase media.

³ Otras investigaciones realizadas sobre este punto muestran que en la cultura de la escuela existen discriminaciones de clase social, de género y de etnia. En (Edwards V, 1993). Hay otras investigaciones que relacionan la discriminación con características personales de los sujetos, como la apariencia física -gordos, feos-, las características de personalidad -tímidos, desordenados-, y el rendimiento escolar -malos alumnos- (Investigación FONDECYT 1960295). Otras investigaciones dan cuenta de la emergencia de un sujeto juvenil escolar, identificado con la defensa de los derechos juveniles, que lleva a modificar la concepción tradicional de la disciplina y la autoridad escolares. Citas recogidas del informe de la investigación, (Fundación IDEAS, 1999).

⁴ "Son insuficientes los trabajos dedicados a explicar cómo los profesores y otros agentes de las instituciones escolares, reproducen en la práctica los estereotipos.

El éxito escolar es más accesible a aquellos niños que ven confirmados en la escuela los esquemas valorativos transmitidos por sus familias, en este caso, los valores de la clase media. Cohen explica los comportamientos proclives al delito no tanto por la falta de educación de los niños y jóvenes provenientes de los sectores más pobres como por la contradicción existente entre la socialización familiar y la escolar. Al extremo, si los niños de sectores socioeconómicos pobres pretenden conseguir una promoción social a través de la escuela, han de renunciar a su cultura de origen. Esto explica que sean los niños más pobres quienes manifiesten con mayor frecuencia que la escuela no les interesa, que los estudios son demasiado pesados, que no se pueden concentrar ni expresar bien en la escuela y que no se llevan con sus maestros, o les resultan hostiles.

Un fenómeno que ha sido estudiado en el último tiempo es la interacción conflictiva entre la cultura juvenil y la cultura escolar. Mientras que para algunos autores la situación es cada vez de un mayor desfase entre ambas (Gatica y Chaimowitz, 2002), para otros autores está habiendo algunos cambios (Oyarzún, 2000). El señalado desfase alimenta directamente las prácticas culturales contra escolares.

Las prácticas contra escolares también pueden estar alimentadas por la idea de que fuera de la escuela se encuentra el mundo adulto de la vida real. Lo que se haga fuera de sus muros, puede ser visto como lo realmente útil. En materia de trabajo, es probable que el trabajo de tipo mental sea desacreditado como saber inútil, en lugar de saber hacer cosas de verdad. El entrenamiento en esa clase de habilidades (diligencia, conformismo, aceptación del conocimiento como un equivalente de valor real, etc.), no es aceptado a cambio de la sumisión a la escuela y a la autoridad de los profesores. La clase de habilidades preferidas son la destreza, la independencia, la resistencia, la subversión de la autoridad, una capacidad para flexibilizar o reírse de lo formal, y una habilidad independiente para crear diversión y disfrute (Oyarzún, 2000).

Una de las prácticas culturales reactivas a la escuela es la violencia en su interior, definida de una manera amplia, como aquella que “abarca el campo entero de las actividades y actos que provocan un dolor físico o mental o una herida a los actores del medio escolar, o cuyo objetivo es



dañar objetos en el seno del establecimiento escolar” (Hurrelman, 1990)⁵. El análisis de la violencia en la escuela es nuevo, no así la existencia de delitos y violencia en su interior. De hecho, el sistema escolar se haya relacionado con estos hechos desde su conformación. La escuela está coordinada con las actividades de la familia y de otras instancias sociales, como la policía y los tribunales, y en esta coordinación desempeña de manera natural una función de control social⁶. Vistas las cosas de manera típica – ideal, algunos autores han sugerido que la lógica de la institución escolar tiene grandes semejanzas con la lógica policial y judicial (Cicourel, 1997). Sin embargo, esta función de control social antes planteada no se encuentra reconocida en el análisis del problema de la deserción escolar, a pesar de que a primera vista existiría una fuerte relación, ejemplo de ello es la atribución casi universal de la deserción principalmente a problemas económicos de las familias.

Pero, hay investigaciones que cuestionan la imagen común de que la desviación juvenil comienza en la calle, es decir, en el espacio fuera de la escuela. Señalan, en cambio, que la propia interacción del joven con la escuela y su conflicto con las pautas y normas del sistema escolar, sería uno de los mecanismos responsables de la adquisición por parte del niño de sus primeros diplomas de mal comportamiento.

⁵ Incluiría la violencia de los alumnos dirigidas a los profesores (alrededor de 15-20% de los casos), de los profesores hacia los alumnos (variable según el contexto), la violencia entre alumnos (el mayor índice, 80% de los casos), la violencia de personas externas a la institución educacional contra alumnos o personal de ésta, y por último la violencia de padres contra educadores (menos de 2%). Los tipos de violencia que se producen en las escuelas son: la violencia física (crónica u ocasional), la violencia psicológica (amenazas o denigraciones), la violencia verbal (insultos, por ejemplo) o sexual (acoso, abusos, violaciones).

⁶ Función que se encuentra reconocida, por ejemplo, como uno de los fundamentos de la extensión de la jornada escolar, en el contexto de los planes de reforma que lleva a cabo el Ministerio de Educación.

Problemas del empleo informal y su discriminación. Un mundo de entrada y salida. La realidad ocupacional de los jóvenes en las tres últimas décadas sufrió un agudo deterioro: mientras que entre 1960 y 1970 el desempleo en la población activa menor de 24 años se redujo a menos de la mitad (de 6,4 a 2,5%), en la década de los setenta la desocupación juvenil se multiplicó por diez, el porcentaje de jóvenes obreros se redujo a la mitad y las ocupaciones informales (programas de subsidio a la cesantía, servicio doméstico, comercio callejero, etc.) más que se duplicaron entre los años 1971 y 1982. Durante toda la década de los ochenta y noventa, la tasa de desempleo juvenil superó el 15%, y cerca de un 40% de los jóvenes que trabajaban lo hacían en el sector informal. Según cifras más recientes, entre los jóvenes de 15 a 18 años, que representan el 2% de la fuerza laboral, el desempleo llegaba al 27,8%; mientras que entre los jóvenes de 19 a 29 años, que representaban el 26,3% de la fuerza de trabajo, el desempleo alcanzó a un 41,5% (Casen 2000).

Durante la década de los noventa habría perdido fuerza la aspiración de integración vía trabajo asalariado, en parte debido a los bajos salarios del sector informal y a la consolidación de las actividades de trabajo por cuenta propia. Al mismo tiempo, estaría operando una difícil reconversión desde el empleo en las viejas fábricas a las hoy llamadas microempresas, o simplemente talleres. Sin embargo, se mantienen, y hasta se agudizan, las tendencias hacia la dualización de la economía y la permanencia de amplios sectores de trabajadores en el sector informal de la economía.

Pero, lo más frecuente es que los adolescentes administren un período de moratoria desenvolviéndose en una gama de alternativas de empleo informal y autoempleo, en las que se plasman en modo variable, diferentes variantes de las éticas del trabajo y la decencia. El desempeño de algunas actividades informales, en especial oficios de sobrevivencia, puede contribuir a difuminar la frontera entre lo que es legal o ilegal y entre lo que constituye trabajo o no. La lógica de la sobrevivencia se rige por la apelación a diferentes formas de actividad, autoempleo, servicios personales, etc. Así, quienes están en esta lógica, tienden a una cierta benevolencia en el juicio sobre lo que es legal o lo que constituye propiamente trabajo en el mundo popular, siempre y cuando los afectados no dañen a los demás (Cottet, 1995).

2. El contexto institucional- legal y sus efectos en la conformación de la delincuencia juvenil

En esta sección, se apunta a la intervención decisiva de los sistemas de control social formal en la conformación/ consolidación de la delincuencia juvenil. Con el término sistemas de control formal se alude aquí a la policía, los tribunales y el sistema penitenciario, y a las agencias profesionales asociadas a los mismos.

A continuación, se presenta el continuo que va desde el estigma y etiquetamiento a las actividades económicas informales realizadas por los jóvenes, la afiliación a grupos propiamente delictivos, y la detención como un hito confirmatorio de una identidad delictiva.

2.1 El control formal de la actividad informal

En una encuesta realizada a los adolescentes reincidentes e ingresados a establecimientos de la red SENAME (SENAME, 2003), se encontró que al momento de la primera detención, en su adolescencia, el 40,5% de los internos estaba trabajando en forma independiente, el 33,6% en forma dependiente, y sólo el 12,3% declaró haber estado cesante. El hecho de que dichas actividades rocen la ilegalidad y que se ejerzan comúnmente en la calle, hace que este tipo de trabajadores sea detenido con frecuencia.

Los mayores efectos estigmatizantes de la actividad informal residen para el joven en la persecución ejercida por los organismos de control formal. La imagen típica que circula entre los agentes de control es la de una asociación mecánica entre sobrevivencia y delincuencia, lo que contribuye eficazmente a la estigmatización y al etiquetamiento de los jóvenes que se desempeñan en ámbitos de trabajo informales.

A pesar de ello, el efecto criminalizador de la actividad por los organismos de control no es demasiado impactante si el adolescente detenido no sufre una exposición a mecanismos criminalizadores mientras está privado de libertad, o comience a relacionarse con infractores más avezados. Si esta es la situación, la decisión del adolescente de afiliarse o estrechar lazos con algún grupo que ejerce de manera sistemática actividades ilegales, tendrá efectos criminalizadores para él.

2.2 La afiliación a un grupo con identidad delictiva

El contacto con un grupo delictivo, o la afiliación a él, supone un paso importante en el camino del adolescente; ya que mediante la afiliación, puede contemplar la actividad delictiva desde dentro y convencerse, aunque tampoco supone necesariamente un paso definitivo, pues la conducta se sigue reconsiderando y nunca se está demasiado lejos de la duda o el arrepentimiento (Matza, 1981). Evidentemente, puede darse el caso de una actividad delictual emprendida en forma solitaria, pero para que dicha actividad se prolongue en el tiempo, la persona necesita convertirse a una conducta nueva para ella pero conocida para otros (Becker, 1971). Según Sutherland (1939), la delincuencia es una actividad que se aprende, en estrecho contacto con un grupo que la valora positivamente y que conoce sus técnicas y normas. Sin embargo, muchos hechos violentos que cometen los adolescentes no están presididos aparentemente por una lógica de disminución de los riesgos y de maximización de los beneficios, hay escasa programación de los hechos y un grave desconocimiento de las consecuencias de sus actos, a pesar de tratarse de infracciones de ley. En este marco, el comportamiento agresivo jugaría un papel en el intento del adolescente de obtener individualización e independencia, pero de una manera negativa o desencantada, a diferencia de lo que podría en rigor realizar de pertenecer a una pandilla ⁷, donde predomina la lógica de maximización del beneficio y la disminución del riesgo. El estudio de SENAME sobre el perfil del joven infractor de ley Penal (Mallea y Guzmán, 1996) muestra que un 79.2% de jóvenes con alto compromiso delictual se vincula a grupos compuestos sólo por jóvenes, mientras que sólo un 20.8% de sujetos con mediano y bajo compromiso lo hace con jóvenes.

⁷ El término pandilla tiene su origen en los años 20 en Estados Unidos, como un fenómeno vinculado a los problemas socio-económicos de esa época, y que se expresa en la aparición de jóvenes que protagonizan hechos violentos contra la propiedad como robos, asaltos y peleas con otros jóvenes de diferente signo racial en pos del dominio del territorio.

En términos generales, se señala que la afición a pandillas y bandas, aparece durante los primeros años de la adolescencia, y en este sentido estarían constituidas por jóvenes cuyas edades fluctúan entre los 13 y 22 años. Además estarían conformadas más por hombres que por mujeres, y también existiría la posibilidad de que algunos adultos se asocien a estas agrupaciones. Los lugares de reunión serían variables, desde la equina, la calle, la plaza, hasta un bar; frecuentemente un mismo lugar podría acoger a distintas pandillas sin que existan contactos entre ellas, y otras veces cada pandilla tendría su particular punto de reunión.

Indica también que un 63.4% de jóvenes con alto compromiso se vincula con grupos compuestos por adultos, generalmente menores de 30 años, y que un 36.6% de jóvenes con mediano y bajo compromiso delictual se vincula con éstos.

Un factor que tiene una influencia importante es la exposición del adolescente a la significación desviada de su acto, es decir, a la reacción del Estado a través de los organismos formales de control (detención, procesamiento, privación de libertad). La literatura existente sobre el tema señala que el momento decisivo en la construcción de la significación desviada de los actos, y por lo tanto en la adopción y aceptación de una identidad delictiva, está dado por el momento de la aprehensión y posterior etiquetamiento como delincuente. Al ser detenido, el joven no sólo queda enfrentado a la gravedad de lo que ha hecho (y a una autoridad más fuerte que la suya) sino que queda encasillado: en adelante servirá para representar la empresa del delito (Matza, 1981) Mediante este proceso, el adolescente convierte la gravedad del juicio que hacen otros en un signo o en un indicador de sí mismo. Las organizaciones de control formal necesitan convertir la situación en que se cometió un delito y los informes reunidos acerca del inculcado, en medios para procesarlo a través de los tribunales (Cicourel, 1968). Los diagnósticos y pronósticos elaborados por profesionales del área médico - social (asistentes sociales, sicólogos, psiquiatras, técnicos) sobre la base de la apreciación del ambiente, la historia, la vida y la psiquis del joven que ha entrado en contacto con la justicia, conforman un historial delictivo. En este proceso, el joven interioriza una identidad delincuente.

Pero no es sólo la experiencia de la detención lo que produce efectos criminalizadores. Como se dijo: es, ante todo, la exposición a un contexto en que se ven restringidos fuertemente los derechos y la libertad, donde se está expuesto a riesgos constantes de vulneración, donde el comportamiento y las posibilidades de manejar la propia conducta son inauténticos, donde hay contacto con infractores avezados o con adultos, etc. El impacto que tienen estos procesos puede ser suficiente como para hacer cristalizar en el adolescente una identidad desviada. A manera de ejemplo del impacto causado por las modalidades de inducción institucional por parte del sistema de control, un estudio de reincidencia realizado por Gendarmería y la Escuela de Sociología de la Universidad



de Chile en 1999, arrojó que alrededor de un tercio de los reincidentes pasó durante su niñez o adolescencia por un hogar de menores. Más interesante todavía es que se encontró que a mayor reincidencia, mayor es la frecuencia de paso por estos establecimientos: con dos causas, el porcentaje es de 27,4%, con tres causas sube a 30,7%, y con cuatro y más causas, llega al 45,9%⁸.

Asimismo, el mismo estudio indica que la mayoría de los reclusos estaba de acuerdo con afirmaciones como: “en los hogares de menores se acostumbra a sobrevivir en el ambiente delictual”, “se aprende a perderle el respeto a la ley y a la policía”, “reciben un trato similar a los adultos que están presos” o “la gente los mira como futuros delincuentes”; mientras que sólo una minoría estima que los programas y actividades implementados en dichos hogares les ayudaba a tener una vida mejor.

3. Contexto personal: el proceso autobiográfico del joven que ha cometido infracciones

En este apartado, se procura presentar los factores más significativos que se han estado discutiendo, en su interacción mutua, a fin de recoger sus alcances y aclarar algunos de los procesos ocurridos a los adolescentes. Su consecuencia puede ser la renuncia, la afiliación o la resignificación de sus actividades, en términos de su evolución en una alternativa delictual.

3.1 Desfase entre socialización familiar y socialización escolar. Frustración de la aspiración promocionista y desvalorización del saber heredado

La socialización familiar en los sectores populares supone dos procesos de inculcación que pueden darse juntos: la socialización en una aspiración promocionista y la formación en un conjunto de valores asociados al mundo de los saberes transmitidos.

⁸ Estudios anteriores arrojan porcentajes más altos. Según un informe realizado por el SENAME en 1994, a la Comisión de Seguridad Ciudadana del Ministerio del Interior, el 30% de los adolescentes procesados y el 62,3% de los condenados, de edades entre 18 y 26 años, había ingresado antes a la red del SENAME, en especial a sistemas como C.O.D. y R.C.

La socialización en la aspiración promocional se ve desmentida por los datos de la realidad. El fracaso en el logro de la promoción social está relacionado con el denominado empobrecimiento cualitativo de la educación. El debilitamiento del vínculo entre la escuela y el mundo del trabajo, privilegiando el camino hacia los estudios superiores, es factible solamente para un tercio de los egresados de la enseñanza media. Como resultado, la modalidad científico-humanista, que opera bajo la ficción de ser un estadio transicional, viene a ser para los jóvenes de los sectores populares un espacio de finalización ⁹. En educación superior, la cobertura del sistema no sólo es muy inferior, sino que además la brecha educativa entre el quintil de más altos ingresos y el más bajo es mucho más amplia: mientras el 65,5% de los jóvenes del quintil más rico estudian en el sistema, sólo el 8,7% de los jóvenes del quintil más pobre lo hacen (CASEN 2000).

La renuncia a la escuela como medio de promoción social implica una renuncia a uno de medios más importantes de dicha promoción. Al mismo tiempo, la mantención de la aspiración de promoción individual puede predisponer a la búsqueda de medios alternativos de satisfacción de dicha aspiración.

La formación en un conjunto de valores asociados al mundo de los saberes transmitidos, como ha señalado (Bernstein, 1986) a través de la existencia de la educación compensatoria, desvía la atención de los problemas de la escuela a las familias y a los niños. A la vez, el sistema escolar opera una devaluación de las estructuras de significación que el niño trae del mundo exterior. Cuando el conflicto entre el modelo escolar y el familiar es manifiesto, el niño de sectores populares se ve expuesto a procesos culturales que le exigen un cambio radical en sus percepciones, valores y modos de comportarse.

En la misma dirección, el "Estudio descriptivo de jóvenes encarcelados" (Muñoz, Souza y otros, 1992), ya reseñado, señaló que del total de adolescentes ingresados a la red del SENAME, 1 de cada 4,5 es encarcelado. En cambio, 1 de cada 36 jóvenes que no lo ha hecho llega a la cárcel. Finalmente, otro estudio realizado en una población de 154 jóvenes internos en el CDP de Puente Alto en 1990, comprobó que 103 de ellos (un 67%) registraba ingresos anteriores a sistemas asistenciales del SENAME. La frecuencia de los ingresos variaba entre 1 y 29, con un promedio de 6,23 (Troncoso, 1990).

⁹ En educación superior, la cobertura del sistema no sólo es muy inferior, sino que además la brecha educativa entre el quintil de más altos ingresos y el más bajo es mucho más amplia: mientras el 65,5% de los jóvenes del quintil más rico estudian en el sistema, sólo el 8,7% de los jóvenes del quintil más pobre lo hacen.

“En ocasiones, se les explican a los padres las estructuras simbólicas de la escuela, para imponérselas luego (...) Poco a poco se abre una fosa entre el niño como miembro de una familia y de una comunidad, y el niño en tanto que miembro de una escuela. En ambos casos se espera que el niño, junto con sus padres, abandone a la puerta de la escuela su identidad social, su modo de vida y sus representaciones simbólicas, puesto que, por definición, su cultura es pobre, y los padres son incapaces de transmitirle tanto las reglas morales como los saberes y las técnicas elementales”.

(Bernstein, 1986)

3.2 Espacios de trabajo que no ofrecen la posibilidad de realizar la fuerza de trabajo, la identidad laboral y la vocación

Algunos estudios realizados sobre las expectativas y estrategias laborales de adolescentes de sectores populares (Munizaga y Tsukame, 2000), concuerdan en que los jóvenes ansían satisfacer una vocación, mejorar su empleabilidad, no descartar la prosecución de estudios y disfrutar de una moratoria como trabajadores jóvenes. En efecto, los jóvenes se perciben hoy día de una manera distinta de las generaciones de jóvenes populares de décadas anteriores, en la medida en que tienen abierto ante sí un período de moratoria juvenil que, por ejemplo, en términos laborales se expresa en la capacidad de administrar un tiempo de espera para la inserción laboral estable:

“Antes salían de cuarto medio y se ponían a trabajar” (Munizaga y Tsukame, 2000).

En este escenario, los adolescentes deben asumir como una pesada carga el subempleo o el empleo precario, además de una cultura autoritaria en las empresas, bajos sueldos, trabajo no especializado y sobreexplotación.

- “Antes, mi taita trabajaba bien. Pero ahora, como están los tiempos, pa’ puro comer no más. Y ni eso a veces”.
- “Yo tengo un hermano que es mecánico en torno. ¿Y qué anda haciendo?. Parado en la esquina, porque no tiene pega”.
- “Si uno no tiene cuña va a buscar trabajo y dicen: “ahí viene un

pollito. A este le pagamos dos lucas y le sacamos los pulmones trabajando”.

- “Yo he trabajado en una fábrica de galletas. Trabajé una semana. Cargué unos 20 camiones y me pagaron \$1650 pesos. O sea, no alcancé a sacar la plata que gastaba en la micro y en la comida”.
- “Yo estuve trabajando con mi hermano. Dos semanas. Me pagaban 2000 pesos semanales. De esos 2000 pesos tenía que sacar para la micro y le daba un resto a mi mamá. Tenía que lavar los baños. Tenía que sacar el sarro pegado con una escofina. A veces me mandaban a abrir motores y después a limpiar y barrer”

Si bien el adolescente mantiene una aspiración a la promoción, aún cuando esta se vea crecientemente acompañada de una identidad estigmatizada, entonces, cabe la pregunta: ¿Para qué? Para acortar la distancia que media entre la exclusión y la integración de un sólo salto y como por arte de magia. Cerrados los caminos a través del estudio o del trabajo o bloqueadas las posibilidades de una valorización de la fuerza de trabajo, se confía en un golpe de fortuna para franquear el abismo.

Hitos subjetivos importantes en la trayectoria que hemos señalado, son la renuncia, la frustración de la fuerza de trabajo, la afiliación a grupos delictivos y la resignificación de su identidad (no necesariamente se manifiestan en ese orden). A medida que avanza, el adolescente se enfrenta a encrucijadas. Nunca queda totalmente anulada su voluntad individual, aunque a veces esta parezca enajenada.

Bibliografía

Álvarez - Uría, F. La infancia tutelada, en: *Perspectivas Psiquiátricas*, Huertas, Romero y Álvarez (Coord.), Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1987, pp.147-218.

Barudy, J., *La Douleur Invisible de l'Enfant. Approche éco-systémique de la maltrataince*, Eres, Paris, 1997.

Becker, H., *Los Extraños. Sociología de la desviación*, Editorial tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1971.

Bernstein, B., *Una crítica a la educación compensatoria*, en: *Materiales de Sociología Crítica*, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1986.

Bowlby J, *Maternal care, and mental health*, Ginebra, Suiza 1946.

