



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
TEMUCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

# CUHSO



2022  
ISSN 2452-610X

32/1



---

ISSN 0716-1557 E-ISSN 2452-610X JULIO 2022 VOL. 32 NÚM. 1

---

# CUHSO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

REPRESENTANTE LEGAL

Dr. Aliro Bórquez Ramírez, Rector

EDITOR

Dr. Matthias Gloël

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Helder Binimelis Espinoza, Universidad Católica de Temuco, Chile  
Dra. Solange Cárcamo Landero, Universidad Católica de Temuco, Chile  
Mg. María Teresa Douzet Cafari, Universidad Católica de Temuco, Chile  
Dr. Luis Vivero Arriagada, Universidad Católica de Temuco, Chile  
Dr. Marcelo Garrido, Universidad Católica de Temuco, Chile  
Dr. Alberto Enrique Pérez, Universidad Católica de Temuco, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Alcira Bonilla, Universidad de Buenos Aires - CONICET, Argentina  
Dra. Magaly Cabrolié Vargas, Universidad Católica de Temuco, Chile  
Dr. Alfredo Juan Manuel Carballeda, Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
Dra. Noelia Carrasco Henríquez, Universidad de Concepción, Chile  
Dr. Fernando Cortés Cáceres, Colegio de México, México  
Dra. Francisca de la Maza, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile  
Dr. Fred Dervin, University of Helsinki, Finlandia  
Dr. Tom Dillehay, Vanderbilt University, Estados Unidos  
Dr. Raúl Fernet Betancourt, Universität Aachen, Alemania  
Dr. David González Cruz, Universidad de Huelva, España  
Dr. Jorge Hidalgo Lehuedé, Universidad de Chile, Chile  
Dr. Marcelo Luzzi, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico  
Dr. Alejandro Moreno Olmedo, Universidad de Carabobo - Universidad Católica  
Andrés Bello, Venezuela  
Dra. Vera Nogueira, Universidade Católica de Pelotas: Pelotas, Rio Grande do Sul,  
Brasil  
Dra. Jimena Obregón Iturra, SciencesPo, Université Rennes, Francia  
Dr. Carlos María Pagano Fernández, Universidad Nacional de Salta - Universidad  
Católica de Salta, Argentina  
Dr. Cristian Parker, Universidad de Santiago de Chile, Chile  
Dra. Antonia Picornell Lucas, Universidad de Salamanca, España  
Dr. Jovino Pizzi, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Gabriel Alfonso Pozo Menares, Chile  
Dr. Martín Puchet Anyul, Universidad Nacional Autónoma de México, México,  
Dr. Rodrigo Pulgar Castro, Universidad de Concepción, Chile  
Dr. Carlos Reynoso, Universidad de Buenos Aires, Argentina,  
Dr. Pablo Salvat Bologna, Universidad Alberto Hurtado, Chile  
Dr. Juan Carlos Skewes, Universidad Alberto Hurtado, Chile  
Dr. Ricardo Salas Astrain, Universidad Católica de Temuco, Chile  
Dra. María Laura Vecinday Garrido, Universidad de la República, Uruguay Dr.  
José Manuel Zavala Cepeda, Universidad de Chile, Chile

COORDINADORA EDITORIAL

Claudia Campos Letelier, Universidad Católica de Temuco, Chile

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Alejandra Zegpi Pons, Universidad Católica de Temuco, Chile

## CUHSO

ISSN 0716-1557 | E-ISSN 2452-610X | VOL. 32 | NÚM. 1 | 15 DE JULIO DE 2022

Fundada en 1984, la *CUHSO* es editada por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Católica de Temuco. Recibe artículos inéditos en

los diversos campos de las ciencias sociales y las humanidades, con especial énfasis en las problemáticas contemporáneas y en los procesos históricos de sociedades caracterizadas por su diversidad sociocultural y por las tensiones que se producen como resultado de las desigualdades y herencias coloniales.

*CUHSO* es una publicación semestral y está indexada en SciELO, Latindex, DOAJ, ERIH PLUS, Emerging Source Citation Index (Clarivate), REDIB.

Los números aparecen los días 31 de julio y 31 de diciembre de cada año.

*CUHSO* cuenta con la asesoría y financiamiento de la Dirección General de Investigación y Posgrado en el marco de la estrategia de apoyo institucional a las publicaciones científicas de la Universidad Católica de Temuco.

### *CUHSO*

Casilla 15 D, Temuco.

Teléfono: (56-45) 205 233

[cuhso@uctemuco.cl](mailto:cuhso@uctemuco.cl) • [www.cuhso.cl](http://www.cuhso.cl)

*CUHSO* es distribuida bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-NoComercial 4.0.

## CUHSO

ISSN 0716-1557 | E-ISSN 2452-610X | VOL. 32 | NÚM. 1 | 15 DE JULIO DE 2022

### CONTENIDOS

**Editorial**.....10

**Presentación de Dossier**.....13

### DOSSIER

#### **Cristhie Mella**

Infancia y familias mapuche en la intervención profesional desde la protección a la infancia en Chile: Tensiones entre el paradigma de Derechos y la pertenencia cultural.....24

#### **Soledad Morales Saavedra, Segundo Quintriqueo Millán, Katerin Arias-Ortega y Viviana Zapata Zapata**

Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia.....58

#### **Isaac Ravetllat Ballesté**

Ley de Identidad de Género y personas menores de 14 años: historia de un desencuentro.....75

#### **Enrique Bautista Rojas**

“Uno sabe cuando ya”: percepciones de adolescentes gays mexicanos sobre la invisibilización de niñeces y adolescencias no heterosexuales.....92

#### **Daniel Vera Rojas**

Políticas de permisos parentales en Chile y Suiza desde una mirada institucional y de género.....121

#### **Guillermo E. Sanhueza y Carolina Sánchez**

Maternidad y cárcel en Sudamérica: una niñez casi invisible y con mínimos cuidados.....152

#### **Karina De Bella**

Justicia Juvenil. La mirada socio jurídica para pensar en la necesidad de las intervenciones interdisciplinarias.....174

#### **Manuela García-Quiroga, Mackarena Azúa, Fernanda Berríos-Arias, Nicole Hernández-Pérez y Sofía Meneses**

"Voy a salir de aquí y ya tengo que sobrevivir por las mías" Vivencias de ex residentes de programas residenciales en su transición hacia la vida independiente.....201

<b>Carolina Alarcón Bravo y Richard Barría Urrutia</b> Salud mental detrás de las rejas: el arte como herramienta terapéutica con jóvenes infractores de ley en Chile.....	<b>230</b>
<b>Siu Lay-Lisboa, Susan Yáñez Yáñez, Javier Mercado Guerra y Oscar Véliz García</b> Posiciones discursivas sobre la ciudadanía: tensiones entre la hegemonía adultista y la participación protagónica en centros educativos de Chile.....	<b>253</b>
<b>Raquel Corrales-Soto, Constanza Morales-Villalón y Jucelynn Rivadeneira-Vallenzuela</b> Participación y ciudadanía: la voz de adolescentes miembros de Consejo Comunal de Infancia de la ciudad de Iquique.....	<b>284</b>
<b>Dominique Roig, Sofía Molina, Sofía Parra y Manuela García-Quiroga</b> Alcances y limitaciones de la participación infantil en orientaciones técnicas de programas ambulatorios SENAME: un análisis documental.....	<b>310</b>

#### ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

<b>Álvaro Arancibia Bustos</b> Control y resistencia en la organización del proceso de trabajo académico en Chile. Explotación con base en el prestigio .....	<b>335</b>
<b>Camila Moyano Dávila y Juan de Dios Oyarzún</b> Multi-dimensional (in)justice and socially just pedagogies: the case of a father with a child with disability.....	<b>359</b>
<b>Herminia González Torralbo y Carla Bravo Rojas</b> Del problema oculto al generizado: un estado del arte de los estudios sobre el abuso y la violencia hacia las personas mayores en el Norte global (1970-2020).....	<b>378</b>
<b>Andrea Freddi</b> “En la pampa todos somos gauchos...”: Etnografía del arreo en la frontera de la Norpatagonia.....	<b>419</b>
<b>Izabela Gatkowska y Javier Arias Navarro</b> The function of syntagmatic connections in an experimental lexical network on the example of the street lexeme.....	<b>447</b>



## ENSAYO Y REVISIÓN TEÓRICA

### **María Mercedes Palumbo**

Reflexiones epistémicas acerca del estudio de la subjetividad en movimientos populares.....464

### **Sergio Zuniga-Jara**

Social Crisis in Chile 2019: Review of Two Hypotheses as to its Cause.....483

### **Carla Urrutia Pérez, Eliana Correa-Matus, Báltica Cabieses Valdés y Alexandra Obach King**

¿Qué es lo cultural del encuentro intercultural de atención de salud de poblaciones migrantes internacionales en Chile? Algunas reflexiones antropológicas.....493

### **Pedro Canales Tapia y Marie Urrutia Leiva**

La gente de la tierra sin tierra: migración, leyes chilenas y tensiones reduccionales en el siglo XX.....514

### **Gonzalo Aguirre Orellana**

Imaginar otro mundo es posible: la producción del futuro en el Antropoceno.....535

### **Fabián A. Bloomfield**

Arte público y espacio público: Una aproximación para el estudio de “públicos” del arte público.....560

## RESEÑA

### **Nicolás Pareja Arellano**

"Tierra, trabajo y libertad. Conflictos campesinos e indígenas en la provincia de Cautín (1967-1973)". Redondo, Jesús Ángel (2017). Santiago: LOM Ediciones, 188 pp. ISBN: 978-956-00-0950-0.....577

### **Iván Valderrama Aguayo**

Recorridos alternativos de la modernidad: derivaciones de la crítica en el pensamiento contemporáneo; compilado por Dante Ramaglia. – 1a ed.–Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseopress, 2021. 510 p.....581

## DOCUMENTOS Y TESTIMONIOS

### **Ricardo Labra Mocarquer**

Bandera(s) mapuche, diseño e historia: Entrevista a Jorge Weke a 30 años del “Wenüfoye” .....586

## EDITORIAL

**MATTHIAS GLOËL**

**EDITOR**

Estimado lector, estimada lectora, con gusto les presentamos este nuevo número de la revista Cuhso, el 32/1 correspondiente al mes de julio del año 2022. Como todos los números, el actual también presenta una gran variedad de áreas en sus publicaciones. La primera parte consiste en un dossier temático con el título "Niñez y adolescencia: derechos, protección, cuidados y participación" con un total de 12 contribuciones. Dicho dossier cuenta con su presentación propia, escrita por los coordinadores del mismo, Magaly Cabrolié, Lilian Sanhueza y Enrique Riquelme, todos de la Universidad Católica de Temuco.

La segunda parte está dedicada, como es habitual, a la sección Varia. Se divide en las tradicionales sub secciones de Artículos de Investigación, Ensayos, Reseñas y, finalmente, Documentos y Testimonios.

La sección Artículos de Investigación cuenta esta vez con un total de cinco contribuciones. La primera de ellas fue aportada por Álvaro Arancibia Bustos y trata de la jerarquización al interior de las universidades chilenas actualmente. El autor concluye que, en estas relaciones de poder, finalmente sería el prestigio académico acumulado el determinante en la obtención de posiciones de alta jerarquía en la organización del proceso de trabajo académico.

El segundo artículo también se vincula al mundo de la educación chilena, aunque, dentro de éste, en un ámbito completamente distinto. Camila Moyano Dávila y Juan de Dios Oyarzún analizan el caso particular de un padre y su búsqueda de escuela para su hijo con Síndrome de Down. Se consideran en el análisis las particularidades del sistema chileno, tales como el sistema neoliberal y la alta estratificación de la sociedad.

Mientras la segunda contribución tiene que ver con una cierta violencia estructural, la tercera se ocupa de violencia física, ejercida contra personas mayores en el llamado Norte Global y cómo la percepción de esta violencia ha cambiado entre 1970 y 2020, siendo inicialmente un problema oculto, posteriormente un problema público para convertirse finalmente en un problema generalizado.

El cuarto texto constituye un aporte de Andrea Freddi sobre la persistente existencia de una cultura gaucha en el norte de la Patagonia, tanto en el lado argentino como en el chileno. La investigación adopta una perspectiva etnográfica y participativa la

experiencia de trashumancia de un grupo de arrieros y pone especial énfasis en el ritual de la trashumancia arriera, el cual renueva anualmente los elementos constitutivos de una experiencia (trans)fronteriza y a la vez profundamente territorializada.

El último artículo de esta sección proviene del campo de la lingüística y constituye una coproducción entre Javier Arias e Izabela Gatkowska. Su texto presenta una red léxica experimental, originada de resultados de un experimento, conducido cíclicamente, del test de asociación libre de palabras, para la lengua polaca, que buscaba examinar el reconocimiento del significado. A través del lexema ‘calle’ (en polaco, ulica) se muestra de qué modo las dependencias construyen el significado y qué función desempeñan las relaciones sintagmáticas.

Sigue la sección de Ensayos con un total de seis contribuciones. Las primeras dos están dedicadas a los movimientos sociales. Primero, presentamos el trabajo de María Mercedes Palumbo, quien se propone socializar una serie de reflexiones epistemológicas para el estudio de los movimientos populares, particularmente en su abordaje desde el enfoque de la construcción de subjetividades. Sus conclusiones aportan al debate de conocimiento dentro de las ciencias sociales en cuanto a la centralidad de realizar ejercicios reflexivos sobre la práctica investigativa.

Tras esta reflexión general acerca de movimientos sociales tenemos el segundo texto sobre el caso concreto del llamado “estallido social” ocurrido en Chile en el año 2019. El autor Sergio Zúñiga-Jara discute dos posibles orígenes de dicho movimiento, ambos en relación con la desigualdad, uno más enfocado en la tradicional interpretación de la desigualdad socioeconómica, mientras que el otro, y más novedoso, se centra en la desigualdad de posibilidades en la vida real que se debería a prácticas corruptas, extendidas a lo largo de la sociedad.

Las siguientes dos contribuciones provienen del campo de la interculturalidad en Chile. Por una parte, el trabajo liderado por Eliana Correa-Matus desarrolla una reflexión sobre los aspectos culturales propios del espacio de atención de salud, considerando el lugar, actores que participan de la interacción y tiempo en que ocurre la atención. Para ello, se desarrolla un marco conceptual previo para sentar bases para la reflexión, basados en los conceptos de cultura, interculturalidad en salud e interaccionismo simbólico como propuesta de acercamiento a este fenómeno.

Por otra parte, la contribución de Pedro Canales Tapia y Marie Urrutia Leiva se ocupa del debate respecto de los procesos migratorios experimentado por la población mapuche durante el siglo XX desde sus reducciones a las ciudades chilenas. Su objetivo consiste en analizar el caminar mapuche en las urbes, con el fin de estipular los periplos de permanencia y retorno al antiguo territorio, en contextos de evidente pauperización material.

El siguiente trabajo corre a cargo de Gonzalo Aguirre Orellana quien busca explorar el estudio del futuro, en relación a las transformaciones contemporáneas del

medioambiente y sus representaciones. El enfoque está en el Antropoceno, el cual, por un lado, anticipa condiciones climáticas mucho más duras en los tiempos que vienen y que, por otro, invita a buscar formas de producir nuevos y mejores futuros, donde existan mundos habitables.

Finalmente, el artículo de Fabián Bloomfield propone una aproximación para el estudio de la *publicness* del arte público bajo la idea de la esfera pública. Para ello, se hace un recorrido por la idea de espacio público y arte público para la comprensión inicial de los elementos involucrados y posteriormente una vinculación del arte público con la idea de esfera pública, según la propuesta de Hauser, y la idea de públicos como interlocutores.

A continuación, publicamos dos reseñas de obras recientemente editadas. Primero, Nicolás Alejandro Pareja Arellano nos presenta *Tierra, trabajo y libertad. Conflictos campesinos e indígenas en la provincia de Cautín (1967-1973)*, escrito por Jesús Ángel Redondo y segundo, Iván Valderrama reseña el libro *Recorridos alternativos de la modernidad: derivaciones de la crítica en el pensamiento contemporáneo* que contiene una serie de trabajos recopilados por Dante Ramaglia.

Finalmente, se publica una contribución en la sección Documentos y Testimonios. En este caso se trata de una entrevista realizada a Jorge Weke, por el investigador Ricardo Labra Mocarquer, quien, además, acompaña dicha entrevista con una introducción sobre la bandera mapuche por motivo del 30 aniversario del “Wenüfoye”.

## PRESENTACIÓN DOSSIER

### NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: DERECHOS, PROTECCIÓN, CUIDADOS Y PARTICIPACIÓN

**MAGALY CABROLIÉ VARGAS<sup>1</sup>**

*Universidad Católica de Temuco, Chile*

**ENRIQUE RIQUELME MELLA<sup>2</sup>**

*Universidad Católica de Temuco, Chile*

**LILIAN SANHUEZA DÍAZ<sup>3</sup>**

*Universidad Católica de Temuco, Chile*

Los estudios sobre niñez y adolescencia han ido ocupando progresivamente en los últimos 30 años, un lugar de prestigio y reconocimiento en el mundo académico y científico a nivel internacional. Actualmente es posible encontrar una amplia y diversa producción en investigación, publicaciones académicas, emergencia de centros especializados en el estudio de temáticas vinculadas a niñez y adolescencia, creación de redes, vinculación con organismos internacionales, y emisión de recomendaciones a los Estados y policy makers en materia de derechos, bienestar y desarrollo integral de la niñez. A pesar de lo anterior y no obstante que la Convención por los Derechos del Niño (1989), ha sido uno de los instrumentos internacionales más suscritos por los países, la visibilización de la infancia, como sujetos de derechos y ya no más como meros objetos de protección, no ha estado exenta de tensiones al confrontar diferentes teorías y enfoques acerca de la niñez, su desarrollo, y el status jurídico de sus dere

---

1. Departamento de Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco, Integrante Red de Universidades por la Infancia (RUPI). Correo electrónico: mcabrolie@uct.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8629-5158>.

2. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: eriquelme@uct.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4307-6649>.

3. Departamento de Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: lsanhueza@uct.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1178-3963>.

chos (Lozano-Vicente, 2016). En perspectiva histórica, diferentes estudios han venido confirmando la ausencia de la infancia como categoría analítica en la mayor parte de los siglos XIX y XX, lo que de acuerdo a Pande (2020) se debe a la preeminencia del discurso de la igualdad y la curación -propio de la cultura euroamericana-, por sobre el de la diferencia y el poder. Es decir que mientras no se reconozca que la infancia está cruzada también por las asimetrías de poder y la invisibilización de la diversidad de formas de ser de la niñez en relación con el mundo adulto, ella no existirá como una categoría analítica de lo histórico y social.

En el caso particular de Chile, la muy reciente promulgación de la Ley sobre Garantías y Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y de la adolescencia (Ley 21430), en marzo de este año 2022, puede ser considerada como un indicador de que se avanza, a veces lentamente, hacia un cambio de cultura y de concepción respecto del lugar que ocupa la niñez en la dimensión social, política e institucional en nuestro país. La invisibilización de niños, niñas y adolescentes como personas sujetos de derechos, está presente también en ocasiones, en el lenguaje de las instituciones cuyo fin es, en último término, el pleno respeto a los derechos de la niñez, cuestión que se replica también en el mundo académico, muestra de ello es la expresión muy extendida NNA para referirse a niñas, niños y adolescentes, en un lamentable ahorro de lenguaje que reduce a tres letras la referencia a las personas que son el centro de la preocupación en el campo de los estudios sobre la niñez. Avanzar en prácticas que aseguren la concreción de sus derechos, requiere de un gran cambio cultural que vaya de la mano de otras transformaciones sociales relativas a las múltiples exclusiones que cruzan la vida social (por género, por etnia, por discapacidad, por edad, y otras que se nos escapan en este momento).

El dossier que hoy presentamos, se propuso ambiciosamente *poner a disposición de la comunidad académica, política y de las organizaciones sociales, la discusión y avances en el estudio de aspectos que pueden haber sido descuidados o insuficientemente abordados en torno a niños, niñas y adolescentes -la tensión con la visión adultocéntrica dominante, los espacios de participación, la dimensión afectiva, la autonomía, la centralidad en tanto sujetos en la definición de políticas y programas que los sitúan como "foco de atención"-, la consideración de las diferencias culturales, sociales, el género en sus múltiples entrecruzamientos con la niñez y adolescencia, los cuidados de niños, niñas y adolescentes en la cotidianidad y la corresponsabilidad social en ello, así como los cuidados de quienes están bajo la protección del Estado*. Con esta invitación a presentar trabajos, creemos haber abierto una puerta para el fortalecimiento de los estudios de niñez y adolescencia en Chile, en estrecha colaboración e intercambio con la experiencia internacional. La amplia respuesta que obtuvimos lo confirma.

