

# REVISTA Señales

Nº 8  
Septiembre 2011

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

Delincuencia  
juvenil, violencia y  
desafíos para  
70 los programas de  
intervención

Jóvenes que transitan  
de la cárcel a la  
Comunidad: ¿Qué  
hay después de la  
privación de libertad?

El niño y la vida  
familiar en el antiguo  
régimen



SENAME  
Ministerio de Justicia

Gobierno de Chile

# REVISTA Señales

Nº 8  
Septiembre 2011

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

## ÍNDICE

### Presentación

---

Luz María Zañartu, editora 3



### I. Artículos 5

---

- Jóvenes que transitan de la cárcel a la Comunidad: ¿Qué hay después de la privación de libertad? Sara M. Valdebenito M. 8
- Experiencias y significados de un grupo de adolescentes sancionados en torno al sistema de justicia juvenil Tania Labra Olivares 21
- Un acercamiento a una propuesta de Intervención con niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo Alejandro Alonso Vega Ortiz y Felipe Saez Villaseca 45
- Una aproximación a la situación de los Servicios de Reinserción Social para Adolescentes en conflicto con la Ley Penal en los Sistemas de Justicia Juvenil de América Latina Hugo Morales 60
- Delincuencia juvenil, violencia y desafíos para los programas de intervención Javiera Blanco S. Jorge Varela 70
- El niño y la vida familiar en el antiguo régimen Philippe Ariès 82



### II. Entrevista 111

---

- Luis González Cieza: La comunidad de Madrid cuenta con sistema especializado para jóvenes infractores de ley desde el 2005 Luz María Zañartu 112



### III. Reseñas 118

---

- Reseñas Bibliográficas. Hernán Medina R. 119

## COLOFÓN

### SERVICIO NACIONAL DE MENORES

**Director y Representante Legal:**

Rolando Melo Latorre

**Jefe Unidad de Estudios:**

Jorge Martínez Muñoz

**Editora General:**

Luz María Zañartu Correa

**Equipo editor:**

Luz María Zañartu Correa

Hernán Medina Rueda

Angélica Marín Díaz

Catherine Ríos Ramírez

Raquel Morales Ibáñez

**Diseño:**

Claudio Medina Briones

**Fotografía:**

David Hormazábal Cádiz

**Traducción:**

Ana María Rebolledo Cruz

**Sename:**

Huérfanos 587, 9º Piso, Oficina 903

Santiago de Chile

56- 02 -3984252

02 -3984254

**Correo Revista:** revistaespecializada@sename.cl

Web Institucional: [www.sename.cl](http://www.sename.cl)

**[www.sename.cl](http://www.sename.cl)**

ISSN: Nº 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.



## Presentación

Revista Señales Nº 8 aborda desde una mirada amplia la realidad de los jóvenes infractores de Ley, a través de cinco artículos que son matizados con temas de protección.

Sara Valdebenito, en el artículo **“Jóvenes que transitan de la cárcel a la comunidad: qué después de la privación de libertad”**, destaca la importancia de las intervenciones de transición dirigidas a los jóvenes durante su período de reclusión y en su post egreso en el medio libre. Estas intervenciones con equipos especializados son necesarias para lograr la integración social, proceso que debería iniciarse con la pena. Valdebenito, señala, que las interacciones deben realizarse en los centros privativos de libertad como también en la vida extramuros. Describe en su artículo el Modelo de Riesgo, Necesidad y Disposición, desarrollado por la Universidad de California, con sus tres fases: identificación de condiciones de riesgo de reincidencia; desarrollo del plan de retorno y aumento de la motivación del cambio. Estos programas ayudarían, según la experiencia, a reducir la reincidencia, siempre y cuando se cuente con la intervención especializada durante la condena y con programas de acompañamiento transicional, donde la comunidad debería ser un agente activo del proceso.

Tania Labra, ahonda en el artículo **“Experiencias y significados de un grupo de adolescentes sancionados en torno al sistema de justicia juvenil”**, las apreciaciones que los jóvenes infractores de ley tienen luego de egresar del Programa de Libertad Asistida Especial, PLAE, ubicado en el sector sur de la Región Metropolitana. Este es un estudio que se realizó con 9 jóvenes egresados de este programa durante el año 2010. En las entrevistas se constata el sentimiento de vulneración y segregación que experimentan los jóvenes cuando son detenidos por la Policía, sobre todo cuando son primerizos transformándose en un hito para sus vidas. Se observa que cuando estas detenciones son más frecuentes, la sensibilidad al riesgo y al sufrimiento disminuye. El artículo da cuenta sobre cómo las soluciones químicas (alucinógenos), son parte de la evasión a la realidad de dolor, abandono y fractura familiar, que finalmente impele, mediante la alteración de la realidad, a cometer delitos que culminan con una privación de libertad.

**“Un acercamiento a una propuesta de Intervención con niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo”**, es el artículo que publican en este número Alejandro Alonso y Felipe Sáez del Programa de Reinserción Escolar, del Ministerio de Educación. En el artículo se mencionan los más de 101.248 niños y jóvenes, en edad escolar, excluidos del sistema escolar, esto es un 3.1% de la población total. Esto claramente, según los autores, incide se expresa en la insuficiencia de las redes de apoyo, siendo peor aún si el abandono escolar se prolonga en el tiempo. Se estima que el distanciamiento de la escuela se produce por entornos de vulnerabilidad y exclusión socioeducativa, influencias familiares o por problemas del sistema educativo en la capacidad para hacer retención de sus estudiantes, a través de modalidades cercanas y flexibles. Estas cifras de matriculación hacen que nuestro país, aparezca a nivel regional en el octavo lugar; superado por Cuba, Barbados, Uruguay, Argentina, Venezuela, Perú y Brasil y entre los países de la OCED, en el número 27 de 31 países, lo que se traduciría según este organismo Económico, en un impedimento para mejorar la productividad en la economía chilena, dado el bajo nivel del capital humano. El artículo señala asimismo, que la desescolarización genera empleos sin calificación, con bajos ingresos y en precarias condiciones. Es por ello que los lineamientos de intervención en el área de la infancia y adolescencia vulnerada propician el trabajo con un enfoque multisistémico que comprende el enfoque de derechos, participación, territorialidad y redes, entre otros.

Hugo Morales, en **“Una aproximación a la situación de los Servicios de Reinserción Social para Adolescentes en conflicto con la Justicia Juvenil de América Latina”**, realiza una revisión sobre la situación de los servicios de reinserción y reintegración social para adolescentes en conflicto con la Ley Penal, en el marco de algunos países de América Latina. En este artículo da cuenta que la edad de admisión a estos programas en la región promedia los 12 años, y a modo de observación señala que las Naciones Unidas, así como lo hizo la OIT en el ámbito del trabajo, debiera de fijar una edad límite para el ingreso a estos centros. El autor señala en su diagnóstico que la mayoría de los países de América Latina invierte un considerable presupuesto para readaptación social de los adolescentes en conflicto con la Ley, pero no dispone de resultados de impacto en términos de disminución de la reincidencia delictiva. Menciona que, aunque en materia legislativa los países han progresado, en algunos países las modificaciones legales han sido perjudiciales – puesto que afectan a los derechos humanos de los adolescentes infractores de la región. Estas legislaciones heterogéneas se centran más bien en las garantías de los derechos por sobre las garantías del desarrollo de los adolescentes, sintetiza Morales.

El artículo **“Delincuencia juvenil, violencia y desafíos para los programas de intervención”**, de Javiera Blanco y Jorge Varela, destaca cifras que dan cuenta que de los casi 49 mil adolescentes infractores de ley (2009) detenidos por Carabineros en Chile, el 10% es responsable de más del 30% de los hechos delictivos cometidos. Se evidencia así un núcleo duro de jóvenes infractores. Es precisamente este grupo el que presenta varios ingresos, y por tanto trayectorias de vulnerabilidad que pueden prolongarse en el tiempo. El artículo explica que unas pocas comunas, no más de 35 en el país, dan cuenta del 50% del total de ingresos a los sistemas penales de adolescentes. Otro dato revelador es que el compromiso con el uso de drogas es extremadamente alto en este grupo de jóvenes. En este sentido, el artículo informa que las situaciones de violencia (violencia callejera o intrafamiliar, agresiones sexuales) se dan normalmente en los primeros años de vida, lo que refuerza la necesidad de contar con una política pública que incentive el desarrollo de estrategias tempranas de intervención, para lo cual se requiere contar con más información especializada y de contexto para intervenir exitosamente basándose en los hechos.

**“El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”**, del historiador francés Philippe Ariès (1914 – 1984), es uno de los documentos de estudio obligado para cualquier experto en temas de infancia y familia. En este análisis historiográfico, su autor ilustra la aparición de la infancia y su representación en la iconografía religiosa, desde los tiempos de Cristo para cruzar el Medievo a través de la literatura, - cuentos y leyendas-, pintura, arte en general, y cuya figura se va plasmando en la vida familiar y estudiantil. Del análisis Ariès infiere un progresivo protagonismo del niño y de la niña en cada uno de estos momentos, hasta llegar al siglo XVIII, fecha hasta la que aborda este estudio.

Una **entrevista a Luis González Cieza**, Jefe de estudios, de la Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor, desarrollada por Luz María Zañartu, aborda la realidad del trabajo con jóvenes infractores de la Comunidad de Madrid, donde se ejecutan un promedio de 4000 medidas judiciales al año, de las cuáles entre 400 – 450 (11%) son jóvenes infractores atendidos en centros cerrados privativos de libertad. El 90% restante participa de programas de medio libre especialmente Libertad Vigilada y programas Extrajudiciales, de reparación al daño. La Reforma de Justicia Juvenil de la comunidad de Madrid, viene del año 2000, prioriza la reinserción y el trabajo especializado con grupos en residencias de un mínimo de 25 y un máximo de 65 adolescentes. El modelo asumido es de carácter mixto, esto significa que 3 de los centros cerrados dependen directamente de la administración del estado y los otros 7 son mixtos (concertados). Aclara González Cieza, que lo público y

lo privado ofrece en igualdad de condiciones programas de calidad y cuentan con una red con otros ministerios, de Salud y Educación, que permiten otorgar el mejor servicio a estos jóvenes.

Culmina este número con la **Sección Reseñas** de los libros "Historia de la Infancia en Chile Republicano", (1810 – 2010), de Jorge Rojas Flores e "Investigaciones en Psicología Clínica Infanto Juvenil", de Claudia Capella, Nury González, (compiladoras). Esta selección de textos fue preparada por Hernán Medina, del Sename.

Luz María Zañartu  
Editora Revista El Observador

# I. ARTÍCULOS





## JÓVENES QUE TRANSITAN DE LA CÁRCEL A LA COMUNIDAD: ¿QUÉ HAY DESPUÉS DE LA PRIVACIÓN DE LIBERTAD?

Sara M. Valdebenito M.<sup>1</sup>  
Mg. en Criminología UWB – Trabajadora Social PUCCh.  
Académica Universidad Alberto Hurtado

### Resumen

El presente artículo expone algunas reflexiones preliminares sobre la necesidad de desarrollar intervenciones que puedan facilitar la integración social de los adolescentes infractores, que retornan a la comunidad luego de haber experimentado privación de libertad. Para ello, se describen desde la experiencia comparada algunas áreas de riesgo claves para intervención, además de discutirse algunas propuestas metodológicas.

El texto recoge evidencia para sostener que las intervenciones de acompañamiento post penitenciario pueden contribuir a disminuir la reincidencia, a aumentar los niveles de seguridad pública, pero sobre todo, favorecer condiciones de desarrollo e integración social para adolescentes que han cometido delito.

**Palabras claves:** adolescentes infractores, privación de libertad, transición a la comunidad, retorno a la comunidad, integración social.

---

<sup>1</sup> svaldebe@uahurtado.cl

**Abstract**

This paper presents some reflections on the need to develop interventions that can facilitate the social reintegration of young offenders, specifically young offenders who return to the community after serving a sentence in prison. Consequently, the paper analyzes comparative research finding to describe some key risk areas that can inform intervention programs.

The major aim of the current paper is to expand information on transitional or re-entry models which, can be effective in the reduction of recidivism rates, increase public safety levels, but overall, facilitate the social reintegration of young people who commit crimes.

**Key Word:** Young offenders, prison, re entry, transition from jail to the community, social reintegration.

**1. Privación de libertad en el sistema de Justicia Juvenil Chileno**

El reconocimiento de responsabilidad penal adolescente y la consecuente aplicación de condenas, son un ejercicio de reciente data en Chile. En efecto, sólo el 7 de junio del año 2007 entró en vigencia la ley 20.084 sobre Responsabilidad Penal Juvenil. Dicho cuerpo normativo define un conjunto de sanciones privativas y no privativas de libertad cuya finalidad fundamental es la reintegración social de los adolescentes infractores.

Entre las penas privativas de libertad se haya la internación en régimen cerrado y semicerrado, ambas con programa de reinserción social. Según lo dispone el artículo 18 de la citada Ley, en nuestro sistema de justicia juvenil, la privación de libertad puede tener una duración máxima de 10 años.

Los datos de la Defensoría Penal Pública, indican que el total de condenas privativas de libertad decretadas durante los tres primeros años de ejecución de la ley alcanza a 3088. Por su parte, el Balance Anual de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescentes elaborado por SENAME (2009) indicó que un 9,2% del total de condenados menores de 18 años cumplió pena privativa de libertad.

Adicionalmente, el Informe de Diagnóstico de la Implementación de la Ley 20.084, elaborado el año 2010 por el Servicio Nacional de Menores, señala que entre el año 2008 y el año 2009, 7.987 adolescentes egresaron de un centro de internación provisoria y 1.333 retornaron a la comunidad luego de cumplir una condena privativa de libertad (Sename, 2010: 43).

Si bien muchos de los adolescentes que han cumplido una condena en privación de libertad retornarán a la comunidad y lograrán insertarse en ella, las estadísticas sobre reincidencia, a nivel internacional sugieren que un número importante de adolescentes vuelve a infringir la ley. Factores tales como el inicio temprano en conductas transgresoras, la presencia de algunos factores de riesgo y la ausencia de intervenciones eficaces pueden determinar trayectorias persistentes en la infracción de ley (Loeber, R. & Farrington, 1999).

En Chile, es escaso el conocimiento que se tienen sobre reincidencia de infractores juveniles. Al respecto, un estudio recientemente desarrollado por la Fundación Paz Ciudadana concluyó que "El 70,1% de la población analizada presentaba una nueva causa al año, mientras que el 55,2% presentaba alguna causa que termina en condena" (Fundación Paz Ciudadana 2010: 101). La medición se realizó en el plazo de dos años posteriores a la liberación del adolescente y constituye una de las pocas, sino la única medición de reincidencia publicada durante los tres últimos años. La misma fuente analiza estadísticas de reincidencia en sistemas comparados y concluye que la tendencia mundial es que el re encarcelamiento supere el 40%.

En Europa y Norteamérica, un número considerable de Universidades e instituciones públicas han comenzado a avanzar en el desarrollo de intervenciones destinadas a reducir reincidencia tanto en población adulta como en población juvenil. Una estrategia eficiente para este fin es la provisión de soporte y servicios que faciliten el retorno de sujetos privados de libertad. Numerosos estudios criminológicos reportan argumentos para afirmar que el acompañamiento durante el retorno a la comunidad puede ser vital para la reinserción de algunos infractores, principalmente de aquellos que presentan niveles de riesgo más altos. (Taxman, F., Young, D. & Byrne, J., Holsinger, A., Anspach, D., 2002b; Borzycki, M., 2005; Visher, C., La Vigne, N. & Travis, J., 2004; Solomon, L., Osborne, J., LoBuglio, S., Mellow, J & Mukamal., D., 2008, Villagra, 2010).

A nivel de Derechos y Normas jurídicas de carácter internacional, la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y las Niñas, Las Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad<sup>2</sup>, así como Las Reglas Mínimas de las Naciones

2 La regla Nº 80 sobre reintegración a la comunidad señala que: "Las autoridades competentes deberán crear o recurrir a servicios que ayuden a los menores a reintegrarse en la sociedad y contribuyan a atenuar los prejuicios que existen contra esos menores. Estos servicios, en la medida de lo posible, deberán proporcionar al menor alojamiento, trabajo y vestidos convenientes, así como los medios necesarios para que pueda mantenerse después de su liberación para facilitar su feliz reintegración. Los representantes de organismos que prestan estos servicios deberán ser consultados y tener acceso a los menores durante su internamiento con miras a la asistencia que les presten para su reinserción en la comunidad".

Unidas para el Tratamiento de los Reclusos<sup>3</sup> corroboran la idea de que los fines de la pena han de traducirse en la integración social de los condenados. Puntualmente dichas normas incorporan la idea de que esa reinserción social debe ser apoyada por el Estado y la sociedad, no solo al momento de cumplirse la pena, sino posteriormente, cuando el adolescente egresa de un centro privativo de libertad.

## **2. Apoyar el retorno: Intervenciones de transición**

El momento del retorno a la comunidad puede ser particularmente difícil y estresante para los infractores. La privación de libertad ha tenido una serie de efectos en sus vidas, tales como, el debilitamiento de los lazos sociales, desarraigo de la familia y la comunidad, problemas severos de salud mental, experiencias de victimización en las prisiones y en algunos casos la adquisición o consolidación de ciertos patrones de interacción violentos, comunes a la prisión. A ello debe agregarse que los primeros días fuera de la cárcel pueden estar poblados de los estímulos que ofrece el contexto en libertad, lo cual sumado a la sensación de "recobrar el tiempo perdido", genera exposición al consumo, relaciones sexuales con escasa protección, consumo de alcohol, participación potencial en riñas o vida en la calle, cuando no hay un hogar de acogida. También debe ser considerado que al interior del centro, los jóvenes cuentan con rutinas establecidas, horarios, actividades, personal de apoyo o acompañamiento, lo cual generalmente no se encuentra en contextos abiertos. Los primeros días "fuera" están marcados por la vulnerabilidad y la sensación vertiginosa de adaptarse a un medio con menos restricciones que obliga al sujeto a controlarse a sí mismo, cuestión que no siempre es tan sencilla de alcanzar. Varios estudios que se focalizan en la población penal que retorna a la comunidad han observado que estos sujetos tienen mayores probabilidades de contraer enfermedades de transmisión sexual (como VIH sida o Hepatitis C); además de aumentar sus riesgos de muerte en comparación con la población no privada de libertad. (Binswanger, M.D., et al, 2007; Solomon, L., Osborne, J., LoBuglio, S., Mellow, J & Mukamal., D , 2008).

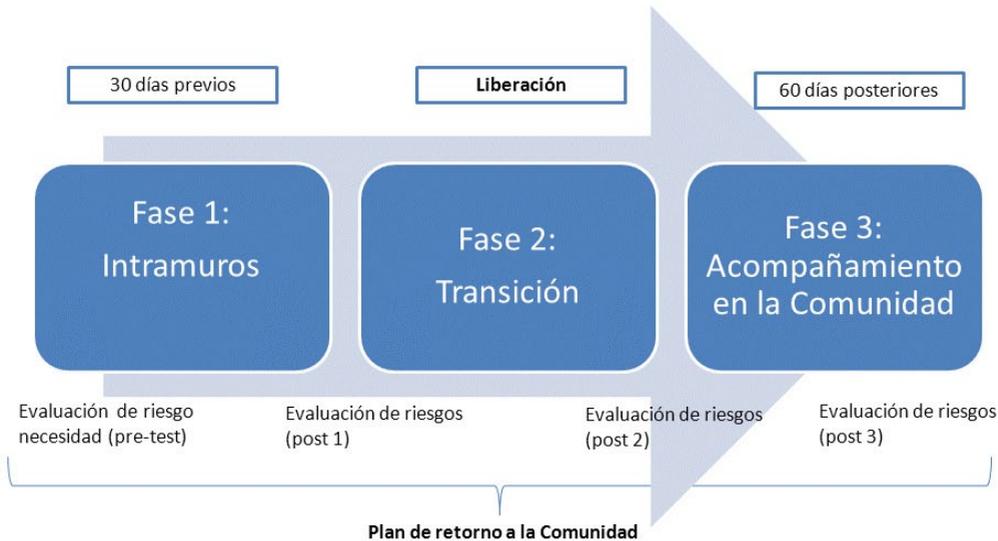
Las intervenciones de acompañamiento posterior a la privación de libertad se han denominado en la literatura como intervenciones de Transición. **La transición a la comunidad (Griffiths & cols., 2007) se entiende como un proceso de carácter continuo y coordinado que incluye intervenciones que se inician en la prisión y se extienden durante y después de que el interno**

3 La regla Nº 64 reconoce, "El deber de la sociedad no termina con la liberación del recluso. Se deberá disponer por consiguiente, de los servicios de organismos gubernamentales o privados capaces de prestar al recluso puesto en libertad una ayuda post penitenciaria eficaz que tienda a disminuir los prejuicios hacia él y le permita desarrollarse en libertad".

**es puesto en libertad. (Griffiths, C., Durand, Y., & Murdoch, D. 2007: 39). Borzycki (2005) indica que los modelos de transición, pretenden llenar el vacío entre la cárcel y la vida en la comunidad, permitiendo a los internos interacciones sustantivas con la vida extramuros, como por ejemplo, vinculación con sus familias, con el sistema de empleo y de salud mental, de manera previa al egreso y posterior a este.**

El éxito del proceso de retorno dependerá de las capacidades del individuo para integrarse productivamente, del soporte que distintos agentes puedan ofrecerle durante el proceso y por su puesto de las oportunidades que le brinde la comunidad. (Byrnes, Macallair & Shorter 2002).

El centro de políticas públicas de la Universidad de California comenzó a desarrollar en el año 2009 un proyecto de apoyo a la transición de adolescentes denominado "Blueprint for the Reentry of Young Offenders in Orange County". Dicho proyecto viene a complementar las intervenciones del sistema de justicia juvenil y pretende centralmente proveer ciertas condiciones para el retorno exitoso de los infractores adolescentes. La intervención tiene a la base el modelo de "Riesgo, Necesidad y Disposición a Responder" (Andrews & Bonta, 2007) y se organiza en tres fases. La primera de ellas se desarrolla en la institución de custodia y está focalizada en (a) identificar la condición de riesgo de reincidencia de cada adolescente, (b) desarrollar un plan de retorno y (c) aumentar la motivación al cambio. La fase de transición se caracteriza porque durante ella se produce la liberación del adolescente. En ese sentido, la intervención pretende que el sujeto logre cierto equilibrio asegurando algunas condiciones básicas de subsistencia en el medio libre (un lugar donde habitar, una tarjeta electrónica para el uso de transporte público, información, una red de soporte, acceso a tratamientos cuando son requeridos, entre otros). Al mismo tiempo se introducen intervenciones destinadas a desarrollar habilidades específicas para reducir la oportunidad de una nueva conducta transgresora (identificar ciclos de reincidencia, demandar ayuda temprana, gestionar riesgos). Algunos programas introducen la figura de mentores o sujetos de la comunidad dispuestos a ofrecer apoyo y contención emocional como un complemento a la intervención. Para el caso de este modelo, la fase final se desarrolla en la comunidad durante los 60 días posteriores a la liberación y considera estrategias que pretenden facilitar el acceso a oportunidades de integración social en la comunidad, esto es, servicios, empleo, acceso a subsidios, etc. El Proyecto incluye la oferta de programas restaurativos (enfoque de justicia restaurativa) que permitan a los adolescentes recomponer su relación con la comunidad, prestando servicios a personas vulnerables. Además esta última etapa considera una evaluación final de riesgos que permite evaluar el impacto de la intervención e identificar los aspectos más vulnerables y más resilientes en cada caso (Spiropoulos, G. & Gardiner, C., 2009).



### 3. Aspectos claves de la intervención:

#### 3.1.- Reducir riesgo y necesidades criminógenas:

Algunas de las barreras que enfrentan los adolescentes que retornan a la comunidad dicen relación con (Bullis & Yovanoff`s, 2006; Dawes, G., 2008; Steinberg, Len Cheung & Little (2003)).

- **Limitadas posibilidades de retomar trayectorias académicas:** los adolescentes que han sido privados de libertad tienen menos probabilidades de retomar su formación académica. Muchos de ellos no logran certificar avances durante la privación de libertad, o bien, dicha formación no ha conseguido estándares de calidad, lo que dificulta la continuidad en el medio libre. Bullis & Yovanoff`s (2002) en un estudio realizado con 500 adolescentes observaron que solo un 30% de aquellos que estuvieron privados de libertad lograron retomar sus trayectorias académicas o acceder a un empleo luego de un año posterior al egreso.

En nuestro caso los centros cuentan con escuela y certificación para su formación académica, lo que permite la conexión de los jóvenes con posterioridad a su egreso del centro privativo. Respecto de la calidad, esta no resulta peor que la que se observa en los centros educacionales a los cuales acceden los jóvenes, generalmente Centros Integrales de Educación Adulta (CEIA).



- **Limitadas oportunidades de acceso al empleo:** la escasa calificación tiene consecuencias que se traducen en la dificultad para conseguir un empleo. Bullis & Yovanoff`s (2006) en un estudio con población infractora, observaron que solo un 29% consiguió un empleo durante los seis meses posteriores a la liberación. Sin embargo, el porcentaje de sujetos empleados descendió a lo largo del tiempo. La aplicación de condenas durante la adolescencia dificulta la integración al sistema escolar y reduce las oportunidades para el desarrollo de destrezas laborales, cuestión que es clave para la integración futura. Adicionalmente, el contacto con el sistema penal marca sus trayectorias asignándoles etiquetas que entranpan la integración a un puesto de trabajo. Los jóvenes acceden a empleos temporales, precarios, de baja especialización, con remuneración básica y mucho esfuerzo físico, lo que provoca que sea difícil mantenerse en estos por un período más o menos extenso. Esto genera en algunas reflexiones en torno a la necesidad de calificarse o capacitarse, o de contar con mejores oportunidades.
- **Dificultades para acceder a un tratamiento por consumo de drogas y en general a una oferta de salud mental:** Paradojalmente muchos adolescentes acceden a tratamiento por consumo y logran permanecer en ellos a propósito de la privación de libertad. En nuestro país Conace dispone de equipos de tratamiento que funcionan al interior de los centros penitenciarios. Este modelo propone que ese tratamiento puede tener continuidad en el medio libre. En cuanto a salud mental, Fields & Abrams, (2010: 254) indican que los ciclos reiterados de privación de libertad pueden "sofocar" el desarrollo psicológico de los adolescentes. La adolescencia es una etapa para el aprendizaje

de habilidades sociales y conductas que preparan el terreno para la independencia adulta. Los jóvenes con reiteradas experiencias de privación de libertad ven limitado no solo el acceso a educación, sino también al desarrollo psicológico y la madurez emocional. Algunos autores han comenzado a analizar las necesidades específicas de salud mental de mujeres. Reconocen que para ellas los factores de riesgo más relevantes parecen estar asociados a (O'Brien, P., 2002; Chesney-Lind & Shelden, 2004) historias de abuso sexual o físico a temprana edad, pobreza, consumo abusivo de drogas y problemas de salud mental. Por esa razón proponen la necesidad de vincular a las adolescentes a programas especializados en la atención de víctimas de violencia, cuando ello fortalece su integración social.

- **Dificultades para administrar el tiempo libre evitando situaciones de riesgo.** Los adolescentes que retornan de la cárcel a la comunidad requieren incorporarse a actividades que favorezcan su adaptación a las normas y a una convivencia social menos conflictiva con la justicia y los órganos de control policial. Si bien la experiencia de cárcel muchas veces "entrena" al adolescente en juegos de control y abuso de poder, es necesario incorporar a su repertorio, habilidades sociales tales como la resolución no violenta de conflictos, el respeto de los límites ajenos, la posibilidad de ofrecer apoyo y soporte a otros. Algunas experiencias muy particulares de servicio comunitario se han desarrollado en el Centro Semi Cerrado de la Cisterna<sup>4</sup>. En ellas los adolescentes que cumplen condena se han organizado para prestar servicios a sus comunidades de origen. Estas actividades que no son ejecutadas en el contexto de una sanción, sino más bien en la lógica de una "práctica restaurativa" y proveen la oportunidad de adquirir un rol social menos conflictivo, disminuir el estigma y reforzar las habilidades de los adolescentes para establecer relaciones más armónicas con su entorno. Las actividades de tiempo libre que contribuyen a la integración de los adolescentes deben ser capaces de aumentar o reforzar su sentido de autoeficacia, ampliando sus perspectivas de futuro y diversificando sus redes sociales de apoyo (Borzycki, 2005). El desarrollo de estas actividades durante la fase de transición puede ser un aporte sustantivo a la integración y resulta aún más efectivo en sistemas semicerrados.

---

<sup>4</sup> La agrupación a la que se hace referencia fue conformada por un grupo de jóvenes del Centro Semicerrado La Cisterna. En la resolución que aprueba su constitución la agrupación se denomina oficialmente "Centro Cultural y deportivo los Buenos Muchachos".

- **Ampliar la red de apoyo favorable a la integración social.** Los grupos pro sociales ejercen una presión normativa que impulsa a los adolescentes al cumplimiento de las normas sociales, ofrece soporte y compensa la ausencia de un red familiar por ejemplo. En definitiva la interacción con una red de apoyo pro social aumenta las posibilidades de aprendizaje de competencias tales como el autocontrol, habilidades para el desarrollo de relaciones interpersonales, no violentas, etc. (Steinberg, Len Cheung & Little, 2003). El "Blueprint for the Reentry of Young Offenders in Orange County" incluye como estrategias para ampliar las redes prosociales la presencia de mentores, la aplicación de estrategias restaurativas (jóvenes prestando servicios a la comunidad).

### **3.2.- Gestión de casos: Continuidad y coherencia de las intervenciones.**

La gestión de caso o "Case Management", en términos simples puede ser entendida como una metodología de trabajo basada en la relación personal de un gestor y un adolescente que pretende dar continuidad al proceso de integración social asegurando que las cosas planeadas "sucedan". Se entiende que para detener trayectorias infraccionales se requiere de la contribución del estado, del propio adolescente, de las organizaciones no gubernamentales y de la comunidad. Por esta razón se trata de una gestión estratégica desarrollada en los territorios. No es posible una gestión de casos regional o nacional. Los acuerdos entre agencias a nivel nacional no tienen sentido alguno si no logran operacionalizarse localmente. Para ese efecto es más eficiente invertir en alentar una gestión descentralizada que insistir en protocolarizar convenios marco.

La gestión para la integración social debe adentrarse en los barrios, en las instituciones y en las personas del espacio local para lograr "poner de acuerdo un diagnóstico integrado de un adolescente y una estrategia personalizada en la que otro colaboren". La red local, que a menudo no se coordina y presta servicios de una manera alienada (Borziky, 2005) debe lograr coherencia y es el gestor de casos quien debe articular los servicios. Para ello requiere de habilidades de liderazgo, pero indudablemente debe ser también capaz de comunicar e involucrar los fines de su intervención, esto es, integración social, desarrollo de los adolescentes y seguridad pública. El gestor de casos debe liderar y dar coherencia a la intervención y lograr vincular al adolescente con los servicios, monitorear sus progresos, asegurar la continuidad de las intervenciones entre la cárcel y la comunidad (transferencia de fichas de datos, certificados, antecedentes médicos, etc.). Además puede facilitar la vinculación del joven con redes de la comunidad disponibles a ofrecer un soporte pese a las situaciones de

riesgo que pueda experimentar un adolescente. La gestión de casos implica poner los objetivos en coherencia y comprender que la meta del trabajo es "hacer que la integración social suceda".

Los ejes centrales de la gestión de caso son la coherencia (todas las intervenciones deben apuntar al mismo fin) y la continuidad (independiente del sistema en el que el joven se encuentre es un deber de los profesionales a cargo de la intervención coordinarla en sus distintas fases).

#### **4. ¿Cómo avanzar en el diseño de un modelo de acompañamiento?**

La evidencia parece demostrar que no basta con ejecutar una condena para mejorar las condiciones de seguridad pública de una comunidad o bien para alentar la reintegración social. Es más, pareciera ser que la intervención especializada durante la condena y los programas de acompañamiento transicional son un requisito para reducir reincidencia. En particular, éstos últimos no tienen por qué constituir necesariamente una extensión de la pena, sino, ser más bien una alternativa de soporte para un período de tiempo acotado. Estas intervenciones deberían abordar necesidades muy específicas y no pueden ser generalistas. Todos los adolescentes requieren un acceso expedito a programas de salud, educación, trabajo, pero esas necesidades tienen una expresión particular cuando se ha experimentado una situación de encierro prolongado a causa de una infracción a la ley.