- Canales, M. Delincuencia juvenil: las ganas de ser más, Diario La Nación, 13 de mayo de 1993.
- CASEN; Encuesta de caracterización socio económica, Mideplan, Santiago, Chile, 2000.
- Cernkovich, S., y Giordano, P., Family relationship and delinquency, *Criminology*, 25, pp 295 - 321, 1987.
- Cicourel A. The Social Organization of Juvenile Justice, Nueva York, John Wiley & Sons, Inc., 1967.
- Cohen, A. Delinquent Boys. The Culture of the Gang. The Free Press, Nueva York, 1971.
- Cottet, P. Aspiraciones y Expectativas juveniles del Sistema Escolar, Documento de Opinión Joven, Asociación Chilena Pro-Naciones Unidas, Achnu. Santiago, abril 1995.
- Cottet, P. Opinión pública y Delincuencia juvenil: el amurallamiento de la integración social. Tesis para optar al grado de Licenciado en Sociología, Universidad ARCIS, Santiago, 1995.
- Edwards, V: El liceo por dentro, Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media; PIIE, Santiago, Chile (1993).
- Elton, A. Caminito al Cielo (video). ECO, Santiago, 1987.
- Farrington, D., Barnes G., Lambert, S., The concentration of offending in families", *Legal and Criminological Psychology*, 1, pp. 47 - 63, 1996.
- Fundación Ideas 1999; Derechos juveniles, acceso y calidad.
- Gatica y Chaimowitz, El derecho no entra a la escuela, Santiago, 2002.
- Glueck, S., Glueck E., Unraveling Juvenile Delinquency, Cambridge, Harvard University Press, 1950.
- Hayez, J., De Becker, E., L' Enfant Victime D'abus Sexuel et sa Famille: évaluation et traitment, Presses Universitaires de France, 1997.
- Hein, A, Garrido Factores de Riesgo y delincuencia Juvenil: revisión de la literatura nacional e internacional, Fundación Paz Ciudadana, 2004.
- Hein,A. Barrientos, G. Violencia y delincuencia juvenil: comportamientos de riesgo autorreportados y factores asociados. Fundación Paz Ciudadana, octubre 2004.
- Hirschi, T., Crime and family, en Wilson, J., (Ed.), Crime an Public Policy, San Francisco, Institute for Contemporary Studies Press, pp 53 - 68, 1983.
- Hoecker L., y Bavestrello Y., Delincuencia y pobreza: elementos para el debate de una política criminal", UNICRIM, Gendarmería de Chile, Santiago, 1994.
- Hurrelman, K., 1990, en: Evaluación de Experiencias Internacionales de Prevención del Delito, Universidad Alberto Hurtado, 2003.
- INJUV, Pandillas Juveniles en la Región Metropolitana, Santiago, diciembre de 1998.
- Jacob, M., Mc Kibben, A., Proulx, J., Etude descriptive et comparative d'une population d'adolescents agresseurs sexuels, *Criminology*, 26, pp. 133 - 162, 1993.
- Johnson, R., Family structure and delinquency. General patterns and gender differences, *Criminology*, 24, 1, pp. 65 - 84. 1986.
- Junger - Tass, J., Ribeaud, D., The international self - report delinquency study. Some preliminary findings on socio-demographic variables and

- delinquency”, Congreso de la American Society of Criminology, Toronto, Canadá, 1999.
- Kitsuse, J. y Cicourel, A. *The Social Organization of the High School and Deviant Adolescent Careers* en: Rubington y Weinberg, *Deviance. The Interactionist Perspective*, The Macmillan Company, Nueva York, 1968.
- Loeber, R., *The stability of antisocial and delinquent child behavior*, *Child Development*, 53, pp 1431 - 1446, 1982.
- Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., *La prediction de la délinquance*, *Criminologie*, 19, 2, pp. 115 -198, 1986.
- Mallea A y Guzmán M; « Perfil del joven infractor de ley penal de alto compromiso »; Sename, Santiago, Chile, 1996.
- Matza, D. *El Proceso de Desviación*. Taurus, Madrid, 1981
- Mideplan (s/f), *Relación entre salario y tipo de educación, evidencia para hombres en Chile 1990 - 1998*, Santiago, Chile.
- MINEDUC: *Encuesta sobre intolerancia y discriminación*. Mineduc, Santiago, Chile, 1997.
- Mineduc (2001), *Compendio de Información Estadística Educativa año 2000*. Santiago, Chile.
- Minju. *Ejecución de penas y reinserción social*. Boletín Jurídico. Año 2003.
- Muñoz C., Souza D., Gutiérrez S., Vega P., y González P., *Estudio Descriptivo de Jóvenes Encarcelados en Chile*, PRONARC, SENAME, 1992.
- Márquez, F. *Los trabajadores independientes en Chile: la opción de los excluidos (1970-1990)*, en: *Proposiciones*, N° 24, Ediciones SUR, Santiago, agosto 1994.
- Munizaga J y Tsukame, A, *Expectativas y estrategias laborales de jóvenes de escasos recursos*, *Estudios Sociales* N° 100, CPU, 2000.
- Oyarzún, A., *La cultura juvenil se ha hecho secundaria, pero aun es una allegada*, CIDPA, Viña del Mar, 2000.
- SENAME; *La familia del menor sujeto de atención*, Sename una realidad, Doc. Interno, Sename, Santiago, Chile, 1993.
- SENAME; *Encuesta a adolescentes reincidentes y reingresados a la red* Sename, Doc interno, Sename, Santiago, Chile, 2003.
- Sélosse, J., (Ed.), *Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile*, Estrasburgo, Consejo de Europa, 1972.
- Sutherland, E.H. *Principios de criminología*, 1939.
- Troncoso A. *Aproximación Descriptiva de la Población Penal de Menores en el País*. Subdirección de Planificación y Coordinación Técnica, SENAME, 1990.
- Varios, *Prevención de la delincuencia juvenil, análisis de experiencias internacionales*, serie libros, División de Seguridad Ciudadana del Ministerio del Interior, marzo de 2004.
- Varios, *Influencia de Factores de Riesgo Social en el Origen de Conductas Delictuales*, serie libros, División de Seguridad Ciudadana del Ministerio del Interior, 2002.
- Varios, *Instituto Nacional de la Juventud, Antecedentes para un diagnóstico de la realidad juvenil chilena*, Santiago, 1991.
- Wells., L., Rankin J., *Broken homes and juvenile delinquency: an empirical review*, *Criminal Justice Abstracts*, 17, 2, pp, 249 - 272, 1985.
- Wells, L., Rankin J., *Families and delinquency: a meta - analysis of the impact of broken homes*, *Social problems*, 38, 1, pp. 71- 93, 1991.
- Willis, P. *Aprendiendo a Trabajar*, Akal editores, Madrid, 1988.



Trayectorias de adolescentes y jóvenes que infringen la ley penal; contextos institucionales para la intervención.

Alejandro Tsukame Sáez
Sociólogo¹

Resumen

El siguiente texto propone una reflexión teórica, metodológica y política acerca de los fundamentos y herramientas de la intervención del Estado sobre los adolescentes y jóvenes infractores de la ley penal.

A partir de una descripción histórica de las perspectivas criminológicas y del desarrollo jurídico - institucional del sistema, se intenta esclarecer

¹ Sociólogo, Universidad de Chile. Egresado del Programa de Doctorado en Teoría y Metodología de la Comunicación, Universidad Complutense de Madrid. Docente Escuela de Sociología Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesor invitado Diplomado Psicología, Familia y Derecho, Universidad de Valparaíso; atsukame@sename.cl

la génesis de la pedagogía correccional, y del reformatorio, enclave operativo del sistema de atención a los “menores en situación irregular”.

En la necesidad de precisar y estructurar las herramientas de intervención de acuerdo a los fundamentos de la protección integral, a modo de contraste, se pasa revista a los enfoques y propuestas de la doctrina de la situación irregular, para avanzar en la distinción de los fundamentos y herramientas en la perspectiva de avanzar en el perfil de un modelo de trabajo que gire en torno a la comprensión de trayectorias de vida de adolescentes y jóvenes infractores, del cual se dice debe estar construido en torno de la investigación de procesos y relaciones, más que de factores. El artículo ingresa en la discusión sobre el tipo de intervención que armoniza con los fines de protección integral y responsabilización, objetivos principales del nuevo sistema de justicia juvenil.

Abstract

The following text proposes a theoretical, methodologic and political discussion about the foundations and tools of the intervention of the State on the adolescents and young people infractors of the penal law.

From an historical description of the criminological perspectives and the legal- institutional development of the system, is attempted to clarify the origen of the correctional and reformatory pedagogy, operative arms of the service system for minors in “irregular situation”.

In the need to precise and to structure the intervention tools according to the philosophy of the integral protection, as a comparison way, we overview the proposals of the doctrine of the irregular situation, to advance in the distinction of the basis and tools in view to advance in the profile of a work model that turns around the understanding of the life trajectories of the adolescents and young law infractors, of which is said it must be built around the investigation of processes and relations, more than of factors. The article enters into the discussion on the type of intervention that harmonizes with the goals of integral protection and responsabilization, which are the primary targets of the new juvenile system.

I. Visiones sobre la delincuencia de “menores” en Chile y su tratamiento².

En esta sección se hace una revisión de las visiones sobre la delincuencia de los “menores” (adolescentes) y la manera de enfrentarla, buscando hacer visibles las raíces del dispositivo de intervención institucional en el caso de Chile. Los discursos sobre la infancia difieren de un siglo a otro. Mientras en sus comienzos (segunda mitad del siglo 19 y primer cuarto del siglo 20) se va construyendo una visión sobre la infancia pobre, a medias azuzada por la compasión y a medias por el miedo (defensa), donde subsisten en un mismo plano la infancia abandonada, la infancia anormal y la infancia delincuente; se desarrolla posteriormente el paradigma de la situación irregular, hasta llegar a la actual doctrina de la protección integral y el modelo jurídico de la responsabilidad, que están en desarrollo desde la última década del pasado siglo. En medio de la escena y paralelamente, se desarrollan dos sistemas: el sistema de ejecución (primero el correccional o reformatorio y posteriormente las medidas en libertad), y el sistema nacional de enseñanza, planteando de manera más general la cuestión pedagógica. También se asiste a diversas prácticas institucionales y acciones del Estado en cada uno de ellos, en el camino por conformar un sistema de justicia diferenciado para los adolescentes y jóvenes que infringen la ley penal.

1. Podemos situar la primera etapa del desarrollo entre mediados del siglo 19 y principios del 20, con el surgimiento del correccionalismo, en un contexto intelectual dominado por la idea de que la delincuencia es innata, y que existe un tipo criminal caracterizado por rasgos atávicos, no morigerados por una adecuada educación. En esta etapa, la pedagogía correccional, se planteó como el método para el tratamiento de los delincuentes juveniles³. Es posible rastrear su origen en la misma escuela, en nuestro caso, en el contexto del esfuerzo por instaurar un

² Esta sección es la continuación de una investigación comenzada en 1998, titulada “Sobre los orígenes del campo de la minoridad irregular en Chile” (material docente para el curso de la Academia Judicial, “Los Derechos de los Niños en la aplicación de las medidas de protección”, Santiago, 30 de Junio al 2 de Julio de 1999). Una versión anterior en: “Visión retrospectiva de la justicia de menores”, Boletín Jurídico del Ministerio de Justicia, Año 1, No 1, 2002.

³ Datos de contexto son la creación de los tribunales de menores, la apertura del reformatorio Elvira, el surgimiento del Movimiento de los Salvadores del Niño, que



sistema nacional de enseñanza por parte del Estado, con miras a educar y “moralizar” a la raza chilena. El correccionalismo de esta etapa no representa un modelo pedagógico diferenciado, justamente porque todavía no se ha separado del funcionamiento de la propia escuela, como puede apreciarse por ejemplo en el siguiente reglamento de una escuela del sistema nacional de enseñanza, de 1854, que regula “delitos” y “penas”, y mediante el que se recurre ampliamente al castigo físico:

“Art. 21. Los delitos se dividen en dos clases: leves i graves. Son leves: 1º. Faltar a la escuela sin permiso una vez en diez días; 2º. Faltar al orden, conversar en horas de silencio, tomar un asiento ajeno, un libro u otro utensilio ajeno sin ánimo de retenerlo i dar voces impropias en horas de recreo; 3º. Una mala lección en cada diez dadas, 4º Ensuciar bancos, libros o papeles ya sean propios o ajenos (...);

Art. 22. Son faltas graves; 1º las injurias verbales o de obra; 2º tirar pedradas en la calle, aunque no se haga daño alguno; 3º verter espresiones groseras e inmorales; 4º el hurto de cualquier cosa, 5º responder al preceptor en alta voz, en tono ofensivo o despreciativo o diciendo palabras injuriosas (...)

Art. 23. Las faltas leves se castigarán...con una represión, con la privación de descanso con postura de rodillas o de plantón por media hora, o con dos guantes en las manos; la palmeta queda prohibida;

Art. 24. Los delitos graves se castigarán con cuatro o seis guantes con postura de rodillas por una hora o dos, con una hora de encierro, con la degradación haciéndole descender a asientos inferiores a su clase por un tiempo que no pase de 15 días, con la expulsión temporal; pero este último castigo se impondrá solo cuando el alumno fuese mui reincidente;

Art. 25. Los castigos enunciados en el artículo anterior se impondrán según la mayor o menor gravedad del delito; pero, cuando este fuere demasiado grave i merece un castigo más serio, se pondrá en conocimiento de los padres o guardadores del delincuente para que ellos lo verifiquen, más si se desentendiesen i el niño continuase con su mala conducta o reincidiese en su falta, se expulsará del establecimiento con acuerdo del Inspector de educación o de la autoridad” .⁴

recoge el libro de Anthony Platt, y la descripción de los objetivos y medios de la naciente pedagogía correccional. No se hace alusión al desarrollo institucional y organizacional del modelo correccional, en cuanto dispositivo de encierro y reforma, sino sólo se atiende al discurso sobre el correccional.

⁴ El Monitor de las Escuelas Primarias, tomo 2, 1854, Pág. 141-143. Se puede comparar el reglamento expuesto con otra reglamentación del año 1863, que aconseja una escala graduada de sanciones y en el que predominan las sanciones disciplinarias por sobre las sanciones corporales:

Para una consulta de detalle el libro “del jefe político del departamento” (El Monitor de las Escuelas Primarias, tomo 10, N° 14, 1865, Pág. 256 y 257, en Monsalve M., “I el silencio comenzó a reinar”. Documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920, Fuentes para la Historia de la República, Volumen IX. Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago, 1998.

Debido en parte a los fines perseguidos con su implementación, la rígida disciplina imperante en las nacientes escuelas se asimila a un cuasi sistema penal. Pero ya en algunas reglamentaciones se aprecia el deseo de agregar a las sanciones algunas finalidades modeladoras de la conducta. Por ejemplo, se plantea normas que establecen que el preceptor de la escuela debía comportarse, en parte como un padre de familia (o como lo haría un futuro magistrado de menores): severo y a la par indulgente, teniendo en cuenta la corrección del alumno:

“Formemos nuestro carácter...que sea suave afectuoso i complaciente con alumnos dóciles, sumisos y morales, que no salgan de la senda del deber; pero que sea también fuerte, serio, grave i sentencioso sin capricho, odiosidad o prevención, para con niños que acostumbrados al vicio, regalo de sus padres, i a ser los amos de su casa, ni están dispuestos a obedecer, ni preparados para el orden, trabajo i régimen del establecimiento.

(...) Su voz debe ser la de un majistrado que sentencia sin apelación y con la calma que da la rectitud de conciencia de causa probada. Manifestará en su semblante la dulzura mezclada a la gravedad”.

En el año 1896 se crea el primer establecimiento correccional, que se diferenciaba muy poco de una cárcel⁵. Antes de que dicha situación cambiara, y por la misma influencia de los argumentos correccionales, se planteó a principios del siglo 20 una discusión sobre el discernimiento y la permanencia de los menores en las cárceles:

“La sociedad posee un medio todavía más eficaz que las cárceles para preservarse del pequeño criminal: es la educación que no se le ha dado tal vez. No se puede golpear tan rudamente una vida apenas comenzada, ni se puede juzgar incorregible y posible de pena a un ser que no se ha tratado de corregir. Sólo cuando la

⁵ Mediante Decreto Supremo se creó, en 1896, la Escuela Correccional de Niños de Santiago, conocida como “Escuela de Reforma” (Al año siguiente se fundaron escuelas correccionales en Valparaíso y Concepción, que se cerraron al poco tiempo). Su misión era “corregir” a los menores de edad que cometieran infracciones a la ley, bajo un marco de formación moral y talleres laborales. Fue la única que funcionó, hasta 1927, fecha en que una comisión investigadora de la Cámara de Diputados denunció graves irregularidades de tipo administrativo, de funcionamiento y de abuso contra los niños.

sociedad haya cumplido su deber respecto del niño como de su miembro futuro, que le haya dado la educación necesaria para evitar el delito, podrá exigirle que respete el orden jurídico establecido (...) En todo caso se necesitan esfuerzos sostenidos y perseverancia sostenida por algún tiempo y no algunos días de prisión para castigarles sus pequeñas e inconsideradas flaquezas, consiguiendo de esta manera la desmoralización precoz del individuo” ⁶

Trayectorias
de
adolescentes

La razón principal que se esgrimió para proponer la sustracción de los menores de edad del proceso penal de adultos, era la falta de un verdadero arraigo del “impulso criminal” en el niño, un ser todavía en formación⁷. Con todo, con la promulgación de ley de menores en 1928, si bien se elevó la edad de inimputabilidad penal de 10 a 16 años, no se prohibió el ingreso de menores en trámite de discernimiento a los recintos penitenciarios de adultos, sino que se especificó la dotación de secciones separadas para ellos en dichos recintos⁸.

y jóvenes
que infringen
la ley penal;
contextos

Solo después de adquirir un cierto desarrollo y legitimación, los métodos de la pedagogía correccional comenzaron a aplicarse en el reformatorio. En un trabajo que data del 1910, Joaquín Lavín Urrutia señalaba: “Todos estos niños se encuentran sometidos a un severo régimen de instrucción, educación y trabajo, del cual carecían en las antiguas prisiones y a una extremada vigilancia durante todas las horas del día y de la noche, lo que tiene necesariamente que influir en la morigeración de sus malos hábitos y costumbres”. No obstante la pretensión educativa, a los internos se les llamaba todavía “reos” o simplemente “castigados” ⁹.

institucionales
para la
intervención

⁶ “Los niños en las prisiones”, en: León M., A., Sistema carcelario en Chile: visiones, realidades y proyectos (1816-1916). Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, 1997.

⁷ León M., ob.cit.

⁸ Según estadísticas de la población interna en la cárcel de Valparaíso en 1914, aproximadamente un 40% correspondía a menores inimputables o en edad de discernimiento (menores de 20 años), en: León M., ob.cit.

⁹ El día comenzaba a las cinco de la mañana, y tras el aseo personal y de las habitaciones, se daba paso al desayuno en los comedores. En las actividades de talleres era necesario mantener un absoluto silencio. Lo mismo en los recreos, donde se prohibía cualquier gesto de excesiva familiaridad. Las recompensas y castigos iban desde insignias, grados, felicitaciones o una comida especial para la conducta destacada, se reprimía faltas como

Desde principios de siglo, el surgimiento de la cuestión social había permitido impulsar la preocupación por la infancia en peligro, al inicio centrada en el abandono de niños y la mortalidad infantil¹⁰. Sus frutos fueron la promulgación en 1912 de la ley de Protección de la Infancia Desvalida¹¹ (que no tuvo aplicación), y en 1913 del Consejo Superior de la Infancia. Este campo de preocupación se vio favorecido por el creciente interés despertado por el tema del alcoholismo y la reactivación del interés por la escuela y el porvenir de la raza. Se multiplicaron los canales de "educación popular", incluso en los propios círculos de obreros y universidades populares. En 1910, Alejandro Venegas (el Dr. Valdés Cange) proclamaba:

"Obtenido el alivio económico del país, habrá que pensar en reparar el estrago moral que los últimos 30 años han causado en todas las clases sociales de la nación (...) no es posible que la generación actual, que nació y se crió en la podredumbre, se depure en absoluto; debemos contentarnos con que se refrene y no siga escandalizando. La regeneración hay que esperarla de los que vengan después, de la juventud que aun no está inficionada, de los niños de hoy y hombres del mañana (...): la salvación está en la escuela".¹²

no prestar atención en clases, la infracción a la regla de silencio, desaseo, etc. Los castigos iban desde una amonestación pública, a estar de pie frente a una muralla, quitarles el recreo, la comida y las visitas, hasta llegar al encierro en el calabozo con esposas y grilletes. En: **Memoria de la Escuela Correccional de Niños de Santiago de 1910**, Archivo Ministerio de Justicia, 1910.

¹⁰ Entre 1900 y 1910, la mortalidad infantil alcanzó un promedio de 398 niños muertos por cada mil nacidos vivos. En la Casa de Huérfanos de Santiago, en el mismo periodo, esa cifra osciló entre 735 y 760 por cada mil nacidos vivos. En: R. Salinas y M. Delgado, "Los hijos del vicio y del pecado. La mortalidad de los niños abandonados (1750-1930)", Revista Proposiciones N° 19. Posteriormente, con el desarrollo de la otra cara de la filantropía de la época, la mirada sobre la infancia peligrosa, la Casa de Huérfanos sólo sería vista como una ayuda inútil, reproductora del abandono de los niños, provocado por la indignidad de la familia pobre.

¹¹ En 1912, se promulga la Ley 2.675, de Protección a la Infancia Desvalida. Según esta ley, el juez podía decidir provisoriamente sobre la suerte de los niños desvalidos (huérfanos, delincuentes), internándolos en algún establecimiento de reforma o de beneficencia, o entregándolos al cuidado de personas de confianza. La ley define que los "menores en situación de abandono "son aquellos cuyo padre no velara por su crianza, cuidado personal y educación; cuando se entregaran a la vagancia, mendicidad y prostitución; y cuando trabajaran en actividades riesgosas para su desarrollo físico". Se sancionaba también la explotación de menores de ocho años. Pero la ley fue muy poco efectiva en la práctica. Además, al no establecer medidas de protección, el menor continuaba sometido al código penal, en caso de imputársele alguna infracción, o simplemente era dejado en libertad.

¹² Dr. Valdés Cange, Sinceridad. Chile íntimo en 1910, Ediciones CESOC, 1998.



La discusión de la denominada “cuestión social”, que visualizó la preocupación por la infancia en peligro, fue evolucionando y permitió la expresión de otra preocupación aparentemente opuesta, aquella que denuncia los peligros de la infancia, o la “infancia peligrosa”. Surgieron varias iniciativas de regulación del trabajo infantil¹³, pero no fue sino hasta el Gobierno de Ibáñez, en 1931, que se dictó el D. F. L. N° 178, que reglamentaba el trabajo de los menores de dieciocho años y que sirvió de base al Código del Trabajo¹⁴. Finalmente, la ley de Instrucción Primaria Obligatoria, promulgada el 26 de agosto de 1920, se inscribe en este contexto de alarma social; pero como había ocurrido en el pasado siglo¹⁵, pasarían años antes de que pudiera ponerse efectivamente en práctica, debido a la escasez de establecimientos escolares, elementos de enseñanza y profesores, por lo que a su promulgación le siguió un alto ausentismo y deserción escolar. No sería sino hasta el gobierno de Aguirre Cerda (39-40) que la situación comenzó a ser enfrentada en forma sistemática¹⁶.

En definitiva, junto a la categoría del menor abandonado, la categoría de infancia anormal y delincuente conformó la trilogía tutelar del primer derecho de menores¹⁷. Ni antes ni después de la promulgación de la ley de instrucción primaria obligatoria (1920), se había podido integrar al espacio escolar a ciertos niños que no se adaptaban a sus normas y estructura, a saber: La “infancia delincuente”, conformada por los niños “perversos” y

¹³ En 1917 se dicta la ley que establece el descanso dominical para los niños, pero con un reglamento en el que figuraba una extensa lista de industrias exentas de la ley. El 20 de diciembre de 1916, se aprueba la ley de Salas Cunas, que obligaba a los talleres que empleasen 50 o más mujeres mayores de dieciocho años a disponer de estas salas. En 1917, el Ministro de Industrias de la época, el demócrata Luis Malaquías Concha dictó un decreto por el que prohibía el trabajo de niños menores de doce años en la maestranza de Ferrocarriles del Estado.

¹⁴ C. Urrutia, Niños de Chile. Colección Nosotros los Chilenos, Editorial Quimantú, junio de 1972.

¹⁵ A las escuelas del sistema nacional no llegaría a asistir más del 10% de los niños en edad escolar. (de 363.775 niños que debían asistir a la escuela, sólo estaban matriculados 36.902), de manera que sólo se educa un niño por cada 9,84%. Según el Censo de 1895, sólo el 28% de la población chilena sabía leer y escribir, mientras que la asistencia a establecimientos fiscales y privados era apenas un 17% de los niños entre 5 y 15 años de edad (Vial G., Historia de Chile, Tomo 1).

¹⁶ Urrutia, ob.cit.

¹⁷ En el mensaje de la primera ley tutelar de menores, ley 4.447 de 1928, se lee: “La infancia desvalida, abandonada y delincuente es un hecho de tan grave y notoria

aquellos que no cumplían con la asistencia o permanencia obligatoria, y preferían la calle, la “escuela de los delincuentes”; y la “infancia anormal”, formada por los niños que no se adaptaban a las normas y reglamentos escolares (“inestables”) ni asimilaban los aprendizajes (“retrasados”).