Este dossier de revista CUHSO, consta de doce artículos que fueron agrupados en torno a 5 tópicos: *Niñez en contextos de diversidad cultural*; *Identidades de género*; *Niñez y cuidados: las respuestas que tensionan los derechos de la niñez*; *Adolescencia, intervención y perspectiva de futuro*; *Ciudadanía y participación de la niñez: un territorio poco explorado*. En cuanto al origen de los trabajos, ellos provienen en su mayor parte de Chile, pero también están presentes experiencias de realidades tan diversas como Argentina, México y Suiza. Los estudios de niñez y adolescencia, abarcan una amplia variedad de tópicos y áreas de conocimiento que se entrecruzan en las perspectivas desde las que se abordan, y de ello dan cuenta las adscripciones disciplinares de quienes han colaborado en este dossier así como las formas de analizar cada temática desde perspectivas inter y transdisciplinarias, con diversidad metodológica y enfoque interseccional.

Entre las/os autoras/es, hemos contado con especialistas de distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanidades, educadoras/es, trabajadoras/es sociales, psicólogas/os, juristas, antropólogos/as, sociólogos/as. En el dossier, cada disciplina ha aportado de una manera extraordinaria a la comprensión de la infancia, que como concepto se ha venido abordando de manera polisémica y en el que las variaciones en la representación de niñez se traducen en aproximaciones a la crianza y educación particulares, pero también a la forma en la que se entienden los derechos, la participación y los cuidados. Desde distintas disciplinas, y en su articulación, podemos ver de manera crítica y propositiva diversas dimensiones de un mundo complejo y no pocas veces ignorado por el mundo adulto.

Las variaciones en la idea de niñez o infancia impactan de manera profunda en la forma en la que nos percibimos como sociedad, y de esto es posible encontrar numerosas evidencias en la aproximación histórica a la infancia en contexto occidental (Gómez & Alzate, 2014). Efectivamente, las concepciones de la infancia han venido cambiando a través del tiempo, desde la idea de un niño vinculado a la culpa del pecado original y la consecuencia de tal representación que legitimó durante siglos el castigo y el maltrato como forma de corrección; o la idea de un niño como objeto de entretenimiento en el renacimiento, o de mano de obra barata en la era industrial. Son sólo algunos ejemplos de cómo las implicaciones de cada paradigma conceptual sobre la niñez han permeado el lugar que la sociedad, en su devenir histórico le ha asignado.

Pero no es solo el eje temporal el que se debe considerar al pensar en la niñez, siempre la dimensión cultural debe ser parte del análisis. Habitualmente vinculada a un territorio, la cultura mediatiza la forma en la que se socializa a niños y niñas, y lo que se piensa de la infancia en general; la cultura sitúa en un tiempo y espacio definido la idea de una infancia ideal y orienta la respuesta que nos damos como sociedad a las preguntas sobre ¿cómo se debe criar a un/a niño/niña? ¿Cuáles son sus derechos?

¿sus deberes?, lo anterior implica el preguntarnos también, ¿cómo, culturas distintas a la propia (con las que probablemente compartimos un territorio) están queriendo educar a sus hijos/hijas en pro de una infancia buena (Riquelme et al., 2016) y más aún, pensando en que se convertirá en buen/a adulto/a?

La omisión de esta pregunta básica, se traduce fácilmente en la imposición de ideales y representaciones de la infancia sobre grupos considerados minoritarios, habitualmente pueblos originarios o migrantes. Disponemos para ellos de toda la ayuda que podemos -como cultura mayoritaria- desde nuestra ignorancia de los ideales propios de sus familias y cultura, transformando estos apoyos en más discriminación, exclusión y racismo (Gutiérrez & Riquelme, 2020; Ortiz et al., en prensa).

Como consecuencia de lo anterior se imponen, desde la cultura dominante, principios educativos y valóricos (Riquelme et al., 2019) considerándolos como universales. La cultura mediatiza la infancia, sin embargo, este proceso es habitualmente ignorado asumiendo un patrón común de ideales para todos los niños y niñas, aún en contextos de alta migración y de alta presencia de culturas originarias. Esta reflexión ha sido abordada en los artículos incluidos en el primer apartado del Dossier *Niñez en contextos de diversidad cultural*, abriendo esta primera parte de trabajos, el artículo de **Cristhie Mella Aguilera**, “Infancia y familias mapuche en la intervención profesional desde la protección a la infancia en Chile: tensiones entre el paradigma de derechos y la pertenencia cultural”. Este trabajo se sitúa en el campo de las experiencias institucionales de protección bajo los lineamientos del exSENAME, en la relación con familias mapuche, reflejando las contradicciones que se les presentan a los profesionales de la protección cuando no se cuenta con orientaciones técnicas claras en materia de identidad cultural, haciendo visible la ausencia de una ‘competencia cultural’. La consideración al contexto sociocultural (Cabrolié et al., 2019), se ha mostrado como un aspecto fundamental en los procesos de intervención en el ámbito de la protección especializada, para asegurar su pertinencia y el pleno respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a pueblos originarios.

El segundo trabajo que integra este apartado, corresponde al artículo de **Soledad Morales Saavedra, Segundo Quintriqueo Millán, Katerin Arias Ortega y Viviana Zapata Zapata**, titulado “Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia”, en el que a partir de una revisión de literatura tanto nacional como internacional, se analizan algunas de las dificultades que enfrenta la educación intercultural, particularmente en la experiencia preescolar. Algunas de estas dificultades están asociadas a la falta de pertinencia social y cultural de las prácticas pedagógicas, y otras a aspectos relativos a los lineamientos culturalmente homogeneizantes de la política educativa que vulneran los derechos culturales de niños y niñas. Las autoras y autores ofrecen, a partir de sus conclusiones una serie de estrategias posibles de implementar en la práctica para fortalecer la vinculación familia-escuela-comunidad en contextos educativos con presencia de pueblos originarios.



A una temática diferente, nos llevan los trabajos del segundo apartado *Identidades de Género*, en donde han confluído dos artículos de muy diversa índole, pero que abordan la preocupación por el reconocimiento de la identidad de género y de la diversidad sexual, desde la perspectiva jurídica por una parte y desde la experiencia de los propios adolescentes, por otra, en acercamientos que son a la vez interseccionales entre edad y género. El reconocimiento tanto social como jurídico a la expresión de su identidad de género en niñas, niños y adolescentes, ha sido uno de los aspectos más complejos de abordar desde el punto de vista de los estudios sobre niñez, principalmente porque implica introducirse en el campo de la transgresión de las pautas de socialización consideradas cultural y socialmente adecuadas (Freitez, 2022). Actualmente asistimos a un interés creciente por estudiar y comprender los procesos de construcción y deconstrucción de identidad de género asociada a niñez, desde diversas perspectivas disciplinarias, lo que en el campo de la investigación impone la necesidad de realizar adecuaciones e innovaciones en lo metodológico que aseguren el respeto e integridad de las personas, particularmente niños, niñas y adolescentes.

El artículo del autor **Isaac Ravetllat Ballesté**, “Ley de Identidad de Género y personas menores de 14 años: historia de un desencuentro”, da cuenta desde la argumentación jurídica, de la fuerte discusión que acompañó el proceso legislativo en Chile previo a la aprobación de la ley que vino a reconocer el derecho a la identidad de género para niñas y niños mayores de 14 años, excluyendo a una importante parte de ellos y ellas, los/as menores de 14. El autor discute la limitación a la autonomía y al derecho a la identidad de niños y niñas trans que denota el texto de la ley, a la luz de la legislación internacional y del análisis de sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, concluyendo que en este aspecto la ley ha perpetuado la idea de niñez como objeto de protección.

Por otra parte, el artículo de **Enrique Bautista Rojas**, “Uno sabe cuando ya: percepciones de adolescentes gays mexicanos sobre la invisibilización de niñeces y adolescencias no heterosexuales”, nos lleva en un sentido diferente, a conocer la experiencia de adolescentes de la ciudad de México, que en un contexto de heteronormatividad y adultocentrismo dominantes, han recorrido el camino de construirse como jóvenes gays, enfrentados a la discriminación, la exclusión y los intentos de corrección o curación, constitutivos de violencia. El autor discute con la postura que, desde el discurso médico-biológico, psicológico, y moralizante religioso niega la existencia de una niñez o adolescencia no heterosexual. El acceso a adolescentes que tuvieran autorización de sus padres para compartir su experiencia, fue una dificultad que enfrentó esta investigación, la que finalmente contó con la participación de jóvenes de 18 años que pudieron consentir de forma autónoma, lo que es un claro reflejo de la situación de invisibilización de la identidad sexual de niños, niñas y adolescentes, abordada por el autor.

En el tercer apartado, *Niñez y cuidados: las respuestas que tensionan los derechos de la niñez*, se han reunido dos trabajos que analizan la cuestión de los cuidados y las políticas públicas que buscan ocuparse de ellos, los que tienen como telón de fondo las diferentes concepciones que enfatizan con mayor o menor fuerza la responsabilidad de la familia, y particularmente de la mujer, en la provisión de cuidados. Ambos artículos revisan, a través de dos enfoques muy diferentes, pero al mismo tiempo cercanos, la implicancia de los cuidados para niños y niñas cuando están regulados por la institucionalidad pública. El primero de ellos, en intersección con género y trabajo, del autor **Daniel Vera Rojas**, “Políticas de permisos parentales en Chile y Suiza desde una perspectiva institucional y de género”, aborda en un estudio comparativo las políticas de permisos parentales de ambos países, y analiza la concepción de cuidados predominante en cada país, sus regímenes de cuidados, el enfoque institucional y los modelos de arreglos de género. A partir de estos ejes, el autor avanza hacia establecer los tipos de políticas de permisos parentales y sus implicancias en materia de equidad de género y de conciliación de la vida laboral y familiar. Con lo anterior el autor busca poder hacer sugerencias al campo de las políticas públicas respecto a cómo avanzar en equidad de género y en asegurar los cuidados que requieren niños y niñas en cada etapa de su desarrollo.

En otra línea de análisis, el trabajo de **Guillermo Sanhueza y Carolina Sánchez**, “Maternidad y cárcel en Sudamérica: una niñez casi invisible y con mínimos cuidados”, nos lleva por una vertiente completamente diferente, interrogándose desde la tensión que se produce entre los derechos de niños y niñas, y sus necesidades de cuidados, -particularmente en la primera infancia-, cuando sus madres se encuentran privadas de libertad. A través de una revisión sistemática, los autores nos muestran la escasez de estudios realizados en este ámbito en América del Sur, y avanzan en algunas conclusiones respecto de la invisibilización, que desde la perspectiva de los cuidados y del género, existe sobre la niñez que ve colisionado su derecho a los cuidados maternos, con la privación de libertad (limitación de derechos) de sus madres.

El cuarto apartado, *Adolescencia, intervención y perspectiva de futuro*, reúne tres trabajos que en su conjunto tocan especialmente la experiencia de adolescentes que en diferentes circunstancias han estado bajo la protección y/o control del Estado, y que enfrentan procesos de toma de decisiones cruciales para su futuro.

El primero de los artículos presentados, “Justicia Juvenil. La mirada socio jurídica para pensar en la necesidad de las intervenciones interdisciplinarias”, de la autora **Karina De Bella**, aborda y discute en un trabajo de corte ensayístico, diferentes formas de comprensión, desde el derecho y las ciencias sociales, la aplicación de la justicia juvenil, particularmente en América Latina. La autora propone un debate acerca de la justicia juvenil restaurativa, en la perspectiva de un proceso continuo que permita desarrollar experiencias de tipo interdisciplinarias, en todo el itinerario socio judi

cial que viven los adolescentes 'infractores'. Se señala la necesidad de avanzar en su consideración en tanto sujetos, de acuerdo a lo planteado en la Convención por los Derechos de los niños, en relación a la impartición de justicia.

Una importante preocupación por la experiencia y proyección de futuro de niños, niñas y adolescentes que han transitado por programas residenciales del ahora exSENAME, en Chile, es la que expresa el trabajo de las autoras **Manuela García-Quiroga, Mackarena Fernanda Azúa Riveros, Fernanda Victoria Berríos Arias, Nicole Andrea Hernández Pérez y Sofía Isabel Meneses Rojas**, titulado "Voy a salir de aquí y ya tengo que sobrevivir por las mías" Vivencias de ex residentes de programas residenciales en su transición hacia la vida independiente. En este artículo, que reúne los relatos de cinco jóvenes egresados/as de residencias de Santiago, ofrece un acercamiento a las tensiones presentes en el proceso vivido por ellas y ellos en su transición a la vida independiente, el que se produce con muy poco o ningún acompañamiento, de forma abrupta y de cara a un cúmulo de inseguridades y sentimientos de soledad y abandono, lo que confronta fuertemente el carácter de la modalidad residencial que oscila entre el excesivo control de niños, niñas y adolescentes y el total desapego (vivido como expulsión) cuando cumplen los 18 años. Sin duda que estas experiencias ofrecen un valioso material para reflexionar respecto de la responsabilidad del sistema de protección (Cabrolié & Sanhueza, 2017) y del valor asignado al derecho a la participación y a ser escuchados/as de los y las jóvenes de programas residenciales.

Para cerrar esta parte, el artículo "Salud mental detrás de las rejas: el arte como herramienta terapéutica con jóvenes infractores de ley en Chile", de **Carolina Alarcón Bravo y Richard Barría Urrutia**, lleva a interrogarse en relación a las modalidades de intervención en salud mental, en el trabajo con adolescentes infractores/as que se encuentran cumpliendo una sanción penal. Uno de los aspectos que ha sido altamente demandado en los últimos años en relación a los procesos de intervención con niños, niñas y adolescentes que se encuentran bajo la protección y/o control del Estado, es el acceso expedito y oportuno a atención en salud mental. Y de ello son conscientes la autora y autor de este trabajo, quienes comparten su propia experiencia de trabajo con jóvenes que se encontraban cumpliendo una medida de sanción penal en la que se incorporó, como una alternativa de intervención, el *arte terapia* en tanto herramienta que favorece el desarrollo personal y la expresión de las emociones, aliviando al mismo tiempo las dificultades relacionadas con las experiencias previas de violencia estructural, precariedad, institucionalización y estigmatización. Esta forma de terapia, no es nueva, sin embargo, el acceso a ella es restringido por cuestiones vinculadas a lo económico y a las visiones biomédicas dominantes, particularmente en contexto de salud pública.

Finalmente, el dossier aborda en su quinto apartado titulado *Ciudadanía y participación de la niñez: un territorio poco explorado*, tres trabajos que tienen en común el interrogarse acerca de la tensión que supone para el mundo adulto y para las ins

tituciones el considerar seriamente la participación de niños, niñas y adolescentes consagrada en la Convención por los Derechos del Niño, tensión que se produce porque su intervención no correspondería al ‘papel’ que prescribe el modelo de infancia imperante (Liebel & Gaitán, 2019). Cada uno de los trabajos de esta sección aborda la participación de niños, niñas y adolescentes en contextos de carácter institucional, desde la escuela hasta la protección especializada, pasando por un consejo comunal de infancia.

El primero de los artículos de esta parte del dossier es, “Posiciones discursivas sobre la ciudadanía: tensiones entre la hegemonía adultista y la participación protagónica en centros educativos de Chile”, de las autoras y autores **Siu Lay-Lisboa, Susan Yáñez-Yáñez, Javier Mercado Guerra y Oscar Véliz-García**. En este trabajo se discuten las distintas visiones sobre ciudadanía presentes en contexto escolar, a partir de la recopilación de relatos de integrantes de las comunidades educativas de diversas escuelas de dos ciudades del norte de Chile, lo que permitió visibilizar una interesante variedad de posiciones, agrupadas en posturas hegemónicas y contrahegemónicas. Ello lleva a autoras y autores a cuestionar las metodologías y prácticas con las que tradicionalmente se observan, producen y analizan los procesos y relaciones sociales presentes en el contexto escolar, el que además es atravesado por los lineamientos de la política pública de educación, que tienden a reproducir y mantener las prácticas de invisibilización de niños, niñas y adolescentes, que limitan el ejercicio de su derecho a participación.

La cuestión de la participación de niños, niñas y adolescentes en un espacio cuyo propósito es justamente el de constituirse en una experiencia de ejercicio de ciudadanía para la niñez, es abordada en el trabajo “Participación y ciudadanía: la voz de adolescentes miembros de Consejo Comunal de Infancia de la ciudad de Iquique”, de las autoras **Raquel Corrales-Soto, Constanza Morales-Villalón y Joucelyn Rivadeneira-Valenzuela**, que a partir de los relatos de tres adolescentes permite evidenciar el valor que para ellos/as tienen los avances iniciales en materia de participación, especialmente porque no advierten la existencia de otros espacios en los que se pueda ejercitar el derecho a participación consagrado en la Convención de los Derechos del Niño. A partir del análisis, el artículo evidencia que persiste una visión adulto-céntrica en los espacios de carácter territorial en los que la participación suele permanecer en un plano más bien simbólico que requiere aún de profundas transformaciones para traducirse en prácticas.

Y para finalizar esta parte, y el dossier, el artículo de **Dominique Roig, Sofía Molina, Sofía Parra y Manuela García-Quiroga**, “Alcances y limitaciones de la participación infantil en orientaciones técnicas de programas ambulatorios SENAME: un análisis documental”, nos lleva al terreno hasta ahora muy poco reflexionado, de la participación de niños, niñas y adolescentes, que están en programas de protección,

en las orientaciones técnicas que guían a tales programas. Las autoras reconocen la importancia que puede llegar a tener esta participación dado el impacto que tiene en las vidas de ellos/as las decisiones tomadas en el contexto de las intervenciones que lleva a cabo el sistema de protección. A través de un análisis documental, este trabajo buscó comprender los alcances y limitaciones de la participación infantil y logran avanzar ciertos hallazgos, en especial que el concepto de participación en uso en los documentos institucionales del sistema de protección, es aplicado de manera inconsistente, y que los mecanismos y espacios de participación para niños, niñas y adolescentes aparecen como poco definidos. Ellos y ellas son vistos principalmente como víctimas o vulnerables, lo que limitaría sus posibilidades de participar de forma autónoma, disminuyendo el reconocimiento institucional a su derecho a participación.

No queremos cerrar esta presentación, sin agradecer a quienes respondieron a la convocatoria enviando sus artículos -autores y autoras-, pues han corrido el riesgo que implica someterse a la evaluación de otros/as para compartir un trabajo relevante, serio y que sin lugar a dudas aporta nuevas perspectivas a los estudios de niñez y adolescencia. Lo anterior no hubiese sido posible sin el generoso aporte de revisores y revisoras, quienes desde distintos lugares del mundo aceptaron la tarea de la lectura crítica, para mejorar con sus comentarios los trabajos que finalmente quedan aquí plasmados en el dossier. A ellos y ellas, nuestros agradecimientos. Y por supuesto al Director de CUHSO, Dr. Matthias Gloël, por su confianza en la propuesta temática, su apertura y el acompañamiento en una labor que era nueva para este Comité Editorial. E infinitas gracias al equipo editorial de la revista, por su minucioso y paciente trabajo, y por toda la atención prestada a los pequeños y grandes detalles.

Dado que el interés por las temáticas sobre la niñez y adolescencia ha cobrado un gran impulso en los últimos años en el medio académico, esperamos que este Dossier constituya efectivamente un aporte, tanto para la discusión y reflexión, como para quienes están en los procesos de toma de decisiones respecto del bienestar integral de niños, niñas y adolescentes. Queda por delante la tarea de avanzar en el estudio de tantas otras aristas que es necesario abordar y que este dossier nos permite apenas vislumbrar, por ejemplo las cuestiones relacionadas con educación en todos sus niveles y modalidades, incluyendo lo relativo a la formación de quienes trabajarán profesionalmente con niños, niñas y adolescentes; o en el vasto campo de la salud en el que aún se debe impulsar el cambio hacia los buenos tratos y equidad en el acceso; en lo relativo a sustentabilidad ambiental y los impactos que tienen sobre la niñez y adolescencia la degradación del medio ambiente y las acciones públicas y privadas para su mitigación; o los entrecruzamientos con la dimensión arquitectónica y de planeación de los espacios que habitamos, en los que la seguridad, los lugares de esparcimiento, las áreas verdes, el transporte, los conglomerados habitacionales, y tantos otros, se han pensado históricamente desconociendo las necesidades y derechos de niños, niñas y adolescentes.

