

esta vez:

Infantes y adolescentes a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño

El 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, norma jurídica internacional, con carácter vinculante, dirigida a proteger los derechos de las poblaciones infantil y adolescente. Compromete, además, política y moralmente, a Estados y Gobiernos en la construcción de “un mundo apropiado” para niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, a veinte años de su promulgación, se evidencian serias contradicciones entre las prácticas sociales y lo jurídicamente legislado. Aun, para un número significativo de países, la infancia y la adolescencia no se han convertido en una prioridad en las agendas públicas y el accionar de los políticos. En este sentido, la realidad cubana, sin pretender ser perfecta, puede mostrar políticas y acciones articuladas, encaminadas a proporcionar a sus generaciones más jóvenes entornos que promueven su desarrollo integral.

El primero de los artículos: “El Derecho de la Infancia. Una aproximación desde el Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba”, resume las principales transformaciones acontecidas en los diez años de vida del referido Proyecto; enuncia, también, las líneas primordiales hacia las que se encaminará el trabajo en esta nueva etapa. Aparece a continuación: “Infancia y derechos: un binomio de actualidad”, donde el lector podrá consultar algunos de los resultados de la investigación: “La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba”, realizada en el 2009 por especialistas del Centro de Estudios Sobre la Juventud y que constituye una acción dentro de los marcos del Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

“La pobreza infantil: Explicaciones desde la experiencia y la experticia”, es la tercera de las propuestas. Al decir de su autora, el artículo intenta aproximarse al campo de la pobreza infantil desde una mirada no adultocéntrica y contextualizar algunos de sus perfiles para el entorno urbano. Desde México llega la propuesta: “Infancia vulnerada y derechos humanos”, expresión de esa contradicción, ya enunciada, entre realidades y normas jurídicas. El autor nos acerca a las difíciles condiciones de vida de niñas, niños y adolescentes mexicanos, en la que ha influido la implementación del modelo de desarrollo neoliberal.

Los siguientes artículos centran su atención en el grupo adolescente. Reflexiones en torno a la orientación profesional como actividad formativo-educativa, así como el papel del docente en este proceso, son algunas de las ideas desarrolladas en: “Valoraciones en torno a la Orientación Profesional”. Seguidamente, y por su relación con el artículo anterior, proponemos: “La preparación de los adolescentes para la inserción laboral”. Este artículo contiene valoraciones acerca del trabajo en el contexto del proyecto social cubano y la socialización prelaboral, la cual se realiza, fundamentalmente, en la etapa adolescente. Refiere, además, la influencia de las instituciones familiar y escolar en este proceso.

“Inequidades de género en la educación familiar de los y las adolescentes”, muestra algunas particularidades de la relación que establece la familia con sus miembros más jóvenes, donde la pertenencia a uno u otro género signa determinados comportamientos. Se enuncian algunas de las consecuencias que las inequidades de género pueden tener en el desarrollo, presente y futuro de

es

Revista sobre juventud

la población adolescente. “La identidad de género a través del lenguaje en la adolescencia”, pone fin a la propuesta de ocho artículos contenidos en el número que se presenta. La influencia que sujetos, naturales o jurídicos, ejercen en los adolescentes de uno y otro sexo, en la construcción de un lenguaje, a partir de su condición de hombre o mujer, constituye el eje central de la exposición.

La reseña en esta ocasión se realiza al mini texto: “Adolescente. Entre caminos y señales, última producción bibliográfica del Centro de Estudios Sobre la Juventud.

DIRECTORA

Dra. Natividad Guerrero Borrego

COORDINADORA GENERAL

MSc. Ana Isabel Peñate Leiva

CONSEJO EDITORIAL

MSc. Elaine Morales Chuco

MSc. Luis Gómez Suárez

MSc. María Josefa Luis Luis

MSc. Idianelys Santillano Cárdenas

Lic. Ruth Águila Barrera

EDICIÓN

Beatriz Rodríguez Elías

DISEÑO Y REALIZACIÓN

D.I. Leonel Abreu Costa

FOTOGRAFÍA

Ángel Rego Arichaga

D.I. Leonel Abreu Costa

FOTOGRAFÍA EN CUBIERTA

Grupo de Teatro “La Colmenita”

Archivo fotográfico de “La Colmenita”

TRADUCCIÓN

Lic. Adonis Galarraga Castaño

SECRETARIA

Annia Cecilia Contreras López

Centro de Estudios Sobre la Juventud
Ave. de las Misiones # 53 e/ Peña Pobre y Cuarteles,
La Habana, Cuba.

dcesj@jovenclub.cu

cestinv@jovenclub.cu

cestedit@jovenclub.cu

cesj@jovenclub.cu



Infancia y derechos: un binomio de actualidad.

Autora: Ana Isabel Peñate Leiva



11

Infancia vulnerada y derechos humanos.

Autor: Antonio Sandoval Ávila



31

La identidad de género a través del lenguaje en la adolescencia.

Autora: Geydis Elena Fundora

68

sumario

esta vez: Infantes y adolescentes a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño.

-
- 5** El Derecho de la Infancia.
Una aproximación desde el Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba.
Autora: Ana Ercilia Audivert Coello
- 23** La pobreza infantil:
Explicaciones desde la experiencia y la experticia.
Autora: Silvia Padrón Durán
- 41** Valoraciones en torno a la Orientación Profesional.
Autora: Elizabeth Ribalta Rubiera
- 55** Socialización laboral de la juventud cubana (I parte). La preparación de los adolescentes para la inserción laboral.
Autora: María Josefa Luis Luis
- 63** Inequidades de género en la educación familiar de los y las adolescentes.
Autora: Idianelys Santillano Cárdenas
-
- 75 reseña:**
Adolescente. Entre caminos y señales.
Autora: Tania Licea Jiménez
- 79 de nuestros autores:**



El Derecho de la Infancia.

Una aproximación desde el Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba

Autora: Ana Ercilia Audivert Coello

resumen El artículo toma como base la transversalización del enfoque de derechos, entendida como un proceso de aproximaciones sucesivas y de renovación de estrategias, en el que participan diversos actores sociales. En ese sentido, alude a los cambios acontecidos respecto a la protección de los derechos de infantes y adolescentes, a partir de la firma y ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Recrea algunas de las acciones que, en cada una de las tres etapas por las que ha atravesado el Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba, se han realizado a diferentes niveles e identifica fortalezas y debilidades que pueden facilitar o limitar la sostenibilidad del mismo.

summary *The article takes as a base the transversalization of the focus of rights, expert as a process of successive approaches and renovation of strategies, in which diverse social actors participate. In that sense, it mentions to the changes happened regarding the protection of the rights of infants and adolescents, starting from the signature and ratification of the Convention on the Rights of the Child. It recreates some of the actions that, in each one of the three stages it has crossed the Project of spreading of Rights of the Childhood and the Adolescence in Cuba, have been carried out at different levels and it identifies strengths and weaknesses which can facilitate or limit the sustainability of the same one.*

El siglo XX ha sido testigo de un profundo y dinámico proceso de cambios respecto al reconocimiento y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, cuya máxima expresión ha sido la aprobación por las Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el 20 de noviembre de 1989. En estos veinte años, en el ámbito internacional se han promovido una serie de acciones como complemento a la norma jurídica referida, aunque hay dos aspectos que, a nuestro juicio, resultan fundamentales. Primero, que el nuevo paradigma de protección a la infancia y a la adolescencia ha de materializarse con certeza jurídica; la ley ha de ser reguladora y modeladora de la convivencia social, y segundo, que el Estado, la familia, la escuela y la comunidad han de responder a ese proceso conscientes del papel que les toca jugar, especialmente en el reconocimiento del otro como igual o diferente.

Sin embargo, el problema es más complejo de lo que aparentemente representa y, aunque se ha logrado cierta aproximación de criterios, se aduce la necesidad de una permanente moderni-



zación de las concepciones que han sustentado dicha protección desde perspectivas de políticas sociales y político criminales y nuevas estrategias para nuevos y antiguos problemas.

En la última década, las deliberaciones respecto al tema, se han tornado de imperiosa necesidad, por la conciencia de lo que representa para el desarrollo humano desconocer esta perspectiva. Es oportuno reflexionar que en la Cumbre Mundial de la Infancia los Jefes de Estado suscribieron dos documentos: la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño y el Plan de Acción para la aplicación de dicha Declaración Mundial en el decenio de 1990. El 8 de mayo de 2003, cuando se inicia la Sesión Especial de las Naciones Unidas en favor de la Infancia, se hace un Informe de seguimiento del trabajo. No obstante, en la actualidad, múltiples problemas quedan aún en el tintero y la comunidad internacional no puede desconocerlos.

Aunque desde los años '70 en el plano internacional se habla de una tendencia en la protección de la infancia en función del niño como sujeto de derechos, esto fue acogido con fuerza a partir de los años '90, cuando las cumbres Mundiales sobre la Infancia, Medio Ambiente, Desarrollo, Alimentación, entre otras, concuerdan que los más jóvenes son actores sociales que deben participar en la formulación, implementación y evaluación de las políticas dirigidas hacia ellos, cuando se requiere, para el buen entendimiento, de un respeto a sus opiniones y un abordaje participativo, integral, multidisciplinario, creativo, abierto y sujeto a mutuo debate crítico.

Se perfila la necesidad de hacer efectivos los compromisos internacionales invitándose a todos los Estados a elaborar sus propios planes de acción en función de sus necesidades y recursos específicos, que apunten hacia un proceso de reflexión y de acción política llevado a cabo por los diversos gobiernos, agencias e instituciones de la región sobre las nuevas estrategias de desarrollo, acerca de las cuales existe, actualmente, un activo debate, pues se pretende que las mismas logren integrar el crecimiento económico, la protección del medio ambiente y la equidad social en el marco de la preservación y potenciación de la capacidad física, mental y emocional de la infancia y la adolescencia. El Fondo de las Naciones Unidas

para la Infancia (UNICEF) acompaña a muchos de los gobiernos en sus aspiraciones.

En lo que respecta a Cuba, es importante señalar que en la acción programática de esta agencia, se desarrollan puntos de interés vinculados con el desempeño en el área de los derechos de los infantes y adolescentes, basados en los principios de la Convención y en una concepción de valores, a partir de la experiencia del país con el Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

La aproximación a esta temática reclama un enfoque armónico de las necesidades de la infancia y la adolescencia desde un punto de vista técnico, jurídico, político, ideológico, histórico y económico, para que el Derecho no quede anquilosado en un mundo en permanente cambio.

En virtud de lo anterior, trabajar en función de fortalecer la educación y la información, los que constituyen elementos del conocimiento y las destrezas que habilitan a las personas, las familias y las comunidades para realizar elecciones positivas en materia de derechos, ha de estar dentro de las prioridades de este proyecto.

Los programas de comunicación pueden informar, convencer, fortalecer y educar. Todo ello debe lograrse con recursos limitados y en circunstancias que hacen que la adopción de estilos de vida más saludables sea la más alta prioridad, y en Cuba, no obstante las limitaciones económicas por las que atraviesa el país, se emplean los recursos necesarios para hacerlo, basados en la comprensión de las necesidades y las percepciones de las audiencias seleccionadas. Pero para trabajar la comunicación debemos caracterizar el tratamiento que recibe el tema en la legislación, valorando teórica y doctrinalmente las posibles soluciones jurídicas de la sociedad cubana de hoy.

Un eje central, el niño(a) como sujeto de derechos, nos debe conducir a los temas de comunicación que en la etapa actual han adquirido un contenido y significado propios, especializados, no sólo como consecuencia de las transformaciones semánticas que ha operado el término –en el sentido lingüístico, histórico, social– sino, además, por las consecuencias prácticas de su desarrollo. Analizar al infante y al adolescente como sujeto de derecho en su evolución histórica, desde la legislación precedente hasta llegar



a nuestros días, permite determinar algunas de las proyecciones presentes y futuras que estamos conminados a trabajar desde la comunicación en el referido proyecto.

Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, como hemos apuntado, tiene como misión esencial velar por el cumplimiento y la protección de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes y tiene como herramientas básicas de trabajo la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Esto conlleva el Interés Superior del Niño como centro de la programación. Pero también se debe dar toda la protección y la asistencia necesarias a la familia, como grupo fundamental y entorno natural de crecimiento y desarrollo del infante y el adolescente. La importancia del Proyecto ha radicado en la divulgación de los derechos a diferentes sectores de la sociedad y su sensibilización sobre estos aspectos.

Este Proyecto se diseñó para fortalecer la cultura jurídica, especialmente, para que la pobla-

ción garantice una mayor protección y conciencia de los derechos de la infancia, vinculados con la promoción, divulgación y capacitación en derechos, valores, leyes nacionales e instrumentos internacionales que protegen a la población infantil y adolescente, en especial, la Convención sobre los Derechos del Niño, y asegure la sostenibilidad de los conocimientos y prácticas, apoyados en los medios de comunicación masiva, en campañas de información y divulgación sobre los derechos. La niñez y la adolescencia, junto a las familias y la comunidad en general, constituyen el principal grupo objetivo de la acción del Proyecto.

Hasta la fecha, el Proyecto ha atravesado por tres etapas. La primera de ellas pretendió la divulgación de los derechos, es decir la sensibilización en estos temas, y para ello, una de las primeras acciones consistió en la encuesta efectuada por el Centro de Estudios Sobre la Juventud titulada: "La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba" (Colectivo de Autores, 2000). La misma tuvo una representatividad nacional y fue realizada en el año 2000 con la participación de 709 niñas, niños y adolescentes entre 9 y 18 años. Con su aplicación se pudo valorar el conocimiento que tenían acerca de sus derechos, lo que evidenció la necesidad de fortalecer este aspecto en las

percepciones infantiles y adolescentes. Es decir, los niños, las niñas y los adolescentes necesitaban conocer con más profundidad la Convención sobre los Derechos del Niño.

Otra de las intervenciones más importantes llevadas a cabo como resultado de la ejecución del Proyecto entre los años 2000 y 2001, fue la creación y puesta en marcha de los 16 Centros de Referencia de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (CRDNA), uno nacional, tres regionales –en Ciudad de La Habana para la región occidental, en Camagüey para la central y en Santiago de Cuba para la oriental– y doce provinciales –en las 11 provincias restantes y en el municipio especial Isla de la Juventud–, así como la integración de Equipos Técnicos (ET) multisectoriales e interdisciplinarios a dichos niveles, coordinados por el Ministerio de Justicia y sus direcciones territoriales. También se constituyeron Equipos Técnicos Municipales en las 14 provincias del país.

La composición del Equipo Técnico Nacional es tan diversa como importante para lograr ese enfoque del niño, niña y adolescente, como sujeto de derechos y ser integral. Ministerios, Centros de Estudios e Investigación, organizaciones estudiantiles y de mujeres y los medios de comunicación, aportan sus competencias profesionales y experiencias en la consecución de este propósito.¹

La labor de los Centros de Referencia Provinciales de los Derechos de la Niñez y Adolescencia es la de promover, divulgar y capacitar sobre los derechos, leyes nacionales e instrumentos internacionales que protegen a la población infantil y adolescente. Además, atienden a la población que desee conocer lo relacionado con el ámbito de aplicación de estos derechos. También coordinan las acciones en la provincia para el trabajo con los Equipos Técnicos Municipales. La formación de estos Equipos Municipales se ha ido fortaleciendo en estos 10 años. En cada provincia se ha producido una gran flexibilidad en el proceso de creación de estos, con una composición diferente en dependencia de sus recursos humanos, condiciones geográficas, de transporte y de oportunidades.

La existencia de dichos Centros, la labor de sus Coordinadoras(es) y Equipos Técnicos ha sido importante en el desarrollo del Proyecto. Se ha ampliado el trabajo de este a otras instituciones interesadas y con experiencia en temáticas asociadas a la niñez y la adolescencia y, además, se han realizado actividades de capacitación y divulgación, tanto las culturales y comunitarias, como con los medios de comunicación. También se han incorporado, aunque todavía de manera insuficiente, a niñas, niños y adolescentes en actividades del Proyecto, y se ha logrado un mejor conocimiento y mayor alcance.

Entre las acciones dirigidas a la divulgación de los derechos resaltan la edición de números especiales de las revistas infantiles y juveniles *Zunzún*, *Pionero* y *Somos Jóvenes*; seis afiches sobre la temática y el bolsilibro con la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Además, el Proyecto dispuso de

¹ Al Equipo Técnico Nacional del Proyecto tributan los Ministerios de Justicia, Educación, Cultura, Relaciones Exteriores, para la Colaboración Económica y la Inversión Extranjera y Salud Pública. También lo hace la Asamblea Nacional del Poder Popular; la Comisión Nacional de Atención y Prevención Social y la Fiscalía General de la República; los Institutos de Radio y Televisión, de Deportes, Educación Física y Recreación y de Recursos Hidráulicos; la Organización de Pioneros José Martí; la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media y la Federación de Mujeres Cubanas. Así como los Centros de Estudios Sobre la Juventud y de Educación Sexual.



espacios, sobre todo en los medios de comunicación nacionales y locales, así como en eventos relacionados con la protección de los derechos de la infancia y adolescencia.

La creación de una red de instituciones –Centros de Referencias Regionales y Provinciales–, ha sido uno de los logros fundamentales del Proyecto, así como la creación de los Equipos Técnicos a diferentes niveles. En sentido general, las instituciones participantes han ido asumiendo con creciente responsabilidad el rol que le corresponde; sin embargo, deberán identificarse nuevas potencialidades en cada una de ellas que permitan continuar el proceso. Aún queda por hacer en la formación de una cultura de derechos a todos los niveles y, en especial, a nivel familiar e individual. Todas las acciones se han desarrollado teniendo en cuenta que este Proyecto forma parte de un proceso y como tal, debe tomar el tiempo necesario y la máxima dedicación posible por parte de todos.

En la segunda etapa, además de seguir trabajando en este tema tan importante de la divulgación, se dio un pequeño paso en el proceso de formación de actitudes, educación, promoción y respeto a los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

La encuesta del Centro de Estudios Sobre la Juventud: “Avances cognoscitivos de la población infanto juvenil cubana acerca de sus derechos” (Peñate, 2003), permitió el rediseño de las acciones de esta etapa. Se fortaleció la capacitación regional, lo que contribuyó al fortalecimiento de los Centros de Referencia del país como espacios para la información y la divulgación jurídica de lo que son un ejemplo las guías de información para la comunidad. Se profundizó en aspectos más concretos como la elaboración de líneas sistemáticas de trabajo en las aristas de divulgación y capacitación, el establecimiento de prioridades temáticas de actuación, así como plazos en la realización de las actividades por parte de las diferentes instituciones que trabajan dentro del Proyecto.

En estos momentos, el Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia se encuentra en su tercera etapa. Mejorar el trabajo sistemático a los niveles municipales y comunitarios, en función de consolidar la labor de divulgación y sensibilización sobre la temática de los derechos de la infancia y la adolescencia que se lleva a cabo en los territorios, constituye una prioridad para la Coordinación Nacional del Proyecto. A ello se suma, considerar e implementar las recomendaciones resultantes de la tercera investigación del Centro de Estudios Sobre la Juventud.

El ámbito escolar constituye uno de los espacios por excelencia para el éxito del Proyecto. De ahí que otra de las prioridades esté dirigida a contribuir con la preparación jurídica de los docentes que imparten las asignaturas de Educación Cívica, colaborar en la producción y reproducción de bibliografía especializada y reactivar los Círculos de Interés en temas jurídicos. Estas acciones responden a una estrategia de educación en derechos para los maestros, en tanto ellos reconocen tienen limitados conocimientos de la Convención sobre los Derechos del Niño y de su articulado, lo que se convierte en un obstáculo para el respeto de los mismos y no educar en consecuencia con lo estipulado (Peñate y Salazar, 2009).

En el momento de vida que se encuentra el Proyecto, las estructuras de base reclaman por el fortalecimiento de bibliografía especializada para los Centros de Referencia, los materiales



divulgativos, un mayor grado de capacitación y la sistematización de metodología y prioridades temáticas. Paralelamente, identifican como importantes fortalezas la multisectorialidad, la existencia de voluntad política sobre el tema, el aprovechamiento de programas existentes y el alto sentido de pertenencia, compromiso y motivación de los coordinadores en los diferentes niveles.

Las personas representantes de las instituciones y organizaciones integrantes de los Equipos Técnicos a todos los niveles, junto a sus Coordinadores, son agentes clave para alcanzar a otros profesionales y dirigentes de sus respectivas entidades como beneficiarios indirectos. Entre las primeras, los especialistas de los medios de comunicación y de las instituciones culturales desempeñan un importante papel en la función divulgativa de dichos Equipos.

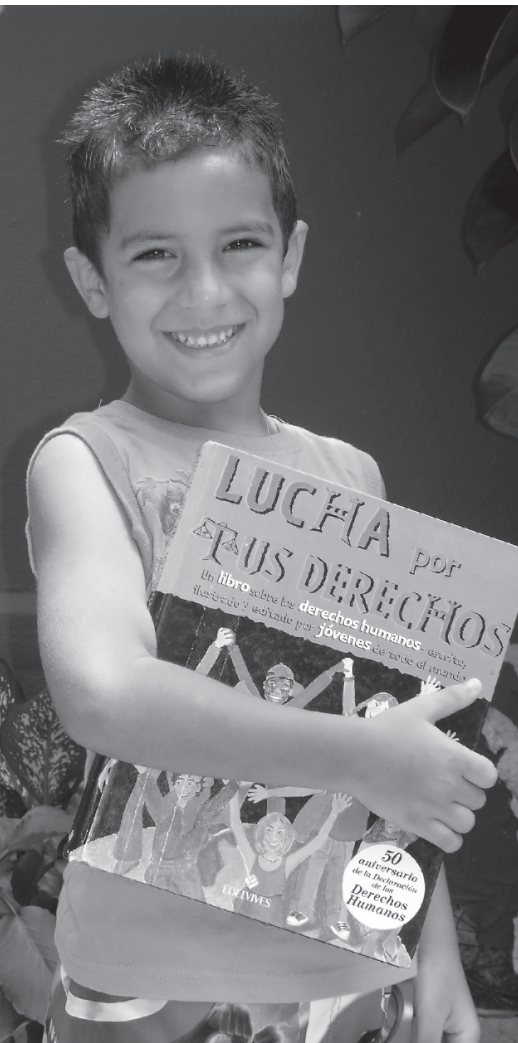
Se identifican cuatro estrategias fundamentales como pilares para el sostenimiento del Proyecto, ellas son: capacitación, divulgación, responsabilidad en la participación infantil y apoyo a los Centros de Referencia a los diferentes niveles.

La importancia del Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba radica en que su contenido se relaciona de manera transversal con el resto de las actividades y proyectos del Programa de Cooperación Internacional que desarrolla el Gobierno de la República de Cuba con UNICEF. A 10 años de su implementación, hay un caudal de información, de trabajo acumulado, de experiencias vividas, de estilos, modos, costumbres y cultura jurídica incorporada que no pueden ser desestimados. Es evidente la necesidad de trabajar con intensidad en estos tiempos y nutrirnos de toda esa experiencia que nos diga, dónde estamos y hacia dónde caminamos.

Intentarlo es nuestro propósito.

Infancia y derechos: un binomio de actualidad

Autora: Ana Isabel Peñate Leiva



resumen Desde el año 2000 se desarrolla en Cuba el Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, coordinado por el Ministerio de Justicia, con el acompañamiento del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), con la finalidad explícita de fortalecer las bases de una cultura de derechos en la sociedad, mediante el desarrollo de estrategias de divulgación en valores y leyes nacionales e internacionales, para potenciar la protección y respeto de los derechos de la infancia. En el marco de este Proyecto, se inscriben las investigaciones realizadas por el Centro de Estudios Sobre la Juventud en lo referente a esta temática. Mostrar algunos de los resultados de la investigación social en este campo, constituye el propósito del presente artículo, que toma como referencia la investigación: “La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Segunda evaluación del conocimiento de la población infantil y adolescente sobre sus derechos. Acercamiento a la visión adulta”.

Válido puntualizar que el lector sólo hallará parte de los resultados investigativos, concretados en la población infantil estudiada; no abarca la información del grupo adolescente.

summary From the year 2000 are developed in Cuba the Project of Spreading of the Rights of the Childhood and the Adolescence, coordinated by the Ministry of Justice, with the accompaniment of the UNICEF, with the explicit purpose of strengthening the bases of a culture of rights in the society, by means of the development of spreading strategies in values and national and international laws, to promote the protection and respect of the rights of the childhood. In the mark of this project, they register the investigations carried out by the Center for Youth's studies regarding this matter. Showing some of the results of the social investigation in this field, it constitutes the purpose of the present article that it takes as starting point the investigation: “The voice of the Cuban children and adolescents. Second evaluation of the infantile population's knowledge and adolescent on their rights. Rapprochement to the mature vision.”

Valid to remark that the reader will only find part of the investigative results, summed up in the studied infantile population; it doesn't embrace the information of the adolescent group.

¹ Ver: Peñate, Ana Isabel y Su-mailis Salazar Limonte: “La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Segunda evaluación del conocimiento de la población infantil y adolescente sobre sus derechos. Acercamiento a la visión adulta”, Informe de Investigación, Centro de Estudios sobre la Juventud, 2009.

Entre los años 2008 y 2009, el Centro de Estudios Sobre la Juventud realizó la tercera de sus investigaciones dirigida a identificar el conocimiento de infantes y adolescentes cubanos acerca de sus derechos. Un estudio diagnóstico en el año 2000 y una primera evaluación en el año 2003 constituyen los antecedentes más inmediatos de la investigación de referencia.¹ Los resultados de cada uno de los estudios han contribuido, en alguna medida, a diseñar y con posterioridad, direccionar y perfeccionar las acciones

que, en los diferentes niveles territoriales y sectoriales, promueve el Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba, uno de los instrumentos que, en los últimos 10 años, ha contribuido a la divulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), como norma jurídica internacional de protección a la infancia y a la adolescencia.

Aludir a la Convención sobre los Derechos del Niño, nos sugiere hacer algunas precisiones, no sólo al documento, sino también a cómo éste ha sido utilizado en el estudio. Proponemos entonces al lector adentrarse en:

La Convención sobre los Derechos del Niño. Precisiones necesarias

El 20 de noviembre de 1989, mediante la Resolución 44/25, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño. Sin embargo, esta norma jurídica –como otras– no va más allá de ser un marco ético para regular las acciones sociales que competen a infantes y adolescentes. Concretarla, y superarla, requiere de la voluntad política de Estados y Gobiernos, en tanto son ellos los principales garantes de los derechos humanos en cualquiera de sus expresiones: derechos civiles, derechos políticos, derechos sociales y derechos culturales.²

La CDN admite varias definiciones desde enfoques diversos, pero ninguna resulta conclusiva. Por ejemplo, García Méndez la sintetiza como: “[...] un tratado específico sobre los derechos humanos de aquellos cuya única especificidad es no haber alcanzado los 18 años de edad” (García Méndez en Colectivo de Autores, 2003, p. 59); mientras que para Miguel Cillero es “[...] un instrumento de derechos humanos integral que busca superar todo tipo de discriminación de la infancia respecto a los adultos y de los niños entre sí [...] La Convención se refiere al conjunto de la vida del niño, por lo que abarca todas las dimensiones de su vida personal, social y familiar [...]” (Cillero en Colectivo de Autores, 2003, p. 73).

Por su parte, el pedagogo Alejandro Cussiánovich sugiere considerarla “[...] como un acontecimiento ético que lejos de menoscabar su trascendencia jurídica, imprime a su calidad normativa el sentido profundo del derecho, es decir, hacer que la vida entre los humanos y de éstos con el medio que los acoge sea más humana, marcada por el reconocimiento, el respeto, la garantía de la vigencia de los valores humanizadores” (Cussiánovich, s./f., p.51).

Tomando en consideración los criterios de los expertos, y a los efectos del presente artículo, pudiéramos referir la CDN como “[...] un tratado específico en materia de Derechos Humanos que reúne, reconoce y, como instrumento internacional, con carácter vinculante, exige el cumplimiento de los derechos humanos de la infancia, a la vez que rompe con la imagen establecida –por mucho tiempo– de que las personas menores de 18 años son solo objeto de protección, para reconocerlas como sujeto de derechos” (Peñate, 2007, p. 38).

“Los Estados Parte se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños.”

(Artículo 42 CDN)

² El 16 de diciembre de 1966, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba, por la Resolución 2200 A (XXI), el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el de los Derechos Civiles y Políticos; aunque no fue hasta 1973 que entraron en vigor. Ambas normas pueden ser consideradas como complemento a la CDN.

Estructuralmente, la CDN consta de un Preámbulo y 54 artículos, los que se agrupan en 4 áreas con el objetivo de facilitar su implementación. Así encontramos la primera de ellas denominada de supervivencia y que reúne aquellos artículos que garantizan que niñas, niños y adolescentes tengan cubiertas las necesidades básicas para su existencia. Una segunda área es la de desarrollo, donde se incluyen los artículos dirigidos a potenciar todos los elementos necesarios para que infantes y adolescentes alcancen su mayor potencial físico e intelectual. Participación y protección son las dos áreas restantes. La primera de ellas agrupa los artículos que incentivan que niñas, niños y adolescentes tengan un papel activo en la vida familiar, cultural y social, mientras que la última concentra los artículos dirigidos a que estos grupos poblacionales sean protegidos contra todas las formas de abuso, abandono y explotación.

En el estudio base de este artículo fueron ubicados los indicadores medidos como sigue:

Área de supervivencia: resultados referidos a la relación con las figuras parentales y a las peticiones de niñas y niños a personas naturales o jurídicas, a saber: madres, padres, profesores, organizaciones estudiantiles y gobierno.