En efecto, la ley de Protección de Menores de 1928 forma parte de un conjunto de iniciativas “protectoras” de la infancia en peligro y peligrosa: prohibición del trabajo infantil, establecimiento de la instrucción primaria obligatoria (1920), represión de la vagancia y mendicidad en los niños. El reformatorio sería durante largo tiempo la punta de lanza para lidiar con todo tipo de niños “anormales”, inadaptados y delincuentes, tal como recomendaba en 1924 el Cuarto Congreso Panamericano del Niño:

*“Escuelas especiales para anormales mentales o clases especiales para anormales o delincuentes, sin establecer diferencias entre ambos grupos y asilos colonias para niños ineducables...pues los débiles mentales serán considerados una amenaza para el bienestar social y el futuro de la raza”.*¹⁸

En 1925, un Decreto ley crea Establecimientos Especiales para Prevenir la Delincuencia Infantil. En estos establecimientos se podía internar a menores de 18 años, que se encontrasen en situación de abandono físico o moral, vagancia o recogidos por la policía; a los que recibían malos tratos de sus padres o guardadores; a los que no asistían a la escuela

trascendencia social, que no es posible continuar más tiempo ante él en una actitud de simple expectación. En efecto, por una parte, el niño abandonado o delincuente es síntoma de grave mal que urge remediar; por otra, es en sí mismo un peligro permanente que es indiscutible corregir (...) las causas del abandono y la delincuencia infantil, son en primer término (...) la constitución irregular de las familias y la desorganización de éstas, por irresponsabilidad o inmoralidad de los padres. En cuanto a las consecuencias, de íntimo interés para la conservación de la sociedad y de la raza, son tan visibles... que no ha menester insistir para convenir que la solución de este problema es de suma urgencia”. Cortés J., (1994).

¹⁸ “Establecimientos primarios para niños en edad escolar; Colonias agrícolas y escuelas industriales de artes y oficios, de acuerdo con las características del país; Escuela de régimen y disciplina militares para los culpables reincidentes, los incorregibles, violentos, etc.; Casas auxiliares dentro de las ciudades, en relación con los reformatorios, para alojamiento de los niños egresados de estos últimos, durante el peligroso periodo de readaptación a la vida libre; Colonias climatéricas, de mar y de montaña, para niños débiles, pretuberculosos o afectados de tuberculosis latentes o larvadas; Institutos médico-pedagógicos con las secciones necesarias para inadaptables, epilépticos, retardados, imbéciles, etc.”. Iglesias S., y otros, en Villagra H y Barrios L (1992).

por desobediencia a los padres o guardadores y, por último, a los que el director del establecimiento considerara conveniente admitir. También se ingresaba a aquellos menores cuyos padres lo solicitaban y pagasen la pensión correspondiente a su estadía.

2. Una segunda etapa en el abordaje de la delincuencia de los menores de edad en Chile está representada por el surgimiento del paradigma de la situación irregular. El nuevo enfoque criminológico, si bien en continuidad con el anterior, muestra el creciente interés por la influencia del medio social en la etiología de la delincuencia. Si antes el atavismo del pequeño criminal justificaba la pretensión educativa (correccional), ahora esta pone el acento en los procesos de socialización. En consecuencia, la delincuencia comienza a ser vista más como un hecho aprendido que como un hecho innato. Se despierta el interés por las historias de vida de los delincuentes, y se elaboran las primeras tipologías de especialidades criminales. De acuerdo con la influencia que ejercen las investigaciones de la Escuela de Chicago, surge el interés por la desorganización social, por los desajustes de la estructura social y por los procesos desviantes que se desarrollan al interior de subculturas.

La sanción de libertad vigilada o a prueba, y más tarde la libertad asistida, surgen como alternativas a las penas privativas de libertad de corta duración; pero, por sobre todo, como una opción para enfrentar los problemas de socialización del adolescente en la familia, el grupo de pares, la escuela, el trabajo y la comunidad. La alternativa del trabajo pedagógico es ofrecer modelos de vida pro-sociales, antes que desviados o delictuales. La socialización (o resocialización, según se prefiera) es entendida como la perfecta identidad entre los hábitos de una persona y el marco normativo y legal de la sociedad. En esta visión, el comportamiento ajustado del adolescente es lo importante a lograr.

El énfasis puesto en la socialización “desviada” (cuyo resultado sería la “situación irregular”) tensionó los énfasis puestos en la explicación de la conducta de los menores en conflicto con la justicia, que hasta ese momento se caracterizaba por la amalgama de las tesis médico-pedagógicas, tensionando primero el énfasis pedagógico, y luego la visión biomédica, para llegar a integrarse con ellas en una peculiar síntesis



sociojurídica-médico-pedagógica. En efecto, el campo especializado de atención a la infancia se desplazó primero del ámbito jurídico al ámbito médico. El concepto de menor en situación irregular, formulado por primera vez en 1942 en la definición de misión de la Dirección de Protección de la Infancia y la Familia (PROTINFA), es representativo de ello. Según el artículo quinto del D.F.L. del 7 de octubre de 1942:

“Se entenderá que un menor se encuentra en situación irregular cuando su adaptación sufre alteraciones, se encuentre moral o materialmente abandonado o en peligro de estarlo, o hubiere delinquirado cualquiera sea su estado civil”.

En 1942, la Dirección General de Protección al Menor se fusionó con otras instituciones, denominándose Dirección General de Protección a la Infancia y Adolescencia (PROTINFA), pasando a depender del Ministerio de Salud; pero tal desplazamiento no estuvo ajeno al desarrollo de una pugna por la competencia, que estuvo a punto de quedar radicada en el Ministerio de Educación. En 1952, la PROTINFA y los servicios de atención a menores en situación irregular, pasan a depender del Servicio Nacional de Salud. Como ejemplo de la tensión provocada por el énfasis biomédico de la situación irregular, puede verse la siguiente editorial del diario La Nación, del 5 de agosto de 1957:

“constituyó un grave error haber ubicado los servicios de reeducación de menores en la compleja y pesada estructura del Servicio Nacional de Salud. Al parecer, influyó en la determinación aludida un criterio eminentemente médico en el enfoque de los problemas de la minoría de edad desamparada. No se explica de otra manera que los establecimientos y organismos que antiguamente correspondieron al Departamento de Menores en situación irregular de PROTINFA aparezcan en la actualidad diluidos en unidades de tipo sanitario”¹⁹.

El paradigma de la situación irregular se plasmó definitivamente en la ley de menores 16.618, de 1967, volviendo su dependencia institucional al Ministerio de Justicia. No obstante, ella vino a dar continuidad a los fundamentos de la ley de 1928, afianzando el desarrollo del

¹⁹ Urrutia, ob.cit.

modelo correccional, con sus peculiares características, en particular el diagnóstico clasificatorio y el sistema de persuasión organizada. A partir de la creación del CONAME, esta visión contaría con un organismo rector.

El paradigma de la situación irregular presenta fuertes lazos de continuidad con la visión de la infancia abandonada, anormal y delincuente, características de la etapa anterior. Esto se aprecia examinando cualquiera de las definiciones de la situación irregular, ya sea la de PROTINFA, CONAME o SENAME (y, también tras ellas, la mirada normalizante del juicio escolar y sus procesos):

CONAME, 1967: "Menores que presenten graves problemas derivados del ambiente y leves problemas conductuales. Menores que sufren alguna irregularidad física o psíquica que les van a producir una inadaptación social. Menores en conflicto con la justicia. Menores cuya irregularidad está condicionada por problemas económicos. Menores en peligro moral".

SENAME, 1979: "Menores que carecen de tuición o que teniéndola, su ejercicio constituye un peligro para su desarrollo normal integral; los que presenten desajustes conductuales y los que estén en conflicto con la justicia."

Recordemos que el intento por crear un sistema nacional de enseñanza durante la segunda mitad del siglo 19 y el despuntar del modelo pedagógico correccional, no en menor grado que la lenta, aunque progresiva implementación de la ley de enseñanza primaria obligatoria (1920), no pudo evitar -o más bien fomentó- que ciertas categorías de niños (los niños anormales y los niños predelinquentes) comenzarán a tener problemas de adaptación a ella, problema que empezó a plantearse en forma evidente en el mismo periodo en que la visión de la "situación irregular" se fue haciendo hegemónica. Lo anterior se comprende mejor cuando se relaciona la exposición de un contingente creciente de jóvenes a los desajustes del proceso de enseñanza, con el desarrollo paralelo de un campo teórico y de observación - control; de intervención y estudio: un aparato médico - jurídico y pedagógico, de tutela sobre los menores de edad desadaptados.

Como es natural constatar, los límites de la enseñanza normal son también los límites de la pedagogía correccional:

"Según ellos, dicen que es para cambiarnos, pero no pueden cambiarnos porque nuestra forma de ser es distinta de ellos, tenemos nuestros propios formas de pensar, nuestros propios ideales, nuestras costumbres, cosas que ellos no nos pueden cambiar a nosotros".²⁰

3. Una tercera etapa, hasta la actualidad, se inicia con la recuperación de la democracia en Chile. Luego de la suscripción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y los nuevos énfasis de política, comenzó una fuerte crítica al paradigma de la situación irregular, a la consideración del niño como objeto y no como sujeto de derechos, a la ausencia de una separación de vías para enfrentar las situaciones de graves vulneraciones de derechos a que están sometidos niños y adolescentes y las infracciones de ley que cometen adolescentes y jóvenes, al cuestionamiento desde el Estado de la intervención tipo internado²¹, a las largas permanencias en estos sistemas, a la permanencia de una gran cantidad de adolescentes en las secciones de menores de las cárceles de adultos, a la exclusión de las familias y comunidades de la atención de los niños y adolescentes, etc. En términos de los modelos criminológicos que están presentes en esta etapa, se impone un cierto eclecticismo, y encuentran cabida las perspectivas de la rotulación, de la criminología crítica²², y de la justicia restaurativa, muy ligada a ambas. En particular, la perspectiva de los procesos criminalizadores, permite entender las trayectorias marginales; se habla de los efectos nocivos de la institucionalización y el encierro; se discute sobre la necesidad de respuestas desjudicializadas a los conflictos jurídicos provocados por los jóvenes, el uso de alternativas a la pena privativa de libertad y a una perspectiva de responsabilización del sujeto a través de la reparación del daño causado y los trabajos comunitarios. Todo ello vino a encontrar aplicación parcial en el nuevo sistema de justicia juvenil, implementado a partir del 8 de junio de 2007.

²⁰ Van Der Schraft, Munizaga y Guajardo, (1999).

²¹ Con la creación del SENAME en 1979 y el fuerte impulso otorgado por el DFL 1385, de 1981, que subvencionaba la atención privada de los menores "en situación irregular", a fines de 1989 el 63% de los niños atendidos se encontraba en sistemas de tipo internado y entre 1980 y 1989 las plazas subvencionadas se habían incrementado un 55%. La creación



La nueva orientación se aferra a un minimalismo penal, haciendo explícita la crítica al uso dado al principio educativo (o reeducativo) en el antiguo sistema tutelar. El derecho penal especial de adolescentes o modelo de la responsabilidad, contempla sanciones especiales y reconoce a los adolescentes una especial capacidad de culpabilidad, aunque le atribuye consecuencias jurídicas que toman en consideración su característica de sujeto en desarrollo. La protección integral de los derechos de los adolescentes y jóvenes queda incorporada en esta perspectiva a través de un conjunto de garantías especiales. Se trata de un sistema “que se basa en una diferencia o especialidad por profundización, complementación y reforzamiento de las garantías procesales penales”²³. Las posibles funciones preventivas especiales del sistema penal de adolescentes quedan contenidas por dicho régimen de garantías que limitan el poder penal, en el resguardo del desarrollo e integración social del adolescente, como lo establece el artículo 40 de la Convención.

Hasta donde el resguardo del desarrollo e integración social es el principio organizador del proceso, o bien se trata solo de limitar los efectos nocivos del sistema penal en el joven, particularmente teniendo en cuenta que se trata de un sujeto en desarrollo, constituye materia de discusión. Autores como Cillero y Couso adhieren a la segunda posición. Cillero plantea que la perspectiva de los límites “parece ser más compatible con una lógica de garantías, en cuanto puede referirse más directamente a derechos

en 1990 del Proyecto Nacional de Rehabilitación Conductual en el SENAME, obedeció a la evaluación de que “los sistemas de internación de niños en situación irregular en los últimos diez años de funcionamiento, ha demostrado en general y más enfáticamente en lo que respecta a aquellos destinados a tratamiento de problemas conductuales y jóvenes infractores, índices elocuentes de fracaso”. PRONARC, SENAME, (1990).

²² Desde los años 50, y particularmente en los años 60 y 70 del pasado siglo, se desarrollaron con fuerza, primero el enfoque de la reacción social, y luego el de la criminología crítica. El primero de ellos desarrolló una visión de las carreras delictivas como carreras “morales” de sujetos sometidos a procesos de estigmatización, y estudió las instituciones totales y las “ceremonias de degradación del yo”; pero, no logró incidir en las estrategias de intervención que se habían venido desarrollando. Este enfoque avanzó en el conocimiento de la delincuencia, al definir la criminalidad como un hecho atribuido, pero no se tradujo en prácticas de intervención sino hasta mucho más tarde. La criminología crítica tuvo mejor suerte: integrando la perspectiva de la rotulación, propuso pasar del análisis del fenómeno criminal al análisis del funcionamiento del sistema penal. Esto permitió conocer con más detalle la actuación de las agencias de control social, la construcción administrativa de los casos criminales, y la relación entre vulnerabilidad social y criminalidad. La criminalidad aparecería en adelante como un hecho producido.

²³ Cillero M (2003).

subjetivos y a mecanismos idóneos para protegerlos, que las nociones más vagas de “desarrollo” e “interés superior del niño” que se adecuan mejor a un derecho de “prestaciones y promoción”, que a un Derecho penal mínimo”²⁴. Del mismo modo, desde una postura escéptica frente a los fines preventivo especiales de la justicia juvenil, pero en el ánimo de rescatar espacios para la vigencia del principio reeducativo, Couso lo encuentra actualmente en el giro hacia un “garantismo proporcionalista” (mayor atención a las garantías y proporcionalidad entre gravedad del delito y severidad de la sanción), luego de la crisis de la justicia de menores y de los fundamentos para buscar la resocialización de estos a través del sistema pedagógico – correccional, que se pretendía distinto de la aplicación de una pena. El principio educativo y resocializador impone un orden de prioridad en el recurso a las diversas alternativas de resolución de un caso de delincuencia juvenil: “Primera opción, desestimar la causas, dejando de intervenir, para no entorpecer o poner en peligro el proceso de socialización del niño o adolescente; Segunda opción, desestimar el caso en la justicia juvenil y derivar el asunto a los servicios sociales regulares y de protección (o terapia), cuando el adolescente tiene necesidades educativas y de socialización insatisfechas que requieren alguna intervención institucional, que jamás podrá ser sanción encubierta; Tercera opción, procurar un entendimiento entre el adolescente autor y la víctima, que conduzca en su caso a una reparación; Cuarta opción, imponer una medida o sanción ambulatoria, orientada a reducir la posibilidad de un futuro comportamiento delictivo; Quinta opción (como último recurso y por el menor tiempo posible), imponer una sanción privativa de libertad, en condiciones privilegiadas en comparación con otros centros, y planteándose desde el primer momento la posibilidad de reducir su impacto negativo para la socialización a través de beneficios penitenciarios”²⁵.

²⁴ Cillero, Ob.Cit. Pág., 81. En otro lado, hace depender la vigencia de garantías en el derecho penal de adolescentes, tales como la aplicación de técnicas de descriminalización legal, aplicación del principio de oportunidad, reconocimiento de la privación de libertad como último recurso y condiciones especiales para la ejecución de sanciones, directamente del principio de interés superior, sin perjuicio de que puedan derivarse con igual efectividad del principio de intervención penal mínima. Ver: “La responsabilidad penal de adolescentes y el interés superior del niño”, en Revista Justicia y Derechos del Niño, Número 9. UNICEF, Agosto de 2007.

²⁵ Couso J. (2006).



Para Tiffer y Llovet, el principio de culpabilidad debe funcionar como límite de las sanciones a imponer²⁶, frente a la tentación de que los fines preventivos que se le atribuyen a las penas puedan llevar a vulnerar este principio (como sucede en el Derecho de Menores). Sucede más bien lo contrario: la pena a imponer puede disminuir hasta tanto lo permitan los criterios preventivos, traducidos aquí como principio educativo, consecuencia de los principios de interés superior del niño y protección integral de éste, basado en su carácter de sujeto en desarrollo. No obstante no es el desarrollo del adolescente el argumento que más ha de servir en estos casos, ya que el resguardo del desarrollo futuro podría ser un criterio para regular el cumplimiento de la pena, pero no para fijarla; mientras que sí se puede invocar como criterio de una menor culpabilidad el hecho de haber estado expuesto el joven a procesos de criminalización y etiquetamiento o, después de haber cometido el hecho, su arrepentimiento o disposición a reparar el daño causado²⁷. Sin embargo, puesto que el Derecho Penal juvenil parte del principio de que los jóvenes deben responder de sus actos (responsabilización), tratándose de hechos graves, resulta contrario al principio educativo la fijación de una sanción manifiestamente inferior al grado de culpabilidad del joven. Finalmente, ¿Pueden funcionar las necesidades como fundamento de la culpabilidad disminuida? En este punto toma fuerza el argumento de Cillero, de que sólo se puede reconocer una complementación entre el sistema jurídico destinado a limitar las penas (derecho penal garantístico) y el sistema de protección de los derechos del niño. Con todo, pensamos que sigue existiendo un espacio para postular que el principio educativo puede fortalecer el principio de intervención penal mínima, cuando se desarrollan procesos de criminalización que tienen que ver con la trayectoria del adolescente y con el delito mismo, y cuando está en juego la responsabilización del joven. Se volverá sobre estas cuestiones en la última parte de este trabajo.

²⁶ “El interés superior del adolescente y la protección integral de este no pueden ser utilizados para aplicar al adolescente una sanción superior a la que corresponde a su culpabilidad, bajo el argumento de que es conveniente para él desde un punto de vista educativo”, Tiffer C., y Llobet J (1999).

²⁷ Llovet J y otros; (2002).

II. Perspectiva de proceso, relacional y biográfica para la comprensión de la delincuencia de adolescentes y jóvenes.

En el marco del paradigma de la protección integral y la responsabilización, es preciso revisar el enfoque criminológico que acompaña al paradigma de la situación irregular: el modelo de los factores múltiples, donde se plantea que los orígenes de la delincuencia de los adolescentes y jóvenes están asociados a una multiplicidad de factores, diversos en cada individuo, pero ligados todos ellos por las condiciones de pobreza, carencias y marginalidad en que viven. La concepción expuesta es coherente con el paradigma de la infancia abandonada-delincuente y con el concepto de situación irregular, que entiende que interviene sobre un niño que es fundamentalmente distinto del resto; niño que sufre las consecuencias sociales de la mala constitución familiar, del abandono, de los problemas y discapacidades orgánicas y síquicas, de la vagancia, de la mendicidad, del comportamiento irregular, del conflicto con la ley penal.

Un estudio comparado entre una muestra de adolescentes encarcelados y un grupo de control, mostró que los factores más relacionados con la conducta delictiva eran de mayor a menor importancia: “la deserción escolar, el desempeño de un trabajo informal; la autovaloración disminuida y el abandono temporal del hogar familiar”²⁸. Es significativo que temas como el maltrato infantil, la pobreza subjetiva o la familia disfuncional, considerados en la encuesta, no figuraran entre los factores más directamente asociados; sin embargo, el estudio concluye que la vida del adolescente infractor “se desarrolla en un contexto familiar carencial, deficitario e incluso patogénico, la explicación del comportamiento desadaptativo, por lo tanto, se descubre en su propia biografía”²⁹. Otra conclusión del estudio, es que se observa un efecto negativo del paso por la red del SENAME en la trayectoria de cierta clase de adolescentes³⁰.

²⁸ Souza D., y otros (1992).

²⁹ Ibid. Pág. 74

³⁰ El estudio mostró que del total de adolescentes ingresados a la red del SENAME, 1 de cada 4,5 es encarcelado. En cambio, 1 de cada 36 jóvenes que no lo ha hecho llega a la cárcel.

En lo que sigue se identifica varios procesos y relaciones que apuntan a trayectorias de vida en adolescentes y jóvenes infractores.

Un primer tipo de proceso se desarrolla directamente en el plano de la integración social: Procesos de segregación de espacios integradores y de promoción social, como la escuela y el mundo del trabajo.

Exclusión del sistema escolar y del mercado laboral: Las prácticas delictivas se instalan en la precariedad integradora de la educación y del mercado laboral.

Un estudio recientemente realizado para SENAME sobre infractores por delitos graves y no graves³¹, indica que de cada dos adolescentes que han cometido delitos, uno asiste a la escuela (48%). Incluso, los infractores por delitos graves lo hacen con más frecuencia (55%). Es decir, la comisión de una infracción de ley viene a colapsar definitivamente procesos en los cuales los adolescentes se encuentran todavía interactuando con la escuela, y no necesariamente han hecho abandono de ella.

En cuanto al ámbito laboral, se identifican con el mundo del trabajo; pero sólo una minoría estaba trabajando al momento de ser detenido (28%), mientras que el resto se encontraba cesante o buscando trabajo por primera vez. Es significativo que su experiencia anterior no sea la cesantía, ya que la mayoría (73%) ha trabajado antes, especialmente en un empleo informal (el 69%) o temporal (el 18%)³².

Habiendo constatado que la falta de escolaridad es la característica más obvia de las personas involucradas en la delincuencia común, se tiende a pensar que la deserción escolar es la causa de lo anterior, pero la deserción misma es también un resultado de la relación previamente conflictiva o problemática, de un niño o adolescente con la escuela. De hecho, los adolescentes que no están insertos en ella no rechazan ni valoran negativamente su experiencia escolar.³³ El estudio reseñado

³¹ Canales M., y otros, (2005).

³² A su vez, casi todos han repetido curso alguna vez, siendo los infractores graves los que tienen peor rendimiento escolar. Sumado a lo anterior, un porcentaje importante declara ser o haber sido desordenado en el colegio. Por último, el estudio no arrojó influencia significativa de los factores familiares o de la relación del adolescente con los grupos de pares. *Ibíd.*

señala que, de los adolescentes infractores que no asisten a la escuela, al 85% le gustaría volver a ella.

• Pero, ¿cuáles son los procesos de desafección escolar? Fue Cohen³⁴ el primero que relacionó la resistencia subcultural a la escuela y la formación de grupos tipo banda juvenil. En algunos adolescentes, la incorporación franca a grupos delictivos tiene como antecedente más o menos inmediato la pertenencia a formas de agrupación que surgen en buena medida como formación cultural reactiva frente a una escuela que, según su interpretación, niega los valores inculcados y no facilita la promoción social.

Desde el enfoque de Cohen, el joven que se enfrenta al anterior dilema cultural, tiene ante sí tres posibilidades: a) se conforma con lo que la escuela le ofrece y adopta una postura instrumental, administrando su permanencia en ella de la mejor forma posible; b) no se conforma, sino que intenta poner el máximo de su parte para lograr la ansiada promoción social (“ser más”), por los medios prescritos (estudia más y cumple de sobremanera en todos los planos); o bien, c) termina desechando la promesa ofrecida por la escuela, y renuncia por lo tanto a los caminos aceptados de promoción social, frustrándose o desencantándose de ellos, y escogiendo medios ilegítimos. Paradójicamente (como en otros procesos en este ámbito), los niños o adolescentes que siguen el camino de la renuncia comparten con los que se esfuerzan por conseguir los logros convencionales, una disposición aspiracional e incluso competitiva; pero mientras unos la vuelcan en sentido meritocrático, otros lo hacen en una dirección marginal.

Sin embargo, *la renuncia* no es la única consecuencia ni es una decisión asumida con entera libertad, sino que se encuentra influida también por procesos de estigmatización que, entre otras consecuencias, estrechan las opciones del adolescente, impidiéndole contar con verdaderas alternativas en su horizonte. El proceso de desafección escolar también

³³ Ya sea por su promesa promocional, por su deseabilidad social o por el recuerdo de interacciones significativas con amigos o profesores, los adolescentes, infractores de ley y no infractores, valoran la posibilidad de seguir estudiando o bien, de reinserirse en la escuela si han debido abandonar.