Y queda pendiente la otra gran tarea, que es avanzar en el desarrollo de mecanismos que aseguren la plena participación de la niñez y adolescencia en los espacios de discusión de aquello que les concierne, como un signo inequívoco de que estamos en la ruta de un cambio de paradigma en torno al lugar de niños, niñas y adolescentes en la vida social, cultural y política.

## Referencias

- Cabrolié, M., & Sanhueza, L. (2017). La evaluación de Parentalidad en el marco de la Política de Protección de Derechos en Chile: Consideraciones del Modelo de Evaluación de Condiciones para la Parentalidad (MECeP). *Revista Señales*, 9(16), 68-82. [http://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2017/02/Senales\\_N-16.pdf](http://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2017/02/Senales_N-16.pdf).
- Cabrolié, M., Sanhueza, L., & Vásquez, M. (2019). *Modelo de Evaluación de Condiciones para la Parentalidad-MECeP. En diversidad de contextos socioculturales de Chile*. FONDEF-Universidad Católica de Temuco. [https://www.academia.edu/44330084/Modelo\\_de\\_Evaluaci%C3%B3n\\_de\\_Condiciones\\_para\\_la\\_Parentalidad\\_MECeP](https://www.academia.edu/44330084/Modelo_de_Evaluaci%C3%B3n_de_Condiciones_para_la_Parentalidad_MECeP).
- Freitez, M. (2022). Nuevas socializaciones de género en la infancia. Una investigación con niñas, niños y adolescentes trans en México. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 43-54. <https://doi.org/10.5209/soci.77930>.
- Gómez-Mendoza, M., & Alzate-Piedrahíta, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1213040513>.
- Gutierrez, X., & Riquelme, E. (2020) Evaluación de Necesidades Educativas Especiales en Contextos de Diversidad Sociocultural: Opciones para una Evaluación Culturalmente Pertinente. *Rev. bras. educ. espec.* 26(1), 159-174.
- Liebel, M., & Gaitán, L. (2019). El poder de los niños y niñas. Anotaciones sobre el protagonismo de movimientos infantiles en la actualidad. *Sociedad e Infancias*, 3, 15-20. <https://doi.org/10.5209/soci.65352>.
- Lozano-Vicente, A. (2016). Los derechos del niño: cuestiones sobre su fundamentación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 67-69. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1413290515>.
- Ortiz, E., Gutiérrez, X., & Riquelme, E. (en prensa). Reflexiones sobre la experiencia de estudiantes mapuches en la Universidad: dimensiones académicas y afectivas en proyección. *Revista Electrónica Educare*.
- Pande, I. (2020). Is the History of Childhood Ready for the World? A Response to "The Kids Aren't All Right." *The American Historical Review*, 125(4), 1300-1305. <https://doi:10.1093/ahr/rhaa383>.
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Loncón, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532.

Riquelme, E., Miranda, E., & Halberstadt, A. (2019). Creencias de los adultos sobre la emoción de los niños: una propuesta de exploración en contextos de diversidad cultural. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 45(2), 61-81.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Infancia y familias mapuche en la intervención profesional desde la protección a la infancia en Chile: Tensiones entre el paradigma de Derechos y la pertenencia cultural<sup>1</sup>**

*Children and mapuche families in child protection professional intervention in Chile: tensions between the Rights paradigm and cultural belonging*

**CRISTHIE MELLA**

*Universidad Católica de Temuco, Chile*

**RESUMEN** Este artículo aborda la necesidad de aproximación a la vinculación establecida por el Estado mediante sus políticas y servicios hacia la infancia en contextos indígenas. En particular, con base en los resultados emergentes de esta investigación, se relevan las experiencias racializadas de familias, en su contacto con los dispositivos de protección a la infancia en Chile, así como su lugar dentro del discurso del paradigma de los Derechos como marco orientador del diseño gubernamental.

Este análisis emerge de una investigación doctoral, un estudio cualitativo, que indagó la implicación del género en las construcciones de la parentalidad



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

---

1. Investigación de tesis doctoral “La construcción del género en los discursos profesionales de servicios de protección a la infancia en Chile: un análisis interseccional crítico del discurso” (The construction of gender in professional discourses in child protection services in Chile: an intersectional critical discourse analysis. 2019. University of Bristol). Estudio financiado por ANID (ex- Conicyt) con el programa de estudios de doctorado en el extranjero, convocatoria 2014.



por parte de profesionales intervinientes en programas de protección a la infancia del entonces Servicio Nacional de Menores, previo a la reforma que tuvo lugar en 2021, dando paso al actual Servicio Mejor Niñez en Chile. La recolección de información consistió en la revisión de 18 carpetas de casos, atendidos en tres organismos de protección a la infancia, información que fue profundizada y complementada con 13 entrevistas con los profesionales a cargo de las intervenciones. De esa manera, se recogieron hallazgos relevantes de discutir a la luz de un marco más amplio respecto de las políticas públicas y el contacto del Estado a través de sus servicios y organismos con las familias mapuche. Esto permite escudriñar las fuentes de contradicción y tensiones de lo que ha sido la dinámica en terreno de la perspectiva intercultural y de derechos declarada como marco de las políticas, con foco en el compromiso de protección y garantía de bienestar de la niñez y adolescencia.

**PALABRAS CLAVE** Infancia; derechos; familias mapuche.

**ABSTRACT** This paper addresses the need for an examination of the State's relationship with children in indigenous contexts as reflected in its policies and services. Based on the emergent findings of this research, racialised experiences of families in their contact with agencies, policies and child protection institutions in Chile are revealed as well as their place within the Rights paradigm discourse guiding the government's design.

This analysis emerges from a doctoral research. It was a qualitative study that sought to explore the implication of gender in practitioners' constructions of parenting in child protection services in Chile, in the *Servicio Nacional de Menores*, before its current reform in 2021 to become the new *Servicio Mejor Niñez*. The data collection was made through a review of 18 case files within three child protection services, data which was later deepened and complemented with 13 interviews with practitioners carrying out those intervention processes. Thus, significant findings were gathered to be discussed in light of a more comprehensive policy framework regarding the State's contact with mapuche families through policies and services, as well as to interrogate their assigned place. This is to examine sources of contradiction and tensions from inside the dynamics of the frontline work with the intercultural and rights perspective as both enacted in policy frameworks with the focus on child protection and well-being.

**KEY WORDS** Childhood; rights; *mapuche* families.

## Introducción

A más de 30 años de la ratificación por parte de Chile de la Convención de Derechos del Niño (en adelante CDN) promulgada por la Asamblea de Naciones Unidas el año 1989, resulta necesario e ineludible invitar al análisis de lo que ha sido la integración del paradigma y espíritu de la CDN, desde el contexto particular del diseño de políticas y oferta de servicios para alcanzar los cometidos suscritos en materia de derechos de la infancia.

Este artículo se propone, en lo particular, reflexionar sobre las contradicciones y desencuentros visibles en el lugar asignado al desarrollo y bienestar de la infancia y adolescencia indígena en Chile, sobre todo en el contexto actual, en que ad portas de escribir una nueva Constitución para el país, y en donde el llamado al reconocimiento de la plurinacionalidad e interculturalidad ha ganado apoyo y visibilidad, se hace imperativo desarrollar una mirada que, tejiendo la evolución de ese lugar en las políticas públicas, permita poner de relieve el estado actual de la relación del Estado con esta ciudadanía en particular. Ello para extraer conclusiones que iluminen las tareas y retos pendientes en cuanto a derechos enunciados en la CDN, al tiempo que analizar intersticios en su adscripción acrítica respecto de las particularidades locales. En esa línea se releva la importancia de posicionar el rol de la cultura y sus variaciones en la comprensión de las necesidades diferenciadas de la infancia indígena en un contexto determinado como es el territorio mapuche de una región del sur de Chile, donde esta investigación estuvo situada.

Un segundo elemento para posicionar la importancia de la cultura tiene que ver con el análisis del manejo estatal de la vinculación con el pueblo mapuche y, en particular con los contextos familiares y comunitarios como nichos ecológicos de desarrollo de la infancia, así como los desencuentros derivados de los mandatos del Estado en la implementación de programas dirigidos al ámbito de protección y restitución de derechos, esto es desde servicios de protección a la infancia.

Para ello, primero se contextualiza brevemente la trayectoria y el ethos que ha definido a nuestro país en el desarrollo histórico de los dispositivos de protección a la infancia, integrando hallazgos sobre el lugar de la infancia indígena en el contexto de la formación del Estado-nación. En segundo lugar, se analizan los enfoques y perspectivas sobre infancia que han permeado esta trayectoria, así como la globalización de la CDN. En tercer lugar, se analiza la determinación cultural de la infancia y las prácticas de crianza para analizar en específico determinantes sociales del bienestar integral de la infancia mapuche en el contexto de la aplicación de los mandatos de las políticas gubernamentales, discutiéndose la perspectiva intercultural que es transversal al diseño institucional. Ello en perspectiva global, en el entrecruce de discursos dominantes a escala global en protección de la infancia e intervención con sus familias.

Los resultados de la investigación son analizados a la luz de estos ejes, en relación a mostrar voces desde el trabajo en terreno con familias mapuche en su contacto con equipos profesionales de la protección a la infancia, develando los nudos críticos encontrados.

### **La construcción de la infancia como objeto/sujeto de protección del Estado en perspectiva histórica: una breve reseña**

Es necesario recordar que el lugar de la preocupación por la infancia en Chile encuentra sus cimientos en la filantropía, en la caridad de instituciones de orden religioso que comienzan a acoger a la infancia vulnerable y desposeída, en el contexto del desarrollo de una nación con profundas jerarquías de clase y raza, como sello del legado colonial (Pieper Mooney, 2009). Este orden oligarca, que es aún distinguible en el control de los recursos económicos y el poder político, concentrado en una elite que ha controlado la economía del país por siglos, ha tenido como resultado el evidente alto índice de desigualdad distributiva y segregación social, que sitúa a Chile como el país de la región con la brecha más alta entre ricos y pobres<sup>2</sup>.

La trayectoria seguida por Chile en cuanto al desarrollo de un sistema de protección a la infancia se inscribe dentro del mismo recorrido en el resto de Latinoamérica, al compartir condiciones de desigualdad y exclusión social como resultado de las divisiones sociales. En tal contexto histórico, la intersección de clase, género y raza se configuraron como ejes clave en la reproducción de desigualdades estructurales que han permeado por siglos los enfoques del Estado para abordar la protección de la infancia (Grugel y Peruzzoti, 2012). Por ejemplo, se ha podido establecer la forma como el contexto y diseño económico y político ha sido siempre definitorio de las políticas sociales en tal sentido. Mientras en la transición desde la colonia a erigirse como república, las condiciones de producción y su impacto en la población involucraron procesos de rápida urbanización y migración interna, esto se tradujo en precariedad material y explotación (Pieper Mooney, 2009), que ciertamente incluyó a la infancia y adolescencia, derivando luego en la “Ley de menores” de 1928 (Davis-Hamel, 2012).

La investigación historiográfica sobre la organización del cuidado de los niños en vulnerabilidad por parte del Estado ha revelado situaciones sistemáticas de explotación laboral, tales como el entrenamiento de niños, niñas y adolescentes por parte de lo que fue conocido como la Casa de Huérfanos, para ser reclutados como sirvientes de las familias de la elite de la época (Milanich, 2009), existiendo el antecedente particular de la infancia indígena como objeto de condiciones de esclavitud enmascarada mediante acuerdos de transacción monetaria en relación al traspaso de niños y niñas

---

2. De acuerdo al Banco mundial (2017) el índice Gini fue de 47.7 in 2015, el más inequitativo de los países de la OCDE (OECD, 2016c). *Society at a glance. OECD social indicators*, Paris.

desde la institución señalada (Rojas, 2010). El diseño de políticas que siguió situó el cuidado de la infancia como una inversión en esta como futura fuerza de trabajo dentro de la construcción del Estado-nación (Illanes, 2006).

De tal manera que la impronta en la manera de resolver el dilema de los factores sociales y vulnerabilidad que afecta a la infancia en nuestro país tiene oscuros pasajes que es necesario revelar para comprender parte de las fallas atávicas que persisten en el presente. Cabe mencionar, también en perspectiva histórica, no es menor el legado del ajuste y transformación económica forzada por la implementación del ‘laboratorio de neoliberalismo’ como se conoce al proceso que vivió Chile con el diseño estatal en la dictadura de Pinochet (Nef, 2003). El impacto de la crisis económica significó mayor segregación y daño psicosocial para las familias de escasos recursos durante los 80s. Sumado al desmantelamiento de los dispositivos de bienestar y apoyo social, se conoce como un factor relevante para el rápido incremento de la institucionalización de la infancia declarada en “situación irregular” (Davis-Hamel, 2012). Este contexto crea e instala el discurso de la responsabilidad individual de las familias, que pasan a ser sindicadas como en déficit en su rol.

De esta forma, moldeado por las iniciativas filantrópicas en sus comienzos, para luego ser parte de la ingeniería neoliberal ocurrida durante la dictadura, se abre paso en los 90s al desarrollo de un sistema que adhiere a acuerdos y estándares internacionales como resultado de los procesos de democratización que tuvieron lugar en esa época (Pilloti, 1999). Es en ese escenario, en que, asociado al impulso hacia la modernización del Estado emerge la adherencia a acuerdos internacionales de derechos, entre lo que se encuentra la CDN, ratificada por nuestro país en 1990. No obstante, es necesario reconocer la impronta del legado histórico descrito para comprender la persistencia de fallas estructurales que obstaculizan una integración real del paradigma de derechos. El peso de discursos dominantes y atávicos tales como la doctrina tutelar tienden a permear las lógicas e instituciones del Estado en sus maneras de aproximar la realidad de las familias y la infancia en necesidad de apoyo.

No por nada, un informe del Comité de los Derechos del Niño (2018) ha señalado que el sistema de protección a la infancia en Chile presenta fallas sistémicas por más de 40 años de inacción. Se acusa el dominio de la lógica paternalista y filantrópica, bajo un enfoque aún tutelar y subsidiario del Estado, que terciariza la oferta de servicios, sin ser capaz de abordar las problemáticas estructurales que tienen que ver con la pobreza. Por otro lado, el rol tutelar y la excesiva judicialización no logra aproximarse al enfoque de derechos en perspectiva universal (Comité de derechos del niño, ONU, 2018).

En lo específico, sobre el rol de las políticas en infancia un diagnóstico que resume con claridad el discurso dominante es el siguiente:

En general, toda la política pública en Chile se caracteriza por ser focalizada, coactiva y causalista, situando al individuo y/o las familias en una posición culpabilizadora y en falta. El Estado no se hace cargo de las condiciones de producción de las condiciones que crean contextos de vulneración de derechos, como lo es la desigualdad social, escolar, laboral, en salud, entre otras, que tanto aquejan a un país con un modelo capitalista y productor de complejas realidades sociales invisibilizadas por una imagen de país “desarrollado”(Monje, 2017, p. 88).

La necesidad de una reforma al sistema de protección a la infancia en Chile ha sido un imperativo desde hace décadas por cuanto el Estado ha sido señalado incumpliendo sus obligaciones. Sin duda que este diagnóstico tiene directa relación con el diseño neoliberal presente en el sistema híbrido de protección a la infancia en Chile en donde el Estado delega su rol a organismos privados por medio de un proceso de licitaciones, dentro de una lógica de mercado, que, ciertamente no se condice con la sensibilidad de las situaciones que se abordan (Andrade y Arancibia, 2010). Pero al mismo tiempo, cabe señalar que el tipo de aproximación en el trabajo con las familias es parte de una tendencia global, también vinculada al neoliberalismo como paradigma hegemónico en su reducción de los problemas sociales a patologías individuales y/o familiares, en que la responsabilidad del Estado a través de la reproducción de desigualdad es invisibilizada (Keddell, 2011; Schmid, 2010) en diagnósticos que culpabilizan a la parentalidad mediante instrumentos descontextualizados con énfasis en la evaluación forense de competencias (Cabrolié et al., 2019). Esta tendencia tiene su soporte en el tipo de enfoques y perspectivas que tradicionalmente han sido escogidas para informar el abordaje de la infancia, sus necesidades y problemáticas.

### **Enfoques y perspectivas dominantes sobre la infancia**

El tipo de aproximaciones que se utilizan para situar la infancia tiene necesariamente un impacto en los procesos de abordaje con niños, niñas y sus familias, por cuanto proveen el marco conceptual y metodológico que guían las maneras de trabajar, constituyendo las bases del tipo de conocimiento que los entes gubernamentales y los profesionales recurren como marco orientador.

Hasta aquí, las aproximaciones a la infancia, sus necesidades y experiencias han sido desarrolladas e informadas mayoritariamente por la Psicología del Desarrollo (Wyness, 2018), siendo el marco de referencia predominantemente recurrido desde las políticas públicas y el diseño de programas e iniciativas para dar respuesta a las necesidades de apoyo. De esta manera, el ámbito de infancia ha sido históricamente tematizado en relación a perspectivas del desarrollo y desde la lógica del cuidado y la protección por parte del Estado mediante el discurso y lenguaje Psi, el discurso psicológico (Donzelot, 1980). En Chile, un ejemplo cercano lo es el tipo de orientación

del Programa de protección social Chile Crece Contigo, claramente informado desde la teoría del apego y la neuropsicología del desarrollo (Staab, 2010) en la medida que releva la importancia de los cuidados primarios durante la primera infancia.

Por otra parte, y a partir de discursos globales erigidos por las agencias internacionales y bajo el espíritu de la CDN, la preocupación por la infancia dentro del diseño gubernamental en Latinoamérica se inscribe dentro del llamado paradigma de la inversión en capital social (Staab, 2010; 2013) bajo el cual, se conceptualiza el cuidado y foco en la infancia dentro del diseño gubernamental como una inversión en la constitución de futuros ciudadanos equipados para integrar la sociedad. Molyneux (2008) ya había advertido que lo que encierra es un “manejo social de riesgos” (p. 784) como estrategia base de los organismos multilaterales para el abordaje de la carga que produce en los estados el problema endémico de la pobreza en Latinoamérica. Esto es una invitación a dejar atrás las miradas ingenuas sobre las políticas globales y sus estrategias, en la medida que no son ideológicamente neutrales y no siempre se inscriben dentro de perspectivas de avance en la igualdad (Staab, 2010) y/o real transformación social en función de sus ambigüedades programáticas.

Sin embargo, otras perspectivas han ido adquiriendo mayor posicionamiento en las últimas décadas, como, por ejemplo, la Sociología de la infancia y el enfoque construccionista (Wyness, 2018), desde donde se otorga mayor énfasis a la infancia como constructo social en relación al contexto histórico y los discursos sociales que la moldean en el contexto de cambios históricos y sociales con sus efectos presentes tales como la globalización (Pearson, 2011). Por otra parte, y en esta misma necesidad de superar los reduccionismos, se ha criticado su enfoque normativo universalista, así como las limitaciones en cuanto a relevar y considerar la diversidad de experiencias y prácticas tanto de vivir la infancia como en el rol y expectativas asignadas a la parentalidad y prácticas de crianza (Keller, 2013). Desde esta perspectiva se tienden a reproducir modelos occidentales hegemónicos que marginan el rol de la cultura y los distintos patrones y configuraciones de hacer familia, con el riesgo de aplicar estándares comunes que promueven construcciones de padres o familias en déficit o incompetencia (Crafter, 2015). Si bien es cierto, dentro de la Psicología del desarrollo, se reconoce y visibilizan los aportes de Vigotsky, quien, en su teoría sociocultural (1978) avanzó estas consideraciones, no ha logrado permear de forma tan sostenida las aproximaciones a la infancia desde esta disciplina, ocupando los aspectos culturales un lugar marginal. Significativo resulta el trabajo de Burman (2017) que con su obra “Deconstruyendo la psicología del desarrollo” formula la crítica de las afirmaciones de trayectorias evolutivas universales y bajo conceptualizaciones occidentales aplicadas a contextos no occidentales. Al cuestionar muchos de los supuestos de la psicología evolutiva se analiza el impacto de estos en la práctica social (Crafter, 2015) y los efectos en términos de las políticas hacia la infancia y sus familias.

No obstante, hasta aquí es importante relevar que han sido los enfoques tradicionales los que han permeado el paradigma de derechos como en la CDN, desde donde los mandatos del Estado y sus políticas han materializado esos principios, aunque, de manera fragmentada e incompleta, como se señala previamente. Desde este análisis se visualizan algunos lugares de tensión que se presentan a continuación a modo de introducir algunos elementos esenciales a considerar en torno al lugar de la infancia indígena en el cometido del Estado respecto de la protección y garantía de derechos.