Área de desarrollo: todo lo referido a las instituciones familia y escuela. En la primera de ellas fueron trabajadas la convivencia familiar, la transmisión de valores, la figura más admirada y las percepciones de felicidad. Mientras que en el ámbito escolar se abundó sobre cómo se sienten los infantes en la escuela y las relaciones con los docentes.

Área de participación: resultados relacionados con el conocimiento, la información, la libertad de expresión, las preocupaciones y el asociacionismo.

Área de protección: midió la existencia o no de violencia en los hogares de los infantes, las principales manifestaciones y la identificación de la persona que ejerce la violencia. Así mismo, contempló las personas e instituciones para las que niñas y niños se sienten importantes.³

Los resultados que se comparten en el presente artículo, están contemplados en las áreas de participación y protección respectivamente.

Niñas y niños cubanos hablan de sus derechos. Universo muestral

El estudio contó con una muestra infantil de 625 sujetos, en las edades comprendidas entre los 9 y los 13 años, en su totalidad estudiantes de las enseñanzas primaria y secundaria. Intencionalmente, el universo muestral se dividió por edades simples con bastante similitud, lo que facilitó, a su vez, que por grado escolar también se contara con una distribución equitativa. En cuanto al sexo, los datos porcentuales que alcanzan las niñas es superior al de sus coetáneos varones: 59,4 % ellas por 40,6 % ellos, en lo

³ No todos los indicadores medidos el lector los encontrará en el presente artículo. Para ello se sugiere consultar: Peñate, Ana Isabel y Sumilis Salazar: *Ob. Cit.*

que influyó, sin dudas, que la aplicación del cuestionario se realizó respetando las matrículas de los grupos docentes.

Por zonas geográficas la distribución de niñas y niños fue como sigue: 39 % en occidente, en el centro un 24,4 %, en oriente 36,4 %, mientras que en la capital del país, que constituye una unidad de análisis independiente, se ubicó el 18,4 %. El color de la piel fue el otro indicador medido. Su comportamiento está en correspondencia con la tendencia que tiene el país: mayoría de personas blancas, seguidas de mestizas y en menor porcentaje las personas negras.

Área de participación Acerca del conocimiento de los derechos

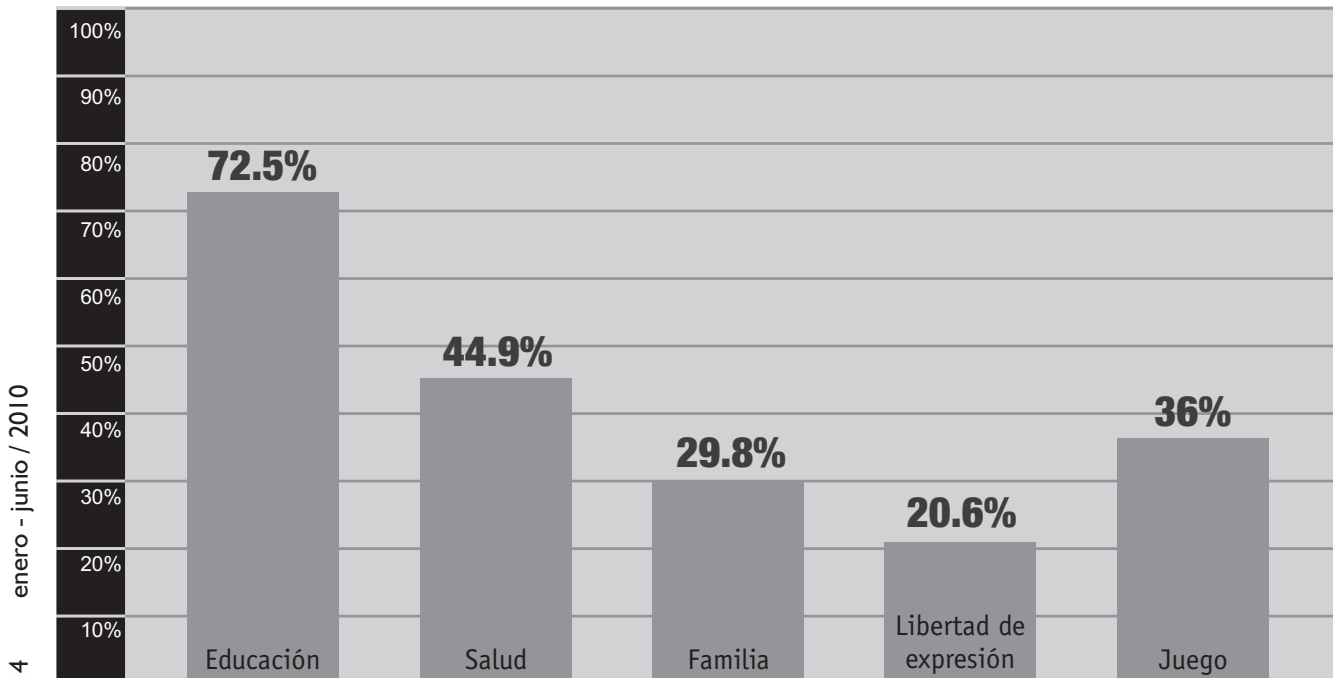
Resulta alentador que el 94,4 % de niñas y niños afirmen conocer sus derechos; aunque también declaran –mediante la técnica del grupo focal– que no constituye un tema tratado por la familia con frecuencia. Prácticamente la totalidad de las féminas manifestó conocer sus derechos; los niños lo hacen en un porcentaje menor (91,7 %), pero el dato no deja de ser significativo. Por regiones, las estadísticas resultaron similares, con un ligero punteo para la capital del país.

La exploración acerca del conocimiento contó con otros ítems que al ser respondidos permiten una visión más integral del área cognoscitiva del grupo poblacional estudiado. De ahí que la afirmación del conocimiento de sus derechos debió ser completada con la mención de los mismos. Hubo un número considerable de derechos mencionados, siendo los prioritarios: la educación, la salud, la familia, la libertad de expresión y el juego.

“El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir información [...]”

(Artículo 13, CDN)

Gráfico No. 1
Principales derechos mencionados





Los infantes cubanos mantienen, respecto a la mención de derechos conocidos, la misma tendencia que en los dos estudios anteriores. Educación y salud continúan alcanzando los más altos porcentajes. El análisis de este indicador por zonas geográficas añade el derecho a un nombre y una nacionalidad, entre los más reconocidos para las niñas y niños de occidente y oriente.

Nos gustaría hacer algunas inferencias respecto al juego. En la etapa de la niñez, el juego es una actividad fundamental para el desarrollo de las capacidades de los infantes, contribuye al proceso de socialización y al desarrollo intelectual. *“El juego ocupa un espacio importante en la vida del niño, pues proporciona un alto grado de placer, conocer el mundo y recrearlo, satisfacción, curiosidad, imaginación y actividad. Favorece la actividad modeladora, los procesos intelectuales generales, los sentimientos, las emociones y las actitudes”* (IPLAC en Peñate y Salazar, 2009, p. 23). Llama la atención que más de una tercera parte de los infantes reconoció el juego como un derecho; igual información se obtuvo en los 4 grupos focales realizados en estas edades. En contraste, esto no ocurrió en ninguno de los intercambios sostenidos con madres y padres. Niñas y niños necesitan de tiempo y espacios adecuados para jugar y esta acción constituye una necesidad, que en tanto puede ser exigida, se convierte en un derecho. Corresponde a los padres proporcionarles a sus hijos esos tiempos y espacios en función de su desarrollo físico y emocional.

Las principales vías por las cuales niñas y niños se acercan al conocimiento de sus derechos no han variado de un estudio a otro. Maestros, televisión y familia, en ese orden, volvieron a clasificar. Sin embargo, esta aseveración contradice la realizada por los adultos en este indicador, al declarar que no conocen la CDN. Tampoco resultó

muy prolifera la mención de derechos infantiles. Los grupos focales efectuados revelaron que estos no tienen claridad de qué transmitir y cómo hacerlo, no tienen las herramientas para ello. Por ejemplo, para los padres de Villa Clara los derechos se transmiten **“a través del ejemplo, explicándoselo todo y respondiéndole las dudas.”** Para los santiagueros la transmisión se da **“cumpliendo con ellos, tratando que no desvíen la conducta”**, coinciden con los villaclareños en **“predicar con el ejemplo”**, mientras que los padres de Pinar del Río insisten en la vía del diálogo y los consejos. Los maestros, por su parte, no ofrecen una situación más alentadora, evidencian una distancia entre el deber ser y lo que en realidad se hace. En ese deber ser se pronuncian por: relacionarlos con los valores, o con los contenidos de determinadas clases; la utilización de los turnos de reflexión y debate fue explicitado por pinareños y capitalinos, estos últimos insisten en **“enseñarles cómo debe ser la relación alumno profesor y mantener algunas distancias, porque a veces se pierde el respeto”** (Peñate y Salazar, 2009, pp. 24-25).

En sentido general, la prioridad concedida a las vías por las que infantes han obtenido los conocimientos acerca de sus derechos, nos sugiere algunas reflexiones. Así tenemos que la valoración realizada en el 2003 sobre la televisión mantiene validez: *“La selección de la televisión entre las principales vías por la que nuestros infantes y adolescentes les ha llegado la información acerca de sus derechos, reafirma la importancia de los medios masivos de comunicación en general, y de este en particular, lo que exige un lenguaje claro, directo, sencillo, ameno y sistemático que contribuya a fomentar e incrementar la cultura en derechos en nuestros niños, niñas y adolescentes. Mantener ese logro incluso superarlo, constituye –a nuestro juicio– un reto para el trabajo conjunto de la Coordinación Nacional del Proyecto y la División de Programas Infantiles y Juveniles del Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT)”* (Peñate, 2003, p. 36).

En lo referido al maestro, sostenemos el criterio de que éste debe verse en su contexto más inmediato: el aula y la escuela; y también más general: la educación, concebida ésta como *“[...] un proceso amplio que acompaña al individuo durante toda su vida. Rebasa la instrucción y permite que bajo su influjo se pueda contribuir a una formación más integral del ser humano, acorde a las necesidades y exigencias sociales. Cuenta con la escuela y el maestro como elementos principales para alcanzar su encargo, sin negar la existencia de otros espacios y agentes sociales que influyen en el proceso”* (Peñate, 2008, p. 7). Capacitarse en el tema de derechos, tanto para los infantes como para sus maestros, pudiera estar en consonancia con uno de los llamados pilares básicos de la educación: aprender a conocer, *“combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida”*.⁴

“[...] reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán porque el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tenga por finalidad promover su bienestar social, espiritual, moral y su salud física y mental”

(Artículo 17, CDN)

⁴ “Los Cuatro Pilares de la Educación” en educacionperu.wordpress.com/2008/04/09/los-cuatro-pilares-de-la-educacion/-20k-. Consultado: 20 de septiembre de 2008.



Respecto a la familia, es importante considerar que muchos de los padres y las madres de nuestros infantes son muy jóvenes y les puede estar faltando información y preparación respecto al tema. Pero la propia juventud puede convertirse en una fortaleza, pues pueden estar en mejor disposición al intercambio, la reflexión e incluso, al cambio. Resulta vital que se le continúe reconociendo a la institución familia su función educativa, lo cual no niega que ésta pueda ser perfeccionada y que se trace una estrategia de educación en derechos, cuyo principal destinatario sea –precisamente– la familia cubana. Esta acción pudiera contribuir a revertir la realidad existente respecto a este tema, sostenida ya por varios años, según lo avalan algunas de las investigaciones sociales realizadas por nuestra institución.⁵

Afirmamos al inicio del artículo que el Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, es uno de los mecanismos para que la población cubana en general y la infantil y adolescente en particular, conozca sus derechos, los relacione con su cotidianeidad y, en última instancia, eleve su cultura jurídica. Sin embargo, los datos porcentuales que indican el conocimiento de las niñas y niños respecto al Proyecto, no resultan muy halagüeños; sólo un 37,3 % respondió positivamente, mientras que se refirieron expresiones como: **“el nombre es demasiado largo y difícil de aprender”** o **“nos parece haber oído algo en la televisión sobre él”** (Peñate y Salazar, 2009, p. 30). Las técnicas de recogida de información indican que las acciones del Proyecto que más se visibilizan se relacionan con elementos audiovisuales, donde interviene el diseño, el color, el sonido y la claridad del mensaje, convirtiéndolos en productos

⁵ Entre las investigaciones llevadas a cabo por el Centro de Estudios Sobre la Juventud sobre la temática de referencia y que pueden ser consultadas en su Departamento de Documentación e Información se encuentran: COLECTIVO DE AUTORES: “La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba”, 2000; PEÑATE, ANA ISABEL: “La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Evaluación de los avances cognoscitivos de la población infante juvenil”, 2003; PEÑATE, ANA ISABEL: “Visión adulta de los derechos de la infancia. Un estudio de caso”, Consejo Popular de Jesús María, 2006.

comunicacionales atractivos para los infantes. Las proyecciones en este sentido tuvieron una pobre elaboración: **“realizar actividades culturales, recreativas y educativas,”** así como **“una mayor divulgación por los medios de comunicación,”** concentraron los datos porcentuales más altos (Peñate y Salazar, 2009, p. 33).

Desde las dinámicas grupales fueron reclamados espacios para la diversión y el esparcimiento, sobre todo la recuperación de terrenos deportivos. Se aludió también a la utilización de los turnos de Educación Cívica y los turnos de reflexión y debate para dar a conocer y explicar los derechos; se propuso la adaptación de juegos pasivos tradicionales, como el parchís, con fines didácticos sobre el tema. Resultó muy sintomático esta expresión en boca de los más pequeños: **“Nosotros no sabemos cómo nos lo van a transmitir, pero hace falta más información”** (Peñate y Salazar, 2009, p. 33).

Temas conocidos, por conocer y preocupaciones

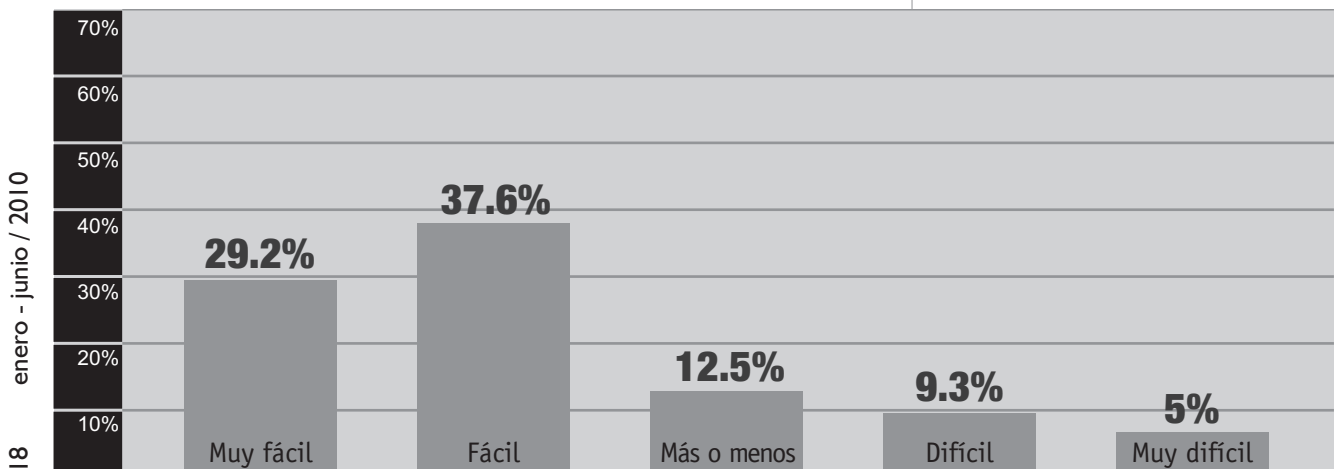
Las indagaciones acerca del conocimiento y la información, trascendieron los ámbitos específicos del Proyecto de Divulgación, pero –en última instancia– complementan los objetivos del mismo, en tanto contribuyen a la implementación de artículos específicos contenidos en la CDN. Los temas referidos a la naturaleza y a la sexualidad alcanzaron los porcentajes más elevados, este último comienza a emerger entre las necesidades de conocimientos que declaran tener los púberes.

En cuanto a las preocupaciones, éstas se centraron en los estudios, con un 24,2 %, mientras que la familia y las guerras, ubicadas en las prioridades segunda y tercera, sólo las diferenció una décima: 15,2 % y 15,1 %, respectivamente. Otras preocupaciones manifiestas lo fueron la salud, la violencia y el medio ambiente.

Libertad de expresión, derecho a ser escuchados y el respeto a sus criterios

Estos indicadores fueron medidos en los ámbitos escolar y familiar. Ante la interrogante de cómo les resulta plantear problemas en la escuela, niñas y niños declararon lo siguiente:

Gráfico No. 2
Plantear problemas en la escuela



“El niño tendrá derecho a la libertad de expresión [...]”

(Artículo 13, CDN)

Según los datos porcentuales que se exhiben, los infantes cubanos aprovechan el espacio escolar para ejercer su derecho a la libertad de expresión, sin que ello signifique que, de manera consciente, asocien su actuación con este derecho.

Pudiera deducirse también, que la mayoría no tiene limitaciones, ni de características personales –timidez, introversión, miedo escénico–, ni de funcionamiento escolar para establecer este tipo de comunicación. Relacionado con este último aspecto habría que señalar que en las escuelas existen los mecanismos para que los estudiantes expongan sus preocupaciones. Un espacio importante son las asambleas de grupo y el intercambio con los profesores guías que tienen la misión de orientarlos. El plantear problemas en este espacio dependerá –en gran medida– de las relaciones que se establezcan entre sus iguales y los adultos, además de la aceptación que reciban del grupo y que las autoridades institucionales respeten lo que por reglamento está instituido. Afloraron como los principales elementos que favorecen el indicador medido, el que sus criterios sean escuchados y que sus problemas sean solucionados. Ello resulta muy positivo porque refuerza la credibilidad y la confianza de los más pequeños en la institución escolar y en la figura del maestro, primordial en estos años de formación.

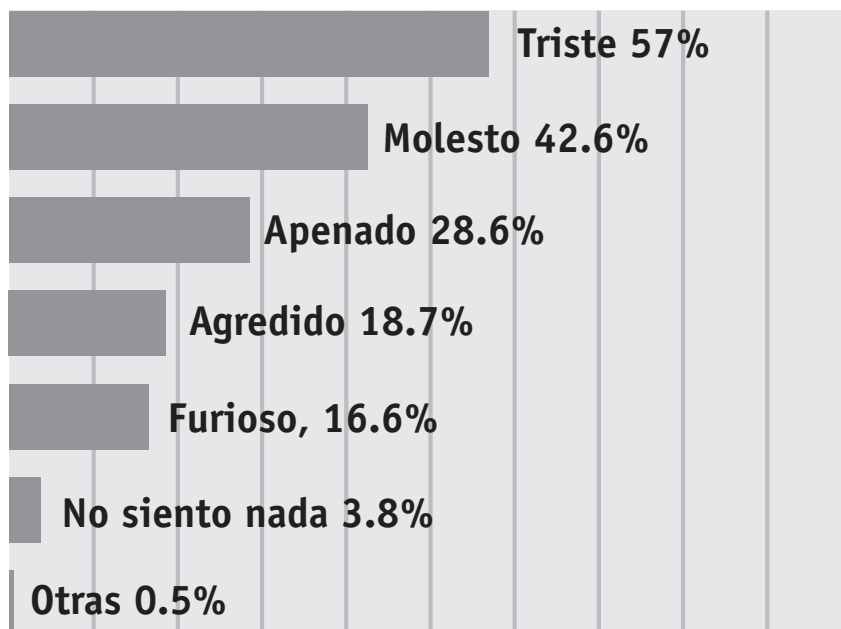
En el ámbito familiar, el indicador de referencia se midió a partir de la posibilidad real de infantes de ser escuchados y de qué sucede al no coincidir sus opiniones con la de los adultos. La mayoría declaró que son escuchados en su marco familiar; sin embargo, en las dinámicas grupales salieron a relucir expresiones como: **“No se cuenta con los niños para tomar decisiones y a veces nos golpean”**; **“[...] no tenemos derecho a expresarnos, porque piensan que lo que decimos es bobería”** (Peñate y Salazar, 2009, p. 40). En este sentido, es importante que se comprenda que el respeto o no por parte de los adultos a las opiniones infantiles, constituye un elemento que puede tributar a democratizar las relaciones intergeneracionales.

Ante las diferencias de opiniones que pueden tener niñas y niños con sus adultos, las alternativas mayormente seleccionadas fueron las que apuntan al diálogo y al respeto ante criterios diferentes. No obstante, resulta válido tener en cuenta pronunciamientos como: **“me golpean”, “me ignoran”**, los que muestran una realidad totalmente distinta (Peñate y Salazar, 2009, p. 40).

Las reacciones de padres y madres cuando sus hijos **“se portan mal”** mantienen la línea del diálogo, aunque los castigos y los regaños, en ese orden, también afloran. Por ejemplo: **“Me regañan, pero después me explican cómo debe ser”**; **“A mí me regañan sin ver la televisión, sin jugar con mis amiguitos y tampoco en la computadora hasta que a mi mamá se le olvide”** (Peñate y Salazar, 2009, p. 41).

Cabría otra interrogante: ¿Cómo reaccionan niños y niñas cuando son regañados por sus progenitores y no tienen la culpa? El gráfico resulta bien sugerente, veamos:

Gráfico No. 3
Reacciones de los infantes



Área de protección Manifestaciones de violencia

En los últimos años, en Cuba se han dado pasos importantes para, desde diferentes disciplinas y espacios, visualizar el tema de la violencia. Diversas resultan sus víctimas, pero, sin dudas, infantes y mujeres puntúan, realidad que trasciende el territorio nacional para ser una tendencia a nivel internacional, que no nace en la contemporaneidad, sino que la historia avala su existencia desde épocas antiguas, evidenciando las relaciones de poder construidas socialmente para favorecer lo masculino en cualquier rol y espacio.

Ejercer la violencia como una práctica –ocasional o sistemática– en las relaciones entre padres e hijos puede estar respondiendo además, al erróneo sentido de “propiedad personal” que los adultos han atribuido a su descendencia y, supuestamente, los legitima para reaccionar como estimen conveniente, sin que otras personas –naturales o jurídicas– tengan derecho a intervenir. Insistimos también en la existencia de expresiones violentas que desde el imaginario social, no son consideradas como tales, ni tampoco existe total comprensión y claridad de los daños psíquicos y físicos que puede acarrear esta práctica que, en no pocos casos, suelen ser incalculables e irreversibles.

A nivel declarativo, la existencia de algún grado de violencia en los hogares cubanos no alcanza ni una quinta parte del universo muestral. Sin embargo, la información con que se cuenta al medir otros indicadores, nos sugiere que el número de niños y niñas que convive con algún tipo de violencia –física, verbal, psicológica–, pudiera ser mayor. De los que afirman que en sus hogares se ejerce la violencia, reconocen en los gritos la principal manifestación, seguida de los castigos. Por sexo, los niños son más golpeados que las niñas; con ellas se acentúan los castigos y las agresiones verbales.

*“Ningún niño
será objeto
de injerencias
arbitrarias o
ilegales en su vida
privada, su familia,
su domicilio, su
correspondencia, ni
de ataques ilegales
a su honra o a su
reputación”*

(Artículo 16, CDN)



Tanto los infantes que conviven con alguna manifestación de violencia como los que no, reconocen a la madre como principal figura que ejerce violencia contra sus descendientes. Merece hacer una reflexión acerca de los elementos que pudieran sustentar esta actitud de la madre. No obstante lo avanzado, esta continúa siendo sobreexigida socialmente por la formación, educación y atención de sus hijos; es quien comparte con ellos la mayor parte del tiempo. No queda exonerada de otros compromisos y responsabilidades familiares y sociales, que pueden llegar a presionarla de tal manera que la conlleve a la asunción de conductas agresivas, incluso, en ocasiones, sin plena conciencia de ello, sobre todo en lo referido a la violencia psicológica y verbal.

Entre los infantes que dijeron convivir con –al menos– una manifestación de violencia, más de la mitad (53,2 %) refiere su mal comportamiento como la principal causa generadora de ésta. Los antecedentes investigativos de este estudio revelan iguales resultados; niñas y niños manifiestan un sentimiento de culpa ante las escenas agresivas que ocurren en sus hogares. Tal vez, los

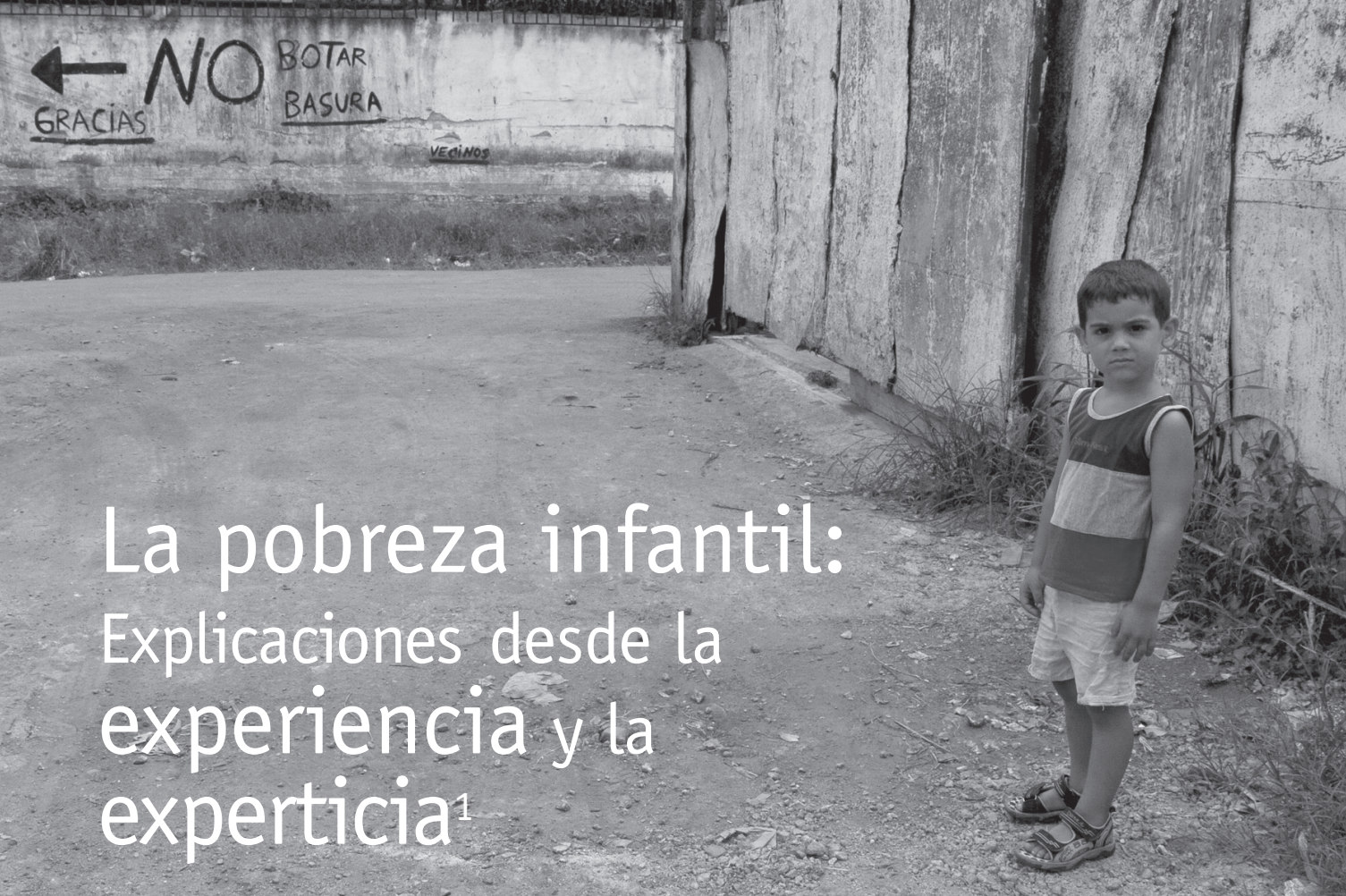
adultos incidan en la conformación de este criterio pues, en ocasiones, son ellos quienes abiertamente culpabilizan a sus hijos de las actitudes inadecuadas que asumen en torno a las relaciones intrafamiliares. Otras causas señaladas fueron la divergencia de criterios, los conflictos familiares, en los que ellos pueden estar involucrados o no, el alcoholismo y el irrespeto a sus derechos.

El espacio de la publicación impone límites, pero lo que se ha dejado de decir, impone retos. Los resultados referidos a las áreas de sobrevivencia y desarrollo no fueron visibilizados en este artículo. Tampoco las informaciones brindadas por los adolescentes; sus puntos de coincidencia

con los infantes y sus particularidades como grupo poblacional. Entonces, no nos queda otra que cumplir con los más jóvenes, y que su voz siga siendo escuchada a través de las páginas de *ESTUDIO*.