³⁴ Cohen, A, (1971).

ha sido analizado a propósito de este tipo de procesos de “selección” al interior de la institución escolar. Desde esta perspectiva, encontramos que la identidad criminalizada de un joven infractor se origina en las frustraciones y estigmas adquiridos en su interacción escolar, tal como le ocurre en su interacción con las instituciones de menores, sólo que estos procesos son menos intensos y menos esperados cuando se dan en la escuela. No obstante ser todavía muy incompleto el conocimiento de los factores que explican la estigmatización de “alumnos problema”; inspirándose en el denominado “efecto Pigmalión”³⁵, algunos autores han identificado en esta dirección mecanismos como el “juicio por la fachada”³⁶, que lleva a los profesores a juzgar el comportamiento, la moralidad o el rendimiento de algunos alumnos como incorrecto, reprochable o deficiente. También desde la etnometodología, autores como Kitsuse y Cicourel encontraron que algunos hitos en el “currículum vitae” de un adolescente infractor están intensamente relacionados con el otorgamiento, a los neófitos, de sucesivos “diplomas” de mal comportamiento³⁷. A manera de ejemplo, algunos testimonios de entre los muchos que se podrían citar:

- “Yo estaba en segundo medio cuando me salí del colegio. Me salí porque era muy malo, pasaba peñando todo el día. El profe decía que era maldadoso, que era malo, que en este colegio era malo yo”...*
- Porque te tienen mala los c....*
- No. Es que los profes se aprovechan del poder...”*
- Porque tu podis ser el más piola, pero te mandaste un condoro y estás en el piño.....te mandaste un condoro y te tienen marcado, yo voy a ser el culpable siempre po. Si estay piola, a quien le van a echar la culpa, a uno po. ...y uno es pa volverse loco”³⁸*

³⁵ La Psicología educacional ha destacado el papel de los supuestos del maestro bajo la figura de la profecía de autorrealización, también conocido como “efecto Pigmalión”. Según esta tesis, los niños muestran un trabajo superior cuando así lo espera su profesor. Por su parte, cuando no se espera que algunos alumnos realicen dicho trabajo superior, este hecho le parece indeseable al profesor.

³⁶ Se trataría de rasgos como las posturas, vestimenta, corte de pelo, forma de hablar y gesticular, formas de usar el lenguaje, etc. Varela, J. y Álvarez - Uría, F.(1993).

³⁷ En su obra señalan: “El sistema escolar es una organización que produce, en el curso de sus actividades una variedad de carreras propias de adolescentes, incluida la de delincuente” Kitsuse J., y Cicourel, A, (1968). También: Cicourel A. (1967).

³⁸ En: Canales y otros, 2005

Las dificultades para realizar la fuerza de trabajo. Los problemas de los adolescentes y jóvenes en el ámbito laboral, se caracterizan por un horizonte ocupacional precario (de subempleo, empleo temporal o trabajo no especializado); una cultura autoritaria en la relación laboral y bajos sueldos³⁹; todo ello en un momento en que deben tomar decisiones importantes sobre sus vidas⁴⁰.

Desde el punto de vista de la moratoria juvenil en general, el trabajo informal no es por si mismo un elemento inductor a la delincuencia, pero tiene más probabilidad de serlo cuando el adolescente suma a este tiempo de espera antes de la inserción estable, incursiones en actividades delictivas, y el lastre de un proceso avanzado de desafección escolar. Por el solo hecho de ser objeto de un control social formal, el trabajo produce una frágil integración social. Aunque el trabajo informal pueda proporcionar un aprendizaje sustituto de habilidades y destrezas, y algunos ingresos, es un terreno peligroso en cuanto está sujeto a ser criminalizado. Es así como la primera detención del adolescente puede llegar a colapsar su sistema de subsistencia a través del trabajo informal.

Un segundo tipo de procesos se desarrolla en el ámbito de las relaciones afectivas, y tiene que ver con aspectos biográficos.

Las interacciones familiares: La parte de la familia en la explicación de la delincuencia de adolescentes ha sido sobredimensionada, si nos

³⁹ En las tres últimas décadas, la situación del empleo entre los adolescentes más pobres ha sufrido un agudo deterioro; así como los sentidos del trabajo han estado alejados de los proporcionados por la cultura obrera. Mientras que entre 1960 y 1970, el desempleo en la población activa menor de 24 años se había reducido a menos de la mitad (pasó de 6,4 a 2,5%). Entre 1971 y 1982, la desocupación juvenil se multiplicó por diez, el porcentaje de jóvenes obreros se redujo un 50% y las ocupaciones informales (programas de subsidio a la cesantía, servicio doméstico, comercio callejero, etc.) más que se duplicaron. Durante toda la década de los 80 y los 90, la tasa de desempleo juvenil superó el 15%, mientras que cerca de un 40% de los jóvenes que trabajaban lo hacían en el sector informal. Este quiebre en la tendencia reproductora de la fuerza de trabajo juvenil especializada, ha tenido un fuerte impacto en el mundo juvenil. Según cifras más recientes, entre los jóvenes de 15 a 18 años, que representan el 2% de la fuerza laboral, el desempleo llegaba al 27,8%; mientras que entre los jóvenes de 19 a 29 años, que representaban el 26,3% de la fuerza de trabajo, el desempleo alcanzó a un 41,5% (Encuesta Casen 2000).

⁴⁰ Algunas evaluaciones de los programas de calificación laboral concuerdan en que los jóvenes ansían satisfacer su vocación y mejorar su empleabilidad. No descartan seguir estudiando, y desean seguir disfrutando de una moratoria como "trabajadores jóvenes".

atenemos a la estructura de la familia (los “broken home”), es decir, a la influencia de una familia “irregular” donde falta uno de los miembros de la pareja o esta se ha recompuesto⁴¹. Pero, la situación es diferente si se considera el ámbito de las relaciones familiares. Algunas investigaciones concluyen que los modelos de familias en las que se dan relaciones patológicas pueden explicar una pequeña parte de la delincuencia en general: delitos como el maltrato infantil, el incesto, las agresiones sexuales a niños, algunas violaciones y homicidios. La idea de que existe un ciclo intergeneracional de la violencia parece estar bien asentada actualmente: la exposición precoz a la violencia física es el mejor predictor de la futura violencia física de una persona, especialmente en la relación con sus hijos. También puede verse involucrado en diversas formas de agresión, incluyendo las agresiones sexuales⁴². En dos planos el rol de la familia es muy relevante: en la transmisión de expectativas en la vida (por ejemplo la forma como se transmita la aspiración a la promoción social) y en el control y orientación parental. Ambos planos de relaciones se engloban en la relación educativa, pero mientras los padres están poco conscientes del primero, si lo están en el segundo plano. Y pueden plantearse dificultades o incluso conflictos entre padres e hijos, por cuestiones en que interviene una relación de control. La influencia de la familia a través del control parental decae, a su vez, a medida que el niño entra en la adolescencia.

- La interacción en el grupo de pares y la afiliación a una banda: Todos los comportamientos que son etiquetados como desviados por la sociedad, tienen un importante soporte en la existencia del grupo, y dada la importancia que tiene el denominado “grupo de pares” en la adolescencia, es necesario referirse a las consecuencias del paso de

⁴¹ Durante mucho tiempo se postuló la tesis de que los hogares rotos o recompuestos (“broken homes”) eran el factor número uno de la delincuencia. Sólo recientemente se ha llegado a demostrar que este factor, aisladamente, no tiene influencia sobre la delincuencia en general. La investigación comparada muestra que no hay influencia, y esta es apenas significativa, por un tiempo breve, en el caso del consumo de drogas (Johnson, R.,(1986), pp. 65 - 84), o en comportamientos problemáticos (status offenses). Revisiones como las de Wells y Rankin J (1985); (1991), niegan cualquier relación. Los estudios del programa “International Self - Report Delinquency Study (Junger - Tass, J., Ribeaud, D (1999), indican igualmente que los broken home están relacionados con el consumo de drogas y con los status offenses, no con la delincuencia y la criminalidad. Los estudios que analizan simultáneamente las formas de la familia (intacta o disociada) y la calidad de las relaciones familiares han llegado a los mismos resultados.

⁴² Jacob, M., y otros, (1993) ; Hayez, J y otros (1997).



los grupos de pares de la escuela o del barrio, a la “banda” de “colegas” en la trasgresión, o en el hecho de que los adolescentes asuman comportamientos que serán etiquetados posteriormente de “problemas conductuales” o “delictivos”. De entrada hay que aclarar que los grupos de pares, en general, no son criminógenos sino adaptativos, e incluso ayudan a los adolescentes a invertir los estigmas que portan. Pero también son responsables de actos delictivos asociados a la edad y condición, como infracciones del tránsito, vandalismo, pequeños hurtos, ofensas a autoridades públicas, maltrato a los profesores, etc. Con todo, el contacto y creciente compromiso del adolescente en un grupo con identidad delictiva es un proceso de índole distinta. Evidentemente, puede darse el caso de una actividad delictiva emprendida en forma solitaria, pero para que dicha actividad se prolongue en el tiempo, el adolescente necesita convertirse a una conducta nueva para él, pero conocida para otros⁴³. Este proceso ha sido descrito desde el punto de vista fenomenológico como un proceso de afiliación, es decir, de aprendizaje de técnicas, códigos, lenguaje y “valores” del mundo delictivo, y la oportunidad de que se contemple la actividad delictiva “desde dentro” y la persona se convenza, es decir, “se haga la idea”⁴⁴. La conversión complementa el paso iniciado con la renuncia, aunque tal como aquella, tampoco supone un hito definitivo, en cuanto el joven puede reconsiderar su conducta. Nunca estará demasiado lejos de la duda o el arrepentimiento, aunque a veces se sienta como en un callejón sin salida y pueda llegar a tomar decisiones que parezcan irreversibles.

Un tercer nivel de procesos se da en la interacción del adolescente o joven con las instituciones del control social, y en particular con el sistema de justicia.

- El proceso de criminalización. La paradoja del control social formal. El control social formal, desde una perspectiva de trayectoria, aparece como una consecuencia normal de los efectos de las fases anteriores de estigmatización del adolescente, en tanto persona “anormal” o desviada de las normas. Por una parte, la primera detención es un momento muy

43 Becker, H. (1971).

44 Matza, D. (1981).

significativo en lo que hace a la construcción de la significación desviada de los actos: la aprehensión y rotulación como delincuente es un paso adelante en la construcción de una identidad desviada. Pero, no solo afecta a la identidad. Un sugerente estudio de posibles factores ocultos, que pudiesen ser la causa, tanto de la infracción que dio origen al primer arresto como de las infracciones posteriores a él, mostró que el primer arresto tiene un efecto directo e independiente en la probabilidad de arrestos futuros⁴⁵. Ya en el estudio de menores encarcelados de 1992 se calculó que era más probable que hubiesen llegado a la cárcel por haber estado en la red SENAME, que por no haberlo hecho⁴⁶.

Este hecho no debiera provocar extrañeza, pero esto no es tenido en cuenta ni investigado. Por otro lado, sí se habla de otras consecuencias, como los síndromes de prisionización e institucionalización⁴⁷, consistentes ambos en la adquisición por parte del adolescente de un estatus dentro de espacios de normalización conductual en que se ven más o menos afectadas su integridad y personalidad. Se conoce también de los efectos reproductores que tiene en la delincuencia el propio sistema carcelario. Los efectos criminalizadores de los espacios de privación de libertad incluyen severas vulneraciones de los derechos y la posibilidad de hacer aprendizajes desviados. Esto ocurre por la inevitable participación del encarcelado en la conversación delictiva que se da en los centros privativos de libertad⁴⁸.

45 Couso J y otros (2005).

46 En un estudio realizado por Gendarmería y la Escuela de Sociología de la Universidad de Chile en 1999, con una muestra de adultos reincidentes encarcelados, el 32% había pasado por hogares de menores durante su niñez o adolescencia. Este resultado no incluyó a las mujeres. Por otra parte, es todavía más significativa la relación que existe entre el nivel de reincidencia y el paso por los centros, en que se advierte una clara relación entre los niveles de reincidencia y la frecuencia del paso: De entre los que tenían 2 causas, un 27,4% había pasado por centros de menores; de los que tenían 3 causas un 30,7% y de los que tenían más de 3 causas un 45,9%.

47 Goffman, E (1961).

48 Un testimonio: "Estuve 9 días en el centro de (...) De ahí salí más malo, le juro. Uno pasa todo el tiempo hablando de robos, de fierros, de planear asaltos (...) Algunos caen una vez, por una equivocación y después quieren cambiar y ya no pueden". Como varios autores han señalado, la permanencia de adolescentes en recintos carcelarios de adultos en el pasado reciente ha significado para ellos un duro aprendizaje: sufrir y hacer sufrir. Estas conductas son muy difíciles de detectar, pues las mismas dinámicas de poder que se dan en esos espacios, garantizan una relativa impunidad de los autores.

III. Hacia un modelo de comprensión del comportamiento delictivo de los jóvenes, como requisito de diseño de un modelo socioeducativo.

Existe la necesidad de construir un modelo socioeducativo que identifique con mayor precisión las trayectorias en que se ven involucrados los adolescentes que infringen la ley penal. Esto implica articular los aspectos objetivos y subjetivos (biográficos) de dichos procesos y relaciones. No es suficiente ofrecer una caracterización en torno a factores, más o menos cuantitativa o más o menos multifactorial, y ordenarlos cronológicamente; sino de brindar elementos de comprensión de sus vidas y trayectorias.

El punto de partida es la identificación de un núcleo, representado en este caso por el desarrollo de un proceso autobiográfico, por el que el adolescente va atribuyendo sentido a su vida (a su “opción”, camino o proyecto de vida), en el proceso de constitución de una identidad criminalizada y no integrada. Hitos subjetivos importantes ya identificados son: la renuncia, la frustración de la fuerza de trabajo, la afiliación y la resignificación (no necesariamente se manifiestan en ese orden).

Como se ha visto, en la reconstrucción de su historia, el adolescente aprecia que se desarrolla:

- a. En el marco de una sociedad que, en definitiva frustra sus expectativas de movilidad y que no le permite insertarse socialmente;
- b. En el marco de la relación con instituciones como la escuela y el mercado laboral, que le atribuyen estigmas y señas de marginalidad.

Esta situación genera estados de deriva y de vulnerabilidad social crecientes en el adolescente, que se alimentan una a otra (mientras mayor es su vulnerabilidad, mayor es también la estigmatización y criminalización, y a la inversa, la mayor criminalización aumenta su vulnerabilidad), lo que se expresa en el plano de la vivencia autobiográfica del joven.

La renuncia se produce en la relación del niño o adolescente con la escuela y el mercado laboral. Puede transformarse en completa frustración,

sí tampoco ve realizada su fuerza de trabajo. El proceso anterior se completa con la persistencia de una fuerte aspiración a la promoción social, combinada con experiencias de trastocamiento de los fines y medios socialmente aceptados para lograrla⁴⁹.

La afiliación se produce cuando el adolescente se involucra en experiencias y aprendizajes de tipo delictivo, en el interior de un grupo. La experiencia de *resignificación* de su identidad, la vive en las vivencias de detención, encarcelamiento, etiquetamiento o contacto con el mundo criminal.

La versión que el adolescente tiene de su vida, aun cuando pueda no apuntar a los factores más determinantes en su trayectoria (a menudo no lo hace), significa los eventos y las experiencias vitales desde una vivencia subjetiva de “deriva” hacia la actividad delictiva, que atraviesa algunas de las diferentes fases identificadas. El estudio pormenorizado de las maneras típicas como se combinan puede dar lugar a explicaciones más profundas sobre las trayectorias delictivas reales y más frecuentes, al mismo tiempo que orientar acerca de que hacer en cada caso concreto.

El concepto de trayectoria es subjetivo y objetivo, y puede ser asimilado al concepto de carrera –de la tradición interaccionista-, en la medida que en la carrera también se toman un conjunto de decisiones. En efecto, a medida que avanza, el adolescente se enfrenta a encrucijadas, en las que se ve obligado a optar. La resolución de estas encrucijadas es lo que va perfilándose como trayectoria.

La trayectoria delictiva suele ser vista como un solo proceso: un transitar progresivo, a veces desde la edad más tierna (donde la familia se estima el factor fundamental) a la adultez, en donde el periodo adolescente es

49 Cerrado el camino de los estudios o bloqueadas las posibilidades de una valorización de la fuerza de trabajo, se confía en un golpe de fortuna para franquear el abismo: -"Si uno siempre ha querido ser más. Si uno tiene un bluyín va a querer tener otro mejor. Anda fumando Belmont, quiere fumar Kent. Yo quiero un nivel superior al que tiene mi familia. Salvarme bien".

-"Siempre quiere sobresalir uno. Comprarse sus dos micros y que te las trabajen. Colocar una tienda de ropa".

"Nos robaríamos un pasaje: 'todos los menores pa' Europa. Llegaríamos empresariales, edificios por todos lados". En: Tsukame A (1992).

visto solo como un momento de tránsito. Sin embargo, existen varios tipos de trayectoria o senderos posibles. Hay estudios que afirman la existencia de dos vías, y otros, de tres vías⁵⁰, todas reconstruidas desde su aspecto objetivo, pero lo más relevante de destacar es que la mayoría de las trayectorias comienza en la adolescencia⁵¹.

Se distingue dentro de la perspectiva de las dos vías, aparte de la mencionada más arriba (que puede ser llamada “para toda la vida”), una vía llamada de los “delitos de edad”, asociada al período adolescente. Su aparición obedecería a procesos desencadenantes influyentes (como el grupo de pares) o a una crisis de adaptación propia de la edad (cuestionamiento de normas sociales, oposición a la autoridad, dificultades para relacionarse con el mundo adulto, etc.). Por tanto, se trata también de la única incursión en la comisión de delitos, o la comisión de delitos ocurre sólo ocasionalmente. Transcurrida la adolescencia, el comportamiento delictivo desaparece. Una gran cantidad de los adolescentes que delinquen, comete delitos de escasa gravedad (Por ejemplo, faltas, desórdenes, pequeños daños, desafíos y ultrajes a autoridades públicas, pequeños hurtos, infracciones a la ley del tránsito), lo que ha sido relacionado con esta vía de delincuencia de edad o “iniciática”, por algunos autores⁵². En la perspectiva de las tres vías⁵³, en cambio, las trayectorias parten en la adolescencia, para evolucionar en dos vías: una franca y dura (con delitos de gravedad) y otra más leve y crónica (con delitos reiterados contra la propiedad). Se ha mencionado también una cuarta trayectoria, de inicio temprano, caracterizada por un comportamiento disruptivo y violento.

50 Villatoro, P y Parrini R, (2002).

51 Según una reciente investigación, entre el 45 y 58% de los infractores de ley inicia su actividad delictiva entre los 15 y 17 años Hein, A, (2004) En este caso, las incursiones en el mundo delictivo son vividas como sucesos disruptivos, en una trayectoria que ya tenía algunos componentes de deriva conductual.

52 Vanderschueren, F y Lunecke, A. (2004); Diego, F. y Miquel S. en Amorós P. y Eyerbe P. ed, (2002).

53 La primera vía se caracteriza por una trayectoria de conflictos con la autoridad, que empieza en la escuela antes de los 12 años. En muchos casos, no evoluciona a una delincuencia franca. Las otras dos vías describen la trayectoria del tipo habitual, y se destacan durante la adolescencia. Una describe el paso del conflicto con la autoridad a conflictos e infracciones de mediana gravedad (pequeños hurtos en comercios, seguido de daños a la propiedad, y luego robos no violentos). La tercera, se caracteriza por un incremento de la agresividad (desde molestar y lesionar a los compañeros, pasando por las peleas entre bandas, hasta llegar a asaltos y uso de armas”, en: Vásquez C. (2003)

En nuestra realidad no se cuenta todavía con estudios sino solo con información fragmentaria, que no da para elaborar distinciones netas entre diversos tipos de trayectoria. En tal sentido, la vía disruptiva violenta habitual con inicio en la segunda infancia (antes de los 10 años), sería rara, aunque no lo es tanto el inicio asociado a un temprano abandono del hogar y a una prematura deserción escolar, en un proceso que sería vivido por los afectados, a posteriori, como “el paso de niño a ladrón”, fuertemente ligado a experiencias tempranas con programas de protección de SENAME.

En el caso de la delincuencia de edad y ocasional, la trayectoria va acompañada de bajos grados de responsabilización e influencia significativa del grupo de pares.

En el caso de la delincuencia habitual con arranque en la adolescencia, la trayectoria es vivida como un progresivo involucramiento con pares inmersos en actividades delictivas, mientras que subyace la falta de integración en la escuela. La entrada en un camino delictivo durante la adolescencia incluye también un momento algo más “tardío”, cuando los adolescentes lo hacen desde una precaria integración en el trabajo: su escolaridad incompleta les ha impedido ir más allá del mundo del trabajo informal. Finalmente, ambas confluyen en trayectorias vitales que van configurando una biografía marginal y una identidad delictiva, sin considerar otros factores de índole individual que acompañan los distintos procesos.

¿Cuáles son los tipos de intervención que armonizan con los fines de protección integral y responsabilización?

Dado el contexto complejo expuesto en la primera sección, donde se plantea el desafío de encontrar un lugar para el principio educativo en el seno de la doctrina de la protección integral, se propone algunas formas de materializar el principio de la reeducación (que entenderemos como reinserción social), en el marco dado por los fines de protección integral y responsabilización, acordes con la nueva filosofía. Por ello, cualquier noción de reinserción social de los adolescentes infractores involucrará dimensiones múltiples; entendiendo que se trata de una acción educativa compleja e integral, que busca limitar los efectos de la sanción y ejecutar acciones de responsabilización, reparación, habilitación e integración

del/la adolescente, todo ello en un contexto acorde con la Convención y con los principios doctrinarios que hemos revisado.

La materialización del principio de intervención penal mínima fue ilustrada en la primera sección, por lo que no se aborda aquí nuevamente. En cambio, los procesos de responsabilización y reparación se relacionan dialécticamente.

Para la responsabilización, son importantes los procesos de construcción de identidad, de las maneras de poder oírse y responderse a sí mismo. La *responsabilización*, desde un significado más amplio que el que aparece ligado al ámbito jurídico descrito (culpabilidad atenuada en función de la protección integral de los derechos y de la etapa de desarrollo en que se encuentra el adolescente), y también más allá de la disposición de reparar el daño causado⁵⁴, puede entenderse como un cierto “responderse a sí mismo”, hacerse cargo de las decisiones tomadas y del curso dado a la propia vida. Por ello, tiene a la base un sentimiento de participación y de involucramiento del adolescente en las opciones tomadas, factible de ser experimentado como una suerte de motivación para hacer lo que hace. La conciencia de estar en lo que hace, está muy ausente en los primerizos y en los adolescentes vinculados a delitos de edad. También está poco desarrollada en los adolescentes que cometen delitos menos graves⁵⁵. En un sentido más intenso, en adolescentes que están más avanzados en la construcción de una identidad delictiva, la responsabilización parte por reconocer aquellos elementos ideológicos que atrapan al joven en su afán de buscar legitimación para hacer lo que hace. Al trabajar la responsabilización con este objetivo es necesario recurrir a intervenciones asistidas por técnicas conversacionales. La conversación asistida permite poner en cuestión los sentidos responsabilizadores o desresponsabilizadores que maneja el adolescente, las técnicas de

⁵⁴ Así entendida, la responsabilización ayuda al adolescente a hacerse cargo de las relaciones dañadas a causa de su delito y a responder frente a una víctima concreta o frente a la comunidad. En este último caso, al responsabilizarse se “rehabilita” a los ojos de un grupo social de referencia.

⁵⁵ “Los infractores menos graves se imaginan entre las puertas de una escuela y/o mercado que no retiene o expulsa, y el camino del delito que atrae, pero al que todavía se evita y no se percibe como definitivo. Se perciben en esta frontera pero con el tiempo a su favor y aun fuera de la cultura y el habla propiamente delincuencial (Canales y otros, 2005).

neutralización utilizadas⁵⁶ y los ejes de su propio discurso delictivo. La intervención tiene en cuenta que no se requiere solo que el adolescente cambie sus concepciones o sus creencias sino que hable desde sí mismo, por lo que es necesario generar formas de conversación en que éste se vea aislado de la conversación propiamente delictiva y pueda reflexionar sobre ella.

La reparación, por otra parte, es un doble proceso:

- De reflexión sobre un historial de contacto con instituciones formales de control social, como la policía, los tribunales y los programas y centros de la red SENAME para adolescentes y jóvenes infractores de la ley penal; y
- De reflexión y levantamiento de marcas y estigmas que señalan en el la marginación. Las acciones reparatorias involucran un proceso de análisis y resignificación de la propia trayectoria vital.