Los programas de acompañamiento para el retorno desarrollados en países como Reino Unido, Canadá y Estados Unidos, se han delineando en base a resultados de estudios que han permitido definir las necesidades y riesgos específicos de reincidencia que puede experimentar un sujeto que egresa de un sistema privativo de libertad. En general, las instituciones del Estado logran establecer alianzas con centros de estudios e investigación capaces de recoger evidencia para el diseño de propuestas eficientes en materia de control de la criminalidad. (Visher, C., La Vigne, N. & Travis, J. 2004; Solomon and cols., 2008; Taxman, F., Young, D. & Byrne, J., Holsinger, A., Anspach, D., 2002b). Algunos de los aspectos más elementales en el desarrollo de intervenciones para la integración social como la que aquí se propone supone el desarrollo de investigación, el diseño de intervenciones basadas en evidencia y la evaluación permanente de la pertinencia de esas intervenciones.

**4.1.- Fase de Investigación:** En Estados Unidos, en el año 2001 el Urban Institute, en conjunto con el Departamento de Seguridad Pública y Corrección de Maryland iniciaron el desarrollo de un estudio longitudinal

en cuatro estados denominado "Retornar a casa: Comprendiendo los desafíos de los prisioneros que retornan a la comunidad". En general el estudio hizo un seguimiento de un grupo de sujetos que habían finalizado sus condenas y que retornaron al medio libre, obteniendo información sobre los desafíos, riesgos y necesidades que enfrentaban durante los primeros meses. Las mediciones se hicieron sobre la misma muestra de hombres y mujeres en distintos periodos de tiempo. La información obtenida se trianguló con opiniones expertas, con los relatos de los familiares y con representantes de los vecindarios que recibían mayor número de personas en retorno. Los resultados permitieron obtener información preliminar y testear los instrumentos de medición para más tarde repetir el estudio ampliando la muestra. Los resultados confirmaron necesidades básicas como vivienda, apoyo familiar, salud mental, información, etc., que más tarde se tradujo u operacionalizó en manuales de intervención especializada.

**4.2.- Diseño de intervenciones piloto y evaluación:** En el año 2008 el Instituto Nacional de Corrección Norteamericano publicó un Manual de Transición a la Comunidad construido en base a evidencia (resultados) de investigación. El manual esboza claramente una estrategia de abordaje con una clara secuencia de tareas, decisiones y una estrategia de gestión para llevar adelante el modelo.

Lo mismo ocurre con el programa TJC (Programa de Transición de la Cárcel a la Comunidad), que se diseñó a partir de resultados de investigación efectuada en territorios específicos con la idea de convertir a la comunidad en un agente activo del proceso. Describe un Modelo en dos líneas centrales de trabajo. La línea de gestión incluye gestión de los procedimientos, división de tareas y responsabilidades, estrategias de colaboración interagencias, liderazgo y gestión de la información. La línea de intervención, incluye el desarrollo de baterías de evaluación de riesgos específicos de la fase de transición, baterías para la construcción de planes de intervención y dispositivos de evaluación periódica. La intervención supone la presencia de un Gestor de casos, personaje clave en la administración de una intervención coherente y coordinada. Todas estas experiencias han ido desarrollándose lentamente en el tiempo e incorporando ajustes que resultan de los aprendizajes obtenidos a través de la evaluación de resultado e impacto.

Finalmente, parece necesario sostener que si el sistema de justicia Juvenil chileno desea arriesgarse a dar un paso hacia la calidad y la factibilidad de la integración social de los infractores, será necesario establecer alianzas entre el mundo académico y el mundo público para formular políticas pertinentes y costo-eficientes. Por otra parte, a 4 años de la implementación de la ley 20.084, resulta necesario comenzar a preguntarse qué ocurrirá con los adolescentes que han cumplido penas de privación de libertad, de qué manera y bajo qué

condiciones regresarán a sus comunidades. En definitiva, parece necesario preguntarse ¿Qué hay después de la privación de libertad?.

## Referencias

**Abrams, L. & Freishtler (2010)** 'A spatial analysis of risks and resources for reentry youth in Los Angeles County'. *Journal of the Society for Social Work and Research*. Volume 1, Issue 1, 41-55.

**Andrews, D. & Bonta, J (2007)** 'Risk, Need and Responsivity Model for Offenders Assessment and Rehabilitation'. Canada: Her Majesty de Queen in right of Canada.

**Binswanger, M.D., et al, (2007)** 'Release from Prison — A High Risk of Death for Former Inmates'. *The New England Journal of Medicine*, January 11; 356(2): 157-165.

**Byrnes, Macallair & Shorter (2002)** 'Aftercare as afterthought: Reentry and the California Youth Authority'. Centre on Juvenile and Criminal Justices's. San Francisco: California.

**Borzycki, M. (2005)** 'Interventions for prisoners returning to the community'. Commonwealth of Australia: Australia.

**Dawes, G. (2008)** 'The Challenges of reintegrating young offenders back to their communities: The caseworkers perspective. Presentation for the Australian Sociological Association Conference.

**Fields, D. & Abrams, L. (2010)** 'Gender differences in the perceived needs and barriers of youth offenders preparing for community reentry'. *Child Youth Care Forum*. Volume 39, 253-269.

**Fundación Paz Ciudadana (2011)** 'Construcción de indicadores de reinserción social de adolescentes infractores de ley penal' [http://www.pazciudadana.cl/docs/pub\\_20101001131322.pdf](http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20101001131322.pdf). (Acceso: Enero 2011).

**Loeber, R. & Farrington, D. (Eds.). (1999)** 'Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions'. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

**Lowenkamp, C. & Latessa, E (2005)** "Developing successful reentry programs: lessons learned from the what works research". *Corrections Today*. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6399/is\\_2\\_67/ai\\_n29174323/](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6399/is_2_67/ai_n29174323/) (Acceso: Junio de 2010)

**SENAME (2010)** 'Informe de diagnóstico de la implementación de la ley 20.084. Junio 2007 – Marzo 2010'. [http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/INFORME\\_LRPA\\_FINAL.PDF](http://www.sename.cl/wsename/otros/rpa/INFORME_LRPA_FINAL.PDF) (Acceso Abril 2011)

**Spiropoulos, G. & Gardiner, C. (2009)** 'Blueprint for the reentry of Young offenders in Orange County, California'. Centre for Public Policy: California State University.

**Solomon, L., Osborne, J., LoBuglio, S., Mellow, J & Mukamal., D (2008)** "The Jail Administrator Toolkit for Reentry". En : <http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/bja/222041.pdf> (Acceso: Junio 2010)

**Steinberg, Len Cheung & Little (2003)** 'Reentry of Young offenders from the justice system: A developmental perspective". Youth Violence and Juvenile Justice, Vol. 1 No. 1, January 2004. Sage Publications.

**Unidad de Defensa Penal Juvenil, Defensoría Penal Pública (2011)** 'Informe estadístico 3 años de vigencia Ley de responsabilidad penal del adolescente 8 de junio de 2007 a 7 de junio de 2010. Documento de trabajo N°22. (Acceso: Abril 2011) <http://www.defensoriapenal.cl/Documentos/estadisticas/2011/DctodeTrabajo222011InformeEstadistico.pdf>



## EXPERIENCIAS Y SIGNIFICADOS DE UN GRUPO DE ADOLESCENTES SANCIONADOS EN TORNO AL SISTEMA DE JUSTICIA JUVENIL

Tania Labra Olivares<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo está basado en un estudio cualitativo realizado en un Programa de Libertad Asistida Especial del sector sur de la Región Metropolitana. Su objetivo fue rescatar la visión –o significados– de un grupo de adolescentes egresados, respecto a su experiencia en este programa, como también con el sistema de Responsabilidad Penal Adolescente.

Los resultados indican que los jóvenes significaron positivamente su paso por el Programa de Libertad Asistida Especial y negativamente su experiencia en el sistema jurídico juvenil. Los elementos en torno a los cuales se construyó la valoración positiva del programa son de tipo afectivo- emotivos, asociados fundamentalmente a los buenos tratos y a la conducta cívica del equipo tratante. De un modo diametralmente opuesto, los significados negativos asociados a la experiencia en el

<sup>1</sup> Psicóloga, U.C.; Master en Psicología, Mención Psicología Clínica Infanto Juvenil, U. de Chile; Diplomado en Evaluación de Intervenciones Sociales, U. de Chile. Contacto: telabra@uc.cl

Sistema de Justicia Juvenil<sup>2</sup>, redundaron en una sensación persistente de haber sido vulnerados en sus derechos por los distintos actores: carabineros, defensores, fiscales y jueces.

Una de las tareas pendientes para la justicia juvenil chilena, además de promover conductas cívicas modeladoras en los agentes de justicia, es facilitar la reinserción, pos cumplimiento de la sanción. Esto especialmente, porque dos tercios de los jóvenes de la muestra, se encontraban cesantes y desvinculados de toda red socio- integradora. Así, aunque parece haber retiro del circuito delictivo, no habría reinserción social efectiva después de tres (o más) meses, luego de haber cumplido la condena<sup>3</sup>.

### **Palabras Clave**

Experiencias y significados juveniles, Programas de sanción, Sistema de Justicia Juvenil, buenos y malos tratos.

### **Abstract**

This article is based on a qualitative study developed in a Special Probation Program located on the south sector of the metropolitan area. Its aim was to rescue the vision - or the meanings - of a group of adolescent that completed the Program, regarding their experience in this Program, as well as with the Juvenile Responsibility System.

The results show that young people valued as positive their passing through the Special Probation Program and as negative the experience in the juvenile judicial system. The elements in which the positive appraisal was established are the affective-emotional type, associated basically with a good treatment and civic behavior from the intervention team. In a diametrically opposite way, the negative meanings associated with the experience in the Juvenile Justice System, resulted in a persistent feeling of being violated in their rights by different actors: police, public defenders, prosecutors and judges.

One of the pending tasks for the Chilean Juvenile Justice, besides promoting modeling civil behavior on the justice agents, is to facilitate reintegration, post - sanction compliance. This especially because two thirds of the youngsters of the sample were unemployed and

2 Los conceptos "Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil" y "Sistema de Justicia Juvenil" se utilizaran análogamente para designar el proceso que contempla la experiencia vivida por el adolescente desde la detención policial, hasta las disposiciones legales y el debido proceso ejercido por los principales actores del sistema: fuerzas policiales, defensores, fiscales, jueces y equipo interventor (en programa de sanción).

3 El estudio fue desarrollado en el marco de una Tesis de Magister para optar al grado de Magister en Psicología Clínica Infanto Juvenil en la U. de Chile, bajo la supervisión técnica de los docentes Alejandro Maturana y Adriana Espinoza.

disengaged from all social network. Thus, although apparently they are off from the infractional circuits, there would not be an effective social reintegration after three (or more) months, from sentence completion.

**Keywords:** Experiences and juvenile meanings, sanction programs, juvenile justice system, good and bad treatment.

### Introducción

La ratificación chilena de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990), ha reorganizado lenta y gradualmente las concepciones culturales y sociales en torno a la infancia y adolescencia en estos últimos 20 años. Esta dilación se hace evidente en algunas situaciones puntuales como el inicio tardío de la justicia juvenil restaurativa en Chile (20 años después de proclamadas las Reglas de Beijing, 1985), o en situaciones cotidianas de adultocentrismo y anulación de las percepciones y opiniones del mundo infanto juvenil.

Desde tal perspectiva emerge la pregunta respecto a la existencia de espacios genuinos de participación social de niños, niñas y adolescentes como agentes activos y constructivos. Esta suerte de marginación de la realidad adolescente y sus discursos, daría lugar a una serie de conflictos intergeneracionales y sociales, derivando en políticas y programas poco conectados con los problemas reales de los niños, niñas <sup>4</sup> y adolescentes.

Por otro lado, "la ausencia de una programación social que integre constructivamente la fase juvenil, puede ser considerada parte de una crisis social que incluye la fractura de los paradigmas y supuestos que sostienen el modelo de juventud" (Krauskopf, 2001, p.24).

El que un estado no dé mayor participación social a los jóvenes, no solo impacta a nivel de programas y políticas públicas, erigidos sin consulta ciudadana -y basados a preconcepciones adultas sino además contraviene los artículos 12º, 13º y 14º de los derechos del niño, referidos al derecho de opinión, libertad de expresión y libertad de pensamiento y conciencia. Al respecto Maxera (en UNICEF, 2009) plantea que "el reconocimiento de estos derechos representa uno de los hitos fundamentales en el proceso a la transición de la concepción del niño y de la niña como objetos de protección a sujetos de derechos exigibles". (p. 20)

La participación social infantil y juvenil fomenta la autoestima, autoconfianza y aumenta la comprensión y el compromiso democrático; puede además impulsar soluciones alternativas a problemas sociales que los involucran (Lansdown, 2005)<sup>5</sup>.

4 En nuestra cultura, la estrategia más utilizada ante el aumento de violencia es el aumento de la represión y/o castigo físico o violencia psicológica.

5 La autora pone como ejemplo una interesante experiencia en una escuela de Reino Unido. Esta registraba altos índices inasistencia, violencia, intimidación e

La escasez de espacios de participación generaría cierta unidireccionalidad en las decisiones, pues muchas veces los usuarios de los servicios "sólo son informados por grupos externos que fijan los objetivos y metas para los programas juveniles. La participación puede comenzar cuando son consultados, se les solicita retroalimentación". (Krauskopf, 2000, p.21)

Vinculando lo expresado con la temática que inspira el presente trabajo, cobra relevancia el conocer la visión, las experiencias y los significados del adolescente en relación al sistema que lo acoge y lo reintegra al sistema de convivencia ciudadana. El adolescente, como activo protagonista de esta experiencia, resultaría el más indicado para reflejar cómo se construye esta vivencia o realidad<sup>6</sup> de usuario en sistema de justicia y reinserción.

Desde una perspectiva evolutiva, el hecho de que el joven exprese su postura y significados en torno a determinado tema, favorecería la construcción de su propia identidad –principal tarea del desarrollo en la fase adolescente (Erikson, 1974)- contribuyendo a su medio en interacción positiva.

El presente trabajo pretende ser una contribución para futuras investigaciones que contemplen y valoren al sujeto en sus dimensiones evolutiva y social, concibiéndolo como un ente activo y participativo, independiente de su estatus "en conflicto con la ley".

Instaurar instancias consultivas en programas de reinserción, podría aumentar la efectividad de sus intervenciones y evitar un quiebre en potenciales trayectorias delictivas.

---

insatisfacción. Para pesquisar posibles soluciones, la nueva directora decidió abrir una instancia de evaluación participativa y consultó a niños, docentes y personal administrativo, respecto a cómo lograr un buen ambiente educativo. Producto de la consulta a la comunidad educativa, emerge una serie de estrategias que resultaron ser efectivas y mejoraron en definitiva el clima escolar. Algunos de los resultados de la consulta fueron: la creación de un consejo escolar (de niños) plenamente participativo (incluso en la selección del personal), la creación de un buzón de denuncia anónima de intimidaciones, el nombramiento de "ángeles de la guarda" (niños voluntarios que juegan y ayudan a quienes no tienen amigos) y el nombramiento de niños mediadores de patio encargados de sofocar conflictos. "La iniciativa demuestra que los niños muy pequeños son capaces de aceptar un grado considerable de responsabilización cuando se les brinda confianza y apoyo. Si sus derechos son respetados, los niños pueden intervenir directamente para protegerse a sí mismos y proteger a los demás" (Lansdown, 2005, p. 25).

- 6 La epistemología que sustentó la investigación fue el socio construccionismo o construccionismo social, forjado por Keneth Gergen a principios de los '80. De manera sucinta, éste plantea que todo sistema social y concepción de realidad, es co-construido en base a la regulación mutua de todos sus actores. Así, el discurso de los individuos se constituye como un dispositivo de intercambio social determinado por la cultura, la historia y/o el contexto social. (Gergen, 1996)
- Bajo este paradigma la realidad es producto de una negociación mutua que da paso a una epistemología social. En ella el conjunto de significantes y significados de los sujetos construyen discursos y posturas posibles de ser develadas en el espacio de la conversación y las interacciones. (Gergen, 1996)



Este estudio está enmarcado en los paradigmas de la psicología evolutiva (Piaget, 1955; Vigotsky, 1988; Erikson, 1974), el socioconstruccionismo (Gergen, 1996) y la fenomenología de Shutz (1967). Buscó desentrañar los significados subyacentes a la experiencia de sanción por medio de tres técnicas de recolección de información: entrevistas en profundidad, grupo de discusión y diario de campo. El método de análisis fue el análisis de contenido y los criterios de rigor metodológico fueron los planteados por González (2002) para la investigación cualitativa: triangulación metodológica, reflexividad permanente del investigador, criterio de saturación teórica, validación social de los resultados y tratamiento ético de los datos.

25

### **Muestra**

Cabe señalar que la muestra fue conformada por nueve jóvenes varones entre 17 y 21 años que egresaron por cumplimiento de objetivos, de un programa de Libertad Asistida Especial, durante el primer semestre del año 2010.

En consistencia con el paradigma y foco de estudio, se anexarán fragmentos de las entrevistas tal cual fueron emitidos por los entrevistados, sin embargo se omitirá nombres o datos que puedan hacer identificables a los sujetos que colaboraron.

Para comenzar se señalará los principales hallazgos de significado en relación al Sistema de Justicia Juvenil y sus principales actores/ ejecutores.

Luego se abordará el cúmulo de significados construidos en relación al programa de sanción común a la muestra, Libertad Asistida Especial.

Posteriormente se describirá los principales hallazgos respecto a los motivos de ingreso y retiro de la senda delictiva ya que, a pesar de ser un tópico bastante estudiado y bien descrito

en investigaciones previas, se busca aquí conocer de manera específica el peso de las relaciones afectivas en las trayectorias delictivas.

Finalmente se analizará y discutirá respecto a los principales resultados y desafíos en materia de protección de derechos en niños/as y adolescentes en conflicto con la ley.

### **I. Experiencias y significados asociados al Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil (SRPJ).**

Si bien los jóvenes presentaron algunas dificultades para dar sentido y significatividad a sus experiencias en el SRPJ, la tendencia inclinó la balanza hacia una sensación común y persistente de vulneración en sus derechos.

#### **a) Detención policial, formalización y asignación de penas.**

La sensación de vulneración de derechos se inicia con los primeros embates de la detención policial, la que se desarrolla con violencia verbal y física. Incluso es posible advertir algunos elementos de estigmatización en relación a la comuna de origen de los jóvenes. La violencia verbal acompaña todo el procedimiento policial, en tanto, la violencia física suele darse previo a la constatación de lesiones. Los tratos vejatorios por parte de carabineros, no son una práctica nueva (Molina & Romero, 2003, p.109); sin embargo, preocupa su persistencia hoy, bajo un supuesto estado pleno de derechos y bajo acuerdos internacionales sobre el respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley.

**Cuadro N° 1:** «Son maldadosos los pacos, te pegan, te discriminan»

“Me pegaban” /¿Combos?/ “Sipoh, cuando me iban metiendo al calabozo (...) son maldadosos”// “son maldadosos estos (...) los pacos de aquí.”// “son pesaillas”//

#### **(Grupo de Discusión)**

“Te discriminan al tiro los pacos, unos te llevan “es de X comuna”, cuando uno cae en la 1º, las comisarías de allá, en la 2º, todas esas comisarías pa lados cuicos. Los pacos te maquinean también” /¿Cómo?/ “te maquinean de pegarse shows contigo, de donde soy y weás... eso, te tiran palabrotas, toda la weá, y uno les responde nomás poh y ahí es cuando el otro entra en mala y te pega “chorito e X comuna” y te insultan”

#### **(Grupo de Discusión)**

Por otro lado, se observa la visión común de la primera detención policial<sup>7</sup> como un hito en sus biografías. Sumado a la hostilidad percibida desde carabineros, emergieron intensos sentimientos de temor, miedo, rabia y/o tristeza, los que, dicho sea de paso, no aparecieron asociados a ningún otro hecho biográfico relatado.

#### **Cuadro N°2: «Primera detención como un hito»**

“Miedo, porque no sabíais a donde ibais a llegar”

**(Joven 9, 21 años)**

“Un poco de susto, pero después rabia después cuando me pillaron”

**(Joven 6, 20 años)**

“Estaba mal, quería llorar, quería a mi familia”

**(Joven 8, 19 años)**

“(Sentí) como pena (...) porque iba a estar preso, porque no iba a estar con mi polola, o con mi familia”

**(Joven 8, 18 años)**

Lo anterior deja de relieve la relevancia de éste momento como un espacio apto para la Intervención en Crisis, entendida como un proceso de ayuda (dirigido a una o más personas) para hacer frente a sucesos traumáticos, de modo de debilitar los efectos negativos e incrementar la posibilidad de crecimiento. Si hubiese –por ejemplo– un equipo clínico de contención en las comisarías (o vehículos en ronda), especializado en infancia, éste podría realizar intervenciones en los muchachos “primerizos” en el mundo delictivo, a fin de que resinifiquen lo vivido como algo negativo, evaluando alternativas más adaptativas para lograr lo que se deseaba alcanzar por medio del delito.

Llama la atención que luego de las primeras detenciones (e incluso, encarcelamientos), y una historia cargada de pérdidas, abandono y maltrato (físico/psíquico), la sensibilidad al riesgo y al sufrimiento van disminuyendo, llegando a un nivel en el cual pareciera que el umbral del dolor aumenta y solo los estímulos altamente dolorosos, impactan.

**Cuadro N° 3:** “Sucesos traumáticos irían acuñaando una matriz afectiva de alta tolerancia al dolor y –ocasionalmente– la caída de la empatía”

<sup>7</sup> La mayoría de los entrevistados inició su carrera delictiva muy tempranamente (entre los 8 y 13 años), y previo al inicio de la ley N°20.084



Mi hermano así, estaba metido en la droga, mi mamá no estaba en la casa porque trabajaba, a mí (mis hermanos) me quitaban el pan, me pegaban, me hacían ver películas de terror... puros traumas así, como que quería puro desquitarme con alguien... y ahí empecé a robar”  
**(Joven 5, 17 años)**

“Maltratos, pasamos hambre, frio, como era antes, mi papá me dejó tirado con mi hermano que estaba aquí, yo con él me crié un poquito más. Y ahí empecé a crecer, empecé a ver la vida yo. Cuando tenía como 15 me empecé a desordenar”  
**(Joven 2, 20 años)**

Este estilo de funcionamiento es adaptativo ya que un sujeto altamente sensible que habita en contextos altamente vulnerables -y vulneradores-, se encontraría permanentemente deprimido, frente a lo cual podría suicidarse o caer en el mundo del alcohol y las drogas, pues solo así la anestesia emocional sobrevendría. Esta paradójica estrategia de afrontamiento mediante la evasión de la realidad -que está mediada por el uso de sustancias- corresponde a la llamada “solución química” (Frankl, 1996)

**Cuadro N° 4:** “Uso de alcohol y drogas como solución química a los problemas personales”

“A mí me servía pa olvidar las cosas, supongamos, problemas en la casa, yo consumía...// pa olvidar...// pa olvidar, pa estar arriba en las nubes...// yo me relajo...// eso, uno se relaja, se siente poderoso, todo eso...// es por más, pa olvidar las cosas nomás... los problemas en la casa”  
**(Grupo de Discusión)**

El dolor ha sido en la vida de muchos de estos jóvenes, una constante y es mediante éste tipo de experiencias que se han generado aprendizajes significativos. Es más, a nivel de grupo señalan, con nula

empatía por sus pares, que para que los jóvenes que han cometido delitos “cambien”, simplemente deben pasar unos días privados de libertad. Este estilo de aprendizaje estaría anclado en el paradigma crimen/castigo y en la pedagogía del dolor, en la cual, solo el shock, solo las experiencias traumáticas generan un potencial de cambio personal.

**Cuadro 5:** “Un sistema altamente castigador, es validado como un reformatorio de conducta; Pedagogía del dolor”

“Todos los que se creen ladrones, choros tienen que estar un tiempito preso pa darse cuenta de lo que es y sale, ¿le gusta lo dulce?... aténgase a lo salado, así es poh // ¿Un tiempito presos es la solución?// Unos meses nomás, para que aprenda, un escarmiento// Sipuh// si no quiere aprender, uno sale pa afuera y después... cana, pero cana así, años, ya cagó ya, no hay otra oportunidad, la primera es oportunidad, la segunda era, no hay más oportunidades”

**(Grupo de Discusión)**

Paradojalmente, en algunos de ellos impera aún el enfoque retributivo de las sanciones, argumentando que las sanciones “ejemplificadoras” y duras como la privación de libertad –la cual sabemos, debiese ser un último recurso desde la justicia restaurativa- es la mejor manera de promover un retiro del circuito delictivo entre los jóvenes menores de edad que siguen delinquiendo.

Estos jóvenes, son hijos de un modelo jurídico y sociocultural que validaba hasta hace poco el castigo físico como estrategia indiscutida de regulación conductual. Además, la gran mayoría de ellos fue espectador y víctima de violencia intrafamiliar, por lo que el golpe, el dolor se erige para algunos –justamente aquellos con menos recursos personales- como una estrategia de resolución de conflictos válida y efectiva.

## **b) Experiencia en relación a Jueces, Fiscales y Defensores.**

Los jueces son mirados con distancia y su rol radica en “creerle” al abogado o al fiscal. El Fiscal en general es valorado negativamente ya que creen que su rol redundante en “buscarle papeles” (causas previas) y “hundirlos”. Finalmente los defensores públicos son mirados con recelo ya que creen que al aceptar su defensa, existe mayor probabilidad de perder el caso y tener mayor sanción.

**Cuadro N°6:** “Los jueces hacen lo que quieren, los Fiscales te buscan papeles y los Defensores... mejor pagar un abogado”

“Son corruptos los jueces, porque no dan la oportunidad... o sea, a algunos sí, pero hay unos que caen por primera vez y no le dan la oportunidad”/¿Corruptos en qué sentido?/ “que al tiro deciden mandarlo preso, cualquier cosa. Hay unos que por ejemplo pueden hacer cualquier cosa... robar y llevan hartos robos, y los dejan libres al tiro (...) hay unos que caen por primera vez y al tiro los dejan presos” /¿Y eso será por los jueces o el sistema no es bueno o...?/ “yo creo que por los jueces, que ellos ven lo que... deciden lo que van a hacer”

**(Joven 6, 20 años)**

“El fiscal usted sabe nomás, el fiscal busca para hundir a las personas y a mí no me encontró nada de prisión, hurto, nada (...) pero el fiscal lo único que sabe es buscar hojas nomás, y hundir y hundir pa ganar más plata”

**(Joven 2, 20 años)**

“No dejan ni hablar, en todo habla el abogado, y si el abogado no sabe defender, cagaste preso. Y hay algunos que gastan millones en abogados para que sean buenos, pero los presos de repente le creen a los puros fiscales, o son abogados querellantes también que hablan con los jueces e igual llegan a un acuerdo”

**(Joven 3, 21 años)**

En relación a los defensores, cabe señalar la existencia de una mala práctica común, legitimada incluso por jueces, y que guarda relación con la incitación a que los jóvenes se declaren culpables de delitos que no han cometido, a fin de atenuar la pena o “rebajar la condena”. Esta práctica es común (información avalada por delegados y jóvenes), y anacrónica (Molina & Romero, 2003, p. 124).

**Cuadro N°7:** «Una cautelar y te vai pa afuera, pero tení que condenarte sí»

“La abogada habló conmigo y me dijo que iba a pedir una cautelar, y me dijo “una cautelar y te vai pa afuera, pero tení que condenarte sí”... y lo hice igual, no quería tener problemas y el juez me dijo “yo no puedo hacer nada (...) aceptai o no aceptai... si aceptai te demos la abreviada que le dicen” cuando estay cara a cara (...) no sabía que hacer (...) yo quería puro salir poh, tenía puras ganas de salir, ya no aguantaba más y le dije, le dije ya, acepto”

**(Joven 2, 20 años)**

Independiente de la complejidad del caso, o lo difícil que sea probar la inocencia de un joven, la presunta inocencia es un derecho, y

como tal debe respetarse y cumplirse por todo ente ejecutor de la ley. En el caso citado, la crudeza de estar encarcelado durante el tiempo de investigación, lo llevó al intento de suicidio, más aún al ser injustamente acusado y renegado a una cárcel de adultos.

Las cárceles de adultos y "las de menores" (como ellos las llaman), son vistas de igual manera pues en ambas se puede pasar recluso "por años" y ambas están "llenas de maldad". De manera recurrente CIP-CRC San Bernardo (Ex Tiempo Joven), fue evaluado de manera negativa (Molina & Romero, 2003 p.110), y lo sigue siendo pese a que varios de los entrevistados conocieron otros CRC.

**Cuadro N°8:** «Tiempo Joven, cana, pura maldad»

"Fome (...) es que no puede hacer nada uno"// "pura maldad nomás adentro"// "pura maldad puh"// "pura maldad aentro... Tiempo Joven (...) pura maldad...// "Tiempo Joven es pura maldad nomás"// "Iba con sus cuchillos igual"// "Garabatos para allá, garabatos para acá"// "sus tenedores, con los tenedores hacen cuchillos y todo lo demás"

**(Grupo de Discusión)**

"(Tiempo Joven) fome, igual los cabros allá son mala clase todos... ahí hay que pelear no ma si no (...) son jugosos igual, quiere quitarte la ropa y cosas así"  
(Joven 8, 18 años)

"Tiempo Joven no na, igual cana también eso pa los cabros chicos, tan haciéndole meses algunos ahí, años llevan haciendo unos niñitos ahí".

**(Grupo de Discusión)**

La diferencia tangible para estos jóvenes, entre el sistema penitenciario de adultos y el juvenil, consiste en "los lujos" que ésta última tiene (como por ejemplo piscina, televisión y mesa de ping pong, entre otras). En ningún momento aluden de manera espontánea a los educadores de trato directo, profesional encargado de casos, psicólogos, ni ninguno de los profesionales a responsables de favorecer la reinserción. Toda diferencia con el sistema adulto es reducida a "los lujos" percibidos.

**Cuadro N°9:** "Es como cana, pero acá a los cabros les sirven comida"

"Es como cárcel// condena...// condena pero// condena igual poh, pero tiene más lujos//... tiene más lujos// no es como la cana// es como la cana, la cana fome fome, pero acá a los cabros les sirven comida// sipoh, ven películas...// pero comida"

buenas, películas, buenas...// pero igual andan sus cuchillos, los cabros chicos en la volá, entran drogas, cana la weá// como cana// pero tiene más lujos// tienen talleres, pueden estudiar adentro”

**(Grupo de Discusión)**

Si los jóvenes, únicos destinatarios de las intervenciones “pro enfoque de derechos”, no perciben –ni recuerdan- más que las comodidades materiales de cuando estuvieron privados de libertad, algo está fallando, ya sea en las intervenciones o en el enfoque de los programas. Lo cierto es que en ese espacio se replican implícita y explícitamente, las dinámicas carcelarias y en ese acto, les devuelven una imagen de sí mismos y su lugar en –y marginado de- la sociedad. Hay quienes rechazan esta imagen y buscan cambiar sus vidas, alejándose de sus pares, buscando nuevos referentes y oportunidades. En cambio hay otros a los que “le resulta más fácil” calzar con esta imagen delictiva, asimilándola como parte de su identidad. Más aún si en la marginalidad del espacio privado de libertad, sub entienden que no se espera mucho más de ellos, excepto que reincidan.

Pensando en el joven tipo (estadísticamente hablando), de baja escolaridad y desvinculación social- comunitaria, lo anterior es solo la reedición de algo ya vivido en su etapa escolar, en la cual los docentes tendieron a no esperar mucho de él por ser un alumno tal vez conflictivo y/o de bajo rendimiento académico. Así, y por una suerte de profecía auto cumplida –o efecto pigmalión negativo-, sobreviene el fracaso escolar. De lo anterior se puede desprender que las expectativas de los profesionales que trabajan con estos jóvenes, son primordiales en tanto pueden potenciar –o bloquear- las intervenciones, además de tener un valor predictor de cómo se desarrollará el tratamiento en cada caso.