Bibliografía

- Colectivo de Autores: "La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba", Informe de Investigación, Centro de Estudios Sobre la Juventud, La Habana, 2000.
- Colectivo de Autores: "Derechos Universales, realidades particulares", UNICEF, Oficina Argentina, Buenos Aires, 2003.
- Cussiánovich, Alejandro: "Ensayos sobre infancia. Sujetos de derechos y protagonistas", Ifejart, Lima, s./f.
- "Los cuatros pilares de la Educación" en educacionperu.wordpress.com. Consultado el 20 de septiembre de 2008.
- Peñate Leiva, Ana Isabel: "La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Evaluación de los avances cognoscitivos de la población infanto juvenil", Informe de Investigación, Centro de Estudios Sobre la Juventud, La Habana, 2003.
- _____: "La Convención de los Derechos del Niño: Su contenido y alcance jurídico en Colectivo De Autores: Adolescencia. Una reflexión necesaria, pp. 34-53, CESJ, 2007.
- _____: "Educar en derechos a niños y adolescentes. Un reto de la sociedad cubana actual", Proyecto de Doctorado en Ciencias de la Educación (inédito), Centro de Estudios Sobre la Juventud, La Habana, 2008.
- _____ y Sumailis Salazar Limonte: "La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Segunda evaluación del conocimiento de la población infantil y adolescente sobre sus derechos. Acercamiento a la visión adulta", Informe de Investigación, Centro de Estudios Sobre la Juventud, La Habana, 2009.
- UNICEF: "Convención sobre los Derechos del Niño" en Los niños primero, UNICEF. Nueva York, 2000.



La pobreza infantil: Explicaciones desde la experiencia y la experticia¹

Autora: Silvia Padrón Durán

¹ La elaboración de este artículo surge del resultado de investigación de Padrón: “¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana”, CLACSO-CROP/CIPS, La Habana, 2007, como becaria junior del Programa CLACSO-CROP 2006 “Pobreza urbana y exclusión social en América Latina y el Caribe”. Los resultados de este estudio han sido presentados en diversos eventos nacionales e internacionales y por ello, pueden encontrarse elaboraciones similares en otros textos de la autora. Cualquier coincidencia no es casualidad.

resumen El campo de la pobreza infantil difícilmente pudiera ser separado de la comprensión que sobre esta cuestión tiene la infancia. Sin embargo, son habituales las desconexiones entre el saber científico y el de sus protagonistas, en este caso, el de niños y niñas. Este artículo realiza un acercamiento a los puntos de confluencia entre ambos saberes. Intenta aproximarse al campo de la pobreza infantil desde una mirada no adultocéntrica y contextualizar algunos de sus perfiles para el entorno urbano.

summary *The field of the infantile poverty could be rarely separated from the understanding that in this question the childhood has. However, the disconnections are habitual between the scientific knowledge and their main characters, in this case, the children. This article carries out an approach to the confluence points between both knowledges. It tries to approach to the field of the infantile poverty from a look non-mature centric and contextualize some of their profiles for the urban environment.*

El campo de la pobreza infantil difícilmente pudiera ser separado de la comprensión que sobre esta cuestión tiene la infancia. Sin embargo, son habituales las desconexiones entre el saber científico y el de sus protagonistas, en este caso, el de niños y niñas. Este artículo realiza un acercamiento a los puntos de confluencia entre ambos saberes.

Así, dialoga con teorizaciones contemporáneas sobre pobreza infantil a partir del análisis de las percepciones que 8 niñas y 7 ni-

² La consigna del dibujo temático fue “dibuja a un niño pobre que conozcas” y la del libre fue “dibuja lo que quieras”. La metodología de aplicación e interpretación responde a la propuesta de la especialista Aurora García (1995). Fueron realizados en hojas blancas, tamaño carta, orientada de manera horizontal. Se utilizaron los colores amarillo, naranja, rojo, azul, verde, violeta, marrón, negro y un lápiz de grafito.

³ Estas medidas –ingreso y necesidades básicas– son parte de las metodologías que se utilizan en la medición de la pobreza. La medida del ingreso asume que son pobres las personas, si su ingreso está por debajo de determinado parámetro necesario para satisfacer necesidades alimenticias y no alimenticias. Este tipo de cálculo permite deducir el costo de una canasta básica y trazar las líneas de pobreza. La mayoría de los países concibe la línea de pobreza como el consumo de un dólar al día; parámetro asumido a partir del Reporte del Banco Mundial de 1990. La medida de las necesidades básicas persigue definir las necesidades mínimas vinculadas a la alimentación, la vivienda, la educación, los servicios de salud, de agua potable, y las oportunidades de trabajo y calcula la cantidad de población por debajo de ese mínimo (López *et al.*, 2004). Estos han sido enfoques criticados por su énfasis economicista y de tendencia a la generalización a favor del descuido de realidades diversas a las que se le aplica igual parametración.

ños presentaron sobre el tema. No pretende constituirse en una propuesta epistemológica para comprender la pobreza infantil, pues el trabajo presenta una serie de limitaciones que trasciende el número de niños consultados. Básicamente, la construcción que hacen está marcada por su condición de vivir en una zona urbana, no periférica, con historia de pobreza y marginación. Se necesitaría el diálogo con niños de otros contextos territoriales y culturales del país, así como, de otras edades para llegar a una elaboración más completa. La utilidad de este texto radica en realizar una aproximación desde una perspectiva no adultocéntrica y contextualizada.

Nos aproximamos a la experiencia de los niños, principalmente, a través del análisis de dibujo temático,² de la comparación de éste con el dibujo libre; así como, a través de su relato sobre lo representado en el dibujo temático.

Algunas coordenadas sobre la pobreza infantil desde la voz y el trazo de los niños

A partir de la integración de los elementos verbales y gráficos de los niños sobre la pobreza infantil se puede afirmar que es concebida como un proceso con fuertes condicionamientos materiales y económicos, pues sus percepciones se producen en torno a un núcleo conformado por las condiciones físicas de vida, la alimentación y los ingresos de la familia. No obs-

tante, también se constituyen en piezas importantes de su representación cuestiones con frecuencia olvidadas por la literatura como la recreación, la atención familiar y las redes de apoyo (solidaridad).

Esta visión coincide con las elaboraciones más contemporáneas que defienden el carácter multidimensional de la pobreza, no restringida a los ingresos y a la satisfacción de necesidades básicas.³ La raíz económica que tiene la pobreza debe valorarse e integrarse al resto de sus dimensiones ya que es un proceso que tiene como base tanto una estructuración económico-política como un problema de orden cultural. Tal y como advierte Lázaro Rodríguez, el ángulo cultural permite un criterio más abierto, y explicativo de las relaciones y expresiones de la pobreza. Posibilita acercarnos a la pobreza y a la producción de modelos de comportamiento, de representaciones sociales, de modos de vida, acciones y estrategias, sin desestimar las condicionantes históricas de su formación y reproducción (Rodríguez, 2005). Implica entonces un marco más amplio de acción para la superación de la pobreza y no sólo operaciones financieras vinculadas a la redistribución.

En su multidimensionalidad, la pobreza es una forma “*de exclusión de los individuos y de las familias del eje de los procesos productivos, de la integración social y del acceso a la estructura de oportunidades [...] Asimismo, la pobreza constituye una de las más claras manifestaciones de falta de equidad y, por su di-*

námica de reproducción, limita las oportunidades de las que disponen los individuos y condiciona en buena medida las posibilidades futuras de movilidad social para los niños, niñas y adolescentes que nacen y crecen en hogares pobres” (Forselledo, 2002, p. 9). La pobreza en sus vínculos con la exclusión se desarrolla en un terreno donde lo social no es el espacio de igualdad de oportunidades, de equidad, sino de desigualdades y ensanchamiento de las distancias sociales. Afecta los sistemas de relaciones y los espacios sociales en los que participan o desean participar los niños.



Así, una de las especificidades de la pobreza infantil radica en su impacto, pues puede causar daños permanentes, físicos, psicológicos y sociales; atrofiar o distorsionar el desarrollo de la persona y negarle oportunidades que le van a afectar para el resto de su vida (UNICEF, 2004; Vandemoortele, 2000). El consumo cultural es uno de esos “espacios de interiorización muda de la desigualdad social” (Martín-Barbero, 1999, p. 12) desde donde se construye la diferencia y la distinción. En este sentido, los niños plantearon esta cuestión de forma clara. Entre los elementos que configuraban su definición de la pobreza infantil estaba la apariencia, y la conducta de los niños pobres. Existe una recursividad entonces entre los usos sociales que los sujetos le dan a los bienes y a los servicios insertos en su sistema de prácticas cotidianas y la pobreza. Más aún, si la mirada a lo cultural no se restringe a lo tradicionalmente considerado como cultural –música, teatro, literatura, plástica, ballet/danza, cine, etcétera.

Así, la esfera del consumo cultural, entendido más allá de lo artístico, lo literario y lo estético –sin excluirlos–, lleva a comprender dimensiones cualitativas de esos procesos de acceso social; y por tanto, son “entradas” a la problemática del bienestar individual y social, sobre todo en países como Cuba donde es más afín el concepto de pobreza relativa. Esta noción permite dar cuenta de dinámicas de exclusión en la medida en que refleja las disparidades de la participación en la estructura productiva, de la distribución y apropiación de los bienes, las dinámicas de relaciones sociales y sentidos que remiten al problema de la exclusión social, y sus vínculos con la pobreza.

Canclini afirma que “[a]un en los casos en que el consumo se presenta como recurso de diferenciación, constituye, al mismo tiempo, un sistema de significados comprensible, tanto por los incluidos como por los excluidos. Si los miembros de una sociedad no compartieran los sentidos asignados a los bienes, su posesión no serviría para distinguirlos: un diploma universitario o la vivienda en cierto barrio diferencian a los poseedores, si su valor es admitido por los que no lo tienen” (Canclini, 2005, p. 108). Así, el consumo es visto como un “sistema de integración y comunicación”, aunque también es un lugar de confrontación, o como señaló Jesús Martín-Barbero, es “reproducción de fuerzas sino lugar de producción de sentido” (Martín-Barbero, 1999, p. 12); y los niños no escapan a este proceso.



⁴ Necesidades entendidas no sólo como carencias sino como deseos.

⁵ Esta fuente, vale aclararlo, sistematiza los indicadores utilizados por la Unidad Británica de Exclusión Social (SEU), por los indicadores definidos por la Unión Europea para visibilizar la exclusión social y por el trabajo Adelman, L. And Middleton, S.: (2003) *Social exclusion in childhood: why and how it should be measured. Some thoughts from Britain* sobre los resultados de la Encuesta sobre Pobreza y Exclusión (PSE Survey b) disponible en www.sprc.unsw.edu.au. Además, revisa el estudio de Travers, P. And Richardson, S.: (1993) *Living Decently*, Oxford University Press, Melbourne, basado en la encuesta sobre estándar de vida en Australia realizada por el Buró Australiano de Estadísticas (Australian Bureau of Statistics, ABS) y el trabajo Vinson, T.: (2001) *Unequal in Life, the Distribution of Social Disadvantage in Victoria and New South Wales*, Jesuit Social Services, Ignatius Centre for Social Policy and Research, Melbourne.

⁶ Igualmente, esta otra sistematización, revisa los trabajos de Magadi, M. And Middleton, S.: (2005) *Britain's poorest children revisited: Evidence from the British Household Panel Survey (BHPS) 1994-2002*, London: Save the Children y el muy citado estudio de Bradshaw, J., Kemp, P., Baldwin, S. And Rowe, A.: (2004) *The drivers of social exclusion: A review of the literature for the Social Exclusion Unit in the Breaking the Cycle series*, London: SEU/ODPM.

Algunas de los elementos que a los niños consultados les servían para conformar su sistema de distinción fueron:

- Vestuario: la ropa o calzado de marca en una estrecha relación con estar a la moda. En el momento de la investigación, era la ropa de camuflaje.
- Lúdico: referente a la calidad de los juguetes y su actualidad, o sea, que sean personajes famosos de la industria cultural hollywoodense (Spiderman, Batman, Power Rangers, Barbie, Buddy, etc.). Se encuentran también los juguetes de uso urbano como patines, patinetas, carriolas.
- Tecnológico: la computadora.
- Hábitat: tener la casa pintada y arreglada.
- Transporte: poseer un carro propio o moverse en este tipo de transporte con frecuencia.
- De recreación: alojarse en un hotel.
- Otros: comprar en las tiendas en divisa artículos escolares como mochilas, libretas; el tipo de merienda que se lleve y poder llevarla siempre. También emergió el hecho de tener familiares cercanos que viajen o vivan en el extranjero.

Así, el consumo cultural se convierte en gran medida en un criterio que refleja cómo somos, cómo queremos ser, a qué tenemos acceso y a qué no, cuáles son nuestras aspiraciones; al menos si se le entiende según el enfoque sociológico de Néstor García Canclini. El consumo para el caso de la infancia, tiene detrás el mundo de sus necesidades,⁴ sus sueños, fantasías y sus propósitos, en su complejo vínculo con las posibilidades de satisfacción.

A partir de lo anterior, revisar las visiones de los sujetos sobre el consumo de los niños pobres cubanos es vital. Ellos constriñen dicho consumo a espacios de la comunidad, como los parques, sin implicaciones de gastos, ni necesidad de juguetes. Las llamadas "salidas a pasear" escasean en los relatos, e incluso, dos niños afirman que los niños pobres "nunca pasean". Los lugares de juego y encuentro con amigos, junto a la participación en actividades sociales relevantes, como la celebración de cumpleaños o la realización de las vacaciones fuera del hogar, son algunas de las dimensiones de análisis de la exclusión social según expertos en el tema (Daly, 2006⁵; Levitas *et al.*, 2007⁶; UNICEF, 2005; Bradbury, 2003). Así, se van dibujando las posibilidades de acceso a la recreación de los niños pobres en Cuba.

Según estos especialistas, otro indicador es el acceso a la tecnología –acceso a Internet y la telefonía, computadoras. A pesar de la utilidad de tal factor, sobre todo para países desarrollados, estos autores y otros consultados en una amplia revisión bibliográfica, presentan una subvaloración de estas cuestiones para la comprensión de la pobreza infantil y la exclusión social. De los cerca de sesenta textos consultados, sólo en tres aparece la recreación y/o el juego. Sin embargo, para los niños consultados era parte de la matriz de la pobreza.

Uno de los textos, la publicación *Social Exclusion among Urban Children* del Instituto Innocenti del UNICEF, alude explícitamente al acceso a lugares de juego, pero en el sentido de que los niños tengan acceso a lugares seguros, sin riesgos de contraer enfermedades o de producir accidentes. Otra obra donde se menciona es el texto de Adelman y Middleton (2003)⁷ encontrada en la sistematización elaborada por Anne Daly (2006). Estos investigadores también indagaron en el acceso a lugares seguros para jugar pero le añadieron al juego su arista de actividad social. También aparece implícitamente en un documento del UNICEF (2005a) titulado “Deporte, recreación y juego” donde aparece como “herramienta para la paz”. Aquí se explican sus beneficios en el rendimiento académico, en el desarrollo físico, en el aumento de la autoestima y su utilidad en la prevención del tabaquismo, la drogadicción y la delincuencia.

La literatura se concentra en el acceso de los niños a la educación por el valor del estudio para el desarrollo de capacidades; sin embargo olvidan que el juego es una actividad fundamental para el desarrollo intelectual, físico, emocional, moral y estético del niño.⁸ El juego contribuye al desarrollo de la memoria, la atención voluntaria, la imaginación, el pensamiento, el lenguaje y las relaciones interpersonales (Piaget, [1959] 1967; Venguer, 1981). Además, es uno de los derechos universales de los niños, según el Artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño en tanto es un “derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (UNICEF, 1990, p. 15). Tal y como se mencionó, para los sujetos de este estudio era un elemento medular de su concepción sobre la pobreza infantil. Se visualiza aquí una de las grandes discrepancias entre el saber científico y el de los protagonistas.

Todo lo cual nos conduce a valorar que el juego y la recreación deben ser dimensiones a tener en cuenta en los estudios que se realicen sobre el tema de la pobreza; pues son factores que, si están deteriorados, amenazan la “capacidad –de los niños– para participar plenamente algún día en la sociedad”, a decir por UNICEF (2005, p. 7). De cualquier otra forma, se desconocerían las características y las demandas de la etapa, y se correría el riesgo de realizar una mirada adultocéntrica al asunto.

Otro componente usualmente relegado, cuando se trata de abordajes sobre pobreza infantil, y que para los niños consultados

⁷ Se refiere a Adelman And Middleton: (2003) *Social exclusion in childhood: why and how it should be measured. Some thoughts from Britain*, Paper presented at ‘Social Inclusion’. (Australian Social Policy Conference, University of New South Wales, Sydney). Disponible en www.sprc.unsw.edu.au.

⁸ Para los niños de edad temprana –1 a 3 años– la actividad medular para el aprendizaje y la adquisición de nuevas estructuras cognitivas, es la acción con los objetos –como forma de juego. A partir de esa edad y hasta antes que comiencen la escuela, la actividad más desarrolladora son los juegos de roles o de representaciones al ser la vía por la cual interiorizan las normas sociales, aprenden a relacionarse, expresan sus vivencias y percepciones del mundo en el que viven; a la vez que es condición para el desarrollo de los procesos cognitivos como la memoria y la atención. A partir de que los niños comienzan la vida escolar, la actividad de estudio es la protagonista aunque el juego sigue siendo importante.



era medular, es el afecto y la atención familiar. El análisis a nivel familiar es necesario por ser un agente esencial en la socialización, en el sistema de comunicación de los niños; sin embargo, como grupo, no suele ser tomado en cuenta para asuntos más allá de los vinculados a la función económica y de supervivencia. Sólo algunos textos como el CHIP Briefing I "Children and poverty: some questions answered", lo refieren en términos de *"crecer sin una estructura familiar y comunitaria potenciadoras y protectoras: padres ausentes o sin deseo, tiempo o habilidades para cuidar de ellos"* o de forma imprecisa y general como puede ser *"la felicidad o bienestar emocional"*.

De las características asignadas por los entrevistados a las familias de los niños pobres, se encuentra la ausencia de la figura del padre. Predominan las familias extensas y monoparentales –sobre las nucleares– donde las madres tienen el protagonismo de la vida de los niños. Incluso la ausencia del padre no tiene que ser una ausencia física en el hogar –que de todas maneras es la que predomina– sino que también está referida a la falta de su apoyo y atención. De este elemento depende en gran medida el bienestar infantil pues, si lo disfruta, la pobreza deja de ser grave. Esta construcción no sólo da cuenta de cómo los niños parten de considerar que, en Cuba, los indicadores de pobreza y exclusión social no adquieren las dimensiones extremas de otras latitudes de América Latina, sino que advierte la centralidad de la familia en la definición de la pobreza infantil. Se reafirma la importancia de incluir en el análisis de esta cuestión, el modo

en que los niños se sienten queridos, atendidos, valorados e integrados a las familias.

Al mismo tiempo, a la mayoría de la muestra, sus experiencias personales les señalan que los niños pobres no son felices, según ellos, *"porque no tienen posibilidades"* (relato de J); *"no puede jugar con nadie; no tiene amiguitos, no tiene bicicleta; no tiene nada"*, *"no sabía divertirse, se reía pero de maldad"* (relato de E) o *"porque su mamá y papá no están a su lado"* (relato de D). Así, la vivencia del bienestar está íntimamente ligada tanto a los recursos materiales, como al nivel de satisfacción de las necesidades de afecto, protección, y de contacto social.

La felicidad es un tema que nos revela la complejidad de la percepción de problemas como la pobreza, pues otra parte de los niños entrevistados discrepaba. Un tercio consideró que el niño pobre dibujado sí es feliz. Para el grupo que lo percibe de esta manera, el elemento determinante parece ser el afecto de los padres y de los amigos, como lo muestra el elocuente relato de N: *"Ernesto es feliz porque tiene amigos que lo quieren, y su madre, aunque pobre, también lo quiere"*. Por otro lado, no es menos significativo que sólo uno de los cuatro sujetos identificados como niños que vivían en condiciones de pobreza, refirió que el niño pobre era feliz; con lo cual, muestran los impactos negativos que tiene esta experiencia en el bienestar infantil.

Otro elemento que indica vivencias positivas con respecto a la pobreza es el tema de la solidaridad. *"María tiene ropitas que le da la vecina (que ya no le sirven); juega con carriola y bi-*

cicleta de la vecina", comenta una niña. **"Aquí, en realidad, todo el mundo es pobre. Algunos tienen algunas posibilidades. Somos un país pobre y compartimos lo que tenemos"**, señala un niño. Aunque habría que realizar un trabajo más profundo, parece ser un rasgo especial de cómo se vive la pobreza en Cuba, en tanto es señalado como un estilo de relación, ejemplo: **"en la escuela hay casos, pero a los más pobres les regalamos"** (relato de JL). Si bien pudiera revisarse, pues puede suponer relaciones de poder asimétricas y un modelo asistencialista, tampoco se pueden dejar de reconocer los valores morales que posee de base. En este sentido, las redes de apoyo más importantes que conocen son los familiares, vecinos y los compañeros de escuela. Estos parecen brindar tanto un plato de comida, como un lugar para descansar, una mochila, unos zapatos. Con ellos también se sale a pasear; por lo que forman parte de la vida cotidiana y pueden funcionar como un soporte en medio de las estrategias de enfrentamiento a su realidad.

Otra de las zonas vinculadas a vivencias positivas que emergen en el discurso de algunos sujetos es la protección a la infancia por las políticas sociales cubanas. Curiosamente, ninguno de los cuatro niños que para esta investigación fueron identificados en condiciones de pobreza hizo alusión a este tema. Las seguridades de la infancia en Cuba mencionadas están vinculadas al acceso a la salud, la alimentación, la educación, los espacios culturales, y hasta al afecto y apoyo de los padres. Se puede observar cómo la percepción de la pobreza en nuestro contexto, no sólo se construye a lo interno del país, sino por contraposición a otras sociedades como la norteamericana. Estos niños refieren que:

- **"La Revolución da comida por la libreta... Ellos juegan en el parque, van a los hospitales. No pueden ir a restaurantes pero pueden ir a museos, a la playa"** (relato de J).
- **"Si viviera en Cuba fuera feliz, tendría medicinas gratis y tendría una casa con mamá y papá y no sería pobre ni rica. No sería pobre porque estudiaría, el papá se curaría"** (relato de RG).

Finalmente, la única ausencia en el discurso de los niños entrevistados y que es parte de una concepción amplia de la pobreza, se refería a los

recursos políticos. O sea, la posibilidad de crecer participando, de ser escuchado y tomar parte en las decisiones que les conciernen.

A modo de cierre

Como se constata, las percepciones sobre la pobreza son complejas, con elementos más consensuados y otros contradictorios. Muestran una diversidad de situaciones en la realidad cubana donde se refleja que no se han alcanzado los estándares de equidad a los que se aspira en nuestra sociedad y la multidimensionalidad de los factores que, dentro del socialismo, están asociados a la pobreza. Sus experiencias les dicen que, a pesar de las protecciones y seguridades que brinda el Estado cubano, ser un niño pobre en la actualidad, sigue estando apegado a elementos de carencia, frustración, limitación, rechazo e insatisfacción.

La capacidad de los niños para conceptualizar la realidad y reflejarla siempre impresiona y refuerza la importancia de tenerlos en cuenta para estudiar cualquier tema en el que estén involucrados. Con esto queremos destacar que los análisis de la pobreza no pueden subestimar la experiencia de los sujetos que la viven ya que dejarían de lado las configuraciones de sentido, los recursos y las capacidades de las personas para enfrentar o reproducir esta condición.

Ni el bienestar infantil, ni la equidad como parte vertebral del proyecto social cubano pueden restringirse a la satisfacción de necesidades básicas. Más aún cuando el criterio sobre lo que son las necesidades básicas no parecen estar socialmente actualizadas y pueden partir de presupuestos no del todo atentos a la realidad. El criterio de cuáles son esas necesidades básicas debe ser debatido, y por ende, analizado atendiendo a los factores culturales que le dan posibilidad y explicación. Por tanto, el diagnóstico multicausal de todos estos factores mediadores y las representaciones sociales del bienestar en relación con el desarrollo humano, infantil y social son tareas pendientes para nuestras agendas de investigación. Nuestro proyecto social, alternativo al excluyente y productor de pobreza capitalista, requiere la atención en profundidad de cualquier arista de la relación entre exclusión y pobreza. Los niños tendrían su palabra.

Bibliografía

- Bradbury, Bruce: *Child poverty: A review*, Policy Research Paper No. 20, Social Policy Research Centre, University of New South Wales, Australia, 2003.
- Chip 2004 *Briefing I 2004 Children and poverty: some questions answered*. <www.unicef.org/policyanalysis/files/child_poverty_final_draft_4_05.pdf> (04-01-07)
- Daly, Anne: "Social Inclusion and Exclusion among Australia's Children: A Review of the Literature", Discussion Paper No. 62, National Centre for Social and Economic Modelling-University of Canberra, Australia, 2006.
- Forselledo, Ariel: *La planificación de políticas de infancia en América latina. Hacia un sistema de protección integral y una perspectiva de derechos*, Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, 2002. Disponible en www.iin.oea.org/Conferencia.pol.pub.pdf (04-01-07)
- García Canlini, Néstor: "Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores" en Toirac, Yanet y Rosa Muñoz (comp.): Selección de lecturas sobre Fundamentos de Publicidad, Editorial Félix Varela, La Habana, 2005
- García Morey, Aurora: "Indicadores para el estudio del dibujo libre infantil", Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, La Habana, 1995.
- Levitas, Ruth *et al.*: *The multi-dimensional analysis of social exclusion*, Londres: Department of Sociology and School for Social Policy, Townsend Centre for the International Study of Poverty and Bristol Institute for Public Affairs, University of Bristol, 2007. Disponible en www.cabinetoffice.gov.uk/social_exclusion_task_force/documents/research/chapters/0.pdf (03-03-07)
- López, Oscar *et al.*: *Programa de estudios multidisciplinarios sobre pobreza 2004, Nociones elementales para entender la pobreza*, FLACSO/ASDI, Guatemala, 2004.
- Martín-Barbero, Jesús: "Recepción de medios y consumo cultural: travesías" en Guillermo, Sunkel (coord.): *El consumo cultural en América Latina*, Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá, 1999.
- Piaget, Jean [1959] *La formación del símbolo en el niño*, Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1967.
- Rodríguez Oliva, Lázaro I.: "¿La gestión colateral? Políticas públicas de cultura y pobreza como condición cultural en Cuba", Informe de investigación, CLACSO-CROP, La Habana/Buenos Aires, 2005.
- UNICEF: *Convención sobre los Derechos del Niño*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1990.
- _____: *Estado mundial de la infancia 2006: Excluidos e invisibles*, UNICEF, Nueva York, 2005. Disponible en <http://www.unicef.org/spanish/sowc06/press/www.unicef.org/> (15-08-07)
- _____: "Deporte, recreación y juego", Nueva York, 2005a. Disponible en <http://www.unicef.org/spanish/sowc06/press/www.unicef.org/> (01-09-07)
- Vandemoortele, Jan: 2000 *Absorbing social shocks, protecting children and reducing poverty: the role of basic social services*, UNICEF, Nueva York, 2000. Disponible en http://www.unicef.org/evaldatabase/files/Global_2000_Absorbing_Social_Shocks.pdf (12-12-07)
- Venguer, Leonid: *Temas de psicología preescolar*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981.

Infancia vulnerada y derechos humanos

Autor: Antonio Sandoval Ávila

resumen La sustitución en México del Estado de bienestar por un modelo de desarrollo capitalista neoliberal condujo a la exclusión social. El deterioro del mercado de trabajo ha sido la consecuencia más desastrosa del nuevo modelo económico con el que se ha acentuado el desempleo y masificado la pobreza. El ataque a la pobreza con frecuencia se basa en un neosistencialismo focalizado, que no ha podido evitar la vulnerabilidad de las familias y de los individuos frente al desempleo y la pobreza. Los grupos de niños y niñas vulnerables se han convertido en un referente simbólico de nuestra crisis económica, política y social. Las buenas intenciones expresadas en la legislación nacional y en la amplia gama de instrumentos internacionales (declaraciones, protocolos, convenciones, etc.) que México ha suscrito a favor de la infancia, no coinciden con la descarnada realidad de la mayoría de nuestros niños y niñas.

summary *Substitution in Mexico of the State welfare by a neoliberal model of capitalist development led to social exclusion. The deteriorating labor market has been the most disastrous consequence of the new economic model which has increased unemployment and widespread poverty. The attack on poverty is often based on a focused neowelfarism has not been able to avoid the vulnerability of families and individuals cope with unemployment and poverty. The group of vulnerable children has become a symbolic reference to our economic, political and social crisis. The good intentions expressed in national legislation and the broad range of international instruments ((declarations, protocols, conventions, etc.) that Mexico has signed up for children, do not match the unbearable reality of most of our boys and girls.*



Fuente: <http://rodrigoinfante.files.wordpress.com>

Introducción

Las políticas económicas implementadas en México, a partir de la adopción del nuevo modelo de desarrollo capitalista neoliberal, sólo han beneficiado a unos pocos mientras que la gran mayoría de la población se ha visto perjudicada por un progresivo deterioro de sus condiciones materiales de vida generado por la contracción del empleo, la caída del salario real y, por ende, del ingreso familiar, lo que ha generalizado la pobreza (Sotelo, 2003, p. 1). Detrás de la pobreza hay una aguda desigualdad que la genera y que está produciendo daños de toda índole. Unos son económicos como la destrucción de pequeñas y medianas empresas creadoras de buena parte del empleo. Otros son humanos como la pobreza y la exclusión, y otros son políticos como las tensiones sociales que atentan contra la estabilidad y la democracia. La desigualdad aparece también como la traba fundamental para que no pueda

darse un crecimiento económico sostenido (Klikberg, 2002a, pp. 24, 30, 78, 139). El mapa de las desigualdades se extiende desde las posibilidades de acceso al agua potable, al saneamiento básico y la electricidad, hasta la seguridad social, la justicia, la administración pública, la telefonía, el empleo, etc. (Prats, 2004, p. 1). Esto ha afectado seriamente a las familias. Éstas reciben todas las influencias de la sociedad y no pueden operar fuera de sus directas conexiones con ella. Reciben el impacto de este proceso tanto en sus aspectos positivos como negativos. No puede variar la organización familiar sin que las consecuencias de ese cambio se extiendan al resto de la organización social (Leñero, 1991, p. 25).