Son una contribución a la resubjetivación del adolescente, una recomposición de su identidad, un proceso que le permite recuperar un sentido de opción. En última instancia, la reparación se constata a través de una recuperación de la capacidad del joven de construir un proyecto de vida, es decir llevar una vida con sentido. La reparación puede trabajarse

⁵⁶ Las técnicas de neutralización son técnicas de argumentación que justifican el delito. Mientras algunos plantean que las bandas delictivas tejen una subcultura, que alimenta valores alternativos característicos del mundo del delito; otros plantean que la práctica delictiva es incapaz de generar versiones culturales alternativas a la cultura general, y sólo puede hacer uso de racionalizaciones ad hoc, como “técnicas de neutralización” frente a la gravedad moral de la empresa del delito. La verdad puede ir por en medio. En el discurso de los adolescentes infractores hay presencia de ambas realidades: racionalizaciones y significados, que dan pistas sobre el tipo de intervención que se puede realizar en este ámbito. Por ejemplo, como técnicas de neutralización se observan: El delito como un trabajo: “Si uno es pobre se la anda ganando como puede”; Negación del daño: “Hay delincuentes que son malos y otros que la piensan bien”, “Nosotros mismos les damos trabajo a ustedes”. Negación de la víctima: “Es pecado robarle a un pobre, porque no tiene”; Rechazo de los juzgadores: “Si en el centro, con dos lucas se bajan los pacos”; Chivos expiatorios: “Según la sociedad uno es el malo”; pero ya este último argumento otorga un sentido más integral, que también nos habla de la presencia de significados más propios de la identidad delictiva: Negación del hacer por el ser: “Malo en el sentido de robar, no más. Pero en la forma de ser, no”; “El ladrón es la persona que tiene más sentimientos”. (Tener corazón); o Desplazamiento del ámbito de la ilegitimidad: “hay gente con corbata, que roba más que uno”. La conversación sobre el delito y, sobre todo, la tematización de la identidad delictiva, causan incomodidad, y una disposición de ánimo muy parecida a la vergüenza, aspectos que no se puede dejar de considerar en la intervención.



a través de cualquier medio que permita recrear en el adolescente los dolores sufridos, al mismo tiempo que expresarse en un sentido liberador (por ejemplo actividades artísticas como el teatro, o formas de terapia como la gúestáltica, la variante humanista de Rogers, el psicodrama, etc.).

Finalmente, sólo esbozamos los otros dos componentes “educativos” de la reinserción social:

La habilitación, como proceso de empoderamiento, en que se visualizan las características personales del adolescente como recursos para poner al servicio de su proyecto de vida. La habilitación parte del reconocimiento de las habilidades existentes en el adolescente y de una resignificación/ utilización de aquellas que le han servido para infringir la ley y, desde ahí potenciar otras habilidades que sean necesarias y estén menos desarrolladas, pero que tengan la potencialidad de conducirlo por caminos prosociales. En la habilitación se juega también la otra cara de la reparación de los estigmas del adolescente; por ejemplo, en la remoción de los obstáculos que lo llevaron a un proceso de desafección escolar.

La integración social, como proceso en que el joven visualiza al entorno como un espacio en el cual su proyecto de vida se ve realizable. Para que esto último se cumpla efectivamente, la integración debe tener un aspecto material, representado por una capacitación laboral, una colocación laboral o una reinserción escolar, por ejemplo; y un aspecto cultural, en un sentido pleno de la integración social, como constitución de una identidad por “el buen camino”.

Bibliografía

- Amorós P y Eyerbe P (ed), 2000: *Intervención educativa en inadaptación social*, Edit. Síntesis, Madrid, España.
- Becker, H, 1971: *Los extraños. Sociologías de la desviación*; Edit. Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, Argentina.
- Canales M y otros; 2005: *Factores que inciden en la comisión de delitos graves*; Escuela de Sociología, U de Chile, sin publicar.
- Cicourel A 1967: *The social Organization of the high school and deviant adolescent careers*, John Wiley & Sons, Inc; Nueva York. USA.
- Cillero M, 2003: *De la tutela a las garantías, consideraciones sobre el proceso penal y la justicia de adolescentes*; en *Revista Derechos del niño* N° 2; UNICEF / U Diego Portales, Santiago, Chile.
- Cillero M, 2007: *La responsabilidad penal adolescente y el interés superior del niño*; en *Revista Justicia y Derechos del Niño* N° 9; UNICEF, Santiago, Chile.
- Cohen A, 1971: *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*; The Free Press, Nueva York, USA.
- Couso J, 2006: *Principio educativo y (re) socialización en el derecho penal juvenil*, en *Revista Justicia y Derechos del Niño* N° 8, UNICEF, Santiago, Chile.
- Goffmann E, 1961, *Internados*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.
- Hayes J 1997, *Le enfants visctime d'abus sexuel et sa familia: évaluation et traitment*, Edt Presses Universitaires de France. Paris, Francia.
- Hein A, 2004: *Factores de riesgo y delincuencia juvenil: revisión de la literatura nacional e internacional*; Fundación Paz Ciudadana, editores, Santiago, Chile.
- Iglesias S y otros, 1992: *Del revés al derecho: La condición jurídica de la infancia en América Latina*; Edit UNICEF, UNICRI, ILANUD; Edit. Galerna, Buenos Aires, Argentina.
- Johnson R, 1986 : *Family structure and delinquency. General patterns and gender differences*, en *Revista Criminology* N° 24.
- Matza D, 1981: *El proceso de desviación*, Ediciones Taurus, Madrid, España.
- Monsalve M, 1988: *I el silencio comenzó a reinar*, en *Documentos para la historia de la instrucción primaria 1840 - 1920; Fuentes para la historia de la República*, Vol IX. Dirección, de Archivos y Museos, Universidad Católica Blas Cañas, Santiago, Chile.
- Pilotti F (coord), 1994: *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile*, Montevideo, Uruguay.
- Rubington y otros, 1967: *Deviance, The interactionist perspectiva*, The Macmillan Company, Editor, Nueva Cork, USA.
- Salazar G, 1987: *Los dilemas históricos de la auto educación popular en Chile*, en *Revista Proposiciones* N° 15, Sur Editores, Santiago, Chile.
- Salinas R y otros, 1999: *Los hijos del vicio y del pecado. La mortalidad de los niños abandonados (1750 - 1930)*, en *Revista Proposiciones* N° 19, Sur Editores, Santiago, Chile.
- Souza Dy otros, 1992, *Estudio descriptivo de los jóvenes encarcelados en Chile*, PRONAC, SENAME, Santiago, Chile.

- Tiffer C y otros, 1999; La sanción penal y sus alternativas en Costa Rica, UNICEF - ILANUD y Unión Europea.
- Tiffer C y otros, 2002; Derecho penal juvenil, Mundo Gráfico Editores, San José, Costa Rica.
- Tsakame A, 2002, Versión retrospectiva de la justicia de menores, en Boletín Jurídico N°1, Ministerio de Justicia, Santiago, Chile.
- Tsakame A, 1992, El discurso delictivo y la identidad del ladrón desde la metodología del grupo de discusión, Doc inédito.
- Urrutia C, 1972; Niños de Chile, Ediciones Quimantú, Santiago, Chile
- Valdés Cange, 1998; Sinceridad, Chile íntimo en 1910, Ediciones CESOC, Santiago, Chile.
- Van der Schraft y otros, 1999; Evaluación de la política de rehabilitación de jóvenes, Instituto Nacional de la Juventud, Santiago, Chile.
- Vanderscheuren F Y otro, 2004: Prevención de la delincuencia juvenil. Análisis de experiencias internacionales, Ministerio del Interior, División de Seguridad Ciudadana, Santiago, Chile.
- Varela J y otros, 1993, Arqueología de la escuela, Ediciones La Piqueta, Madrid, España.
- Vásquez C, 2003, Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social, en Revista de Derecho Vol XIV, Universidad Austral de Valdivia, Chile.
- Villatoro P y otros, 2002: Marco teórico - metodológico para la evaluación del impacto de los programas para infractores de ley, SENAME, Hogar de Cristo, Sin publicar.
- Wells, L y otros, 1985, Broken homes and juvenile delinquency: and empirical review, en Criminal Justice Abstracts, N° 17
- Wells, L y otros, 1991, Families and delinquency: a meta - analysis of the impact of broken homes, en Social Problems, N° 38.

Aportes al avance de la calidad en la educación infantil en una perspectiva de post - modernidad

Maria Victoria Peralta Espinosa ¹

*“Que la calidad sea histórica, quiere por una parte, decir que no es algo abstracto, atemporal, y por otra, que tiene sentido en una situación concreta y específica, y puede que no tenga sentido en una situación concreta distinta”
(Juan Casassus, 1999).*

Resumen

Este artículo plantea la necesidad de abordar el tema de la calidad de la educación infantil, tema de gran preocupación en la sociedad actual. Considera los aportes que entrega la teoría y la investigación, y así evita las visiones simples o reduccionistas, que son las que han alcanzado mayor difusión, y que inciden muchas veces en la toma de decisiones que afectan el trabajo en este ámbito.

En tal sentido se realiza una revisión de la teoría y de la investigación actual, que podría servir de base a comunidades educativas que desean velar porque las propuestas que implementan, tengan condiciones de

¹ Directora Instituto Internacional de Educación Infantil, Facultad de Educación, Universidad Central. Vicepresidenta Regional de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEPE). iiidei@ucentral.cl

calidad: básicas, relevantes y significativas para sus actores. Ello porque en la educación siempre habrá “zonas difusas” donde inciden factores tales como: lo diferente, lo no previsible, lo asombroso y que podrían producir resultados que escapan de un enmarcamiento modernista.

Para ello, se propone avanzar a modelos que se acerquen a enfoques más abiertos, participativos y que acogen la diversidad, que son propios de la post-modernidad, y que entregan una visión más humana en el ámbito de la educación infantil.

Abstract

This article argues about the quality children education, which is an important concern in the society. It is analyzed from the contributions of the theory and the research, in order to prevent simple or reductionist approaches. In spite of the fact that the simple approaches are the most spread, they have become the framework of reference to make decisions for the childhood level.

In that sense, are analyzed the more substantives issues as in theory as in current research. The results could be used by the educational communities, which want to guarantee proposals whose applications have conditions and basic quality criteria. Moreover, this proposal should be relevant and significant for their protagonists. Because in education will always exist “diffuse zones”, where certain factors or combinations of them may influence and provide something different, the unpredictable, the amazing and they sometimes produce results that escape to all kinds of modernist framing.

For this reason, it proposes an advance close to approaches more open, participatory, where the diversity is accepted from the point of view of post-modernity and gives a more human approach in the field of childhood education.

I. Presentación

Uno de los temas de mayor debate en educación en general, y en educación infantil² en particular, es el de la calidad. Debido quizás a la alta inversión que implican los programas de este nivel, unido al bajo conocimiento y valoración de sus significados y aportes más profundos y a su complejidad teórica, operativa y práctica, es que está frecuentemente en la palestra de los debates educacionales, así como en los análisis de las evaluaciones y estudios que en relación a ello se realizan.

Importantes informes sobre educación infantil como el difundido por la “Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo” (O.E.C.D, 2001), explicitan que “después del acceso, aumentar la calidad en educación infantil es la prioridad en las políticas en los países de la O.E.C.D.³ Muchas investigaciones recientes enfatizan que la calidad es importante en los años preescolares. “Los niños que reciben cuidados y educación de alta calidad en los años tempranos, muestran mejores habilidades cognitivas y de lenguaje que aquellos con bajas condiciones de calidad” (op.cit p. 62). Todo ello ha motivado que sea un tema cada vez de mayor abordaje, cualquiera que sea la motivación que lo induzca.

Esta problemática que para los países desarrollados se plantea como fundamental, a pesar de los mayores recursos y mejores condiciones que tienen respecto a los países en desarrollo, en Latinoamérica adquiere mayor importancia aún. Muchas veces la posibilidad de revertir situaciones desventajosas, tanto de niñas como de niños radica en su capacidad de participar oportunamente en programas de atención integral de calidad, que signifiquen un efectivo avance en su crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

Sin embargo, la solución a este problema no es fácil ya que “el concepto de calidad difiere entre los países acorde a las prioridades, visiones, y perspectivas de diferentes grupos de decisión: autoridades de gobierno

² El concepto de educación infantil lo estamos comprendiendo hasta los 8 años aproximadamente: educación inicial o parvularia, y primer ciclo básico o primario.

³ Organización mundial formada por 30 países, en especial del sector desarrollado. Por Latinoamérica sólo está México, y Chile que participa como observador.

Aportes al
avance de la
calidad
en la
Educación
Infantil
en una
perspectiva
de
post-
modernidad

nacional y locales, padres, niños, empleadores y sostenedores” (Ibíd. p.63). Por ello, las respuestas a ¿qué es calidad? no es un tema de fácil abordaje. Por lo contrario, es de alta complejidad e inciden muchos factores, no siempre de clara identificación, control y de rápido, como efectivo cambio. Influyen: las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los niños; las condiciones laborales y las personales de los educadores y de los alumnos; los currículos y orientaciones técnicas; las características físicas y medios de los espacios de aprendizajes, la calidad y tipo de interacciones que se establecen, las teorías y creencias implícitas de los educadores, los recursos y redes con que se cuenta, y en especial, el apoyo de las familias, que es crucial en la educación de los niños pequeños. Por ello las respuestas simples a este tema son peligrosas. Muchos planificadores, administradores y sostenedores piensan -a veces- que basta con dotar los programas de vistosos materiales para desarrollar una oferta de calidad, o que es suficiente contar con una rica infraestructura.

La calidad entendida como “cualidad” es neutra e inherente a todo hecho educativo, pero como requiere un calificativo que le de contenido y orientación, es a la vez tan dinámica y compleja como lo es la educación en sí, por lo que debería convocar los análisis más profundos sobre el tema. ¿Calidad para qué? debería ser la reflexión básica de todos quienes abordan esta temática. ¿Para controlar?, ¿para orientar qué?, ¿para mejorar?, ¿en base a qué parámetros?, ¿para transformar a los actores de la educación infantil en verdaderos partícipes de sus resultados? Estas últimas interrogantes nos llevan a tener que pensar también, sobre la aproximación teórica de la calidad, la que es escasamente tratada, y que a lo menos conlleva a cuestionarse sobre su enfoque: en una concepción histórico-social moderna o post-moderna.

Acorde a lo expresado, en este artículo, se hace una revisión de este tema en algunos de sus aspectos más sustantivos tanto en la teoría como en la investigación actual, que podrían servir de base a comunidades educativas que deseen velar para que las propuestas que implementen, tengan condiciones y criterios de calidad básicos, y que a la vez sean relevantes e impacten en todo lo posible de preveer. Ello porque en la educación siempre habrá “zonas difusas” donde inciden factores o combinaciones de ellos que entregan lo diferente, lo no previsible, lo



asombroso, y que producen a veces resultados que escapan a todo enmarcamiento modernista.

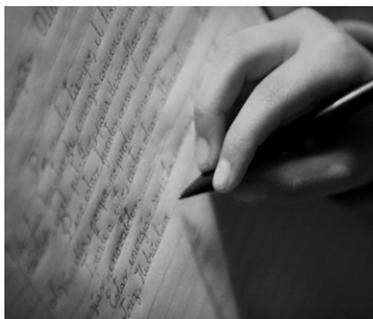
En todo caso, una “pedagogía de las oportunidades” debe velar por instalar ciertas condiciones de calidad relevantes, flexibles y dinámicas; de otra manera sólo se reproducen inequidades que distancian más las brechas existentes. Calidad para las niñas y niños latinoamericanos es un desafío crucial a implementar en este siglo XXI, condición que es posible desarrollar, ya que actualmente se tiene un mayor conocimiento, más experiencia y mejores situaciones sociales y culturales para hacerlo. A ello, pretende aportar este documento, a través de una perspectiva más cercana a la post-modernidad.

II. Abordando la calidad desde lo conceptual e histórico

El concepto de calidad, surge inicialmente en el ámbito de la educación con parámetros extra-educacionales⁴, que enfocaron el tema con simpleza y con una equívoca generalización de ciertos parámetros a todo contexto y situación. Paulatinamente, diversos autores como (I. Agüerrondo,1993); (V. Peralta, 1996); (Martín Woodhead, 1996), (J. Casassus, 1999), (P. Moss, 2000) y (V. Didonet, 2000) han señalado la importancia de ir abordándolo desde una perspectiva educacional, lo que implica asumir toda su complejidad y diversidad en su operacionalización. De esta manera, los principales especialistas en la materia, han avanzado a un conjunto de criterios a tener presente, que se sintetizan en los siguientes puntos:

- a. Que la calidad hace referencia a un conjunto de propiedades o cualidades, que requieren calificarse en función del concepto de educación al que se aspira, adquiriendo así su complejidad inicial al ser ésta un proceso histórico, cultural y multifactorial.

⁴ Para mayores antecedentes, consultar de: Peralta, V. y R. Salazar (comp.). (2000) Calidad y modalidades alternativas en educación inicial. CERID/MAIZAL. La Paz, Bolivia.



b. Que la calidad involucra un juicio valorativo que se construye socialmente y donde interviene la subjetividad y las particularidades, por lo que es relativa (Woodhead) 1996, Cano (1998), Casassus (1999) y Didonet (2000), lo que no implica necesariamente que sea totalmente arbitraria, por lo que hay posibilidades de negociación, de encuentros y de consensos en la medida en que haya diálogo, participación y construcción.

c. Que involucra de una u otra forma una perspectiva normativa que puede variar en cuanto a su enfoque y amplitud según sea la concepción educativa que se tenga, los actores y el contexto en que se desarrolle, pero que pretende siempre orientar sobre lo importante. Esta orientación normativa, en la actualidad en cuanto a los aprendizajes está siendo generalmente definida mediante estándares de contenidos vinculados a los referentes curriculares nacionales, y de desempeño que delimitan el nivel en que éstos deben ser alcanzados.

d. Que algunas de estas propiedades serían más generalizables a toda experiencia, aunque también habrían otras propias de lo distintivo de las situaciones en que se produce el proceso educativo, y de la diversidad de actores e intereses que están involucrados en dicho proceso de definición de la calidad.

e. Que la calidad se expresa a través de criterios más generales que se detectan en toda la propuesta educacional, como también a través de otros más específicos que responden a los diversos factores y énfasis a través de los cuales se operacionaliza.

f. Que la calidad tiene que visualizarse en una perspectiva dinámica o “en desarrollo” de permanente evolución y mejoramiento, como es todo proceso social.

Juan Casassus expresa: “que la noción de calidad varía en el tiempo de acuerdo a la relación de la educación con su tiempo histórico”; por tanto, hay un cierto consenso en reconocer el cambio como un factor esencial en materia de calidad, existiendo como en todo proceso social, factores que influyen tanto de tipo externos como internos:

Figura 1

Factores asociados a la calidad educativa



g. Que la definición de estas propiedades debe ser dialogada, en lo que cabe reconocer el aporte especializado del saber pedagógico y de otras ciencias, a lo que debería incluirse otros criterios - de otros actores- tanto extrínsecos como intrínsecos a la educación. Ello implica que se debe escuchar a sus diferentes usuarios y asumir la negociación como parte del proceso de construcción, en una línea de distribución del poder de decisión, sin desmerecer los aportes técnicos y de la investigación.

h. Que la calidad es un proceso que se construye a diferentes niveles (macro a micro), debiendo haber niveles de concordancia importantes entre ellos para una mutua retroalimentación.

i. Que su operacionalización podría hacerse a través de criterios generales y ciertos estándares que se establezcan, que deben ser lo suficientemente orientadores, pero a la vez, flexibles y dinámicos, para adaptarse a las diversas situaciones y ser resignificados por las comunidades.

Sin embargo, para llegar a una definición de calidad educativa es fundamental considerar también la perspectiva histórico-social. La concepción de educación y de calidad por tanto, es diferente en una mirada desde la modernidad que desde la post modernidad, como se plantea a continuación:

Figura 2

Implicaciones histórico-sociales a la educación y a la calidad

Modernidad ⁵	Post Modernidad
<p>Homogeneización social y cultural, deriva propuestas pedagógicas comunes para todos los contextos. Hay una “pedagogía universal”, y propuestas curriculares que se traspasan indistintamente de un contexto a otro.</p>	<p>Globalización y tecnologías reducen y acercan tiempos y espacios. Se conoce y reconocen las diversidades, lo plural, se establecen propuestas educativas más flexibles.</p>
<p>A partir de una racionalidad positivista, se establecen “grandes relatos” o “verdades”, que supuestamente ofrecen objetividad, significados, certezas y patrones estables de actuación en todos los campos, la pedagogía entre ellos, los que por su carácter, no se cuestionan mayormente.</p>	<p>Se cuestionan y revisan las “verdades”. Se está en permanente construcción y resignificación de las teorías y prácticas, que generan oportunidades e incertidumbres a la vez. Los significados sólo existen en relación con otros, los que están social e históricamente localizados en varios discursos, por lo que existen diversas verdades.</p>
<p>Se esencializa el sujeto histórico como un ser único, homogéneo, estable, que es posible conocer y reducir a patrones educacionales planificables unilateralmente y medibles universalmente.</p>	<p>Se plantea que se es un “sujeto-nómada” con diferentes identidades que se reconstruyen permanentemente, en lo cual, se destacan las diversidades en sus experiencias históricas. Hay una mayor relativismo en los conceptos de calidad educacional y de construcción curricular, asumiéndose que la definición de “ser humano” se construye a partir de los discursos de diferentes grupos sociales: género, clase social, grupo étnico, profesiones, etc.</p>

⁵ La modernidad se enfoca desde una de sus perspectivas mas consideradas en el ámbito educacional, la instrumentalista, a pesar que existen otras posiciones mas abiertas.

La calidad educacional se visualiza con indicadores estandarizados y universales, comunes para todas las experiencias, independiente de los contextos. Estos criterios son establecidos por “expertos”. La intención de aplicar estos “estándares” va mas que nada a controlar o “certificar” su existencia.

La calidad se relativiza, ya que se considera que es una construcción histórico-social. Por ello, los diferentes actores participan en su definición, negociando las tensiones, y buscando sentidos que sean válidos para todos. La intención de la definición de estos criterios, es movilizar a las comunidades educativas a avanzar en la calidad de sus propuestas educacionales, y de revisarlas periódicamente, según los avances que se vayan alcanzando.

Este conjunto de consideraciones, permiten llegar a una propuesta de concepto de calidad educacional, tratando de responder inicialmente a una posición teórica de tipo “integradora” y “post-moderna”, en los siguientes términos:

La **calidad educacional**, comprendería un conjunto de propiedades distintivas, dinámicas y relevantes de la educación que se reconstruyen histórica y socialmente, las que permiten valorar y normar lo deseado, tanto en lo general de la propuesta educativa, como en lo específico al operacionalizarse en ciertos criterios orientadores. Al ser construidas, desde una visión postmoderna, con participación relevante de los diferentes actores involucrados, asumiendo los contextos diversos, adquieren una dimensión de sentidos compartidos, y de mayor particularidad y flexibilidad. Ello permite, al ser contrastadas con otras experiencias, analizar ciertos aspectos comunes para toda propuesta educativa, pero también incluir los propios.

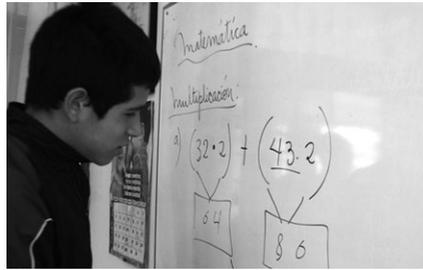
III. La diversidad de criterios y factores para la calidad en educación infantil y su enfoque de desarrollo humano.

Al revisar la bibliografía en la materia de educación infantil, se detecta a través del tiempo, que hay criterios relativamente comunes y otros

diversos ante distintas situaciones. Autores como (Darder,1990), (Pascal,1994), (Penn,1995), (Zabalza,1995) y últimamente los señalados por la (OECD, 2001 y 2006), apuntan a algunos de estos criterios entre los que se señalan aspectos como el contexto, lo cultural y la participación familiar, hasta otros propios de las experiencias educativas y curriculares, y que dicen relación con los procesos o productos. En América Latina, por ejemplo los postulados de (Peralta, 1992), como criterios de actividad, integralidad, participación, pertinencia cultural y relevancia de los aprendizajes han sido recogidos como principios fundantes de la educación parvularia (los tres primeros) en una versión actualizada, y los dos restantes (pertinencia cultural y relevancia), representan los énfasis más propios de Latinoamérica, y se ubicarían como criterios curriculares de proceso.