Sabido es que la privación de libertad en la práctica, no es un último recurso. Lo que es difícil aún dimensionar, es la huella indeleble que esta experiencia pueda llegar a dejar en un muchacho abandonado a su suerte en un sistema nada de proteccional, el cual en sus negligencias acentúa los factores de vulnerabilidad en esta segregada población.

**Cuadro N° 10:** «Cuando estaba adentro tenía puras ganas de matarme»

“Estar adentro no es bonito, es feo y uno sufre harto adentro, y cuando uno es primerizo... sufre harto (...) a mi me marcó para siempre... cuando estaba adentro tenía puras ganas de matarme, puras ganas de matarme” (...) estar allá solo me marcó, me marcó, no sé porqué me marcó poh, pero cuando salí, yo a la calle le tenía miedo, yo veía un carabinero, yo

me arrancaba, o sino cuando me acostaba yo pensaba en la PDI, en que los pacos iban a llegar a la casa, iban a llegar a reventarme la casa a llevarme de nuevo. Ese fue mi miedo, mi pensamiento que yo tenía (...) yo me ponía a llorar, me estaba como sicosiando solo, era como un miedo a que yo saliera a la calle”

**(Joven 2, 20 años)**

En conclusión, desde el punto de vista del sistema de justicia pareciera no haber grandes variaciones en las vivencias y experiencias construidas por los muchachos hoy en comparación con las de la generación que creció bajo el sistema de justicia “no especializado” en juventud (Molina & Romero, 2003). Vale la pena supervisar de modo más riguroso los procedimientos de todos los actores pues los relatos de los jóvenes no muestran indicio alguno del anhelado (y aún lejano) “debido proceso”.

## **II. Experiencias y significados asociados al Programa de Libertad Asistida Especial [PLAE].**

En relación al paso de los jóvenes por el programa de sanción, la sensación común fue positiva, de bienestar respecto a ésta experiencia. Los elementos sobre los que se construyó la valoración positiva, fueron de tipo afectivo-emotivos, enfatizando en la calidad de las relaciones que establecieron con el equipo profesional del centro y de modo particular con el delegado.

Algunos elementos que construyeron la valoración positiva de estos jóvenes fueron, el buen trato percibido por el equipo de “los tíos” y su “buena onda”, lo que los hizo sentir cómodos y acogidos, reconstruyendo dicha experiencia como predominantemente gratificante o buena.

Algunos de los elementos concretos que promovieron esta experiencia fueron: ser saludados por parte de quienes trabajan en el Programa, que el equipo muestre gestos de acogida y familiaridad como “su juguito” en el espacio de recepción, la inexistencia de “malas caras”, la flexibilidad en el cambio de horas a las citaciones, la estética del lugar y sus comodidades.

Los gestos explícitos como el saludo y las buenas caras; y los gestos implícitos como mantener un espacio digno y dignificante de acogida; generan en su conjunto una matriz en la que las conductas de socialización y la educación cívica parten por casa. Este clima relacional impondría un estilo de vinculación recíproca en el cual el sistema se hace refractario a la identidad proyectada por el joven (identidad delictiva), devolviéndole en cada uno de estos simples gestos, una imagen renovada y humanizante, además del respeto.

Desde la mirada de Erikson (1974), el acto de reconocimiento y validación del otro es asimilable a la primera tarea del desarrollo, pendiente en gran parte de los casos de vulneración de derechos en la infancia, a saber, la confianza básica. La confianza básica es el sentimiento de ser aceptado, inicialmente por padres y/o cuidadores, lo que le permitirá tolerar frustraciones, favorecer un sentimiento de mismidad y de pertenencia a un grupo. En la primera infancia, los padres deben hacer sentir al niño que todo lo que el niño hace tiene un significado: el niño al principio sólo puede demandar lo que requiere por medio de la queja. La madre le da un significado a esa queja (la interpreta) y surge en el niño la demanda. Así el significado lo da el otro y ese significado es esencial para lograr la confianza básica. (Erikson, 1974)

Para algunos, el espacio del programa se convirtió en una instancia en la que sus necesidades, como sed (jugo), ser visto y reconocido (necesidades narcisísticas), tuvieron respuesta en el programa, siendo gratificados de manera sutil a un nivel muy primario o temprano, tanto que la experiencia escapa al lenguaje y es asida solo a la sensación de bien estar.

La flexibilidad en los horarios opera bajo la misma lógica, el sentir que ellos pueden manejar sus horarios sin que los restrinjan o "paqueen", es percibido como un acto de confianza de parte de los actores del sistema, despertando así cierta reciprocidad y el deseo de cumplir con las expectativas del equipo.

Siguiendo a Erikson (1974) y en relación a la tarea del desarrollo adolescente, la identidad positiva e integrada sólo se alcanza por medio de buenos referentes identitarios que otorguen al joven una buena imagen de sí mismo. De este modo, el apoyo permanente para proseguir estudios o iniciar capacitación laboral, es ampliamente valorado por los adolescentes. Pues, así como los niños configuran su autoestima y autoconfianza al ser cubiertas sus necesidades narcisistas; en los jóvenes el que alguien crea en él y sus capacidades y lo apoye, le devuelve la imagen especular "yo puedo", "yo quiero". Dos de los entrevistados afirmaron haberse reencantado con la educación, por lo que decidieron seguir estudiando, convirtiéndose así en un desafío internalizado y personal.

Aquí, la imagen del delegado aparece mencionada como un factor relevante (aunque no decisivo), en el proceso de reinserción de los muchachos ya que éste constituye su contacto regular y personalizado con el programa y sus fines (legales y socioeducativos). Se instaura en algunos casos como una figura significativa en la vida de los jóvenes, lo que le da mayor valor y poder a sus intervenciones en tanto referente de identidad.



Preocupa al respecto, la alta rotación de personal visualizada por los jóvenes, quienes indican en su mayoría haber tenido al menos dos delegados en PLAE durante su proceso de cumplimiento de sanción. Esto provocaría ciertas discontinuidades en la estabilidad de una relación apoyadora, teniendo forzosamente que iniciar dos (o más) veces, el proceso de establecimiento de una relación de confianza y apoyo -si es que se logra nuevamente-. Una muestra de este fenómeno es que gran parte de los jóvenes recordó sólo el nombre del primer delegado. Dependiendo de la biografía del joven, y su nivel de apego al profesional, el cambio puede ser significado como un abandono.

Este último tema es frecuente en organismos colaboradores y SENAME, pues las elevadas cargas laborales y emocionales, además de sueldos "de mercado" para recién egresados, e inestabilidad contractual ("trabajo por proyecto"); impactan en una elevada rotación de personal. Así, los niños a los que el estado aspira proteger -con recursos insuficientes- sufren "abandonos" reiterados por parte los profesionales tratantes, reforzando así la idea de que "no es bueno confiar en nadie, pues la gente siempre se termina yendo" o desesperanza aprendida, idea o aprendizaje inherente a los niños institucionalizados.

### **III. Motivos de ingreso y retiro de la senda delictiva: El Rol de las personas significativas<sup>8</sup>.**

Los hallazgos sugieren, que a pesar de las diversas experiencias de vida, los jóvenes tendieron a iniciar muy tempranamente transgresiones a la norma (hurtos menores), sin significar tales actos como constitutivos de delito. Así, por ejemplo, al ser consultados por la primera vez en la que robaron, tendieron a responder con la primera vez en que fueron sancionados. Esto puede hablar de una moralidad

<sup>8</sup> Algunos de los fragmentos de este apartado fueron tomados textuales del trabajo original de Tesis.

laxa, que no considera robo los hurtos o los delitos no sancionados. En futuras exploraciones conviene indagar respecto a los significados de moralidad ya que parece haber una escala de códigos morales propios al margen de las normas convencionales compartidas.

#### **a) Iniciación temprana por medio de hurto.**

Para varios de los jóvenes es difícil precisar la edad y el delito cometido. Sí concordaron en que los primeros robos fueron antes de los 10 años, acompañados por amigos o un pariente, en ferias locales o supermercados. Es posible advertir también algunos casos en los que "el inicio en la actividad delictiva es meramente una actividad exploratoria, de imitación del grupo de pares generalmente, se trata de pequeños hurtos, actividad como "mecheros", sustracción de especies o dinero ya sea para disfrute personal o como aporte económico al hogar". (Mettifogo & Sepúlveda, 2005, p.46)

Los motivos de ingreso al circuito delictivo son algo difusos, pues ni ellos mismos pueden individualizar las causas. Sin embargo un factor común en los casos revisados fue la necesidad de tener/poseer. En un inicio, para adquirir dulces y juguetes; luego, ropa, armas y dinero en efectivo. Tal necesidad parece haber variado desde la satisfacción en el tener material a una satisfacción en el poder sobre lo material (poder de adquisición), y poder sobre lo inmaterial de las relaciones, por ejemplo el elegir qué posición social ocupar en su contexto socio cultural (estatus, ser respetados y temidos entre sus pares y vecinos del barrio).

#### **b)Falla en los principales dispositivos socio integradores: Familia y Escuela.**

Se advierte en la biografía relatada por los jóvenes, un cúmulo de vivencias expulsivas dentro del núcleo familiar (violencia, maltrato, trabajo infantil, ausencia de uno de los progenitores por abandono o muerte y del otro por trabajo), las que van generando en el niño una creciente insatisfacción y carencias afectivas básicas como falta de confianza básica e inseguridad. Se advierte así cierta falla en el primer dispositivo de integración social.

Luego, la historia escolar suele presentar un desarrollo en general muy accidentado con alto absentismo, recurrentes repitencias, rezago y retraso escolar (eso sin mencionar algún trastorno específico del lenguaje, del aprendizaje o de la conducta -SDAH- no diagnosticado). Estas vivencias en sí son intensamente expulsivas y van sembrando en el niño la idea de "no servir" para estos sistemas tras el fracaso escolar (idea que muchas veces es reforzada por los docentes). Así, es solo cuestión de tiempo el que la deserción se haga efectiva.

Llamó la atención la recurrencia de frases como “no tengo cabeza para eso” o “no me da para estudiar”, pues esta falta de confianza en las propias capacidades y habilidades, genera aversión por el aprendizaje. Sin la motivación, el aprendizaje simplemente no se produce.

En conclusión, falla la institución de la escuela como segundo sistema socializador, en tanto no brinda al niño un encuadre protector integrador, sin comprender ni dar respuesta además a sus necesidades educativas especiales. El niño pierde entonces a la familia como pilar del desarrollo, y la escuela como espacio de socialización y aprendizaje quedando a la deriva, sin mayores referentes afectivos o institucionales. Entonces “la calle” se convierte en el escape para algunos.

### **c) Formación de Identidad y necesidad de referentes.**

Simultáneamente comienza a eclosionar la adolescencia, como “segundo proceso de individuación” (Blos, 1993), en el que el joven requiere con urgencia de referentes sociales para construir su identidad. Surge el grupo de pares como referente único, ya que no hay acervo en las redes sociales tras la expulsividad de la familia y el colegio lo que acaba por volver vulnerable al niño frente a su ambiente.

La calle entonces se vuelve un espacio del cual los niños del barrio y sus grupos se apoderan, teniendo territorialidad como pandillas o grupos de pertenencia, internalizando así una serie de pautas de relación propias de la socialización callejera. Mettifogo et. al. (2005), en relación a este tema sugieren que “la calle adquiere (...) un carácter cotidiano, de normalidad. La habituación a vivir más tiempo en los espacios públicos que en los privados, el hacerse competente en esos contextos, no siempre conlleva una situación vivida como desprotección o precariedad por los sujetos”. (p. 45)

Así, la adaptación al contexto genera ciertas competencias para la sobrevivencia, conductas de adaptación que en el caso de los entrevistados, incluyó el uso de alcohol y drogas, en un contexto de violencia y uso de armas. Todos los entrevistados declararon haber poseído arma de fuego y haber consumido al menos marihuana. La gran mayoría probó además chicota, cocaína y pasta base. Una verbalización recurrente fue el hacer ciertas cosas “para no quedar chico”, es decir, para no aparecer como débil frente a sus pares.

Mirando empáticamente la biografía de estos chicos, tal vez no es tan descabellado pensar en que estén dispuestos a hacer todo por pertenecer a determinado grupo social pues, si el hogar no es un soporte y la escuela tampoco lo es, sería el colmo ser rechazado por los pares, pues el adolescente quedaría totalmente aislado de toda red o soporte social, además, tiene una tarea por delante, que es

conformar su identidad, por lo que la socialización es una necesidad irrenunciable.

El delito es una actividad común y validada en los barrios en los que los jóvenes viven. Así, de manera espontánea, los jóvenes aluden que es difícil tener amigos "que no anden en eso".

**Cuadro N° 11:** «Aquí todos andan robando, los vecinos me abrían la puerta»

"Aquí en las poblaciones todos andan, usted pasa por aquí para allá venden, andan robando, andan vendiendo cosas baratas. No es tan raro aquí"

**(Joven 4, 18 años)**

"(Lo que robaba del supermercado lo vendía) en la feria, sino aquí poh en los vecinos me abrían las puertas"

**(Joven 7, 20 años)**

"De repente mi mamá me mandaba a comprar pan...y yo iba a comprar pan y me robaba botellas, habían días que iba con la maldad"

**(Joven 3, 21 años)**

"(Los productos robados) los cambian o los venden, si no los venden lo cambian a un traficante por pasta" /¿Y el traficante los vende?/ "el traficante se lo deja pa él, las joyas poh, cambiar joyas por pasta"

**(Grupo de Discusión)**

En estos fragmentos además es posible advertir la normalización local del delito. Éste forma parte de la organización económica del barrio y sustenta a las familias en tanto les permite subsistir por un menor precio.

Hacia la adolescencia media se alcanza un momento decisivo en la vida de los jóvenes pues, a esas alturas, suele haberse probado y consumido gran variedad de drogas, suele haber a estas alturas más violencia en el delito como por ejemplo robo con violencia o robo con intimidación. La desvinculación del sistema escolar es ya un hecho. Los intereses se ponen en la elección de pareja y la sedimentación de algunos aspectos identitarios más profundos.

En el contexto descrito es que llegó la última detención policial de los adolescentes entrevistados y su posterior sanción en PLAE. Algunos muchachos –mientras realizaron su proceso de responsabilización en el programa- consolidaron una vinculación importante con referentes

de relación (como la pareja), o comunitarios (como la escuela y el trabajo); otros, inmersos en la drogodependencia, vivencian la pérdida de las relaciones (por indiferencia, robo o violencia contra los seres queridos) y la necesidad de permanecer en el delito para solventar el costo de la adicción.

Aquellos que pudieron asirse al menos a un referente (trabajo, escuela, pareja u otro significativo), manifestaron mayor motivación por mantenerse fuera de las conductas delictivas y explicitando alternativas reales y concretas para generar recursos económicos. Estos mismos jóvenes presentan una construcción más clara y real de proyecto de vida.

Diametralmente opuesta es la situación del joven drogodependiente reincidente, quien suele no tener mayor propositividad vital, pues su voluntad se ha vuelto prisionera de la compulsión a consumir. Längle (2002), define adicción como una enfermedad de la voluntad, pues es el querer el que se enferma. "En la adicción se vive en una permanente ambivalencia, siempre se está inseguro quiero beber o no quiero, quiero estudiar o no quiero. Nunca se está seguro si quiero o si no quiero, por eso decimos que es una enfermedad de la Voluntad" (p. 2). Resulta muy interesante el realizar un análisis por recurrencia de palabras, que el entrevistado con mayor adicción (policonsumo continuado durante 6 años consecutivos), repitió la palabra "quiero" 10 veces más que sus pares. La palabra se utilizó indiscriminadamente en cualquier tema para señalar la voluntad incluso en situaciones que no la requieran. Este hallazgo vendría a confirmar al menos preliminarmente visión de Längle (2002) respecto a la adicción.

#### **d) Retiro del circuito delictivo.**

Dos son las situaciones mencionadas por los jóvenes como decisivas en su salida del mundo delictivo: tener "un apoyo" (polola, hijo), y/o ser encarcelados "caer en cana". A continuación se analizará cada una de estas en detalle.

#### **e) Función de un otro significativo: Apoyo, Afecto y Límites.**

La variable "apoyo" cumpliría un doble rol, por un lado nutre de afecto y confianza y por otro opera como modulador de la conducta delictiva e impulsiva del joven. La relación significativa por lo tanto, parece operar como un límite normativo y simultáneamente como una razón para el cambio. La tríada que nomina este apartado apunta a las necesidades básicas para el desarrollo de un niño, replicadas en estos sujetos ya adultos, lo que puede apuntar a una afectividad inmadura evolutivamente hablando.

Llama profundamente la atención esta función normativa que subyace a las relaciones afectivas ya que, tal como se mencionó algunos párrafos atrás, parece haber cierta laxitud en la moral, la que es potencialmente regulable por una persona, que en su calidad de ser querido, tiene la facultad de afectar la conducta del joven, ya que es "un apoyo... alguien que te diga que no hagai tonteras" (Grupo de Discusión).

**Cuadro N° 12: «Si cae preso, no la ve más»**

"Yo lo tengo amenazado, (si) él roba, pierde de ver a mi hija... cae preso, no la ve más poh... yo no la voy a llevarla para que lo vaya a ver, y que pase todo lo que tiene que pasar un niño, que lo revisan... no tiene nada que ver que sea mucho querer verlo a él... pero... (se encoge de hombros)".

**(Pareja de Joven)**

**g) La Cárcel como reformatorio de conducta.**

Respecto a la vivencia de "caer en cana", se observa que los jóvenes no hacen distinción entre los Centros juveniles y la cárcel de adultos (varios de los jóvenes pasaron por la cárcel de adultos siendo menores de edad). Igualmente describen la experiencia como chocante o traumática, no solo por la privación de libertad y de contacto con sus seres queridos, sino también por la violencia vivida en esos recintos, protegiéndose en todo momento de "la maldad" que allí impera. Muchos no desean volver a delinquir no porque sea algo ilegal, sino por no desear volver a estar en la cárcel. "Cuando pasé por los calabozos (...) ahí cuando caí preso me di cuenta, con una pura vez me di cuenta de que no quería volver" (Joven 5, 17 años). Esta visión es muy común en el discurso, sin embargo se observa en algunos ciertas conductas de reincidencia posteriores al encarcelamiento que restan consistencia a la visión de la cárcel como reformatorio de conducta.

**h) Reincorporación al tejido social (escuela y/o trabajo).**

Otro motivador para el retiro de las conductas delictivas -pero de menor peso- es el reingreso a la escuela o el encontrar trabajo. Este último tiene un valor agregado, siempre y cuando el pago sea -al menos- quincenal, ya que se halla una forma alternativa de conseguir dinero de manera más o menos regular. Dos de los muchachos trabajan, ambos con antecedentes de alto compromiso delictivo. Ellos resaltan que una razón importante para que ellos se mantengan trabajando donde están, es que reciben su sueldo diariamente.

Si tal es la motivación principal para el trabajo, cabe la pregunta de qué sucedería si no hallan más empleos con las mismas características

¿volverían a delinquir?. En el escenario de que el joven se mantenga años en ese trabajo, surge una problemática secundaria que es el carácter informal del empleo y temas asociados como pobreza, inestabilidad, falta de previsión social, etc. Sería interesante realizar un estudio de inserción laboral juvenil de los muchachos sancionados y egresados bajo la ley N°20.084.

#### **i) Auto percepción de vulnerabilidad a reincidir.**

Las relaciones significativas parecen tener un rol fundamental en el retiro de la senda delictiva. Esto queda en evidencia al ser consultados respecto a qué podría hacerlos reincidir, frente a lo cual en su mayoría respondieron que el "terminar" con sus parejas. Así, la pérdida de referentes afectivos (o no tenerlos) es un factor de riesgo exponencial para la comisión de delitos.

Otras situaciones que podrían (desde su perspectiva), detonar la reincidencia son las pocas oportunidades de capacitación y trabajo, bajas remuneraciones, baja periodicidad en las remuneraciones, y recorrer largas distancias hacia el trabajo.

**Cuadro N° 13:** "¿Qué te podría hacer volver a caer en esto del delito?"

"No se... yo creo que terminar con mi polola... no sé, ni dios lo quiera... cualquier cosa no se... no pero ojalas que no"

**(Joven 8, 18 años)**

"¿Mantenerme fuera de la delincuencia? Yo creo que el tener una familia que me quiere y tener la oportunidad de estudiar y de ser una persona distinta, si no no podría seguir, seguiría en los mismo"

**(Joven 5, 17 años)**

#### **IV. Discusión.**

Dos aportes concretos e inmediatos de este estudio son por un lado la posibilidad de retroalimentar a la institución y el equipo que implementa el Programa; y por otro –en el acto de las entrevistas y el grupo de discusión-, la validación y valoración de la opinión de los jóvenes quienes, en un par de casos, agradecieron de manera explícita el espacio de entrevista como una oportunidad para "desahogarse". Sumado a lo anterior, el presente estudio devela una realidad intuida pero "privada" respecto al sistema de sanción penal juvenil y su respeto por los derechos del niño/a, evaluado desde la mirada de los adolescentes y jóvenes que experimentaron su rigor. Así, quedan algunas interrogantes abiertas respecto a cuánto ha cambiado

efectivamente el sistema jurídico y las sanciones en medio cerrado ya que los jóvenes siguen significando e identificando hoy situaciones de vulneración, bajo el alero de un estado que parece no velar lo suficiente por la protección de derechos de los jóvenes que han transgredido la ley.

La habilitación social sólo puede ser lograda en un estado justo, que se dé a respetar por sus leyes, pero que respete los derechos de sus ciudadanos. Si el estado desea lograr en jóvenes infractores, una conducta cívica, debe actuar cívicamente y con rigurosidad en el proceso jurídico.

En relación a esto último, resulta necesario e impostergable hacer una revisión exhaustiva de la ley penal en Chile ya que ésta ampara más los bienes materiales que los derechos humanos. Éste es un hecho, y es sabido por los jóvenes, tal como se puede observar en el fragmento.

**Cuadro Nº 12: «Dan más años por robo que por asesinato»**

“Mejor robar y pitearte al weon, que robarle nomás... porque dan más años por robo que por asesinato... no sé porque, las leyes no sé que wea (...) yo puedo pitearme un robo, un intimidado y ya son dos causas al tiro, robo e intimidación... son cinco años robo, y robo con intimidación son diez años. Esa es la diferencia”

**(Grupo de Discusión)**

El aumento de la violencia puede relacionarse con esta valoración de lo material, por sobre lo humano, que como estado le estamos transmitiendo a nuestros jóvenes. Vale la pena reflexionar sobre esto e invertir la valoración jurídica de los delitos, matar es más grave que robar. El código penal debe actualizarse y sintonizarse con los derechos humanos.

Como consideraciones finales, se hace imperativo la creación de una oficina de inserción laboral bajo la LRPA, vinculados a instituciones de capacitación que operen de manera coordinada y sinérgica bajo un Sistema Integrado de Capacitación/Inserción.

Se hace imperativo que todos los actores del aparato legal, incorporen y apliquen efectivamente un enfoque evolutivo, una mirada informada respecto a la adolescencia, sus tareas y necesidades del desarrollo.

Queda en evidencia además la necesidad de conocer la situación psicosocial en la que están insertos los jóvenes post-intervención, vale decir, luego de algunos meses de haber cumplido con su plan socioeducativo (seguimiento), ya que un importante indicador de

logro de objetivos, es cierta estabilidad en las mejoras psicosociales de la población intervenida.

Finalmente, este estudio muestra -entre otras cosas- que retiro del circuito delictivo, no es reinserción pues dos tercios de los jóvenes entrevistados se encontraban cesantes y desvinculados de toda red social.

## Referencias

**Carranza, E. y Maxera, R. (2005)** La justicia penal de menores de edad en los países de América Latina [versión electrónica]. Memoria del Seminario Internacional Sobre los Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes. Monterrey, Nuevo León, octubre de 2005. Recuperado el 01 de junio de 2010, desde: <http://www.pdhumanos.org/librería/libro7/05%.pdf>

**Erikson, Erik. (1974)**. Identidad, Juventud y Crisis. Buenos Aires: Paidós.

**Gergen, K. (1996)**. Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós Básica.

**González, M. (2002)**. Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 85-103.

**Krauskopf, D. (2001)**. Los nuevos desafíos de la educación en el desarrollo juvenil. En: Adolescencia y Juventud en América Latina (pp. 49-112). Costa Rica: Libro Universitario Regional.

**Längle, A. (2002)**. "Comprensión y terapia de la adicción". Transcripción de conferencia en U. Aconcagua, Mendoza, por G. Caprio.

**Lansdown G. (2005)**, ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36s, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos.

**Mettifogo, D. & Sepúlveda, R. (2005)**. Trayectorias de Vida de Jóvenes Infractores de Ley. Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana de la Universidad de Chile. Santiago: Autor. Recuperado el 2 de marzo, desde: <http://www.cesc.uchile.cl/trayectoriadevida.pdf>

**Molina, L. & Romero, J. (2003).** Trayectorias y representaciones sociales: jóvenes infractores de ley, entre la reincidencia y la reinserción social. Tesis para optar al título de Asistente Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.

**Organización de Naciones Unidas [ONU]. (1985).** Las Reglas Mínimas Uniformes de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores – Reglas de Beijing. Recuperado el 23 de junio de 2009, desde: [www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/h\\_comp48\\_sp.htm](http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/h_comp48_sp.htm)

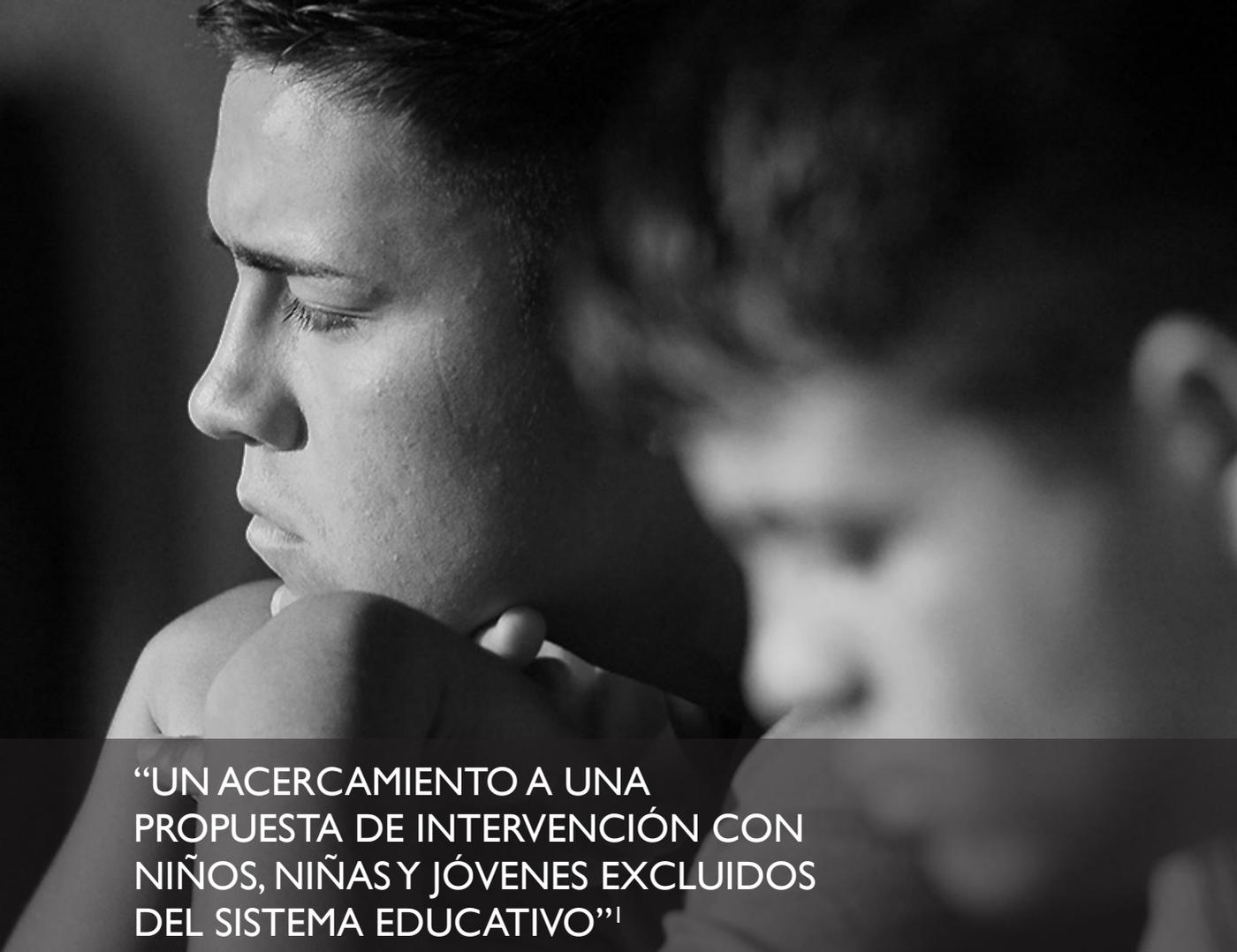
**Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2005).** VIH, Adolescentes y Jóvenes: la OMS interviene. Recuperado el 8 de junio de 2009, desde: <http://www.paho.org/spanish/ad/fch/ca/sa-VIH.noviembre.pdf>

**Piaget, J (1955).** Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Ed. Psique.

**Prochaska, J. & DiClemente, C. (1982).** Transtheoretical therapy toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 19(3): 276-287.

**The United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2009).** Análisis situacional de los derechos de las niñas y las adolescentes en Costa Rica. Recuperado el 03 de enero de 2011, desde: [http://www.unicef.org/costarica/docs/cr\\_pub\\_Analisis\\_situacional\\_derechos\\_ninas\\_y\\_adolescentes.pdf](http://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Analisis_situacional_derechos_ninas_y_adolescentes.pdf)

**Vigotsky, L. (1988).** El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Paidós.



## “UN ACERCAMIENTO A UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EXCLUIDOS DEL SISTEMA EDUCATIVO”<sup>1</sup>

Alejandro Alonso Vega Ortiz<sup>2</sup>  
Felipe Saez Villaseca<sup>3</sup>

*...” el sistema escolar actúa como un algoritmo de clasificación objetivado, distribuye a los individuos que le son propuestos en clase tan homogéneas como sea posible y tan diferentes entre sí como sea posible desde el punto de vista de ciertos criterios determinantes. De este modo, contribuye a reproducir y a legitimar el conjunto de las diferencias que constituyen, a cada momento, la estructura social, contrarrestando la tendencia a la entropía niveladora que implicaría una real independencia estadística de las posiciones en el espacio escolar frente a las posiciones en el espacio social ”.*

Anne Van Haecht.

- 
- 1 La redacción de este documento incorpora lenguaje inclusivo, que visibiliza la presencia y participación de mujeres y hombres, siguiendo lineamientos internacionales en el marco de los compromisos para el logro de la Igualdad de Género.
  - 2 Sociólogo, Profesional de apoyo Programa de Reinserción Escolar, Ministerio de Educación. Email: alejandro.vega@mineduc.cl
  - 3 Profesor de Educación General Básica, Coordinador Nacional Programa de Reinserción Escolar, Ministerio de Educación. Email: felipe.saez@mineduc.cl

### **Resumen**

El presente documento, utilizando información de la Encuesta CASEN 2009 y Tendencias IDH (PNUD), revisa la situación de exclusión en el sistema educativo chileno y entrega algunos lineamientos acerca del diseño de una propuesta de intervención para reducir la desescolarización en el sistema. La primera parte del documento corresponde a una presentación del contexto y del surgimiento de la institucionalidad a cargo del tema de la reinserción escolar en Chile. Luego hace una descripción de los antecedentes sobre la deserción escolar para posteriormente, analizar los potenciales efectos y consecuencias de la desescolarización. Finalmente se proponen algunas líneas de acción y enfoques dirigidos a la creación de un modelo de intervención socioeducativo, basadas en la flexibilidad y que responda a la heterogeneidad de la población.

### **Palabras claves**

Educación, deserción escolar, vulnerabilidad, exclusión, pobreza, intervención socioeducativa.