La familia debía producir la felicidad de los individuos a su cargo. Sin embargo, a partir de los años setenta del siglo pasado deja de ser capaz de satisfacer estos deseos. Se rompe, toma formas inéditas. Si la familia está en situación crítica de desintegración interna como consecuencia de la crisis económica, difícilmente puede operar de manera sana (Segalen, 1992, pp. 13-28). Desde este punto de vista, la familia puede servir como impulsora o como freno del proceso de modernización, entendido como la totalidad de las acciones que orientan a la sociedad hacia la consecución de un conjunto ordenado de condiciones de vida individual y colectiva que se estiman deseables con respecto a determinados valores (Mena, 1993, pp. 5-14).

En este contexto, el discurso político se orienta hacia la dinámica institucional, la estrategia de los actores políticos y los condicionamientos económicos, sin considerar debidamente la experiencia diaria de la gente y los problemas que presenta la vida cotidiana (Castells, 1999, pp. 369-374). Con ello, se olvida que es en el ámbito cotidiano familiar donde se entrecruzan los macroprocesos con los microprocesos; donde confluyen todas las dimensiones: social, económica, política, cultural, etc.; donde se articulan la estructura económica y la superestructura ideológico-política; donde se reproducen físicamente los individuos que, a su vez, garantizan la reproducción de la sociedad; donde los problemas cotidianos se articulan con la responsabilidad de la conducta humana en cuanto a la convivencia armónica entre los hombres y de éstos con su entorno físico (Solano, 1992, XIV-

XVIII, pp. 25-32). Se olvida que la vida diaria familiar tiene incidencia directa en la creación o resolución de los problemas de convivencia social, en la estabilidad o inestabilidad, en la gobernabilidad o ingobernabilidad, y en el progreso o estancamiento de la sociedad. Es decir, se relega la dimensión política de la familia que constituye la base en virtud de la cual se funda el poder político en la sociedad (Mena, 1993, pp. 5-14).



El cambio social y la familia

Esto ha provocado modificaciones en el ambiente familiar que han alterado la estructura y dinámica de las familias, sobre todo de las familias trabajadoras. Al menos esto es lo que indican las diversas formas de cohabitación fuera del matrimonio, la disminución del matrimonio, el aumento del divorcio, separaciones y abandono; el incremento de familias monoparentales con jefatura femenina y reconstituidas; el aumento de embarazos en adolescentes y de madres solteras; los altos índices de emigraciones; la tendencia hacia la familia extensa, etcétera. (Segalen, 1992, pp. 13-28).



Fuente: www.skyscraperlife.com

Una quinta parte de las familias en México son monoparentales con jefatura femenina. Este tipo de familias son más vulnerables desde el punto de vista económico. Las jefas de familia tienen las mismas dificultades que las otras mujeres para incorporarse al mercado de trabajo, pero, además, tienen que compatibilizar sus actividades domésticas y de cuidado de los hijos con el rol de responsables económicos del hogar. Esto implica una caída mayor del nivel de vida de estas familias, por las condiciones desfavorables en que la madre se inserta en el mundo del trabajo remunerado que la obligan a aceptar en éstas condiciones también desfavorables. Pero esto no se debe al carácter incompleto del núcleo familiar, ni al sexo del jefe del hogar. No es la condición femenina lo que lo propicia, sino la vinculación de la madre al desempeño de múltiples roles como ama de casa, como madre trabajadora, como proveedora del hogar, como padre, etcétera. (López e Izazola, 1994, p. 41).

Esto hace a estas familias mucho más vulnerables, no sólo desde el punto de vista económico, sino también desde otros puntos de vista como el que se relaciona con la crianza de los hijos, pues la incorporación de las madres al mercado del trabajo remunerado ocurre en edades que implican la presencia de hijos pequeños y/o adolescentes, cuya formación, aunque las madres no quieran, descuidan, al disminuir el tiempo efectivo de convivencia con los hijos, por las múltiples responsabilidades que se ven obligadas a asumir. Esta situación aplica también para las madres cónyuges que trabajan (López e Izazola, 1994, p. 41).

Los hogares reconstituidos también constituyen, a veces, ambientes poco estimulantes y enriquecedores afectiva y socialmente, por las dificultades que implica la convivencia con padrastros, madrastras y proles diversas, es decir, los hijos de un miembro de la pareja y del otro o de ambos, por las situaciones de violencia que generan el rechazo y trato diferencial que se puede dar entre los hijos propios y los de la otra pareja, el abuso sexual por padrastros, etcétera. (Ribeiro, 2000, pp. 112-113).

De entre las múltiples estrategias a que recurren las familias para afrontar la crisis económica, destaca el uso de la familia extensa. Una cuarta parte de las familias en el país son extensas. Si bien el hecho de compartir la vivienda tiene la ventaja de la incorporación al trabajo formal e informal de todos los corresidentes de la vivienda, por otro lado tiene serios inconvenientes. En los hogares superhabitados, la individualización y la privacidad son anuladas por el reducido espacio, el hacinamiento y la promiscuidad, la mayor densidad de ocupantes por vivienda y por cuarto. En estas condiciones, en lugar de un mayor cohesionamiento, lo que puede darse es una mayor desorganización por la angustia que generan el desempleo y la escasez de recursos que provocan tensión, frustración, irritación, incompreensión, agresividad, etc. y que pueden inducir al alcoholismo, al uso de drogas, a la depresión. Este contexto puede conducir al suicidio que, de hecho, se ha visto incrementado por estas causas, así como a la práctica de activida-

des antisociales ante la falta de expectativas. La situación se agrava por la lucha por el espacio y la imposibilidad de un descanso y sueño reparador; todo lo cual favorece la aparición de conflictos, pleitos, abuso sexual, etcétera.

Los hogares superhabitados por el hacinamiento y la promiscuidad, ofrecen a los menores deprimentes espectáculos que pueden provocar en ellos precocidad sexual e inclinación a expe-

que no sólo afecta a la familia, sino que afecta también a la sociedad por sus repercusiones sociales, económicas, políticas, y de morbilidad y mortalidad que de ella se derivan (Aguirre, 1997, p. 27). La violencia tiene muchas caras y una de ellas es la violencia económica que ejerce el Estado contra la población. Este tipo de violencia es equiparable a la noción de injusticia social (Teubal, 1999, p. 29). En este sentido, los ni-



Fuente: <http://imgur.com>

riencias y costumbres sexuales impropias, cuando no al desajuste o choque mental (Ruiz, 1998, pp. 37-39). Por la carencia de espacio en la casa, la calle se vuelve para los hijos una extensión necesaria del hogar, lo que propicia que pasen mucho tiempo en la calle, relajándose considerablemente el control que la familia ejerce sobre ellos (Cortés y Shybia, 1999, pp. 48-51).

La crisis económica está incidiendo en uno de los problemas que cada día está saliendo más a la luz como es el de la violencia familiar, problema

ños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de vulnerabilidad, son los millones de NNA pobres a los que el país no les ofrece un entorno favorable desde la familia (INEGI, 2003a, pp. 7- 8). Los NNA vulnerables más visibles son los NNA en y de la calle, los indígenas, los jornaleros, los que trabajan en condiciones de explotación, los maltratados, los abusados sexualmente, los discapacitados, los fármaco-dependientes y los infractores, entre otros.

Como un sólo proveedor económico por familia es insuficiente, se hace necesario incorporar en forma creciente al trabajo fuera del hogar al mayor número de miembros de la familia. Muchas mujeres han pasado a convertirse en sostén importante del presupuesto familiar y, en muchos casos, su ingreso es el único. De no ser por el aporte de las mujeres, las cifras de pobreza serían aún mayores de lo que son. El aporte de las mujeres que trabajan contribuye a que una proporción importante de hogares situados sobre la línea de la pobreza puedan mantenerse en esa posición (Kliksberg, 2002b, p. 72). En el país no sólo se incrementó la participación de las mujeres en la actividad económica, sino que también se acrecentó la participación de menores (INEGI, 2003b, p. 370).

Niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad

En México trabajan 3,5 millones de niños y niñas de 6 a 14 años de edad que se distribuyen casi por igual entre niños y niñas. De este total, 1,5 millones (45,3 %) realizan algún trabajo económico y 1,8 millones (54,7 %) realizan trabajo doméstico. Lo anterior significa que uno de cada seis menores en este rango de edad, desempeña un trabajo, ya sea éste económico o doméstico (INEGI, 2004, pp. 24, 34, 39).

Una tercera parte de los niños y niñas que trabajan tienen entre 6 y 11 años de edad y dos terceras partes tienen entre 12 y 14 años. Por grupos de edad se observa que los niños y niñas de 12 a 14 años son más (65,3 % del total de la población de 6 a 14 años) que los niños y niñas de 6 a 11 años (34,7 %). Esta situación muestra que a medida que la edad de la población infantil aumenta, la probabilidad de insertarse en el trabajo económico y doméstico también tiende a aumentar. En el grupo de 6 a 11 años se observa una proporción mayor de niños (37,2 %) que de niñas (27,8 %). En el grupo de 12 a 14 años la participación de las niñas es mayor (72,1 %) que la de los niños (62,8 %). Esto es, de 6 a 11 años son más los niños que trabajan que las niñas, pero de 12 a 14 años la situación es inversa (INEGI, 2004, pp. 35-37, 87).

El mayor peso que los niños y niñas de 12 a 14 años tienen respecto al total de la población infantil de 6 a 14 años que trabaja, se debe a que muchos de ellos concluyen su educación primaria alrededor de los 12 años y no continúan estudiando, ingresan a las actividades económicas o ayudan en las tareas domésticas, y son las niñas las que principalmente son incorporadas desde temprana edad a los quehaceres del hogar (INEGI, 2004, pp. 36-40, 87). Sólo el 55 % de los inscritos en la enseñanza primaria la terminan. El resto no continúa estudiando y el 69 % de ellos aduce como razón la falta de recursos económicos que los obliga a trabajar (Ruiz, 2002, pp. 44-45).

Se calcula que en el país hay alrededor de 1,2 millones de jornaleros agrícolas que se ven obligados a emigrar temporalmente con

sus familias fuera de sus comunidades de origen en busca de oportunidad de empleo y a vivir bajo las más precarias condiciones de vida, incorporando al trabajo al mayor número de miembros de su familia, incluidos los NNA. El trabajo agropecuario absorbe el 56,8 % del trabajo infantil masculino y el 26,8 % del femenino (INEGI, 2004, p. 51).

El trabajo forzoso toma principalmente la forma de servidumbre por deudas y afecta, sobre todo, a los indígenas y a los trabajadores estacionales del campo. Debido a que los contratistas de esta mano de obra pagan por adelantado a los campesinos, cuando éstos empiezan a trabajar ya están endeudados, y debido a las artimañas de los empleadores, sus deudas no pueden ser pagadas con su trabajo y se ven atrapados en una espiral de deuda y servidumbre (OIT, 2005a, pp. 2-4).

Muchos de los niños y niñas que salen a trabajar fuera de sus casas lo hacen en las calles de las ciudades. Es difícil distinguir a los NNA *en la calle* de los niños y niñas *de la calle*. Unos y otros hacen lo mismo y todos son víctimas de variados tipos de abuso. En ocasiones quienes abusan de ellos son la policía y otras autoridades que, supuestamente, deberían protegerlos (Harris, 2004, p. 2). En México más de 200 mil NNA trabajan en las calles, 20 mil de estos son menores de 5 años. El fenómeno crece a un ritmo de 20 % anual. Del total de estos menores, el 92 % son NNA *en la calle* y el 8 % son *de la calle* (Franco, 2004, p. 1).

A medida que la cantidad de NNA que se suman a la fuerza trabajadora aumenta, el número de ellos que cae en las diferentes redes de la industria de la explotación sexual, también aumenta. En la actualidad, se estima que el número de niños y niñas explotados sexualmente en México ronda los 100 mil (Meraz, 2005, p. 21).

Acciones para la protección de los menores

A finales del siglo XIX y principios del XX, fue creándose la opinión pública favorable hacia una legislación internacional a favor de la infancia. En 1919 la inglesa Eglantyne Jebb fundó Save the Children Fund como respuesta a la miseria en que la guerra hundía a miles de niños en Europa, y, en septiembre de 1924, la Liga de las Naciones adoptó como suya la Carta de la Unión Interna-

cional, consistente, entre otros, en los siguientes puntos: el NNA ha de poder desarrollarse de modo normal, material y espiritualmente. El NNA que tiene hambre ha de ser alimentado, el enfermo ha de ser curado, el retrasado ha de ser estimulado, el desviado ha de ser dirigido, el huérfano y el abandonado han de ser recogidos y atendidos, etcétera. (Delgado, 2000, p. 206).

Una de las aportaciones más importantes de la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los derechos de los NNA, que ya contemplaba el derecho de la niñez a ser protegida contra cualquier clase de explotación, radica en los principios básicos de protección a la infancia que introdujo a escala internacional y que constituyeron la base del desarrollo progresivo sobre las normas internacionales de los derechos de la infancia, principios que propugnan porque los NNA puedan desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente, en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y de dignidad (OIT, 2005b, p. 17). Fue el primer instrumento jurídico internacional que sistematizó los derechos de la niñez; no obstante, al ser un instrumento declarativo, no generaba obligaciones para los Estados Parte (Quintino, 2007b, p. 16).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en su Artículo 25 se refiere al NNA como poseedor de "*derecho a cuidados y asistencia especiales*" (UNICEF, 2006, p. 12). La Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1959, proclamó que los derechos en ella consagrados serían reconocidos a todos los niños sin excepción, ni distinción o discriminación por motivos de raza, sexo, color, religión, idioma, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición ya sea del niño o de su familia; pero tuvo la limitación de no tener carácter vinculante (Delgado, 2000, p. 206).

Con este fin deberán proporcionarse tanto al niño como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. Salvo circunstancias especiales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia.

Se le dará al niño una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, para que llegue a ser un miembro útil de la sociedad. El niño debe ser protegido de toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada. En ningún caso

Fuente: <http://3.bp.blogspot.com>



se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación, o impedir su desarrollo físico, mental o moral (Delgado, 2000, p. 207).

En 1949 la Organización de las Naciones Unidas centró su atención en el problema de la prostitución y la trata de personas y adoptó la Convención para la Represión de la Trata de Personas y Explotación de la Prostitución Ajena, que fue ratificada por México en 1956. Entre sus disposiciones relevantes se encuentra la obligación que impone a los Estados Ratificantes de castigar a toda persona que explote la prostitución de otra, aún con el consentimiento de ésta (OIT, 2005b, p. 19).

El Artículo 18 de la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU de 1989, dice que a efectos de garantizar y promover los derechos enunciados en la Convención, los Estados Parte prestarán la asistencia apropiada a los padres y a los representantes legales para el desempeño de sus funciones. El Artículo 24 estipula que los Estados Parte se asegurarán de que ningún niño sea privado de su derecho al disfrute de los servicios sanitarios; asegurarán la plena aplicación de este derecho y adoptarán las medidas apropiadas para: asegurar la atención prenatal y postnatal apropiada a las madres; combatirán las enfermedades y la malnutrición mediante el suministro de alimentos nutritivos y agua potable, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de la contaminación del medio ambiente; reducirán la mortalidad infantil y garantizarán el acceso a la educación, entre otras cosas.

El Artículo 27 estipula que los Estados Parte reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. En el Artículo 32 los Estados Parte reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Y por el Artículo 34 los Estados Parte se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales. Con ese fin tomarán todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral que sean necesarias para impedir

la explotación sexual comercial infantil (ESCI). (UNICEF, 1995, pp. 20, 25-26, 28, 34-35.)

México ratificó en 1990 la Convención sobre los Derechos del Niño, lo que implica, entre otros compromisos, la obligación del gobierno de incorporar el contenido de la misma a sus legislaciones y el de implementar las medidas orientadas a difundirla y respetarla. El Artículo 3 de dicha Convención estipula que: *“Los Estados Parte se comprometen a asegurar al niño la protección y cuidado que sean necesarios para su bienestar [...] y con ese fin tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas. [...] Se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.”* (UNICEF, 1995, pp. 4, 8-9). Esta Convención constituye una directriz de incuestionable utilidad, pues, además de establecer los derechos de los NNA como una prioridad en las agendas de los Estados, promueve que se combata la ESCI de forma coordinada tanto en el ámbito nacional como en el internacional (OIT, 2005b, p. 12).

El Convenio no. 182 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) prohíbe las peores formas de explotación infantil, y su recomendación no. 190 entre otras medidas insta a los Estados Parte a elaborar leyes que prohíban de manera urgente estas formas de esclavitud (OIT, 2005b, p. 7). Este Convenio fue presentado en Ginebra, Suiza, en la 87 Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo, el 17 de junio de 1999 y entró en vigor el 19 de noviembre del 2000 (OIT, 2005a, p. 39). De conformidad con este Convenio, las peores formas de trabajo infantil, dado que son prácticas análogas a la esclavitud, comprenden la venta y trata, utilización o reclutamiento de NNA para la prostitución infantil y la pornografía (Quintino, 2007b, p. 16).

Asimismo, se elaboró el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de la Niñez, relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, adoptado en el año 2000 (OIT, 2005a, p. 39). Conforme a este Protocolo, los Estados Parte deben



prohibir la venta de niños, niñas y adolescentes, así como la prostitución y la pornografía infantil (Quintino, 2007b, p. 17).

El gobierno de México ratificó el Convenio desde el año 2000 y aprobó el Protocolo en el año 2002. Por desgracia, tanto a nivel constitucional, como de legislación secundaria, se ha descuidado este tema tan importante. Nuestras legislaciones no han regulado con amplitud las atenciones que pudiesen satisfacer las necesidades y expectativas de un NNA víctima del delito de ESCI (OIT, 2005a, pp. 5, 7-8).

En México, una de las acciones legislativas más importantes en materia de protección jurídica de la infancia, fue la aprobación de la “Ley para la Protección de los Derechos de los NNA”, como ley reglamentaria del Artículo Cuarto Constitucional. Dicha Ley fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 29 de mayo de 2000 (OIT, 2005b, p. 129). El Artículo Cuarto Constitucional, que garantiza el respeto de la pluriculturalidad de la nación, que garantiza la igualdad ante la ley del varón y la mujer, y protege la organización y el desarrollo de la familia, el derecho a la salud, a una vivienda digna y decorosa, así como el derecho a un medio ambiente adecuado para el desarrollo y bienestar de las personas; establece el deber de los padres de preservar el derecho de los menores a la satisfacción de sus necesidades y a la salud física y mental, pero también señala que la ley establecerá los instrumentos y apoyos necesarios a fin de alcanzar tal objetivo (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos).



Fuente: www.imagendelgolfo.com.mx

Conclusiones

La familia es la principal responsable del desarrollo integral de los hijos. En esta perspectiva, el origen del problema de los NNA en situación de vulnerabilidad radica en la familia. Pero la familia no existe en el vacío social. La familia constituye un ámbito privilegiado de interacción entre los individuos formados en su seno y las estructuras sociales. Es la mediadora entre lo social y lo individual. Todo lo que pasa en la sociedad afecta a las familias y lo que pasa en el interior de éstas se revierte a la sociedad. Las características socioeconómicas y culturales de la sociedad determinan la estructura y dinámica interna de las familias. La crisis de las familias no es más que la crisis de la sociedad. Una sociedad sana se construye con familias sanas. Es desde la familia que debe afrontarse la situación de colapso del ingreso y de la fragilidad social a que se ha llevado a las familias. El mejoramiento de nuestros NNA va de la mano del mejoramiento de sus familias. Pues debido a una relación de consecuencia, si se mejora la situación de las familias, mejorará la situación de los menores. El origen de los grupos de NNA en situación de vulnerabilidad, hay que buscarlo entonces, en la cotidiana violación de la legalidad precisamente por aquellos encargados de cumplir y hacer cumplir la ley.

Sin embargo, desde que en 1919 Eglantyne Jebb pone en marcha Save the Children Fund, pasando por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la Declaración de los Derechos

del Niño de la ONU de 1959 y la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU de 1989, hasta la Asamblea General de la ONU de mayo de 2002, en que los dirigentes de 190 gobiernos se comprometieron a crear *“un mundo apropiado para los niños”* y reafirmaron que la familia tiene la responsabilidad de la protección, la crianza y el desarrollo del niño quien tiene derecho a recibir una protección y apoyo integrales, su compromiso para crear y sostener un entorno protector para la infancia, resulta menos claro.

A pesar de que casi todos los gobiernos del mundo (excepto dos) han ratificado la Convención de los Derechos del Niño, y de que ha habido avances concretos en el mundo, todavía queda mucho por hacer para crear un mundo apropiado para la infancia. La visión de la Convención no coincide con la descarnada realidad de la mayoría de los NNA del mundo. La vida de millones de NNA, están arruinadas por la pobreza a pesar de la riqueza de las naciones. La experiencia hasta la fecha indica que los NNA no son una prioridad y suelen considerarse como un elemento secundario en los objetivos macroeconómicos (UNICEF, 2006, pp. 12, 17-19, 40).

Fuente: www.dialogoqueretano.com.mx



Bibliografía

- Aguirre Zurita, Patricia: "La violencia contra la mujer" en *Realidades*, no. 6, agosto, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León, México, 1997.
- Castells, Manuel: *La era de la información*, vol. III, Siglo XXI, México, 1999.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Cortés Guardado, Marco Antonio y Cecilia Soraya Shibya Soto: *Los valores de los jaliscienses*, Universidad de Guadalajara, México, 1999.
- Delgado, Buenaventura: *Historia de la infancia*, Ariel, Barcelona, 2000.
- Franco, Pilar: "Más de 200 mil menores trabajan en las calles", México, 2004. www.angel.org.ni/1999-21/htm/body-la-niñez-enelmundo.htm-38k Consultado 7/20/2207.
- INEGI: *El trabajo infantil en México, 1995-2002*, México, 2004.
- _____: *Perfil sociodemográfico del área metropolitana de Guadalajara*, México, 2003a.
- _____: *Mujeres y hombres de México*, México, 2003b.
- Kliksberg, Bernardo: *Capital social y cultura, claves olvidadas del desarrollo*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Colección Papers, Paper no. 29, Instituto Internacional de Gobernabilidad, Barcelona (2002a). <http://www.iigov.org/papers/tema5/paper0029.htm> Consultado 06/10/2008.
- _____: "La discriminación de la mujer en el mundo globalizado y en América Latina. Un tema crucial para las políticas públicas", en *Boletín* no. 123, del 17 de diciembre, Instituto Internacional de Gobernabilidad, Barcelona (2002b). <http://www.iigov.org> Consultado 11/09/2006.
- Leñero Otero, Luis: "El niño sin familia y sin sociedad propia", *Memoria del Primer Foro Nacional del Menor en la calle*, celebrado del 13 al 15 de junio en Colima, Colima, México, 1991.
- López Barajas, María de la Paz y Haydeé Izazola Conde: *El perfil censal de los hogares y las familias en México*, INEGI, México, 1994.
- Mena, Carlos, Mariana Aylwin y Cristian Gazmori: *La familia en Chile*, Instituto Chileno de Estudios Humanísticos, Santiago de Chile, 1993.
- Meraz, Fernando: "En México, cien mil menores son explotados sexualmente", *Diario Público* del 22 de marzo, p. 21, UNICEF, Guadalajara, Jalisco, México, 2005.
- OIT: *Declaración relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*, 2005a. http://www.ilo.org/dyn/declaris/DECLARATION.DOWNLOAD_BLOD?var_documentID=1714 Consultado 10/22/2006.
- _____: "Estudio jurídico-penal relativo a la explotación sexual comercial infantil en Jalisco", México, 2005b.
- Quintino Zepeda, Rubén: "Manual para la persecución de delitos relativos a la explotación sexual comercial infantil" en *Manual para agentes de procuración de justicia*, IPEC-OIT-STPS, México, 2007b.
- Ribeiro Ferreira, Manuel: *Familia y Política Social*. Humanitas. Buenos Aires, 2000.
- Ruiz Garza, Mauricio: (1998) *Menores infractores. Una pedagogía especializada*, Ediciones Castillo, México, 2000.
- Segalen, Martine: *Antropología histórica de la familia*, Taurus, Madrid, 1992.
- Solano Solano, Mario: *Conciencia cotidiana y aparatos de hegemonía*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México, 1992.
- Sotelo Valencia, Adrián: (2003) *La reforma laboral en México*, México, 1992. www.rebellion.org/economia/030823abascal.htm
- Teubal, Ruth: "Acerca de la violencia", *Boletín informativo del Consejo Profesional de Graduados en Servicio Social*, Año 8, no. 24, febrero-marzo, Buenos Aires, 1999.
- UNICEF: *Convención de los derechos de los niños*, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 1995.
- _____: *Estado mundial de la infancia 2005*, Nueva York, 2006. http://www.unicef.cl/centrodoc/pdf/estados/sow05_sp.pdf Consultado 6/23/2007.



Valoraciones en torno a la Orientación Profesional

Autora: Elizabeth Ribalta Rubiera

Las profundas transformaciones que se dan en el orden político, económico, histórico y sociocultural actual, demandan el constante perfeccionamiento de los sistemas educativos en su empeño de formar sujetos reflexivos, creativos e íntegros, con capacidad para orientarse desde su construcción personal en las nuevas complejidades de la sociedad contemporánea. En el ámbito de la *Orientación Profesional*,¹ estos cambios sociales inciden notablemente en las cuestiones relacionadas con

los procesos de elección y de conformación de intereses profesionales, y alcanzan particular valor para los adolescentes y jóvenes, quienes expresan disímiles modos de vivenciar su inserción a esta nueva realidad educativa y laboral.

¹ Este tipo de Orientación ha sido llamada indistintamente "Orientación Vocacional" o "Profesional", aunque pueden encontrarse algunos autores que las han considerado conceptualmente como diferentes.

resumen Las exigencias del panorama sociocultural actual demandan una resignificación teórica y práctica de todo el accionar educativo, incluyéndose la Orientación Profesional. En el presente artículo se ofrecen algunas valoraciones en torno a esta actividad formativo-educativa, destacándose el inestimable valor teórico-metodológico que propone el Enfoque Histórico-Culturalista de L. S. Vigostky y sus seguidores. Se hace referencia a aquellas unidades de análisis que pueden constituir el foco de atención para la comprensión de las dinámicas que se revelan en la conformación y consolidación de los intereses profesionales. Igualmente, se reflexiona en torno a la importancia del aprovechamiento de los espacios grupales en la promoción del desarrollo, así como de cuál ha de ser el rol del profesor en este proceso.

summary *The demands of the current sociocultural panorama demand a theoretical re-significance and practice from all educational work, being included the professional orientation. In the current article is offered some valuations around this formative-educational activity, standing out the invaluable theoretical-methodological value that proposes the Focus Historical-Cultural of L.S. Vigostky and his followers. Reference is made to those analysis units that can constitute the focus of attention for the compression of the dynamics which are revealed in the conformation and consolidation of the professional interests. Equally, it is meditated around the importance of the use of the group spaces in the promotion of the development as well as which the professor's role must be in this process.*

Tomando como referente los elementos expuestos por Fernando González Rey y Albertina Mitjans (1989) en relación con la educación de la personalidad, se utilizará el término "Orientación Profesional" únicamente.

En sus inicios, la Orientación Profesional era considerada como una acción puntual para facilitar la selección de una determinada profesión u oficio, y su máximo propósito lo constituía el alcance de altos niveles de productividad y eficiencia. Sin embargo, en su consolidación como disciplina científica, fueron alcanzando mayor relevancia otros elementos² del proceso de educación de la personalidad, sin negar la importancia que merecía desarrollar en los sujetos la capacidad para tomar adecuadamente una decisión trascendental como lo es la profesión que se ejercerá.

Justamente porque esos elementos constituyen causales directos de las decisiones que se toman, la comprensión de la personalidad como unidad integrada y su ineludible interrelación sistémica con los "otros" y con los contextos en los que interactúa la persona, suscitó un giro total en la concepción y accionar de la Orientación Profesional. Se hace significativa, entonces, la idea de considerar esta última como una acción continua, sistemática, estructurada y multifactorial, cobrando particular valor la necesidad de influir en la educación del sujeto para una adecuada conformación de su proyecto de vida y el aprendizaje para el advenimiento y transcurso de los momentos de transición –laboral y de otra naturaleza– que se suceden en el ciclo vital.

Hacia la adolescencia y la juventud van dirigidos los mayores esfuerzos en lo concerniente a la Orientación Profesional por las implicaciones que para todas las esferas de la vida tienen las decisiones sobre el futuro laboral que han de tomarse en estas etapas. Sin embargo, dicha práctica no es privativa de estos estadios del desarrollo humano. La concepción de la educación, como un proceso a lo largo de toda la vida, exige que se asuma la Orientación Profesional como una acción que se extiende en el mismo periodo de tiempo.

En este ámbito resulta indispensable la comprensión del desarrollo como un fenómeno que no se produce de forma lineal y uniforme, sino que en él convergen dinámicamente las formaciones psicológicas del pasado, presente y futuro, produciéndose complejas interconexiones entre lo cognitivo y lo afectivo, lo interpersonal y lo intrapersonal, con un particular modo de organizarse y reestructurarse continuamente. Por ello, la Orientación Profesional debe considerarse desde sus múltiples procesos de evolución e involución y las particulares situaciones que se suceden en la educación y desarrollo de cada individuo.