En todo caso, esa propuesta realizada en función a la calidad de la educación parvularia se ha hecho en términos de “criterios” y “considerandos” que han permitido contextualizarla y relativizarla en función a las diversas y variadas situaciones que se pueden presentar en este nivel, más que señalar estándares o indicadores precisos; todo ello, con el propósito de acercarse a una perspectiva más postmoderna del tema que permita un mayor enriquecimiento de su enfoque.

En efecto, la tendencia que ha tenido el tratamiento de esta problemática en los últimos veinte años, realizada en función a la supuesta objetividad de la modernidad de encasillar la calidad en “estándares racionales y universales, definidos por expertos sobre la base de un conocimiento incuestionable y medido en formas que reducen la complejidad de las instituciones de educación parvularia a criterios estables de racionalidad” (Dahleberg et al 1999, p. 99), con “métodos que han enfatizado y priorizado a expensas de la filosofía el “cómo” por sobre el “qué (op.cit, 1999) debería ir cediendo el paso a una mayor apertura y complejidad sobre el tema, como lo manifiesta la bibliografía mas reciente. Al respecto, (Sylva,1999, p. 178) expresa que *“el comprender la efectividad de la educación inicial requiere investigación basada en una variedad de paradigmas, porque ninguna puede proveer respuestas a todas nuestras interrogantes sobre políticas y prácticas”*.



El problema central radica en cómo reconceptualizar la calidad educativa considerando la diversidad, la subjetividad, las múltiples perspectivas de los actores y de los contextos espaciales y temporales, sin desviarse de lo importante. Sobre el particular, algunos autores dan “pistas” en este sentido. Dahleberg señala que la salida estaría en “*buscar los sentidos*”. Ello significa, abordar primero las razones o entendimientos que busca cada institución de educación infantil y sus proyectos con sus respectivos significados. Sobre la base de ello, podrían hacerse “juicios” sobre el trabajo en sus distintas etapas, tratando finalmente de buscar ciertos acuerdos con otros sobre esos juicios. En el fondo, la idea central es “co-construir” con otros los sentidos y juicios sobre el valor de una experiencia educativa para definir su calidad.

Para realizar un proceso de este tipo, estos autores señalan que es fundamental construir con toda la comunidad educativa, y a través de un proceso crítico y reflexivo, la búsqueda de los sentidos básicos de la propuesta educativa que se desea. En la aplicación de las ideas, es fundamental la problematización sobre la base de buena documentación pedagógica, donde el encuentro y el diálogo son fundamentales. También ayuda la participación de facilitadores que apoyen al grupo-base en su camino de búsqueda, análisis y construcción a partir del contexto histórico-espacial de cada experiencia.

Por su parte, (Sánchez, 2001, p. 89) avanza al respecto señalando “*que hacen falta evaluaciones que entren a investigar, a discutir críticamente las prácticas e interpretaciones curriculares dentro y fuera de los centros, así como los procesos educativos que son capaces de generar éstas para la democratización de los escenarios escolares en los cuales se persiga la pluralidad y la lucha contra las exclusiones y las relaciones de dominación.*”.

Por tanto, para avanzar a definir y evaluar la orientación de los programas en función a su calidad, se hace necesario asumir un marco de orientación más amplio, complejo, crítico y participativo que el que se ha empleado habitualmente, centrado en ciertos indicadores que han llevado más a la competencia institucional, que a un verdadero desarrollo de los programas y de las personas involucradas. En definitiva, los procedimientos de búsqueda de calidad en los programas, deberían

considerar en primer lugar como propósito central, el desarrollo humano no sólo de los niños, sino de toda la comunidad educativa. De otra forma, será siempre reducida en cuanto a su impacto, por su carácter amenazante y poco constructivo.

Esta forma de enfocar y analizar la calidad de la experiencia educacional plantea la siguiente interrogante ¿se invalida la posibilidad de utilizar ciertos parámetros comunes y tener ciertos referentes comparativos?

Las investigaciones más recientes en este campo indican que salvaguardando estas características de construcción y de análisis de la calidad señaladas, es posible encontrar ciertos parámetros amplios, comunes, como referentes, que deben ser siempre contextualizados. Por ejemplo, el clásico criterio de relación “cantidad de adultos-niños” habitualmente considerado como factor clave de calidad, debe ser “interpretado con los significados de cada país sobre los medios pedagógicos que son adecuados para los niños, junto con la contraparte financiera y organizacional” (O.E.C.D. op. cit.p.65). Es sabido, y lo han recogido investigaciones transculturales de educación inicial, que en algunos países del Oriente, se busca intencionalmente grupos más grandes para facilitar la adaptación a sociedades de alta población, donde los espacios individuales son más excepcionales.

Por tanto, es posible tener presente ciertos parámetros o criterios de calidad, que al respetar los sentidos de cada proyecto, el dinamismo de ellos y la diversidad de actores y opiniones, den cuenta de aspectos centrales e importantes del tema. Al revisarse la investigación mundial al respecto, estos aspectos son de una u otra forma señalados por estos estudios, aunque se interrelacionan criterios de calidad curricular con otros referidos a administración y gestión, lo que es necesario, ya que éstos últimos facilitan o dificultan los primeros. Por ello, es que las investigaciones más actuales al respecto, agrupan los factores en diversas categorías ordenadoras, e indagan el peso que tienen estos factores en los resultados. A continuación se hace una reseña de algunos de los trabajos más recientes en el área.

⁶ Realizado entre 1998 y el 2001.

IV. El aporte de la investigación al tema de la calidad

Siendo cada vez mas abundante la investigación en materia de calidad educativa, donde habría que relevar las contribuciones que se señalan en el informe “Starting Strong” (2000), se destacan especialmente los aportes realizados por estudios recientes, que identifican el peso de diferentes factores en los resultados escolares. Al respecto los estudios de (Brunner y Elacqua, 2003) y (Juan Casassus, 2003) quien en este último caso se basa en los resultados del “Estudio Comparativo de Lenguaje y Matemáticas: P.E.I.C.” realizado en Latinoamérica ⁶, aportan interesantes antecedentes al análisis del tema.

El informe de (Brunner y Elacqua, 2003, p. 35) sobre “Capital Humano en Chile” es particularmente iluminador al respecto. Luego de abordar el complejo tema de la formación en general del “capital humano”, profundiza los antecedentes sobre la multiplicidad de factores que condicionan el aprendizaje escolar, destaca la revisión realizada por (Marzano, 2000), donde se concluye que en los países desarrollados, “la varianza en los logros de aprendizaje de los alumnos se debe en un 80% al factor estudiante/familia y a un 20 % al efecto escuela” (op.cit. p 35)⁷. Respecto a los países en desarrollo, señala que la evidencia es más ambigua, y que los estudios son menos en cantidad y calidad, pero que a partir de trabajos como los de (Gerstenfeld, 1995), (Banco Mundial, 2000), (Cohen, 2002) y (Casassus, 2003), se observa que hasta un 60% de la varianza se puede explicar por estas mismas causales.

Entre estos importantes factores que inciden en el aprendizaje escolar y que son producto de la situación familiar, se avanza desde los tradicionales que dicen relación con el ingreso de los padres, destacando todo aquello que se vincula con “clima del hogar”, “elementos micro-culturales” (lo que se lee, conversa, accede) y los recursos que se tienen como apoyo al aprendizaje: libros, computadores. A ello se agrega la educación preescolar en sus dimensiones de acceso y calidad.

Entre los factores de la escuela, se señalan: la “cooperación” que se refiere a la comunidad educativa de los docentes, el “clima escolar”, el



“monitoreo”, un “currículo bien articulado”, el “tiempo efectivo asignado a enseñanza”, el “involucramiento parental”, el “liderazgo”, la “gestión”, la “presión de logro” y el “nivel de autonomía” del establecimiento. Entre los factores que dependen más de los profesores, aparte de sus características personales, la forma de planificar fijando metas, monitoreando y evaluando, junto con el manejo de la sala de clases, son centrales en su influencia.

Sobre la educación en los primeros años, señala *“la formación del capital humano se inicia en la familia, antes de que el niño ingrese a la escuela. De allí la creciente importancia que los estudios y las políticas otorgan a la educación preescolar tanto formal como informal”* (ibidem p. 45). A continuación expone algunos de los aportes que sobre el tema hace la O.E.C.D y otras investigaciones sobre los efectos positivos de la educación infantil, haciendo además referencia a estudios desde las neurociencias, como antecedentes para abordar la situación de la educación preescolar en Chile.

El estudio de (Casassus, 2003) concluye que el desempeño escolar resulta de una multiplicidad compleja de efectos combinados, en los cuales el contexto socio-cultural pesa en el desempeño, pero que la escuela incide más, siendo generadora de equidad, mitigando el impacto de la desigualdad social. Se agrega que el ser escuela urbana o rural, pública o privada es relativo en los resultados, ya que lo que influye son los procesos al interior del aula.

Entre los procesos al interior del aula, los más importantes en orden de relevancia son:

- El clima emocional que se genera al interior de la clase, expresado en el ambiente emocional percibido por los alumnos.
- La percepción que tienen los docentes en cuanto a las causas del desempeño de sus alumnos (altas o bajas expectativas).
- Gestión de las prácticas pedagógicas, atendiendo la diversidad, sin segregación, con seguimiento y evaluación permanente.

A lo expresado, se agregan otros antecedentes que caracterizarían a las escuelas eficientes que favorecen aprendizajes:

- Cuentan con infraestructura básica o un diseño arquitectónico, en función a cómo favorecen un adecuado clima emocional en el aula a través del tipo de interacción que se favorece.
- Disponen de materiales didácticos y una cantidad suficiente de libros y recursos en bibliotecas, generando interacciones permanentes de uso.
- Disponen de autonomía en la gestión, para tomar iniciativas respecto a sus recursos y a ejercer liderazgo pedagógico en la comunidad y en el aula.
- Tienen en la sala pocos alumnos por profesor y el coeficiente que obtiene mejores puntajes es el de 15 a 25. Este baja cuando se tiene más o menos que eso.
- Los docentes tienen autonomía profesional y asumen responsabilidad por el éxito o fracaso de sus alumnos.
- Se practica la evaluación de manera sistemática en función de la enseñanza y al aprendizaje, y no al servicio de la gestión central. Se agrega que la evaluación debe ser diversificada.
- No se hace segregación de ningún tipo, fomentándose la diversidad y la aceptación del otro.
- Fomentan la participación de los padres en la escuela en las decisiones del proyecto escolar y en el aula.
- El ambiente emotivo es favorable para el aprendizaje a través del conjunto de acciones que involucra. Este aspecto sería el de más peso.

Lo importante, es que el estudio de (Casassus, 2003) concluye, que todos los factores son posibles de ser intervenidos en función a una mejor educación, lo que hace posible el mejoramiento de la calidad en la Región si se toman en cuenta estos aportes, a lo que debe sumar el modelo de generación de los cambios a implementar, ya que es tan importante como tener presente el qué hacer, el cómo hacerlo.

Los hallazgos de Brunner y Casassus en Latinoamérica, coinciden en algunos aspectos con los de otras investigaciones a nivel mundial como P.I.S.A. (Programme for International Student Assessment), que ha realizado la O.E.C.D en el año 2000⁸, con un énfasis en la lectura, ciencias y matemáticas, que se le considera uno de los estudios más abarcadores y rigurosos a nivel internacional. Este estudio, concluye que el éxito

estudiantil puede ser reforzado por el hogar y el status socio-económico, y si bien es cierto que un bajo rendimiento no está automáticamente relacionado con un medio desaventajado, es un factor que influye. Se agrega que ello representa un cambio en las políticas públicas, que ofrece oportunidades de aprendizaje iguales para situaciones diversas de “home background”, y que las escuelas mas bien reproducen los “patrones de privilegio” de unos, mas que dar oportunidades en forma más equitativa.

¿Qué puede derivarse de todas estas investigaciones al mejoramiento de la calidad en Latinoamérica y en la educación infantil?

- En relación al peso del hogar, se ratifica la importancia de involucrar a las familias en los proyectos educativos para acentuar o modificar la calidad de la acción educativa tanto en la casa como en el programa al cual están asistiendo los niños.
- Entre los factores que caben fortalecer, están el microclima cultural del hogar, expresado en conversaciones, en la revisión de libros o textos diversos, y en el acceso a lugares de interés: museos, exposiciones, entre otros.
- Se enfatiza que se pueden superar situaciones socio-económico desventajosas de los niños, si la calidad de la oferta educativa cuida una serie de factores entre los cuales, el clima emocional, acompañado de prácticas pedagógicas adecuadas, el monitoreo y evaluación son cruciales.
- Se despeja que los factores físicos, como local, materiales didácticos, no son aspectos que inciden per se, sino que dependen de las interacciones que se derivan de ellos.
- Se ratifica el rol de la escuela como agente transformador, si se intenciona ese propósito a través de un liderazgo pedagógico, y se ponen todos los factores que se han señalado en función a ello.

A la par de estos criterios derivados de la investigación es fundamental el modelo de generación de cambios que se instale, que debe asumir

⁸ Se efectuó en 28 países de la OECD y en 15 que no pertenecen a ella. Entre los primeros está México, y entre los últimos estaban Argentina, Chile, y Perú.

⁹ Antecedentes del hogar.

un rol crítico-constructivo empoderador de las comunidades educativas. En ello, el modelo que se está instalando en la Reforma Curricular de la Educación en Chile (Mineduc, UNICEF, 2002), tiene elementos interesantes de considerar, los que en función a los primeros resultados, parecieran aportar al tema de generar cambios sustanciales, que permitan a la vez el crecimiento de toda la comunidad educativa.

- Que debe iniciarse el proceso a partir de la valorización y resignificación de la propuesta educativa a instalar, debatiendo el tipo de niño/niña que se desea favorecer, el país que se quiere construir, y las oportunidades que se tienen.
- Que debe haber contextualización histórica-social y cultural del proyecto, de manera que sea “situado” y responda efectivamente a la situación que se quiere atender.
- Que debe asumirse la implementación como un proceso que evoluciona en el tiempo, que se desarrolla en diferentes etapas, con propósitos específicos para cada una de ellas, en función a los propósitos más terminales que se pretenden.
- Que debe tener como principales protagonistas a sus actores más relevantes: es decir en este caso, las educadoras de párvulos y los técnicos, las familias, los supervisores y directivos , quienes deben apropiarse de los sentidos y motivos de los cambios propuestos, acorde a su experiencia, realidades y proyectos.
- Que debe ponerse en juego un conjunto de factores en forma sistémica y con viabilidad de manera que se fortalezcan y potencien unos con otros generando sinergia: perfeccionamiento, redes de apoyo, material didáctico, asesoría permanente diversificada, pasantías, sin generar situaciones que hagan irreplicables los logros.
- Que debe tenerse niveles de flexibilidad con alternativas durante todo el proceso, de manera de responder en forma diferenciada a los requerimientos que surjan.
- Que es esencial dar tiempo para la apropiación de los sentidos más profundos de la propuesta curricular, antes de abordar los aspectos formales a través de los cuales se expresa.
- Que los mejores recursos que favorecen el cambio de prácticas pedagógicas, son el automirarse y el resignificar las propias

teorías educativas, el aporte de los pares, la factibilidad de logros, y la posibilidad de contar con una asesoría que acompañe y apoye cuando se le requiere.

- Que el monitoreo a través de bitácoras y otros medios de sistematización y evaluación es fundamental para constatar los avances, los aspectos a enfatizar, y develar el currículo oculto.

Las lecciones que dejó esta primera experiencia que se recogieron en un estudio cualitativo (op. cit. 2002), ratificó en general este modelo y el desarrollo actual de estos centros iniciados a fines del 2001, evidencian que es posible sin enormes inversiones, poder instalar una educación infantil con criterios de calidad relevantes, sin que medien enormes inversiones que son difíciles de ser asumidas por los países de la Región.

Todos estos aportes tanto de la teoría como de la investigación, permiten visualizar mayores posibilidades para la educación infantil en Latinoamérica, criterios que sintetizamos a continuación.

V. Integrando la Teoría y Práctica

En función a operacionalizar los diferentes aportes analizados, se sugieren a continuación un conjunto de acciones a considerar para el mejoramiento de la calidad en la educación infantil, en el marco de un enfoque de desarrollo humano para todos los miembros de la comunidad que la componen.

- Definición de los sentidos y líneas básicas del proyecto educativo que se plantea, que sirva como marco orientador para revisar su aplicación y definir los focos de la evaluación. En ello, es básico el diálogo, y el establecimiento de ciertos consensos sobre qué es lo mejor para cada grupo de niñas y niños, definiendo propósitos básicos y criterios de calidad curricular.
- Definición de aspectos de gestión básicos, que permitan una administración democrática en función al proyecto pedagógico, y que provea los recursos necesarios que le den sustentabilidad a la propuesta, generando la flexibilidad necesaria para hacer las decisiones y readecuaciones del caso.
- Definición, socialización y explicitación de los aprendizajes más relevantes que se plantean para el grupo y para cada niña o niño



en particular a través de formas de planificaciones focalizadas y pertinentes. Asumir con claridad los aspectos que se ocultan o anulan curricularmente, y las razones para ello.

- Definición de criterios vinculados al contexto y al proceso de implementación tales como: forma y frecuencia de participación de la familia, tipo y calidad de interacciones de los adultos con los niños; estrategias pedagógicas a emplear; tipo de respuestas de los adultos frente a determinadas situaciones.
- Definición coherente de ciertos aspectos estructurales con relación al proyecto educativo (forma de organizar los grupos, adultos que participan, espacios internos y externos), que se van a utilizar y su estructuración; organización y buen aprovechamiento del tiempo diario, formas de encuentro del equipo y perfeccionamiento, etc.)
- Definición coherente de ciertos aspectos funcionales en relación al proyecto educativo: tipos de objetivos, actividades y estrategias a emplear. (pertinencia, diversificación, etc.)
- Formación y mantención de redes de apoyo profesionales, comunitarias, regionales y nacionales en función al proyecto educativo que se pretende desarrollar.
- Definición e implementación de un sistema de seguimiento y documentación de la aplicación, coherente, factible y aportador, que permita revisar y evaluar permanentemente el proyecto y los aprendizajes deseados, para su mejoramiento o emancipación, donde los actores, tengan un rol prioritario.

VI. Conclusión

En síntesis, acorde a los antecedentes expuestos derivados de la teoría y de la práctica, se trata de abordar el tema del mejoramiento de la calidad educacional como un proceso complejo, multifactorial y social de construcción permanente, que debe centrarse en lo fundamental, tanto en lo administrativo como en lo curricular del proyecto pedagógico. El propósito es buscar la coherencia y los sentidos compartidos que permitan el avance progresivo de proyecto, un buen clima emocional y las mejores prácticas en función a favorecer mejores aprendizajes para las niñas y niños.

Para ello, es fundamental un análisis crítico pero humanista de la materia, que permita emancipar a la educación infantil de la mirada tecnocrática, masificadora, simple e ingenua con que muchas veces se le enfoca, para avanzar a una efectiva transformación de la experiencias de las niñas y niños, donde los primeros actores de la búsqueda de la calidad, sean las propias comunidades educativas que resignifican sus desafíos educacionales y sus compromisos de trabajo, en función al desarrollo humano que aspiramos para América Latina.

Una verdadera época post-moderna, se vive en la cotidianeidad y en la reflexión permanente, donde la educación es construida por todos sus actores - incluyendo los niños y niñas- orientada por los grandes sentidos de la época, grupales y personales, y donde la calidad, se pone verdaderamente al servicio del mejoramiento de las propuestas educacionales.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés.(1993) La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación, en "La Educación" N° 116. O.E.A.

Brunner, J.J. y Elacqua. (2003) Informe de Capital Humano en Chile. Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.

Cano, Elena. (1998) Evaluación de la Calidad Educativa. La Muralla, Madrid.

Casassus, Juan.(1999) Lenguaje, poder y calidad. Boletín OREALC/ UNESCO N° 50, pág. 47 a 65.

Casassus, Juan. (2003) La escuela y la (des)igualdad. LOM, Santiago.

CEPAL/UNESCO/OREALC.(1992) Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. N.U., Santiago.

Dahleberg, G. et al. (1999) Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Falmer Press. London.

Didonet, Vital. (1994) Criterios de calidad de la participación de los diferentes agentes que intervienen en los programas de atención integral del niño. Ponencia presentada en II Simposio Latinoamericano. OEA/Ministerio de Educación. Perú, Noviembre.

Fujimoto, Gaby.(1994) Factores que inciden en la calidad de la educación. Ponencia presentada en Curso Regional de Gestión Social organizado por O.E.A., Buenos Aires.

- García Hoz, Víctor. (1982) *Calidad de Educación, trabajo y libertad*. Ed. Dossat., Madrid.
- Mineduc/UNICEF.(2002) *Centros-Piloto "Primera experiencia de implementación de las Bases Curriculares de Educación Parvularia"*. Santiago.
- Moss, Peter. (2001) *Beyond Childhood Education and Care*. Conferencia en O.E.C.D, Estocolmo, Junio.
- O.E.C.D. (2001) (2006) "Starting Strong. Early Childhood Education and Care I y II", Francia.
- O.E.C.D./UNESCO "P.I.S.A 2000". Página WEB.2003.
- Peralta, Victoria (1992) *Criterios de calidad curricular para una educación inicial latinoamericana*. Documento mimeografiado JUNJI, Santiago.
- Peralta, Victoria (1992) *El currículo en el Jardín Infantil: un análisis crítico*. Ed. Andrés Bello, Santiago.
- Peralta, Victoria. (1994) *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Ed. Andrés Bello, Santiago.
- Peralta, V. y Gaby Fujimoto. (1998) *La atención integral de la primera infancia en América Latina*. O.E.A., Santiago.
- Peralta, V. y Roxana Salazar. (2000) (comp.) "Calidad y modalidades alternativas en educación inicial. CERID/MAIZAL. La Paz, Bolivia.
- Peralta, Victoria (2002) *Una pedagogía de las oportunidades* Editorial Andrés Bello, Santiago, 2002.
- Peralta, Victoria.(2005) *La calidad en educación parvularia: su conceptualización y expresión en un modelo de análisis*. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago.
- Sánchez, Concha. (2001) *De la educación infantil y su crítica*. MCEP, Sevilla.
- Schmelkes, Sylvia. (1994) *La desigualdad en la calidad de la educación primaria*. Cuadernillos de Educación N° 1, Instituto estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca.
- Sylva, K. (1999) (Research Explaining the past and shaping the future, en : Abott y Moylett (Ed.):*Early Education Transformed*. Falmer Press, London.
- UNESCO. (1990) *Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación*. Santiago.
- Woodhead, Martin. (1996) *In search of the rainbow. Pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children*. Early Childhood Development: Practice and reflections. Number 10. Bernard Van Leer Foundation, Holanda.
- Zabalza, Miguel.(1996) *Calidad en la Educación Infantil*. Narcea, Madrid.

Infancia y vulnerabilidad social

Jorge Alvarez Chuart¹

Resumen

A partir de la revisión del dato censal, el artículo desarrolla una metodología centrada en la definición de necesidades a objeto de distinguir indicadores con capacidad para establecer la presencia de vulnerabilidad en la población infantil del país. En este sentido el cruce de las variables, características de la vivienda y escolaridad de los padres permiten visualizar a nivel regional y comunal la magnitud de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. En el mismo sentido entrega antecedentes íter censales que permiten apreciar cambios favorables en la situación de la infancia.

Abstract

From the revision of the censal data, the article develops a methodology centered in the definition of needs with the purpose of diferenciating indicators that coul establish the presence of vulnerability in the infantile population of the country. In this sense the crossing of the variables, home characteristics and parental schooling level, allow to visualize at regional and city level the magnitude of children in a situation of vulnerability. In the same sense it provides with inter census antecedents that allow to visualize favorable changes in the situation of the childhood.