### **Abstract**

The present document, using information from the CASEN Survey 2009 and Tendency IDH (PNUD), reviews the situation of exclusion in the Chilean education system, and provides guidelines for designing an intervention proposal to reduce deschooling in the system. The first part of the document is a presentation of the context and emergence of the institutions responsible for student reintegration in Chile. It goes on to give a background description of the CASEN 2009 survey, Tendency IDH (PNUD) and the 2010 Ministry of Education database on the subject of dropout, and then analyzes the potential effects and consequences of deschooling. Finally it proposes courses of action and approaches aimed at the creation of a socio-educational intervention model, based on flexibility and reflective of the heterogeneity of the population.

### **Key words**

Education, dropout, vulnerability, exclusion, poverty, socio-educational intervention.

### **Presentación**

La educación es un derecho humano fundamental, que Chile ha suscrito, a través de diferentes acuerdos y compromisos internacionales, como el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, firmado el año 2002, el que ratifica "...hacer efectivo el derecho de todos a la educación y ofrecer oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida" (PRELAC- UNESCO, 2002) como también, a "transformar

profundamente la organización y normativa de los actuales sistemas educativos, que se caracterizan por su estructura rígida y por ofrecer opciones y propuestas homogéneas para necesidades educativas heterogéneas” (PRELAC- UNESCO, 2002)<sup>4</sup>, lo que abre nuevas opciones para dar respuestas destinadas a niños, niñas y jóvenes con necesidades y realidades diversas. Esto implica una mayor flexibilización de los sistemas educativos, así, como reconocer que no todos/as los niños, niñas y adolescentes logran adecuarse a las opciones y modalidades del sistema educacional.

Desde esta perspectiva, el principal responsable de promover el ejercicio del derecho de la educación es el Estado, como garante de los derechos básicos de sus ciudadanos y como responsable de la institucionalidad educativa, cuya misión es asegurar un sistema equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial.

Esto se expresa en la ley, al plantear que la finalidad de la educación es alcanzar el pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de los y las estudiantes, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcadas en el respeto y valoración de los derechos humanos y en las libertades fundamentales, capacitándolos para conducir su vida en forma plena, convivir y participar en forma responsable, solidaria, democrática y activa en la comunidad y contribuir al desarrollo del país.

El logro de esta misión exige determinar, fijar, diseñar e implementar las políticas y programas de protección que se estimen necesarias y apropiadas para cautelar las garantías constitucionales que consagran el derecho a la educación, y a la libertad de enseñanza, por lo tanto, promover y coordinar acciones que incluyan a la población en edad escolar fuera del sistema educativo formal, velando por una educación de calidad e inclusiva.

El éxito de esta iniciativa requiere focalizar líneas de acción, enfoques y estrategias para la población que se encuentra excluida del sistema educativo, focalizando los recursos con el objeto de apoyar a aquellos/as de mayor vulnerabilidad, en conformidad con la ley, trabajando por lograr el equilibrio entre una respuesta educativa, comprensiva y heterogénea. Es decir, entregar herramientas oportunas, que permitan acceder a una educación de calidad a todos los/as sujetos, a la vez, que

---

4 Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) - Modelo de acompañamiento (apoyo, monitoreo y evaluación) del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) - Declaración de la Habana

considere las diferencias culturales, sociales e individuales para poder desarrollar una experiencia educativa significativa y pertinente.

### Antecedentes

Los datos entregados por la Encuesta CASEN (2009), en relación con la deserción escolar, permiten identificar las dimensiones del problema, señalando que en Chile existen 101.248 niños, niñas y jóvenes en edad escolar, excluidos del sistema educativo, equivalente a un 3,1%, de la población total del rango etario. Al hacer el análisis en base a las edades, se observa que 19.447 niños y niñas entre 6 y 13 años corresponderían a Educación Básica; y 81.801 jóvenes de 14 a 17 años a Educación Media, como se puede observar en la siguiente tabla.

**Tabla 1**  
**Número de niños, niñas y jóvenes en edad escolar excluidos del sistema escolar según tramos de edad**

Edad	TOTAL
6 a 13 años	19.447 (1%)
14 a 17 años	81.801 (7%)
<b>Total</b>	<b>101.248</b>

Fuente: CASEN 2009, MIDEPLAN

Si se relaciona la exclusión escolar con el período que llevan los niños, niñas y jóvenes fuera del sistema escolar, nos encontramos, según estimaciones con datos de la encuesta CASEN 2003 y 2009, que el 27% de los niños, niñas y jóvenes, dejaron de asistir hace más de dos años a la escuela. Este dato es de suma importancia, ya que cuando el abandono escolar se prolonga en el tiempo, se profundiza la situación de distanciamiento con las redes de apoyo, desencadenando un progresivo desapego de los sujetos, generando experiencias relacionadas a las situaciones de calle, conductas delictivas y vulneración de derechos, entre otras.

En la siguiente tabla se hace una extrapolación del número de niños, niñas y jóvenes por rango de edad y años fuera del sistema, sobre la base de estimaciones y proyecciones de los datos.

**Tabla 2**

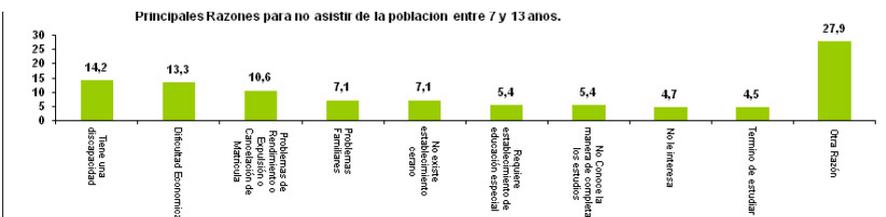
**Número de niños, niñas y jóvenes en edad escolar que han dejado de asistir al sistema escolar según tiempo de inasistencia y tramos de edad**

Edad	2 o más años fuera del sistema	Menos de dos años fuera del sistema	TOTAL
6 a 13 años	5.835 (30%)	13.612 (70%)	19.447
14 a 17 años	21.268 (26%)	60.533 (74%)	81.801
<b>Total</b>	<b>27.103 (27%)</b>	<b>74.145 (73%)</b>	<b>101.248</b>

Fuente: CASEN 2009, 2003 MIDEPLAN.

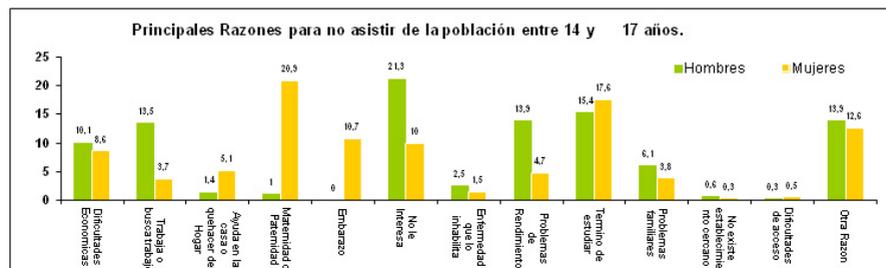
Las razones por las cuales un estudiante deja de asistir a un establecimiento educativo, obedecen a procesos complejos de la trayectoria de vida, entre ellos: entornos de vulnerabilidad y exclusión socioeducativa, influencias familiares, características subjetivas, a la gestión del mismo sistema escolar en relación con las estrategias de retención escolar, a la calidad de los aprendizajes que reciben sus estudiantes, entre otras. Esto se desprende de los datos de la última encuesta CASEN 2009, se puede observar en los siguientes gráficos:

**Gráfico 1**



Fuente: Encuesta CASEN 2009

**Gráfico 2**



Fuente: Encuesta CASEN 2009

Al examinar los gráficos se puede inferir que el abandono escolar es una situación multidimensional que está relacionada con "el apoyo o la

ausencia que puede presentar la familia, en términos de expectativas o situaciones presupuestarias de calidad precaria, lo que posibilitaría la decisión del abandono” y “con el accionar de los agentes educativos dentro del establecimiento, los cuales presentan comportamientos diversos en consideración a las condiciones de los estudiantes”, como también “las expectativas o deseos que poseen los alumnos con respecto al ambiente y situaciones que los rodean, y si poseen redes de apoyo que les permitan salir adelante”. (Contreras, 2007, p. 13).

Según el índice de desarrollo humano 2010 <sup>5</sup>realizado a 169 países, al observar las cifras de tasa bruta de matriculación<sup>6</sup>, Chile aparece en el número ocho a nivel regional, superado por Cuba, Barbados, Uruguay, Argentina, Venezuela, Perú y Brasil. Como se ve en la siguiente tabla.

**Tabla 3: Tasa bruta de matriculación a nivel regional (América Latina y el Caribe)**

País	Tasa bruta de matriculación
Cuba	100
Barbados	92,9
Uruguay	92,2
Argentina	90,9
Venezuela	88,7
Perú	86,0
Brasil	85,1
Chile	84,0

Fuente: Tendencias IDH (PNUD)

Al hacer la comparación con los países que integran la OCED, estas cifras se tornan un poco más complejas, al encontrarse en la ubicación número 27 de 31 países, solo superior a Eslovaquia, México, Luxemburgo y Turquía. Como se puede observar en la siguiente tabla.

5 El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es una medida sinóptica del desarrollo humano. Mide el progreso medio conseguido por un país en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: disfrutar de una vida larga y saludable, acceso a educación y nivel de vida digno. La cantidad de países cubierta por el IDH es determinada por la disponibilidad de datos. Con el fin de permitir comparaciones entre países, el IDH se calcula, en la medida de lo posible, sobre la base de datos de los principales organismos internacionales de estadísticas y de otras fuentes confiables disponibles cuando se redacta el Informe.

6 Matriculación total en un nivel de educación dado, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población en edad escolar oficial para ese mismo nivel de educación

**Tabla 4: Tasa bruta de matriculación países que integran la OCED**

País:	Tasa bruta de matriculación	Tasa s de alfabetización de adultos	Rank (Regional / Global)	Índice
● Finlandia	101.3	99.0	4 / 4	0.935
● Irlanda	100.4	99.0	5 / 5	0.931
● Corea, Rep. de	99.8	99.0	6 / 6	0.928
● Países Bajos	98.5	99.0	7 / 7	0.922
● España	99.1	98.2	8 / 8	0.921
● Grecia	99.9	97.4	9 / 9	0.921
● Noruega	97.1	99.0	10 / 10	0.916
● Islandia	95.7	99.0	11 / 11	0.909
● Francia	94.5	99.0	12 / 12	0.903
● Canadá	94.3	99.0	13 / 13	0.902
● Bélgica	94.1	99.0	14 / 14	0.901
● Suecia	92.4	99.0	15 / 16	0.893
● Estados Unidos	92.4	99.0	16 / 17	0.893
● Italia	91.6	99.0	17 / 19	0.889
● Hungría	90.3	98.9	18 / 26	0.882
● Alemania			19 / 28	0.878
● Austria	88.9	99.0	20 / 29	0.876
● Portugal	91.5	95.8	21 / 31	0.874
● Reino Unido	88.2	99.0	22 / 32	0.873
● Polonia	87.9	99.0	23 / 33	0.871
● Japón	87.3	99.0	24 / 34	0.868
● Suiza	85.6	99.0	25 / 36	0.860
● República Checa	84.8	99.0	26 / 39	0.855
● Chile	84.0	96.9	27 / 44	0.842
● Eslovaquia	81.2	99.0	28 / 46	0.837
● México	80.1	93.5	29 / 59	0.808
● Luxemburgo	74.9	99.0	30 / 61	0.804
● Turquía	74.3	90.0	31 / 83	0.764

Fuente: Tendencias IDH (PNUD)

En este contexto hace sentido, el informe realizado por la OECD (2007), donde plantea que el principal impedimento para mejorar la productividad en la economía chilena es el bajo nivel de capital humano de la fuerza laboral, el cual está por debajo del promedio de los países de la OECD (Santos 2009, p. 1).

### Efectos y consecuencias

Entendida la educación como un derecho humano inalienable y un bien público gracias a la cual se desarrollan las personas y se fortalece el respeto de los derechos y las libertades fundamentales, tal como lo



señala la Declaración Universal de los Derechos Humanos, debe ser exigible por todos y todas.

No menor es considerar, la educación como herramienta para la erradicación de la pobreza y el desarrollo social y económico del país, puesto que una educación permanente y de calidad, aumenta las posibilidades de empleo, favorece una ciudadanía responsable y una integración social en un mundo globalizado y cambiante, reduciendo la brecha de desigualdad en la sociedad.

Por lo tanto, la desescolarización trae como consecuencia, que quienes han abandonado la escuela, ven condicionadas sus posibilidades de integración a determinados empleos sin calificación, bajos ingresos y precarias condiciones, con elevadas tasas de desempleo, ubicándose en el sector informal, sin coberturas de seguridad social. (Irrázaval y Oyarzún, 2003, p.200)

La deserción escolar genera considerables costos sociales. Dentro de estos se encuentra el impacto negativo sobre el nivel de capital humano de la fuerza de trabajo, lo cual repercute en los índices de crecimiento económico del país.

Por otra parte, la ausencia de educación, además de traer asociada la problemática de inamovilidad social, relacionada a las bajas posibilidades de acceder a un trabajo que genere ingresos que permitan salir de la pobreza, lo que perpetua las desigualdades en la sociedad, familias y en los estudiantes y trae asociado múltiples problemas psicosociales, como consecuencia de la falta de oportunidades, lo que profundiza la vulnerabilidad y exclusión social de quienes no tienen acceso a la educación.

En este sentido, se hace referencia a una dimensión social de la vulnerabilidad de los y las estudiantes, en la que confluyen los sistemas sociales, culturales y económicos. Así, la vulnerabilidad socioeducativa se expresa en los entornos, determinando las trayectorias de vida y formas de integración, a través de su tejido social. Los entornos de vulnerabilidad socioeducativa, pueden acarrear, como efecto, problemas relacionados con la delincuencia, violencia, embarazo adolescente, drogas, situaciones de calle, conductas transgresoras y/o delictuales, trabajo infantil, vulneración de derechos, entre otras. (MIDEPLAN, 2003).

En síntesis, la desescolarización es, en sí misma, pobreza, ya que priva a la persona de un elemento fundamental que no sólo incide sobre los factores asociados a la pobreza, relativos a la salud, el nivel de ingresos, la movilidad social, la igualdad entre hombres y mujeres, sino que además impide el ejercicio pleno de la ciudadanía y la formación para la participación en asuntos públicos.

Ante este contexto de desigualdad y precariedad, se hace necesaria la obligatoriedad de los doce años de escolaridad, ya que es un problema de suma importancia para que Chile logre estándares de desarrollo social y económico.

En este sentido se hace básico realizar acciones concretas en el ámbito de reinserción y retención escolar con los niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema o con aquellos en situación de vulnerabilidad socioeducativa en riesgo de abandonar el sistema. Así contribuir al logro del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad mediante el fortalecimiento del sistema de educación y de redes de apoyo, principalmente en los grupos en situación de vulnerabilidad y exclusión social, para una mayor movilidad y justicia social.

Es preciso incidir en los entornos para que los niños, niñas y jóvenes puedan ampliar sus posibilidades, intencionando procesos de confianzas y cooperación que incrementen significativamente el acceso y permanencia de los niños/as y jóvenes en el sistema escolar, especialmente de aquellos que se encuentran mayormente vulnerados y excluidos por su situación.

De este modo, es trascendental retejer las redes de apoyo en temas comunes en torno a la re significación de la educación en sectores vulnerados, para crear cooperación y articulación que generen una dinámica óptima al mejoramiento, acceso y permanencia en el sistema escolar de los niños/as y jóvenes. En resumen poder promover las condiciones para generar capital social y cultural en aquellos en situación de precariedad, entendiendo como capital social la necesidad de aprehender en un conjunto de dimensiones de la interacción



colectiva, en las cuales los individuos tienen y deben ubicarse a fin de estructurar una interacción con sentido y asentarse como personas en la trama de normas y valores morales que construyen a la comunidad y la sociedad en que vive. En este sentido el capital social se comprende como una forma bajo la cual se construye la propia comunidad que sustenta a los individuos (Parker, 2001, p. 12). Y como capital cultural entenderemos según Bourdieu, la noción que surge de la necesidad de comprender las desigualdades en el desempeño escolar de los individuos provenientes de diferentes grupos sociales. (Cortázar, 1993, p.35).

### **Lineamientos y enfoques de intervención**

En función de los antecedentes, como también de los efectos y consecuencias de la desescolarización, es fundamental trabajar para contribuir al logro del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En este sentido, se sugiere trabajar en el fortalecimiento de un sistema educativo pertinente a la realidad y el contexto donde se encuentra, capaz de responder a la diversidad territorial y a la heterogeneidad de los niños, niñas; también es necesario trabajar fortaleciendo las redes y el tejido social de la población destinataria, estableciendo acuerdos que permitan aunar esfuerzos para una tarea que es compartida, haciendo posible el intercambio de recursos, de apoyo recíproco, de contacto social, de ganancia social y de influencia. Finalmente trabajar en promover una participación que implique reconocer que cada sujeto posee en sí el poder y capacidad de actuar en el mundo en que vive y que no basta solo la capacidad, sino que también es necesario el ejercicio de ese poder actuar y transformar la realidad.

En este contexto, se busca ampliar las expectativas, por medio de la educación, de los niños/as y jóvenes vulnerados socioeducativamente, en función de sus intereses, estableciendo procesos que desarrollen significativamente la cohesión social, principalmente de quienes están en situación de vulnerabilidad y exclusión.

Ante esta realidad, es necesario contar con un modelo de intervención socioeducativo, capaz de generar impacto, y que forje una dinámica que permita disminuir la deserción escolar y fomente la integración social. Es decir, el modelo debe ser apto para responder a la multi-dimensionalidad de causas e impactos del problema de la desescolarización, a través de los siguientes lineamientos:

La trascendencia de trabajar la deserción escolar como restitución de derechos y garantía de oportunidades de equidad y movilidad social.

Abordar la desescolarización, como parte del compromiso de garantizar “12 años de escolaridad obligatoria para todos y todas”.

El apoyo a la superación de la pobreza, en tanto ésta afecta directamente a los excluidos del sistema educativo.

Establecer alternativas académicas flexibles, diversas y que respondan a las necesidades y características de una población altamente heterogénea.

Desarrollar estrategias que integre factores protectores frente al uso de drogas, especialmente en los niños/as y adolescentes en riesgo social y marginalidad.

El trabajo para la “prevención social del delito” al comprender la deserción escolar como un factor que incide en el desarrollo de conductas delictuales.

Contar con instancias, vinculadas a lo comunitario, que provean ofertas alternativas ajustadas a las características educativas y psico sociales.

A través de estos lineamientos de trabajo, es posible generar una estrategia de intervención socio educativa, por medio de una acción organizada, frente al problema de la desescolarización (Corvalán, 1996), capaz de incidir en situaciones, dificultades y vidas de las personas beneficiadas, que busque responder tanto a la multi-dimensionalidad de causas como a los impactos del problema de la deserción escolar.

Para responder a esto, es fundamental apoyar el proceso de intervención, basado en un enfoque de derecho, un enfoque participativo, un enfoque territorial, un enfoque de redes y un enfoque de género, considerando imprescindible que el trabajo se desarrolle desde las necesidades e intereses de la población, teniendo en cuenta el contexto social en el que están insertos.

La opción por estos enfoques debe ser entendido como una apuesta de desarrollo integradora entre los espacios, actores, oferta educativa y políticas públicas de intervención, que busca la asociación de los territorios y la integración con el resto de la dinámica nacional, la cual permite quebrar aquellos esquemas que privilegian la generación de políticas sectoriales y relevar el papel articulador como objeto de intervención.

Se considera el enfoque de derechos, ya que este resalta y garantiza el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de

derecho a la educación y de protección, lo que responsabiliza al Estado el compromiso de disponer de recursos y asegurar su disponibilidad. Esto cobra especial fuerza para aquellos grupos más vulnerables y la promoción de mejores contextos de desarrollo, orientando acciones efectivas que aseguren la igualdad de oportunidades, principalmente a niños, niñas y adolescentes.

También en la utilización de un enfoque participativo, por cuanto este promueve procesos, que recogen las demandas, motivaciones y experiencias de los involucrados, promoviendo, al mismo tiempo, el fortalecimiento de su asociatividad. Para esto, se apuesta por la asociatividad entre las políticas y programas públicos, con el fin de generar una mayor participación y de este modo desarrollar una forma de operar integral que aborde los obstáculos y potencialidades, utilizando de mejor forma los recursos y apuntando a la profundización y focalización eficiente de los niños/as y jóvenes. Este enfoque implica trabajar en la apertura de espacios de participación en ámbitos decisivos del desarrollo y capacidad para acceder a espacios de control social.

La apuesta por un enfoque territorial, permite desarrollar acciones con las organizaciones e instituciones y quienes coexisten en dichos territorios, para fomentar la generación de espacios de conocimiento colectivo y de producción de identidad colectiva dentro de las organizaciones del territorio, potenciando sus fortalezas y enfrentando sus debilidades. Este enfoque permite dar a cada situación concreta un tratamiento adecuado según los recursos existentes, las circunstancias y las capacidades potenciales de desarrollo del territorio (Alburquerque, 2003). Desde esta perspectiva, es un planteamiento más flexible en la gestión pública ante los problemas derivados de la reestructuración productiva y la necesidad de adaptarse a las nuevas exigencias en los territorios.

Se considera necesario adoptar un enfoque de redes, entendiendo el concepto de red como un conjunto de actores entre los que existen vínculos y relaciones de tipo formal e informal, las que pueden ser: políticos, comunicacionales, familiares, de amistades, económicos, laborales, culturales, etc. que comparten intereses comunes y que intercambian recursos para perseguir esos intereses compartidos (Barozet 2002). Este enfoque permite la posibilidad de la creación de redes con el fin de perseguir intereses compartidos, que se alineen y articulen.

Y por último, el empleo de un enfoque de género que permita la concreción de uno de los Objetivos de Desarrollo del Milenio propuestos de "promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer" y avanzar en materia de equidad de género a través de

la “transversalización de género”<sup>7</sup> y “empoderamiento de las mujeres” como estrategias que demandan a los gobiernos de las Naciones Unidas comprometidos para el año 2015. La “Transversalización de Género” se entiende como una estrategia para hacer de las preocupaciones y experiencias de mujeres y de hombres una dimensión integral del diseño de políticas y programas, así como su implementación, monitoreo y evaluación en las esferas política, económica y social, persiguiendo la equidad de género y que ambos géneros se beneficien igualmente.

De este modo se configura una intervención socioeducativa, cuya intención se orienta a generar procesos de integración social por medio del desarrollo de habilidades sociales, competencias pedagógicas, la transmisión de valores, la restitución de derechos vulnerados, etc. incorporando recursos humanos, técnicos, metodológicos y financieros para favorecer el desarrollo humano. Asumido como la ampliación de las capacidades de los niños, niñas y jóvenes, respondiendo a los siguientes criterios:

Articulación de las dimensiones pedagógica y psicosocial: A fin de crear condiciones para el desarrollo de un trabajo integrado e interdisciplinario.

Cooperación: Participación y pertenencia a comunidades y grupos como modo de enriquecimiento recíproco y fuente de sentido social.

Adecuación y pertinencia: La intervención debe poseer opciones metodológicas que respondan a las características educativas de la población destinataria.

Reparación de competencias educativas: Tener como fin la preparación y orientación de los/as participantes hacia la continuidad de sus trayectorias educativas.

Equidad: Igualdad de oportunidades para todos/as. Especial énfasis se pone en la equidad entre Hombres y Mujeres, diversos grupos sociales y territorios.

Orientación hacia la continuidad de la trayectoria educativa: la intervención deberá orientarse a apoyar la continuidad de la trayectoria educativa.

---

7 La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) definió dos estrategias básicas para alcanzar el objetivo de la igualdad de género: “la transversalización de género” en todos los procesos de toma de decisiones y en la ejecución de políticas y programas, y el “empoderamiento de las mujeres”, entendido como la autoafirmación de las capacidades de las mujeres para su participación – en condiciones de igualdad – en los procesos de toma de decisiones y en el acceso al poder.

## Conclusiones

El fenómeno de la desescolarización y deserción escolar, de acuerdo a los antecedentes vistos, es una situación multidimensional que no debe entenderse ni reducirse solo a variables que busquen pronosticar aisladamente el posible abandono escolar de los niños, niñas y adolescentes.

Por lo que se concluye que una intervención incomunicada con el entorno social, territorial y familiar de las y los beneficiados no es suficiente para obtener logros significativos en los niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema escolar y así, poder lograr completar los 12 años de escolaridad en la trayectoria educativa de estos.

Esta idea nos lleva a proponer, en este documento, un acercamiento a un modelo de intervención socioeducativo, el cual se sostiene en una serie de elementos primordiales que se han detallado en el artículo como enfoques y criterios para una estrategia de intervención, que esté en sintonía con el contexto de los y las estudiantes, es decir basada en la flexibilidad y que responda a la heterogeneidad de la población.

**(Los autores agradecen los comentarios y aportes del equipo de trabajo de la División de Educación General del MINEDUC, especialmente de Jorge Galáz, Octavio Gajardo y Mario Larraín)**

## Referencias

**Alburquerque, F. (2003).** "Desarrollo territorial y gestión del territorio", promovida por la Unión Europea y realizada en Agosto del año 2003, por el autor en La Serena, Región de Coquimbo, Chile.

**Cortázar Rodríguez, F. J. (1993).** La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu. Guadalajara, Jal.: Universidad de Guadalajara.

**MIDEPLAN, División Social. (2003)** Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales Tendencias, Santiago.

**Contreras, D. (2007).** Temas educacionales: Una aproximación a la deserción en la educación media, en Revista ENFOQUES, Nº 6, Primer Semestre. Recuperado el 15 de Abril de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/960/96000606.pdf>

**Santos, H. (2009).** Dinámica de la Deserción Escolar en Chile, Documento de Trabajo CPCE Nº 3. Recuperado el 16 de Abril de <http://www.cpce.cl/>

**Irrázabal, R. y OYARZÚN, A. (2003).** Comportamiento de las trayectorias educacionales y laborales en jóvenes estudiantes. En Última Década nº18, CIDPA. Recuperado el 15 de Abril de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501809.pdf>

**Barozet, E. (2002).** La teoría de redes y sus aplicaciones en ciencia política: Una herramienta heurística. Instituto de ciencia política Universidad Católica. IDEA, Universidad de Santiago. Revista de ciencia política 2002. Recuperado el 18 de abril de <http://www.uc.cl/icp/revista/pdf/rev221/ar2.pdf>

**Corvalán, J. (1996).** "Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad" En Revista Estudios Sociales N°92, trimestre 1997. Recuperado el 18 de Abril de <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Mip1/corvalan.pdf>

**Parker, C. (2001).** "Capital Social y Políticas Públicas en Chile" investigaciones recientes Vol. II. Compiladores; Miranda, Francisca; Durston, John. División de desarrollo social. CEPAL.: "Capital social y representaciones socioculturales juveniles. Un estudio en jóvenes secundarios chilenos".



## UNA APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN DE LOS SERVICIOS DE REINSERCIÓN SOCIAL PARA ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL EN LOS SISTEMAS DE JUSTICIA JUVENIL DE AMÉRICA LATINA

Hugo Morales, M.Sc.<sup>1</sup>

### Resumen

Este artículo realiza una breve revisión sobre la situación de los servicios de reinserción, resocialización o reintegración social para adolescentes en conflicto con la Ley Penal (también llamados infractores de ley o en contacto con el Sistema de Justicia Penal) al interior de los Sistemas de Justicia Penal Juvenil de algunos países de América Latina. Se analizan los factores que han determinado el estado actual de la situación de dichos servicios y las experiencias de algunos países en el campo de la reinserción social de adolescentes en conflicto con la Ley Penal. El autor concluye con algunas recomendaciones generales para la mejora y modernización de los servicios de reinserción social a partir de la experiencia comparada, destacando y poniendo en referencia los desarrollos alcanzados por la República de Chile e indicando algunas de las principales lecciones aprendidas posibles de extraer por otros países que inicien reformas profundas de sus servicios de reinserción social para adolescentes infractores, como es el reciente caso de la República del Perú.

**Palabras clave**

Reinserción social de adolescentes infractores; Administración de Justicia Juvenil; Reformas.

**Abstract**

This article realizes a brief review on the situation of the services of reintegration, resocialization or social reinsertion for adolescents in conflict with the Penal Law (also called offenders of law or in contact with the Penal Justice System) on the Juvenile Justice Systems of some countries of Latin America. The factors that have determined the current state of the situation of the above mentioned services are analyzed, and the experiences of some countries in the field of the social reintegration of adolescents in conflict with the Penal Law. The author concludes with some general recommendations for the progress and modernization of the services of social reintegration from the compared experience, emphasizing and underlying the developments reached by the Republic of Chile and indicating some of the principal learned lessons possible of transferring to other countries that initiate comprehensive reforms on the matters, as is the case of the Republic of Peru.

**Key words**

Social reintegration of adolescents law infractors, Administration of Juvenile Justice; Reforms.

Los sistemas de atención a la población adolescente y juvenil en el mundo se organizan a través de los siguientes sectores: i. el sector educativo, que provee de servicios de educación secundaria y terciaria (en sus modalidades regular y alternativa para quienes no cursan por el sistema educativo de manera regular), ii. el sector salud, que provee servicios de salud integral en salud mental, salud sexual, física, entre otras especialidades; iii. y el sector empleo, que diseña políticas de empleo decente para población juvenil y promueve programas de inclusión económica y social para la población adolescente y juvenil, entre las principales políticas.

Adicionalmente se encuentran los servicios de protección social a cargo de los Ministerios de Desarrollo o Protección Social que desarrollan programas de atención a adolescentes en situación de abandono material y moral, situaciones de abuso sexual, maltrato y explotación sexual comercial. Sin embargo, cuáles son los servicios de política pública que hacen todo lo que los otros servicios realizan desde las otras políticas cuando éstas fracasan en sus objetivos naturales de inserción social adolescente y juvenil? Estos servicios son conocidos en el mundo como los servicios de reintegración social, resocialización social o reinserción social para aquellos niños y adolescentes que no han atravesado apropiadamente por los procesos de inserción

social por causales endógenas (individuales) y exógenas (sociales y familiares), y como consecuencia de aquello, se han visto involucrados en circunstancias de marginalidad como los hechos delictivos.

La edad de admisión a la cobertura de esta política pública de reintegración social (regulada por los Sistemas de Justicia Juvenil) es 12 años de edad como promedio para la región Latinoamericana, tal como se muestra en la siguiente tabla, donde se compara la importante brecha entre el acceso a esta política y la cobertura de otras políticas públicas con fines naturales de inserción social adolescente, reguladas por la edad cronológica. Al respecto, y así como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha logrado la firma de un protocolo facultativo a la Convención Internacional de los Derechos del Niño sobre la edad mínima de admisión al empleo, las Naciones Unidas debería hacer lo mismo con respecto a este mismo tema de la Edad de Responsabilidad Criminal, siendo más enérgicos con este tema, que con lo señalado en los Comentarios Generales N° 10 del Comité de Derechos del Niño.

Edad Mínima de Responsabilidad Criminal versus edad mínima para el acceso a la jurisdicción de otras políticas sociales en algunos países de América Latina

PAÍS de América Latina y el Caribe	Edad mínima de admisión al Sistema de Justicia Penal Juvenil	Edad mínima de admisión al Sistema de Justicia Penal de Adultos	Edad mínima de admisión al empleo	Rango de edad esperada de la escolaridad obligatoria	Número de años de escolaridad obligatoria
Argentina	16 años	18 años	14 años	6 a 14 años	9
Bolivia	12- 16 años	16-21/18 años	14 años	6 a 13 años	8
Brasil	12 años	18 años	16 años	7 a 14 años	8
Colombia	12 años	18 años	14 años	6 a 12 años	7
Costa Rica	12 años	18 años	15 años	6 a 15 años	10
Chile	14 años	18 años	15 años	6 a 18 años	13
Ecuador	12 años	18 años	14 años	6 a 14 años	9
El Salvador	12 años	18 años	14 años	7 a 15 años	9
Honduras	12 años	18 años	14 años	7 a 13 años	7
Guatemala	12 años	18 años	14 años	7 a 14 años	8
Nicaragua	13 años	18 años	14 años	7 a 12 años	6
México	14 años	18 años			
Panamá	14 años	18 años	14 años	6 a 15 años	10
Paraguay	14 años	18 años	14 años	7 a 14 años	8
<b>Perú</b>	<b>14 años</b>	<b>18 años</b>	<b>14 años</b>	<b>6 a 16 años</b>	<b>11</b>
Venezuela	12 años	18 años	14 años	5 a 15 años	11
<b>Promedio</b>	<b>12 años</b>	<b>18 años</b>	<b>14 años</b>	<b>6 a 14 años</b>	<b>9 años</b>

En América Latina, estos servicios se iniciaron desde las sociedades de beneficencia y desde la Iglesia Católica, y ya desde la década de los años 60 – 70, en los llamados Ministerios Sociales e inspirados en el modelo de la Doctrina de la Situación Irregular. Durante aquellos años, todos los niños y adolescentes que cometían delitos eran atendidos por este sector de los Gobiernos como menores abandonados. Posteriormente, la población de niños y adolescentes que cometían delitos pasarían a ser atendidos por los Ministerios de Justicia, compartiendo prisión con la población de adultos.