El área laboral se delinea como objetivo cardinal de la educación, pues la misma es una de las configuraciones esenciales de la vida del sujeto. En ella se satisfacen un importante grupo de necesidades asociadas al reconocimiento, la autorrealización, la trascendencia, la pertenencia, el status social y económico, el prestigio, etcétera. Esta área se erige como una poderosa fuente de vivencias y de significados que guían de forma directa la existencia humana. De ahí la importancia de trazar con eficacia las acciones que se lleven a cabo en la educación de esta dimensión

² En este caso se hace referencia a los aspectos sociales y biológicos relacionados directamente con la toma de decisiones y también a los propiamente psicológicos, contenidos esenciales de la personalidad como los valores, las necesidades, las motivaciones, las creencias, los conocimientos adquiridos y el sentido que éstos poseen para cada sujeto, determinantes esenciales de las dinámicas que se suceden en la toma de decisiones y en la construcción de un proyecto profesional específico.

“Es precisamente el sistema de influencias bajo el cual el individuo comienza a desarrollarse (la familia, la escuela, la sociedad en su conjunto, etc.) y la acción del sujeto vinculadas a ellas, los que van conformando la Orientación Profesional de la personalidad”

del desarrollo personal. Fernando González Rey y Albertina Mitjans expresan que:

“[...] por sus implicaciones decisivas en la vida futura, la educación de la Orientación Profesional no puede concebirse como un proceso espontáneo, o como la suma de un conjunto de medidas o acciones desarrolladas sin tener en cuenta la complejidad e integralidad del proceso de educación de la personalidad, de la cual forma parte el aspecto profesional. La educación profesional es un proceso complejo, que debe ser abordado de forma estructurada, teniendo en cuenta los aportes de diferentes disciplinas y sobre la base de una concepción de la personalidad que permita derivar consecuentemente un conjunto de consideraciones susceptibles de ser aplicadas en diseños de planes de acción, por los factores e instituciones que resultan claves en este proceso” (González y Mitjans, 1989, pp.191-192).

Este criterio recalca la intencionalidad del proceso, que, en el caso específico de la Orientación Profesional, se encamina al desarrollo de capacidades, relativas en última instancia, al mundo laboral.

El sujeto, por herencia biológica, posee predisposiciones genéticas favorecedoras a la formación de aptitudes identificables con determinada esfera de la actividad sociolaboral. No obstante, asegurar que dichas aptitudes constituyen elementos suficientes para definir la orientación de los sujetos hacia una profesión específica, es plantear de forma reduccionista la manera en que se configuran las motivaciones, los intereses, las actitudes y la identidad hacia una u otra profesión. Es en la interrelación con los otros y con el contexto, en la comunicación y el complejo sistema de actividades en el cual se inserta el sujeto, donde han de darse las condiciones apropiadas para la consolidación de las tendencias orientadoras de la personalidad hacia una profesión determinada. *“Es precisamente el sistema de influencias bajo el cual el individuo comienza a desarrollarse (la familia, la escuela, la sociedad en su conjunto, etc.) y la acción del sujeto vinculadas a ellas, los que van conformando la Orientación Profesional de la personalidad”* (González y Mitjans, 1989, pp. 191-192).

En nuestro país, las instituciones escolares, y en menor medida los centros laborales, han sido desde el triunfo revolucionario los responsabilizados en la consecución y perfeccionamiento de las estrategias de Orientación Profesional. Esto se debe a que los mismos fungen como ámbitos educativos por excelencia y representan valiosos espacios de confluencia interpersonal. El desarrollo social y el progreso de las diferentes esferas científico-tecnológicas sobre las que se asienta la sociedad cubana, tienen en la Orientación Profesional su principal potenciador, si la misma es concebida y efectuada desde los principios fundamentales del verdadero desarrollo humano y desde una concepción de educación de avanzada. Para lograr transformaciones significativas en la formación de los sujetos, y que éstas tributen al ideal de persona y ciudadano que nuestra sociedad

precisa, la Orientación Profesional ha de actuar directamente en aquellas necesidades inherentes al área laboral de la personalidad. En primer lugar, *en la necesidad del individuo de tomar decisiones* a lo largo de su vida, no sólo en lo profesional, sino en sus otros ámbitos de actuación y que estas decisiones reflejen un adecuado consenso entre los intereses personales y los sociales y en segundo lugar, *en la necesidad de información*, al brindársele al sujeto información suficiente y diversificada sobre la compleja red sociolaboral y tecnológica en que se inserta –la misma será procesada y vivenciada de una particular manera favoreciendo la aparición de contenidos relevantes. Estos contenidos se estructuran en motivaciones que consolidan su orientación hacia una profesión específica. Aparejado a ello, es indispensable acompañar y guiar en el aprendizaje para un adecuado procesamiento de dicha información. De forma general, para los sujetos resulta difícil asimilar y organizar la información, en parte, como consecuencia de una enseñanza tradicional que entorpece el análisis crítico y profundo de la realidad. La transmisión de conocimientos fragmentados e incompletos y la carencia de verdaderos mecanismos de aprendizaje que influyan directamente en el desarrollo personal de cada individuo limitan la autonomía en el pensamiento, la creatividad y la criticidad auténtica.

En tercer lugar, *en la necesidad de dilucidar los valores* que le dan sentido a su existencia y, en consecuencia con esto, proyectarse en sus particulares modos de vida y en su profesión y, en cuarto lugar, *en la necesidad de acompañamiento* que cada sujeto demanda durante la formación de sus intereses, aptitudes y habilidades; su autoestima y autodeterminación; la proyección objetiva de los proyectos profesionales y la asunción de estilos de vida desarrolladores. El acierto en las situaciones de aprendizaje que se originan en la Orientación Profesional, sobre la base de las necesidades anteriormente mencionadas, favorece el advenimiento de niveles mayores de autoconocimiento y desarrollo de la personalidad como un todo complejo, integral y dinámico.

Variados han sido los enfoques y prácticas en torno a la Orientación Profesional a nivel internacional. Las primeras acciones de este tipo ejecutadas luego del triunfo revolucionario llevaron la impronta de las concepciones de la época.

El decenio de 1980 se distinguió por una sustancial transformación teórica, metodológica y práctica, que determinó la manera en que hoy es concebida este tipo de orientación en el sistema educativo cubano. Tradicionalmente, la perspectiva positivista ha regido el estudio y ejercicio de la Orientación Profesional, con independencia de los enfoques teóricos asumidos en su progreso como disciplina científica. El uso exacerbado de instrumentos como cuestionarios y tests revela una realidad parcializada de ese individuo que establece una relación única con su entorno. Con ello, se contribuye en gran medida a la solidificación de estereotipos y la clasificación inflexible de los sujetos inmersos en este proceso. Renovar las perspectivas de estudio en torno al desarrollo humano representa una emergencia de las ciencias de la educación y por ende, de la Orientación Profesional.

Una concepción Histórico-Culturalista de la Orientación Profesional

La asunción teórica del Enfoque Histórico-Cultural (EHC) en el sistema de enseñanza cubano no es un asunto nuevo. Las principales ideas, categorías y conceptos promulgados bajo este paradigma científico han sido objeto de análisis e incluidos de alguna manera en todos los niveles y tipos de la enseñanza escolarizada, aunque no siempre en el quehacer cotidiano se ha logrado una adecuada sincronización de esta teoría y la labor educativa.

La edificación de los intereses profesionales es atravesada por una red de interrelaciones entre lo personal, lo familiar, lo sociocultural, lo económico, lo político y lo laboral, que, en su conjunto, adquieren un particular significado para cada persona. Ello apunta a la necesidad de comprender la interinfluencia de estos factores en la formación del individuo desde una concepción Histórico-Cultural. Esta corriente teórico-metodológica pudiera, desde sus preceptos, desentrañar las complejidades de este fenómeno.

Aunque el EHC está considerado como un enfoque con líneas inacabadas, propone una serie de elaboraciones teóricas de gran relevancia para el estudio de la educación y el desarrollo humano. L. S. Vigostky, padre fundador, y posteriormente

sus colaboradores y seguidores, definieron conceptualizaciones en torno al desarrollo que favorecen significativamente la conformación y dirección del proceso educativo. Aquellas con mayor relevancia han sido explicitadas por el Doctor Guillermo Arias de la siguiente manera:

- *“La fuente del desarrollo psicológico humano, está en lo social y cultural del contexto que influye sobre la persona en formación y desarrollo, pero el desarrollo y la formación se produce como consecuencia de la acumulación de la experiencia individual, producto de las vivencias y de acuerdo con las leyes internas del desarrollo.*
- *Por lo antes mencionado, el sujeto que aprende tiene que tener un papel activo en el proceso de adquisición de la enseñanza, de manera tal que la labor del profesor, maestro, educador, madre, padre [...] tiene que estar orientada a organizar las tareas de la educación, de la escuela, de manera tal que el sujeto que aprende tenga un papel activo en el proceso, que pueda descubrir y redescubrir los conocimientos.*
- *Todo desarrollo posterior depende del desarrollo anterior, pero todo desarrollo real produce una zona potencial que permite que con la ayuda y la colaboración de los “otros” se pueda promover, formar y desarrollar con mayor efectividad y seguridad, el siguiente momento en el desarrollo psicológico humano” (Arias, 2005, pp. 277-278).*



Estas ideas sintetizan aquellas construcciones teóricas fundamentales que respaldan al enfoque en cuestión. Definiciones como *situación social del desarrollo, vivencia, zona de desarrollo próximo, procesos de interiorización-exteriorización, carácter activo del sujeto, enraizamiento cultural*, entre otras³ poseen la peculiaridad de englobar el sistema de condiciones internas y externas que regulan el desarrollo humano.

³ Para más información leer las obras de Vigotsky así como los valiosos trabajos de los doctores Guillermo Arias, Gloria Fariñas y Ovidio D'Angelo, entre otros miembros de la cátedra Vigotsky de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

El carácter sistémico e integrador de estas unidades de análisis, posibilita que en el estudio del desarrollo humano la parcialización y el reduccionismo psicológico sean sustituidos por el análisis dialéctico y multicausal.

La Orientación Profesional, es concebida como proceso de ayuda y, desde este enfoque, pone su énfasis en las potencialidades del ser humano, más que en sus déficits. Su foco de atención lo constituye el sujeto en desarrollo y sus posibilidades de interacción y comunicación con los otros. *“En la orientación la mirada está en el individuo y no en sus problemas, lográndose de esa forma su desarrollo, en el que el orientado asume el rol protagónico en este proceso”* (Ibarra, 2009, p. 135). Es válido aclarar que poner especial atención en las potencialidades del sujeto no niega la necesidad de trabajar también las dificultades. Más bien se trata de centrarse en aquello que el sujeto, desde sus capacidades, potencialidades psicológicas y redes sociales, puede hacer. Debe trabajarse a partir de las formaciones psicológicas ya logradas o en vías de lograrse –zona de desarrollo real, zona de desarrollo potencial–, con la ayuda y orientación de los agentes promotores de desarrollo con las cuales se vincula el propio sujeto. En este proceso los déficits pueden encontrar formas de compensación en las nuevas situaciones que se proponen dentro del proceso y en aquellas que el sujeto es capaz de recrear. Siguiendo esta máxima, la Orientación Profesional opera desde tres dimensiones fundamentales:

- a) En el área de lo personal, al promover la conformación individual de los proyectos de vida, y la activación de aquellas formaciones psicológicas que inciden en la consecución de éstos –valores, actitudes, habilidades, concepciones, representaciones sociales, etcétera. Por ello, resulta indispensable trabajar desde la historia de vida del sujeto, de sus vivencias, de su particular relación con el contexto en que vive.
- b) En el área de lo social, al explorar y analizar de forma conjunta las características actuales del ámbito de inserción del sujeto, tanto desde el micro espacio –familia y otros grupos de pertenencia– hasta el macro espacio –comunidades y sociedad en general. Se valoran las limitaciones y potencialidades que estos promueven, así como las posibilidades reales de acceso al trabajo.
- c) En el proceso de orientación en sí, al considerarlo con un carácter procesal y sistemático para la estructuración adecuada de la personalidad. Se destaca en ello la articulación de acciones que estimulen el desarrollo –lo que desde el enfoque de referencia se denomina “educación desarrolladora” o “educación que adelanta al desarrollo”.⁴

Se hace necesario, entonces, visualizar la práctica de orientación no como una acción dirigida de afuera hacia adentro, como el espacio para “depositar” en los sujetos, valores, conceptos y construcciones sociales preestablecidas en torno al trabajo, sino legitimarla como un proceso de asesoramiento paulatino donde el sujeto reconstruye internamente ese conocimiento desde una po-

⁴ Consúltense el libro *Psicología, educación y sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano* de la Dra. Gloria Fariñas León, Editorial Félix Varela, La Habana, 2005.

sición crítico-reflexiva. Los mediadores del proceso –orientadores, docentes, especialistas de otros ramos, etc.–, han de comprender la importancia de la ayuda gradual, y de que la misma ha de ser proporcionada o retirada, según el nivel de autonomía alcanzado por el sujeto en la construcción conjunta del conocimiento.

En resumidas cuentas, se trata de orientar en la aventura del conocimiento individual y del mundo, para la significación de un proyecto que pueda sentirse como propio, y a la vez comprometido con la realidad cultural y socioeconómica. Su carácter primordialmente preventivo promueve aprendizajes de vida que tienen que ver con la autonomía en la toma de decisiones y la preparación previa y durante los momentos de transición de la vida, la tolerancia a las frustraciones, la capacidad para postergar gratificaciones, la disposición para la crítica constructiva, la perspectiva de integración de los aspectos positivos y negativos de sí mismo y de la realidad, concediéndole de esta forma un especial sentido personal.

La Orientación Profesional, vista desde esta perspectiva, apunta ante todo a un estudio del desarrollo humano. Por ello las acciones contempladas dentro del proceso han de dirigirse a cada nivel de desarrollo personal del sujeto, tanto individual como social. A nivel individual, resulta vital la atención individualizada. El diagnóstico y exploración de las dinámicas de configuración personal –cómo se estructura y funciona su personalidad– permiten descubrir los contenidos psicológicos de cada sujeto en particular, y cómo se fueron conformando en su devenir histórico. A partir del conocimiento de su situación social del desarrollo y de sus posibilidades, se han de encaminar las acciones educativas a implementar en cada caso.

El desarrollo se engendra en espacios o ambientes educativos dados a la participación y el intercambio mutuo y multidireccional. Al estar atravesados por la subjetividad, en dichos espacios, los sujetos establecen una particular relación con el contexto y con los otros. Teniendo en cuenta esta condición, es pertinente detenerse en la importancia que adquiere el concepto de vivencia, y de su aplicación práctica al proceso de orientación.

La vivencia, entendida desde este enfoque como la unidad dinámica de lo afectivo y lo cognitivo, serviría para enrumbar la tarea de orientación. Adoptar un enfoque vivencial, al decir de Gloria Fariñas (2005), permitiría que cuando se seleccionen otras categorías como unidades de análisis –asociadas a la Orientación Profesional–, como el estilo de vida, el proceso de toma de decisiones, los proyectos profesionales, etc.; se pueda alcanzar una comprensión adecuada del todo –en este caso la personalidad– y las acciones educativas que se deriven del análisis pormenorizado de cada sujeto sean congruentes con sus particularidades y necesidades reales.

La vivencia representa el núcleo en la constitución de cualquier contenido psicológico, ya que es expresión de la particular relación que establecen los sujetos con su realidad y cómo ésta va siendo reconstruida internamente. Resulta entonces vital el análisis de

las complejas redes de interconexiones que se establecen entre el individuo y su medio, la forma en que dinámicamente se van estructurando y la significación que para el sujeto adquiere esta interrelación.

Al abordar la dinámica del sujeto como un todo debe hacerse desde su integralidad y desde su devenir histórico. Esto significa, según la autora anteriormente mencionada, la conservación del mismo en dos sentidos. Primero, como integrante de una comunidad, o sea como sujeto social, identificado y asumido en ella y como sujeto único e irreplicable, con características personalógicas propias (Fariñas, 2005, p.120). En la Orientación Profesional coadyuvar en la conformación de las tendencias orientadoras hacia la profesión y en el proceso de toma de decisiones, exige inevitablemente asumir como norma un tratamiento al sujeto desde su condición psicológica y sociohistórica distintiva.

Estilos y proyectos de vida: la mirada desde el Enfoque Histórico-Cultural

El proceso de toma de decisiones relacionadas con la profesión representa para los adolescentes y jóvenes un período de encontradas emociones, teniendo en cuenta que éstas han de sobrevenir en un momento del desarrollo atravesado por complejas particularidades, propias de esta etapa. La inseguridad y el temor a equivocarse, la incipiente conformación de la concepción del mundo, la ambigüedad de las intenciones profesionales en la mayoría de los sujetos y una identificación afectiva aún incipiente hacia una profesión, hacen que esta pueda tornarse una situación abrumadora. El cúmulo de experiencias significativas que los sujetos poseen tienen un considerable valor en la consecución de sus proyectos futuros.

Para poder comprender cómo se produce este proceso de toma de decisiones y por qué adquiere características especiales en uno u otro sujeto, remitirse nuevamente al concepto de vivencia es inevitable. Las categorías estilo de vida y proyecto de vida, son terreno fértil para la expresión de dicho concepto. Trabajar estas categorías puntualizaría la estrategia educati-

va a desarrollar y permitiría adentrarse en las diferentes dimensiones del desarrollo personal.

La elaboración de un proyecto futuro y la toma de decisiones en torno a un determinado tipo de estudio o trabajo, promueven la movilización entretrejida de los particulares modos de ser y hacer de los seres humanos. Las diversas historias de vínculos y de identificaciones que ha ido configurando el sujeto en interacción con los otros, alerta sobre la necesidad de considerar la singularidad personal, el estilo de vida de cada sujeto.

El estilo de vida como unidad compleja y dinámica contiene la concepción del mundo del sujeto, su sentido de la vida, su organización temporal, la comunicación que establece en sus relaciones, los roles que asume, la forma en que se integra a la sociedad. Es expresión de la relación dialéctica que se establece entre sus diversas condiciones de desarrollo, y posee características personales únicas. *“Estudiando el estilo de vida de un sujeto determinado, puede apreciarse cómo se vertebran activamente las distintas formas de educación que este recibe y sus formas de autoeducación. También cómo eclosionan y se establecen los intereses y otras formaciones personales complejas a partir de dicha vertebración [...] La educación en cualquiera de los ámbitos socioculturales en que se desenvuelve, encuentra en el estilo de vida un modo de estudio del sujeto en desarrollo sociocultural, mejor que los utilizados hasta el momento. Más confiable que el de aprendizajes episódicos. El estilo de vida tiende a permanecer. El aprendizaje si es episódico fenece, si es efectivo genera un buen estilo de vida que lo eleva a categoría de valor: el interés de aprender permanentemente”* (Fariñas, 2005, p. 125).

Esta última idea nos convida a programar cuidadosamente las tareas de aprendizaje en el marco de la Orientación Profesional para que se produzcan situaciones educativas que realmente adelanten el desarrollo, que posibiliten un verdadero salto cualitativo, la aparición de nuevas formaciones psicológicas y una nueva situación social del desarrollo.

Conjuntamente con el estilo de vida, se ha de valorar la forma en que los sujetos van estructurando sus proyectos vitales, donde ocupan especial interés los profesionales. Puede decirse que ambas categorías funcionan y se determinan



una a la otra, a causa de las interrelaciones que se suceden a lo interno del desarrollo individual. El estilo de vida, al ser expresión de las principales formaciones psicológicas del sujeto, enfoca la particular manera de construir los proyectos profesionales y vitales, y viceversa, ya que en la elaboración de estos complejos sistemas que le dan una dirección perspectiva a la vida se han de sentar las pautas para el encauce de un determinado estilo de vida. *“El proyecto de vida se distingue por su carácter anticipatorio, modelador y organizador de las actividades principales y el comportamiento del individuo, que contribuye a delinear los rasgos de su estilo de vida personal y los modos de existencia característicos de su vida cotidiana en la sociedad”* (D’Angelo, 2001, pp. 134- 135).

Por otro lado, los proyectos de vida sintetizan las principales necesidades y aspiraciones del sujeto en relación con sus escenarios de actuación, constituyendo dinámicos sistemas contentivos de los valores que orientan el curso de su existencia. Estos obedecen a las posibilidades que le permiten la experiencia anterior y los recursos disponibles en la actualidad para el desarrollo. Al ser una configuración construida desde lo personal, se expresa en roles, normas y compromisos sociales con un sentido determinado en el contexto donde el sujeto opera. *“Los proyectos de vida de*

la persona no son solo construcciones fenomenológicas del referente social, sino aportadores a la subjetividad social y a la acción colectiva. No se trata de la construcción de cualesquiera proyectos de vida, genéricamente hablando, sino de proyectos de vida reflexivos, creativos, con integridad humana; o sea, argumentados, novedosos y flexibles, basados en valores humanos, en confrontación constructiva con la sociedad” (D’Angelo, 2001, p. 138). Educar en los sujetos las capacidades para su autorrealización personal incluye la formación para el compromiso social y ciudadano.

Desde la Orientación Profesional, la construcción del proyecto de vida ha de estar encaminada a lograr que el sujeto sea capaz de ajustar y reajustarse para la solución adecuada de los conflictos que pueden presentarse en el trayecto de su formación profesional –aunque dicho aprendizaje se ha de extrapolar a la resolución de conflictos cotidianos– desde una perspectiva crítica y creadora. Esta perspectiva lo armará para valorar adecuadamente las consecuencias sociales de sus actos, su contribución y aporte a la sociedad, el conocimiento de la realidad personal y social y un compromiso real en la realización de sus metas-valores (D’Angelo, 2001, pp. 136-137). Al elaborar el proyecto de vida –donde se incluye el proyecto profesional–, se va definiendo la identidad profesional-laboral

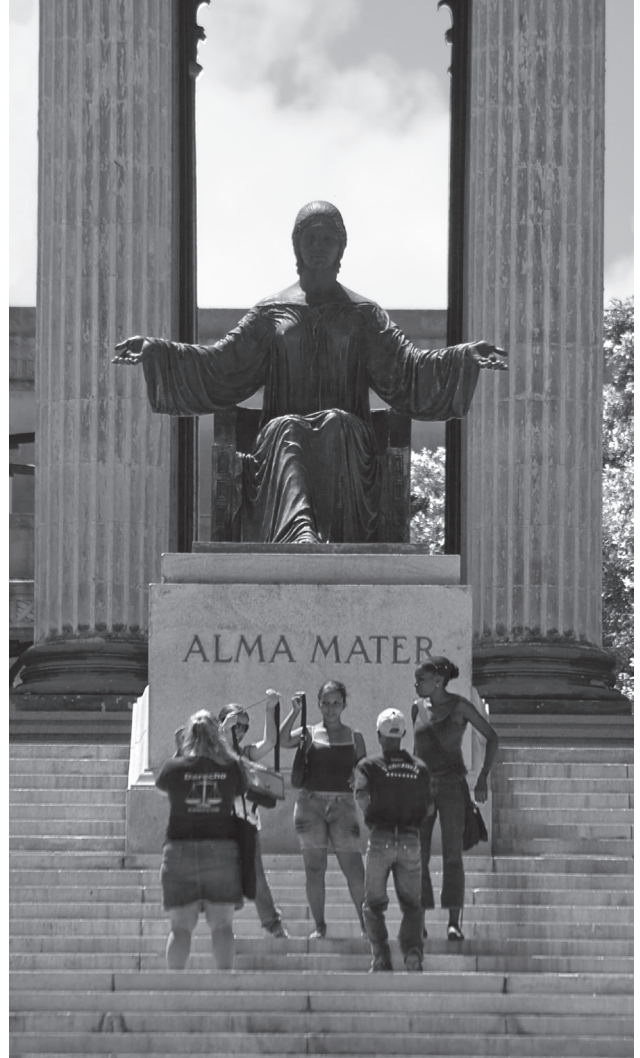
de los sujetos, sobre la base de sus intereses, valores, aptitudes, actitudes y aspiraciones actuales y futuras.

Por lo anteriormente planteado, proyectar la Orientación Profesional desde el Enfoque Histórico-Cultural adquiere un inestimable valor educativo, porque así se producirían las condiciones para la autorreflexión y el cuestionamiento personal sobre sí mismo, el lugar que se ocupa en la sociedad y la relación que se establece con los otros. Se permitiría la resignificación de aquellos cuestionamientos que se tienen sobre la vida, lo cual proporcionaría las herramientas necesarias para que las decisiones que han de tomarse sean desde la autonomía y análisis reflexivo. Se promovería la reconstrucción del conocimiento que sobre la realidad sociolaboral se posee, para una inserción eficaz y creativa en el complejo mundo del trabajo.

Es muy importante que se tenga en cuenta que el proceso de orientación es particularmente diferente para cada sujeto, ya que se expresa en un tiempo, espacio y modo específico, de acuerdo con el desarrollo personal alcanzado y con las especificidades de su medio social. Es por ello que un buen orientador no perderá de vista esta condición y conducirá al sujeto en la búsqueda personal de nuevos sentidos y nuevas interrogantes.

La Orientación Profesional en grupo: ambientes educativos

Por la importancia que se les adjudica a los otros en la educación del sujeto, el trabajo en grupo constituye un valioso instrumento para la Orientación Profesional. El grupo es el espacio por excelencia del adolescente y del joven. Cumple un papel fundamental en la transición hacia el mundo de los adultos y su autoafirmación como personalidad en desarrollo. En él se va cimentando el sistema de roles y las normas de conducta que rigen el comportamiento en esta etapa y en el futuro. Permite al adolescente y al joven la satisfacción de sus necesidades de autoafirmación e independencia, y es un entorno propicio para el intercambio afectivo y la aparición de expectativas y demandas hacia sí mismo y el medio social.



La intervención grupal, la ayuda directa y personal con el individuo, así como la influencia en los escenarios de actuación de los sujetos, forman una triada dinámica y dialéctica, que ha de trabajarse desde una mirada compleja para lograr sustantivos resultados en la evolución de los contenidos profesionales de la personalidad. El aprendizaje en espacios grupales puede ser entendido como la actividad grupal y proceso individual de apropiación, construcción y reconstrucción de la experiencia, de la red vincular de la cual el sujeto participa y en el cual las modificaciones mutuamente determinantes sujeto individual-sujeto grupal actúan como condición y resultado de las transformaciones en el plano individual y grupal (Castellanos Noda, 2002, p. 99).

El trabajo grupal, especialmente el trabajo en grupo de iguales, puede convertirse en un aliado muy poderoso del orientador, siempre y cuando este espacio sea desde su contenido y forma, un ambiente educativo. Dicho ambiente ha de poseer la peculiaridad de proporcionar las condiciones

adecuadas para el fomento de la elección personalizada del sujeto sobre su propio destino, lo cual es crucial en la forja de estilos y proyectos de vida desarrolladores. Un ambiente educativo promueve el desarrollo de la creatividad en el sujeto en la medida en que se enriquece desde las oportunidades, estímulos, apoyos y recursos culturales que brinda. Su misión principal es desarrollar en el sujeto las dinámicas del aprender a aprender, desde la cooperación con los otros y la elaboración personal del proceso educativo en sí y de los conocimientos adquiridos.

Variadas son las ventajas que puede proporcionar el trabajo grupal, pues permite el afrontamiento de problemas de forma conjunta y capacita en el hallazgo de soluciones de la misma manera. Desvanece el mito de la incompetencia, ya que los individuos se visualizan con las capacidades para poder resolver situaciones y logran disminuir la dependencia. Sirve como espejo colectivo, pues los implicados se dan cuenta que los problemas vivenciados como únicos y exclusivos, no lo son tanto. Es un ámbito privilegiado para la comunicación y reflexión con un coetáneo que atraviesa la misma situación y propicia que desde la construcción grupal se produzca una interiorización en cada integrante del grupo. (Ribalta, 2008, p. 35.) El grupo puede ofrecer la coyuntura para la exteriorización de las historias personales y para que cada integrante asuma la responsabilidad de su progreso desde la introspección y el análisis.

Ovidio D'Angelo apunta que la redimensión de los espacios sociales para la existencia de una producción significativa de conocimientos en todos los campos, demanda la interacción y el diálogo como condicionantes del aprendizaje, la participación responsable y aportadora de los implicados, la movilización de la experiencia vital en la obtención de conexiones relevantes y la acción creativa y formativa del que está aprendiendo (D'Angelo, 2002, p. 86).

El trabajo grupal asumido como ambiente educativo, representa para los sujetos implicados una situación alternativa de aprendizaje, donde no sólo se pueden expresar de forma abierta sus argumentos y puntos de vista, sino que además las relaciones jerárquicas y la asunción de roles adquieren un matiz totalmente diferente a los espacios educativos tradicionales, especifica-

mente, en la educación escolarizada. En términos de desarrollo humano esto se traduce en niveles mayores de autoconfianza, autocomprensión, y de formación de un pensamiento reflexivo-creativo.

El profesor como orientador profesional: realidad y perspectivas

Es incuestionable el papel que desempeña cada docente en el proceso de Orientación Profesional. Este posee el privilegio de ser considerado socialmente como el más ponderado agente del desarrollo humano, por la notoriedad de la influencia que ejerce sobre sus educandos y el conocimiento que atesora de las características personales— predominantemente en el ámbito académico— y del panorama familiar, económico y social en que se insertan estos últimos. Sin embargo, no siempre dicho conocimiento es profundo, ni abarca en su totalidad todos los aspectos del desarrollo humano. La ausencia de una visión integradora y compleja de las dinámicas del desarrollo de la personalidad y del proceso de aprendizaje influye de manera negativa en la calidad de la enseñanza y por ende, en el progreso educativo de los sujetos. Caben entonces las siguientes interrogantes: ¿Conoce realmente el profesor a sus alumnos? ¿El conocimiento que posee le permite intervenir de forma efectiva en la educación de estos?