### **El dilema de los Derechos en perspectiva universal**

Sin duda que la ratificación de la mayoría de los países del mundo, con excepción de Estados Unidos, de la CDN (Wyness, 2018) se constituye en un acuerdo fundamental respecto de un marco mínimo común para la promoción y protección de los derechos de la infancia y adolescencia al ser integrados en las legislaciones de cada país (Maldonado, 2014).

No obstante, el fijar estándares universales de derechos se encuentra, en la práctica, con que su alcance ocurre de manera desigual y/con trayectorias que no logran ser comunes, existiendo grandes diferencias entre países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo (Pearson, 2011; Pilloti, 1999). Los factores de desigualdad estructural y la distribución inequitativa de recursos, sin duda constituyen un obstáculo para el lugar ideal que propone la CDN (Wyness, 2018) y van más allá de compromisos y voluntades políticas.

Un aspecto dice relación con la variabilidad cultural. La adscripción al paradigma hegemónico de la Psicología del Desarrollo por parte de la CDN ha sido un aspecto cuestionado, por cuanto aplica cánones reduccionistas y universalistas que no diferencian las particularidades de determinados contextos. En tal sentido, se problematiza la conceptualización de la infancia asociada a dependencia, vulnerabilidad y falta de agencia, que no necesariamente representa todas las realidades en que la CDN es norma. Uno de los problemas que es la perspectiva de la infancia como intrínsecamente vulnerable y pasiva, como necesitados de la protección del Estado ante las fallas de sus familias. Se ha advertido en la literatura internacional sobre las complejidades de las construcciones de la infancia como víctimas pasivas que necesitan ser salvadas de sus padres, en contradicción con las necesidades de vinculación con sus familias y cultura de origen, con el resultado de terminar silenciando las propias voces de niñas y niños en el paradigma del bien superior (Keddell, 2018). En nuestro contexto, la construcción de la “infancia vulnerable” ha sido analizada como conducente a estigmatización (Maldonado, 2014; Shöngurul-Grolmus, 2017), derivado de las políticas focalizadas, y en donde la población indígena es parte de esos grupos discursivamente construidos como vulnerables y, por lo tanto, objeto de intervención estatal (Navarrete, 2019).



La perspectiva hegemónica universalista de modelo occidental entra muchas veces en conflicto con los significados atribuidos a la infancia en las culturas no occidentales, donde niños y niñas se asumen como seres autónomos, con roles asignados en la participación de todos los espacios comunitarios, siendo parte del entramado social desde los primeros años (Wyness, 2018).

Sin embargo, es la perspectiva de la infancia como sin agencia propia y esencialmente vulnerable la que inspira y organiza el paradigma base guiando las políticas hacia la infancia tanto a nivel macro, desde las agencias internacionales como así mismo desde la promoción del paradigma del capital social, dentro del cual se inscriben las políticas y servicios en el nivel micro del diseño estatal (Molyneux, 2008). En esta conceptualización individualista, el Estado interviene cuando las familias son percibidas atentando contra los derechos de los niños y niñas, tal como se enuncia en la política de infancia de Chile (Consejo Nacional de la infancia, 2016, p. 65). Así, el rol asignado a familias y Estado se inscribe dentro del enfoque neoliberal de responsabilidad individual (Schmid, 2010) y manejo de riesgos. De esta forma, la adherencia a conceptualizaciones de la infancia y sus necesidades también se vincula a discursos hegemónicos sobre la familia y su rol, en donde se ha observado la tendencia a la ideología familista inspirada en modelos occidentales, que margina otras comprensiones.

### **Infancia, cultura y prácticas de crianza**

Parte de las consideraciones relevantes enunciadas dice relación con la determinación cultural de la conceptualización de la infancia y sus necesidades o lugar dentro del contexto familiar y social. A partir de ello, es posible comprender que las formas como se vivencian son no solo parte del desarrollo psicológico, sino que este es siempre psicosocial o sociocultural. Esto involucra aproximarse a la variedad de símbolos y prácticas que definen las trayectorias de desarrollo infantil en diferentes contextos (Keller, 2013) y obliga a situar expectativas y nociones preconcebidas en diálogo con tales circunstancias particulares. El modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1986) viene a enfatizar la interdependencia e influencia recíproca entre micro y macrosistema, así como releva la influencia de la cultura y sus valores en la constitución del desarrollo humano. En la medida que se establece esta premisa tan relevante y para la que existe evidencia acumulada, se hace necesario asumir que el desarrollo y los patrones de crianza son dependientes del contexto sociocultural donde ocurren.

No obstante, esta conclusión, enfatizada en numerosas publicaciones desde los ámbitos de la psicología cultural, la sociología, educación, antropología y trabajo social (Keller, 2013), en la práctica y, en el terreno de las aproximaciones de las políticas hacia las familias, se sigue promoviendo una visión monocultural y etnocéntrica que no se hace eco de la evidencia señalada. Ello porque se tiende a la reproducción de pautas normativas en donde se entrecruzan la pertenencia social o estatus de clase, el



género, así como etnicidad y raza, por lo que la perspectiva cultural e interseccional son necesarias para dar cuenta de los discursos reproductores desigualdad y dominación (Mella, 2020). Es así como se logra comprender que tales ejes de identidad enunciados funcionan de manera superpuesta en tanto distintos niveles de subordinación (Crenshaw, 1991). Esto lleva a que sean algunos grupos, bajo ciertas condiciones estructurales, como por ejemplo la pobreza y la marginación, los más vulnerables a discursos opresivos (Cho et al., 2013), como es el caso de Latinoamérica. Sumado a la carencia de una oferta apropiada de servicios de apoyo desde el Estado, se contribuye a reproducir el trauma intergeneracional como legado colonial en los pueblos originarios (Cabrolié et al., 2019).

### **El lugar del bienestar y derechos de la infancia indígena en contextos de legado coloniales**

Derivado de tendencia a la transnacionalización y globalización del paradigma universal de Derechos de la infancia, mediante la CDN, se han tematizado ciertas tensiones derivadas del conflicto entre normas universales y las particularidades culturales en ciertos contextos (Pilloti, 2001).

Desde hace ya varias décadas se ha acumulado evidencia robusta sobre las tensiones resultantes de la aproximación del Estado a la niñez y adolescencia indígena en contexto de las políticas sociales de protección. Las investigaciones en contextos donde habitan diferentes pueblos originarios tales como en Canadá, Australia y Nueva Zelanda han revelado un patrón consistente de sobre representación de minorías étnicas y/o raciales, con familias indígenas siendo objeto de intervención del Estado de forma sistemática y pocas veces culturalmente sensibles que terminan siendo intrusivas y muy a menudo punitivas (Brown et al., 2009; Lonne et al., 2009; Nadan et al., 2015; Stokes y Schmid, 2011). Representativo de este patrón y, muy revelador es un estudio realizado por Swift (1995) en Canadá, en relación a los discursos en el sistema de bienestar infantil en ese país. Siendo el principal hallazgo la naturaleza sesgada del sistema en cuanto a la responsabilización y culpabilización de las madres por los hijos, pudo observar que esos estándares de exigencia resultaron más pronunciados en el caso de familias indígenas, quienes llegaron a constituir casi el 50% de la muestra seleccionada de casos analizados. Sus conclusiones advierten el despliegue de una lógica asimilacionista con prácticas abiertamente colonialistas como una fuente recurrente de prejuicios y discriminación hacia estas familias. De la misma manera, se ha estudiado la forma como los discursos desplegados apuntan a las construcciones de la cultura o el contexto sociocultural enmascarando un prejuicio racial, que deriva en la alteridad (Brown et al., 2009; Potter y Whetherell, 1992; Van Dijk, 1993) en donde el legado socio cultural es construido como desviado en relación a la cultura dominante (Gloor y Meier, 2011).

De esta manera, a lo largo de las últimas décadas se ha acumulado investigación revelando este tipo de contradicciones y, con ello se ilumina el lugar en que quedan esas familias e infancia en el contexto de marcos legislativos de derechos universales a nivel global como el representado por la CDN y también por su aplicación fragmentada en las políticas locales de infancia. En Latinoamérica en general, la investigación sobre el tema es aún incipiente y ha sido más bien la historiografía la que se ha encargado de tejer la trayectoria del compromiso del Estado con la infancia y sus necesidades de protección (Illanes, 2006; Milanich, 2009; Rojas, 2010) en general, existiendo menos sobre la aproximación a la infancia indígena en lo particular.

En una investigación reciente, que exploró las concepciones sobre la infancia de trabajadores sociales de servicios de protección a la infancia en Chile, se revela la percepción de invisibilidad que tienen los niños y niñas de “otros contextos étnico-culturales”, identificados como de origen mapuche (Bruheim, et al., 2019, p. 15). Esto se observó como vinculado a su falta de reconocimiento a nivel constitucional, agregando que, debido a esta invisibilidad, los niños mapuche son más vulnerables dentro del circuito del sistema, que vincula su herencia cultural y pertenencia en favor de prácticas de discriminación (Bruheim, et al., 2019). Partiendo de este hallazgo, es necesario señalar que, en general, existe más literatura sobre el análisis de políticas y poco sobre las tensiones emergentes en el terreno cotidiano de las intervenciones y aproximaciones profesionales, lo cual es necesario documentar por su potencial para informar sobre los aspectos críticos que requieren ser relevados, con miras a mitigar el impacto adverso que los paradigmas universalistas pueden estar teniendo sobre niños, niñas y familias de pueblos indígenas.

### *El caso de la infancia mapuche*

Al alero de perspectivas universalistas, las trayectorias y proceso de desarrollo de la infancia indígena han estado, en general, descuidados en la investigación, particularmente desde la psicología más tradicional, que es precisamente la psicología del desarrollo. Es la psicología cultural la que más se ha aproximado a la comprensión en contextos de diversidad cultural, posicionando la importancia del reconocimiento de prácticas diversas y desafiando perspectivas eurocéntricas.

Se ha señalado el impacto de los procesos coloniales y la aculturación sobre la cultura mapuche, con el modelo de crianza tradicional viéndose modificado a través del tiempo, asociado a procesos de diáspora, falta de tiempo de los padres y madres para desarrollar el tradicional modelo formador, viéndose la influencia más tempranamente a formadores externos, lo que ha repercutido en el desarrollo en términos de una socialización híbrida por agentes no mapuche externa y mapuche en el hogar, lo que impacta la identidad cultural en las tensiones que se originan (Sadler y Obach, 2006, p. 36).

Caniguán (2012) también analiza el cambio de la organización familiar desde el lof, sustentado en la familia extendida (varias familias unidas por consanguineidad) a la nuclearización de tipo occidental, con lo que se ha fracturado la práctica de crianza tradicional colectiva de toda la familia, y de esa manera erosionando la autoridad de abuelos, que ha involucrado patriarcalización y concentración del poder en el padre, incorporando la violencia en las familias.

Otro fenómeno señalado impactando la estructura y dinámica familiar tradicional es la diáspora mapuche (Caniguán, 2012; Rain, 2020) siempre forzada por las condiciones de pobreza y necesidad de asegurar el sustento, la que desde hace décadas se ha feminizado, siendo principalmente madres quienes migran, principalmente a la capital y otras ciudades para desempeñarse laboralmente, debiendo entonces delegar el cuidado de los hijos e hijas en la familia extensa (Caniguán, 2012). Estas transformaciones se dan en contexto de procesos de asimilación, aculturación, como también de resistencia y revitalización de la identidad cultural amenazada, lo que merece ser tenido en cuenta.

En nuestro país, en el contexto del compromiso suscrito en torno a la CDN y la perspectiva de derechos se ha transversalizado el denominado “enfoque intercultural” que también se vincula a la firma del Convenio 169 de la OIT sobre<sup>3</sup> (Organización Internacional del Trabajo). Respecto del ámbito de protección a la infancia, en el año 2017 se introduce la política de Pueblos originarios (SENAME, 2017), que establecía un plan de acción para abordar las necesidades de la infancia indígena, reconociendo la necesidad de tomar todas las acciones necesarias para evitar cualquier tipo de discriminación, considerando el contexto cultural en las intervenciones desarrolladas. Al respecto, cabe mencionar que, al momento de introducir tal plan, las estadísticas revelaban que eran los niños y niñas mapuche la población indígena de mayor representación y/o ingreso al entonces sistema SENAME, quienes se concentraban en dos regiones de la zona sur. Como ya se ha señalado, existe la preocupación respecto de la tensión potencial entre el criterio universal de la CDN respecto de lo que es considerado infancia, sus derechos, el bienestar y la protección, en la medida que no refleja la variedad de contextos culturales y condiciones en que los niños y niñas se desarrollan (Nadan et al., 2015). Para el caso de Latinoamérica ha sido criticado como el “texto sin contexto” (Cabrolíé et al., 2019; Pilloti, 2001). En el caso de Chile, se ha advertido previamente sobre el riesgo de los discursos hegemónicos sobre la infancia presentes en el diseño de políticas, precisamente en la imposición de perspectivas occidenta

---

3. El Convenio 169 de Pueblos indígenas y tribales de 1989, fue ratificado por Chile en el 2008. Este tratado establece la obligación del Estado de realizar consulta indígena en temas administrativos y legales que los involucren o afecten. También incluye temas relativos a derecho consuetudinario y prácticas culturales (Ministerio de Desarrollo Social, Gov. de Chile, 2018).

les que promueven la sub-alteridad, patologizando la infancia indígena, así como las prácticas de crianza de la cultura mapuche (Millaleo, 2014).

Una aproximación que recoja y considere de manera más sistemática y precisa esas particularidades de contexto cultural que, necesariamente definen los modos de ser, aspectos identitarios y de socialización que permitan discriminar con mayor claridad y pertinencia la etiología, y con ello, formas de prevención y abordaje de situaciones que comprometen el bienestar de la infancia, es algo que ha permanecido sin claridad y eludido la mayor parte del tiempo, con firme adherencia a modelos de patología individual y/o familiar (Nadan et al., 2015). La escasa integración de un enfoque holístico, ecológico y que dé cuenta de las características interrelacionadas de distintos factores contribuyentes a manifestaciones de daño o compromiso del bienestar de la infancia y adolescencia en contexto indígena es un trabajo incipiente y aun fragmentado, más llevado adelante por organismos activistas de derechos humanos que por los organismos estatales y la academia. Esto pone de manifiesto la urgencia del análisis interseccional (Mella, 2020) en cuanto a visibilizar las variadas fuentes de subordinación de las familias mapuche.

### **El contexto de violencia institucional y el impacto en el desarrollo**

Una de las grandes deudas es el reconocimiento explícito de la situación de violencia y vulneración sistemática de derechos que afecta a la infancia y adolescencia mapuche, lo que ha sido documentado tanto por organismos internacionales (UNICEF, 2016) como nacionales (INDH, 2017; 2012).

El impacto de la violencia estatal perpetrada por la policía y servicios de inteligencia con perturbación seria de la vida cotidiana de comunidades mapuche ha sido expuesto desde hace ya más de dos décadas (INDH, 2017; Richards, 2013; Waldman, 2012). El recrudecimiento y profundización del proceso de militarización del territorio mapuche de las octava y novena región como parte de la estrategia de control y criminalización del movimiento de reclamo de terrenos ancestrales por parte de comunidades en resistencia ha sido mediatizado como el ‘conflicto Mapuche’(Lepe-Carrión, 2018; Richards, 2013) y se erige como el legado colonial de desposesión que en la práctica subordina los derechos indígenas al diseño neoliberal extractivista con intereses corporativos apoyados por el aparato estatal y la elite gobernante, tal como ha sido en su devenir histórico. En este contexto se conoce la prolongación y agudización del impacto de la violencia estatal sobre niños, niñas y adolescentes mapuche, víctimas de la policía con ocasión de violentos allanamientos y procedimientos con uso de armamento letal, todo ello amparado en el ordenamiento jurídico de la Ley antiterrorista introducida en la dictadura (Richards, 2013; Waldman, 2012), y más recientemente la imposición de un estado permanente de excepción en el gobierno de Sebastián Piñera. El daño psicosocial a la infancia y adolescencia mapuche ha sido do

cumentado (Mardones & Cheuque, 2010), lo que suma además episodios de agresión con balines, bombas lacrimógenas en establecimientos educacionales (INDH, 2012) e incluso muertes de adolescentes mapuche, que, bajo lo que se ha denominado como prácticas etno-gubernamentales (Lepe-Carrión, 2018, p. 329) han tendido a ser invisibilizadas y no categorizadas como violaciones de derechos humanos e indígenas sin que se promuevan mecanismos de justicia ni reparación. En 2021 la recientemente creada Defensoría de la Niñez debió hacerse parte en un recurso judicial a propósito de una situación dentro de esta tendencia ya instalada (Defensoría de la niñez, 2021). Esto evidencia que la doctrina de seguridad nacional se antepone a los derechos de la infancia y adolescencia indígena, contra viviendo el principio del interés superior del niño en el espíritu de la CDN.

Al respecto es necesario mencionar que se hizo la denuncia respectiva al Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas con la presentación del “Informe de situaciones de violencia ejercida por el Estado de Chile contra niños y niñas mapuche”.

En el contenido del informe se releva que:

La complejidad y profundidad de la problemática expuesta deriva de la supeditación de los derechos colectivos e individuales de los niños y las niñas mapuche y sus comunidades, a la expansión y consolidación de un modelo económico y político que al no contemplar y, en muchas oportunidades, ignorar y perseguir las demandas de este pueblo originario, hace altamente improbable e inviable la instauración de mecanismos reales que permitan la interrupción del daño y la restauración de los derechos vulnerados (INDH, 2012, p. 5).

En este contexto la vinculación del Estado con las familias y comunidades mapuche es necesariamente compleja y contradictoria, ya que, por un lado, bajo el enfoque intercultural, declarado en los marcos orientadores, en donde el reconocimiento de los pueblos indígenas se explicita, así como la necesidad de adecuar las intervenciones del Estado, esto es menos visible en el terreno de las prácticas. Al mismo tiempo, resulta contradictorio que sea el mismo Estado el que implementa medidas punitivas y despliegue de fuerza militar que ha resultado en violación de los derechos de la infancia indígena, precisamente en los derechos consagrados en el CDN en donde se diluye el principio del interés superior.

La denegación de los derechos, si bien tiene, en el escenario actual, su manifestación más explícita y grave en las secuelas del proceso traumático de la militarización y clima de terror que configura los espacios cotidianos de la infancia mapuche, también requiere ser reconocida en la histórica deprivación y condiciones de inequidad resultantes del proceso de desposesión llevado adelante por la ocupación del territorio y más recientemente con el proyecto extractivista como matriz económica del modelo neoliberal desde la dictadura en adelante, tal como fue señalado. La zona de la Arau

canía ha sido históricamente la más pobre del país, lo que involucra una racialización de la desigualdad e inequidad, lo que se relaciona además con las falencias de las políticas de protección social en su excesivo centralismo y falta de perspectiva regional y, ciertamente, interseccional, por cuanto ejes como la pertenencia geográfica (rural o urbana) étnica, de género y clase, así como capacidades distintas, alfabetización, todas determinan segregación y desigualdad estructural que impactan las oportunidades de desarrollo y expectativas futuras, interfiriendo las trayectorias personales y familiares.

A nivel de la investigación internacional se ha observado que la condición de precariedad socioeconómica y sus efectos se asocia a que minorías raciales aparezcan con mayor representación en el sistema de protección a la infancia. Esto involucra ir más allá de solo ese ámbito para su abordaje, esto es salud, vivienda, trabajo, salud mental, educación y abordaje de violencia familiar, dentro de una perspectiva integral (Tilbury, 2008, p. 63) que, necesariamente debiera ser interseccional tal y como los resultados de esta investigación sugieren.

### **Marco Metodológico**

Esta investigación, una tesis doctoral en Políticas Sociales, es un estudio cualitativo de casos múltiple (Creswell, 2013; Silverman, 2014), que tuvo como participantes a tres equipos de programas de protección a la infancia en una región del sur de Chile, siendo territorio mapuche. Los equipos fueron contactados para obtener su participación, siendo informados del propósito de la investigación, para lo cual los y las profesionales firmaron un consentimiento informado respecto de su participación. El objetivo de la investigación era explorar las construcciones dominantes en los profesionales con respecto a los padres y/o cuidadores de niños, niñas y adolescentes derivados a estos equipos para atención, involucrando una mirada transversal al género en tales construcciones. Particularmente la forma cómo estas construcciones se presentaban en la manera de relatar las situaciones y las estrategias empleadas en sus rutinas habituales. La unidad de análisis estuvo así conformada por las narrativas o discursos identificados en las formas de representar las situaciones de casos atendidos por parte de los y las profesionales participantes. Para obtener esta información se planificaron dos fases en la investigación, con acceso a fuentes primarias.