No es hasta con la Doctrina de la Protección Integral y la Convención Internacional de los Derechos del Niño que esta situación cambia, para separar a los menores de edad de los adultos en condiciones similares de encierro. Sin embargo, mientras todo esto sucedía, el principal debate se centraba en la protección de los menores de edad de los adultos, el cuidado de su integridad física y psicológica, y la necesidad de ofrecerles protección como nuevos sujetos de derechos, antes que como objetos de protección, como lo fueron con hasta aquel entonces, con la Doctrina de la Situación Irregular.

Por lo tanto, el foco de la atención estuvo bastante centrado en el contexto social y organizativo de los servicios sociales que se implementaron para ofrecer estos servicios, más no en la pertinencia de una propuesta técnica que promueva resultados de cambio conductual en la conducta infractora del niño y adolescente en conflicto con la Ley Penal de ese momento. La región tomó como modelo de intervención, en los casos mejor llevados de reinserción social, la Pedagogía Preventiva que desarrolló San Juan Bosco en Turín – Italia hacia fines del siglo XIX. Tanto las congregaciones religiosas que se hicieron cargo de estos servicios por su propia cuenta o a través de subsidios de los Gobiernos, así como los Institutos gubernamentales de Infancia y Adolescencia, adoptaron los principios salesianos para el trabajo con los niños y adolescentes en conflicto con la Ley Penal.

Sin embargo, y a diferencia del desarrollo conceptual, tecnológico y de intervención de otros sectores sociales como Educación y Salud en esta misma población adolescente y juvenil, los servicios de reinserción social carecieron de un modelo teórico basado en el conocimiento científico del comportamiento de infracción a la Ley perpetrado durante la adolescencia. Mientras que los Ministerios de Educación de la región debatían sobre cuál sería el mejor enfoque teórico sobre el aprendizaje y a partir de ello, desarrollar una propuesta pedagógica de la enseñanza y del aprendizaje, los servicios de reinserción social

vivían en la edad media, no solamente por carecer de esta discusión, sino porque a pesar de la existencia y disponibilidad de un conocimiento importante en la materia, la preocupación no estuvo definitivamente centrada en una intervención científica y orientada a la modificación del comportamiento delictivo y a la prevención de la reincidencia, sino al aprendizaje de habilidades ocupacionales que supuestamente inmunizarían a los adolescentes de reincidir.

La hipótesis de que la provisión de educación ocupacional sería suficiente para que los adolescentes infractores dejen de delinquir como propuesta de tratamiento (desarrollada como parte de la experiencia de Don Bosco en una coyuntura social específica de la Italia de su época, que no es la actual época ni la coyuntura actual) fue la premisa para el diseño de los programas progresivos de intervención para el desarrollo de habilidades para el trabajo dirigido a esta población. Sin embargo, dicha hipótesis, aunque podría tener resultados como propuesta de intervención en un grupo de adolescentes, no tenía suficientes evidencias de que podría ser efectiva para todos los perfiles de adolescentes infractores. En otras palabras, tanto esta propuesta de formación ocupacional como el paradigma de la restitución de derechos vulnerados han sido el modelo hegemónico, sin evidencias empíricas, de la reinserción social de adolescentes en conflicto con la Ley Penal en América Latina.

Entonces, cómo es que una política pública ha podido estar por tanto tiempo (en Perú por más de 100 años) carente de un modelo conceptual científico del cual se deriven sus intervenciones y se estimen sus resultados de efectividad? La respuesta podría parecer muy simple si se toma en cuenta la prioridad que los Gobiernos le han otorgado en su agenda pública a la situación de los niños y adolescentes infractores, sin embargo, este fenómeno no ha sido exclusivo de este continente. Muchos países del primer mundo, aún con el desarrollo alcanzado en otras políticas públicas, no han avanzado sustancialmente en el campo de la reinserción social adolescente. Pareciera que en gran medida es la Administración de Justicia Juvenil y cómo ésta lleva a su cargo los correspondientes servicios de reinserción social, luego de emitir una sentencia condenatoria, el núcleo de los factores causales.

A todo esto, se debe de recordar que los Servicios de Reinserción Social cumplen el mandato de una sentencia judicial o una remisión judicial o fiscal (condicionada) que implican un nivel de contacto por parte del adolescente con el Sistema de Justicia Penal Juvenil. Los adolescentes que participan como beneficiarios de estos servicios no lo hacen por una decisión espontánea o voluntaria, sino por la presión de la fuerza de la ley, quien crea una política específica para su readaptación, rehabilitación y reintegración integral en la sociedad. La región ha experimentado importantes reformas en el campo de la

Administración de Justicia Penal Juvenil desde inicios del presente siglo, aunque dicha reforma no ha afectado favorablemente a los servicios de reinserción social que ejecutan el mandato de las sentencias y de otros instrumentos legales que exigen a través de la fuerza pública, un cambio profundo y estable en el comportamiento del adolescente que ha cometido un delito.

Canadá creó una Ley Penal Juvenil en el año 2003 (estableciendo un interesante proceso de resolución y atención prejudicial a cargo de la Policía), México en el año 2005 homogeniza la edad de responsabilidad Penal para todos sus Estados a través de una reforma constitucional, Colombia modifica el Código del Niño y Adolescente para introducir una reforma legislativa creando el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, Chile crea en el año 2005 una Ley de Responsabilidad Penal Juvenil (implementada a partir del año 2007) y República Dominicana reforma su Código de la Niñez en el 2003 para introducir un nuevo capítulo sobre la Justicia Penal Juvenil (actualmente Perú viene realizando la reforma integral del Código de Niños y Adolescentes en su Parlamento).

Existen países que mantuvieron sin cambios sus legislaciones en materia Penal Juvenil, mientras que otros realizaron iniciativas de reforma con resultados de alta gravedad contra los derechos humanos, como Panamá que estuvo a punto de aprobar en el año 2007 la pena de muerte para los adolescentes infractores, o como Argentina, que detuvo la revisión de su legislación anterior en materia Penal Juvenil y abortó hacia fines del 2009 la derogación de la legislación que prescribe hasta la cadena perpetua para menores de edad que cometen delitos, instaurada en la época de la dictadura militar.

Lo anteriormente expuesto evidencia una complejidad importante de legislaciones heterogéneas concentradas posiblemente más en las garantías del derecho antes que en las garantías del desarrollo adolescente. Si bien ha sido importante que estas reformas se inicien en el marco de la administración de justicia, resulta imperativo un cambio en las prácticas de intervención actuales en materia de reinserción social de adolescentes infractores. Al respecto es importante destacar en este proceso la necesidad de que los sistemas de reinserción social del adolescente infractor cuenten con un enfoque teórico que establezca cuál es su punto de partida para comprender la delincuencia juvenil, y a partir de aquello, desarrollar metodologías de intervención (diferenciadas por perfil criminológico del adolescente) coherentes con sus propuestas de tratamiento, y que reflejen aquellas variables relevantes según la literatura y las evidencias internacionales, que serían alteradas con tales intervenciones.



Por otro lado, un sistema de rendición de cuentas basado en un modelo de gestión por resultados en reinserción social adolescente también ha sido un componente ausente en el campo de la reinserción social de la región Latinoamericana. La mayoría de los países de América Latina invierten un presupuesto significativo en materia de readaptación social de sus adolescentes en conflicto con la Ley Penal sin embargo, no disponen de resultados ni del impacto que esa inversión ha producido en términos de reducción de la reincidencia delictiva, la mejora de la seguridad ciudadana y la efectividad en reinserción social integral de población juvenil en situación de marginalidad social.

En resumen, la situación es preocupante porque al no tener evidencias de los resultados de esta política social, es difícil establecer cuánta inversión financiera necesitaría para su mejora, y todo parece indicar que las reformas son fundamentalmente en materia de legislación penal juvenil más no en la calidad de los servicios de reintegración social. La mirada general de los gobiernos es a ver el tema como subsistemas separados. Por un lado una administración de justicia penal juvenil centrada en temas como la edad de responsabilidad penal de los adolescentes, la severidad de las penas y la protección de sus derechos al interior del sistema de justicia, y por otro, servicios de readaptación que carecen de un enfoque científico del tratamiento de la conducta infractora y desprovistos de herramientas, instrumentos y metodologías efectivas para el tratamiento diferenciado, la gestión por resultados y el empoderamiento técnico y ético de recursos humanos idóneos para esta crucial labor.

Al revisar las experiencias de algunos países latinoamericanos en esta materia en análisis, es bastante desalentador el panorama. El Salvador, Guatemala y Honduras cuentan con fondos internacionales de la cooperación así como con presupuestos públicos importantes para la reinserción social de adolescentes, pero existen problemas de fondo al momento de aplicar la ley penal juvenil (una Ley bastante garantista) y sobrecargar la demanda de adolescentes al interior de dichos servicios. Criminalizar a los jóvenes más pobres y no medir la efectividad de sus intervenciones hacen casi imposible conseguir resultados a pesar de sus presupuestos y la mejor voluntad de los actores sociales responsables de estos programas, aún con los Jueces mejores y más garantistas del continente.

Citando brevemente las experiencias nacionales de algunos países de la región, México y Brasil (la experiencia de la ciudad de Rebeirao Preto) cuentan con iniciativas relevantes en materia de mejora de sus servicios y en el uso de medidas no privativas de libertad, pero con un alto grado de heterogeneidad a nivel país que hace muy difícil establecer su nivel desarrollo en reinserción social adolescente al interior de la región. Costa Rica es posiblemente el país que con mejores perspectivas de trabajo en medio abierto (ejecución de sanciones alternativas) existe en la región, a través de una legislación muy completa en materia penal juvenil, aunque no se conocen resultados nacionales de efectividad en reinserción social y reducción de la reincidencia delictiva en jóvenes como resultado de este marco legal especial. Colombia ha puesto un énfasis destacado en la implementación de servicios de reinserción social adolescente y viene haciendo una inversión importante para modernizar el trabajo de los operados sociales responsables del tratamiento de los adolescentes infractores.

Algunas experiencias país que cuentan con una dificultad centrada en los enfoques de tratamiento son los casos de República Dominicana y Argentina quienes poseen un enfoque ocupacional y clínico respectivamente, del tratamiento a los adolescentes. Esta dificultad está además asociada a sesgos importantes respecto al desarrollo de nuevos marcos conceptuales y metodologías de intervención basados en una aproximación del desarrollo evolutivo de la conducta infractora entre población adolescente. Sin embargo, es quizás el Ecuador el país que mayores dificultades está presentando en la implementación de un sistema nacional de reinserción social adolescente luego de la transferencia de los centros de tratamiento para adolescentes infractores del Ministerio de Inclusión Económica y Social al relativamente nuevo Ministerio de Justicia y Derechos Humanos en el año 2007.

Aunque una experiencia importante existe en dicho país a través de la congregación religiosa de los Terciarios Capuchinos en materia de rehabilitación de infractores de ley, el nivel nacional responsable de la gestión de los centros de tratamiento para infractores no ha iniciado un proceso participativo que recoja las buenas prácticas nacionales e internacionales, así como las lecciones aprendidas para la creación de un modelo nacional de reinserción social del adolescente infractor ecuatoriano.



Sin embargo, en medio de esta variedad heterogénea de experiencias, es sin duda Chile, el país que con mayor coherencia y capacidad técnica ha desarrollado una propuesta nacional de reinserción social del adolescente infractor. Una preocupación por basarse en un modelo científico que explique la conducta de infracción a la ley perpetrada por adolescentes, y que oriente el trabajo de intervención psicosocial, junto a la necesidad de desarrollar un modelo de gestión basado en resultados de reinserción social son quizás los méritos más notables alcanzados como país en este campo de la política pública, a cargo de la actual gestión en el Servicio Nacional de Menores – SENAME.

Aunque con una postergación de dos años en la implementación de los servicios de reinserción social a causa de la ausencia del presupuesto para el cumplimiento de la Ley Penal Juvenil, Chile ha trabajado sostenidamente desde el año 2008 en la capacitación de los operadores sociales responsables del tratamiento, formar cuadros técnicos con orientación científica en la dirección nacional, medir para monitorear y evaluar los resultados de las intervenciones, así como alinear la labor de las otras políticas públicas subsidiarias, a nivel nacional, a los objetivos de este particular sistema de atención para adolescentes. Un ejemplo claro de lo anterior es el trabajo intersectorial en materia de tratamiento a grupos específicos como los adolescentes consumidores de sustancias psicoactivas y la consolidación del medio abierto como la principal modalidad de atención en reinserción social de adolescentes, de la mano con la sociedad civil como principales aliados.

Estos logros colocan al país en uno de los primeros de la región en liderar una nueva forma de hacer reinserción social para adolescentes que han cometido delitos y que pueden ver truncadas sus oportunidades de desarrollo si no reciben un tratamiento profesional y efectivo de sus problemas de conducta. Es evidente que queda mucho trabajo aún por realizar y una inversión sostenida y necesaria para que los resultados en evaluación y tratamiento integral, que esta gestión ha impulsado e iniciado, se mantengan y se traduzcan en una reducción sustancial de la delincuencia aún creciente en el país. Sin embargo es necesario tomar en cuenta que los efectos de estas intervenciones por su propia naturaleza requieren de un tiempo importante de abordaje e inversión sostenida antes de mostrar sus mejores resultados. Chile ha avanzado de una forma excepcional en contracorriente con la tendencia regional de mantener el estatus quo, al implementar un sistema de reinserción social de adolescentes infractores basado en evidencias, que como país, debería proteger, mantener y otorgar continuidad a la política iniciada con el fin de evitar poner en riesgo los prometedores resultados en reducción de la reincidencia delictiva que las decisiones actuales posibilitarán al cabo de un periodo corto de tiempo.

El Perú tiene una importante oportunidad con la actual reforma de los servicios de resocialización de menores para modernizar el trabajo re- adaptativo y hacerlo más científico, coherente y basado en resultados mensurables de los efectos de las intervenciones de cambio conductual. El país dispone de una importante y única oportunidad para reducir la reincidencia delictiva juvenil y la delincuencia adulta desde el inicio de sus trayectorias (cuando los gastos aún son menores que enfrentar al Crimen Organizado), promover un mejor clima de inversiones y favorecer el crecimiento económico del país, así como contribuir equitativamente con el desarrollo social de su capital humano joven actualmente excluido (por las otras políticas mencionadas al inicio de este artículo y que son responsables de la criminalidad juvenil) y expuesto a las intervenciones bien intencionadas pero sin evidencia científica de su efectividad. Perú, así como el resto de los países de la región, pueden ver en la experiencia chilena un referente importante para el inicio de mejoras de altas consecuencias que redunden en el mediano y largo plazo en el desarrollo del país y en el bienestar y la seguridad de su población.

---

1 Investigador y Consultor Internacional para agencias de Gobierno en reintegración social de adolescentes en conflicto con la ley penal y prevención del pandillaje juvenil en países como Tailandia, España, Francia, Italia, Singapur, Bélgica, Holanda, Estados Unidos, Argentina, Chile, Colombia, Brasil, El Salvador, México, Honduras, Alemania, Ecuador, Suiza y República Dominicana. Es Profesor y Coordinador del Curso de capacitación para la Reinserción Sociofamiliar de Adolescentes en conflicto con la Ley Penal de la Pontificia Universidad Católica del Perú. E-mail: hmorales@pucp.edu.pe



## DELINCUENCIA JUVENIL, VIOLENCIA Y DESAFÍOS PARA LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Javiera Blanco S.  
Directora Ejecutiva, Fundación Paz Ciudadana  
E-mail: [jblanco@pazciudadana.cl](mailto:jblanco@pazciudadana.cl)

Jorge Varela T.  
Investigador, Fundación Paz Ciudadana  
E-mail: [jvarela@pazciudadana.cl](mailto:jvarela@pazciudadana.cl)

### Resumen

*El presente trabajo da cuenta de algunos elementos claves respecto a la información disponible en relación con jóvenes, hombres y mujeres, violencia y delincuencia en Chile, con el fin de destacar aquellos elementos necesarios para el diseño de planes y programas de intervención en la materia. Se discuten entonces desafíos para los abordajes con este grupo etario.*

### Palabras claves

Jóvenes, violencia, delincuencia, programas de intervención.

### Abstract

This paper addressed some key elements regarding the information available in relation to male and female juvenile violence and delinquency in Chile, to highlight those necessary elements to design plans and programs in this area. Then it discusses approaches challenges with this age group.

**Key words:** youth violence, delinquency, intervention programs.

## **Introducción**

Pensar en jóvenes, hombres y mujeres, que puedan vincularse con conductas de riesgo, violencia y delincuencia no sólo implica contar con modelos explicativos y de análisis, sino también analizar aquellos buenos abordajes y prácticas de prevención e intervención. En Chile, la prevención de la delincuencia juvenil por medio del desarrollo de estrategias universales, en cierto sentido, resulta ser una práctica poco "rentable", ya que menos del 1% de la población infanto-juvenil menor de 18 años llega a entrar en conflicto con la justicia. Estudios longitudinales en Estados Unidos, Inglaterra y Holanda han demostrado que de un conjunto de niños/as recién nacidos en un año determinado, cerca de 5% se convierte en infractor de ley al llegar a la adolescencia. Los estudios muestran que estos jóvenes provienen de familias que han experimentado dificultades económicas y que viven en viviendas precarias de sectores urbanos con una alta prevalencia de factores de riesgo (Farrington, 1997). De la misma forma, cuando se mira la rehabilitación -intervenciones que buscan reducir daño y prevenir la reincidencia-, se sabe que son mucho más costosas y de incierto pronóstico (Hein et al., 2009). Ahora, esto no implica que sea menos importante, pero lo anterior resulta ser una amenaza dada la carencia de evaluaciones de programas con esta población objetivo. Lo anterior, determina que el diseño de modelos de intervención para hacer frente al fenómeno de la violencia y delincuencia juvenil implica necesariamente pensar en focalización y especialización de la respuesta de acuerdo a los niveles de complejidades presentes en este grupo.

En el siguiente artículo se describen algunos elementos claves respecto de la violencia y la delincuencia en jóvenes, hombres y mujeres, con la finalidad de poner de relieve los desafíos a la hora del diseño de planes, programas y proyectos.

## **Algunos datos claves**

### *Delincuencia juvenil*

Cuando se habla de delincuencia en el país, algunos tienden a vincular estos hechos con población juvenil. Sin embargo, se sabe que la mayor parte de quienes cometen delitos no son menores de edad. De acuerdo a la estadística de Carabineros de Chile, en el año 2009, en el país se detuvo a 523.308 personas por diversos delitos; de éstas, 48.902 eran menores de edad (9,3%).

Los delitos de mayor incidencia entre los jóvenes son aquellos denominados genéricamente como "contra la propiedad", donde el mayor porcentaje lo representan los hurtos, con el 50% del total.

Ahora bien, el nivel de complejidad que puede presentar este grupo infraccionario varía significativamente. Así, y a partir de análisis realizados de manera conjunta por Fundación Paz Ciudadana y Carabineros de Chile, se estableció que el 10% de los jóvenes aprehendidos por infracción de ley era responsable de más del 30% de los hechos. Es decir, se evidenció la existencia de un núcleo duro de jóvenes infractores, con un alto nivel de compromiso delictual, de complejidades de vida asociadas y altamente prolíficos (Hein & Sepúlveda, 2005; Hein et al., 2009).

Al reconocer que un grupo relativamente pequeño de la población juvenil es el que suele ser responsables de una gran cantidad del total de detenciones, tiene implicancias directas para la identificación, diagnóstico e intervención. Es decir, cuando se pretende identificar a los grupos de mayor riesgo, resulta relevante caracterizar a los grupos de niños, niñas y jóvenes que presentan más de un ingreso -es decir, varios reingresos-, y por ende, trayectorias de vulnerabilidad que pueden prolongarse en el tiempo.

Lo anterior se grafica mejor en la tabla 1, donde la gran mayoría ingresa solamente una vez, pero el 11,6% restante ingresa dos o más veces, ya sea por infracción de ley como por vulneración de derechos. En base a esto, se han identificado tres tipos de trayectorias:

- Trayectoria de eventos solamente ligados a la infracción de ley,
- Trayectoria de eventos solamente ligados a la vulneración de derechos, y
- Trayectoria alternante.

Tabla 1. Número de personas según ingresos asociados años 2005 y 2007

Cantidad ingresos	Frecuencia	%
1	271.753	88,3
2	22.214	7,2
3	6.128	2
4	2.715	0,9
5	1.488	0,5
6	982	0,3
7	662	0,2
8	444	0,1
9	311	0,1
10	256	0,1
11	166	0,1
12 o más	140	0,1

Fuente: (Hein et al., 2009, pág. 27)

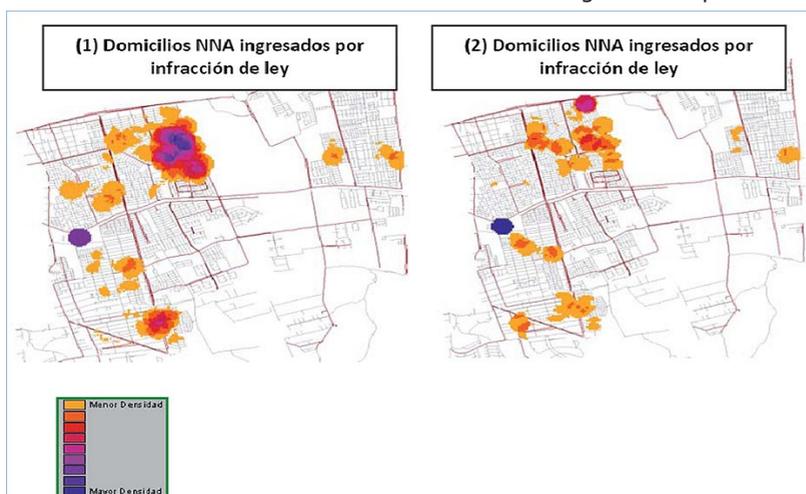
La delincuencia juvenil se caracteriza también por la crisis de la adolescencia y en ciertas ocasiones se traduce en un acto "iniciático", es decir, una forma en que los jóvenes reflejan que han crecido y son independientes de los adultos. Esto es coherente con la idea que la gran mayoría de los jóvenes no reinciden (Lunecke & Vanderschueren, 2004).

Las trayectorias de ingresos más complejas se caracterizan por presentar su primer ingreso antes de los 14 años (Hein et al., 2009).

A partir del estudio realizado por Fundación Paz Ciudadana y Carabineros de Chile el año 2005 referido a la sistematización de estadísticas policiales de ingresos a comisarías de menores de edad por motivos de infracción de ley, se pudo establecer que -georreferenciando los domicilios de origen de estos jóvenes- unas pocas comunas explicaban una buena parte de los contextos de vida de este grupo: aproximadamente 35 comunas en que viven estos jóvenes dan origen al 50% del total de ingresos policiales del país.

Encuestas barriales de victimización realizadas en algunas comunas, permiten concluir que mientras una comuna puede evidenciar bajos niveles de delincuencia promedio en su territorio, 5 o 6 barrios complejos pueden presentar valores más altos de victimización e incluso duplicarlo (Blanco, 2010).

**Figura 1.** Domicilios de NNA ingresados por Infracción de Ley y por Vulneración de Derechos en una comuna de la Región Metropolitana



Fuente: Hein & Sepúlveda, 2005.

La Pontificia Universidad Católica de Chile, por encargo del Servicio Nacional de Menores (SENAME), realizó durante el 2006 un estudio sobre consumo de alcohol y drogas y factores asociados, en jóvenes infractores de ley que participaban en Programas Ambulatorios y



Centros Privativos de libertad. En base a esto, se identificó que el compromiso con el uso de drogas en adolescentes infractores de ley es extremadamente alto, debido a que prácticamente todos han usado marihuana alguna vez en la vida y la mitad se ha iniciado en cocaína y/o pasta base. Respecto del consumo de marihuana y cocaína -30 días anteriores a ser detenido-, 42% había consumido marihuana y 17% cocaína, cifras mayores en comparación con la población general que alcanza el 7% y 2% respectivamente. También se descubrió que es más frecuente que el delito inicie a los adolescentes en el uso de drogas y no que el uso de drogas los inicie en el delito. Al relacionar los datos entre droga y tipo de delito, se observó que había un mayor compromiso de cocaína y/o pasta base con delitos de mayor gravedad, como robo con violencia (Pontificia Universidad Católica de Chile. Instituto de Sociología, 2007).

### **Violencia juvenil**

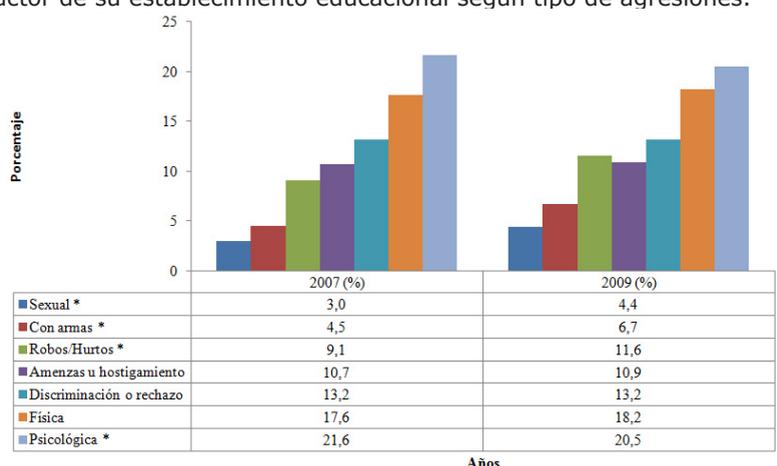
Por otra parte, el estudio sobre los fenómenos de violencia tiene también cierto desarrollo en el país, centrado más bien en los lugares de ocurrencia de los hechos de violencia: familia, barrios o la escuela, por nombrar algunos, como puntos de referencia o de análisis.

Por ejemplo, según los datos de la VI Encuesta Nacional del Instituto Nacional de la Juventud (2009) en los jóvenes, 28,3% experimentó una situación de violencia con "un desconocido en un lugar público", mientras que el 27,1% fue víctima en "alguna situación de conflicto con algún/a amigo/a o conocido/a" (Instituto Nacional de la Juventud, 2009).

Al igual que en otras partes del mundo, el fenómeno de la violencia escolar y acoso escolar (bullying) se dio a conocer públicamente en el país por el suicidio de una menor en la ciudad de Iquique en el

año 2006<sup>1</sup>. Durante el año 2008 se conoció un segundo caso de otra menor de 14 años en la ciudad de Copiapó<sup>2</sup>. Durante el año 2010 se supo de un tercer caso en la ciudad de Puerto Montt, de una menor de 17 años, quien era habitualmente víctima de burlas por un defecto físico que tenía -labio leporino-<sup>3</sup>. Estos son los tres casos que se han hecho público de suicidios atribuidos al acoso escolar en el colegio. Sin embargo, a pesar de que si bien han aumentado las denuncias de este fenómeno en Chile -específicamente en la Oficina 600 del Ministerio de Educación-, la violencia escolar ha disminuido, pero se han incrementado aquellos casos más complejos (agresiones sexuales, con armas y robo), que todavía son de baja prevalencia, tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Estudiantes que declaran haber sido agredidos por algún actor de su establecimiento educacional según tipo de agresiones.



Fuente: Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar, 2009. (\*) Las diferencias son estadísticamente significativas.

Otro dato interesante sobre este tema tiene relación con las situaciones de violencia que involucran tecnologías. En 2009, 8,6% de los estudiantes declaró haber sido agredido por medio de teléfonos

- 1 Caso Pamela Pizarro (Iquique). Primera víctima fatal de la violencia escolar en Chile: El último día en la vida de Pamela. El Mercurio, 3 de diciembre de 2006. <http://diario.elmercurio.cl/detalle/index.asp?id={727ff8e3-0639-42d1-b356-1d85ca5b2534}>
- 2 Caso Tania Rivero Campusano (Copiapó). Niña se suicidó y reabrió caso de abusos en su sala de clases. El Diario de Atacama, 21 de noviembre de 2008 [http://www.diarioatacama.cl/prontus4\\_notas/site/artic/20081121/pags/20081121001529.html](http://www.diarioatacama.cl/prontus4_notas/site/artic/20081121/pags/20081121001529.html)
- 3 Caso Margarita Pineda (Puerto Montt)- Estudiante se suicidó por bullying: Caso está en manos de la Fiscalía local y es indagado por la SIP y Labocar. Compañeras que la defendían están dispuestas a declarar y contaron experiencia. El Llanquihue, 18 de agosto de 2010 [http://www.ellanquihue.cl/prontus4\\_notas/site/artic/20100818/pags/20100818001031.html](http://www.ellanquihue.cl/prontus4_notas/site/artic/20100818/pags/20100818001031.html)

móviles (mensajes de texto) y 10,6% por medio de internet (blogs, fotologs, etc.). 5% declaró haber agredido a alguien por medio de celulares y 6,4% por medio de internet (Ministerio del Interior, 2011).

Otros investigadores que han estudiado el desarrollo de la agresión y violencia, sitúan el fenómeno en edades mucho más tempranas a la juventud. Desde las teorías del desarrollo humano se ha logrado demostrar que las experiencias a temprana edad en la vida influyen significativamente la forma que toman las experiencias posteriores. En base a esto, algunos investigadores han establecido que el peak de la violencia en el ser humano se da en los primeros años de vida y no en la juventud como habitualmente se cree. Por eso, se habla de la agresión como un fenómeno que se "des-aprende" a lo largo de la vida (Tremblay, 2004), lo cual refuerza la importancia del desarrollo de estrategias tempranas de intervención.

### **Alcances respecto de la intervención con jóvenes**

Un primer elemento que es necesario destacar respecto de las estrategias de intervención con jóvenes en riesgo, tiene que ver con la posibilidad de reconocer e identificar a los niños, niñas y adolescentes de forma temprana. La implementación de intervenciones preventivas efectivas requiere un sistema de detección que permita identificar a aquellos individuos que se encuentran en desventaja debido a la presencia de determinados factores riesgo por medio del uso de instrumentos válidos y confiables. En la medida en que se pueda establecer tempranamente quiénes son, y posteriormente actuar, incrementará la probabilidad de actuar sobre los factores de riesgo, disminuir sus efectos sobre la persona, y promover factores protectores (Hein et al., 2009). Este punto implica también avanzar en la adaptación, validación y estandarización de instrumentos de detección temprana de riesgo en esta población<sup>4</sup>, ya que esto permitiría que la oferta programática se adecúe de mejor forma a los parámetros, complejidades y necesidades de cada joven.

Para la prevención social del delito con jóvenes, hombres y mujeres, es de vital importancia analizar y reconocer las causas del fenómeno y en particular, su multicausalidad y encadenamiento. Pero, al mismo tiempo, reconociendo la complejidad de sus causas, es importante identificar la ponderación de cada una de ellas y su impacto en

4 Durante el mes de marzo 2011, se están presentando los resultados del proyecto Fondecyt Nº 1070397, a cargo de la investigadora Paula Alarcón, Universidad de la Frontera, Temuco, titulado: "Caracterización y Evaluación Multidimensional de Adolescentes con Desadaptación Social (2008), el cual da cuenta de un importante avance en la materia.

el tiempo. De lo contrario, sólo se terminan considerando como necesarios los cambios estructurales, que si bien relevantes, no son lo único importante en materia prevención (Vanderschueren & Lunecke, 2004; Farrington & Welsh, 2007).