Presentación

Una de las prioridades para la formulación y ejecución de los programas sociales desarrollados por el Estado, reside en poder contar con información válida y confiable sobre la magnitud, ubicación y características de los grupos de la población que presentan las mayores necesidades. En efecto, ese tipo de información permite ajustar y orientar los recursos asignados, así como reformular estrategias y acciones, por lo que resulta fundamental si se quiere mejorar la eficacia de los programas sociales.

¹ Jorge Alvarez, es Sociólogo de la Universidad de Chile, trabajó en el Sename, ha sido consultor de la UNICEF, Instituto Interamericano del Niño y actualmente es Jefe de Planificación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI; jalvarez@junji.cl



El presente trabajo tiene por objetivo dimensionar el número de niños y niñas que están en una situación social que dificulta su apropiado desarrollo y futura integración, con la finalidad de aportar antecedentes que posibiliten revertir esa situación.

Para abordar este objetivo, se utilizará la información proveniente del Censo de Población y Vivienda del año 2002 (INE), comparándola con la del Censo del año 1992, a fin de visualizar los cambios ocurridos en la situación de la infancia en los últimos diez años. Esta información censal permite acceder a antecedentes sólidos para todo el territorio nacional, los cuales se desagregarán para nivel regional y comunal.²

1. Niños y niñas en situación de carencias materiales

En el Chile actual, la posibilidad de habitar una vivienda cuyas características satisfagan requerimientos mínimos de higiene, abrigo, privacidad y comodidad, constituye una necesidad básica; por tanto las familias que no cuentan con estas condiciones, están en una situación que afecta la crianza y cuidados de los hijos, impactando en su desarrollo.

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño es explícita en este punto, al consignar, en su Artículo 6°, que “Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño”; y en el Artículo 27°, que “Los Estados Partes reconocerán el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social”.

Por tanto, un primer aspecto es poder establecer o cuantificar a los niños y niñas que están en una situación extrema en términos de las carencias materiales de su hábitat; en cuanto se trata de una situación que está a la base de la generación de riesgos para su normal desarrollo, y que revela una situación de pobreza en la familia, o de ingresos económicos precarios durante un tiempo prolongado.

² Por el tema que aborda este trabajo, la información Censal es limitada en términos de las variables a considerar, sin embargo tiene la fortaleza de aportar antecedentes sólidos para todo el territorio nacional, los cuales se pueden desagregar para nivel regional y comunal, sin los errores asociados a muestras estadísticas.

En ese sentido, se definió la población infantil con situación de carencias materiales como aquella que habita hogares con las siguientes características³.

Considerando los indicadores anteriores, se cuantificaron los niños cuyos hogares cuentan con una o más de las características señaladas. Así, aquellos cuyo hábitat presenta alguna de estas condiciones, se definen en Situación de Carencias Materiales.

Al respecto, se presenta el siguiente resultado.

a. Materiales de la Vivienda:
<ul style="list-style-type: none"> · Techo: fonolita, paja embarrada, otros materiales ligeros. · Piso: tierra. · Pared: en zona urbana: de adobe, de barro empajado o de desechos (lata, cartones); en zona rural: de desechos (lata, cartones).
b. Provisión y Acceso de Agua Potable
<ul style="list-style-type: none"> · Provisión: en viviendas de zona urbana: si el origen del agua proviene de pozo, noria, río, vertiente, estero; y en zona rural: si proviene de río, vertiente o estero. · Acceso: en zona urbana: el agua se obtiene por cañería ubicada fuera de la vivienda pero dentro del sitio, o no se cuenta con cañería; en zona rural se considera como carencia que la vivienda no cuente con agua por cañería.
c. Servicios Higiénicos.
<ul style="list-style-type: none"> · En zona urbana, el wc consiste en cajón sobre pozo negro, o cajón sobre acequia. · En zona rural, el wc consiste en cajón sobre acequia o canal.

Tabla 1

Niños y niñas según situación de carencias materiales.

Situación de Carencias Materiales	Edad				Total
	0 a 2	3 a 5	6 a 13	14 a 17	
Con Carencias	169.970	186.054	499.017	200.165	1.055.206
Sin Carencias	486.604	549.003	1.690.204	824.221	3.550.032
Total	656.574	735.057	2.189.221	1.024.386	4.605.238

Censo 2002

³ Para elaborar este punto se aplicará la metodología elaborada por CEPAL respecto a las Necesidades Básicas Insatisfechas. Ver, (Feres J C y Mancero, X 2001).

Tabla 2

Porcentaje de Niños y niñas según situación de carencias materiales.

Situación de Carencias Materiales	Edad				Total
	0 a 2	3 a 5	6 a 13	14 a 17	
Con Carencias	25,9%	25,3%	22,8%	19,5%	22,9%
Sin Carencias	74,1%	74,7%	77,2%	80,5%	77,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

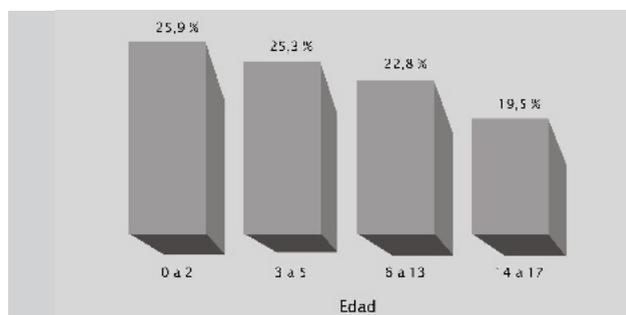
Censo 2002

En las tablas anteriores, se observa que un 22,9% de la infancia del país, habita hogares que presentan una o más carencias materiales, es decir, 1.055.047 niños(as) vive en esa situación⁴.

Al relacionar lo señalado con la edad de los niños(as), se observa que aquellos de más corta edad resultan más afectados, pues la situación de carencia afecta a un 25,9% de los lactantes; a un 25,3% de los niños entre 3 a 5 años; a un 22,8% del grupo de entre 6 a 13 años; y a un 19,5% de los adolescentes entre 14 y 17 años de edad. En otros términos, es posible señalar que la situación de carencia afectaría con más intensidad a las familias cuyos padres son jóvenes, quienes tienen niños/as de menor edad.

Gráfico 1

Infancia, según edad y situación de carencias materiales



⁴ Este porcentaje de niños/as en situación de carencias materiales es consistente con la información de la Encuesta Casen 2003 para este grupo etáreo, que constata un 21,1% de pobres en la población menor de 18 años.

Para efectos de apreciar la validez de los resultados indicados, a continuación se analiza la relación existente entre la situación de carencias materiales que afecta a los niños/as y los años de estudio de la jefatura de hogar, planteando como hipótesis de que “a menos años de estudio del jefe/a de hogar es mayor la situación de carencias en que viven los niños”.

El resultado es el siguiente:

Tabla 3

Porcentaje de niños y niñas en situación de carencias materiales, según años de estudio de la jefatura de hogar.

Años de Estudio Jefe de Hogar	Edad				Total
	0 a 2	3 a 5	6 a 13	14 a 17	
Hasta 7 años Estudio	39,2%	40,7%	44,1%	49,2%	43,7%
8 a 11 Años Estudio	34,2%	34,0%	32,8%	30,5%	32,8%
12 y mas Años Estudio	26,6%	25,3%	23,1%	20,3%	23,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En base a datos censales, Censo 2002

En esta tabla, se observa que a menor número de años de estudio del jefe o jefa de hogar, es mayor la proporción de niños/as en situación de carencias. En efecto, del total de niños/as cuyos hogares presentan carencias, en un 43,7% el jefe de hogar tiene hasta 7 años de estudio, y en un 23,5% el jefe de hogar tiene 12 o más años de estudio. Así, la asociación es clara y demuestra la validez de los resultados presentados anteriormente.

2. Infancia y vulnerabilidad social

Es posible afirmar hasta aquí que el apropiado desarrollo de los niños y niñas depende de la interacción de al menos dos aspectos. Estos son: las condiciones materiales de su entorno más cercano (analizadas en el punto anterior); y la satisfacción de sus necesidades de cuidado o protección por parte de los padres o adultos a su cargo.



En este sentido, a partir de la información del Censo 2002, se definió operacionalmente la vulnerabilidad situándola en aquellos niños y niñas que pertenecen a hogares en situación de carencias materiales y en los que además la jefatura de hogar tiene una escolaridad básica incompleta. Ello, en razón que al encontrarse en esa situación el niño/a pertenece a una familia con menos posibilidades de salir de la pobreza, y a su vez, está en un contexto familiar más desfavorable en términos de estimulación, desarrollo del lenguaje, protección, etc. ⁵ .

El resultado es el siguiente:

Tabla 4

Niños según Vulnerabilidad

Edad	Población Niños (as)	Niños (as) en Situación de Vulnerabilidad	% Niños (as) en Situación de Vulnerabilidad
0 a 2	656.574	66.687	10,2%
3 a 5	735.057	75.731	10,3%
6 a 13	2.189.386	220.272	10,1%
14 a 17	1.024.386	98.573	9,6%
Total	4.605.238	461.263	10,0%

Censo 2002

En la tabla precedente, se observa que 461.263 niños viven en un hogar con carencias materiales y además el jefe o jefa de hogar tiene una escolaridad básica incompleta. De acuerdo a ello, un 10,0% de los niños del país se encuentra en una situación de vulnerabilidad.

En relación a distribución regional de la vulnerabilidad se observa lo siguiente. ⁶

- a. El mayor número de niños en situación de vulnerabilidad se aprecia en las regiones Metropolitana (22.6%), VIII (16.5%) y X (13,2%).

⁵ Existen numerosas investigaciones que constatan los riesgos para los niños cuando las personas a cargo de su cuidado y protección presentan déficit significativos en educación formal.

⁶ En lo relativo a la distribución regional, lo datos de acuerdo al Censo se refieren a la antigua división administrativa por lo que no se incorporan las nuevas regiones.

Tabla 5

Niños/as en situación de vulnerabilidad, según regiones

Edad	Niños (as) en Situación de Vulnerabilidad	% Niños (as) en Situación de Vulnerabilidad
I	7.870	1,7%
II	8.753	1,9%
III	7.867	1,7%
IV	22.946	5,0%
V	31.273	6,8%
VI	32.080	7,0%
VII	48.912	10,6%
VIII	76.240	16,5%
IX	56.118	12,2%
X	60.734	13,2%
XI	2.876	0,6%
XII	1.176	0,3%
XIII	104.418	22,6%
Total	461.263	100,0%

Censo 2002

- b. Con respecto a la población infantil de cada región, la mayor proporción de niños en situación de vulnerabilidad se ubica en la IX con un 20.5%, duplicando el promedio nacional. Así también, las regiones X (18.4%) y VII (17.2%) presentan altos porcentajes de vulnerabilidad.

Tabla 6

Proporción de niños y niñas en situación de vulnerabilidad, según regiones

Edad	Total Niños (as)	Niños (as) en Situación de Vulnerabilidad	% Niños (as) en Situación de Vulnerabilidad
I	135.157	7.870	5,8%
II	156.642	8.753	5,6%
III	85.165	7.867	9,2%
IV	191.697	22.946	12,0%
V	449.701	31.273	7,0%
VI	246.997	32.080	13,0%
VII	285.135	48.912	17,2%
VIII	577.477	76.240	13,2%
IX	274.138	56.118	20,5%
X	329.312	60.734	18,4%
XI	29.478	2.876	9,8%
XII	42.077	1.176	2,8%
XIII	1.802.262	104.418	5,8%
Total	4.605.238	461.263	10,0%

En base a datos censales, Censo 2002

En cuanto a la relación de las comunas del país y la situación de vulnerabilidad, se presentan las 20 comunas con mayor número de niños en esta situación.

Tabla 7

Las 20 comunas de mayor vulnerabilidad

Número de Niños (as) en Situación de Vulnerabilidad						
Comuna	Región	Edad				Total
		0-2	3-5	6-13	14-17	
Los Angeles	VIII	974	1.173	3.464	1.470	7.081
La Pintana	XIII	912	1.110	2.992	1.285	6.299
Puerto Montt	X	1.003	1.094	2.903	1.266	6.266
San Bernardo	XIII	956	993	2.746	1.189	5.884
Temuco	IX	823	906	2.647	1.142	5.518
Peñalolén	XIII	853	877	2.612	1.105	5.447
Puente Alto	XIII	786	855	2.467	1.122	5.230
Padre las Casas	IX	692	803	2.355	1.096	4.946
Valparaíso	V	691	783	2.256	1.107	4.837
Isla de Maipo	VII	701	769	2.187	989	4.646
Ovalle	IV	657	729	2.122	991	4.499
Antofagasta	II	717	795	2.009	862	4.383
Nueva Imperial	IX	585	670	1.998	930	4.183
Pudahuel	XIII	546	674	1.965	911	4.096
Cerro Navia	XIII	596	718	1.949	790	4.053
Talcahuano	VIII	580	631	1.964	870	4.045
Coquimbo	IV	575	661	1.910	836	3.982

Censo 2002

De esa manera, la información presentada permite identificar las regiones y comunas con más necesidades en términos de niños/as en situación de vulnerabilidad, lo cual es un grado mayor de riesgo respecto a las carencias materiales. Vale decir, el dato presentado permite establecer un mapa acerca de la vulnerabilidad infantil, lo que constituye información relevante para el diseño e implementación de proyectos sociales de prevención, protección y restitución de derechos fundamentales de niños y niñas.

Finalmente, es importante señalar que al comparar la situación antes descrita con la del Censo del año 1992, se observa una evolución positiva de la infancia; pues en ese año el doble de los niños/as -con respecto

al dato 2002-, se encontraba en situación de vulnerabilidad; es decir, un 26,4% (1.223.447 menores de edad).

En otros términos, al año 2002, 762.184 niños y niñas no se ven afectados por la situación registrada en el año 1992.

Tabla 8
Niños/as en situación de vulnerabilidad

Edad	Niños (as) en Situación de Vulnerabilidad			
	Censo 1992		Censo 2002	
	Niños(as)	%	Niños(as)	%
0 a 2	211.144	25,1%	66.687	10,2%
3 a 5	223.315	25,6%	75.731	10,3%
6 a 13	525.481	26,6%	220.272	10,1%
14 a 17	263.537	27,6%	98.573	9,6%
Total	1.223.477	26,4%	461.263	10,0%

Censo 1992 - 2002

Bibliografía

1. Feres, J. Carlos; Mancevo, X. (2001); El método de las necesidades básicas insatisfechas, sus aplicaciones en América Latina; (CEPAL), Serie Estudios estadísticos y prospectivos N° 7, Santiago, Chile.

2. Instituto Nacional de Estadísticas: (2002); Censo de Población y vivienda, Santiago, Chile.



Documentos





Emilio García Méndez:

“Chile debería apostar a programas en medio libre por sobre aquellos de régimen cerrado”

Entrevista Luz María Zañartu Correa¹

Emilio García Méndez está ligado desde hace más de veinte años a los temas de infancia y adolescencia. Como consultor de UNICEF vino varias veces a Chile, teniendo un destacado rol como relator y conferencista en jornadas organizadas por Sename.

En su calidad de diputado de la República Argentina participa activamente en las comisiones de familia, seguridad interior y derechos penales. Preside la fundación Sur Argentina (www.surargentina.org.ar), la que cuenta con una red nacional de abogados que trabajan en las reformas legislativas de la infancia y adolescencia.

García Méndez ha trabajado en varios proyectos que buscan favorecer a los jóvenes de su país. Entre ellos destaca el proyecto de Ley de Responsabilidad Penal Juvenil y la Ley de Protección N° 26. 061, que prohíbe la privación de libertad como un método de protección.

Otro logro de este personero es que a través de la Fundación que preside, cientos de adolescentes menores de 16 años, privados de libertad, de la Provincia de Buenos Aires egresaron de las instituciones carcelarias para

¹ Luz María Zañartu, es periodista y trabaja en la Unidad de Estudios de la Dirección Nacional del Sename, Magíster en Comunicaciones por la Universidad Autónoma de Barcelona, U.A.B. y candidata a doctora por la Universidad de Barcelona, U.B.; lmzanartu@sename.cl.

reinsertarse en sus familias de origen. Esto gracias a la acción de Sur Argentina, que interpuso un habeas corpus a favor de ellos, el cual fue resuelto favorablemente.

Esto tendrá implicancias sorprendentes ya que en Argentina 1500 menores de edad que se encuentran en la misma situación descrita anteriormente podrían obtener el mismo beneficio.

En esta entrevista realizada en Santiago, García Méndez se refiere a la actual legislación chilena sobre responsabilidad penal adolescente, describe sus desafíos y valora los logros que ha realizado nuestro país en esta materia.

¿Puede mencionar algunos aspectos, en materia de infancia, que valore como destacables en nuestro país en el contexto Latinoamericano? Chile tiene una cosa que es envidiable, que es la existencia de muy buena información cuantitativa confiable. En esto, Chile tal vez sea sólo comparable con Costa Rica, en el contexto Latinoamericano. Costa Rica tiene información confiable en este sentido. La información confiable permite mostrar ciertas tendencias que son preocupantes y que exigen una política y una solución especializada.

¿Conoce la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente chilena? Conozco esta ley desde su génesis, participé en los debates originales y sé que sufrió, en el proceso de tramitación parlamentaria, algunas alteraciones que desvirtuaron la esencia y la finalidad de la misma. Una ley como esta, no está llamada a resolver el problema de la delincuencia juvenil porque para ello están las políticas sociales y las políticas de prevención general. Mientras más funcionen estas políticas sociales y de prevención, más residual será el universo del cual tenga que ocuparse una ley de responsabilidad penal.

¿Cuál es la finalidad de una Ley de Responsabilidad Penal?

La finalidad es administrar el problema de una forma transparente, racional y democrática. En ese sentido la racionalidad coincide no sólo con el espíritu, sino que también con la letra de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. ¿En que sentido? En lo que establece el artículo 37 de la Convención, que dice: “la medida de privación de

“Chile
debería
apostar a
programas
en medio
libre por
sobre
aquellos
de régimen
cerrado”

libertad existe y debe ser considerada como una medida excepcional y como un último recurso para los delitos graves". ¿Para qué? Para superar el viejo sistema discrecional de las viejas leyes de menores, con las cuales se criminalizaba la pobreza y se daba impunidad a los delitos, sobre todo violentos, cometidos por los jóvenes de las clases medias y altas.

Con esta intencionalidad, se hacen en todos lados y Chile no fue una excepción. Lamentablemente, se desvirtuaron estos fines originales y se relajaron las condiciones para la utilización de la privación de libertad.

¿Entonces, la ley chilena aún podría ser perfeccionada?

Yo diría que la ley ha colocado condicionamientos para la privación de libertad. Sin embargo, aún persiste en la trastienda una idea que hace que la privación de libertad sea conveniente como una política social reforzada sobre todo para los adolescentes pobres.

¿A qué tendencias preocupantes se refiere?

Me siento alarmado cuando se rebajan las exigencias de privación de libertad y la privación no se ve como excepcional, ni tampoco el último recurso. El sistema está captando en un número altísimo a los que cometen faltas, no a los que cometen delitos. En mi proyecto de responsabilidad penal juvenil habíamos dejado las faltas afuera.

En algunos Proyectos de Ley que hay en Argentina y que son similares al mío, establecen taxativamente los delitos donde se les puede aplicar privación de libertad. Estos delitos son aquellos contra la vida, secuestros, extorsiones y violación. Estos son los cuatro grandes aspectos a los que se les aplica privación de libertad.

En Chile hay una tradición, y es que la detención cautelar no tiene límite temporal. El límite temporal está dado por la tramitación del proceso. En la versión original de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente chilena se establecía un límite a la detención cautelar. En toda la legislación de América Latina hay un límite, que en general no supera los 90 a 120 días. Y en Chile quedó en seis meses ampliable a otros dos, si la investigación lo amerita. Si esta tendencia de detenciones se consolida, y si hay un número como el existente, se podría proyectar hacia el futuro y decir que la privación de libertad va a crecer casi en forma geométrica, en la medida en que se vaya aplicando esta ley.

¿Las medidas cautelares cerradas y de privación de libertad requieren de una modificación a la Ley?

Yo creo que para devolver la eficacia en política criminal, tendría que haber una modificación. En política social para la infancia, durante mucho tiempo se pensó que bastaban las buenas intenciones. Hay sobrados ejemplos para demostrar que el corazón ayuda, pero no puede sustituir al cerebro. ¿Por qué? Porque las intervenciones en materia de políticas sociales son siempre complejas. A veces, se soluciona un problema aquí y se abren tres problemas allá. Si se aumenta la privación de libertad, resulta muy cara, y para seguir manteniendo este nivel de privación de libertad es necesario aumentar los presupuestos. Y cuando hay un aumento de presupuesto, ¿de dónde se saca el dinero?. ¿de defensa?. No, de la política social.

La eficacia de una política criminal implica mantener todas las variables equilibradas. Por una parte, el derecho de la sociedad a una seguridad colectiva, pero también el derecho de los individuos a la preservación de su libertad y de sus derechos individuales. Es importante que el Estado no prive de libertad innecesariamente. En este aumento del uso de la privación de libertad, hay dos ideologías que se yuxtaponen. Una, la derecha que piensa que todo niño pobre es un delincuente, y la progresista que piensa que la privación de libertad con fines pedagógicos es un bien, y hay que dársela a la mayor cantidad de niños. Quienes hacen estas propuestas tienen normalmente a sus hijos en colegios privados, pero no en instituciones del Sename. El aumento desmesurado de la privación de libertad es posible en la sociedad contemporánea en general, por una profunda relativización del valor de la libertad.

El problema de la libertad hoy, es que es una libertad sin fronteras, no sólo remite a derechos, sino también a deberes.

Este argumento es muy utilizado. Hoy se habla de una crisis de valores y de una falta de autoridad. ¿Esa falta de autoridad de los padres sobre los hijos es producto de una mano blanda? ¡No! Quien les tuvo miedo a sus padres, les tiene miedo a sus hijos. La falta de autoridad no proviene de diálogo con los padres. El autoritarismo de los padres sobre los hijos se paga en la segunda generación.

Cuando uno acepta seriamente que los niños tienen derechos, y que cada uno es sujeto de derechos y también de responsabilidades, se generan

dos reacciones o posiciones: una que responde a una interpretación reaccionaria y la otra a una interpretación falsamente progresista. Las dos me parecen que están profundamente equivocadas.

Frente a esto que los niños tienen derechos, algunos dicen:

- Si los niños tienen derechos, entonces yo no tengo más autoridad.
- Si los niños tienen derechos, yo no tengo más responsabilidades.

Y a mi me parece que el mensaje de la Convención es exactamente diferente a estas dos perspectivas extremas y equivocadas. La Convención no pone en entredicho la autoridad de los padres. Hoy, más que nunca, necesitan de la autoridad de los padres y de la autoridad de las instituciones. Pero ojo, dije autoridad, no dije autoritarismo. ¿Cuál es la diferencia entre autoridad y autoritarismo? El autoritarismo es la autoridad despojada de razones. Yo tuve un papá extraordinariamente democrático. Mi papá me decía: haga tal cosa. ¿Porqué? Porque se lo digo yo!. Esa misma formulación hoy no funciona.

Cuando a mi se me escapa una reacción así con mi hijo, cuando no tengo tiempo, la reacción de mi hijo conmigo no es la misma que la que yo tenía con mi papá. Porque a mí me parecía natural que me dijeran: ¡hágalo, porque yo soy su papá!

Lo que la convención viene a recoger es justamente la necesidad de basar la relación en el principio de la autoridad y no en el principio del autoritarismo. Esta es la sutileza. Hay un proceso indudable de democratización en las relaciones familiares.

Quizás el autoritarismo no es la única explicación. También habría que incluir el desentenderse de los hijos, dejarlos en otras manos y su no inclusión en los espacios familiares.

Por eso, vuelvo a las dos posiciones acerca de las cuales hablábamos recién: si los niños tienen derechos y yo no tengo más autoridad, o los niños tienen derechos y yo no tengo más responsabilidades. A mi me parece que aquí hay un delicadísimo equilibrio entre la autoridad, por un lado, y la negociación, por el otro. Hay muchos adultos que piensan que la interacción con los hijos es una pérdida de tiempo. Muchas veces, ese desentenderse de los padres tiene que ver con ese yo no tengo más responsabilidades con mis hijos. Pienso que el gran déficit que los adultos tienen con los niños es el tiempo. Los adultos no les dan más

tiempo a los niños porque no lo tienen, pero también porque piensan que no vale la pena o consideran que es una pérdida de tiempo, o un signo de debilidad.