Una primera fase fue la selección al azar de una muestra de 18 carpetas de casos, 6 en cada equipo, cuidando dos criterios esenciales:

- Que, por razones éticas de manejo de información, los casos seleccionados ya estuviesen cerrados, luego de haber tenido al menos seis meses de intervención.
- Que existieran informes enviados a Tribunales.

La información de las carpetas, con protección de datos personales, (anónimos) fue registrada y organizada en una ficha elaborada para tal propósito. El objetivo fue poder capturar y reconstruir las trayectorias seguidas en cada intervención de los casos seleccionados, con foco en las maneras de construir las situaciones desde los registros profesionales, así como en los informes de tribunales de familia. Es importante señalar que, la muestra de las carpetas de casos, seleccionada al azar, reveló que casi la mitad, correspondía a niños, niñas y adolescentes mapuche. Por lo que este hallazgo obligó a integrar un análisis interseccional al marco analítico discursivo que se propuso el trabajo investigativo, que buscaba observar las narrativas de los profesionales sin foco específico respecto de padres y/o cuidadores indígenas, ello fue una necesidad desde la propia investigación y la configuración no intencionada de la muestra.

La revisión documental, completada en una primera fase de 10 semanas, dio paso a una segunda fase, en que esta información fue triangulada y profundizada en entrevistas semiestructuradas con trece de los profesionales encargados de los casos revisados. Estos profesionales fueron 7 trabajadores sociales, 3 psicólogos y 3 psicoeducadores. Las entrevistas fueron transcritas verbatim, y luego analizadas con apoyo de programa Nvivo 11 de análisis cualitativo. El enfoque analítico se basó en una combinación de análisis temático, que permitió identificar temas y subtemas en las narrativas seleccionadas, luego de haber codificado e identificado categorías (Clarke & Braun, 2016) para, en un segundo análisis, aplicar el análisis crítico del discurso (CDA), bajo las orientaciones del enfoque de análisis relacional de Norman Fairclough (Fairclough, 2010), identificando narrativas y discursos dominantes. A continuación, se exponen los resultados con foco en los hallazgos respecto del contacto profesional con familias indígenas.

### **Resultados: La emergencia de lo “cultural” como eje diferenciador del trabajo profesional con familias mapuche**

Si bien, el propósito de la investigación se centró en explorar las construcciones y/o discursos respecto de padres y madres en las familias atendidas en programas de protección a la infancia, con foco en la articulación del género como presente en las narrativas de los profesionales, los hallazgos, generados tanto a partir de análisis documental, es decir narrativas escritas, como orales, en las entrevistas realizadas, van más allá del objetivo enunciado y agregan el lugar que ocupan las intervenciones con niños, niñas y adolescentes mapuche y sus familias. Esto motiva el presente artículo, como manera de documentar las tensiones observadas y, de esa forma, dar cuenta del lugar que ocupan dentro del marco de las políticas macro de infancia al observarse diferencias con las construcciones en familias no indígenas. A continuación, se exponen los temas y discursos identificados:



## El contexto sociocultural

La categoría contexto sociocultural forma parte de las referencias recurrentes que emergieron desde las narrativas de los profesionales para describir la aproximación a los “casos de familias mapuche”. Dos aspectos son referidos como articulados por esta categoría, cuyo escrutinio da lugar a sustentar las derivaciones de estos casos a programas de protección:

1. Situaciones de violencia física, psicológica y sexual hacia madres e hijos, hijas, de carácter intrafamiliar, con agresores masculinos (padres, tíos, parejas de las madres, etc.) problematizadas como transgeneracionales.

2. Las prácticas de crianza, en algunos casos interpretadas bajo la categoría de negligencia en los cuidados, en donde la responsabilización era siempre femenina. Estas dos dimensiones de las dinámicas en las familias mapuche dieron lugar a categorías diagnósticas articuladas como “disfuncionalidad” o “patológicas” en donde el lugar de niños, niñas y/o adolescentes indígenas aparece en el de vulnerabilidad permanente a los denominados “factores de riesgo”, intrínsecamente vinculados al contexto cultural. Estos son atribuidos a las características de las familias y su cultura, en donde, pese a que se mencionan condiciones estructurales de privación e inequidad, ocupaban un lugar marginal en las explicaciones de las problemáticas abordadas. Las construcciones respecto de cada una de estas categorías son detalladas a continuación.

### *1.1. La violencia transgeneracional*

Respecto de las situaciones de violencia, además de predominar categorías de análisis en perspectiva de género que hacen referencia a normas patriarcales, machistas, la explicación de la violencia tanto hacia mujeres como niños, niñas y adolescentes es significada como pauta transgeneracional, siendo llamativo el que, en situaciones similares de familias no indígenas la formulación de lo transgeneracional era menos recurrida por los profesionales intervinientes. Un ejemplo ilustrativo en un fragmento de un informe de evaluación de competencias que fue base para la derivación del tribunal de familia a la intervención profesional:

ambos niños se encuentran insertos en un contexto socio cultural con características asociadas a la cultura del Pueblo mapuche, residiendo en una comunidad familiar en compañía de familia extensa materna, en donde se logra observar la existencia de factores de riesgo, los cuales se relacionan directamente con el consumo de alcohol, asociado a conductas conflictivas familiares y participación en peleas con terceros...En relación al establecimiento de límites, estos son difusos, lo cual tiene como origen el traspaso de *pautas de crianza transgeneracionales*, con antecedentes de una familia



de origen aglutinada, en donde los límites son transgredidos constantemente, existiendo normalización y minimización de conductas vulneradoras de derechos de sus integrantes, situación que se considera como factor de riesgo...(extracto de informe de competencias parentales).

Respecto de la categoría transgeneracional, en general en las familias mapuche se representa como un eje explicativo muy dominante en las narrativas presentes en los registros de carpetas, como en los ejemplos que siguen:

“Esta violencia es transgeneracional, normalizada como estilo de crianza”  
(Extracto de informe psicosocial).

“La familia paterna valida el machismo y la violencia transgeneracional”  
(Extracto de registro en carpeta de caso).

De estos hallazgos se puede observar cómo las narrativas profesionales sobre las situaciones de violencia en las familias mapuche atendidas son significadas como parte de pautas que se transmiten de generación en generación, y desde esa perspectiva, como rasgo cultural de los sistemas y prácticas familiares.

## *2. Las prácticas de crianza: higiene y “presentación personal”*

Las construcciones de los profesionales sobre las pautas de crianza en las familias mapuche se tienden a organizar en otro plano, alrededor de la problematización de la higiene. De hecho, como se revela más adelante, la categoría negligencia, que era a menudo materna, fue vinculada directamente. Como se observa en el siguiente ejemplo, que corresponde a un registro de visita domiciliaria realizada en un sector rural a una familia mapuche en condiciones de pobreza:

Precarias condiciones habitacionales, cocina, comedor y dos dormitorios en que se emplazan cuatro camas que se arman en el suelo a la hora de dormir, agua en pozo de agua fuera de la casa, baño pozo negro, luz eléctrica con medidor...La madre se observa carente de recursos de autoridad con los hijos, especialmente porque se encuentra fuera del hogar gran parte de día ya que los niños no cuentan con hábitos de autocuidado como el mantenerse limpios, pese a la existencia de mucha tierra y polvo dado por la sequía...Se orienta y educa al respecto (registro de visita, trabajadora social).

Pese a que la profesional registra en la carpeta de caso que la familia se abastecía de un pozo de agua, que muy probablemente no estaba pudiendo satisfacer las necesidades debido a la sequía presente, sumado a la falta de sistema de alcantarillado, se releva como evaluación los problemas de hábitos de higiene invisibilizando la situación de privación estructural y, responsabilizando al grupo familiar por las condiciones descritas, aun cuando se registra la existencia de polvo y tierra a causa de la misma sequía.

Aquí las observaciones de la visita domiciliaria son representadas como negligencia, categoría, que aparecía como la principal causa de derivación desde Tribunales de Familia a los equipos profesionales, según se reportó en las entrevistas. Algunos entrevistado/as reflexionaban respecto de la delgada línea que en muchos casos situaba a niños y niñas mapuche como sujetos de atención en programas de protección como resultado de la mala interpretación de prácticas de crianza de la cultura, lo que era observado en casos derivados desde diferentes organismos públicos. El ejemplo más claro resultó ser la preocupación con la higiene y vestuario apropiado, como se ilustra en el extracto de entrevista a continuación:

por ejemplo, una colega un día que estábamos en una visita ...una colega de otra institución...estábamos ahí y estaban todos los niños descalzos.... Y con barro, había barro... Y eso es...es normal en la cultura, en las ceremonias tradicionales, la gente descalza... ¡Pero para esa profesional fue...! estaba choqueada! como ¡Que pasa aquí!, ¿no tienen zapatos?... (entrevista con trabajador social).

De este extracto de entrevista con un trabajador social se desprende la ausencia de la competencia cultural para relacionar la falta de calzado con pautas de la tradición cultural mapuche, aspecto que fue tematizado como algo transversal en las aproximaciones de diversos organismos estatales que entran en contacto con las familias mapuche.

Del mismo modo, una trabajadora social realizaba un análisis similar respecto del origen de la derivación de un niño mapuche a un programa de protección a la infancia:

Parte la causa por lo siguiente: va una asistente social del departamento de salud y justo la madre del chiquitito, ¿ya?...estaba en el hospital....porque iba a tener a su guagua más chica...y esta familia, mapuche, ¡netamente mapuche!, viviendo en un sector rural, cierto, ella encuentra que el niño estaba desaseado y solicita la medida de protección, ¿ya? cosa que para la familia no era tal, y también tenemos que abrirnos un poquito de mente que los niños, sobre si en el campo, sobre todo en el contexto donde vivía juegan con tierra, ya...entonces, la causal, negligencia.... y nosotros con el D. le dábamos vuelta a ese caso, que nosotros no lo visualizábamos como tal (Entrevista con profesional trabajadora social).

Otra profesional, también trabajadora social, reflexionaba en la misma línea:

Hasta el momento ha sido todo un desafío, pero yo he tratado de por mi cuenta buscar, preguntar. Yo participo de una comunidad indígena, de una comunidad mapuche...su visión de familia, de la crianza de los niños, en

tonces... porque tampoco es la idea que a la familia uno vaya y le instaure como un modelo que para ellos no es válido ... Si bien ellos tal vez lo van a hacer, pero si para ellos no les hace sentido, lo van a hacer por el momento no más... es súper importante eso, como de, de tratar de entender cómo pueden ser otras formas de, claro, de crianza, otros modelos, que a lo mejor no son los que uno conoce. ¡Y en esta región sobre todo! y, además estando situados acá, es como al lado de lo rural, claro...esto es urbano, pero el campo está ahí mismo (risa). Entonces...y muchas veces lo que se ve como negligente eh, para nosotros en la cultura mapuche tal vez no lo es...

El gran problema identificado es que pese a que estás reflexiones pueden emerger en los equipos, en la medida que deben responder a los requerimientos estandarizados de evaluación de competencias parentales y potenciales riesgos para niñez y adolescencia involucrada, finalmente se reproducen categorías como negligencia que no logran dar cuenta de variaciones culturales en pautas de crianza, ya que las evaluaciones se realizan sobre la base de estándares que son parte de la cultura dominante, resultando la otra problematizada o vista como desviada de lo que se considera “normal” o “apropiado”. Estos fueron conceptos recurrentes en las narrativas de informes enviados a Tribunales. Al mismo tiempo, los equipos, como se ilustra en estos extractos, reciben derivaciones cuyas denuncias son realizadas por profesionales de otros servicios, como salud o municipios, en donde muchas veces, la perspectiva intercultural no es parte de los diagnósticos, llegando a hacerse un abuso de categorías como la negligencia, y con ello, terminar separando a niños, niñas y/o adolescentes indígenas de sus familias y comunidades.

Por ejemplo, en una entrevista con una directora de equipo se mencionaron prejuicios acerca de familias mapuche conceptualizadas como incapaces de establecer cambios. Del mismo modo, la circulación de la construcción de “terroristas”, como discurso incluso transmitido desde establecimientos educacionales, haciéndose eco de las representaciones mediáticas vinculadas al “conflicto mapuche”. En las entrevistas los profesionales de los equipos reflexionaron sobre el impacto de los prejuicios dentro de la red y comunidad de organismos, pero al mismo tiempo, frente a determinadas situaciones mostraban dificultad para visualizar la propia reproducción de tales prejuicios. Esto se refleja en un fragmento de entrevista, que da cuenta de los contactos iniciales con una familia denunciada por un establecimiento educacional por situaciones de violencia intrafamiliar ejercida por el padre que afectaban a dos hermanos, estudiantes del establecimiento:

en un principio fue bastante, no sé si la palabra estresante..., sino que fue bastante ¿qué hago? Porque si bien es cierto, uno estudia, te entregan algunas herramientas, pero en la práctica, llevar a la realidad es muy diferente, es muy diferente, estar con la persona, entrar a una comunidad donde tie

nes que entrar con carabineros, entonces es bastante fuerte.... No es que nos queremos poner la capa de súper héroes, pero si hay miedo también, hay temor, y como hacer eso para que los usuarios no lo vean, entonces entrar esa vez con carabineros, poder sacar esos niños, entender que esa mamá tenía que salir de la casa, ¿ya? Y ...que el papá después nos aceptara, o sea había un tema de que nosotros íbamos con el temor de que nos agrediera o nos diera un balazo, en fin, porque aparte que tenían fama esa familia de conflictivos, que quemaban colegios, en fin...

Aquí se muestra el lugar de las construcciones estigmatizadoras de las familias, que habiendo sido traspasadas por el entorno local, la red de organismos y dispositivos del Estado, resultan permeando la forma de acercarse en un inicio a la familia, haciendo uso del poder coercitivo de la policía. Sin embargo, también emerge, como parte del proceso de construcción y aprendizaje desde estos mismos profesionales respecto del potencial de creación de vínculos desde un posicionamiento distinto, desde el respeto y el abandono de prejuicios iniciales, como se ve reflejado en el siguiente extracto de entrevista.

Yo siento que parte de lo que hicimos fue ehh... lograr empatizar ¿ya? ponernos un poco, ganarnos un poco a esta familia, o sea generar un vínculo, en primer lugar, porque sin vínculo nosotros no podemos... hubiese sido imposible, fuimos ganándolos, generando un vínculo, llegamos a ellos de una forma de que no se sintieran ehh... juzgados, ¿ya? que no se sintieran discriminados... tratamos de llegar a ellos de la forma como más sencilla, ser respetuosos también con su cultura, ser respetuosos en su contexto, así que de a poco también fuimos logrando llegar a hacer entender a este caballero que sí necesitaba ayuda y que para eso nosotros estábamos ¡puh!, para apoyarlos, buscando soluciones...(entrevista con profesional).

De estas reflexiones se desprende la importancia del desarrollo de habilidades y de una práctica profesional situada desde el diálogo. Respecto de ello, el denominado “tema cultural” y su construcción en los discursos profesionales queda evidenciado en las mismas reflexiones que estos hacen sobre la exigencia de otra perspectiva de análisis, lo cual es confirmado por otros entrevistados en otros equipos, en términos de la necesidad de articular más habilidades y competencias para la intervención.

para que ellos puedan responder mejor en las necesidades que ellos tienen, porque ahí también va el tema de la cultura, de la cultura mapuche, que si bien eso está inserto acá en la región, pero inserto como en el aire (risa irónica) porque yo no, si me preguntan como lo hacen ustedes, realmente yo no...ahí depende la expertiz de cada profesional, de cómo él lo integra a la intervención ¡puh!(entrevista con psicólogo).

Esa expertiz fue articulada desde la experiencia de una trabajadora social como dificultades para lograr una comunicación efectiva, en la forma de barreras comunicacionales en función del “tema cultural”:

Sabes tú que ese caso fue bastante complejo, por este enfoque intercultural que tenía, ya...ehhh, de hecho, a ver...la señora era una señora que tenía baja escolaridad, estaba muy, muy vinculada al tema mapuche, a lo que me refiero que ella era también una dirigente de su comunidad, era una cara visible, ella era ehhh, era bien...tenía un rol bien importante dentro de su comunidad, entonces que...como te digo, lo principal fue que ella salió de ese contexto, ¿ya? Logró reconocer que, que los niños...ehh, de alguna forma, por ejemplo si iban al campo, no los podía dejar ella solos allá, tenía que estar ella presente eh...en un comienzo me costó porque también tuve que... trabajar de la manera más simple posible ..“es que sabís que no te entiendo”, me decía... (risa). Ya, ahí yo trataba de bajar nuevamente el lenguaje.... ¿ya?, y había objetivos que simplemente no se pudieron trabajar, o sea olvídate de talleres con ella, esas cosas, no... (entrevista trabajadora social).

Para la profesional, fue un desafío significativo el comunicarse con esta madre mapuche. Fue la misma usuaria quien hizo el señalamiento de las barreras de comunicación con la profesional, lo que obligó al equipo a reformular sus estrategias. Esto involucró cambiar a la utilización de los espacios cotidianos de la familia como algo más cercano y efectivo que sesiones estructuradas en oficina, según se señala:

yo me acuerdo haber ido a la casa de la Sra. eh, esto de la mesa, del escritorio con ella no, no funcionaba, yo trataba de evitarlo, me acuerdo una vez que terminé en la pieza de ella sentada en la cama conversando y ahí ella me hablaba de su relación de pareja, eh, pero, de repente yo la invitaba, no sé puh, vamos al patio, me acuerdo que tenía sus plantas, sus cosas y ahí yo trataba de conversar.....pero te das cuenta que en otro contexto, esto de oficina con ella no resultaba mucho...(entrevista trabajadora social).

Ambos profesionales de la dupla a cargo del caso, una trabajadora social y un psicoeducador, entrevistados de manera individual, coincidieron en significar el caso como el más complejo que habían enfrentado en su trayectoria profesional. Uno de las grandes tensiones en la situación era la búsqueda de distancia con la comunidad de origen, habiendo forzado a la madre a cambiar de domicilio, trasladándose desde su comunidad, en el campo, donde cumplía un rol como autoridad tradicional mapuche a la ciudad, donde debió enfrentar condiciones muy precarias con sus dos hijos, lo que, sin duda, en el contexto de la importancia asignada a habitar un territorio común, compartiendo tareas y tradiciones resulta de alto impacto.

ese caso en particular sí, ellos venían de un contexto de mucha deprivación sociocultural, venían de un sector, el más apartado de acá de .... en donde las características de esa comunidad, es una comunidad muy grande y llega esta familia al pueblo, y todo es nuevo para ellos y para los niños también... Humm, no estaba el hecho de validar la educación por una parte, vulgarmente, uno podría decir eran unos verdaderos niños salvajes cuando llegaron acá ¡puh!.. El desafío era reeducar a esos niños...era situarlos en esta sociedad, un poco rara para ellos...pero, de aprendizajes también. Y... yo lo viví de esa forma, pa' mí me lo plantié como poder reeducar a estos niños, y fue bien bonita la experiencia de irles mostrando y enseñando desde lo más básico, de la necesidad de saludar, del trato, de la higiene... (entrevista con psicoeducador).

Las contradicciones emergen desde lo que los profesionales priorizan como estrategias desde los paradigmas y enfoques que conocen y desde los mandatos explícitos del discurso estatal de manejo social de riesgos, que al alejar a esta mujer madre mapuche de su comunidad interfiere los aspectos de pertenencia y tensiona su lugar y rol dentro de la comunidad indígena de origen. Sin embargo, la pertenencia era un tema ineludible, que también parecía tensionar a los profesionales:

yo lo tuve siempre en consideración eso, una cosa era el riesgo y otra no menor el hecho este de la pertenencia, del sentirse parte de esa comunidad. Si poh...claro, lo que significa el tema de donde están los vínculos igual... como los referentes...claro, había una abuela ahí, habían familiares, estaba todo el tema de... culturalmente ¡puh!.. las ceremonias y todo eso...vivida a la forma de los niños, sin esa maldad ni esa, esa connotación que le pudiese dar uno...el niño iba creciendo y se iba desarrollando o iba entendiendo de que el Ngillatún, que el We Tripantu, era parte de su cosmovisión y todo, pero había matices que hacían como un factor de riesgo, por otros elementos, incorporados a esa cosmovisión...

De esta manera, una de las tensiones significativas del contacto de la infancia y familias mapuche con los dispositivos de protección a la infancia es el conflicto entre la concepción del *bienestar superior* del niño/a, desde la perspectiva profesional, y, por otro lado, el significado de la pertenencia cultural, incluido el territorio, desde las familias mapuche.