El arraigo de concepciones tradicionales sobre la educación y el aprendizaje en el imaginario del docente no le permite afrontar con agudeza las exigencias del panorama social actual, pese a los intentos renovadores que se experimentan en la reconstrucción de paradigmas y en el diseño de las estrategias educativas. La reproducción mecánica del conocimiento acumulado y con ello la acriticidad de la realidad, la asunción pasiva de los valores sociales, la rigidez de algunos posicionamientos, los estereotipos, el marcado didactismo, el déficit en la motivación por el autoaprendizaje entre otras características, frenan el desarrollo pleno de las personas implicadas en los procesos educativos. Esta situación se manifiesta indistintamente en la formación permanente del personal docente y en los diferentes niveles del sistema educacional.

De alguna manera, estas especificidades definen la forma en que funciona el profesor en la actualidad. En el caso de la Orientación Profesional, a las características del educador ya mencionadas, se le agregan la asistematicidad de las acciones que se acometen y su bajo nivel de científicidad, la improvisación, el formalismo, el estancamiento y la poca creatividad de quienes la conducen, describen un cuadro bastante limitado en cuanto a posibilidades reales de desarrollo humano y de crecimiento personal. Otro agravante de la Orientación Profesional lo constituye su no inclusión como componente común obligatorio del currículo escolar. Al asumirse como una acción adjunta, su práctica pierde el rigor y la calidad científica que deben distinguirla. Ello se traduce en inconsistencias, un marcado carácter formal, la hiperbolización del trabajo extradocente como vía fundamental para su ejercicio y la insuficiente preparación del docente que emprende dicha labor (Ribalta, 2008, p. 17).

Las acciones que desde el punto de vista ministerial se promueven –principalmente normativas y resoluciones–, no son lo suficientemente efectivas. Los factores mencionados con anterioridad impiden que la Orientación Profesional se consolide y funcione con eficacia y coherencia. Puede decirse que en el contexto nacional la misma se caracteriza por una multiplicidad de propuestas no integradas en un cuerpo teórico y metodológico único; por una fragilidad interdisciplinaria que impide la integración armónica entre los especialistas de la Psicología, los educadores y otros profesionales. Otras características son la ausencia de una red de información actualizada y dinámica –lo que redundaría en su escasez, superficialidad y poca amplitud– y una inadecuada e insuficiente preparación del profesor para obrar en este ámbito.

En particular, esta última característica mueve al debate en torno a la validez de la Orientación Profesional. Pedagógicamente, existe la errónea concepción de que es el maestro el máximo responsable en la conducción del proceso de conformación y consolidación de las motivaciones e intenciones profesionales de sus alumnos. El quehacer cotidiano y la evidencia empírica de múltiples investigaciones en este campo dan pie al cuestionamiento de tal aseveración. Investigaciones realizadas por especialistas del Centro de Orientación y Atención Psicológica a la Población (COAP) perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, mostraron aquellos elementos que afectan el desempeño docente de forma general⁵, pudiendo decirse que estos hacen eco en la Orientación Profesional.

Internacionalmente, están reconocidas las capacidades que debe poseer el profesional que conduce la orientación, con el fin de planificar, gestionar, desarrollar y evaluar de manera acertada y creativa a los sujetos parte del proceso. Las llamadas “Competencias del Orientador Educacional y Vocacional”⁶ emanan del esfuerzo histórico por perfeccionar esta práctica y reflejan la convicción unánime de que no puede ser concebida con ligereza o como un

⁵ Para más documentación remitirse al capítulo “Agentes del desarrollo cultural: el maestro”, de la Dra. Gloria Fariñas en su libro *Psicología, educación y sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2005.

⁶ Ver González B., Julio R. y Onagra Lessire: “Aspectos más recientes en Orientación Vocacional” en *Revista Iberoamericana de Educación* (formato digital) disponible en <http://www.oei.es/biblioteca-digital .htm>

“La esperanza de una mejor educación, un mejor desarrollo y autodesarrollo humanos en buena medida es responsabilidad de la acción e interacción de todos los factores de la sociedad que constituyen o moldean la trama o status peculiar de cada individuo [...]”

grupo de “acciones adicionales” que el profesor realiza con los estudiantes. Ello patentiza su necesaria rigurosidad y científicidad. Quien opera como orientador precisa de una formación sólida, interdisciplinaria y bien fundamentada teórica y metodológicamente.

La divergencia de posiciones en torno a quién debe dirigir la Orientación Profesional es una problemática que no tiene solución inmediata. Se hace inevitable el análisis de algunas de las trayectorias posibles y los efectos de su adopción. Una vía sería persistir en la contemplación del maestro –dígase claustro de profesores, institución educativa– como máximo responsable. Esta opción no parece ser la más feliz, pues pretender que la Orientación Profesional sea una labor eminentemente del profesor significa limitarla conceptual y operativamente. Al depositar en la figura del docente la responsabilidad de la tarea, exige de su parte una formación que en las actuales circunstancias no posee, además de representar una carga innecesaria, teniendo en cuenta que las instituciones escolares no constituyen la única influencia socioeducativa en la configuración de la personalidad de los sujetos. *“La esperanza de una mejor educación, un mejor desarrollo y autodesarrollo humanos en buena medida es responsabilidad de la acción e interacción de todos los factores de la sociedad que constituyen o moldean la trama o status peculiar de cada individuo [...] todas estas disciplinas en interrelación equilibrada pueden constituir la verdadera base de una orientación científica del desenvolvimiento social. La escuela es un reflejo de ese desenvolvimiento, por eso no puede por sí sola, aún con todas las acciones educativas posibles, ser garante de la prosperidad de una nación o en sentido general de la humanidad (Fariñas, 1995, p. 29).*

Pudiera pensarse que si el maestro se apropia de algunos contenidos psicológicos, sociológicos, políticos y filosóficos, se encontraría en condiciones de obrar con efectividad en este sentido. Pero la realidad apunta a la obligatoriedad del intercambio perenne y el asesoramiento del experto –en cualesquiera de estos campos– por la riqueza de las vivencias experimentadas y las investigaciones que avalan los conocimientos obtenidos en su desempeño profesional.

Diseñar la Orientación Profesional desde una perspectiva interdisciplinaria, representaría una segunda opción. Esta condición se muestra como la más viable y no le restaría importancia a la función del profesor. En estas nuevas circunstancias la tarea de este último sería velar por los progresos del sujeto. La observación diaria que hace del desempeño, sus avances y retrocesos y la manera en que integra los aprendizajes obtenidos en la Orientación Profesional en su vida académica, personal y social, constituiría la fuente de retroalimentación con el orientador y el equipo multidisciplinario vinculado al proceso.

Se trata entonces de concebir la Orientación Profesional como una tarea mancomunada, rectorada por un profesional que se dedique específicamente a ello. Las competencias a las que se hace alusión en párrafos anteriores constituyen una tentativa de

integración disciplinar. La figura rectora sería el psicólogo –o psicopedagogo– pues se encuentra en mejores condiciones para guiar el proceso. El mismo es “[...] *conocedor de los mecanismos que potencian verdaderamente el autodesarrollo humano, su creatividad, responsabilidad, y su felicidad individual, puede aportar datos de sumo valor a partir de sus investigaciones concretas acerca de los facilitadores y barreras subjetivas a tener en cuenta a la hora de escoger o idear las políticas y programas dentro y fuera de la escuela, que puede propiciar en mayor medida la educación de hombres prósperos y sanos moralmente*” (Fariñas, 1995, p. 28).

El protagonismo de la ciencia psicológica se basa en que el asesoramiento del experto potencia la influencia educativa de la escuela, además de la necesidad que experimenta esta disciplina de “[...] *penetrar en la acción educativa de modo directo, a través de una red de servicios que están*

insuficientemente diversificados, generalizados y articulados en la sociedad, a pesar de que tanto los científicos como los profesionales cuentan con un aval de trabajo, que posibilita la implementación de programas que propicien un mejor desarrollo psicológico de las personas de diferentes edades y sectores de la población” (Fariñas, 1995, p. 28).

Dotar a esta arista del proceso educativo de una concepción que logre realmente la integración de los conocimientos, sobre las premisas del pensamiento complejo y los aportes del Enfoque Histórico-Cultural, sería un primer gran paso en la obtención del verdadero desarrollo humano. La resignificación de la Orientación Profesional tomando en consideración la diversificación de intereses profesionales y el diseño adecuado de un plan que logre articular dichos intereses con los intereses sociales, redundaría en el desarrollo cultural, económico, ético y ciudadano de nuestro país.

Bibliografía

Arias, Guillermo: *La persona en el Enfoque Histórico-Cultural*, Editorial Linear B, Sao Paulo, 2005.

Castellanos Noda, Ana Victoria: “La actividad de aprendizaje grupal: una propuesta teórica” en *Revista Cubana de Psicología*, vol. 19, No. 2. pp. 100-105, La Habana, 2002.

D’Angelo Hernández, Ovidio: *Sociedad y educación para el desarrollo humano*, Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, La Habana, 2001.

_____ : “La acción grupal como base para los aprendizajes reflexivos creativos” en *Revista Cubana de Psicología*, vol. 19, No. 1, pp. 84-90, La Habana, 2002.

_____ : *Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad*, Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, La Habana, 2005.

_____ : “Autorrealización personal y espiritualidad en las condiciones complejas de la sociedad contemporánea”, *Biblioteca virtual CLACSO, 4to. Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento*, República Dominicana, 2003. Disponible en <http://www.CLACSO.edu.ar>

Fariñas León, Gloria: *Psicología, educación y sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano*, Editorial Félix Varela, Ciudad de La Habana, 2005.

_____ : *Maestro: una estrategia para la enseñanza*, PROMET, Editorial Academia, La Habana, 1995.

González Rey, Fernando y Albertina Mitjans: *La personalidad: su educación y desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.

Ibarra, Lourdes M.: *Educación en la escuela, educación en la Familia ¿realidad o utopía?*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2009.

Ribalta Rubiera, Elizabeth: “Propuesta de intervención en Orientación Profesional para estudiantes de la Escuela Experimental José Martí”, Tesis de Diploma, UH, La Habana, 2008.

Rodríguez Moreno, María Luisa: “La integración de la educación vocacional en el currículo escolar” en *Revistas de Educación*, UNESCO, s/f.



Socialización laboral de la juventud cubana (I parte)

La preparación de los adolescentes para la inserción laboral

Autora: María Josefa Luis Luis

resumen Partiendo de algunos elementos teóricos en torno al proceso de socialización, se hace un análisis del proceso de socialización laboral de los adolescentes cubanos, en la etapa de preparación previa a la inserción en el trabajo y se toman como base las concepciones fundamentales que sostiene nuestro proyecto social respecto al trabajo y a los jóvenes. Se enfatiza, además, en el papel determinante que desempeña la familia como espacio de socialización en las concepciones de los adolescentes respecto al trabajo y a la forja de su conducta hacia esta actividad, así como las brechas existentes en la labor de orientación profesional que desarrolla la escuela. Este artículo constituye la primera parte de un análisis que tendrá su continuidad en una próxima edición con el examen de la socialización organizacional.

summary *Leaving of some theoretical elements around the socialization process, an analysis of the process of the Cuban adolescents' labor socialization is made, in the stage of previous preparation to the insertion in the work and they take as a base the fundamental conceptions that it sustains our social project regarding the work and to the youths. It is emphasized, also, in the decisive role that carries out the family as a socialization space in the conceptions of the adolescents regarding the work and the forge of their behavior toward this activity, as well as the existent breaches in the work of professional orientation that develops the school. This article constitutes the first part of an analysis that will have its continuity in a next edition with the exam of the organizational socialization.*

La formación de las nuevas generaciones para la inserción laboral constituye una ardua y compleja tarea en la actualidad. Los cambios que se han producido en el mundo del trabajo, el deterioro de las condiciones laborales, la inseguridad y los aspectos contradictorios que encierra la vida laboral, han generado en los jóvenes actitudes incongruentes, además del cuestionamiento de su tradicional centralidad por los círculos académicos. Sin embargo, hasta hoy el trabajo continúa desempeñando un rol básico en la estructuración de las instituciones sociales y la vida de los individuos, sin que ello signifique un proceso socializador exento de dificultades.

Las irregularidades en la inserción laboral de los jóvenes –empeoradas para los adolescentes por la evidente desventaja para acceder y mantenerse trabajando, en la mayoría de los países–, los índices de desempleo y subempleo, la inestabilidad y precarización de las condiciones de trabajo, agravadas por las crisis económicas, son realidades que condicionan los procesos socializadores de la juventud en esta esfera, y, consecuentemente, las concepciones acerca del trabajo, pues, si bien al nivel de las representaciones, el modelo tradicional del trabajo como medio de vida, derecho, deber moral, expresión de realización sigue vigente para la mayoría de la juventud, en la práctica, resulta muy difícil o imposible para una buena parte de ella.

Para referirnos a la socialización, no podemos perder de vista su concepción como proceso, cuyo desarrollo abarca todas las etapas del ciclo vital. En materia de trabajo, las experiencias adquiridas durante la infancia y la adolescencia tienden a ser decisivas para la inserción laboral y la conducta de los jóvenes hacia el trabajo. En esta edición pretendemos incursionar en esos primeros pasos que hemos dado en llamar socialización prelaboral, para abordar en un próximo número la socialización organizacional de los jóvenes.

Según Giner, *“la socialización es un proceso mediante el cual el individuo es absorbido por la cultura de su sociedad e incorporado a ella como miembro constituyente suyo. Fundamentalmente, la socialización consiste en un aprendizaje; en su virtud el individuo aprende a adaptarse a sus grupos y a hacer suyas sus normas, imágenes y valores. Trátase de un proceso de aprendizaje de conducta, así como de ideas y creencias que a la postre han de plasmarse en conducta. Como proceso es permanente, pues dura toda la vida del individuo y es perenne en la sociedad”* (Giner, s/f, p. 59).

A nuestro juicio, ese proceso de aprendizaje no es la asimilación pasiva de la herencia cultural a consecuencia de la diversidad de influencias que recibe el individuo, sino la elaboración de sus propios códigos, a partir de la interacción con el medio en el que desarrolla su actividad práctica, la que le permite no sólo heredar, sino construir mentalmente su representación de los individuos que le rodean, los objetos y fenómenos.

La socialización es un proceso de inserción social; de interacción entre la sociedad y el individuo por el que se interiorizan las pautas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de sus integrantes. Se integra la persona en el grupo; aprende a conducirse socialmente. Ese aprendizaje supone capacidad de relacionarse y convivir con los demás, de adaptarse a las instituciones; supone recibir la influencia de la cultura, y durante el mismo se afirma el desarrollo de la personalidad. Este proceso estará necesariamente marcado por la estructura social y sus contradicciones, en el ámbito económico y en el plano de la ideología. Por lo tanto, para el análisis de la interiorización paulatina del mundo social donde se desarrolla el sujeto, habrá que tener en cuenta ese contexto, la clase de pertenencia, la ideología que defiende, el lugar que ocupa en la estructura socioeconómica y las situaciones coyunturales que le pueden afectar.

El proceso de socialización, aunque mucho más intenso en los primeros años de vida, tiene un carácter permanente. Compartimos el criterio de que la socialización tiene lugar por la influencia de ámbitos muy diversos y por efectos recíprocos de factores muy variados (Meier, 1984, p. 69). Ello presupone la acción de diversos agentes sociales, los más representativos son la familia y la escuela.

La socialización primaria tiene lugar en el medio familiar, donde el individuo adquiere las primeras capacidades intelectuales y sociales, y tiene un papel crucial en la constitución de su identidad. Los procesos de socialización secundaria se producen en instituciones específicas y le proporcionan también competencias específicas. Sus efectos pueden ser tan duraderos o influyentes como los de la socialización primaria, al ser internalizados con la misma efectividad a través de los mecanismos de control social.

Una faceta esencial de la socialización es la que se produce en el ámbito laboral, denominada indistintamente, “socialización laboral”, “profesional” u “ocupacional”. La interacción del individuo con el mundo del trabajo se desarrolla desde el medio familiar, escolar y laboral; en ella se adquieren las actitudes, habilidades y conductas útiles para el desempeño del trabajo. Comprende dos grandes períodos: la socialización para el trabajo o socialización prelaboral y la socialización organizacional.

En materia de trabajo, las experiencias adquiridas durante la infancia y la adolescencia tienden a ser decisivas para la inserción laboral y la conducta de los jóvenes hacia el trabajo.

Ya hemos abordado con anterioridad cómo los adolescentes van construyendo su concepción acerca del trabajo de manera informal, en su interacción familiar, con los coetáneos y otras personas, quienes contribuyen a perfilar las preferencias y aspiraciones en este campo. A la vez significamos que la formación laboral sobreviene de las acciones –intencionadas o no– que se realizan en las instituciones escolares y laborales, los medios masivos de comunicación y otras organizaciones, dirigidas a ofrecer información, orientación vocacional, capacitación y preparación profesional (Luis, 2007, p. 106).

El proceso de socialización escolar, especialmente aquellas actividades dirigidas a la formación laboral como uno de los pilares fundamentales en la integralidad de los niños, adolescentes y jóvenes debe contribuir a la socialización laboral. Durante este proceso, se estructuran un conjunto de ideas y representaciones que condicionan la participación laboral de los individuos en la sociedad. De acuerdo con el significado que confieren las personas al trabajo, se orientará su conducta hacia esta actividad. Las concepciones de los individuos acerca del trabajo, necesariamente, son condicionadas por las ideas predominantes en el imaginario social. Estos criterios se sustentan en la teoría de las representaciones sociales.

Desde la Sociología, Emile Durkheim se planteó el concepto de Representación Colectiva, considerándola hechos sociales de carácter simbólico. En su teoría de las dos conciencias señala *“hay en cada una de nuestras conciencias, según hemos dicho, dos conciencias: una que es común en nosotros a la de todo el grupo a que pertenecemos, que, por consiguiente, no es nosotros mismos, sino la sociedad viviendo y actuando en nosotros; otra que, por el contrario, solo nos representa a nosotros en lo que tenemos de personal y de distinto, en lo que hace de nosotros un individuo”* (Durkheim, 2003, p. 270). Este autor denomina conciencia colectiva o representación colectiva al conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una sociedad. Dichas representaciones colectivas se realizan en el individuo pero se distinguen de las conciencias individuales, ya que, son producciones sociales que adquieren vida propia dentro de una sociedad.

Para Durkheim los miembros de las colectividades compartían de manera inconsciente modelos que asimilaban, reproducían y propagaban a otros a través de la educación, como formas de comportamiento. *“[...] sobre todo en el caso de las creencias y esas prácticas que nos han sido transmitidas ya hechas por generaciones anteriores; las aceptamos y las adoptamos porque, al ser a la vez una obra colectiva y una obra secular, están investidas de una particular autoridad que nos ha enseñado a reconocer y a respetar la educación que hemos recibido [...] la inmensa mayoría de los fenómenos sociales nos llega por esa vía. Incluso en los casos en que el hecho social es debido en parte a nuestra colaboración directa no es de otra naturaleza”* (Durkheim, 2003, p. 194).

Las concepciones de los adolescentes y jóvenes en torno al trabajo son elaboradas a partir de las relaciones que se establecen en esa actividad y la experiencia previa a la inserción laboral, ya sea propia o de otros individuos. Ellas están condicionadas histórica y culturalmente y expresan las relaciones que sostienen con el medio social concreto. De manera que son mediatizadas por la posición o lugar del grupo o segmento poblacional en la estructura de la sociedad, las normas, los preceptos políticos, ideológicos, religiosos y científicos que suscribe el grupo en una situación sociohistórica determinada. Resultan importantes además, las instituciones u organizaciones con las que interactúan los sujetos y grupos, así como la inserción social y las prácticas en los que estos participan. Al producirse la inclusión en una entidad laboral, los individuos interactúan con el régimen organizacional, interiorizan las normas y valores, interpretan sus propias experiencias y desarrollan conductas de acuerdo con sus expectativas y con dichas normas y valores.

El trabajo en el contexto del proyecto social cubano

Para el análisis de las concepciones y actitudes de los adolescentes y jóvenes cubanos hacia el trabajo es muy importante que tomemos en consideración la complejidad de los procesos que tienen lugar desde la subjetividad de los individuos y la diversidad de factores que pueden incidir en los mismos, incluyendo aquellos elementos de nuestras tradiciones culturales que se han arraigado generación tras generación.

Luego entonces, no es posible alcanzar una sólida formación laboral desde una posición voluntarista. En ese sentido Sanchís refiere: *“Los jóvenes se socializan no sólo a partir de los mensajes edificantes que interesadamente se les dirige, sino también de aquellos menos explícitos que contiene el sistema cultural que los envuelve y, sobre todo, de las prácticas que observan en sus coetáneos. Y el hecho es que los valores que se supone deberían gobernar sus actitudes frente al trabajo nunca fueron demasiado centrales. No sería de extrañar, pues, que no mostraran excesivo entusiasmo a la hora de incorporarse a la vida activa”* (Sanchís, 1988, p. 135).

Estos criterios forman parte de la polémica que se ha generado internacionalmente alrededor del trabajo, en especial, en lo que concierne a los jóvenes. En el caso de Cuba, el tema no deja de ser también polémico y controvertido.

El proceso revolucionario cubano, desde el propio año 1959, priorizó la atención a la problemática laboral del pueblo y procuró vincular laboralmente a los jóvenes, prevaleciendo en determinados momentos su inserción en los sectores productivos. La propia política educacional de la Revolución contribuyó a valorizar –y en ocasiones a sobrevalorar– el trabajo intelectual. La familia asumió la superación *“para ser alguien en la vida”*, que no significaba, precisamente, ser un trabajador manual. Esto se reflejó a lo largo del tiempo en conductas que rechazaban determinadas labores, como el trabajo en la construcción y la agricultura. Tampoco faltan expresiones en el argot popular que revelan cierto sentido de obligación o castigo en el imaginario social del trabajo tradicional. Aún cuando estos no pueden ser los paradigmas, no por ello dejan de estar presente en el imaginario social y en las prácticas de la vida cotidiana.

El liderazgo revolucionario creó una visión y estrategia de formación de los jóvenes a partir de la educación para el trabajo. Estos estaban llamados a ser el hombre nuevo del que hablaba el Che para el socialismo; visión que se fundamenta en el pensamiento de figuras como José Martí, Ernesto Guevara y Fidel Castro.

Las raíces martianas de la Revolución en esta esfera, se revelan en el propósito expreso de dignificar el trabajo. Para el Apóstol *“base es el trabajo de todos los pueblos, el trabajo digno, honrado e ilustrado”* (Martí, 1875, p. 135). José Martí no negaba el carácter utilitario del trabajo, pero rechazaba su

“El proceso revolucionario cubano, desde el propio año 1959, priorizó la atención a la problemática laboral del pueblo y procuró vincular laboralmente a los jóvenes[...]”

exacerbación: “[...] *que el trabajo sea alimento, y no modo enfermizo, y agitado de ganar fortuna*” (Martí, 1882, p. 222). Ponderaba su capacidad transformadora y de influencia sobre el espíritu, la alegría, dicha y placer que genera, su belleza.

Desde los primeros años de la Revolución cubana, sus principales ideólogos comprendieron la importancia del trabajo en la construcción de la nueva sociedad, pero para ello –como dijera el Che– tendría que liberarse de la alienación que provocaba en la sociedad capitalista; era preciso que el hombre lo concibiera de una manera diferente, que pusiera por encima de su ganancia individual el deber y el sacrificio que estaba implícito en la construcción de una sociedad socialista.

En el artículo “El hombre y el socialismo en Cuba”, el Che certifica: “[...] *el trabajo debe adquirir una condición nueva; la mercancía-hombre cesa de existir y se instala un sistema que otorga una cuota por el cumplimiento del deber social. Los medios de producción pertenecen a la sociedad y la máquina es solo la trinchera donde se cumple el deber. El hombre comienza a liberar su pensamiento del hecho enojoso que suponía la necesidad de satisfacer sus necesidades animales mediante el trabajo. Empieza a verse tratado en su obra y a comprender su magnitud humana a través del objeto creado, del trabajo realizado. Esto ya no entraña dejar una parte de su ser en forma de fuerza de trabajo vendida, que no le pertenece más, sino que significa una emanación de sí mismo, un aporte a la vida común en que se refleja; el cumplimiento de su deber social*” (Guevara, 1965, p. 232).

Como ideal para las nuevas generaciones en la esfera laboral, la Revolución, a través de sus líderes principales, concibió el trabajo y su influencia socializadora como premisa para la continuidad de una sociedad de obreros, intelectuales, campesinos y otros sectores laborales, que constituyen la base del proyecto socialista. Para ello, el trabajo no sólo sería medio y garantía de vida individual, sino elemento integrador al proceso de construcción de la sociedad socialista, por lo tanto, sería preciso educar en los ideales del proceso revolucionario de manera integral, en las concepciones ético morales acerca del trabajo y su carácter social.

Para el Che, el trabajo es el “*punto central de la actividad humana, de la construcción del*

socialismo” y adiciona: “*está determinado también –en su eficacia– por la actitud que se tenga hacia él. [...] El trabajo debe ser una necesidad moral nuestra, el trabajo debe ser algo al cual vayamos cada mañana, cada tarde, o cada noche, con entusiasmo renovado, con interés renovado. Tenemos que aprender a sacar del trabajo lo que tiene de interesante o lo que tiene de creador [...]*” (Guevara, 1962, p. 159). De sus palabras se infiere un rechazo a la concepción puramente instrumental del trabajo y un elevado contenido ético y social, forjador de una nueva conciencia “*la del hombre que siente el trabajo como una necesidad moral, y no solamente como la necesidad material para llevar el salario a sus hijos, a sus familiares*” (Guevara, 1962, p. 154).

El pensamiento de Fidel en torno al trabajo, expresado en el transcurso del proceso revolucionario, pondera la necesidad de velar por la productividad, aumentar la eficiencia y consagración al mismo en cualesquiera de las esferas de la producción o los servicios, optimizar el uso de los recursos, elevar la conciencia y estimular el trabajo voluntario. En sus discursos se revela fehacientemente su rechazo a toda forma de explotación y parasitismo, a los especuladores, a los que quieren hacerse ricos sin trabajar, a los antisociales y lumpen; de igual forma defiende el derecho al disfrute para aquellos que aportan a la sociedad.

El Primer Congreso del Partido, celebrado en 1975, puso especial énfasis en la formación laboral de las nuevas generaciones, mediante la combinación del estudio y el trabajo, en aras de desarrollar, no sólo una conciencia de productores, sino elevados sentimientos de colectivismo. En su responsabilidad de dar continuidad al proceso revolucionario, se potencia el papel de la actividad laboral. “*Las jóvenes generaciones deben forjarse en las tradiciones de lucha y hazañas laborales de la clase obrera; en el esfuerzo constante por el perfeccionamiento y desarrollo de los medios de producción; por el aumento de la productividad; en la práctica sistemática del ahorro y en la observancia irrestricta de la disciplina laboral*” (Primer Congreso PCC, 1976, p. 531).

El liderazgo de la Revolución otorgaba a la juventud un papel preponderante en la continuidad del proceso revolucionario y la construcción del socialismo. Estas ideas fueron materializadas

mediante el proceso educativo y las múltiples tareas encomendadas a los jóvenes; sin embargo, en la práctica cotidiana, se hizo evidente la idealización de la posible conducta ante el trabajo desde el deber ser y cierto grado de subestimación del ser y sus condicionantes. Teóricamente se elevó la importancia del trabajo y su papel formador, pero en la práctica, no pudo ser materializado como se aspiraba. Algunos métodos empleados resultaron contraproducentes desde el punto de vista axiológico; su acción paternalista, el igualitarismo desmedido, las incongruencias del sistema organizativo del trabajo, la inadecuada política salarial, entre otros, son elementos que no contribuyen a la formación de una cultura del trabajo.

La particular situación del país en las últimas décadas, sobre todo las transformaciones en el ámbito socioeconómico y el incremento de las desigualdades, no sólo se refleja en la diversidad y dificultades en el acceso al empleo, sino en las concepciones acerca del trabajo y la conducta que asumen hacia esta actividad los diferentes grupos juveniles. Preparar a la población joven en el concepto de la laboriosidad, como una de las bases para mantener la continuidad del proceso revolucionario, constituye un reto para la sociedad cubana actual.

El propósito de formar a la juventud con un criterio de integridad, en materia de trabajo significa incluir la formación laboral desde la infancia, mediante el sistema educacional y en el ámbito familiar, donde deben desarrollar su laboriosidad, desplegar capacidades y habilidades imprescindibles, formar su vocación y orientarse profesionalmente, sin perder de vista el compromiso social que lleva implícito.

Socialización prelaboral

La familia constituye uno de los espacios de socialización primaria que forja los cimientos de la conducta laboral de los individuos. De acuerdo con un reciente estudio realizado con adolescentes y jóvenes de la Ciudad de La Habana, la familia es una de las fuentes fundamentales para la estructuración de sus concepciones acerca del trabajo. Estas sobrevienen en buena medida, según su propia expresión, de las conversaciones con la madre, el padre y otros familiares, de la actitud de estos hacia el trabajo y otras experiencias familiares de la vida cotidiana, tales como la participación en tareas del hogar, las condiciones de vida y la necesidad de resolver los problemas personales (Luis, 2010, p. 32).