Pero Ud. se refiere a su generación. La generación actual, de 40 años, no es tan autoritaria como la presenta.

No son autoritarios, porque ni siquiera les importa. Lo que quiero decir es que aquél que le tuvo temor al padre, le tiene miedo al hijo. La falta de conducción que tienen los padres sobre los hijos no es producto de un relajamiento, sino producto del autoritarismo.

Ud es muy partidario, cuando se habla de la responsabilidad penal adolescente, del concepto de responsabilidad. ¿Cree que con las leyes vigentes, con la implementación de infraestructura y con la amplia diversidad de sanciones, se puede generar responsabilidad?

La sanción tiene que estar asociada a generar una responsabilidad. Por eso, me parece, que lo más importante no es la duración de la pena, sino la intensidad y la calidad del trabajo pedagógico que se realiza. Diez años de privación de libertad me parece excesivo. Un Sename trabajando mejor podría tener mejores resultados. Supongamos que si en tres años trabajó bien, no son necesarios los otros siete años. Quien legitima diez años de privación de libertad, tiene que saber que estos centros no son los espacios para resocializarse.

¿Cuáles serían para Chile los desafíos en materia legislativa después de la implementación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, que ha creado una serie de sanciones alternativas a la cárcel?

Yo diría que si hay que apostar a la realización de una política criminal seria, responsable y racional hay que poner la mayor cantidad de esfuerzos en programas de prestación de servicios a la comunidad. Son programas, desde el punto de vista de costos, infinitamente más baratos que la privación de libertad. El secreto está en la coordinación interinstitucional y el lugar donde se hace el servicio. Hay que tener un seguimiento muy cuidadoso y riguroso del cumplimiento de la medida. La medida podría convertir a la privación de libertad en una algo excepcional. Para que sea excepcional, en Chile deben cumplirse dos cosas:

- a. que las medidas alternativas funcionen y
- b. que se aseguren las penas de la ley.

Brasil es un país interesante en esto. Ahí están los mejores trabajos en el área de servicio a la comunidad. Concretamente pienso en programas que se desarrollan en Santa Caterina, Rio Grande do Sul. Allí se observa que cuando estos funcionan bien, los índices de reincidencia son muy bajos.

¿Cómo visualiza el quehacer del Defensor Público en nuestro país?

Lo que debe tratar de hacer el defensor público es conseguir la absolución de su cliente. En eso, Chile es también para envidiar. La seriedad con que encara la defensa pública. La implementación de la Ley de Responsabilidad Penal en Chile, está a nivel de Costa Rica. En Argentina estamos muy atrás en ese sentido.

En algún minuto dijo que la revolución de los derechos del niño es una revolución copernicana.

Sí. Esto, porque la Convención altera sustancialmente el corazón de lo que tradicionalmente fueron las relaciones entre los niños y los adultos. Altera y termina con la legitimidad de la discrecionalidad de la relación entre adultos y niños. La Convención condena el autoritarismo, pero no la autoridad. Esto significa que Ud no puede hacer cualquier cosa en aras de proteger un derecho. La gran paradoja, cuando uno mira la historia de los adultos con los niños, es que las peores atrocidades se cometieron en nombre de la caridad, el amor, la compasión, mucho más que en nombre de la represión. Y esta es la historia que vemos entre los hombres y las mujeres.



Reseñas



Historia y antecedentes de la rehabilitación en los Estados Unidos de Norteamérica

Carlos Espinoza Jara¹

El presente trabajo es un recorrido por el tratamiento conceptual y los resultados de una gran investigación encargada por el gobierno de los Estados Unidos a través del Ministerio de Justicia referida al tema de la violencia. Pesquisa que culmina el 2001 con la publicación en cuatro tomos del informe **“Justicia Penal Siglo XXI”, editado por el National Institut of Justice. U.S. Department of Justice.**

La reseña corresponde al artículo de T Cullen y P Gendreau, **Evaluación de la Rehabilitación Correccional: política, práctica y perspectiva**, quienes examinan la trayectoria histórica y el presente de la rehabilitación en EEUU, especialmente en lo concerniente al segmento infanto juvenil con conductas antisociales.

Es interesante observar el proceso que ha vivido Estados Unidos en el tema de la rehabilitación, en contraste con el caso chileno, en que recién comienza el tema a adquirir relieve. En este sentido, la lectura del texto debiera servir para iluminar el proceso chileno en esta materia, desde donde se vuelve necesario observar el concepto de rehabilitación, las causas que intervienen en el desarrollo de la conducta antisocial; las

¹ Carlos Espinoza Jara, profesional de la Unidad de Estudios del Servicio Nacional de Menores, es psicólogo clínico y psicoanalista; caespinoza@sename.cl; espinozajara@gmail.com

técnicas o metodologías de rehabilitación, y conforme a la experiencia las herramientas que efectivamente son de utilidad en logro de este propósito y aquellas que carecen de eficacia.

Los investigadores dividen su trabajo en siete partes, siendo su objetivo principal evaluar el estado de la rehabilitación correccional al tenor de la experiencia efectivamente realizada. La pregunta que abre su preocupación es: ¿logran las intervenciones correccionales reducir la reincidencia de los delincuentes?. Al efecto define la rehabilitación teniendo en cuenta tres consideraciones: (1) la intervención no es un acontecimiento aleatorio o inconsciente, sino que es planificada o ejecutada intencionalmente;(2) la intervención busca producir un cambio en algún aspecto del infractor que, se supone, causa su conducta delictiva, tales como sus actitudes, procesos cognitivos, personalidad o salud mental, relaciones sociales con otros, habilidades educativas y laborales, y empleo; (3) la intervención busca que sea menos probable que el infractor infrinja las leyes en el futuro: esto es, reducir la reincidencia.

En realidad -señalan- “queremos determinar si las intervenciones que sean congruentes con esta definición general de la rehabilitación funcionan y, de ser así, en qué grado y bajo qué condiciones”. Los autores centran su atención en el abordaje de la rehabilitación en general, para concentrarse más adelante, apartados, 4, 5, 6 y 7 del texto en la rehabilitación.

Pasamos revista a los 7 puntos en que los autores organizan su trabajo:

1. Buscan la razón por la cual se cuestionó el papel de la rehabilitación. Una postura que ha perdurado a lo largo de la historia de la ejecución penal en Estados Unidos es el planteamiento a favor de los esfuerzos por rehabilitar a los infractores. En los inicios del siglo pasado, el ideal de la rehabilitación se anunciaba con entusiasmo, a través de la implantación de las condenas indeterminadas, de la libertad condicional, de la libertad vigilada y de un sistema especializado de justicia juvenil.

Cullen y Grendeau sostienen que, durante las siete décadas siguientes, la rehabilitación del infractor reinaba, como la filosofía dominante. Luego, a principio de los 70, la rehabilitación sufrió un revés abrupto;

los quiebres profundos en la sociedad estadounidense durante ese período (los hechos de Viet Nam, los temas raciales, etc) estimularon una crítica general al sistema de justicia. Entre los liberales, la rehabilitación fue objeto de crítica, en tanto culpabilizan al Estado de actuar de manera coercitiva sobre los delincuentes, mientras los conservadores veían en ella un pretexto para el ablandamiento del trato a los delincuentes.

2. Evalúan la influencia que cuestionó la eficacia de la rehabilitación, en este sentido hacen referencia al controvertido trabajo de (Martinson,1970) “Qué Funciona”; informe que aparecer en el contexto de los cuestionamientos para consignar que “ nada funciona”, en tanto pone en evidencia la exigua eficacia de la rehabilitación en la reducción de la reincidencia. Los autores del informe sostienen y agregan, que la revisión de estos estudios, confirió legitimidad a las opiniones del momento que se oponían al tratamiento, porque probó fehacientemente lo que todo el mundo ya sabía: el hecho que la rehabilitación no funciona.

Posteriormente un creciente movimiento revisionista cuestionó la interpretación de Martinson a las evaluaciones empíricas sobre la eficacia de la rehabilitación, concluyendo que el autor en sus evaluaciones no fue preciso en estudiar las metodología en uso en el trabajo terapéutico, detectando, por ejemplo, que no existía rigurosidad en la implementación de las experiencias, menos aún en la capacitación de los profesionales encargados de su implementación, señalan en este sentido que Martinson utilizó un mecanismo de evaluación cualitativo o Sistema Narrativo, en donde las mediciones no estaban presente. Martinson a final de su vida reconoce que en sus evaluaciones faltó rigurosidad científica, pero sostiene que gracias a su trabajo, se comenzó a investigar en serio, lo que permitió que se avanzara notablemente en la producción de conocimiento. Entre las razones importantes que llevan al fracaso de las metodologías de rehabilitación se cuenta la carencia de integridad terapéutica: Al respecto sostienen los autores, no debería sorprendernos el que los niños resulten analfabetos si sus profesores no están capacitados, si no hay un plan de estudios estandarizado y si los profesores se reúnen con los niños solamente una vez a la semana durante media hora.

Muchos programas de rehabilitación según describe Martinson revestían estas condiciones. Y bajo una observación más aguda, aún los programas aparentemente bien diseñados carecían frecuentemente del tipo de integridad necesario para cambiar el comportamiento de los infractores. Los programas contaban con un débil fundamento conceptual y con grupos de orientación inestables; empleaba pedagogos no cualificados, que tampoco habían recibido una formación adecuada, y no creían que el programa sería eficaz.

3. Producto de lo anterior, en los años 80 investigadores revisionistas comienzan a realizar análisis cuantitativos sofisticados de un cúmulo creciente de estudios de evaluación mediante la técnica del meta-análisis. En su esencia, el meta-análisis mide estadísticamente el efecto medio de una intervención sobre la reincidencia. En la medición se estima el efecto de una serie de variables asociadas al problema, entre otras: las características de los infractores, el tipo de entorno, la metodología de intervención, etc. Estos meta-análisis indican para los diferentes estudios evaluativos una tasa de reincidencias, en promedio, diez puntos porcentuales menor en el grupo sometido a rehabilitación que en el grupo de control. Desde ahí se cuenta con evidencia suficiente para estimar la eficacia de algunos programas y lo inadecuado que resultan ciertas modalidades de intervención.

En la época de Martinson, esta técnica no estaba disponible en las ciencias sociales, en su lugar los investigadores empleaban dos estrategias relacionadas entre sí para evaluar o recomendar el uso de determinadas estrategias: a) la revisión narrativa y el b) recuento de votos o metodología de urnas. En la revisión narrativa, el autor lee la literatura existente y luego comunica lo encontrado, algunas veces los estudios son citados en detalle; otras veces las conclusiones son seguidas por apenas una cadena de citas.

En el recuento de votos o de urnas; el autor reúne todos los estudios individuales normalmente organizándolos según diferentes categorías de intervención (por ejemplo, la orientación grupal), y luego enumera cuántos presentaron una disminución de la reincidencia, y cuántos no presentaron ningún efecto sobre la reincidencia y cuántos informaron de un incremento de la misma.

Quizás lo más importante radica en que los meta- análisis presentan la información de una forma precisa y resumida, facilitan el proceso de construcción de conocimiento sobre un tema como es la rehabilitación. Al contrario, las revisiones narrativas son engorrosas y tienden apenas a permitir generalizaciones amplias; en cambio, el meta-análisis tiene mayor capacidad para proporcionar una información que muestra de una manera más clara y delimitada lo que no funciona, lo que sí funciona y qué factores moderan lo que funciona.

4. En esta parte los autores revisan los esfuerzos de los investigadores canadienses Andrews y Bonta para desarrollar lo que denominan “principios de la intervención correccional eficaz”. La variación en el nivel de éxito de los programas ha llevado a la búsqueda de aquellos principios que diferencian los tratamientos eficaces de los no eficaces. En este sentido, existe apoyo teórico y empírico para concluir que los programas de rehabilitación que logran las reducciones más significativas en la reincidencia: emplean tratamiento o metodología cognitivo-conductuales, centran sus esfuerzos en cambiar los factores que se saben predictores de la comisión de infracciones.

El primer principio es que las intervenciones deben centrarse en el cambio de los factores que anticipan la ocurrencia de la delincuencia y la reincidencia, a estos se los denomina “factores de riesgo”. El trabajo de los autores discurre en torno a la determinación de la distinción de dos tipos de variables predictoras a saber: “las estáticas”, aquellas que colocan a los infractores en riesgo de cometer una conducta delictual y que no pueden ser cambiados, ejemplo de lo anterior, la historia delictiva; y por otra parte “las dinámicas” -tales como los valores antisociales-, que sí podrían ser potencialmente cambiados.

Los meta- análisis revelan que mucho de los predictores dinámicos o factores de riesgo son los de mayor acierto diagnóstico; entre estos: a) actitudes antisociales favorables al delito, valores, creencias y estados cognitivo emocionales (esto es, elementos cognitivos personales que apoyan la conducta delictiva); b) compañeros que apoyan la conducta delictiva y el aislamiento del individuo con respecto a quienes critican

la delincuencia (esto es, apoyos interpersonales para la delincuencia); y c) factores de personalidad antisocial, tales como la impulsividad, el correr riesgos y el bajo auto control. La identificación de estas manifestaciones, refuerzan la orientación de las intervenciones en la perspectiva conductual.

Las intervenciones conductuales son eficaces para cambiar una gama de comportamientos humanos, como las actitudes antisociales, las cogniciones, ciertas orientaciones de la personalidad y asociaciones (que subyacen a la reincidencia). Señalan Cullen y Grendeau que dichas intervenciones utilizan las técnicas cognitivo conductuales y de aprendizaje social para el modelaje, las prácticas graduadas, la toma de roles, la función de los reforzadores, la extinción de la conducta, el suministro de recursos, las sugerencias verbales concretas (modelaje simbólico, dando razones) y la re-estructuración cognitiva. Los reforzadores que proporciona el programa deben ser mayoritariamente positivos, no negativos.

Las intervenciones en tanto, deben ser intensivas, con una duración de tres a nueve meses y una ocupación del 40 al 70% del tiempo que pasan los infractores en el programa. Plantean que los estilos de rehabilitación menos eficaces son aquellos enfoques que tienen menos estructura, como son los centrados en la auto-reflexión, la interacción verbal y la orientación hacia la comprensión; los enfoques punitivos se ubican entre las intervenciones menos eficaces.

En el núcleo de cualquier programa conductista se ubica el principio del condicionamiento operante: esto es, el postulado que establece que una conducta será aprendida si se refuerza de inmediato. En esta lógica, aquellos reforzadores que normalmente son placenteros o deseables aumentan o consolidan la conducta correspondiente. Se distinguen cuatro tipos básicos de reforzadores: 1. materiales (por ejemplo, dinero, bienes); 2. actividades (por ejemplo, el esparcimiento); 3. sociales (por ejemplo, la atención, los elogios, la aprobación); y 4. encubiertos (pensamientos, auto-evaluación).

En las modalidades cognitivo conductuales, se reconocen varios tipos de estrategia, algunas con diferencias sutiles, pero en esencia

todas ellas intentan cumplir dos objetivos: a) buscan reestructurar de un modo cognitivo la aproximación distorsionada o errónea del individuo; b) intentan ayudar a la persona a aprender habilidades cognitivas nuevas y adaptadoras. En el caso de los infractores, señalan los autores, las distorsiones conductuales existentes se expresan a nivel de los pensamientos y los valores que justifican las actividades antisociales (por ejemplo, la agresión, el hurto, el abuso de sustancias), y que impiden la realización de actividades convencionales de contenido prosocial relacionadas con la educación, el trabajo y las relaciones sociales. La mayoría también posee únicamente un mínimo de habilidades cognitivas que les permite comportarse de manera adecuada a las expectativas del entorno. En vista de estas deficiencias, los programas conductistas eficaces intentan ayudar a los infractores a: 1. definir los problemas que los llevaron a entrar en conflicto con la autoridad, 2. seleccionar metas, 3. generar nuevas soluciones alternativas a las habituales y, a continuación 4. implementar esas soluciones.

En cualquier programa cognitivo-conductual en el campo correccional, es posible constatar la presencia de algunos de los siguientes escenarios o aproximaciones. Las principales creencias antisociales del infractor son identificadas; con firmeza pero en un plano de respeto y en un marco de justicia se le indica a quien arremete la norma que sus creencias son inaceptables. Si las creencias antisociales persisten, siempre son seguidas por una desaprobación enfática (por ejemplo, con la suspensión de los reforzadores sociales, los elogios etc.) Mientras tanto, el infractor es expuesto a formas de empatía a su entorno mediante el modelaje concreto.

Las intervenciones deben emplearse principalmente en infractores de mayor riesgo, centrando la atención en el cambio de sus factores de riesgo. Contrariamente a lo que informa el sentido común, los infractores de mayor riesgo son quienes tienen más capacidad de cambio. La estrategia más eficaz para determinar el nivel de riesgo de los infractores no es el juicio clínico, sino el uso de instrumentos de evaluación basados en la estimación de probabilidades, tales como el Inventario del Nivel de Supervisión (Bonta 1996; Gendreau, Goggin y Pappozzi 1996).

La experiencia revisada avala la pertinencia del manejo de una gama de consideraciones adicionales y su impacto en el incremento de la eficacia de la rehabilitación. De esta forma, las intervenciones son mejores cuando se realizan en la comunidad más que en entornos institucionales, cuando se emplea a profesionales bien capacitados y sensibles a nivel interpersonal.

5. En esta parte, Gendreau y Cullen, analizan un programa de rehabilitación dirigido a una población infanto adolescente, el que ha sido adoptado en varios lugares de los Estados Unidos y que demuestra que la rehabilitación puede reducir la reincidencia, a la vez que puede ser eficaz en términos de costos. Es el caso de la Terapia Multisistémica (TMS) desarrollada por Scott Henggeler. La TMS se basa en el supuesto de que los sistemas sociales múltiples que rodean a los niños y adolescentes se inmiscuyen en sus problemas de comportamiento. Este enfoque adopta principios de la intervención eficaz, aunque también busca específicamente dirigir la atención a aquellas características del contexto social que fomentan la conducta antisocial. La TMS fue implantada el 2002, en 25 lugares de Estados Unidos y Canadá. Diversos estudios demostraron que este programa logró disminuir de manera apreciable la reincidencia y la vigencia de otras conductas problemáticas entre los jóvenes con conducta antisocial grave.

La TMS, conforme lo refieren Cullen Y Gendreau, está anclada en primer lugar en la teoría psicosocial y cuenta con un marco de evidencia empírica que le da sustento. En lo conceptual desarrolla el principio de la necesidad, en tanto busca cambiar los factores relacionados con el individuo, la familia, la escuela y el grupo de iguales que subyacen a la conducta antisocial. La selección de estos factores, en segundo lugar, se basa en los estudios de “Modelaje causal de la delincuencia y el abuso de sustancias”; para centrar la atención en el cambio de los factores comprobados que intervienen en la conducta antisocial de los jóvenes. En tercer lugar, la TMS se muestra congruente con el principio de riesgo de reincidencia. En cuarto lugar, este enfoque también es compatible con el principio de correspondencia general, al emplear modalidades de tratamiento conductual. Y en quinto lugar, las intervenciones con TMS integran

técnicas de aquellos enfoques de psicoterapia juvenil, pragmáticos y orientados a problemas, los cuales hayan recibido por lo menos algún apoyo empírico, incluyéndose también dentro de esas técnicas las terapias familiares, las técnicas cognitivas conductuales y el entrenamiento conductual de los padres.

La TMS proporciona entrenamiento inicial a los pedagogos u operantes, vía la realización de sesiones de refuerzo, capacitación, apoyo y supervisión constante, y el mantenimiento de un sistema de consultas semanales a los expertos. Las intervenciones son realizadas a los jóvenes infractores y sus familias por un periodo de tres a cinco meses, siendo el primer contacto diario, con disposición las 24 horas a día y en el transcurso de los 7 días de la semana.

La TMS se aparta de aquella visión intrapsíquica de la conducta humana, la cual considera que la conducta antisocial se modifica con apenas indagar en la orientación de la personalidad del sujeto. En su lugar, emplea un enfoque social-ecológico, en el sentido de ver a las personas como integrantes de redes múltiples, incluyendo la familia, el grupo de iguales, la escuela y la comunidad. En términos prácticos, esto no significa únicamente una intervención con el joven antisocial, sino también del espacio de ejercicio del control y el régimen de interacción que mantienen los padres con el joven, y complementariamente del circuito de interacciones del joven en el contexto de los grupos de iguales con características prosociales, así como el trabajo con las escuelas para mejorar las habilidades educativas y vocacionales del joven.

Este enfoque requiere la definición de un conjunto amplio de metas a alcanzar en una determinada intervención (por ejemplo, mejorar la supervisión por parte de los padres, disminuir el ausentismo escolar). A su vez son identificadas metas intermedias (por ejemplo enseñar a un padre cómo supervisar a su hijo, controlar cada mañana la asistencia a la escuela), las cuales, de ser abordadas de forma sistemática y secuencial permitirán lograr unas metas más amplias, incluyendo la disminución de la reincidencia (Henggeler).

6. En esta parte los autores exploran el tema, de gran significancia referido a “lo que no funciona”. Algunos de los programas como

por ejemplo aquellos que utilizan el miedo (scared straight) o los de supervisión intensiva o los cuasi-militares (boot camps), no muestran eficacia. Todos los programas que tienen como principio el control, resultarían ineficaces en la reducción de la reincidencia, la aplicación de la técnica del meta análisis a programas que usan la disuasión o castigo, presentan un alto grado de reincidencia.

7. Al final del trabajo los autores vuelven sobre la contribución de la obra de Martinson, al estimular la creación de dos bandos distintos e incompatibles en el debate sobre la rehabilitación: uno de ellos que sostenía que la rehabilitación había muerto y que no se requerían nuevos estudios; y el otro bando que tomó en serio el reto lanzado por Martinson a la luz de la evidencia. Es obvio que los autores del texto reseñado, Cullen y Gendreau se ubican en esta segunda opción, la de fundamentar las política y la práctica de rehabilitación en la mejor evidencia empírica disponible.

Sostienen “nos atreveríamos a decir que mucho de lo que se hace en este campo es charlatanería, prácticas muy parecidas al tratamiento mediante la sangría que alguna vez se practicó en la medicina”. La evidencia permite sostener con optimismo que la rehabilitación es real por: 1. toda intervención de rehabilitación es más eficaz que otras sanciones penales para disminuir la reincidencia; 2. los programas que son congruentes con los principios de la intervención eficaz logran reducciones significativas, y posiblemente sustanciales en la reincidencia; y 3. numerosos programas individuales, tales como la terapia mutisistémica han demostrado ser notablemente eficaces.

Al final del trabajo refuerzan los argumentos en pro que las prácticas de rehabilitación tienen que estar sustentadas o basadas en la evidencia y por cierto relevan la importancia de la rehabilitación.

La adopción de criterios profesionales, el entrenamiento adecuado a las exigencias, la creación de academias de capacitación, la intervención convenida de procesos de evaluación por parte de quienes aplican los programas, como un medio de mejoramiento de la eficacia del tratamiento, se mencionan como factores que aseguran buenos resultados. Hacen suyo el planteamiento de Henggeler en orden a que “la capacitación frecuente incluye una atención considerable a modelos de tratamiento que no tienen apoyo empírico”.

Terminan reflexionando sobre el rol de la rehabilitación, la que se entiende como una estrategia potencialmente importante para reducir la reincidencia y en consecuencia, para prevenir la victimización de la ciudadanía. El omitir el trabajo rehabilitador vendría a significar el desconocer su impacto en la reducción de la vulnerabilidad desde donde es posible asociar la rehabilitación a la prevención.

Bibliografía

1. Bonta, J; (1996). "Risk - needs assesment and treatment", California, sage Publications.
2. Gendreau, P; Goggin, L; y Paparozzi M, (1996). "Principles of effective assesment for community correctives", en Federal Probation N° 60, Septiembre, pp 64 - 70.
3. Martinson, R. (1974). "What Works. Questions and answers about prisons reforms", en The public interest N° 35, primavera, pp 22 - 54.
4. Henggeler, S. (1999). "Multisysteme therapy. An overview of clinical procedures, Psychology an Psychiatry N° 4, pp 2 - 10.