*Roles de género y diáspora mapuche*

Siguiendo con el análisis desde la pertenencia cultural y lo territorial como ejes en perspectiva interseccional, el fenómeno de la diáspora mapuche emerge como un marcador definitorio de identidad que se vincula con la desigualdad social, exclusión y desposesión, determinado por la pertenencia rural como fuente de desventaja. Los mismos profesionales observaban que los contextos y posibilidades de vinculación con las familias mapuche atendidas eran distintas según estas habitaran el campo o la ciudad, en virtud de procesos de aculturación. En general para los profesionales resultaba de complejidad significativamente mayor el trabajo con familias de contexto rural, como se ha ilustrado.

Si bien la problematización de las figuras maternas migrando en búsqueda de oportunidades laborales emerge como un tema en donde el lugar de los niños es el de abandono materno, pese a la legitimación que en la tradición mapuche tiene la crianza compartida y apoyada por familia nuclear y extensa, estas mujeres resultan cuestionadas y culpabilizadas desde la lógica de familia occidental que asigna el rol preponderante a las madres. Esto contribuye a una reproducción normativa de identidades de género con mucha carga cultural occidental. Este tema resulta ilustrado en el siguiente caso:

Un adolescente de 15 años que llega por una denuncia de maltrato de parte del tío materno a Tribunal de Familia, desde donde se deriva al equipo profesional para intervención con ambos. La madre había hecho la trayectoria diaspórica de migrar por trabajo hacia la capital cuando su hijo mayor era aún pequeño, dejándolo al cuidado de abuela y tío materno. Habiendo fallecido la abuela, hacía ya unos años, el equipo debió trabajar con el tío materno, al no estar presente una figura femenina, lo que es significado como no habitual, ya que, desde el orden de género, son las madres quienes tienen mayor representación en el contacto con los servicios. Esto fue tematizado en la entrevista con el trabajador social a cargo:

Un caso especial, de contexto mapuche ...y la ausencia de la madre, de una figura femenina, lo que es... muy complejo dentro de la cultura (risa) ... ¿cómo explicar? es complejo, porque hay roles, hay roles que se deben cumplir. El hombre cumple el rol de proveedor, la mujer cumple el rol protector con los niños, la casa, la alimentación, entonces don A. ! cumplía los dos roles!

En esta situación, desde la investigación se logró contar con un relato cercano a los elementos culturales involucrados, por la adscripción mapuche del profesional entrevistado, lo que implica un relato con autoridad sobre el tema. Para este caso, el profesional reflexiona en la entrevista que, en la tradición mapuche, los hombres aparecen cuestionados en su masculinidad cuando asumen tareas de cuidado que son

consideradas tareas femeninas. Sin embargo, este tío que asume como cuidador del adolescente no se subordina a ese mandato cultural. Al mismo tiempo, resultó iluminador que la estrategia de intervención promovió la adopción de vínculos cercanos, afectivos y empáticos hacia el adolescente por parte de la figura cuidadora, mostrando las posibilidades de subvertir los mandatos desde el orden de género, al tiempo que revelar evidencia contraria al discurso dominante respecto de la inmutabilidad de la cultura, la incapacidad para modificar pautas como fuera enunciado en las construcciones de lo transgeneracional.

Este es, sin duda, un caso que se diferencia y muestra un patrón distinto. Hacia el final del proceso, la madre del adolescente retorna, escapando de un contexto de violencia de pareja. Vuelve con dos hijos pequeños, siendo recibida por su hermano. Una vez estabilizada la situación, retorna a la capital por una oferta de trabajo, dentro del contexto de su trayectoria diaspórica. Aun cuando las construcciones institucionales y el discurso de la vulneración de derechos de la infancia, y, por cierto, de género vuelven a operar hacia la culpabilización por abandono materno, se termina comprendiendo su rol como la proveedora, reforzando la subversión del orden de género, al asumir la figura masculina el cuidado de todos los niños.

En la entrevista el profesional a cargo analizaba el contexto de esta mujer y su trayectoria cuando deja a su hijo hace años atrás:

Bueno, ella comentó que se había ido por trabajo, y tenemos que reconocer que 10, 15 años atrás, la edad de C. había dificultades de acceso, y dado el contexto, el contexto económico en la región, y aún más siendo del campo, era bien difícil acceder a un trabajo. Y, además, no creo que había la misma locomoción que hay hoy en día...entonces, creo eso es un tema...ella se fue a Santiago a un trabajo de nana de tiempo completo, que creo era la mejor opción para ella, no podía estar en un trabajo en que tuviera que estar viajando todos los días ...a decir verdad, viviendo en el sur, Santiago siempre será como la tierra prometida... (entrevista con trabajador social).

Sin duda que la pertenencia cultural del profesional favoreció una aproximación más comprensiva y de competencia cultural, al tiempo que el género, en función de ser una figura masculina apoyando a un hombre en su rol de cuidador, facilitó la generación de una alianza de trabajo positiva. Pero, por sobre todo, es una muestra de la relevancia del potencial que encierra la debida competencia y sensibilidad cultural en el trabajo con las familias mapuche en contextos de protección a la infancia y adolescencia.

Estos resultados que revelan el tipo de narrativas desde profesionales de protección a la infancia, revelan un lugar asignado a las familias mapuche atendidas, en donde ciertos discursos son distinguibles en cuanto a posicionar un tipo de aproximación a estas realidades que se discute a continuación a la luz de las nociones de derechos



de la infancia indígena, desarrollo y pautas de crianza desde un enfoque cultural, relevando el lugar dentro de este sitio particular de las políticas marco del Estado.

## **Discusión**

Los resultados revelan el lugar de las familias e infancia mapuche en las intervenciones de protección a la infancia. Se muestran como aquellas familias que requieren “otro enfoque”, que son de “mayor complejidad”, que se sitúan en una configuración distinta que muchas veces debe ser “reeducada”, hacer que “comprenda y se adapte”. Son los casos en donde emerge el “tema cultural” que es percibido como desafío y obstáculo para el trabajo a desarrollar por lo que es analizado como pautas culturales rígidas, en donde la comprensión psicologizada de lo “transgeneracional” encierra la adscripción a un modelo patologizador del tipo de vínculos y prácticas de estar en el mundo como originadas en la cultura que es vista como desviada. Esto coincide con los análisis de la literatura sobre la construcción de la subjetividad desde la alteridad, la construcción del “Otro” como discurso racializado (Van Dijk, 1993; Potter y Wheterell, 1992) que releva la diferencia como problemática.

Aun cuando hay lugar en el espacio propiciado por las entrevistas para elicitación de procesos de alta reflexión sobre los desencuentros de los marcos orientadores de políticas, lo que se termina haciendo y reproduciendo es la norma porque es lo que espera los tribunales de Familia, en el afán de la categorización y objetivación, que sea coherente con las pautas de evaluación de la parentalidad y la subordinación ciega al discurso de derechos de infancia de la CDN de manera descontextualizada y normativa. Es en la hegemonía del discurso informado por los estándares de desarrollo (psicología del desarrollo y teoría apego) occidental donde la diferencia es subsumida como desviación y patología o disfuncionalidad y donde tanto usuarios (niños y familias) resultan reducidos a un repertorio manejable y predecible que no subvierte el orden y las asimetrías de poder que se tejen como necesarias en lo procedimental. Pero, reconociendo la subordinación de los mismos profesionales que reproducen esas prácticas coercitivas, ya que, como se muestra en los extractos de entrevista, en esos espacios se permite ser críticos de su quehacer y de todo el circuito de organismos y profesionales vinculados con el cometido de la “protección y restitución de derechos”. Es allí donde ocurren intersticios en los cuales se observa la poca pertinencia, lo poca sensibilidad cultural, como así mismo la falta de capacitación y formación para llevar los procesos de un modo distinto. Y eso tiene mucho que ver con el enfoque de administración, gerencial, y burocrático que ha ido adquiriendo el marco organizacional e institucional de la protección la infancia, donde el trabajo administrativo y el registro de evidencia digital tiene preeminencia por sobre los contactos genuinos con las familias y niño/as y en donde la promesa del enfoque “intercultural” presente en los marcos de políticas no se cumple.

Pero lo es también en función del imaginario social de los discursos públicos construidos en que el mismo Estado se hace eco en la criminalización de la pertenencia indígena. El proceso de racialización de la discriminación debe ser enfatizado por cuanto se ve reflejado en la aplicación de medidas represivas que también son ejercidas como prácticas opresivas en el espacio de las intervenciones con las familias, coincidente con lo observado en otros contextos con pueblos indígenas que son alcanzados por la intervención estatal (Brown et al., 2009; Swift, 1995) Se presenta el mismo patrón de representación incrementada de población indígena en el sistema de protección, y la observación de prácticas asimilacionistas, lo que en nuestro contexto particular debe ser comprendido necesariamente en perspectiva histórica como resultado del legado colonial y el prejuicio racial importado. Este moviliza apoyo de la sociedad en general para la invisibilización de las necesidades y derechos indígenas, legitimando así las situaciones de violaciones de derechos humanos que viven las comunidades y que se observan ausentes de los diagnósticos de los organismos de protección. Bajo la construcción mediática de “terroristas” los derechos de la infancia indígena quedan subordinados al control social y estigmatización de sus padres.

Es lo que podría denominarse colonialismo criollo, importado como legado del proceso colonizador, pero incorporado en la institucionalidad y subjetividad chilena.

Sigue dominando la fragmentación que mantiene la desconexión entre distintos servicios, al tiempo que desde la lógica neoliberal que sitúa la responsabilidad en las familias, con el problema de aplicar los mismos estándares de familia ideal nuclear tanto a población indígena como no indígena, y con ello, tensionando los vínculos potenciales de ayuda en contextos de intervenciones frente a problemáticas sociales, sin que se profundice en estrategias de pertinencia y sensibilidad cultural.

La patologización de las prácticas de crianza mapuche, permite ver que existe un discurso dominante que mueve a oscurecer el reconocimiento de la diversidad de experiencias y estrés psicosocial en las familias en función de su pertenencia de clase, etnicidad, género y territorio. La aplicación de estándares normativos universales a familias llevando adelante la tarea de la parentalidad tanto en contextos urbanos como rurales, así como en la diversidad de experiencias de discriminación y racialización es un contrasentido y es, impracticable, como lo revelan análisis a nivel de la investigación internacional (Humphreys, 2010; Swift, 1995).

El problema de la construcción de la deprivación como disfuncionalidad de la familia o la parentalidad aparece como una tendencia bien arraigada, que es parte del problema de la transferencia acrítica de estándares normativos universales que suelen derivar en estigmatización y patologización de familias indígenas que no con el paradigma hegemónico sustentando en concepciones occidentales de familia, parentalidad y prácticas de crianza. Así las intervenciones que cuestionan y problematizan la familia extensa y fuerzan desplazamiento y desvinculación del territorio de familias

mapuche en función de la adscripción al manejo de los “factores de riesgo” reproducen modelos asimilacionistas que carecen de perspectiva intercultural, por cuanto ignoran la tradición de cuidados en familia extensa en la cultura mapuche (Caniguán, 2012).

El peso gravitante que ocupa el Sistema judicial en su imbricación con las políticas públicas en nuestro país refleja la centralidad de un paradigma y enfoque de control, social más que de protección y garantías universales, o perspectiva de derechos, como se ha venido discutiendo desde la década de los 90 en adelante, y que es problematizado por los mismos profesionales que intervienen con estas familias, que observan mayor tendencia a las medidas coercitivas, con base en el discurso de los factores de riesgo individual que más que ser construidos desde los contextos de exclusión y privación social problematizan déficits a nivel individual y/o familiar mediante procedimientos de evaluación forense informados por el discurso psi y como parte de la perspectiva neoliberal de responsabilización individual y de inversión en la infancia como capital social que se integre a la lógica productiva, que poco espíritu tiene de perspectiva de derechos.

Como se puede observar de los hallazgos aquí expuestos, cultura, raza, género y pertenencia territorial operan de manera entrecruzada en la configuración de trayectorias e identidad, por lo que no se puede soslayar el análisis interseccional para dar cuenta de las dimensiones de opresión histórica enfrentadas por la cultura mapuche, desde el lugar en la diáspora y los discursos moralizantes que operan desde los organismos de protección a la infancia, que la mayor parte del tiempo son menos sensibles a las imposiciones del modelo occidental sobre las configuraciones familiares en territorios indígenas.

## **Conclusiones**

Se observa la necesidad de superar las conceptualizaciones que eluden el posicionamiento de las desigualdades estructurales y simbólicas derivadas de la racialización. Pese a la adherencia al discurso de los Derechos, persiste como legado histórico perdurable la profunda segregación de clase y raza, además de género y pertenencia geográfica como ethos permeando el diseño de políticas del Estado hacia las familias en necesidad de apoyo, con mayor evidencia en las políticas sociales focalizadas como es la protección a la infancia.

La condición de segregación, inequidad y discriminación abierta hacia el pueblo mapuche es la muestra más nítida del rostro del país más desigual de la región, en donde el Estado falla en reconocer las condiciones materiales y determinantes sociales de la disfuncionalidad y patología que ve en el “otro” cultural. Por lo que es necesario enfatizar la necesidad urgente de enfoques que se nutran de forma efectiva y amplia de la necesaria competencia cultural en los abordajes de la parentalidad y necesidades de la niñez y adolescencia indígena y sus familias.

Esta investigación coincide con estudios que muestran que, para el caso de familias indígenas, los factores sociohistóricos de segregación y empobreciendo quedan invisibilizados por el tipo de estándares de evaluación en las familias, en donde el foco está en déficits individuales (Keddell, 2011; Stokes y Smith, 2011) más que en determinantes sociales. En lo específico, sobre la vinculación que tiene el Estado con las familias mapuche y la orientación hacia el bien superior de la infancia indígena resulta contradictoria y seriamente tensionada por la hegemonía de prácticas y discursos asimilacionistas y opresivos desde el entramado institucional que ponen en jaque los intentos de aproximación de los profesionales de equipos de protección a la infancia, obligados a navegar escenarios de alta complejidad por las escasas herramientas entregadas y debiendo sortear las contradicciones evidentes en los sitúan los mandatos del discurso proteccional sin contexto. La falta de competencia cultural emerge como fuente de prejuicio en la adscripción al discurso de los factores de riesgo vinculado intrínsecamente al contexto sociocultural de las familias mapuche, revelando las tensiones que son reflejo de los discursos segregacionistas que son dominantes en la sociedad chilena en general. Desde las voces de terreno, no obstante, se observan espacios para la reflexión crítica y la capacidad de establecer vínculos de ayuda y soporte. Los hallazgos de esta investigación, con base en los análisis de los profesionales, refleja que ello se abre camino en aquellos intersticios en que se dejan a un lado los discursos dominantes informados por las perspectivas hegemónicas y descontextualizadas de los dilemas cotidianos presentes en territorios y dinámicas relacionales de las familias mapuche. Es cuando se abre la puerta al reconocimiento que la protección efectiva puede tener lugar, poniendo de manifiesto la relevancia del potencial que encierra la debida competencia y sensibilidad cultural en el trabajo con las familias mapuche en contextos de protección a la infancia y adolescencia. Lamentablemente, ello pareciera no ser la norma, sino la excepción, ya que, en esta investigación, fue la pertenencia y mayor proximidad con la cultura mapuche de los profesionales, en función de la territorialidad, lo que permitió tal conexión. Habría que revisar lo que está ocurriendo con las intervenciones en otros contextos del país para examinar tales prácticas, asumiendo como limitaciones de esta investigación el haber estado concentrada en solo un territorio con representación indígena, por lo que faltaría indagar en otros contextos de diversidad cultural, como por ejemplo en la zona norte de Chile, y de esa manera contar con un diagnóstico más informado sobre los alcances de la protección de derechos de la infancia en contextos indígenas.

## Referencias

- Andrade, C., y Arancibia, S. (2010). *Chile: Interacción estado-sociedad civil en políticas de infancia*. Santiago: CEPAL.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>.
- Brown, L., Callahan, M. Strega, S., Walmsley, C., & Dominelli, L. (2009). Manufacturing ghost fathers: the paradox of father presence and absence in child welfare. *Child & Family Social Work*, 14, 25-34. <https://doi.org.bris.idm.oclc.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00578.x>.
- Bruheim, I., Ellingsen, I., Studsrød, I., and García, M. (2019). Children and Childhood in Chile. Social worker perspectives. *Journal of Comparative Social Work*. <https://doi.org/10.31265/jcsw.v14.i1.236>.
- Burman, E. (2017). *Deconstructing Developmental Psychology*. 3rd Edition. London: Routledge.
- Cabrolié, M., Mella, C., y Sanhueza, L. (2019). Parentalidad y la dimensión sociocultural en su evaluación: una revisión crítica. *Revista Opción*, 35, 89-2.790-825.
- Caniguán, N. (2012). Infancia mapuche y migración en el Budi. *Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos*, 4, 135-141.
- Clarke, V., & Braun, V. (2016) 'Thematic analysis'. In *Evanthia Lyons and Adrian Coyle. Analysing qualitative data in Psychology*, (pp. 84-103) 2nd ed. London: Sage. Chapter 6.
- Comité de los Derechos del Niño (2018). *Informe de la investigación relacionada a Chile, en virtud del artículo 13 del Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones*. Naciones Unidas. <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/03/2018-Informe-del-Comit%C3%A9-de-los-Derechos-de-la-Ni%C3%B1ez.pdf>.
- Consejo Nacional de la Infancia, Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2015). *Política Nacional de Niñez y Adolescencia: Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia 2015-2025*. [http://www.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/03/POLITICA-2015-2025\\_versionweb.pdf](http://www.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/03/POLITICA-2015-2025_versionweb.pdf).
- Crafter, S. (2015). Cultural psychology and Deconstructing Developmental Psychology. *Feminism & Psychology*, 25(3), 388–401.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (3rd ed.) London: Sage.

- Cho, S., Crenshaw, K., & McCall, L. (2013). Towards a field of intersectionality studies: theory, applications and praxis. *Journal of Women in Culture and Society*, 38 (4), 785-810.
- Grugel, J., & Peruzzoti, E. (2012). The domestic politics of international human rights law: implementing the Convention of the rights of the child in Ecuador, Chile and Argentina. *Human Rights Quarterly*, 34, (1), 178-198. Doi: 10.1353/hrq.2012.0013.
- Illanes, M. A. (2006). *Cuerpo y sangre de la política chilena: la construcción histórica de las visitadoras sociales (1887-1940)*. Santiago: LOM.
- INDH, Fundación ANIDE: Red de ONGs de Infancia y Juventud de Chile. Red Latinoamericana y Caribeña por la Defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (2012). *Informe sobre Violencia Institucional hacia la Niñez Mapuche en Chile: resumen ejecutivo 2012*. Comisión interamericana de Derechos humanos periodo ordinario de sesiones N° 141. Washington DC, 25 de marzo 2012.
- INDH, Instituto Nacional de Derechos Humanos (2017). *Diagnóstico de la situación de derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en centros de protección de la red SENAME*. Informe cierre del trabajo de campo. <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2018/01/INFORME-DE-TERRENO.pdf>.
- Davis-Hamel, A. (2012). Successful neoliberalism: State Policy, poverty and income inequality in Chile. *International Social Science Review*, 87(3-4), 79-101.
- Defensoría de la niñez (2021). *Defensoría de la niñez presenta recurso de protección en favor de niños, niñas y adolescentes mapuche afectados por violencia policial en Pucón*. <https://www.defensorianinez.cl/noticias/defensoria-de-la-ninez-presenta-recurso-de-proteccion-en-favor-de-ninos-ninas-y-adolescentes-mapuche-afectados-por-violencia-policial-en-pucon>.
- Donzelot, J. (1980). *The policing of families*. London: Hutchinson.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. (2nd ed.) Harlow: Longman.
- Gloor, D., & Meier, H. (2011). 'Culture and ethnicity in (re-) constructing domestic homicides'. In RaviK Thiara, Stephanie A. Condon and Monika Schöttle (eds.). *Violence against women and ethnicity: Commonalities and differences across Europe* (pp. 397-411). Berlin & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Humphreys, C. (2010). Crossing the great divide: response to Douglas and Walsh. *Violence against Women*, 16 (5), 509-515.
- Keddell, E. (2018). The vulnerable child in neoliberal contexts: the construction of children in the Aotearoa New Zealand child protection reforms. *Childhood*, 25(1), 93-108. Doi:10.1177/0907568217727591.