Si bien es cierto que el trabajo en materias de protección y prevención social con esta población ha ido avanzando, sería recomendable desarrollar estudios de tipo longitudinales, que permitan reconocer algunas trayectorias de riesgo. Por ejemplo, el "*Seattle Social Development Project*", en Estados Unidos (Seattle) siguió a 808 estudiantes de 5º grado (10 años), en 18 escuelas de la ciudad desde el año 1985, de forma anual hasta que cumplieron 16 años de edad. Posteriormente, cada 2-3 años, hasta la edad de 27, a través de encuestas, entrevistas y registros policiales. Otro ejemplo es el "*Pittsburgh Youth Study*", estudio longitudinal de una muestra de 1.517 niños en 1º, 4º y 7º grado de escuelas públicas que comenzó en 1987. Se obtuvo información de los niños, sus padres y profesores cada 6 meses por tres años. Los temas estudiados fueron delincuencia juvenil, abuso de sustancias y problemas de salud mental, a cargo de Loeber, Stouthamer-Loeber y Farrington (Farrington & Welsh, 2007).

77

De acuerdo a la información descrita, pareciera entonces ser clave





poder realizar una focalización territorial a la hora de intervenir. Esto quiere decir, lograr que la oferta identificada y altamente especializada llegue efectivamente a quienes la necesitan en sus propios espacios y entornos, cuando obviamente la sanción así lo permite.

La evaluación de las intervenciones en la materia será clave también para determinar los nuevos rumbos en la implementación de estos programas, así como, la necesaria articulación con otros actores. Para esto es importante contar con la voluntad, no sólo política, sino también presupuestaria necesaria, ya que debería ir incorporado en el mismo diseño de programas un componente de evaluación, idealmente externo.

Un ejemplo de lo anterior se evidencia en el Informe Mundial sobre Violencia y la Salud, en el apartado de Violencia Juvenil, que desagrega programas de intervención, según sus destinatarios y la información disponible a la fecha –de ese informe- respecto de sus resultados (Krug et al., 2003, p.20).

Tabla 2. Estrategias de prevención de la violencia utilizadas según la etapa del desarrollo (desde la lactancia hasta mediados de la niñez) y el contexto ecológico

Contexto ecológico	Etapa del desarrollo		
	Lactancia (0 a 3 años de edad)	Primera infancia (3 a 5 años de edad)	Mediados de la niñez (6 a 11 años de edad)
El individuo	Prevención de los embarazos no deseados Mayor acceso a la atención prenatal y posnatal	Programas de desarrollo social (a) Programas de refuerzo Preescolar (a)	Programas de desarrollo social (a) Programas que proporcionan información acerca del abuso de drogas (b)
Familia y pares	Visita domiciliaria (a) Capacitación para la crianza (a)	Capacitación para la crianza (a)	Programas con mentores Programas de asociación del hogar y la escuela para promover la participación de los progenitores
La comunidad	Vigilancia de las concentraciones de plomo y eliminación de productos tóxicos de uso doméstico Aumento de la disponibilidad y calidad de los centros de puericultura	Vigilancia de las concentraciones de plomo y eliminación de los productos tóxicos de uso doméstico Aumento de la disponibilidad y calidad de los programas de refuerzo preescolar	Establecimiento de rutas seguras para los niños en su camino a la escuela o de regreso de esta u otras actividades de la comunidad Mejoramiento de los ámbitos escolares, incluidas las prácticas de enseñanza, las políticas y la seguridad escolares Programación de actividades posteriores a las horas de clase para extender la supervisión de los adultos Actividades extracurriculares
La sociedad	Desconcentración de la pobreza Reducción de la desigualdad de ingresos	Desconcentración de la pobreza. Reducción de la desigualdad de ingresos. Reducción de la exhibición de la violencia en los medios. Campañas de información al público.	Desconcentración de la pobreza Reducción de la desigualdad de ingresos Reducción de la exhibición de la violencia en los medios Campañas de información al público Reforma de los sistemas educacionales

Nota

(a) De comprobada eficacia para reducir la violencia juvenil o los factores de riesgo de violencia juvenil.

(b) Se ha comprobado que no son eficaces para reducir la violencia juvenil ni los factores de riesgo de violencia juvenil.

No sólo es necesario mejorar los estándares de las intervenciones, ya sea desde su formulación, focalización y evaluación, sino también desde su instalación en la práctica. En concreto, se sabe la importancia que tienen los gobiernos locales en la implementación de este tipo de intervenciones. De acuerdo a esto, resulta clave entonces evitar una superposición de programas que en ocasiones llegan a la misma población destinataria, pero sin una adecuada coordinación entre ellos. Junto a esto, es importante incrementar aún más la profesionalización de dichos equipos, evitando su rotación y generando incentivos para perfeccionar aún más el capital humano especializado.

Trabajar con niños, niñas y adolescentes, que puedan vincularse con conductas de riesgo, violencia y delincuencia, no sólo implica una respuesta de responsabilización de sus hechos, sino también de rehabilitación y apoyo integral de sus procesos individuales, familiares y sociales.

### Referencias

**Blanco, J. (2010).** Violencia y delincuencia juvenil: desafíos en relación con los programas y respuestas del sistema. *Conceptos* (18), 1-13.

**Farrington, D. (1997).** Human Development and Criminal Careers. En M. Maguire, R. Morgan, & R. Reiner, *The Oxford Handbook of Criminology* (2 Ed.) (págs. 361-408). Clarendon Press: Oxford.

**Farrington, D., & Welsh, B. (2007).** *Saving Children from a Life of Crime. Early Risk Factors and Effective Interventions.* New York: Oxford University Press.

**Hein, A., & Sepúlveda, M. (2005).** Caracterización de menores de edad ingresados a una comisaría entre los años 2001 y 2004 en el marco del seguimiento del Programa Protección 24 Horas de Carabineros de Chile: Implicancias para la prevención de la violencia de y contra niños, niñas y adole. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.

**Hein, A., Rojas, P., Fuentealba, O., Ortega, V., & Yau, R. (2009).** Orientaciones Metodológicas Para el Desarrollo de Acciones a Favor de la Infancia y Adolescencia a Partir del Programa Seguridad Integrada para Niños, Niñas y Adolescentes "24 Horas" de Carabineros de Chile. Subsecretaría de Carabineros y Dirección de Protección Policial de la

Familia de Carabineros de Chile.

**Instituto Nacional de la Juventud. (2009).** Sexta encuesta nacional de la juventud: principales resultados 2009. Santiago, Chile: INJUV.

**Krug, E., Dalhberg, L., Mercy, J., Zwi, A. & Lozano, R., ed. (2003).** Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washinton, DC.: Organización Mundial de las Salud.

**Lunecke, A., & Vanderschueren, F. (2004).** Los comportamientos antisociales y la delincuencia de los adolescentes. En F. Vanderschueren, & A. Lunecke, Prevención de la delincuencia juvenil. Análisis de experiencias internacionales (págs. 29-48). Santiago: Ministerio del Interior, División de Seguridad Ciudadana.

**Ministerio del Interior (Chile). (2011).** III Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Informe de resultados. Santiago, Chile: Ministerio del Interior.

**Pontificia Universidad Católica de Chile. Instituto de Sociología. (2007).** Estudio de prevalencia y factores asociados al consumo de drogas en adolescentes infractores de ley. Santiago, Chile: Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Tremblay, R. (2004).** Decade of behaviour distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal* , 25 (5), 399-407.

**Vanderschueren, F., & Lunecke, A. (2004).** Prevención de la delincuencia juvenil: Análisis de experiencias internacionales. Santiago, Chile: Ministerio del Interior. División de Seguridad Ciudadana. BID. Universidad Alberto Hurtado.



## EL NIÑO Y LA VIDA FAMILIAR EN EL ANTIGUO RÉGIMEN

### I. EL DESCUBRIMIENTO DE LA INFANCIA

Hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia. Una miniatura otomana del siglo XI<sup>1</sup> nos da una impresionante idea de la deformación que el artista hacía sufrir a los cuerpos de los niños y que nos parece ajena a nuestros sentimientos y a nuestra intuición.

El tema es la escena del Evangelio en la que Jesús pide que se le acerquen los niños, y el texto latino es claro: *parvuli*. Ahora bien, el miniaturista agrupa alrededor de Jesús a ocho hombres verdaderos, sin ningún rasgo de la infancia, los cuales han sido simplemente reproducidos a tamaño reducido. Sólo su talla los distingue de los adultos. En una miniatura francesa de fines del siglo XI<sup>2</sup>, los tres niños que resucita San Nicolás han sido igualmente reducidos a un tamaño inferior al de los adultos, sin ninguna otra diferencia de expresión o de rasgos.

El pintor no dudará en dar a la desnudez del niño, en los pocos casos en que aparece desnudo, la musculatura del adulto. Así, en el Salterio de San Luis, de Leyden<sup>3</sup>, fechado a finales del siglo XII o principios del siglo XIII, Ismael, poco después de su nacimiento, tiene los abdominales y los pectorales de un hombre. A pesar de un mayor sentimiento en la representación de la infancia<sup>4</sup>, el siglo XIII permanecerá fiel a ese procedimiento. En la Biblia moralizada de San Luis, las representaciones de niños se vuelven más frecuentes, pero

1 (Blois 21 de julio de 1914 - 1984) fue un historiador francés, el cual desarrolló múltiple y relevantes publicaciones de nivel académico.

éstos sólo se caracterizan por su talla. Un episodio de la vida de Jacob: Isaac está sentado, rodeado de sus dos mujeres y de unos quince hombrecitos que llegan a la cintura de las personas mayores: son sus hijos<sup>5</sup>. Job es recompensado por su fe, vuelve a ser rico y el iluminador evoca su fortuna colocando a Job entre el ganado a su izquierda, y los niños a su derecha, igualmente numerosos, imagen tradicional de la fecundidad inseparable de la riqueza. En otra ilustración del libro de Job, los niños han sido escalonados según su talla.

En otro caso, en el Evangelionario de la Sainte-Chapelle, del siglo XIII<sup>6</sup>, en el momento de multiplicar los panes, Cristo y uno de sus apóstoles flanquean a un hombrecito que les llega a la cintura: se trata sin duda del niño que cargaba los peces. En el mundo de fórmulas románicas y hasta finales del siglo XIII no aparecen niños caracterizados por una expresión particular, sino hombres de tamaño reducido. Por otra parte, esa resistencia a aceptar en el arte la morfología infantil se encuentra en la mayoría de las civilizaciones arcaicas. Un magnífico bronce sardo del siglo IX antes de Cristo<sup>7</sup> representa una especie de Piedad: una madre tiene en sus brazos el cuerpo bastante grande de su hijo. Pero quizá se trate de un niño, según lo indica la nota del catálogo: "La pequeña figura masculina podría ser además un niño que, según la fórmula adoptada en épocas arcaicas por otros pueblos, habría sido representado como un adulto." Porque, en efecto, parece como si la representación realista del niño, o la idealización de la infancia, de su gracia, de su armonía, fueran propias del arte griego. Los pequeños Eros proliferan con exuberancia en la época helenística. La infancia desaparece de la iconografía con los otros temas helenísticos y el románico volvió a ese rechazo de los rasgos específicos de la infancia que caracterizaba ya las épocas arcaicas, anteriores al helenismo.

Vemos en ello algo más que una simple coincidencia. Partimos de un mundo de representación en el que se desconoce la infancia. Los historiadores de la literatura (Mons. Calvé) han hecho la misma observación a propósito de la epopeya, donde los niños prodigio se conducen con el mismo arrojo y fuerza física que los valientes. Sin duda alguna, eso significa que los hombres de los siglos X y XI no perdían el tiempo con la imagen de la infancia, la cual no tenía para ellos ningún interés, ni siquiera realidad. Ello sugiere además que, en el terreno de las costumbres vividas, y no únicamente en el de una transposición estética, la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo.

Tal es nuestro punto de partida. ¿Cómo se llega de ahí a los chiquillos de Versalles, a las fotos de niños de todas las edades de nuestros álbumes de familia?

Hacia el siglo XIII aparecen varios tipos de niños, algo más cercanos al sentimiento moderno.

El ángel, representado bajo la apariencia de un hombre muy joven, de un adolescente joven: de un monaguillo, como dice P. du Colombier<sup>8</sup>. Mas, ¿qué edad tiene el monaguillo? Se trataba de niños más o menos jóvenes a quienes se educaba para ayudar a misa, y destinados a ser ordenados; eran como unos seminaristas en una época en que no había seminarios, y en la que la escuela latina, la única existente, estaba reservada a la formación de los clérigos. "Aquí-dice un Miracle de Notre-Dame<sup>9</sup> había niños de corta edad que sabían poco de letras, pero quienes de buen grado hubiesen mamado el seno de su madre [se destetaba muy tarde: la Julieta de Shakespeare mamaba todavía a los tres años] antes que ayudar al servicio divino." El ángel de Reims, por ejemplo, más que un niño, era un jovencito, pero los artistas trazaron con evidente afectación los rasgos redondos y graciosos, incluso un poco afeminados, de los chicos muy jóvenes. Hemos dejado atrás los adultos de tamaño reducido de la miniatura ottoniana. Este tipo de ángeles adolescentes se volverá más frecuente durante el siglo XIV y perdurará aún a finales del quattrocento italiano: los ángeles de Fra Angélico, de Botticelli y de Ghirlandaio pertenecen a dicha variedad.

El segundo tipo de niño será el modelo y el precursor de todos los niños pequeños de la historia del arte: el Niño Jesús o la Virgen Niña, ya que la infancia está aquí vinculada al misterio de su maternidad y al culto mariano. Al principio, Jesús, como los otros niños, continúa figurado como un adulto en miniatura: un pequeño sacerdote-Dios de porte majestuoso, presentado por la Theotokos. La evolución hacia una representación más realista y más sentimental de la infancia comenzará muy pronto en la pintura: en una miniatura de la segunda mitad del siglo XII<sup>10</sup> aparece Jesús en pie, con una camisa fina, casi transparente, que con ambos brazos estrecha a su madre, mejilla con mejilla. Con la maternidad de la Virgen, la pequeña infancia entra en el mundo de las representaciones. En el siglo XIII inspira otras escenas familiares. En la Biblia moralizada de San Luis<sup>11</sup> se pueden ver escenas de familia donde los padres están rodeados de sus hijos, con los mismos rasgos de ternura que las de la tribuna que separa el coro del trascoro de Chartres; por ejemplo, la familia de Moisés: marido y mujer están cogidos de la mano y los niños (hombres en miniatura) que les rodean tienden las manos hacia su madre. Estos casos son raros: el sentimiento cautivador de la pequeña infancia se reserva al Niño Jesús hasta el siglo XIV cuando, como es sabido, el arte italiano contribuirá a desarrollarlo y a extenderlo, aparece vinculado a la ternura de la madre.

En la época gótica aparece un tercer tipo de niño: el niño desnudo. El Niño Jesús casi nunca está figurado desnudo. La mayoría de las

veces aparece, como los otros niños de su edad, envuelto en pañales castamente, o cubierto con una camisa o un faldón. Sólo se desvestirá al Niño Jesús a finales de la Edad Media.

En las escasas miniaturas de Biblias moralizadas en que aparecen niños, éstos están vestidos, excepto si se trata de los Inocentes, o de los niños muertos a cuyas madres juzgará Salomón. La alegoría de la muerte y del alma introducirá en el mundo de las formas la imagen de esta joven desnudez. Ya en la iconografía prebizantina del siglo V, donde aparecen muchos de los rasgos del futuro arte románico, se reducían las dimensiones del cuerpo de los muertos.

Los cadáveres eran más pequeños que los cuerpos. En la Iliada de la Ambrosiana<sup>12</sup> los muertos de las escenas de batalla tienen la mitad del tamaño de los vivos. En nuestro arte medieval, el alma está representada por un niño desnudo y en general asexuado. Los juicios finales conducen bajo esta forma las almas de los justos al seno de Abraham<sup>13</sup>. El moribundo exhala esta representación de su boca: imagen de la partida del alma. Así se figura la entrada del alma en el mundo, ya sea una concepción milagrosa y sagrada: el Ángel de la Anunciación entrega a la Virgen un niño desnudo, el alma de Jesús<sup>14</sup>, ya sea una concepción muy natural: una pareja está en la cama, aparentemente muy casta, pero algo ha ocurrido, ya que llega por los aires un niño desnudo y penetra en la boca de la mujer<sup>15</sup>; es "la creación del alma humana por la naturaleza".

Durante el siglo XIV, y especialmente en el siglo XV, estos tipos medievales de niño evolucionarán, pero en el sentido ya indicado en el siglo XIII. Hemos dicho que el ángel-monaguillo animará aún la pintura religiosa del siglo XV, sin grandes cambios. En cambio, el tema de la Santa Infancia no dejará, a partir del siglo XIV, de amplificarse y diversificarse: su éxito y su fecundidad atestiguan el progreso, en la conciencia colectiva, de ese sentimiento de la infancia que sólo una atención especial puede aislar en el siglo XIII, y que no existía en absoluto en el siglo XI. En el grupo de Jesús y de su madre, el artista recalcará los aspectos graciosos, sensibles, ingenuos de la pequeña infancia: el niño buscando el seno de su madre, o disponiéndose a abrazarla, a acariciarla; el niño jugando a los juegos propios de la infancia con un pájaro que él lleva atado, o con una fruta; el niño comiendo su papilla; el niño a quien se está envolviendo en pañales. En lo sucesivo, todos los gestos observables son evocados, al menos para todo aquel que presta atención. Esos rasgos de realismo sentimental tardan en extenderse fuera de la iconografía religiosa, cosa que no debe sorprendernos, pues ocurre lo mismo con el paisaje, con la escena de costumbres. Ello no impide que el grupo de la Virgen y el Niño se transforme y se vuelva cada vez más profundo: la imagen de una escena de la vida cotidiana.

Primero tímidamente y luego cada vez con mayor frecuencia, la infancia religiosa no se limita ya a la de Jesús. Al principio se agrega la de la Virgen, la cual inspira por lo menos dos temas nuevos y frecuentes: el del nacimiento de la Virgen (hay agitación en la habitación de la parturienta, alrededor del recién nacido a quien se baña y se envuelve en pañales, para presentárselo a su madre), el tema de la educación de la Virgen, de la lección de lectura (la Virgen aprende su lección en el libro que sostiene Santa Ana). Después, las otras infancias santas: las de San Juan Evangelista y Santiago el Mayor, compañeros de juegos del Niño Jesús, hijos de Zebedeo y de la santa mujer María Salomé.

Se constituye así una iconografía completamente nueva, multiplicando las escenas infantiles y dedicándose a reunir en los mismos grupos todos estos niños santos, con sus madres o sin ellas.

Esta iconografía, que en general remonta al siglo XIV, coincide con una abundancia de historias de niños en las leyendas y cuentos devotos, como las de los Miracles Notre-Dame. Se mantiene dicha iconografía hasta el siglo XVII y se la puede seguir a través de la pintura, la tapicería y la escultura. Tendremos ocasión de volver a este tema cuando tratemos de las devociones de la infancia.

Durante los siglos XV y XVI, de esta iconografía religiosa de la infancia se desprenderá finalmente una iconografía laica. No se trata aún de la representación del niño solo. La escena de costumbres se desarrolla mediante la transformación de la iconografía alegórica convencional, inspirada en la concepción clásico-medieval de la naturaleza: edades de la vida, estaciones del año, sentidos, elementos. Las escenas de costumbres, las anécdotas, reemplazan a las representaciones estáticas de personajes simbólicos. Más adelante trataremos detenidamente de esta evolución<sup>16</sup>. Retengamos por el momento que el niño se convierte en uno de los personajes más frecuentes de estas historietas, el niño en la familia, el niño y sus compañeros de juegos, que son frecuentemente adultos, niños entre la multitud, pero bien "compaginados", en los brazos de su madre, o sujetos por su mano, o jugando, o a veces orinando; el niño en medio de la multitud asistiendo a los milagros, a los martirios, escuchando las predicaciones, siguiendo los ritos litúrgicos como las presentaciones o las circuncisiones; o el niño aprendiz de orfebrería, de pintura, etc.; o, finalmente, el niño en la escuela, tema frecuente y antiguo, que remonta al siglo XIV y que no dejará de inspirar las escenas de costumbres hasta el siglo XIX.

No nos engañemos, una vez más: esas escenas de costumbres no se refieren en general a la descripción exclusiva de la infancia, sino que frecuentemente aparecen niños entre sus protagonistas principales o secundarios. Esto nos sugiere dos ideas: en primer lugar, los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana,

y cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos; por otro lado, la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto gracioso o pintoresco (el gusto por lo pintoresco anecdótico se desarrolló durante los siglos XV y XVI y coincidió con el sentimiento de la infancia graciosa), y a todos les agradaba notar la presencia del niño en el grupo y entre la multitud. Dos ideas, una de las cuales nos parece arcaica: hoy en día tenemos tendencia (y se tenía hacia finales del siglo XIX) a separar el mundo de los niños del de los adultos; mientras que la otra idea anuncia el sentimiento moderno de la infancia.

Si bien el origen de los temas del ángel, de las santas infancias y de su desarrollo iconográfico posterior remonta al siglo XIII, en el siglo XV surgen dos nuevos tipos de representación de la infancia: el retrato y el putto. El niño, como hemos visto, no está ausente de la Edad Media, por lo menos a partir del siglo XIII; sin embargo, no constituye nunca el retrato de un niño real, tal como era en un momento dado de su vida.

En las efigies funerarias, cuya descripción nos ha sido conservada por la colección Gaignières<sup>17</sup>, el niño aparece muy tarde, en el siglo XVI. Lo curioso es que aparece primeramente, no en la tumba del niño o de sus padres, sino en la de sus profesores. En la sepultura de los maestros de Bolonia se ha evocado la lección del profesor en medio de sus alumnos<sup>18</sup>. En 1378, el cardenal de La Grange, obispo de Amiens, hacía figurar a los dos príncipes de quienes él había sido tutor, de diez y siete años, respectivamente, en un "hermoso pilar" de su catedral<sup>19</sup>. A nadie se le ocurría conservar la imagen de un niño, tanto si había vivido y se había hecho hombre, como si se había muerto en la primera infancia. En el primer caso, la infancia no era más que un pasaje sin importancia, que no era necesario grabar en la memoria; en el segundo caso, si el niño moría, nadie pensaba que esta cosita que desaparecía tan pronto fuera digna de recordar: había tantos de estos seres cuya supervivencia era tan problemática... El sentimiento que ha persistido muy arraigado durante largo tiempo era el que se engendraban muchos niños para conservar sólo algunos.



Aún en el siglo XVII, en la alcoba del parto se oye, en medio del comadreo, la voz de una vecina, esposa de un relator del Consejo de Estado, que calma la inquietud de la parturienta, madre de cinco "pillos", con estas palabras: "Antes que puedan causarte muchos sufrimientos, habrás perdido la mitad, si no todos." ¡Extraña consolación!<sup>20</sup>. La gente no podía apegarse demasiado a lo que se consideraba como un eventual desecho. Ello explica las frases que chocan con nuestra sensibilidad contemporánea, como las de Montaigne: "He perdido dos o tres hijos que se criaban fuera, no sin dolor, pero sin enfado"<sup>21</sup>, o la de Moliere, a propósito de la Louison de *Le Malade imaginaire*: "La pequeña no cuenta." La opinión general no debía, como Montaigne, "reconocerles ni movimiento en el alma, ni forma reconocible al cuerpo". Madame de Sévigné relata sin ninguna sorpresa<sup>22</sup> una frase parecida de Madame de Coetquen, cuando ésta se desmayó al conocer la noticia de la muerte de su hijita: "Está muy afligida y dice que nunca tendrá otra tan bonita."

Nadie pensaba que este niño contenía ya toda su persona de hombre, como creemos corrientemente hoy día. Morían demasiados: "Todos se me mueren cuando todavía están con la nodriza", decía Montaigne. Esta indiferencia era una consecuencia directa e inevitable de la demografía de la época, y persistió, en el mundo rural, hasta el siglo XIX, en la medida en que era compatible con el cristianismo que respetaba el alma inmortal del niño bautizado. Se dice que en el País Vasco se conservó durante mucho tiempo la costumbre de enterrar al niño muerto sin bautismo en la casa, en el umbral o en el huerto. Quizá ello signifique la supervivencia de ritos antiquísimos, de ofrendas sacrificiales. O más bien, ¿no se enterraba al niño muerto en su tierna infancia en cualquier lugar, de la misma manera que hoy día se entierra a un animal doméstico, un gato o un perro? Era tan poquita cosa, estaba tan mal preparado para la vida, que nadie temía que después de su muerte pudiera volver para importunar a los vivos. En el grabado preliminar de la *Tabula Cebetis*<sup>23</sup>, Merian ha colocado a los niños en una especie de zona marginal, entre la tierra de donde salen y la vida donde todavía no han penetrado y de la que les separa un pórtico con la siguiente inscripción: *Introitus ad vitam*. ¿No hablamos nosotros hoy día de entrar en la vida en el sentido de salir de la infancia? Este sentimiento de indiferencia respecto a una infancia demasiado frágil, en la que las pérdidas son muy numerosas, no está tan alejada, en el fondo, de la insensibilidad de las sociedades romana o china que practicaban el abandono de los niños. Podemos entender así el abismo que separa nuestra concepción de la infancia de la de la época anterior a la revolución demográfica o a sus pródromos. No debe sorprendernos esta insensibilidad, que es muy natural en las condiciones demográficas de entonces. En cambio, lo que debe asombrarnos es la precocidad del sentimiento de la infancia, cuando las condiciones demográficas le seguían siendo poco favorables. Desde

el punto de vista estadístico, objetivo, ese sentimiento debería haber surgido mucho más tarde. Valga aún la afición por lo pintoresco y lo amable de ese pequeño ser, el sentimiento de la infancia graciosa que se divierte de las gracias e ingenuidades de la primera infancia:

“necesidades pueriles” con las cuales nosotros, los adultos, nos divertimos “como pasatiempo, al igual que los monos”<sup>24</sup>. Ese sentimiento podía acomodarse con la indiferencia respecto a la personalidad esencial y definitiva del niño: el alma inmortal. La nueva afición por el retrato indica que los niños salen del anonimato en el que les mantiene su frágil probabilidad de sobrevivir. Es extraordinario, en efecto, el que en una época de despilfarro demográfico se haya sentido el deseo de fijar, para conservar su recuerdo, los rasgos de un niño que sobrevivirá a los de un niño muerto. El retrato del niño muerto, en particular, prueba que ya no se considera a este niño como una pérdida inevitable. Esta actitud mental no elimina el sentimiento contrario, el de Montaigne, los cotorreos alrededor de la parturienta, el de Molière: ambos coexistirán hasta el siglo XVIII. La idea de despilfarro necesario desaparecerá únicamente en el siglo XVIII, con el nacimiento del maltusianismo y la extensión de las prácticas anticonceptivas.

La aparición del retrato del niño muerto en el siglo XVI marca, pues, un momento sumamente importante en la historia de los sentimientos. Ese retrato será primeramente una efigie funeraria. Al principio no se representará al niño solo, sino en la tumba de sus padres. Las relaciones de Gaignières<sup>25</sup> muestran al niño al lado de su madre y muy pequeño, o también a los pies de los yacentes. Todas esas tumbas son del siglo XVI: 1503, 1530, 1560. Entre esas tumbas tan singulares de la abadía de Westminster se observa la de la marquesa de Winchester, muerta en 1586<sup>26</sup>. La marquesa está figurada por una estatua yacente de tamaño natural. En la parte frontal de su tumba aparecen, en modelo reducido y en posición arrodillada, su esposo el marqués y la minúscula tumba de un niño muerto. Asimismo en Westminster, el conde y la condesa de Shrewsbury están representados en una tumba de 1615-1620, en forma de estatuas yacentes: su hija pequeña está arrodillada a sus pies, con las manos juntas. Notemos que los niños que rodean a los difuntos no siempre están muertos: es toda la familia la que se reúne alrededor de sus jefes, como si fuera el momento de recoger su último suspiro. Pero al lado de los niños todavía vivos se ha representado a los que estaban ya muertos; un signo los distingue, estos últimos son más pequeños y tienen una cruz en la mano (tumba de John Coke en Halkham, 1639), o una cabeza de muerto: en la sepultura de Cope d’Ayley en Hambledone (1633) hay cuatro muchachos y cuatro muchachas rodeando a los difuntos, un chico y una chica tienen en la mano una cabeza de muerto.



En Toulouse existe, en el museo de los Agustinos, un tríptico muy curioso que proviene del gabinete de Du Mège<sup>27</sup>. Sus paneles llevan una fecha inscrita: 1610. A ambos lados de un Descendimiento, se hallan los donantes arrodillados, el marido y la mujer, con su edad: ambos tienen sesenta y tres años. Al lado del hombre se ve a un niño vestido con el traje que usaban los niños menores de cinco años en esa época: el vestido y el delantal de niña<sup>28</sup> y un gorro grande con penacho de plumas. El niño está vestido de colores vivos y lujosos, de verde recamado de oro, que acentúan la severidad de los trajes negros de los donantes. Esta mujer de sesenta y tres años no puede tener un hijo de cinco años. Se trata, pues, de un niño muerto, quizás hijo único recordado aún por la pareja, y a quien desearon tener a su lado, vestido con sus mejores atavíos.

Durante el siglo XVI había la costumbre piadosa de donar a las iglesias un cuadro o una vidriera en los cuales el donante se mandaba representar con toda su familia. En las iglesias alemanas pueden verse aún, colgados de las paredes, numerosos cuadros de esa clase que son retratos de familia. En uno de ellos, de la segunda mitad del siglo XVI, que se halla en la iglesia de San Sebastián de Nuremberg, se puede apreciar al padre, a dos hijos ya mayores situados detrás de él, y a seis muchachos amontonados en una masa mal diferenciada, que se esconden los unos detrás de los otros, por lo que algunos son apenas visibles. ¿No se tratará de los hijos muertos?

Un cuadro semejante, de 1560, conservado en el museo de Bregenz, tiene inscritas, en las banderolas, las edades de los hijos: tres niños de uno, dos y tres años, respectivamente, y cinco niñas de uno, dos, tres, cuatro y cinco años. Ahora bien, la mayor, de cinco años, tiene la misma estatura y el mismo traje que la menor, de un año. Se la ha incluido en la escena familiar, como si hubiera vivido, pero se la figura a la edad en que murió.

Esas pinturas de familias así alineadas son obras ingenuas, torpes, monótonas, sin estilo: sus autores, así como sus modelos, permanecen desconocidos u oscuros. Ocurre lo contrario cuando el donante ha acudido a un pintor de renombre: los historiadores del arte, en este caso, han efectuado las investigaciones necesarias para la identificación

de los personajes de un lienzo célebre. Tal es el caso de la familia de Meyer que Holbein figuró, en 1526, al pie de la Virgen. Sabemos que tres de los seis personajes de la composición estaban ya muertos en 1526: la primera esposa de Jacob Meyer y sus dos hijos, el uno muerto a los diez años, y el otro más joven, representado desnudo. Se trata seguramente de una costumbre que se ha generalizado en el siglo XVI y hasta mediados del siglo XVII: el museo de Versalles conserva un cuadro de Nocret donde figuran las familias de Luis XIV y de su hermano. El lienzo es célebre porque el rey y los príncipes están medio desnudos-al menos los hombres- como los dioses del Olimpo. Observemos un detalle: al pie de Luis XIV, ocupando una posición importante, Nocret ha trazado un cuadro que encierra en su marco a dos niñitos, muertos de tierna edad. El niño comienza, pues, a aparecer al lado de sus padres en los retratos de familia.