Estas prácticas ejercen mayor influencia en las muchachas que en los varones. Para ellos también influye notablemente la participación en trabajos realizados en el contexto comunitario. Un elemento interesante que aflora en el mencionado estudio es que para los trabajadores más jóvenes, adolescentes entre 17 y 19 años, cuyas experiencias en otros espacios de socialización tienen ciertos límites, las tareas hogareñas influyen mucho más en sus





concepciones laborales que para los jóvenes de edades superiores, en los que haber completado su formación profesional en la enseñanza politécnica o universitaria y las propias vivencias en la actividad laboral, pueden modificar o ampliar la visión acerca del trabajo adquirida en el medio familiar (Luis, 2010, p. 33).

La escuela, en su rol socializador, ha experimentado un debilitamiento en lo concerniente a la formación laboral durante las últimas décadas. A pesar de estar definido como uno de sus objetivos educativos, no ha logrado formar la necesaria laboriosidad en las nuevas generaciones. Algunas tareas laborales promovidas por el sistema educacional no han podido contrarrestar ciertas concepciones y conductas en los adolescentes alejadas de las aspiraciones de la sociedad acerca del trabajo o generaron deformaciones en esta esfera; incluso en los últimos años muchos jóvenes no han tenido la posibilidad de participar en jornadas de trabajo, por su progresiva eliminación de los planes de formación o por la evasión de este tipo de actividad, con la complicidad de la familia.

No son pocos los jóvenes trabajadores que no realizaron ningún tipo de práctica prelaboral. Cuando esto ocurre, son privados de desarrollar un conjunto de actividades de aprendizaje muy necesarias para el proceso de socialización anticipatorio que ha de preparar a las personas para la inserción laboral, no sólo para ejecutar el trabajo, sino para motivarlas y desarrollar sus expectativas en este campo. Resulta muy sintomático que, como tendencia, los jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo reflejen una participación mucho más pobre que los trabajadores en actividades laborales durante su trayectoria estudiantil, lo que podría estar influyendo de alguna manera en sus concepciones respecto al trabajo y en la predisposición adversa a formalizar un vínculo laboral estable. Visto así, en la medida en que la socialización prelaboral sea más congruente con el paradigma sociolaboral aspirado, será menos traumático el proceso de inserción y socialización organizacional.

En materia de orientación profesional no es precisamente la escuela la que ha tenido mayor influencia; generalmente los jóvenes identifican a la madre y el padre como las personas que ejercen más influencia en la elección de la profesión, lo que ratifica el rol trascendental que desempeña la familia en el proceso de socialización laboral previo. También es común que los coetáneos, tanto del ámbito escolar como del residencial, tengan un peso importante en las concepciones y expectativas laborales de los jóvenes, y en cierta medida influyan a la hora de decidir sobre la profesión (Luis, 2010, p. 35).

Los medios de comunicación, a pesar del rol que suponen en la formación de las representaciones sociales, no han desempeñado un papel de primer orden en el concepto de trabajo asimilado por los jóvenes, tampoco han desempeñado un papel preponderante las organizaciones juveniles, que constituyen uno de sus principales espacios de participación.

A manera de cierre

La socialización laboral es una de las aristas más complejas del proceso de socialización de los jóvenes. La familia, y en particular madres y padres, se reconocen como los de mayor influencia en la etapa previa a la inserción laboral. Si se toma en consideración cuán fuertemente afectada ha estado esta institución por la depresión económica –no sólo desde lo material, sino también en el orden subjetivo– se pueden comprender las incongruencias que se manifiestan respecto al trabajo en el ámbito familiar, lo que supone la transmisión a las nuevas generaciones de experiencias y concepciones profundamente marcadas por la crisis y sus efectos.

La escuela, otro de los agentes socializadores durante esa etapa, ha puesto en evidencia serias debilidades respecto a la socialización prelaboral, que se traduce en una limitada formación vocacional, lagunas en la transmisión de los conocimientos, en la adquisición de competencias básicas y en la orientación profesional. Esto significa que la juventud está insuficientemente preparada para la transición al primer empleo.

En Cuba se está produciendo un proceso de reorientación de los adolescentes que estudian en el nivel medio de enseñanza hacia una continuidad de estudios más próxima a las necesidades del país en el campo económico y las posibilidades reales de oferta laboral; con ello muchos adolescentes y jóvenes deberán orientarse hacia otras profesiones que no necesariamente podrán coincidir con su vocación. Esta situación obliga a potenciar la socialización prelaboral, para que estén en posibilidades de evitar situaciones traumáticas al adoptar las decisiones respecto al trabajo.

El decisivo rol que desempeña el medio familiar en el proceso de socialización laboral expresa la necesidad de desarrollar estrategias de orientación concordantes con las proyecciones que tiene el país hacia los jóvenes en materia laboral. La escuela y los medios de comunicación están llamados a desempeñar un papel mucho más activo, tanto con la familia como directamente con los jóvenes, para fortalecer el trabajo de formación vocacional y profesional, además de la orientación hacia la profesión en correspondencia con las potencialidades de los niños y adolescentes y las posibilidades reales que tiene el país de asegurar su inserción laboral.

Bibliografía

- Durkheim, E: "Solidaridad debida a la división del trabajo u orgánica" en Selección de lecturas. Historia y Crítica de las Teorías Sociológicas I, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003.
- _____: ¿Qué es un hecho social? en Selección de lecturas. Historia y Crítica de las Teorías Sociológicas I, Primera Parte, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003.
- Giner, Salvador: "Sociología" en Colectivo de autores. "Curso de formación de trabajadores sociales" Selección de lecturas sobre Sociología y Trabajo Social. Impreso en el Centro Gráfico de Villa Clara, (s/f).
- Guevara, Ernesto: "El hombre y el socialismo en Cuba" en Che Guevara presente una antología mínima, La Habana, 2005.
- _____: "Una actitud nueva frente al trabajo" en Che Guevara presente, una antología mínima, La Habana, 2005 .
- Luis Luis, María Josefa *et al.*: "La dirección y el trabajo de los cuadros en la inserción y estabilidad laboral de los jóvenes", Informe de investigación, CESJ, La Habana, 2008.
- _____: "El trabajo en el proceso de socialización laboral de los jóvenes en la capital", Informe de investigación, CESJ, La Habana, 2010.
- _____: "Esfera laboral: una mirada desde la adolescencia" en Adolescencia. Una reflexión necesaria, CESJ, 2007.
- Meier, Artur: Sociología de la educación, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1984.
- Peiró Silla, José María: Psicología de la organización, Editorial Félix Varela, La Habana, 2004.
- Sanchís, Enric: "Valores y actitudes de los jóvenes ante el trabajo" en Reis 44, Universidad de Valencia, 1988.

Inequidades de género en la educación familiar de los y las adolescentes

Autora: Idianelys Santillano Cárdenas



Fuente: www.conapo.gob.mx Autor: Rubén Arronte Ruíz

resumen La realidad de las familias actuales y el rol que desempeñan en la educación de los y las adolescentes han traído consigo la necesidad de continuar investigando qué sucede en ese grupo primario. Específicamente, el presente artículo ofrece la posibilidad de un acercamiento a este “mundo de lo privado”, a partir de las inequidades de género que están presentes en él y que tienen implicaciones importantes para la educación de las nuevas generaciones en el marco familiar. Por tal razón, luego de un acercamiento teórico a las temáticas de género y adolescencia, se describen algunas realidades familiares encontradas en investigaciones, llevadas a cabo por el Centro de Estudios Sobre la Juventud. A continuación, se comparten algunas interrogantes para, al final, enunciar un grupo de consecuencias que dichas inequidades pueden tener en el desarrollo de los y las adolescentes.

summary *The reality of the current families and the role which carry out in the education of the female and male adolescents have brought about the necessity to continue investigating what it happens in that primary group. Specifically, the present article offers the possibility from an approach to this “world of that deprived”, starting from the gender inequities that are present on it and they have important implications for the education of the new generations in the family spectrum. For such a reason, after a theoretical approach to the subjects of gender and adolescence, some family realities are described found in investigations, carried out by the Center for Youth’s Studies. Next, some queries are shared, for, at the end, to enunciate a group of consequences that this inequities can have in the development of the adolescents.*

En el marco de las Ciencias Sociales, el tratamiento frecuente de determinados temas conlleva a que, para algunas personas, las problemáticas a las cuales se refieren no tengan suficiente valor. Por un lado, algunos exponen que no es necesario reflexionar tanto, si lo que sucede en la vida real no tiene solución; mientras que, por el otro, se señala que es cuestión de moda científica y que, cuando pase el boom, nadie más lo volverá a recordar. Sin embargo, la realidad muestra cuán importante es mantener la mirada en muchos de los fenómenos que afectan la existencia humana –y profundizar en ellos–, para que el entorno, en el cual nos desarrollamos, sea más saludable.

Un ejemplo que se ajusta a lo anteriormente referido es el relacionado con la categoría género, ya sea en espacios académicos o en la vida cotidiana, que para muchas personas se ha convertido en un tema manido, y que refleja de manera fiel lo tes-

taruda que es la subjetividad femenina, desde donde casi siempre se insiste en volver una y otra vez con lo mismo.

Por fortuna, es esa sólo una parte de lo que se comenta, pues, desde otros enfoques, aún se legitima la necesidad de profundizar en esta categoría y, principalmente, en las circunstancias que promueven las inequidades en torno a ella. De forma paralela, las vivencias cotidianas constituyen una oportunidad para develar algunas de las consecuencias negativas que genera crecer en espacios donde las inequidades por cuestiones de género están presentes. Ello es en particular nocivo, cuando de adolescentes se trata, precisamente, por los disímiles cambios que están teniendo lugar en este período de la vida desde lo social, lo psicológico y lo biológico; transformaciones que desempeñan un papel esencial en el ulterior desarrollo del individuo.

Todo lo anterior justifica la necesidad de establecer algunos nexos entre adolescencia e inequidades de género, con la intención de ofrecer una mirada a lo que ocurre en la educación familiar respecto a muchachas y muchachos llegada esta etapa de la vida; con el propósito, además, de evidenciar algunas realidades en la dinámica del grupo primario que pueden dañar el desarrollo psicosocial del sujeto adolescente.

El pensamiento que se tiene acerca de lo que es la adolescencia suele estar matizado por la diversidad de conocimientos y experiencias de los seres humanos. Por tanto, unas personas logran ser más teóricas, otras se construyen una representación sobre todo desde la vivencia, y quizás los más afortunados pueden conjugar ambas aristas.

Para las intenciones de este artículo, baste decir que la adolescencia se asume como *un período de desarrollo del ser humano, que sin poder enmarcarse en límites etéreos precisos, está comprendido entre las edades de 13 y 19 años aproximadamente. En él se consolida una serie de cambios e integraciones desde lo social, lo psicológico y lo biológico –sociopsicobio– que sobre la base de adquisiciones y desprendimientos cualicuantitativos, permiten el alcance de suficientes y necesarios niveles de autonomía,¹ para que el niño o la niña se transforme y asuma el papel de adulto integrado a la sociedad.*

Si bien el análisis que profundiza en los principales elementos de dicha definición se encuentran en un trabajo anterior (Santillano, 2010), es importante legitimar el carácter sociohistórico que tiene la etapa, como resultante de construcciones y significaciones sociales en contextos y sociedades determinadas. Ello refuerza la idea de que las características del entorno, en combinación con las particularidades individuales matizan la formación de las personas, independientemente de su pertenencia a determinado grupo etéreo.² A la vez, la perspectiva sociohistórica recuerda la categoría Situación Social del Desarrollo del psicólogo e investigador L. S. Vigotsky, una de las cuales expresa la importancia que confería él al entorno, si de desarrollo psicológico se trata.

¹ Se asume este término según la noción del científico Cornélius Castoriadis al plantear que un sujeto es autónomo cuando es capaz de reflexionar sobre sí y su sociedad; cuando tiene un nosotros, e instituye –con conocimiento– un campo de significaciones imaginarias sociales; es decir, tiene una relación lúcida con éstas, reconociéndose como creador.

² Muchas veces es desde esta variable que se conciben los grupos.

En el concepto de adolescencia expresado, la idea del papel que juega el contexto en el que vivimos, no está sólo en la referencia que se hace a los cambios e integraciones desde lo social, sino también, en las adquisiciones y los desprendimientos que favorecen el desarrollo, pues ocurren en compañía de “otros”, bajo dinámicas de relación muy específicas, que poseen también un condicionamiento social.

Paralelamente a lo anterior, el alcance de necesarios y suficientes niveles de autonomía que permitan la integración del individuo a la sociedad, como fin último de la adolescencia, por supuesto, que tiene también una conexión directa con el entorno, pues él propiciará o no dicha integración desde los espacios que se creen, y, a la vez, privilegiará –o no– pautas educativas que favorezcan la formación de un individuo autónomo.

Precisamente estas relaciones con lo social, el hecho de que a la adolescencia pertenezcan personas de géneros diferentes, y la multiplicidad de experiencias desde esa condición, hacen necesario combinar ambas categorías –género/adolescencia– y visualizarlas en la dinámica que poseen en la vida cotidiana. Luego, con mayor claridad de lo que sucede en nuestro día a día, es posible analizar si son o no saludables las consecuencias que emanan de esta relación.

Se hace imprescindible, entonces, un breve acercamiento a la categoría género. En tal sentido puede decirse que como construcción social que es, *“define lo masculino y lo femenino, en una época y una cultura determinada, articula diferentes rasgos de la personalidad del individuo, sienta pautas para el comportamiento a asumir en tanto se sea hombre o mujer y conforma un sistema de exigencias sociales que el ser humano incorpora [...] a través del proceso de socialización en espacios tales como la familia, la escuela, el grupo de amigos y los medios de comunicación masiva por mencionar algunos”* (Peñate, 1999, p. 11).

Desde la comprensión de esta categoría es posible entender por qué muchachas y muchachos se comportan de determinada forma ante numerosos fenómenos; o por qué se les exige desde lo social que asuman conductas específicas en sus comportamientos, por el hecho de ser muchacha o muchacho. Incluso, se puede analizar desde una perspectiva más crítica, la realidad que vivimos al interior del espacio familiar y reconocer algunas inequidades de género que tienen lugar.

Algunas inequidades de género en la educación familiar de los y las adolescentes

A propósito de lo que acontece en la familia cuando llega la adolescencia de los(as) hijos(as), algunas investigaciones³ realizadas o tutoradas en el Centro de Estudios Sobre la Juventud han develado aspectos que permiten hoy describir en alguna medida la dinámica que tiene lugar (Santillano, 2006, 2010; Castaño, 2010). A pesar de que en ningún caso los objetivos se relacionaban con la categoría género, los resultados evidenciaron inequidades existentes asociadas a ella, e hicieron posible algunos análisis en

³ Aunque en este artículo se declara que la adolescencia es asumida a partir de los 13 años, en las investigaciones que se refieren se incluyó la pubertad, por tanto, se trabajó con muchachas y muchachos desde los 10 años.

función de cómo tiene lugar hoy el desarrollo de los y las adolescentes.

Puede decirse que las principales insatisfacciones de padres y madres respecto a los comportamientos de sus adolescentes, que constituyen muestra, se relacionan con el incumplimiento de algunas funciones en sus roles sociales y familiares: deberes escolares, laborales y responsabilidades hogareñas; además, se incluye en esta lista la realización de acciones en contra de la voluntad de los(as) adultos(as). En este sentido pueden distinguirse las responsabilidades hogareñas, pues las exigencias a las muchachas desde el conjunto de tareas que las integra es mucho mayor en cuanto a periodicidad de realización, calidad y obligatoriedad.

Por otra parte, se conoció también que con mayor frecuencia, las muchachas entre 10 y 14 años se encontraban en situaciones de insatisfacción con sus progenitores respecto a los varones de igual edad. Los y las adolescentes de los estudios expresaron que esta situación estaba asociada fundamentalmente al tema de los noviazgos. Así mismo, se comprobó que ellas tienen más limitaciones en sus libertades, pues merecen mayores cuidados por ser “hembras”. Este hecho refuerza la idea de que existe un sexo “débil” y otro “fuerte”, por lo que ellas necesitan más protección; hoy de la familia, mañana del novio y luego del esposo.

Además, a partir de la información ofrecida por los y las adolescentes puede señalarse que existen diferencias entre las madres y los padres en la relación con ellas(os), las cuales tienen que ver con la presencia física de la figura paterna en el hogar y con las pautas sociales tradicionalmente adjudicadas al hombre y a la mujer –vista esta última realidad desde la condición de mamá, papá o a partir de la posición de hija o hijo. Por lo tanto, tienen lugar varias combinaciones de relaciones condicionadas por el hecho de que sea mamá o papá quien tenga el vínculo con la muchacha o el muchacho. Ello significa que una vez más, la variable género condiciona el vínculo al interior del grupo primario, y como se ha señalado con anterioridad, conlleva a injustas inequidades.

Puede agregarse la poca visión de la familia respecto a la necesidad de hablarle a los y las adolescentes sobre la sexualidad. En el caso de los muchachos se promueve la tenencia de numerosas

parejas y se les comenta sobre la protección en los momentos actuales de VIH/sida y otras Infecciones de Transmisión Sexual; mientras, ellas reciben las “historias malas” y los peligros que trae consigo “no darse” su lugar. De hecho, se pautan mayor cantidad de requerimientos para aceptar a la pareja de las muchachas, que a las de los muchachos, lo cual hace que para ellas sea más difícil comenzar formalmente una relación.

¿Será que no es igualmente importante saber con quién mantiene relaciones el varón adolescente?, por supuesto que sí, de hecho desde el rol de madre se vive con bastante angustia las primeras muestras de iniciación sexual masculina. Sin embargo, ellas siempre han sabido que ese es un precio a pagar por tener un hijo varón. Incluso se hace evidente que la preocupación desde la maternidad y la paternidad asume las exigencias que asigna lo social, a partir de la condición de mujeres y hombres que tenemos nosotros(as) y quienes nos rodean.

Sin dudas, otros ejemplos de la vida cotidiana podrían ampliar el listado de inequidades de género que tienen lugar en la educación familiar; sin embargo, luego de los elementos planteados, es posible elaborar algunas interrogantes:

- ¿Cómo queda la educación sexual, si las temáticas asociadas a ella generan insatisfacción para madres y padres, sobre todo ante las muchachas?
- ¿Qué sucede con el necesario acompañamiento y guía de los padres y las madres en las experiencias de noviazgo?
- ¿Cómo la adolescente entiende que las relaciones amorosas y el disfrute de la sexualidad deberían ser contenidos de su educación familiar?
- ¿Cómo se construye la subjetividad adolescente, si la educación refuerza más aquello que diferencia a muchachas y muchachos, en comparación con sus semejanzas?
- ¿Qué consecuencias tienen estas y otras realidades familiares para el desarrollo ulterior del ser humano?

Las implicaciones que las circunstancias de vida referidas pueden tener para las y los futuros jóvenes que hoy son adolescentes, son numerosas. Sólo por mencionar algunas, podría decirse,

en primer lugar, que los preceptos formados en esta edad, como tendencia serán poco saludables y se consolidarán con el matiz de los elementos que el entorno legitima. Ello significa que serán más difíciles las rupturas con el imaginario social instituido, y aunque existan, irán acompañadas de perpetuación de estereotipos que recuerden lo tradicional.

En segundo lugar, muchachas y muchachos construirán sus identidades desde la expropiación de cualidades y oportunidades que pertenecen a la especie humana y no a géneros específicos. Nos referimos, por ejemplo a que la ternura, o el cariño, no les sean expropiados a los muchachos durante su crecimiento y adjudicado a las muchachas, como si fuera privativo de ellas. Igualmente, significa que la posibilidad de un desempeño social para las mujeres no tenga lugar paralelo a la “altísima y casi absoluta responsabilidad” de los quehaceres hogareños. Los ejemplos mencionados muestran cómo se han particularizado elementos que nos pertenecen a todos y todas por igual, o que al menos no son de unos y otras por cuestiones de género.

En tercer lugar, las inequidades planteadas contribuyen a la posibilidad de que se configuren en medio de grandes desencuentros, roles que luego, “paradójicamente”, tienen la exigencia de permanecer muy juntos en la cotidianeidad bajo frases irreales como: la media naranja, o somos el uno para el otro. Parecería que tiene razón la noción de sexos opuestos, que, curiosamente, también está tan arraigada en el lenguaje cotidiano.

Ser madre y padre, novio y novia, esposa y esposo, plantea requerimientos en el día a día que no pueden ser cumplidos desde subjetividades que se han consolidado con numerosos antagonismos. Más bien, en la dinámica de relación que suelen mostrar no se visualizan, suficientemente, las brechas que existen entre unos y otras, causa muchas veces de demandas y quejas con las que se vive en la vida cotidiana, sin que sean en verdad problematizadas.

En cuarto lugar, nos parece importante enunciar que las inequidades de género en la educación familiar de los y las adolescentes, pueden conllevar a la existencia de indicadores en la vida cotidiana que muestran la distancia entre una masculinidad altamente demandada en aras de hacer un “buen papel” y un individuo incapaz –al menos de una forma saludable– de cumplir con todo lo que incluye su rol. Mientras, que desde la paradoja expresada en párrafos anteriores respecto a los roles, pueden observarse también indicadores que reflejan la dificultad de las mujeres para mantener “felizmente” su “feudo” en el mundo de lo privado.

En ambos casos las personas funcionan desde una omnipotencia que impotentiza, de modo que ni los hombres tienen para hacer siempre el buen papel, ser los grandes proveedores económicos y los más fuertes bajo cualquier circunstancia, ni las mujeres pueden cumplir saludablemente con tres jornadas que implican la vida laboral, el reinado hogareño y los deberes de alcoba. Por tanto, pueden aparecer frustraciones, inseguridades, insatisfacciones que

“en la vida individual el combate es monstruosamente desigual, pues el factor al que se tiende –la autonomía, la equidad, la justicia, etc.– debe hacer frente a todo el peso de la sociedad instituida, que a su vez no tiene con nosotros una relación de exterioridad, nosotros mismos hemos sido formados desde sus categorías, somos parte de lo instituido”

no encuentran su causa real y pasan a ser realidades traducidas en frases como *“así es la vida”*. Como consecuencia, tampoco las soluciones más saludables aparecen, pues la verdadera génesis no logra ser identificada.

Sin dudas todo ello le plantea enormes retos a los y las adolescentes, pues es en este entorno que se consolidan los principales contenidos de su personalidad. Sin embargo, la tarea mayor está en los adultos que les rodeamos, pues, desde nuestros diferentes roles, debemos proponer un mundo diferente que les ofrezca un arsenal de alternativas mucho más saludables. Claro está, no podemos ser ingenuos(as), *“en la vida individual el combate es monstruosamente desigual, pues el factor al que se tiende –la autonomía, la equidad, la justicia, etc.– debe hacer frente a todo el peso de la sociedad instituida, que a su vez no tiene con nosotros una relación de exterioridad, nosotros mismos hemos sido formados desde sus categorías, somos parte de lo instituido”* (Castoriadis en Cucco, 2006, p. 78). Aunemos esfuerzos y contribuyamos a ese mundo equitativo y justo, cuya existencia estará más cerca en la medida que puedan tener lugar modificaciones en el espacio familiar.

Bibliografía

- Castaño, Daylin: “Violencia intrafamiliar en adolescentes de familias funcionales”, Tesis de Diploma, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, La Habana, 2010.
- Cucco, Mirtha: *ProCC: Una propuesta de intervención sobre los malestares de la Vida Cotidiana*, Editorial ATUEL, Argentina, 2006.
- Peñate, Ana Isabel: “Género y prostitución. Apuntes para su estudio histórico en Cuba”, Tesis de Maestría, CESJ/CENESEX, La Habana, 1999.
- Pousada, Teresa Haydeé: “La construcción social de la identidad femenina y las relaciones de poder”, III Taller Científico Internacional “Mujeres en el umbral del siglo XXI, Cátedra de la Mujer, Universidad de La Habana, La Habana, 1999.
- Santillano Cárdenas, Idianelys: *Violencia en la relación padres e hijos. Un acercamiento desde la perspectiva adolescente*, Centro de Estudios Sobre la Juventud, La Habana, 2006.
- _____ : “Violencia en las relaciones de un grupo de adolescentes capitalinos”, Tesis de Maestría, CENESEX, La Habana, 2010.

La identidad de género a través del lenguaje en la adolescencia

Autora: Geydis Elena Fundora

resumen Los vecinos, junto a familiares, profesores, amigos, artistas y otros individuos dentro y fuera de la vida cotidiana de los adolescentes, influyen en la apropiación de rasgos que identifican a los sujetos según su sexo. A partir de ellos, el adolescente va construyendo identidades de género en las que se incluye, según su percepción de los cambios biológicos, psicológicos y sociales que van teniendo lugar en su vida. Poner en práctica los rasgos que se perciben en el comportamiento lingüístico de sujetos con determinada condición social es reproducir las estructuras y los significados sociales que culturalmente la sustentan.

summary *The neighbors, next to family, professors, friends, artists and other individuals inside of and outside of the daily life of the adolescents, they influence in the appropriation of features that they identify the fellows according to their sex. Starting from them, the adolescent goes building gender identities in those are included; according to its perception of the biological, psychological and social changes it goes taking place in its life. Putting into practice the features that are perceived in the linguistic behaviour of subject with certain social condition, it is to reproduce the structures and the social meanings that culturally sustain it.*



“La juventud de hoy está perdida” es una frase que trasciende períodos históricos y que esconde la sucesión de las generaciones. Se integra al discurso de muchos adultos que una vez, cuando jóvenes, dieron contenido a esta sentencia. Lo cierto es que la construcción de esta etapa en el imaginario popular se origina en el enfrentamiento entre pautas conductuales que difieren por su nivel de legitimación social. El lenguaje es uno de los fenómenos en que se expresan estas contradicciones, ya que su uso puede variar en dependencia de la forma histórica en que los individuos que participan en una interacción comunicativa se apropian de las estructuras sociales sobre las que construyen las identidades.



El comportamiento lingüístico de los adolescentes es el resultado de un proceso de socialización en el que intervienen diferentes agentes como familiares, profesores, amigos, vecinos, compañeros de escuela y demás personas con las que se relacionan en su entorno inmediato. Lo que ellos tomen de cada tipo de actor social no sólo determina la forma en que perciben a estos sujetos y cómo se comportan con ellos en consecuencia, sino también, cómo se conducen con otros individuos que son identificados a partir de la homogeneidad y la heterogeneidad en la condición social con aquellos actores que se toman de referentes. De ahí que distintos exponentes de la Sociología del lenguaje, la Sociolingüística, la Antropología, entre los que se encuentran R. A. Hudson, J. Gumperz y F. Moreno, afirmen que el lenguaje es usado como un *acto de identificación*, en tanto expresa una identidad de generación, de clase social, de espacio, o de género, entre otras.

Respecto a esta última identidad, cada cultura y cada momento histórico han hecho variar las manifestaciones del habla femenina y masculina, así como la forma en que los sujetos se las representan. Nuestra sociedad se ha distinguido por un carácter patriarcal heredado de las diferentes culturas que han confluído y se han sincretizado por particulares relaciones sociohistóricas que han dado lugar a nuestra idiosincrasia. El lenguaje y sus usos sociales también se heredaron de ellas, lo que condicionó, entre otros elementos, la formación de identidades de género fundamentadas en pautas normativas que marcaban las diferencias entre hombres y mujeres.

Ante la pertinencia de indagar en la interrelación entre el uso social del lenguaje y la identidad de género en la formación de la conciencia sociolingüística de los adolescentes en nuestro contexto, dada la escasez de investigaciones sobre esta temática, se efectuó un estudio exploratorio de carácter analítico-descriptivo. El trabajo fue llevado a cabo con un grupo de adolescentes de ambos sexos, entre 12 y 18 años de edad, en la comunidad de El Canal, del municipio Cerro, en el que se realizó un análisis a partir de las percepciones que tienen los adolescentes sobre el habla¹ masculina y femenina, y sus conductas lingüísticas, atendiendo a las diferencias de género.

Ser hombre o mujer a través del uso del lenguaje: perspectivas adolescentes

Los adolescentes de este estudio conforman una imagen del habla de la mujer y del hombre actual basada, principalmente, en su percepción de los actores sociales con los que interactúan en la cotidianidad. A partir de las entrevistas realizadas, se evidenció su percepción de las diferencias entre hombres y mujeres; aunque también se equipara el habla femenina y masculina en un sentido negativo. En la descripción de la mujer se subraya su estilo menos

¹ En este trabajo, se estudió el habla de los individuos tomando en cuenta tres tipos de elementos léxicos, a partir de los cuales se han evaluado diferencias de género en investigaciones precedentes: las expresiones de cortesía comunicativa de saludo y despedida, los neologismos y las palabras obscenas.

vulgar, aunque hay una insistencia en la degradación que ha ido sufriendo su lenguaje.

Los adolescentes basan su criterio sobre las mujeres en rasgos de la conducta femenina, entre los que tenemos el uso de elementos léxicos como las palabras obscenas en disímiles situaciones comunicativas, el empleo del “*vocabulario de los hombres*”, de “*frases chabacanas y chusmas*” y el hablar “*con guapería*” o “*con ambiente*”.

En la percepción de las adolescentes de la muestra sobre el habla de las mujeres aparecen causas construidas desde el imaginario que comparten como grupo y que explican estos comportamientos lingüísticos. Estas causas están asociadas con conductas estereotipadas en relación con espacios como los solares, y con actitudes respecto a un grupo social indeterminado –búsqueda de aceptación grupal.