- Keddell, E. (2011). Reasoning processes in child protection decision making: negotiating moral minefields and risky relationships. *British Journal of Social Work*, 41, 1251-1270.
- Keller, H. (2013). Attachment and culture. *Journal of Cross-cultural psychology*, 44 (2), 175-194.
- Lepe-Carrión, P. (2018). El discurso intercultural como campo de disputa: 'terrorismo mapuche' y dispositivo pedagógico de etnicidad. *Revista de Historia y Justicia*, 11, 315-347.
- Lonne, B., Parton, N., Thompson, J., & Harris, M. (2009). *Reforming child protection*. London: Routledge.
- Maldonado, F. (2014). Estado y perspectivas de la reforma proyectada en Chile sobre el sistema de protección de menores de edad. *Revista Ius et Praxis*, 20 (2), 209-234.
- Mardones, R., & Cheuque, D. (2010). Represión política y salud mental en niños, niñas y adolescentes mapuche en el Chile contemporáneo. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 8 (24).
- Mella, C. (2020). Interculturalidad en las intervenciones del Estado ¿Cuán lejos? ¿Cuán cerca? La urgencia de la praxis interseccional en el trabajo con familias Mapuche. *Revista Punto Género*, 14, 97-115. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/60868>.
- Milanich, N. (2009). *Children of Fate: Childhood, Class and the State in Chile, 1850-1930*. London: Duke University Press.
- Millaleo, S. (2014). Construyendo la Infancia Indígena: El Paradigma de la Convención sobre Derechos del Niño y los Derechos Indígenas. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero.
- Molyneux, M. (2008). The 'neoliberal turn' and the new social policy in Latin America: how neoliberal, how new? *Development and Change*, 39 (5), 775-797.
- Monje, M. (2017). La institucionalización residencial de la infancia en Chile: una mirada crítica a los supuestos sobre el rol de la familia y la tensión en el rol garante del estado en materias de restitución de derecho a vivir en familias. En *Cuidados y políticas públicas en América latina: Asuntos del VI seminario internacional de familia*. Johana Alejandra López Compiladora. Bs.Aires: Clacso.
- Nadan, Y., Spilbury, J., & Korbin, J. (2015). 'Culture and context in understanding child maltreatment: contributions of intersectionality and neighbourhood-based research. *Child Abuse & Neglect*, 41, 40-48. Doi: 10.1016/j.chiabu.2014.10.021.



- Navarrete, R. (2019). Las políticas sociales en el régimen del etnoemprendimiento. Discursos y trayectorias posibles para el destinatario mapuche. *Revista CUHSO, Cultura- Hombre - Sociedad*, 29 (1), 162-190. Doi: 10.7770/CUHSO.V29N1.1634.
- Nef, J. (2003). The Chilean model: fact and fiction. *Latin American perspectives*, 30 (5), 16-40.
- Pearson, E. (2011). Avoiding Recolonization in Early Childhood: promoting local values as mediators in the spread of globalization. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12 (3). <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.212>.
- Pieper Mooney, J. (2009). *The Politics of Motherhood: Maternity and women's rights in twentieth century Chile*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Pilloti, F. (1999). The historical development of the child welfare system in Latin America: an overview. *Childhood*, 6, 408–422.
- Pilloti, F. (2001). *Globalización y convención de los derechos del niño: el contexto del texto*. División de Desarrollo Social CEPAL ECLAC, Santiago de Chile.
- Potter, J., and Whetherell, M. (1992). *Mapping the language of racism: discourse and the legitimation of exploitation*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Rain, A. (2020). Resistencias diaspóricas e interseccionalidad: Mujeres mapuche profesionales en la ciudad de Santiago y el Wallmapu. *Psicoperspectivas*, 19 (3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2042>.
- Richards, P. (2013). *Race and the Chilean miracle: neoliberalism, democracy and indigenous rights*. Pittsburgh: Pittsburgh University Press.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago: JUNJI.
- Sadler, M., y Obach, A. (2006). *Pautas de crianza mapuche: Estudio significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuche en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años*. Chile: CIEG, Universidad de Chile, CIGES, Universidad de la Frontera. UNICEF.
- SENAME (2017). *Aprueba Política de pueblos originarios del Servicio nacional de menores*. <http://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2016/10/REX-2901-2017.pdf>.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. (5th Ed.). London: Sage.
- Schmid, J. (2010). A History of the Present: Uncovering Discourses in (South African) Child Welfare. *British Journal of Social Work*, 40, 2102–2118.
- Shöngrul-Grolmus, N. (2017). Ensamblajes socio-técnicos para la producción de intervenciones psicosociales en un programa del Servicio Nacional de Menores de Chile. *Psicoperspectivas*, 16 (3), 41-51.



- Staab, S. (2010). Social Investment Policies in Chile and Latin America: Towards Equal Opportunities for Women and Children? *Journal of Social Policy*, 39, 607-626. Doi:10.1017/S0047279410000243.
- Staab, S. (2013). *Protección social para la infancia y la adolescencia en Chile*. CEPAL, UNICEF. Naciones Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6192/1/LCL3661\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6192/1/LCL3661_es.pdf).
- Stokes, J., & Schmid, G. (2011). Race, poverty and child protection decision making. *British Journal of Social Work*, 41(6), 1105-1121.
- Swift, K. (1995). *Manufacturing 'bad mothers': a critical perspective on child neglect*. Toronto: University of Toronto Press.
- Tilbury, C. (2008). The over-representation of indigenous children in the Australian child welfare system. *International Journal of Social Welfare*, 18(1), 57-64. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-2397.2008.00577.x>.
- UNICEF (2016). *UNICEF Annual report 2016: Chile*. [https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Chile\\_2016\\_COAR.pdf](https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Chile_2016_COAR.pdf).
- Van Dijk, T. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 4 (2), 249-283.
- Vigostky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge MA: Mit Press.
- Waldman, G. (2012). Historical memory and present-day oblivion: the mapuche conflict in post-dictatorial Chile. *Time & Society*, 21 (1), 55-70.
- Wyness, M. (2018). *Childhood, culture and society in a global context*. London: Sage.

### Sobre la autora

CRISTHIE MELLA es psicóloga, Magíster en Criminología y Psicología Forense, Doctora en Políticas Sociales. Académica escuela de Trabajo Social Universidad Católica de Temuco. Investiga en temas de protección a la infancia, violencia de género y políticas públicas, intervención profesional e interculturalidad. Correo Electrónico: cpmella@uct.cl.

 <https://orcid.org/0000-0003-0311-1681>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Vinculación familia-escuela-comunidad: una  
necesidad para la educación intercultural en  
infancia<sup>1</sup>**

*Family-school-community linkage: a necessity for intercultural education in childhood*

**SOLEDAD MORALES SAAVEDRA**

**SEGUNDO QUINTRIQUEO MILLÁN**

**KATERIN ARIAS-ORTEGA**

**VIVIANA ZAPATA ZAPATA**

*Universidad Católica de Temuco, Chile*

**RESUMEN** El objetivo del artículo es aportar con rutas reflexivas y acciones concretas que permitan avanzar en la vinculación familia-escuela-comunidad, como una necesidad para repensar la educación intercultural desde la infancia. Esto implica que los actores del medio educativo como educadoras/es de párvulos y asistentes de párvulos y los actores del medio social como la familia-



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

---

1. Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto FONDECYT N° 1221718 Principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de ciudadanos sensibles con el medio ambiente, como fundamentos de una educación intercultural para todos, subvencionado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Proyecto Convenio de colaboración MINEDUC-UCT, subvencionado por Ministerio de Educación, y del Proyecto FONDEF ID21I10187 Modelo de acompañamiento para la implementación de la intervención educativa intercultural en contexto indígena Concurso IDeA I+D 2021.

comunidad, establezcan relaciones educativas interculturales con base en el respeto al otro como legítimo otro. Lo anterior, para favorecer los procesos educativos, desde un enfoque de pertinencia social, cultural y territorial, que permita cuestionar el racismo y las prácticas discriminatorias presentes en nuestra sociedad. La metodología es una revisión bibliográfica a nivel nacional e internacional que sustenta una reflexión teórica sobre las posibilidades de generar un diálogo entre contenidos occidentales y conocimiento indígena en la educación inicial, desde un enfoque educativo intercultural. Los principales resultados dan cuenta de un conjunto de pistas de acción que potencian un acercamiento entre familia-escuela-comunidad. Concluimos en la urgencia para articular los saberes educativos mapuches y escolares, para formar la primera infancia desde un pluralismo epistemológico intercultural.

**PALABRAS CLAVE** Infancia; interculturalidad; vinculación familia-escuela-comunidad.

**ABSTRACT** This article aims to provide reflective routes and concrete actions that allow progress in the family-school-community link, as a necessity to rethink intercultural education from childhood. This implies that the actors of the educational environment, such as kindergarten educators and nursery assistants, and the actors of the social environment, such as the family community, establish intercultural educational relationships based on respect for the other as a legitimate other. The foregoing, to favor educational processes, from a social, cultural and territorial relevance approach, which allows questioning racism and discriminatory practices present in our society. The methodology is a bibliographic review at the national and international level that supports a theoretical reflection on the possibilities of generating a dialogue between Western content and indigenous knowledge in early childhood education, from an intercultural educational approach. The main results show a set of action tracks that promote a rapprochement between family-school community. We conclude in the urgency of articulation of *Mapuche* and school educational knowledge, to form early childhood from an intercultural epistemological pluralism.

**KEY WORDS** Childhood; interculturality; family-school-community bonding.

## Introducción

La educación en infancia presenta el desafío de educar a niños/as con base en los saberes y conocimientos propios susceptibles de ser articulados con el conocimiento escolar. Sin embargo, estos saberes y conocimientos educativos propios producto de la educación familiar indígena se ven fragmentando en la medida que la escolarización de los niños avanza en el sistema educativo escolar. Tal fragmentación ocurre, porque el currículum escolar es estandarizado tanto en los contenidos como en las finalidades educativas, con las cuales los educadores y profesores dinamizan sus prácticas pedagógicas (Sartorello, 2019). De esta manera, se adecuan las pautas de enseñanza y aprendizaje, a la estandarización del currículum implícita o explícitamente, las que niegan u omiten el conocimiento familiar, generando una desvinculación entre familia-escuela-comunidad (Morales et al., 2018). Dicha desvinculación genera una relación social que no considera las formas de comunicarse en el entramado relacional a nivel familiar y comunitario (Madrid et al., 2019), lo que desde el punto de vista teórico y práctico en el sistema educativo se observa como tensiones en la educación escolar. Esto genera un distanciamiento en la forma de construir el conocimiento entre la escuela y la familia, limitando la colaboración entre las personas, desde el diálogo de saberes (Gasché, 2013; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Razeto, 2018; Sartorello, 2019). El distanciamiento que existe en la relación familia-escuela-comunidad en contexto indígena, en alguna medida se explica debido al racismo biológico, referido al rechazo y discriminación de las personas por poseer formas de ser, una lengua y cultura diferente, y lo epistémico, referido a otras formas de construir conocimientos y comprender la realidad natural, social, cultural y espiritual, según los territorios (Ardoino, 2005; Pérez-Gómez, 2010). Este racismo que genera discriminación se ha institucionalizado en todas las esferas sociales e incluso en las familias y grupos subalternizados (Quilaqueo, 2019).

Para los indígenas, la episteme no es sinónimo de saber, sino que es la expresión de un principio sobre un ordenamiento histórico de los saberes, como un orden específico del saber, la configuración, la disposición que toma el saber en una determinada época y que le confiere una positividad en cuanto saber (Pérez-Gómez, 2010). En este sentido, se asume que la epistemología es el estudio crítico del conocimiento, de sus fundamentos, de sus principios, de sus métodos, de sus resultados y la manera de establecer su validez (Ardoino, 2005; Legendre, 1993). La episteme indígena refiere a la forma de ordenar los saberes en la estructura de las palabras, la memoria social, en el paisaje-territorio, en la toponimia indígena, en la visión sobre la naturaleza y los objetos materiales para dar sentido y significado a la realidad natural, social, cultural y espiritual (Quintriqueo y Torres, 2013).

En el marco social y cultural indígenas, la memoria social es una referencia que considera contenidos y métodos, en los que se sustentan las acciones educativas. Los

saberes y conocimientos que componen la memoria social indígena son expresados en discursos educativos asociados a la oralidad, tradición oral y relatos fundacionales (Quintriqueo y Torres, 2013). En estos discursos se genera una correlación temporal, donde el pasado funciona como una referencia para comprender el presente y proyectar el futuro, en prácticas retóricas y ontológicas, para reconstruir y resignificar los procesos sociales. Desde el conocimiento indígena, se releva la lógica de la oralidad y la comunicación oral, considerando las prácticas epistémicas relacionadas con tradición oral, asociadas al sentido y significado de lo que se quiere comunicar en relación a un conjunto de prácticas socioculturales, socio religiosas, socio-económicas y la salud (Briggs, 1986). Al mismo tiempo, la oralidad, tradición oral y la comunicación oral, se relacionan con las prácticas epistémicas y socioculturales asociadas al uso de las lenguas vernáculas.

La desvinculación familia-escuela-comunidad, también se explica por la ausencia de estrategias y comunicación dialógica por parte de los directivos, educadores y profesores, debido a la falta de preparación para desempeñarse en escenarios de diversidad social y cultural, lo que limita la capacidad para trabajar en conjunto con las familias y comunidades (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Así, es tarea de los educadores y profesores propiciar al interior del aula una cultura de respeto por la diversidad y la no discriminación, que permita crear un clima apropiado de aprendizaje. Esto es fundamental si consideramos la importancia que el niño aprenda desde pequeño a convivir y relacionarse con otros en realidades distintas entre sí.

Lo antes señalado, queda de manifiesto en el actual referente curricular de la Educación Inicial, las Bases Curriculares (BCEP)<sup>2</sup>, las que definen principalmente qué y para qué deben aprender los niños/as desde los primeros meses de vida, hasta el ingreso a la Educación Básica. Esto, según requerimientos formativos que emanan de las características de la infancia temprana acorde a las necesidades de la sociedad actual. Así, ellas toman en cuenta las condiciones y requerimientos sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo en esta etapa. Son premisas indiscutibles de su contenido, el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho, donde la familia se constituye en la primera institución para entregar educación a sus hijos e hijas (MINEDUC, 2018). Una educación que les invite a la reflexión constante del 'yo me maravillo, yo me inquieto, yo transformo' y no solo del "yo hago" (Freire, 2000; Peralta, 2012). Los niños/as deben ser protagonistas de su época desde sus contextos y culturas de pertenencia, desde un enfoque de inclusión e interculturalidad, que implica todo el mundo cultural al cual pertenecen los niños/as y sus familias. Esta visión de los niños/as como sujetos de derecho supone su recono

---

2. Bases Curriculares de la Educación Parvularia, marco curricular de la Educación parvularia (Inicial) en Chile (BCEP, 2018).

cimiento como actores clave en su propio desarrollo y aprendizaje, así como permite enriquecer su caracterización como sujetos de la educación infantil. Ello en concreto implica: a) reconocer un rol activo en sus procesos de aprendizaje, promoviendo su iniciativa, de acuerdo a las posibilidades que caracterizan esta etapa de desarrollo; b) reconocer su derecho legítimo a participar en la toma de decisiones que les afectan; c) considerarlos como personas con características singulares, en relación con otros y en permanente construcción de su identidad; y d) reconocerlos como personas que forman parte de un contexto, situados en un espacio, tiempo y cultura particular, capaces de transformar su entorno y a sí mismos (MINEDUC, 2018). En este contexto la familia asume un rol fundamental, que constituye el núcleo central básico en el cual niños(as) encuentran sus significados más personales, debiendo el sistema educacional apoyar la labor formativa insustituible que ésta realiza. La familia y comunidad son agentes formadores de niños/as en múltiples formas, constituyendo un contexto educativo en sí mismo. La familia es la primera y principal educadora de sus niños, ya que se trata del primer entorno en el que éste se desarrolla y, en general, constituyen las personas más cercanas y significativas en la vida de cada uno.

Proponemos avanzar hacia un modelo de educación con enfoque educativo intercultural, que requiere apoyar la formación de educadores y profesores, para que cuenten con las herramientas y desarrollen las habilidades indispensables para enseñar en un aula con niños de distinto nivel socioeconómico, de distinta nacionalidad, etnia, religión, género e identidad sexual (Educación 2020, 2019).

El enfoque educativo intercultural se entiende como un marco teórico, empírico y metodológico que permite estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas y el conocimiento eurocéntrico occidental, para construir conocimientos desde un pluralismo epistemológico intercultural en la educación escolar, familiar y comunitaria (Quintriqueo et al., 2022). En su dimensión teórica, refiere a la importancia de articular la forma de construir conocimiento indígena con el occidental, para el estudio de los problemas de la educación, las ciencias sociales y humanas (Quintriqueo et al., 2022). En su dimensión empírica, refiere a la cosmovisión y conocimiento indígena sustentado en las ontologías relacionales como prácticas epistémicas, que constituyen la base para comprender y explicar la relación de las personas con su medioambiente (Quintriqueo et al., 2022). Es una forma de hacer, conocer, sentir y ser, no solo desde las premisas del modelo moderno, sino que, incluyendo en las relaciones sociales a los humanos y los no-humanos, lo que nos conduce a reconocer la existencia multireferencial y pluriversa de la realidad sociocultural (Escobar, 2014). En su dimensión metodológica, refiere a la forma de organizar la implicación de las personas con los otros y su medioambiente, para generar los avances de la frontera del conocimiento desde procesos co-constructivos.

Lo anterior se constituye en herramientas pedagógicas y didácticas que, a los directivos, profesores, educadores de párvulo y educadores tradicionales, les permiten desenvolverse en contextos educativos multiculturales, donde el diálogo con otros iguales y diferentes, sea un eje central en la educación escolar. Mediante estas herramientas los educadores podrán reconocer distintas formas de discriminación, por ejemplo, el racismo encubierto, y convertirlo en objeto de reflexión y análisis que busque superar progresivamente la invisibilización de los niños indígenas en la educación infantil (Schmelkes, 2013).

El objetivo del artículo es aportar con rutas reflexivas y acciones concretas que permitan avanzar en la vinculación familia-escuela-comunidad, como una necesidad para repensar la educación intercultural desde la infancia. El procedimiento de análisis de la información es el análisis de contenido para interpretar y develar nuevos antecedentes, que permitan discutir en relación con el objeto de estudio.

### **Vinculación Familia-escuela-comunidad en la educación escolar**

La vinculación familia-escuela-comunidad se comprende como una relación social que considera los intereses y las formas de comunicarse en el entramado relacional, tanto a nivel institucional, político como comunitario (Madrid et al., 2019). En el escenario de fortalecimiento de la vinculación y diálogo en la relación familia-escuela-comunidad, es necesario implementar acciones para su vinculación, dado que históricamente, en contexto indígena dicha relación en la educación escolar se ha establecido desde la lógica de la escolarización monocultural eurocéntrica occidental. Es una escolarización donde observamos una subordinación de saberes y conocimientos de la familia en la escuela, en una lógica fragmentada y monocultural (Bertely, 2016). Dicha problemática se explica por el constructo del individualismo-colectivismo que refleja la interdependencia de un individuo con respecto a su grupo y las formas en que se establecen las distintas relaciones. Por lo tanto, se asume que la cultura del individualismo se dinamiza desde el yo y la producción. En cambio, el colectivismo se asume desde el nosotros, donde las metas se subordinan al grupo (Hofstede y Hofstede, 2001). Esto, ha generado una relación inapropiada y descontextualizada entre la familia-escuela-comunidad, asociada al proyecto educativo, el conocimiento local vinculado al currículum escolar y las distintas formas de colaboración. Esta situación, ha impedido una relación simétrica basada en el conocimiento entre indígenas y no indígenas en tanto actores del medio educativo y social.

En ese sentido, la participación de la familia y comunidad en el medio escolar se restringe a actividades planificadas por la escuela y se carece de un plan de actuación para co-diseñar los proyectos educativos, las formas de relacionarse y en la definición de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan contextualizar la educación intercultural.