91

Los dibujos de Gaignieres dan a conocer sepulturas con efigies de niños solos: desde finales del siglo XVI, una es de 1584, la otra de 1608. El niño está representado con el traje propio de su edad, el vestido y el gorro, como el del Descendimiento de Toulouse. Cuando Jacobo I perdió en dos años, 1606 y 1607, a dos hijas, una de tres días y otra de dos años, las hizo representar en sus tumbas de Westminster con sus atavíos, y quiso que la menor reposara en una cuna de alabastro en la que todos los accesorios fueran reproducidos fielmente para dar la sensación de realidad: los encajes de los pañales y del gorro. Una inscripción indica el sentimiento piadoso que daba a esta niña de tres días una personalidad definitiva: *Rosula Regia prae-propero Fato decerpta, parentibus erepta, ut in Christi Rosario reflorescat.*

Aparte de las efigies funerarias, los retratos de niños aislados de sus padres son escasos hasta finales del siglo XVI: el delfín Charles Orlando del Maestro de Moulins es otro testimonio del afecto por los niños muertos de tierna edad. En cambio, a comienzos del siglo XVII se vuelven numerosos; se observa que ha arraigado la costumbre de conservar, gracias al arte del pintor, el aspecto fugaz de la infancia. En los retratos se separa al niño de la familia, así como un siglo antes, a principios del siglo XVI, la familia se había separado de la parte religiosa del cuadro de los donantes. En lo sucesivo, se representa al niño solo y por sí mismo: ésta es la gran novedad del siglo XVII. El niño será uno de sus modelos favoritos. Abundan los ejemplos entre los pintores ilustres como Rubens, Van Dyck, Franz Hals, Le Nain, Ph. de Champaigne. Unos representan a los principios, como los hijos de Carlos I, por Van Dyck, o los de Jacobo II, por Largilliere; otros pintan a los hijos de grandes señores, como los tres niños por Van Dyck, el mayor de los cuales lleva la espada; otros, a los hijos de los burgueses acaudalados, como los de Le Nain o de Ph. de Champaigne. A veces, una inscripción indica el nombre y la edad como era costumbre antiguamente entre las personas mayores. En unos casos, el niño

está solo (Grenoble, Ph. de Champagne); en otros, el pintor agrupa a varios niños de una misma familia. Se trata de un estilo de retrato banal, repetido por numerosos pintores anónimos, que se encuentra frecuentemente en los museos de provincia o en las tiendas de antigüedades. Cada familia deseaba poseer los retratos de sus hijos cuando éstos eran todavía niños. Esta costumbre nace en el siglo XVII y no cesará aunque en el siglo XIX la fotografía haya reemplazado a la pintura: el sentimiento no ha cambiado.

Antes de terminar con el retrato, conviene mencionar las representaciones de niños en los xvotos que comienzan a descubrirse en algunas partes: existen en el museo de la Catedral de Le Puy, y la exposición del siglo XVII, organizada en 1958, dio a conocer a un sorprendente niño enfermo, que debe ser igualmente un exvoto.

De esta manera, aunque las condiciones demográficas no se hayan transformado mucho desde el siglo XIII al XVII, y aunque la mortalidad infantil se haya mantenido a un nivel muy elevado, aparece una nueva sensibilidad que otorga a esos seres frágiles y amenazados una particularidad que se ignoraba antes de reconocérsela: parece como si la conciencia común no descubriese hasta ese momento que el alma del niño también era inmortal. Ciertamente, la importancia dada a la personalidad del niño está relacionada con una cristianización más profunda de las costumbres.

Este interés por el niño precede en más de un siglo a la transformación de las condiciones demográficas, que se puede fechar con el descubrimiento de Jenner: las correspondencias como la del general de Martange<sup>29</sup> muestran que las familias se preocupaban en esa época de hacer vacunar a sus hijos; ese cuidado contra la viruela supone un estado de ánimo que debía al mismo tiempo favorecer otras prácticas de higiene, y permitir un retroceso de la mortalidad, compensado en parte por un control cada vez más grande de la natalidad.

Otra representación del niño desconocida de la Edad Media es el putto, el niño desnudo. Aparece a finales del siglo XIV y, sin duda alguna, reconocemos en él al Eros helenista recuperado. El tema del niño desnudo fue acogido inmediatamente con un fervor extraordinario, incluso en Francia donde el italianismo tropezaba con ciertas resistencias autóctonas. El duque de Berry<sup>30</sup> poseía, según sus inventarios, un "cuarto de los niños", es decir, una sala decorada de tapices con diseños de niños desnudos. Van Marle se interroga "si a veces los escribientes de los inventarios no habrán llamado niños a esos angelotes semipaganos, a esos putti que decoran frecuentemente el follaje de los tapices de la segunda mitad del siglo XV".

En el siglo XVI, los putti irrumpirán, como ya se sabe, en la pintura y pasarán a ser un motivo decorativo repetido hasta la saciedad. Ticiano particularmente los ha usado, cuando no abusado de ellos: por ejemplo, en su Triunfo de Venus del Prado.

El siglo XVII no parece saciado de su empleo, ya sea en Roma, en Nápoles o en Versalles, donde los putti conservan aún el antiguo nombre de marmosetes.

Tampoco se librará la pintura religiosa, gracias a la transformación del ángelmonaguillo medieval en putto. En lo sucesivo, el ángel ya no será (excepto el Ángel de la Guarda) ese efebo que se ve aún en los lienzos de Botticelli; se ha convertido, él también, en un amorcillo desnudo, aunque, para satisfacer el pudor postridentino, su desnudez esté disimulada por nubes, vapores o telas.

La desnudez del putto se extiende incluso al Niño Jesús y a los otros niños sagrados. Cuando esta desnudez completa repele, se la hace más discreta; se evita el cubrir en exceso al Niño Jesús, o el fajarlo: se le muestra en el momento en que su madre le quita los pañales<sup>31</sup>, cuando se descubren sus hombros y sus piernecitas. Ha observado P. du Colombier, a propósito de los Lucca della Robbia del Hospital de los Inocentes, que no es posible representar la infancia sin evocar su desnudez<sup>32</sup>. Este interés por la desnudez del niño está vinculado, evidentemente, con la afición general por la desnudez al modo clásico, que se extendía incluso al retrato. Pero duró mucho más tiempo e invadió toda la decoración: recuérdese Versalles, o el techo de la villa Borghese en Roma. La afición por el putto correspondía a algo más profundo que la desnudez clásica, y que es preciso atribuir a un amplio movimiento de interés a favor de la infancia.

Al igual que el niño medieval, niño sagrado, alegoría del alma o criatura angelical, el putto no fue en los siglos XV y XVI un niño real, histórico. Ello es tanto más relevante cuanto que el tema del putto nació y se desarrolló al mismo tiempo que los retratos de niño. Mas los niños de los retratos de los siglos XV y XVI no están nunca, o casi nunca, desnudos. O están en pañales, incluso cuando se les representa arrodillados<sup>33</sup>, o llevan puesto el traje propio de su edad y de su condición. Nadie se imaginaba al niño histórico, incluso chiquitín, en la desnudez del niño mitológico y decorativo, y esta distinción ha persistido durante largo tiempo.

El último episodio de la iconografía infantil será la aplicación de la desnudez decorativa del putto al retrato de niño, y hay que situarlo igualmente en el siglo XVII. En el siglo XVI ya se pueden observar algunos retratos de niños desnudos. Pero son poco frecuentes: uno de los más antiguos es quizás el niño muerto de tierna edad de la familia

Meyer, por Holbein (1521). No puede uno evitar de pensar en el alma medieval; en una sala del palacio de Innsbruck hay un fresco en el que María Teresa quiso reunir a todos sus hijos: al lado de los vivos, está representada una princesa muerta cuya desnudez está púdicamente recubierta con un paño.

En un lienzo de Ticiano de 1571 ó 1575<sup>34</sup>, Felipe II, en un gesto de ofrenda, tiende a la Victoria a su hijo, el infante Fernando, que está completamente desnudo: se parece al putto tan familiar en Ticiano y parece que encuentra la situación muy divertida; los putti frecuentemente están representados durante sus juegos.

En 1560, el Veronés pintaba, según la costumbre, ante la Virgen y el Niño, a la familia Cucina-Fiacco reunida: tres hombres, uno de los cuales era el padre, una mujer-la madre-y seis niños. En el borde derecho del cuadro se ve a una mujer medio cortada por el marco y que lleva en sus brazos a un niño desnudo, de la misma manera que la Virgen sostiene al Niño, semejanza acentuada por el hecho de que

la mujer no lleva el traje propio de su época. No se trata de la madre, ya que está un poco apartada de la escena. Es acaso ¿el ama de cría del último hijo<sup>35</sup>? Una pintura del holandés P. Aertsen, de mediados del siglo XVI, representa a una familia: el padre, un niño de cinco años aproximadamente, una niña de cuatro y la madre, que está sentada y tiene en sus rodillas a un niño desnudo<sup>36</sup>. Existen, sin duda alguna, otros casos que una investigación más detenida nos revelaría; sin embargo, no son demasiado numerosos como para crear una afición común y trivial.

En el siglo XVII, los ejemplos se vuelven más numerosos y más característicos del sentimiento de la infancia: la Helene Fourmant de Munich que lleva en sus brazos a su hijo completamente desnudo, el cual se distingue del putto banal por el parecido con su madre ante todo, pero también por un gorro de plumas, como usaban entonces los niños. El último hijo de Carlos I, por Van Dyck, de 1637, está al lado de sus hermanas y hermanos, desnudo, medio envuelto por la tela sobre la que está recostado.

“Cuando Le Brun representa en 1647 al banquero y coleccionista Jabach en su casa de la calle Saint-Merri -afirma L. Hautcoeur<sup>37</sup>-, nos muestra a este hombre poderoso, vestido sin pompa, con las calzas mal estiradas, que comenta a su mujer y a su hijo su última adquisición..., los otros hijos también están



ahí: el menor, desnudo como un Niño Jesús, descansa en un cojín, y una de sus hermanitas juega con él.”

Este pequeño Jabach tiene más que los niños desnudos de Holbein, el Veronés, Ticiano o Van Dyck, e incluso Rubens, exactamente la postura del bebé moderno ante el objetivo de los fotógrafos artísticos. En lo sucesivo, la desnudez del niño pasa a ser un convencionalismo en ese género y todos los niños a quienes siempre se vestía ceremoniosamente en la época de Le Nain y Ph. de Champaigne, serán representados desnudos. Vemos ese convencionalismo tanto en Largilliere, pintor de la alta burguesía, como en Mignard, pintor de cámara: el último hijo del Gran Delfín, por Mignard (Louvre) está desnudo en un cojín al lado de su madre, como el pequeño Jabach.

Unas veces el niño está completamente desnudo, como en el retrato del conde de Toulouse, por Mignard<sup>38</sup>, envuelto apenas con el rizo de una cinta desenrollada, como el niño de Larguillière<sup>39</sup>, que sujeta un hocino; otras, el niño está vestido, no con un traje verdadero como los que se usaban entonces, sino con un batín que no cubre toda la desnudez y que la deja ver voluntariamente: por ejemplo, los retratos infantiles por Belle, en los que las piernas y los pies aparecen desnudos, o el duque de Bourgogne, por Mignard, vestido únicamente con una camisa fina. Resulta ocioso buscar más ejemplos de este tema, que se vuelve convencional. Lo veremos en su etapa final en los álbumes de familia, en los escaparates de los “fotógrafos de arte” de antaño: bebés que muestran sus nalguitas únicamente para la fotografía, pues estaban cuidadosamente cubiertos, envueltos en pañales y bragas, niños, niñas a quienes se vestía para la circunstancia únicamente con una bonita camisa transparente. No había niño de quien no se conservara su imagen desnuda, desnudez directamente heredada de los putti del Renacimiento. Persistencia singular en el gusto colectivo, tanto burgués como popular, de un tema que fue al principio decorativo; el Eros antiguo, rescatado en el siglo XV, sirve aún como modelo de los “retratos de arte” del siglo XIX y del siglo XX.

El lector de estas páginas no habrá dejado de observar la importancia del siglo XVII en la evolución de los temas relativos a la primera infancia. Los retratos de niños solos se vuelven numerosos y triviales durante este siglo. Fue igualmente en el siglo XVII cuando los retratos de familia de épocas anteriores tendieron a organizarse en torno al niño, que se convirtió en el centro de la composición.



Esta concentración alrededor del niño es particularmente sorprendente en el cuadro de esa familia por Rubens<sup>40</sup> en el que la madre sostiene al niño por un hombro, mientras que el padre le da la mano. En los retratos de Frans Hals, Van Dyck, o Lebrun, los niños se besan, se abrazan y animan los grupos serios de adultos con sus juegos o su ternura. El pintor barroco cuenta con ellos para dar al retrato de grupo el dinamismo que le faltaba. Asimismo en el siglo XVII, la escena de costumbres reservará a la infancia un lugar privilegiado: se aprecian innumerables escenas de infancia de carácter convencional, la lección de lectura (donde subsiste, laicizándose, el tema de la lección de la Virgen de la iconografía religiosa de los siglos XIV y XV), la lección de música, niños y niñas leyendo, dibujando, jugando. Interminable tarea sería el enumerar todos estos temas que abundan en la pintura, especialmente en la primera mitad del siglo, y después en el grabado. Por último, como hemos visto, la desnudez se vuelve un convencionalismo riguroso del retrato de niño en la segunda mitad del siglo XVII. El descubrimiento de la infancia comienza en el siglo XVIII, y podemos seguir sus pasos en la historia del arte y en la iconografía durante los siglos XV y XVI. No obstante, los testimonios se vuelven particularmente numerosos y significativos a fines del siglo XVI y durante el siglo XVII.

Esta opinión la confirma el interés manifestado en ese momento por los niñitos, sus maneras, su "jerga". Ya indicamos en el capítulo precedente que se les dieron entonces nombres nuevos: *bambin* (nene), *pitchoun* (chaval), *fanfan* (chiquillo). La gente se distraía también destacando sus expresiones, empleando su vocabulario; es decir, el que empleaban las nodrizas con los niños. Es muy raro que la literatura, incluso la literatura más conocida conserve las huellas de la jerga del niño. ¿Se sorprenderá uno de encontrarlas en la Divina Comedia<sup>41</sup>? "Qué gloria tendrás de más si te despojas de tu carne avejentada, que si hubieras muerto antes de terminar de decir pappo y dindi, antes de que pasen mil años." Pappo es el pan. El vocablo existía en el francés contemporáneo de Dante: *le papin*. Se halla igualmente en uno de los Miracles Notre-Dame; el del "niñito que da de comer a la imagen de Jesús que sostiene Nuestra Señora". "Si lui a mis le papin sur la bouche en disant: papez, beau doulx enfes, s'il vous plaist. Lors papa il ung petit de ce papin: papin: enfes, dis le clergeon, si Dieu t'ayde. Je voys que tu meurs de faim. Papine en peu de mon gastel ou de ma fouace".<sup>a</sup> No obstante, podemos preguntarnos: este término, *papin*, ¿está realmente reservado a la infancia, o pertenece quizás a la lengua familiar usada cotidianamente? Sea lo que fuere, los Miracles Notre-Dame, como otros textos del siglo XIV, atestiguan un interés real por la infancia en su estado natural.

Desde luego, las alusiones a la jerga infantil sean excepcionales antes del siglo XVII, abundan en el siglo XVIII. Veamos algunos ejemplos.

Las leyendas de una colección de grabados de Bouzonnet y Stella, de 1657<sup>42</sup>. Esta colección contiene una serie de láminas grabadas que representan los juegos de los putti. Los dibujos no tienen ninguna originalidad, pero los textos, en pésimos versos de copla de ciego, se refieren a la jerga de la niñez, e igualmente al argot de los jóvenes colegiales, pues los límites de la tierna infancia continúan siendo sumamente imprecisos. Los putti juegan con los caballos de madera: el título de la lámina es *Le Dada*.

Des putti jouent aux dés, I'un est hors du jeu: Et l'autre, s'en voyant exclu (du jeu) Avec son toutou se console.<sup>b</sup>

En los siglos XIV y XV ha debido dejar de usarse el vocablo *papin*, por lo menos en el francés infantil y burgués, quizás porque no era propio de la niñez. Surgen otras palabras simplonas que continúan utilizándose hoy en día: el *toutou* (perro) el *dada* (caballito).

Además de esta jerga de nodriza, los putti hablan también el argot escolástico o el de las cademias militares. El juego del trineo:

*Ce populo, comme un César Se fait trainer dedans son char<sup>c</sup>.*

Un niño jugador llama la atención por su listeza: "Ese cadet (menor) parece aventurado". *Cadet*: término de la Academia donde los hidalgos aprendían, a principios del siglo XVII, el manejo de las armas, la equitación y el arte de la guerra. El término ha persistido en la expresión: escuela de cadetes.

En el juego de pelota:

Aynsi nuds, legers et dispos, Les enfans, des qu'ils ont campos Vont s'escrimer de la raquette.<sup>d</sup>

Tener *campos* es una expresión de academia, un término militar que significa: obtener un permiso. Este vocablo es frecuente en la lengua familiar y es utilizado por Madame de Sévigné.

En el baño: mientras unos nadan:

La plupart boivent sans manger A la santé des camarades.<sup>e</sup>

*Camarades* (camaradas): el término que también parece nuevo o de finales del siglo XVI, debía de ser de origen militar (¿procedía de los alemanes, de los mercenarios de habla alemana?) y pasó por las Academias. Continuará, por lo demás, reservado más bien a la lengua



familiar burguesa. Aún hoy día el habla popular no lo utiliza y prefiere emplear una palabra más antigua, *copain*, el *compaign* medieval.

Mas volvamos a la jerga de la primera infancia. En *Le Pédant joué*, de *Cyrano de Bergerac*, Granger llama a su hijo *toutou* (perro, *guauguau*): "Ven a darme un beso, ven, mi *toutou*". El vocablo *bonbon* (caramelo) que creo pertenece a la jerga de las nodrizas, entra en las costumbres, así como la expresión "*beau comme un ange*" (más hermoso que un ángel), o "*pas plus grand que cela*" (no es más grande que eso), que emplea *Madame de Sévigné*. *Madame de Sévigné* se las ingenia para tomar nota de todo lo que dice su nieta, que ella cuida, hasta las onomatopeyas del niño que no habla todavía, para contárselas a *Madame de Grignan*, que estaba en Provenza: «la niña habla de manera muy divertida: "titota, tetita y totata"<sup>43</sup>.

Ya a comienzos del siglo XVII, *Heroard*, médico de *Louis XIII* anota cuidadosamente en su diario las ingenuidades de su alumno, su tartamudeo, su manera de decir vela, *équivèze*...

Cuando describe a su nieta, *sa petite mie* (su amiguita), *ses petites entrailles* (niña de sus entrañas), *Madame de Sévigné* narra escenas de costumbres parecidas a las de *Le Nain*, de *Bosse*, y además con la gracia de los grabadores de finales del siglo y de los artistas del XVIII. "Nuestra hija es una pequeña beldad morena, muy bonita, ahí está, me besa de mala gana, pero no grita nunca." "Me abraza, me reconoce, me sonrío, me llama Mamá a secas" (y no abuelita). "Yo la quiero mucho. La he mandado cortar el pelo y ahora está peinada de forma extravagante, pero este peinado le va muy bien. Su tez, su cuello y su cuerpecito son admirables. Hace muchas cositas, acaricia, pega, se persigna, pide perdón, hace la reverencia, besa la mano, se encoge de hombros, baila, adula, se coge la barbilla: en una palabra, es agradable en todo. Yo me divierto con ella horas enteras"<sup>44</sup>. Muchas madres y nodrizas ya habían sentido lo mismo. Ninguna, sin embargo, había admitido que estos sentimientos fuesen dignos de expresarse de una forma tan ambiciosa. Esas escenas literarias de infancia corresponden a las de la pintura y del grabado de costumbres contemporáneas: descubrimiento de la niñez, de su cuerpo, de sus modales y de su *farfulla*.

## Notas

1. Evangeliario de Otón III, Munich.
2. Vie et miracle de Saint Nicolas, Biblioteca Nacional, París.
3. Salterio de San Luis, de Leyden.
4. Compárese la escena "Dejad que los niños se acerquen a mí" en el Evangeliario de Otón y en la Bible moralisée de saint Louis, f.º 505.
5. Bible moralisée de saint Louis, f.º 5. A. DE LABORDE, Bibles moralisées illustrées, 1911-1921, 4 vols. de láminas.
6. Evangélaire de la Sainte-Chapelle; escena reproducida en H. MARTIN, La Miniature française, lámina VII.
7. Exposición de bronces sardos, Biblioteca Nacional, París, 1954, n. 25, lámina XI.
8. P. DU COLOMBIER, L'Entant au Moyen Age, 1951.
9. Miracles de Notre-Dame, ed. A. F. Warner, Westminster, 1885.
10. Manuscritos pintados del siglo VII al siglo XII. Exposición de la Biblioteca Nacional, París, 1954, nº 330, lám. XXX.
11. Ver nota nº 5.
12. Iliada de la Ambrosiana de Milán.
13. Rampilly.
14. Ver nota nº 5.
15. Miroir d'humilité, Valenciennes, f.º 18, principios del siglo XV.
16. Infra, III parte, cap. II.
17. Gaignières, Les Tombeaux.
18. G. ZACCAGNINI, La vita dei maestri e degli scolari nello studio di Bologna, Ginebra, 1926, láms. IX, X...
19. Antes, las representaciones de los niños sobre las tumbas eran excepcionales.
20. Le Caquet de l'accouchée, 1622.
21. MONTAIGNE, Essais, 11, 8.
22. Mme. DE SÉVIGNÉ, Lettres, 19 de agosto de 1671.
23. MERIAN, Tabuta Cebetis. 1655, ver R. LEBÈGUE, "Le Peintre Varin" y "Le Tableau de Cebes", en Arts, 1952, pp. 167-171.
24. MONTAIGNE, Essais, II, 8.
25. GAIGNIÈRES, Tombeaux.
26. Fr. BOND, Westminster Abbey, Londres, 1909.
27. Museo de los Agustinos, nº 465 del catálogo. Las hojas tienen la fecha de 1610.
28. Van Dyck, K. der K., lám. CCXIV.
29. Correspondance inédite du général de Martange, ed. Bréard, 1893.
30. VAN MARLE, op. cit., p. 71.
31. BALDOVINETTI, La Virgen y el Niño Jesús, Louvre, París.
32. P. DU COLOMBIER, op. cit.
33. La Virgen en el Trono, retrato presunto de Beatriz d'Este, 1496.
34. Glorificación de la victoria de Lepanto, Museo del Prado, Madrid.
35. Pinacoteca de Dresde, cuadro reproducido en este libro.

36. Reproducido en H. GERSON, *De nederlandse Schilderkunst*, 2 vols., 1952, tomo 1, p. 145.
37. L. HAUTECOEUR. *Les Peintres de la vie familiale*. 1945. p. 40.
38. Museo de Versalles.
39. ROUCHES, "Larguillière, peintre d'enfants", *Revue de l'Art ancien et moderne*, 1923, p. 253.
40. *Hacia 1609. Karlsruhe, Rubens*, p. 34.
41. *Purgatorio*, XI, 103-105.  
a [Le ha puesto el pan en la boca diciendo: come, dulce niño lindo, por favor. Entonces el niño comió un trocito de ese pan: come, niño, dijo el monaguillo, y que Dios te ayude. Veo que te estás muriendo de hambre. Come un trocito de mi pastel y de mi torta.]
42. Claudine BOUZONNET, *Jeux de l'enfance*, 1657 (según Stella).  
b [Unos putti juegan a los dados, uno de ellos está fuera del juego: / y el otro, viéndose excluido / se consuela con su toutou (perro).]  
c [Esta gente, como un César, / se hace remolcar en su carro.]  
d [Así desnudos, ligeros y despiertos, / los niños, en cuanto tienen tiempo libre, / van a jugar a la raqueta.]  
e [La mayoría bebe sin comer, / a la salud de los camaradas.]
43. Mme. DE SÉVIGNÉ, *Lettres*, 8 de enero de 1672.
44. 18 de septiembre de 1671, 22 de diciembre de 1671 y 20 de mayo de 1672.

## II. LA MEZCLA DE EDADES Y LA LIBERTAD DE LOS ESCOLARES

La ausencia de gradación de los programas, la simultaneidad de su enseñanza, los métodos orales de repetición: es preciso conservar en la mente los rasgos de esta pedagogía si queremos tratar de entender la sorprendente estructura demográfica de la escuela medieval.

¿A qué edad se entraba en la escuela? A este respecto, las indicaciones de los historiadores varían, porque, si son franceses, no se sabe a ciencia cierta si se refieren a la escuela elemental o a la escuela superior, tal y como ésta ha existido únicamente en los siglos XII y XIII. Si los historiadores son ingleses, por el contrario, se sabe mucho mejor de lo que se habla, porque la distinción entre escuelas elementales y superiores de Artes sobrevivió al siglo XIII y ha durado hasta nuestros días. Pero, incluso en los casos que parecen los más precisos, subsiste una ambigüedad.

En Inglaterra, durante el siglo XIV, Chaucer, en el "Priore's tale", de los *Cuentos de Canterbury*<sup>17</sup> nos presenta a un alumno de escuelas romanas: "Ahora bien, entre los niños estaba el hijo de una viuda, monaguillo de unos siete años de edad y que venía generalmente todos los días a la escuela." Era un niño precoz para su época. En

París, en el Colegio del Ave María, en 1339, los más jóvenes contaban ocho o nueve años<sup>18</sup>. Asimismo se entraba al Winchester College entre los ocho y los diecisiete años<sup>19</sup>. La edad dada por el historiador inglés Adamson parece ser la más corriente: de nueve a doce años. Podemos admitir que el promedio era alrededor de los diez años cuando el monaguillo comenzaba su Salterio. Observemos que hoy en día, a esta edad, ingresaría en sexto(a) si no iba adelantado y si había hecho cuatro o cinco años de escuela primaria, o a veces más si había asistido a la escuela de párvulos. El monaguillo medieval tiene un retraso de cuatro o cinco años respecto del muchacho de nuestra época, y esos cuatro o cinco años de edad representaban entonces un período relativo mucho más largo que hoy día. Por lo tanto, se ingresaba tarde en la escuela. ¿Cuánto tiempo se permanecía en ella? También aquí es preciso distinguir cuidadosamente: hasta el siglo XII aproximadamente, la escolaridad duraba hasta los trece o los catorce años, la época de la pubertad. Después, durante los siglos XII y XIII, debido al movimiento universitario, se estableció la costumbre de un ciclo largo que sustituía a la escuela elemental y, aceptando al estudiante hacia los trece o catorce años, lo acompañaba hasta los veinte aproximadamente. El régimen inglés era el siguiente: la escuela elemental o, como se dirá después, la grammar school, hasta los catorce años y el colegio de la Universidad de los catorce a los dieciocho, después de lo cual el alumno se especializaba en Teología, o hacía una pasantía práctica de



Derecho. Hemos dicho ya que en Francia, la enseñanza de las artes en dos ciclos no pasó del siglo XIII. Las escuelas universitarias parisinas debían de tener una proporción de alumnos de más de catorce años que elevaba el promedio de edad: se trataba de estudiantes atraídos por el prestigio de los maestros de la ciudad.

Pero esas mismas escuelas recibían, sin duda alguna, a principiantes mucho más jóvenes, ya que dichas escuelas no lograron imponerse como escuelas de complemento, en las que sólo se entraba después de haber recibido una instrucción primaria. Aquí radica la gran diferencia con las escuelas inglesas.

Durante los siglos XII y XIII, mientras predominaba la costumbre del ciclo largo, los estudiantes franceses solían permanecer en las escuelas muchos años, hasta los veinte o incluso más. Varios indicios sugieren que la enseñanza de las artes atraía y retenía a los profesores: así, maestros ilustres la preferían al Derecho o a la Teología porque estaba mejor remunerada y, en consecuencia, porque había más estudiantes, y que los adultos permanecían mucho más tiempo. Sabemos, por el contrario, que a partir del siglo XIV, los regentes de esas escuelas enseñaban las artes liberales mientras les llegaba una mejor oportunidad. Y se volvieron, no especialistas eminentes, como en los siglos XII y XIII por ejemplo Anselmo o Abelardo, sino profesores ocasionales que enseñaban las artes al mismo tiempo que preparaban los grados de las Facultades superiores, Teología, Derecho o Medicina. Esta última fórmula es la que se impuso hasta que los jesuitas dieran de nuevo al cuerpo profesional un prestigio, por lo demás muy relativo; los regentes fueron la mayoría de las veces estudiantes de las Facultades superiores que se ganaban la vida de esta manera, como hoy día lo hacen los estudiantes de Letras y de Ciencias dando clases particulares. Esta baja del reclutamiento profesional implica una modificación en la composición de la concurrencia. Dicha baja corresponde al paso de un ciclo más largo a otro más corto, a la reducción de los estudios. A medida que los alumnos son más jóvenes, el maestro de Artes deja de ser un erudito o un filósofo, un dialéctico o un lógico célebre por la originalidad de su pensamiento, para convertirse en un pedagogo, un pedante, un patán, una especie de destajista poco respetado. Esta evolución se impuso a finales de la Edad Media con el triunfo de un ciclo más corto que debía terminarse hacia los quince años.

Sin embargo, no hay que conceder a esta especulación sobre las edades más importancia de la que merece. Estamos introduciendo en este análisis, probablemente, una preocupación totalmente moderna, que es la correlación entre la edad y los estudios. Efectivamente, la Edad Media la ignoraba completamente. Es muy raro encontrar en los textos datos precisos sobre la edad de los estudiantes. Cuando, a pesar de la oposición de los cabildos, las escuelas privadas se multiplicaron

y pusieron en peligro el monopolio de la escuela catedralicia, los canónigos, para defenderse, trataron de poner límites a la actividad de sus rivales. Ahora bien, esos límites nunca fueron límites de edad. Se contentaron con prohibirles toda enseñanza que sobrepasara el Donato, sinónimo de rudimento. Por otra parte, la ausencia de referencias a las edades duró mucho tiempo, como se observa frecuentemente entre los moralistas del siglo XVII. Los contratos de pensión, que son una especie de contratos de aprendizaje, por los cuales las familias estipulaban las condiciones de la pensión de su hijo escolar, mencionan raramente la edad de éste, como si eso no tuviera importancia. El elemento psicológico esencial de esa estructura demográfica es la indiferencia respecto a la edad de los que la componen, cuando, al contrario, esta preocupación por la edad prevaleció luego en el siglo XIX, y hoy día. Podemos observar que, en general, los principiantes tenían unos diez años. Pero sus contemporáneos no prestaban atención a eso y encontraban harto natural que un adulto que quería aprender se mezclara con una asistencia infantil, ya que lo que importaba era la disciplina enseñada, cualquiera que fuera la edad de los estudiantes. Un adulto podía prestar atención al Donato en el mismo momento en que un muchacho precoz repetía el Organon: no había nada de raro en esa situación.

Si consideramos esta indiferencia para con la edad, si recordamos lo que anteriormente dijimos sobre los métodos pedagógicos que se estilaban, sobre la simultaneidad y la repetición de la enseñanza, no nos sorprenderá el ver en la escuela medieval a todas las edades mezcladas en un mismo auditorio. Esta observación es sumamente importante para nuestro análisis. La escuela no disponía entonces de amplios locales. El maestro se instalaba en el claustro, al que había despejado de comercios parásitos, o también en la iglesia o en el atrio de ésta. No obstante, después, con la multiplicación de escuelas autorizadas, el maestro se contentaba a veces con un rincón de calle cuando no tenía recursos económicos suficientes: por ello, Santo Tomás, cuando la ocasión se presenta, manifiesta su desdén por esa gente de poco que habla coram pueris in angulis<sup>20</sup>. Generalmente, el maestro alquilaba una sala, una schola, a un precio que, por otra parte, estaba reglamentado en las ciudades universitarias; en París, esas escuelas se localizaban en una calle, la calle del Fouarre: vicus straminis. Claro está que esas escuelas eran independientes unas de otras. Se cubría el suelo de paja y los alumnos se sentaban encima.

Luego, a partir del siglo XIV, se colocaron algunos bancos, aunque esta innovación pareció al principio sospechosa. Los maestros esperaban la llegada de los estudiantes igual que los comerciantes a los parroquianos. A veces ocurría que uno atraía a los del vecino. En esa sala se reunían muchachos y hombres de todas las edades, de diez a veinte años, o más todavía. "Estoy viendo a los estudiantes

de la escuela-afirma Robert de Salisbury en el siglo XII<sup>21</sup> -. Son muy numerosos [podía haber más de doscientos]. Veo entre ellos a hombres de edades diversas: pueros, adolescentes, juvenes, senes"; es decir, todas las edades de la vida, pues no había vocablo para designar al adulto y se pasaba sin transición de juvenes a senes.