En el enfoque masculino también emergen rasgos construidos referentes a la identidad femenina como una explicación al carácter más adecuado de la conducta de las mujeres en comparación con la de los hombres; entre estas características están la pasividad y la tranquilidad. Los varones no tienden a generalizar su valoración tanto como lo hacen las féminas ya que toman en cuenta que en la mujer actual existen diferentes niveles culturales y educacionales, lo que asocian con la variabilidad de comportamiento lingüístico entre una fémina y otra.

Respecto a la construcción de la identidad femenina se revelan algunos criterios que demuestran la perspectiva tradicional en nuestra cultura sobre la diferencia entre géneros. Entre estas manifestaciones encontramos, por parte de las adolescentes, la relación de la mujer con los sentimientos; el deber propio de las féminas de ajustarse a lo normado, a lo correcto; y la valoración de lo “mal hecho” con menor nivel de flexibilidad en las mujeres que en los hombres.

En cuanto al habla masculina, los adolescentes de este estudio tienden a construir una imagen negativa. Los calificativos predominantes en ambos géneros para describirla se relacionan con lo vulgar, lo prosaico y lo chabacano. Estos criterios son fundamentados, principalmente, por la tendencia de los hombres ante diferentes interlocutores al uso de palabras obscenas y neologismos, por expresarse hacia las personas incorrectamente

y por su reacción negativa ante una sanción de los adultos mayores respecto a su léxico. Los adolescentes señalan cambios en la conducta lingüística masculina a través del tiempo, lo que adjudican a la moda o a la reacción de los hombres frente al cambio en el estilo femenino.

Estas percepciones sobre los comportamientos lingüísticos femeninos y masculinos, constituyen la realidad de la que parte el adolescente para construir su identidad de género en el uso del lenguaje. El desarrollo de habilidades cognitivas, que garantizan la formación de la conciencia lingüística en esta etapa de la vida, le permite a este tipo de individuo percibir el contexto en el que se desenvuelve con una perspectiva más compleja. El adolescente caracteriza comportamientos, los interpreta, los compara entre sí y respecto a otros conocimientos que les han inculcado; pero también los valora y los enjuicia. Las conductas que ellos proyectan van a estar mediadas por la organización de estas experiencias de percepción.

Ellos dicen... Acercamiento al uso del habla como identidad de género en los adolescentes de El Canal

Respecto a la cortesía comunicativa, los adolescentes de este estudio tienen tendencias de comportamiento que apuntan a igualdades y diferencias entre ambos géneros. En cuanto al uso de fórmulas de saludo estandarizadas tales como “*buenos días*”, “*buenas tardes*” y “*buenas noches*” se evidencia poca frecuencia de uso con vecinos, familiares y amistades, y mayor frecuencia con profesores y autoridades escolares, tanto en adolescentes femeninas como en masculinos. Las formas léxicas más habituales para la acción de saludar en estos adolescentes, empleadas con otros sujetos de su misma condición etárea, principalmente, con amigos y amigas en cualquier espacio social, y con algunos docentes jóvenes en la escuela son: “¿*qué tal?*”, “¿*cómo te va?*”, “¿*cómo estás?*”, “¿*qué vuelta?*” y “¿*qué bolá?*”. Estas dos últimas más utilizadas por los varones.

En cuanto a las fórmulas de despedida, los adolescentes tienden a despedirse de profesores adultos o con los que tienen poca confianza a través de expresiones como “*chao*” y “*adiós*”, cuyo

empleo es más común en las adolescentes que en los masculinos, las que también las utilizan con las amistades. Los adolescentes de este estudio recurren para la realización de este acto a otras frases como *"voy bajando"*, *"voy echando"* y *"nos cogemos"*, las cuales son más frecuentes en los varones que en las féminas, cuando el interlocutor es usualmente masculino, de la misma generación y con el que se tienen relaciones de solidaridad.

Otro de los elementos léxicos analizados fueron los neologismos, los que se presentan usualmente en los discursos de estos adolescentes, son préstamos lingüísticos en su forma original y otros de los que desarrollan nuevas pronunciaciones; términos que son resemantizados; vocablos a los que les acortan su significado manteniendo su significado; y frases que elaboran a partir de un conjunto de palabras con un sentido unitario. En este estudio, se analizaron los referidos a la nominación de tipos de sujetos, medios de transporte, prendas de vestir, lugares, acciones cotidianas y formas de evaluación, entre otros, de los que, por razones de espacio, se expondrá sólo una muestra.

Los neologismos que señalan a los padres y las madres –*"puro"* y *"pura"*– y a los amigos –*"consorte"*, *"el mío"*, *"la mía"*, *"brother"*, *"asere"*, *"ecobio"*, *"friend"*, *"yunta"*, *"paisano"* y *"pana"*– son expresados más por los varones que por las féminas, de las que sólo una minoría los usa en presencia de adolescentes masculinos con los que tienen mucha confianza. Ellas disponen, con similar frecuencia que los del sexo opuesto, de los términos referenciales de la pareja –*"jebo"* o *"jeba"*– y recurren más habitualmente a los apelativos y referenciales de las autoridades escolares – *"teacher"* o *"profe"*.

Por citar algunos ejemplos, entre los neologismos en relación con diversos lugares, observados en estos adolescentes, están términos como *"pari"*, *"bonche"*, *"pista"*, para referirse a las fiestas; *"scul"*, *"cole"*, *"pesadez"*, para la escuela; *"gao"*, *"cueva"* o *"piquera"* para la casa; *"curralo"*, *"lucha"*, *"lo mismo"* o *"pincha"* para el trabajo. Algunas de estas palabras provienen de períodos anteriores a esta generación como las que se refieren al hogar y al trabajo; pero eran usadas, principalmente, por los hombres. En la actualidad, en este grupo objeto de estudio, tanto las féminas como los varones las mencionan,

aunque estos últimos disponen de ellas de forma más frecuente y, a diferencia de las féminas, sí reconocen usarlas –hecho que fue corroborado a través de las técnicas de la entrevista semiestructurada y el test de seguridad lingüística. Estos términos son más empleados con sus homólogos de edad, fundamentalmente, del sexo masculino.

Entre otros ejemplos, para hacer alusión a las acciones cotidianas, este grupo de adolescentes dispone de expresiones como: *"echarse"* para expresar la compra de algo; *"partir la pista"*, *"pistear"*, para la acción de recrearse; *"curralar"* y *"pinchar"* para trabajar; *"hacer una talla"*, *"matar un money"*, para sugerir la acción de hacer un negocio; *"mechar"*, *"comerse los libros"* en referencia a estudiar; *"tallar"*, *"dar o bajar muela"*, para indicar la acción de hablar o conversar; *"volar"* o *"caer encima"* y *"comer"* para el acto de tener relaciones sexuales; *"trabajar el paño"* y *"echar pila"* para insinuar el acto de enamorar; *"arrebatarese"* para el acto de drogarse, entre otros.

El acudir a estas frases varía según el género de estos adolescentes. Este tipo de neologismo es más frecuente en interacciones con otros adolescentes y es más preponderante cuando comparten el mismo género; aunque también es citado por los varones, principalmente, en el intercambio con sujetos con los que tienen confianza, sobre todo masculinos. Esta situación se presenta de manera poco ordinaria entre las féminas, las que en contextos artificiales –recreados a través de la técnica del test de seguridad lingüística–, a pesar de conocer diferentes variantes, admiten usar sólo algunas con sus amigos, compañeros de escuela y, en ocasiones, con las madres y padres. En los actos de tener relaciones sexuales y enamorar hay una expresión propia de los varones, los cuales se reservan el uso exclusivo de aquellas concernientes a los actos de drogarse, comprar, trabajar y negociar, hecho que fue corroborado en el test.

Otro tipo de elemento léxico observado en la mayoría de los adolescentes de este estudio son las palabras obscenas, las que emplean, habitualmente, y que han sido consideradas tabúes lingüísticos por nuestra cultura en diferentes generaciones y regiones, se refieren a los órganos genitales masculinos, al excremento, a la práctica coital y a la condición de homosexualidad; otras son interjecciones, o sea, no tienen un referente

real. Estos vocablos son más empleados en discusiones, para la crítica de algo, para expresar una actitud o el estado físico o psíquico de una persona, una protesta frente a alguna situación, desentendimiento, advertencia, intimidación, lugar indefinido, alegría, cambio de disposición en alguien, picardía y el empleo de la palabra en su primera acepción.

Aunque muchos de los adolescentes de ambos géneros que fueron objeto de estudio, disponen con bastante periodicidad de este tipo de elemento léxico, la mayoría de los varones recurren más a estos que las féminas, fundamentalmente, con individuos del sexo masculino. Ellas las utilizan más en grupos de iguales respecto al género, y en colectivos mixtos, por lo general, después que los varones toman la iniciativa en su uso.

¿Producción o reproducción? Un análisis del proceso de apropiación de los usos sociales del lenguaje en los adolescentes de El Canal

La identidad de género está constituida por características antagónicas que la fragmentan, debido a la diversidad de los particulares que la componen, y estos rasgos pueden ser asumidos por el adolescente indistintamente, según la percepción que tengan. Las valoraciones de las que parten estos adolescentes para evaluar las conductas lingüísticas de género están estructuradas en relaciones de poder entre los géneros.

Nuestra cultura de manera tradicional ha tenido un carácter patriarcal, lo que implica la inequidad entre los status-roles femeninos y masculinos en la interacción comunicativa y el tipo de normas sociolingüísticas definido para cada uno de ellos. De esta manera, existen comportamientos lingüísticos que son más censurados por estos adolescentes en las mujeres que en los hombres, debido a que a la mujer se la ha asociado con una conducta más conservadora y una mayor tendencia a la corrección y a la estandarización. Estos mismos tipos de conducta muchas veces funcionan entre los varones como una forma de prestigio encubierto. De ahí que las féminas en contextos artificiales tiendan a negar el uso de algunos elementos léxicos censurados



socialmente, mientras que los del género opuesto no lo hacen.

La mayoría de los adolescentes de este estudio identifica que existen rasgos tradicionales del comportamiento lingüístico femenino y masculino que no se manifiestan actualmente en la mayor parte de los actores sociales que les sirven de referente; y las conductas de estos adolescentes son un reflejo de esta ruptura con patrones del uso social del lenguaje de otros momentos históricos. Sin embargo, reproducen en sus construcciones mentales características de lo femenino y lo masculino desde las que evalúan los comportamientos sociolingüísticos de hombres y mujeres.

A partir de la información obtenida en la investigación, se constató en los adolescentes la existencia de procesos de reproducción de conductas lingüísticas que apuntan a diferencias de comportamientos entre hombres y mujeres, a partir de lo que perciben en otros actores sociales. Sin embargo, los adolescentes producen nuevos usos sociales del habla que los identifican como generación.

En los comportamientos en situaciones naturales, los patrones de diferenciación entre ambos

² Entrevista a la Dra. Nuria Gregory, directora del Instituto de Literatura y Lingüística, efectuada en abril de 2009.

géneros han variado, no tanto por parte de los hombres, como de las mujeres. Ellas, actualmente, cuidan menos los estilos lingüísticos, lo que los expertos² asocian con los cambios en la concepción de la realidad y el sistema de valores, impactados por diferentes situaciones de la praxis cotidiana. En consecuencia con esta realidad, los varones han cambiado los patrones conductuales, cuando interactúan con las féminas que se proyectan de esta manera, y se permiten en su presencia el uso de elementos lingüísticos, por lo general asociados con la figura masculina.

En el lenguaje, se reflejan las construcciones sociales que aprende y experimenta el adolescente a través de la existencia de variedades lingüísticas representativas de distintos grupos sociales, cuyo nivel de legitimidad y normas de uso responden a la forma de organización social al interior de una cultura. Ello implica que el modo en que los adolescentes aprendan a usar socialmente el lenguaje repercute en la forma en que estos construyen la realidad de la que participan y su forma de conducirse en ella, por lo tanto, influye en el grado de ajuste de sus conductas sociales a la norma legitimada y la forma en que otros sujetos actúan ante ellos. De ahí la pertinencia de continuar indagando en el proceso de aprendizaje social del lenguaje y sus usos en esta etapa de la vida.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre: "La producción y la reproducción de la lengua legítima" en Basail Rodríguez, Alain y Daniel Álvarez Durán: *Sociología de la cultura*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2004.
- _____: "Lo que significa hablar" en Bourdieu, Pierre: *Cuestiones de Sociología*, Ediciones Istmo S.A., 2000.
- De La Torre, Carolina: "Identidad e identidades" en *Temas* No. 28, enero-marzo, 2003.
- _____: "Sobre los jóvenes cubanos" en *El cubano de hoy: un estudio psicosocial*, Fundación Fernando Ortiz, La Habana, 2003.
- Domínguez García, Laura, Lourdes Ibarra Mustelier y Lourdes Fernández Ruiz (comp.): *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003.
- Fleitas Ruiz, Reina: "La identidad femenina: las encrucijadas de la igualdad y la diferencia" en Proveyer Cervantes, Clotilde (comp.): *Selección de lecturas de Sociología y Política social de género*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2005.
- García Mouton, Pilar: "Cómo hablan las mujeres" en *Cuadernos de Lengua Española*, Arco/Libros, Madrid, 2000.
- Hudson, R. A.: *La Sociolingüística* (versión digital), Editorial Anagrama, Barcelona, 1981.
- Monal, Isabel: "Algunas cuestiones gnoseológicas en torno a la identidad. La identidad sociocultural como totalidad compleja" en *El cubano de hoy: un estudio psicosocial*, Fundación Fernando Ortiz, La Habana, 2003.
- Morales Chuco, Elaine: "Infantes, adolescentes y jóvenes cubanos. Algunas problemáticas de su desarrollo" en Vázquez Penelas, Aurora: *Las edades y su significado sociológico. Selección de lecturas sobre Sociología de los grupos de edades*. (inédito) (versión digital).
- Moreno Fernández, Francisco: *Principios de Sociolingüística y Sociología del lenguaje*, Editorial Ariel, Barcelona, 2001.
- Proveyer Cervantes, Clotilde: "Cultura patriarcal y socialización de género. Claves para la construcción de la identidad genérica" en Proveyer Cervantes, Clotilde (comp.): *Selección de lecturas de Sociología y Política social de género*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2005.
- Valdés Bernal, Sergio: *Antropología Lingüística*, Fundación Fernando Ortiz, La Habana, 2000.

reseña:

Adolescente. Entre caminos y señales

Autora: Tania Licea Jiménez

caminos
ADOLESCENTE
señales



entre caminos y señales

La adolescencia constituye una importante etapa en la vida de los seres humanos, que marca el tránsito entre la infancia y la adultez, en un proceso de notables cambios físicos, psicológicos y emocionales.

Aún queda mucho por andar en el conocimiento y la comprensión de la adolescencia, tanto en el ámbito privado como en el público. Resulta evidente la necesidad de seguir profundizando en las peculiaridades y los requerimientos de quienes atraviesan un período de la existencia que resulta crucial, no sólo para su presente, sino también para su futuro.

Se considera que este es un momento de desprendimiento, de cierta ruptura con el mundo adulto, incluida la familia, para encontrar caminos propios en compañía del grupo, que adquiere un papel central. Sin embargo, no puede olvidarse que, aunque expresada quizás de otro modo, se mantiene en estas edades la necesidad de saberse con respaldo afectivo, con claros referentes de valores y conductas, y hasta con límites bien establecidos.

La adolescencia ha sido objeto de creciente atención en el trabajo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Por eso, su desarrollo integral constituye uno de los componentes del Programa de Cooperación que lleva adelante con el Gobierno de Cuba.¹

Las líneas de acción de nuestra labor conjunta en materia de adolescentes están enfocadas básicamente hacia la calidad de la educación y la salud; la recreación sana, segura y culta, la protección y la promoción de derechos.

Para conseguir los mejores resultados posibles, resulta fundamental el aporte de los núcleos generadores de conocimientos. El Centro de Estudios Sobre la Juventud es uno de nuestros aliados en la aspiración de aumentar la calidad de las acciones que llevamos adelante.

Por eso recibimos con regocijo el bolsilibro: *Adolescente. Entre caminos y señales*, publicado a finales del 2009, por un colectivo de investigadoras de esa institución. Se trata de un esfuerzo editorial que tiene como antecedentes otros materiales del mismo corte, dirigidos a estas edades: *Adolescentes. Compartiendo ideas* (2005) y *Adolescente. Para ayudarte a crecer* (2008).

En esta edición aparecen cuatro artículos, en torno a temas como género, habilidades comunicativas, violencia y adicciones.

El primero de ellos, *Muchachas y muchachos. ¿Iguales o diferentes?*, de la MSc. Ana Isabel Peñate Leiva, presenta conceptos fundamentales y llama a la reflexión sobre asuntos inherentes a la construcción social de lo que es ser hombre o mujer, para cuestionar estereotipos y prejuicios, a menudo muy arraigados, y promover actitudes y comportamientos que apunten más a la equidad.

La comunicación humana y los recursos para hacerla más efectiva, son el centro de la mirada en *Habilidades comunicativas. Un camino hacia el crecimiento personal*, de la Lic. Kirenia Y. Núñez Pérez y la Dra. Natividad Guerrero Borrego. Enfatizan estas autoras en la necesidad de prepararse desde las edades más tempranas para establecer relaciones adecuadas con otras personas, en el camino de lograr armonía y tranquilidad espiritual.

Un asunto que requiere de la atención de la sociedad, tanto a nivel individual como colectivo, mediante la investigación científica y en la vida cotidiana, es tratado en *Pensándonos sin violencia*, de la Lic. Idianelys Santillano Cárdenas. Las formas en que se presenta este fenómeno y la necesidad de desarrollar habilidades para propiciar relaciones interpersonales más saludables, son objeto de análisis y recomendaciones.

Para cerrar, la MSc. María Soledad Sónora Cabaleiro somete a examen la dependencia de las drogas, los riesgos del consumo de sustancias que tienen efectos sobre las funciones psíquicas y el comportamiento, y los factores protectores de que pueden disponer las personas frente a ellas.

Uno de los aspectos más relevantes de la publicación es que dialoga directamente con el público adolescente sobre temas que

1 Dicho Programa se organiza por etapas del ciclo de vida y cuenta con tres componentes: Desarrollo Integral de la Primera Infancia de 0 a 5 años, Desarrollo Integral de niños y niñas de 6 a 11 años y Desarrollo Integral de Adolescentes de 12 a 18 años.

son de su interés, a la vez que puede satisfacer también a las personas adultas que, por razones particulares o profesionales, quieran acercarse a dicha etapa de la vida.

Aunque sigue siendo un reto encontrar tonos cada vez más apropiados para comunicarse con estas edades, puede afirmarse que, en el caso que nos ocupa, el rigor científico de la información

que se ofrece se acompaña de un lenguaje sencillo y directo que favorece la comprensión.

En resumen, el texto es una buena muestra del valor de la investigación científica y la generación de conocimientos al servicio de los derechos de la niñez y la adolescencia y del bienestar de la sociedad en su conjunto.

de nuestros autores:

AUDIVERT COELLO, Ana (Santiago de Cuba, 1960)

Licenciada en Derecho, Máster en Derecho Público, Profesora de la Facultad de Derecho (1983-1990), Diplomada en Desarrollo Humano Local, Género, Infancia, Salud y Población (2006). Funcionaria del Ministerio de Justicia desde 1990 hasta la actualidad. Profesora de la Universidad de La Habana y Coordinadora Nacional del Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba.

FUNDORA NEVO, Geydis Elena (La Habana, 1986)

Licenciada en Sociología por la Universidad de La Habana (2009), Profesora e investigadora en período de adiestramiento en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Programa Cuba), Universidad de La Habana.

LICEA JIMÉNEZ, Tania T. (La Habana, 1965)

Licenciada en Letras y Máster en Lingüística por la Universidad de La Habana. Diplomada en Dirección de Televisión por el Instituto Superior de Arte. Investigadora Agregada y Profesora Auxiliar de la Universidad de La Habana. Durante diez años (1994-2004) fungió como Directora de la Programación para el público infantil y juvenil de la Televisión Cubana y entre el 2004 y el 2007 como Directora del Centro de Desarrollo y Comunicación Cultural del Ministerio de Cultura. Actualmente, es Oficial de Programas en la Oficina de UNICEF Cuba.

LUIS LUIS, María Josefa (Pinar del Río, 1956)

Licenciada en Educación, especialidad Historia (1978), Máster en Sociología (2009), Investigadora Auxiliar (2007), Profesora Instructora de la Universidad de La Habana (2005). Presenta una larga experiencia en la investigación social, histórica y patrimonial. Se ha especializado en temas relacionados con la esfera laboral de la juventud. Ha asesorado varios Trabajos de Curso a estudiantes universitarios y es invitada permanente al Grupo de Trabajo Nacional de Empleo Juvenil. Pertenece al Comité Académico de la Maestría en Adolescencia y Juventud del CESJ y al equipo de investigadores que tiene a su cargo desarrollar la IV Encuesta Nacional de Juventud. Cuenta con varias publicaciones científicas, es miembro del Consejo Editorial de la revista *ESTUDIO* y se desempeña como Jefa del Departamento de Política y Sociedad, del Centro de Estudios Sobre la Juventud.

PADRÓN DURAN, Silvia (La Habana, 1981)

Licenciada en Psicología (2004). Aspirante a investigador (2006). Pertenece al grupo de Estudios sobre Familia del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). Máster en Psicología Social y Comunitaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (2008). Becaria junior del Programa de Becas 2006 del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Comparative Research Programme on Poverty (CROP) y del Programa MOST UNESCO 2009 para América Latina y el Caribe. Colabora con el Instituto Cubano de Radio y Televisión en el asesoramiento a productos audiovisuales para niños y adolescentes y en el Diplomado "Fundamentos de la televisión para niños y adolescentes". Colaboradora de la Red Unial. Desempeña su labor científica en temáticas sobre la violencia familiar, el género, la infancia, el consumo cultural y la pobreza.

PEÑATE LEIVA, Ana Isabel (La Habana, 1965)

Licenciada en Historia (1988), Máster en Sexualidad (1999), Investigadora Auxiliar (2002), Diplomada en Pensamiento Político Latinoamericano. Mención en Che Guevara (2004) y en Desarrollo Humano Local, Género, Infancia, Salud y Población (2006). Profesora Instructora de la Universidad de La Habana (2006). Acumula una vasta experiencia en el campo de la investigación y cuenta con variadas publicaciones en medios nacionales. Forma parte del claustro de profesores de la Maestría en Adolescencia y Juventud del CESJ y del equipo de investigadores que tiene a su cargo desarrollar la IV Encuesta Nacional de Juventud. Es miembro de importantes sociedades científicas del país, del Equipo Técnico Nacional del Proyecto de Divulgación de los derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba, de la Comisión Científica del Centro y funge como Coordinadora General de la revista *ESTUDIO*, publicación del Centro de Estudios Sobre la Juventud. En la actualidad, se desempeña como Subdirectora para la Coordinación y las Relaciones Internacionales de dicha institución.

RIBALTA RUBIERA, Elizabeth (La Habana, 1984)

Graduada del primer curso de Formación Emergente de Maestros Primarios (ISPEJV, 2001). Licenciada en Psicología por la Universidad de La Habana, 2008. En la actualidad cursa la Maestría en Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Se desempeña como Especialista en Estudios Sociales del Centro de Estudios sobre la Juventud y su área de investigación es Educación. Se encuentra inmersa, en colaboración con UNICEF, en proyectos de intervención social para la Orientación Profesional de adolescentes y jóvenes.

SANDOVAL ÁVILA, Antonio (México, 1937)

Profesor-investigador del Centro de Estudios sobre el Cambio y las Instituciones (CESCI) del Departamento de Sociología de la Universidad de Guadalajara. Médico cirujano con Especialidad en Ginecología y Obstetricia. Maestría en Sociología de la Educación. Doctor en Ciencias Políticas y Sociales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Línea de investigación: Familia y Sociedad. Entre sus últimas publicaciones se encuentra el libro *De la familia a la calle. La expulsión de los hijos* (2007), así como capítulos en los textos: *Familia y diversidad en América Latina: estudios de casos* (2008); *Alternativas civilizatorias y utópicas a la crisis del mundo actual desde Guadalajara* (2008); *Los prismas rotos. La violencia desde una óptica multidisciplinar* (2009), entre otros.

SANTILLANO CÁRDENAS, Idianelys (La Habana, 1977)

Licenciada en Psicología –Universidad de La Habana, 2000. Máster en Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios (2010). Diplomada en Salud Sexual y Reproductiva del Adolescente (2001), Aspirante a Investigadora (2002), Profesora Instructora de la Universidad de La Habana (2003). Funge como docente de diferentes cursos a estudiantes universitarios y Trabajadores Sociales. Ha colaborado con el Instituto Cubano de Radio y Televisión, en el asesoramiento a seriales para adolescentes y jóvenes. Es miembro de prestigiosas sociedades científicas de nuestro país y miembro del Consejo Editorial de la revista *ESTUDIO*. En la actualidad, se desempeña como Jefa del Departamento de Cultura y Sociedad del Centro de Estudios Sobre la Juventud.

Normas de publicación de la revista Estudio

La revista Estudio es una publicación semestral que edita el Centro de Estudios Sobre la Juventud, dedicada a temas relacionados con la infancia, la adolescencia y la juventud, tanto de autores cubanos como extranjeros; inscrita en el Registro Nacional de Publicaciones Seriadas y, desde el año 2006, en el Sistema de Certificación de Publicaciones Seriadas Científico-Tecnológicas del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.

La revista acepta artículos inéditos, que podrán ser abordados desde la perspectiva de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y de otras ciencias que también refieran los fenómenos que afectan a las poblaciones de interés. Los artículos serán sometidos a la consideración del Consejo Editorial, el cual decidirá su aceptación o no. Los cambios propuestos no se asumirán sin el consentimiento del autor.

Los artículos deberán tener una extensión máxima de ocho cuartillas, incluyendo la bibliografía, para las secciones no fijas. Se entregarán en formato digital y en hoja de carta (8½ por 11 pulgadas) en letra Arial, 12 puntos y una marginación estándar. En caso de que sea necesaria la utilización de tablas y gráficos, estos deberán aparecer con título, fuente(s) y numeración consecutiva. Los artículos incluidos en las secciones fijas (Reseña, Esta vez y De nuestros autores) mantienen el mismo formato de presentación, pero su extensión será de sólo 2 páginas.

Junto al artículo se entregará un resumen del mismo con una extensión no mayor de 10 líneas, en formato digital; así como una síntesis curricular que contenga: Nombres y apellidos, lugar y fecha de nacimiento, categoría docente, científica y grado académico que ostenta; institución laboral, labor que desempeña actualmente y últimas publicaciones.

Las notas deben aparecer debidamente numeradas al pie de cada página. Las referencias bibliográficas deben incorporarse en el mismo texto, ejemplo: (Heller, 1990, 34-56). La bibliografía al final del artículo debe aparecer de forma obligatoria y se ordenará alfabéticamente según el apellido de los autores. En caso de registrarse varias publicaciones de un autor, se ordenarán cronológicamente en orden descendente y, si tiene más de una publicación en un mismo año, se mantendrá el orden cronológico, diferenciándose las referencias utilizando letras: (1990b). Todas las referencias deben aparecer en la bibliografía de acuerdo con el siguiente asiento bibliográfico:

Libro: Apellido(s), Nombre(s) y Nombres (s) y Apellido(s) para los segundos autores, compiladores o editores del libro. Título en cursiva. Lugar de publicación: editorial, año de publicación, páginas.

Álvarez, Mayda, Inalvis Rodríguez y Ana V. Castañeda. Capacitación en género y desarrollo humano: sistematización de la experiencia con el Programa de Desarrollo Humano Local en Cuba. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 2004, 215 p.

Artículo de un libro: Apellido(s), Nombre(s). Título del artículo entre comillas. En: apellido, nombre del autor del libro. Título del libro en cursiva. Lugar de publicación: editorial, año, pp. 120- 130.

Morales Chuco, Elaine. "La marginalidad cubana en la década de los 90: orígenes, manifestaciones y perspectivas". En: Ubieta Gómez, Enrique. Vivir y pensar en Cuba. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2002. pp. 173 – 190.

Artículos de revistas: Apellido(s), Nombre(s). Título entrecorillado. Nombre de la revista en cursiva. Lugar de publicación, volumen (número): páginas, mes, año.

Girando, Luis. "Estudios afroamericanos en el siglo XIX venezolano". Actas del Folklore. Madrid, l4 (2): 123-167; enero - junio, 1994.

Documento en línea: Apellido(s), Nombre(s). Título del documento en cursiva. Consultado: mes, día, año, de <http://www.direcciónelectrónica.com>.

Centro de Estudios del Trabajo CETRA/CEAL. Irrupción del movimiento obrero en la vida nacional: período de exclusión, 1880-1920. Recuperado marzo, 3, 2008, de <http://www.memoriachilena.cl>.

Los autores deberán indicar su dirección electrónica y su teléfono. Por una de estas vías, recibirán los criterios del Consejo Editorial en el período de los tres meses posteriores a la entrega, y se le informará la aceptación o no de sus trabajos, y en qué condiciones, para su publicación.

Al ser publicado un artículo, los derechos sobre este serán cedidos a la Revista por el autor. Cada uno de los autores recibirá 5 ejemplares de cortesía del número en que se publicó su artículo.

Las entregas se harán personalmente o serán enviadas a:

Centro de Estudios Sobre la Juventud (CESJ)
Edificio "Pionero"
Avenida de las Misiones # 53
Entre Peña Pobre y Cuarteles
La Habana, Cuba, C.P. 10100
E-mail: cestinv@jovenclub.cu,
cestedit@jovenclub.cu