Aún en el siglo XV, los regentes del Doctrinal de Pierre Michault se dirigen simultáneamente a los niños y a los mayores que componían su auditorio<sup>22</sup> en los siguientes términos:

Bons escoliers, entendemens ouverts Tant soiez vieux ou  
josnes, meurs ou vers [...] <sup>(b)</sup>

"Y ésta [la alegoría Rapine, asimilada a un regente de la escuela de Faulceté] de innumerables estudiantes, josnes et vieux, leía el capítulo de las construcciones [del Doctrinal de Alexandre de Villedieu, sucesor de Prisciano, precursor de Despeuterer]." ¿Cómo podía ser de otra manera, si no había gradación en los programas y si los viejos no habían hecho sino repetir más frecuentemente lo que los jóvenes habían oído sólo una vez, sin que existieran entre ellos otras diferencias?

La mezcla de edades continuaba fuera de la escuela. En esa época, la escuela no regimentaba la vida del alumno. El maestro solo, a veces ayudado por un asistente, no se organizaba en un local único para controlar la vida cotidiana de sus alumnos. Éstos se sustraían a su autoridad en cuanto terminaba la lección.

No obstante, al principio, esta autoridad, el for del maestro, era la única que ellos reconocían. "Vieux" o "josnes", los alumnos estaban abandonados a sí mismos. Algunos, muy pocos, vivían con sus padres. Otros, de pupilos, ya fuese en casa del mismo maestro o en la de un sacerdote o de un canónigo, con sujeción a unas condiciones establecidas por un contrato parecido al de aprendizaje. Estos pupilos eran los más vigilados, por lo menos a quienes se prestaba mayor atención. Dependían de una casa, de la familia del clérigo al cual habían sido confiados, y el sistema constituía como un término medio entre la educación mediante aprendizaje, que analizaremos más adelante<sup>23</sup>, y la educación escolar de tipo moderno. Esa era la única forma de internado que se conocía. Pero la mayoría de los estudiantes se alojaba donde podía, en casas particulares, compartiendo una misma habitación entre varios de ellos. No cabe duda de que ahí también los viejos se juntaban con los jóvenes; en lugar de estar separados por la edad, sus relaciones estaban reglamentadas por las tradiciones de iniciación que asociaban muy de cerca a los pequeños con los mayores. Volveremos sobre este punto cuando tratemos de la disciplina escolar<sup>24</sup>.

Hoy día esta promiscuidad de edades nos sorprende, cuando no nos

escandaliza. Los contemporáneos estaban tan poco sensibilizados a ella que ni la notaban, como suele suceder con las cosas muy familiares. Pero ¿podía uno acaso sentir la mezcla de edades cuando se era tan indiferente al hecho mismo de la edad?

En cuanto el niño entraba en la escuela, ingresaba inmediatamente en el mundo de los adultos. Esta confusión, tan ingenua que pasaba desapercibida, se presenta como uno de los rasgos más característicos de la antigua sociología, y también uno de los más persistentes, de tan arraigado que estaba en la vida. Dicho rasgo subsistirá a pesar de muchos cambios de estructura.

Desde finales de la Edad Media, se perciben los gérmenes de la evolución inversa que conducirá a nuestro sentimiento actual tan sensible a la diferenciación de las edades. Pero hasta finales del Antiguo Régimen, por lo menos, subsistirá algo de esta mentalidad medieval. Su resistencia a los demás factores de transformación mental nos demuestra que estamos en presencia de una actitud fundamental ante la vida, familiar en una larga serie de generaciones.

## Notas

17. CHAUCER, *Prioré's tale*, hacia 1383.
18. DU BOULAY, IV, 261.
19. J. W. ADAMSON, *A short history of education*. (a) En España, en el sistema actual, quinto curso de EGB.
20. De unitate intellectus contra Averrioistos (LXIX, P. 252).
21. R DE SALISBURY, *De vanitate mundi*, P. L., 176, col. 709.
22. R. MICHAULT. *Doctrinal du temps présent*, ed. Th. Walton. 1931.  
(b) [Buenos escolares, entendimientos despiertos, / ya seáis viejos o jóvenes, maduros o tiernos...]
23. Ver infra, III parte, cap. II.
24. Ver infra, II parte. cap. V.

## CONCLUSIÓN GENERAL

Era libre, infinitamente, hasta el punto de no sentir ya su peso sobre la tierra. Le faltaba ese peso de las relaciones humanas que estorba el andar, esas lágrimas, esos adioses, esos reproches, esas alegrías, todo lo que un hombre mima o destroza cada vez que esboza un gesto, esos miles de vínculos que le atan a los demás y le dan peso. Saint-Exupéry En la Edad Media, a principios de la era moderna y durante mucho más tiempo en las clases populares, los niños vivían mezclados con los adultos, desde que se les consideraba capaces

de desenvolverse sin ayuda de sus madres o nodrizas, pocos años después de un tardío destete, aproximadamente a partir de los siete años. Desde ese momento, los niños entraban de golpe en la gran comunidad de los hombres y compartían con sus amigos, jóvenes o viejos, los trabajos y los juegos cotidianos. El movimiento de la vida colectiva arrastraba en una misma oleada las edades y las condiciones, sin dejar a nadie un momento de soledad ni de intimidad. En esas existencias demasiado densas, demasiado colectivas, no quedaba espacio para un sector privado. La familia cumplía una función: la transmisión de la vida, de los bienes y de los apellidos, pero apenas penetraba en la sensibilidad. Los mitos como el amor cortesano (o amanerado) desdeñaban el matrimonio; las realidades como el aprendizaje de los niños contribuían a disociar los vínculos afectivos entre padres e hijos. La familia moderna puede concebirse sin afecto, pero en ella están arraigados el cuidado del niño y la necesidad de su presencia. Esta civilización medieval había olvidado la paideia de los antiguos e ignoraba todavía la educación de los modernistas. El hecho esencial es el siguiente: la civilización medieval no tenía idea de la educación. Nuestra sociedad depende hoy día (y lo sabe) del éxito de su sistema educativo. Tiene un sistema de educación, una concepción de la educación, una conciencia de su importancia. Otras ciencias recientes, como el psicoanálisis, la pediatría y la psicología, se dedican a los problemas de la infancia, y sus consignas llegan a los padres a través de una vasta literatura de vulgarización. Nuestra sociedad está obsesionada con los problemas físicos, morales y sexuales de la infancia.

Esta preocupación no la conocía la civilización medieval porque para ella no había ningún problema: el niño, desde su destete, o un poco más tarde, pasaba a ser el compañero natural del adulto. Las clases de edad del neolítico, o la paideia helenista, suponían una diferencia y un paso del mundo de los niños al de los adultos, transición que se efectuaba gracias a la iniciación o a una educación. La civilización medieval no percibía esta diferencia y carecía, pues, de esta noción de paso.

A principios de la era moderna, el gran acontecimiento fue, por consiguiente, la reaparición del interés por la educación. Interés que inspiraba a algunos eclesiásticos, legistas, investigadores, escasos aún en el siglo XV, pero cada vez más numerosos e influyentes en los siglos XVI y XVII, cuando se mezclaron con los partidarios de la reforma religiosa. Eran principalmente moralistas antes que humanistas: estos últimos permanecían apegados a la formación del hombre, la cual se extendía a toda la vida, y casi no se preocupaban de la formación reservada a los niños. Esos reformadores, esos moralistas cuya influencia sobre la vida escolar y de familia hemos analizado, lucharon con decisión contra la anarquía (o lo que en lo sucesivo parecía

anárquico) de la sociedad medieval, mientras que la Iglesia, a pesar de su oposición, se había resignado a ello desde hacía mucho tiempo e incitaba a los justos a que buscasen su salvación fuera de este mundo pagano, en el retiro de los claustros. Se percibe así una verdadera moralización de la sociedad, y el aspecto moral de la religión comienza a predominar poco a poco en la práctica sobre el aspecto sagrado o escatológico. Así es como esos paladines de un orden moral tuvieron que reconocer la importancia de la educación. Se ha constatado su influencia sobre la historia de la escuela, la transformación de la escuela libre en colegio vigilado. Sus obras se suceden de Gerson a Port-Royal y se vuelven cada vez más frecuentes durante los siglos XVI y XVII. Las órdenes religiosas fundadas en esa época, tales como los jesuitas o los oratorianos, se convierten en órdenes docentes, y su enseñanza no se dirige ya a los adultos, como las de los predicadores y mendicantes de la Edad Media, sino que se reserva esencialmente a los niños y a los jóvenes. Esta literatura, esta propaganda, enseñaron a los padres que ellos eran los encargados, los responsables ante Dios del alma e incluso, después de todo, del cuerpo de sus hijos.

En lo sucesivo se reconoce que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena, antes de dejarle ir a vivir con los adultos.

Este interés nuevo por la educación se implantará poco a poco en el núcleo de la sociedad y la transformará completamente. La familia deja de ser únicamente una institución de derecho privado para la transmisión de los bienes y el apellido, y asume una función moral y espiritual; será quien forme los cuerpos y las almas. Entre la progenie física y la institución jurídica existía un vacío que colmará la educación. El interés por los niños inspira nuevos sentimientos, un nuevo afecto que la iconografía del siglo XVII ha expresado con insistencia y acierto: el sentimiento moderno de la familia. Los padres ya no se contentan con engendrar hijos, con situar sólo a algunos de ellos, desinteresándose de los otros. La moral de la época les exige dar a todos sus hijos, y no sólo al mayor, e incluso a finales del siglo XVII a las hijas, una formación para la vida. Por supuesto, la escuela es la encargada de esta preparación. Se sustituye el aprendizaje tradicional por la escuela. Una escuela transformada, instrumento de disciplina severa, protegida por la justicia y la policía. El desarrollo extraordinario de la escuela en el siglo XVII es una consecuencia del nuevo interés de los padres por la educación de sus hijos. Las exhortaciones de los moralistas les hacen creer que están obligados a mandar a sus hijos a la escuela desde pequeños: "Los padres que se preocupan por la educación de sus hijos (liberos erudiendos)-afirma un texto de 1602-tienen derecho a más honores que los que se contentan con traerlos al mundo, pues les dan no sólo la vida, sino además una vida buena y santa. Por eso los padres tienen razón en enviar a sus

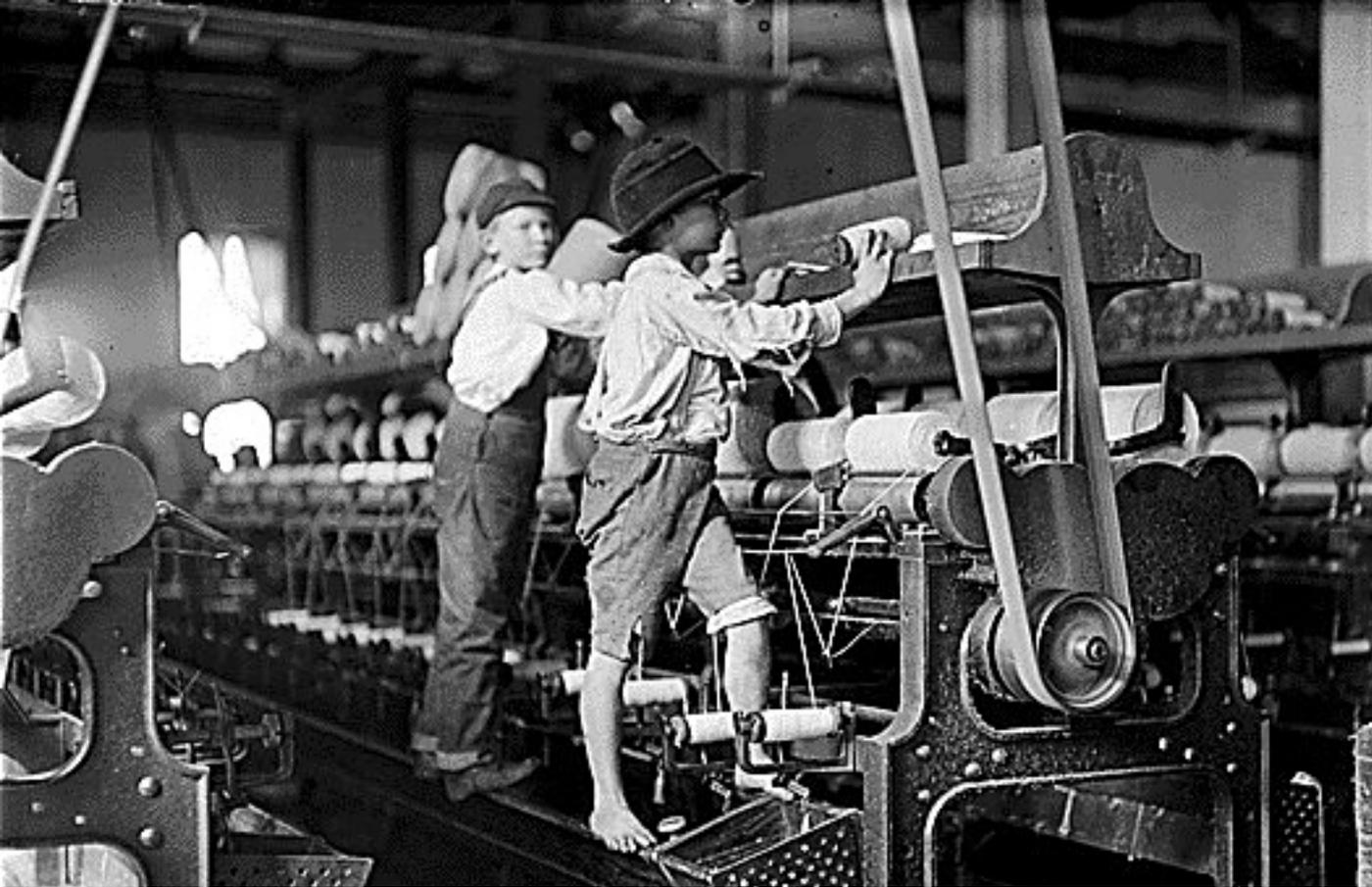
hijos, desde la más tierna edad, al mercado de la verdadera sabiduría [es decir, al colegio], donde se harán artesanos de su propia fortuna, ornatos de la patria, de la familia y de los amigos”(1).

La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos.

Esta solicitud le infligió el látigo, la prisión, las correcciones reservadas a los condenados de ínfima condición. Sin embargo, este rigor reflejaba otro sentimiento diferente de la antigua indiferencia: un afecto obsesivo que dominó a la sociedad a partir del siglo XVIII. Cabe entender sin dificultad que esta invasión de la infancia en la sensibilidad haya provocado los fenómenos hoy día mejor conocidos del malthusianismo, de la regulación de nacimientos. Este fenómeno apareció en el siglo XVIII, cuando la familia acababa de reorganizarse en torno al niño y levantaba entre ella y la sociedad el muro de la vida privada.

La familia moderna no sólo sacó de la vida común a los niños, sino igualmente suprimió gran parte de la dedicación y de las preocupaciones de los adultos.

Dicha familia corresponde a una necesidad de intimidad y también de identidad, pues los miembros de la familia se reúnen por sus sentimientos, sus costumbres y el tipo de vida, y se oponen a las promiscuidades impuestas por la antigua sociabilidad. Se comprende que en esta influencia moral de la familia haya originado un fenómeno burgués: la alta nobleza y el pueblo, en los dos extremos de la jerarquía social, conservaron durante mucho más tiempo la urbanidad tradicional y permanecieron más indiferentes a la presión de la vecindad. Las clases populares mantuvieron casi hasta nuestros días esa afición por el codeo. Existe, pues, una relación entre el sentimiento de la familia y el sentimiento de clase. A lo largo de este análisis hemos visto repetidas veces que ambos sentimientos se cruzaban. Durante siglos, los mismos juegos han sido comunes a las diferentes condiciones sociales; desde el comienzo de la era moderna se produjo una selección entre ellos, y así, unos fueron reservados a la gente acomodada y otros abandonados, a la vez, a los niños y al pueblo. Las escuelas caritativas creadas en el siglo XVII para los pobres atraían asimismo a los hijos de los ricos. Por el contrario, a partir del siglo XVIII, las familias burguesas ya no admiten esta convivencia y retiran a sus hijos de lo que pasará a ser la enseñanza primaria popular para meterlos en los internados y en las escuelas menores de los colegios,



monopolio de la burguesía. Los juegos y las escuelas, que al principio eran comunes a toda la sociedad, entran en adelante en un sistema de clases. Al parecer, se desmoronaba un cuerpo social polimorfo muy apremiante cuando se le sustituía por un gran número de pequeñas sociedades, las familias, y por algunas agrupaciones de masa, las clases.

Familias y clases reunían a las personas semejantes por su parecido moral, por la identidad de su tipo de vida, mientras que el antiguo cuerpo social único comprendía toda la variedad de edades y condiciones sociales. Porque las condiciones sociales estaban tanto más separadas y jerarquizadas cuanto más se reunían en un espacio. Las distancias morales suplían las distancias físicas. El rigor de los signos externos de respeto, de las diferencias de indumentaria, corregía la familiaridad de la vida común. El lacayo no abandonaba a su señor, del cual era amigo y cómplice (según una sensibilidad que hoy día es difícil entender) cuando se dejaban atrás las camaraderías de la adolescencia; la arrogancia del señor respondía entonces a la insolencia del criado y se restablecía así, para bien y para mal, una jerarquía que una excesiva familiaridad a cada instante no dejaba de poner en tela de juicio. Se vivía sumido en contrastes: la ilustre cuna o la fortuna se codeaba con la miseria, el vicio con la virtud, el escándalo con la devoción.

A pesar de sus estridencias, esa mezcolanza no sorprendía a nadie. Era propia de la diversidad de la sociedad y había que aceptarla como un supuesto natural. Un hombre o una mujer de alto rango no ponían

ningún reparo en visitar, vestidos suntuosamente, a los desheredados de las prisiones, de los hospitales o de las calles, casi desnudos bajo sus harapos. La yuxtaposición de esos extremos no incomodaba a los unos ni humillaba a los otros. Hoy día queda algo de ese clima en la Italia meridional. Ahora bien, llegó un momento en que la burguesía ya no pudo soportar la presión de la multitud ni el contacto con el pueblo, e hizo secesión. Se retiró de la vasta sociedad polimorfa para organizarse por separado, en un medio homogéneo y entre esas familias cerradas que lo componían, en esas viviendas previstas para la intimidad, en esos barrios nuevos protegidos de toda contaminación popular. La superposición de desigualdades, antes tan natural, se le volvía intolerable; la repulsión del rico ha precedido a la vergüenza del pobre. La búsqueda de la intimidad y las nuevas necesidades de comodidad que suscitaba (pues existe una relación entre la comodidad y la intimidad) acentuaba además el antagonismo entre el género de vida material del pueblo y el de la burguesía.

La antigua sociedad concentraba el máximo de géneros de vida en un mínimo de espacio y aceptaba, cuando no lo buscaba, el acercamiento barroco de las condiciones sociales más distantes. Por el contrario, la nueva sociedad garantizaba a cada género de vida un espacio reservado donde todos estaban de acuerdo en respetar las características dominantes, que se proponían como modelo convencional, como un tipo ideal del que nunca había que alejarse, bajo pena de exclusión.

Los sentimientos de la familia, de clase y quizás, en otras partes, el de raza se presentan como las manifestaciones de la misma intolerancia de la diversidad, de un mismo interés por lograr la uniformidad.

### **Notas**

1. Academia sive Vita scholastica, Arnheim, 1602.

## II. ENTREVISTAS



III



**Luis González Cieza:**

112

## LA COMUNIDAD DE MADRID CUENTA CON SISTEMA ESPECIALIZADO PARA JÓVENES INFRACTORES DE LEY DESDE EL 2005

- **Atiende a más de 4000 casos, de los cuales casi un 10 por ciento, es recluido en centros de internamiento, o como se dice en España: Centros de Ejecución de Medidas Judiciales de Internamiento.**
- **El otro 90% participa en programas de Libertad Vigilada, centros de día y un alto porcentaje de jóvenes logra medidas extrajudiciales**

Por: Luz María Zañartu<sup>1</sup>

La Comunidad de Madrid, trabaja desde el año 2004 en virtud de la Ley 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores de edad, con un sistema especializado de atención a jóvenes infractores de ley. Para ello, cuenta con diez centros de internamiento orientados a la población juvenil infractora, de los cuales 3 son estatales y 7 de administración mixta, donde confluye lo público con lo privado, esto último a través de fundaciones o instituciones sin fines de lucro.

Considerando que el Sename se encuentra estudiando una nueva estructura administrativa, Revista el Observador contactó a Luis González Cieza, jefe de Estudios, Programas y Formación, de la Agencia

<sup>1</sup> Luz María Zañartu, Editora de la Revista El Observador, Unidad de Estudios, Sename. Magister en Comunicación y Educación, Universidad Autónoma de Barcelona; Periodista, Universidad de Chile. Profesora Magister Comunicación y Educación, Universidad Católica de Chile.

de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor, a fin de dar luces desde la experiencia comparada, a esta nueva institucionalidad. Esta agencia, cuyo rango es de dirección general, que es el máximo rango que puede tener una institución de este tipo fue creada en diciembre del 2004, y empieza a funcionar el 2005, y es una institucionalidad especializada en infractores de ley.

### **¿Cuáles son las características principales de estos centros de internamiento privativos de libertad?**

Una primera novedad de estos centros es que en un 90% tiene una capacidad mínima de 25 y máxima de 65 plazas. Existe un solo centro de mayor tamaño con una capacidad de 180 plazas distribuido en módulos de 20 jóvenes cada uno, pero esto también permite la oferta de recursos e instalaciones que otros más pequeños no pueden dar. En todos los casos nos alejamos de instalaciones que pudieran parecer carcelarias o prisiones.

Explica González Cieza, que la labor que realiza la Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor, está orientada a supervisar, controlar y saber en profundidad lo que ocurre en cada centro, y a la vez establecer las pautas de control de los programas de intervención. Comenta que se tiene un conocimiento muy directo de cada establecimiento como también de su trabajo, lo que se garantiza con control interno. González expresa que "la Agencia cuenta con un área de coordinación de centros que tiene contacto diario con éstos. Mediante la supervisión se logra no sólo que se cumplan los compromisos laborales, sino que también se supervise que la educación sea de calidad, que se validen las buenas prácticas, y que exista garantía de que se cumplan los programas que emanan de esta Institución".

### **¿Son todos centros cerrados privativos de libertad?**

Los centros son de tres tipos: cerrado, semi abierto y abierto. Vuestro semi cerrado, supongo es nuestro semi abierto. Lo importante es saber que de 4 mil medidas que se ejecutan, el 11 por ciento son de internación (400 - 450), y el resto se produce en medio abierto, son medidas no privativas de libertad. Algunas de éstas, unas 500 al año, se caracterizan por ser reparaciones extrajudiciales. El internamiento se usa como última medida, es para los casos más graves. En la inmensa mayoría de los casos que atendemos la medida no es de internamiento.

### **¿Cuál medida de no internamiento se aplica más frecuentemente?**

La más frecuente es Libertad Vigilada. En Libertad Vigilada no hay privación de libertad, el chico sigue con su familia en algunos casos, y en otros, cuando no cuenta con una familia, puede estar en una institución. Otra medida que se usa bastante es la asistencia a Centro de día. En ambos casos, el adolescente sigue en su medio, y lo que se hace es un plan de intervención educativa. También se producen muchas soluciones extrajudiciales. Lo ideal sería que se produjese una intervención antes del delito, lo que ayudaría a impedir una carrera delictiva.

### **¿Cuándo hablamos de lo extrajudicial, nos referimos a una mediación?**

Se trata de la conciliación con la víctima y se acompaña con un tipo de trabajo que busca reparar el daño. Los menores van a residencias de ancianos para ayudar a cuidarlos. Ayudan a regar, o se contactan para ayudar a los mayores.

### **En Chile nos preparamos para contar pronto con un cuerpo legal que produzca una separación del trabajo que realiza el Sename, dejando dos entidades especializadas en el área de la protección y otra en justicia juvenil. En el ámbito de infractores de ley qué tipo de centros son los que en Madrid presentan mejores experiencias, los públicos o los privados?**

En la ley 5/2000 se dejó establecido que para la ejecución de medidas, y esto incluye los centros de internamiento, se podrán establecer los convenios o acuerdos de colaboración necesarios con entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro. Mi experiencia es que unos y otros están respondiendo de la misma manera. Tienen interés por mejorar y cumplen con todas las garantías en todos los niveles.

Se observa que se respetan las garantías fundamentales de los menores de edad: atención, espacio, higiene, la alimentación, etc. Están garantizados estos aspectos, eso se da por hecho. Estamos preocupados porque el chico no se fugue o porque no sea maltratado, pero esa situación está absolutamente superada, lo mismo que todas las cuestiones básicas. También, está superado el tema de la escolarización, es un tópico que no se discute. Al centro van los maestros y la escuela funciona allí. Son maestros oficiales, de Estado, todos de la administración y el efecto es que todos los menores están escolarizados. Menores de 16 años están escolarizados, está garantizado, eso está. La atención sanitaria, a través de convenios, a través de la Consejería de la Sanidad está garantizada, la sanitaria,



la educativa. Todo ese tipo de cuestiones están garantizadas y no hay problemas salvo los que van surgiendo en el día a día.

Más allá, si subimos un poco más arriba y vamos a los programas de intervención técnica - terapéutica, yo no tengo quejas de ninguno de los dos, ni de los públicos ni de los privados. Adicionalmente, cuando la administración dice que hay que llevar a cabo determinado programa, ambos sistemas lo asumen.

### **¿Cuál es la experiencia de otras regiones, por ejemplo Castilla?**

De lo que yo conozco, de Castilla León, el centro es de gestión concertada (mixta). En Andalucía también, en Valencia también, en la mayoría de las comunidades que conozco conviven centros de gestión pública y privada, hablo de gestión porque la titularidad siempre es pública. La Ley 5/2000 ya estableció que en ningún caso la Administración cede la titularidad ni la responsabilidad derivada de la ejecución de la medidas.

Es la gestión la que se ha cedido. Hay muchísimas cosas que se reserva la Administración Pública. En la mayoría de las Comunidades se sigue funcionando con los de gestión privada, lo que quiero decir es que si hubiera habido problemas graves, alguna comunidad habría vuelto al modelo exclusivamente público.

**Con respecto a la supervisión ¿cómo se realiza cuándo el estado es juez y parte?**

Lo público cumple el rol supervisor, pero además creo no equivocarme al decir que hay directrices en la Unión Europea, en un sentido genérico, que dice que la administración del Estado tiene que reservarse el rol de control y de supervisión y que la gestión propiamente dicha puede llevarse a cabo a través de entidades concertadas, asociaciones y otros.

**¿Qué herramientas se usan para mejorar la supervisión, ya que en la medida en que se perfeccionan los programas, los supervisores deben contar con más herramientas, con más competencias, y con un conocimiento técnico muy actualizado. Sin los conocimientos de última generación, es difícil supervisar y exigir mejoras a un proyecto de nivel técnico.**

En nuestra experiencia todos los programas especializados consideran la supervisión, y cuentan con el soporte académico, o de instituciones semi académicas, que están especializadas en ese programa. En último término, un programa de maltrato familiar ascendente, es decir hijos que agreden a los padres, que es un problema que empieza a tener cierta relevancia en España, cuenta desde la agencia con un contacto directo con los profesionales, con el director del centro, con los coordinadores, con los psicólogos y ellos son los que lo aplican. Saben tanto como nosotros. El equipo técnico del centro donde se lleva el trabajo con drogas, también es especialista, y tiene tantos conocimientos como los técnicos de la Agencia. Además, tenemos una asociación especializada en drogas que nos apoya y colabora en esta supervisión.

En los centros las personas que intervienen y trabajan están especializadas, los profesionales están capacitados. El centro de drogas está especializado en drogas, sus profesionales son los que más saben de ese tema y lo mismo ocurre, como digo, con los de maltrato familiar ascendente.

**¿Cómo se desarrolla la capacitación permanente a los supervisores de la agencia que trabajan directamente con proyectos?**

La Comunidad de Madrid, tiene un organismo o departamento de formación para todos los trabajadores públicos de la Comunidad de Madrid. Por su parte, la Agencia tiene la responsabilidad de llevar a cabo una parte de la formación de ese plan general de capacitación, para lo cual contamos con recursos propios. Y la Comunidad Autónoma garantiza que exista una formación especializada dirigida a todo el personal de la agencia.

Ofrecemos cursos con temas de drogas, o evaluación y diseño de la intervención educativa. Son de 25 a 30 horas y contactamos a los profesores para su desarrollo. Se imparten a grupos de veinte a veinticinco alumnos por curso, y pueden darse hasta 12 ediciones. En ocasiones, la formación es por estamentos: equipo directivo, profesionales, supervisores.

### **¿Qué formación tiene un educador?**

Según los nuevos planes de estudio en Europa, para ser educador se requiere tener titulación universitaria de cuatro años. Hasta ahora se exigía tener una titulación universitaria, como mínimo, de tres años. Cualquier educador que tiene el contacto directo con el chico es un profesional con esta titulación. En los cursos de capacitación participan mayoritariamente educadores. Es importante dejar claro, que en los centros de la agencia, todos los profesionales cuentan con esta calificación universitaria y luego con una especialización a través de los cursos que se van desarrollando.

### III. RESEÑAS

118



## RESEÑAS EL OBSERVADOR

Hernán Medina Rueda<sup>1</sup>

**H**istoria De La Infancia En Chile Republicano, 1810 – 2010, Jorge Rojas Flores. Ediciones Junji, Comisión Bicentenario; Santiago Chile, Marzo 2010; 834 Páginas.

En línea historiográfica inaugurada por Hugh Cunningham, Jorge Rojas emprende un recorrido por los 200 años de la República, en el que avanza en el descubrimiento de la infancia.

Rescatando una pluralidad de fuentes, en seis secciones que organizan el relato de manera cronológica, distingue los rasgos comunes a cada una, e identifica algunas dinámicas que las trascienden. Del mismo modo, identifica algunos puntos de quiebre que inciden en la experiencia de ser niños.



119

El texto ahonda en los acontecimientos de la vida privada, (las formas de crianza; las relaciones entre padres e hijos, la estructura familiar); también aborda la emergencia y desarrollo de las instituciones, en concomitancia con el despliegue de las políticas públicas, (en particular del proceso e escolarización). Toma en cuenta aspectos que incorporan la socialización de los niños, desde el marco de las familias hasta las esferas del consumo.

Teniendo al niño como protagonista, describe que la República viene a ser una cierta continuidad de la fase colonial. Posteriormente, en el contexto de una sociedad más cosmopolita, desde los años 40 del siglo XIX, remarca el aburguesamiento de los estilos de vida a nivel de las élites, avanzando a los años 70 del mismo siglo, el registro de una atención mayor orientada a los problemas sociales y la visibilización de los niños en contextos de pobreza. Con el arranque del siglo XX, aparece la especificidad del Estado en un tránsito al desarrollo de una institucionalidad incluyente, proceso que para este autor, es interrumpido el 73. Con posterioridad los escenarios de la infancia se abren, principalmente desde el mercado y desde un Estado que busca los espacios para una política de protección integral conforme a lo enunciado por la Convención de los Derechos del Niño.

<sup>1</sup> Sociólogo Unidad de Estudios, Sename

**I**NVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA CLÍNICA INFANTO JUVENIL. Claudia Capella, Nury González, (compiladoras); Colección Praxis Psicológica, Serie, Obras de Programa: U de Chile, Escuela de Psicología, Programa de Magíster en Psicología Clínica Infanto Juvenil. 2011 Santiago, Chile, 329 páginas.

El libro reúne una selección de artículos, todos ellos fruto de investigaciones aplicadas para el desarrollo de tesis de Magíster en la especialidad de Psicología Clínica Infanto Adolescente, de la Universidad de Chile.

Las investigaciones abordan diversos problemas de interés en el área de: diagnóstico diferencial entre trastornos por déficit atencional con hiperactividad y temperamento difícil; asociación entre representaciones de vínculos tempranos, estados de identidad y nivel de salud mental en adolescentes; credibilidad discursiva de niños, niñas y adolescentes víctimas de agresiones sexuales; y dinámica familiar en niños que presentan abuso sexual.

La especificidad de los trabajos está atravesada en función de las temáticas cuyo tratamiento han venido privilegiando los cultores de la Psicología Clínica infanto juvenil, en concordancia a los problemas que afectan a esta población.