Desde la normativa nacional e internacional, podemos afirmar que por siglos ha existido una falta de reconocimiento y vulneración de los derechos ancestrales de niños/as indígenas, con base en procesos de discriminación y violación de derechos humanos, que en algunos casos han significado pérdidas humanas y culturales irreparables (Escobar, 2014; Walsh, 2015). Es por ello, que en el contexto internacional y nacional se identifican las siguientes normativas, que promueven la urgencia de una educación respetuosa de la diversidad social y cultural en la sociedad en general y en la escuela en particular: 1) Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) que promueve el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, formas de vida e instituciones propias, y su derecho a participar de manera efectiva en las decisiones que les afectan; 2) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (UNESCO, 2017), donde se reconoce el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales. Así, se parte de la base que todos los pueblos contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, que constituyen el patrimonio común de la humanidad; 3) Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que promueve una educación con base en los saberes y conocimientos educativos propios (UNESCO, 2017); 4) la Ley General de Educación N°20.370 (MINEDUC, 2009) que declara la educación intercultural en el sistema educativo; 5) la Ley contra la discriminación N°20.609 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2012), que busca garantizar una educación sin discriminación. Esto implica elaborar e implementar las políticas destinadas a garantizar a toda persona, sin discriminación arbitraria, el goce y ejercicio de sus derechos y libertades; y 6) la Ley de Inclusión Escolar N°20.845 (MINEDUC, 2015) que favorece el acceso equitativo de los estudiantes independiente de su origen económico, étnico, social, cultural y territorial. De este modo, este conjunto de normativas internacionales y nacionales relevan de manera explícita la necesidad de que el sistema educativo escolar promueva y respete la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales en contextos de diversidad social y cultural, como lo son los territorios indígenas. Sin embargo, en la implementación de las distintas normativas se evidencia tensión de orden epistemológico y práctico. Lo epistemológico da cuenta de la validación de conocimientos universalmente aceptados, persistiendo el rechazo de los conocimientos indígenas y locales, en los distintos ámbitos de la sociedad. De esta manera la 'aceptación' de lo indígena queda relegado a un discurso políticamente correcto (Mandrujano, 2017; Maheux et al., 2020; Novaro et al., 2017). En lo práctico aún cuando se reconocieran los conocimientos indígenas en los distintos ámbitos de la sociedad, como lo es la educación escolar, generalmente, no se cuenta con las personas y recursos educativos y económicos que permitan su adecuada implementación en el aula.



En esta perspectiva es que se releva la necesidad de respetar la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes.

### **Experiencias de vinculación familia-escuela comunidad**

Experiencias de vinculación familia-escuela comunidad desde una mirada global y local releva la urgencia de co-construcción de nuevos conocimientos en educación, para que desde una perspectiva de educación intercultural crítica se replantee la formación de la primera infancia como ciudadanos interculturales, respetuosos de la diversidad social, cultural, lingüística y espiritual (Dietz y Mateos, 2013; Sartorello, 2019; Walsh, 2015). Es así como la Educación inicial se constituye en un espacio y una oportunidad para que los niños/as avancen en la construcción de relaciones significativas con pares y adultos, en un marco de respeto mutuo, promoviendo el desarrollo progresivo de valores como la empatía, el respeto a la diversidad social, cultural, lingüística y la solidaridad. Estos aspectos constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable, para avanzar en la formación de un ciudadano intercultural, que respete al otro como legítimo otro y que, a la vez, sea sensible con las personas y su medio ambiente (MINEDUC, 2018).

Esto implica la necesidad de mantener, replicar y sostener un cambio en las prácticas educativas formales e informales de los actores del medio educativo, a través de la incorporación de la educación familiar indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bishop et al., 2012; Escobar, 2014). Lo anterior, para proponer una visión más amplia de la educación que permita a todos los niños y niñas la permanencia en los sistemas educativos escolares (Campeau, 2017; Toulouse, 2016). De esta manera, es posible avanzar en la descolonización de la educación escolar en territorio indígena, lo que permite dar respuesta y abordar los conflictos interculturales presentes en la educación escolar (Maheux et al., 2020; Tubino, 2014). Asimismo, algunos resultados de investigación a nivel local, sostienen la urgencia que las demandas indígenas sean abordadas desde la implicación de los propios indígenas en los problemas que les aquejan, para dar sentido de pertenencia, co-construcción y sostenibilidad de los proyectos educativos institucionales en contexto indígena (Briones, 2019; Quilaqueo et al., 2016; Quintriqueo et al., 2017; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019).

En ese sentido, se parte de la base que los conocimientos y su forma de construirlos son diversos y es esa divergencia que está presente en la sociedad, en la escuela y en la sala de clases. Por lo tanto, es importante repensar las acciones educativas y las formas de vincularse de los actores del medio educativo con la familia y los actores sociales (Bertely, 2016; Sartorello, 2019). Sostenemos que el conocimiento es socialmente construido de manera cíclica y constante, que asume que cada sociedad humana crea un cuerpo de conocimiento, a partir de las distintas experiencias, recursos en

su vida diaria y relaciones intersubjetivas. Esto implica que, las escuelas en contexto indígena son espacios donde los niños, niñas, los educadores/as y las familias tienen la oportunidad de darse cuenta en la práctica, de cómo la ciencia y los conocimientos familiares pueden conectarse y beneficiarse mutuamente para configurar un conocimiento multipolarizado (Sartorello, 2019; Sotero et al., 2020).

### **Pistas de acción para promover la vinculación familia-escuela-comunidad**

La vinculación familia-escuela-comunidad debe ser mediada por los actores del medio educativo y social, siendo cada uno de estos un agente relevante en la relación educativa, pedagógica y social. Postulamos que, para promover la implicación de los actores del medio educativo y social en los procesos educativos escolares, es relevante considerar cinco etapas clave (protocolo de actuación-convenio de Colaboración MINEDUC-UCT 2022):

a) Sensibilización, es una etapa que implica recoger las impresiones, visiones y postura de los participantes dentro y fuera de la escuela, para posteriormente generar instancias formativas que permitan socializar el proyecto educativo y el nivel de compromiso que debe tener cada participante. Para el desarrollo de esta etapa de sensibilización, se recomienda: 1) dar un espacio para el saludo protocolar según la lógica indígena, para demostrar la importancia de la participación de los padres y sabios en la sensibilización; 2) realizar la sensibilización con los actores del medio educativo y social otorgando los tiempos que sean necesarios para favorecer la participación; 3) compartir alimentos desde la lógica indígena, para construir una relación de confianza; y 4) cerrar la etapa de sensibilización, dando la palabra a los participantes respecto a la valoración que le otorgan a la actividad;

b) Sueños, es una etapa donde se busca relevar las utopías que tienen los participantes con el propósito de vincularlas con el objetivo del proyecto educativo. Se sugiere: 1) Planificación e implementación con la familia y comunidad y proyección de sueños de cómo les gustaría su escuela intercultural; y 2) Conversaciones con las familias y líderes de las comunidades territoriales respecto a los saberes y conocimientos propios de cada territorio deseables de incorporar a la educación escolar;

c) Prioridades, etapa donde los actores analizan los sueños y los objetivos del proyecto educativo escolar, tanto de la escuela como de la familia y la comunidad, para levantar propósitos comunes y establecer roles que permitan la implicación de todos los líderes, actores sociales y educativos. Se sugiere: 1) Asegurar espacios de participación de los padres, madres e integrantes de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en prácticas educativas formales, informales como socioculturales; 2) Ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad que permita a niños y niñas adquirir las herramientas, competencias y habilidades, para desenvolverse de manera exitosa en el contexto local y global con un fuerte arraigo de perte

nencia al territorio y la cultura de origen; 3) Indagación, sistematización y selección de saberes y conocimientos educativos indígenas presentes en la educación familiar y la comunidad por parte de educadores, profesores y educadores tradicionales, para ser incorporados en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales. Esto, permitiría enriquecer la educación de los estudiantes, desde un enfoque educativo intercultural y como acción de reconocimiento y valoración de la educación familiar y comunitaria;

d) Toma de decisiones, etapa que busca un diálogo igualitario donde se consensuen los tópicos centrales del proyecto educativo, de los sueños priorizados y la implicancia práctica que tendrá dentro y fuera de la escuela, cada actor del proceso educativo. Para esta etapa se recomienda que cada unidad educativa realice un análisis de los instrumentos de gestión institucional (PEI, PME, Reglamentos, entre otros) y los ámbitos de participación con que cuenta la escuela (Consejo de profesores, jornadas de planificación y evaluación, reuniones de apoderados, consejo escolar, centro de padres, centro de estudiantes, capacitaciones y perfeccionamiento, entre otros). A partir de ello, generar instancias de reflexión y planificación estratégica para legitimar, institucionalizar y dar sustentabilidad a las acciones. Se sugiere: 1) Elaboración de un plan de transversalización de conocimientos educativos indígenas en la educación escolar, incorporando los contenidos a las asignaturas del currículum escolar; y 2) Incorporación de contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas en las planificaciones y las prácticas educativas formales e informales de la escuela, para la implementación de la educación intercultural bilingüe y;

e) Planificación e implementación, etapa que busca articular aquello que sabemos (dónde queremos llegar, sueños) y por dónde se quiere empezar (prioridades), qué condiciones e instancias de trabajo necesitamos para poner en práctica el plan de transformación y planificar cómo llevarlo a cabo. Se sugiere: 1) Diseño e implementación de un plan de acompañamiento co-construido entre directivos, profesores, educadores de párvulos, jefe/a de UTP, educadores tradicionales, padres y sabios, para el desarrollo de actividades sociales, culturales y territoriales con la participación de agentes educativos de la familia y de la escuela en la comunidad; 2) Co-Evaluación de la implementación del plan de acompañamiento co-construido entre la familia-escuela-comunidad; 3) Co-construcción de actividades que favorezcan el diálogo entre los niños/as, educadores, profesores y miembros de la familia y comunidad, que permitan abordar las necesidades, intereses y expectativas de los niños y niñas, incorporando saberes y conocimientos culturales en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales; 4) Co-construcción recursos educativos con la implicación de la familia y comunidad con base en relatos educativos interculturales, para promover el arraigo social, cultural y territorial, desde un enfoque educativo intercultural; 5) Desarrollo del proyecto educativo intercultural con recursos educativos y espacios

socioculturales propuestos por la familia y comunidad, que permitan resguardar la pertinencia cultural de la realización de las actividades educativas planificadas semestralmente; y 6) Incorporación de relatos locales y/u objetos tecnológicos propios de los pueblos indígenas como recursos educativos a partir de una planificación conjunta entre profesores, educadores de párvulos, educadores tradicionales, la familia y comunidad. Este conjunto de acciones implica instalar procesos de monitoreo y evaluación constante de los resultados cualitativos que trae consigo la implicación de la familia, y comunidad en las distintas actividades propuestas. Esto, permite dar cuenta de la sostenibilidad de las acciones o la mejora de las mismas. Por ejemplo, experiencias en Canadá y México que han desarrollado un trabajo en conjunto con la comunidad, inician desde procesos de sensibilización hasta llegar a prácticas de actuación en el diseño de recursos educativos con pertinencia social y cultural. Los resultados de dichas experiencias relevan la importancia del monitoreo y evaluación sistemática cada cierto período de tiempo, para la toma de decisiones oportunas en base a la evidencia. Asimismo, se releva que los cambios y evaluación de estos procesos son indicadores cualitativos que permiten visualizar el aumento de la implicación de la familia y comunidad en los procesos de formación de sus hijos desde un enfoque educativo intercultural.

### **Reflexiones finales**

La revisión de la literatura a nivel internacional y nacional sobre la vinculación familia-escuela-comunidad, nos permite sostener la urgencia de repensar la formación de la primera infancia, desde un enfoque educativo intercultural el que plantea el desafío de rutas reflexivas y acciones concretas para revertir la descontextualización de la educación escolar. Así por ejemplo, es importante ofrecer la participación y vinculación en: 1) Actividades propias de la escuela; 2) Actividades de la escuela co-organizadas con la familia y comunidad; y 3) Actividades propias de la comunidad indígena co-organizadas con la escuela.

En actividades propias de la escuela, se sugiere: 1) Asegurar que la colaboración activa de la comunidad sea una práctica permanente de la escuela, con la implicación de expertos del conocimiento ancestral y miembros de la comunidad. Entre estas actividades se encuentran celebraciones, festividades, reuniones de padres, madres y apoderados, procesos consultivos para formular o actualizar los documentos de gestión institucional, u otros, y a su vez, considerar las actividades propias que cada comunidad territorial planifique, entre ellas: Ceremonias, jornadas territoriales, celebraciones, conversatorios; 2) Incorporar agentes de la comunidad de manera activa en los procesos formativos de los estudiantes, para fortalecer el proceso educativo, entre ellas, las actividades artísticas, conocimiento de oficios, valor de la historia, entre otros; 3) Reconocer y valorar los saberes propios de los integrantes de la comu

nidad; 4) Generar diversas instancias para promover el encuentro y el diálogo entre los agentes de la comunidad; 5) Difundir y socializar con los agentes de la comunidad las actividades educativas de sus hijos (exposiciones, talleres, representaciones, entre otros); y 6) Brindar confianzas a la familia y a la comunidad destacando las observaciones positivas, propiciando un espacio de acogida que puede ser fuera de la escuela, mostrando respeto y empatía por los padres y miembros de la comunidad.

2) Actividades de la escuela co-organizadas con la familia y comunidad, son aquellas que requieren la participación y el involucramiento de los actores del medio social en su implementación. En estas actividades se sugiere: 1) Propiciar una co-gestión en la participación activa y permanente de los padres, sabios y líderes indígenas en los hitos de la gestión escolar, tales como: elaboración del Proyecto Educativo Institucional, reglamento de convivencia, consejo escolar, consejo general de padres, plan de gestión institucional, levantamiento de las actividades socioemocionales, uso pedagógico de la evaluación, entre otros; 2) Levantar intereses y expectativas de la familia en relación a las metas educativas y pedagógicas que esperan que sus hijos e hijas alcancen; 3) Programar en conjunto con la familia y la comunidad educativa un plan anual co-construido de actividades educativas formales e informales, que asegure una participación mediante consentimientos y asentimientos informados, cartas de autorización con pertinencia cultural y que sean consensuadas en el calendario escolar; y 4) Definir en conjunto roles y funciones para el proceso de co-construcción escolar, donde cada actor, tanto educativo como social, exponga en qué espacios les gustaría o podría aportar, según sus conocimientos y talentos.

3. Actividades propias de la comunidad co-organizadas con la escuela, son aquellas donde pueden involucrarse activamente los actores del medio educativo y social. En estas actividades se sugiere: 1) Respetar y valorar los protocolos de actuación social y cultural indígenas, mediante prácticas propias de retribución y agradecimiento a las personas; 2) Reconocer el valor del conocimiento de los sabios del territorio donde se sitúa la escuela para la implementación de la educación intercultural; y 3) Liderar la sistematización de contenidos, métodos y finalidades educativas propias de las familias y comunidades indígenas, para su incorporación en la escuela en la implementación de la educación intercultural.

En ese sentido, este conjunto de actividades que promueven la vinculación familia-escuela y comunidad implican necesariamente el desarrollo de una educación intercultural que incorpore saberes y conocimientos educativos indígenas en las prácticas educativas, en articulación con los conocimientos escolares. Esto contribuiría en el establecimiento de procesos co-constructivos de la planeación, implementación y evaluación de la situación de aprendizaje con la participación de los actores del medio educativo y social (Llevot y Bernad, 2016; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). De esta manera, el enfoque educativo intercultural se constituye en el eje central de la vincu

lación familia-escuela-comunidad como una forma de comprender, de desenvolverse en las prácticas pedagógicas pertinentes a la situación sociocultural de los niños/as de los diferentes pueblos. También, es un método de trabajo para estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los indígenas y el conocimiento educativo escolar, para construir conocimientos educativos escolares que consideren la pluralidad de saberes en la educación escolar, familiar y comunitaria.

En consecuencia, para mejorar la vinculación familia-escuela-comunidad, es importante:

1) Comprender el sentido de la escuela y la educación escolar en contextos indígenas, para mejorar sistemáticamente el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, en el marco de la relación educativa intercultural (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019);

2) Conocer, reconocer y comprender el sentido de la educación familiar indígena por parte de los actores del medio educativo, sean indígenas o no, con el propósito de construir un proyecto de educación intercultural articulado a los principios de la pedagogía y educación indígena (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quilaqueo et al., 2018; Toulouse, 2016);

3) Respetar la identidad cultural indígena impartiendo a todos los estudiantes una educación de calidad que se adecúe y adapte a su contexto de diversidad social y cultural (UNESCO, 2017);

4) Enseñar a cada estudiante los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias, para que pueda participar plena y activamente en la sociedad local, nacional y global (UNESCO, 2017); y,

5) Enseñar a todos los estudiantes los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, de diferentes sociedades y culturas (MINEDUC, 2018).

En su conjunto, los principios antes señalados aportarán a una vinculación familia-escuela-comunidad: 1) más respetuosa, que reconozca y valore al otro; 2) más participativa, que permita a cada persona expresar ideas propias; y 3) más colaborativa, lo que genere espacios de diálogo para contribuir a la co-construcción. Esto implica que el conocimiento se construye desde una pluralidad de saberes que busca en la interculturalidad, reconocer y comprender a los otros saberes, teniendo como punto de partida los conocimientos propios.

## Referencias

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2012). *Historia de la Ley N° 20.609 Establece medidas contra la discriminación*. Chile, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos “Para qué” de “otras” educaciones. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, (14), 1. 30-46. Doi.org/10.29043/liminar.v14i1.421.
- Bishop, R., Berryman, M., Wearmouth, J., Clapham, P., y Clapham, S. (2012). *Te Kōtahitanga: Maintaining, replicating and sustaining change*. Nueva Zelanda: University of Waikato.
- Briones, C. (2019). *Conflictividades Interculturales: Demandas Indígenas como crisis fructíferas*. Universidad de Guadalajara. Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.
- Campeau, D. (2017). La pédagogie autochtone. *Persévérance scolaire des jeunes autochtones*, (1) , 72-74.
- Conseil en Éducation des Premières Nations [CÉPN]. (2017). *Le Coffre à Outils. Participation parentale et communautaire des premières nations*.
- Dietz, G., y Mateos, L. (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- Educación 2020 (2019). *Aprendiendo en familia. Análisis y propuestas para una educación parvularia flexible y pertinente*. 123 Por la Infancia, Chile.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia Medellín, Colombia*. Ediciones UNAULA.
- Gasché, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el “Método Inductivo Intercultural” e implementada en el Perú, México y el Brasil. *Revista ISEES*, (13), 17-31.
- Hofstede, G. H., & Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec, Guerin.
- Llevot, N., y Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 99-110. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245581>.



- Madrid, R., Saracosti, M., Reininger, T., y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>.
- Maheux, G., Pellerin, G., Quintriego, S., y Bacon, L. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Madrujano, M. (2017). Justicia epistémica y epistemologías del sur. *Oxímora revista internacional de ética y política*, (1) 10, pp. 148-164. <https://raco.cat/index.php/Oximora/article/view/323223>.
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2015). LEY 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.
- MINEDUC. (2009). Ley N° 20.370. Establece la ley general de educación.
- Morales, S., Quintriego, S., Uribe, P., y Arias Ortega, K. (2018) Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, 25(77) 55-76. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>.
- Novaro, G., Podawer, A., & Bartón, L. (2017). Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa. *Educ. Real.* (42) 3. <http://Doi.org/10.1590/2175-623672321>.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes [Convenio 169]. 27 jun. 1989. Disponible en: Visitado el: 15 sep. 2009.
- Peralta, M. (2012). *El desarrollo de programas para la atención de la primera infancia de comunidades indígenas en Latinoamérica: algunas lecciones aprendidas*. Chile. Editorial Universidad Central.
- Pérez Gómez, Á (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], 24(2), 37-60.
- Quilaqueo, D. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educación en Revista*, 35(76), 219-237. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.63000>.
- Quintriego, S., y Arias-Ortega, K. (2019). Educación Intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, (59), 81-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>.



- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos Educativos Mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa, aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Riquelme E. (2018). Les communautés mapuches au Chili. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <https://doi.org/10.4000/ries.6152>.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Torres, H. (2016) Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 153-165.
- Quintriqueo, D., Riquelme, E., Morales, S., Quilaqueo, D., & Gutiérrez, M. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Rev. Bras. Educ.* (22) 71. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227154>.
- Quintriqueo, S., y Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 199-216.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Morales, S., Muñoz, G., Sáez, D., Zapata, V., y Andrade E. (2022). *Propuesta pedagógica para la implementación de la Asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales*. Documento de trabajo, Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 449-462. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>.
- Sartorello, S. (2019). La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, (19), 73-101.
- Schmelkes, S. (2013). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Revista Sinéctica*, (23), 26-34.
- Sotero, M., Chaves, A., Gomes, A., y Trindade, M. (2020) Local and scientific knowledge in the school context: characterization and content of published works. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 16(23), 2-23. <https://doi.org/10.1186/s13002-020-00373-5>.
- Toulouse, P. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones: Proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. Mesurer ce qui compte, Un projet de people for education.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos socioculturales. *Revista contextos latinoamericanos*, 1, 1-6.

UNESCO (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Publicado en 2017 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago de Chile).

Walsh, C. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education* (34), 9–21. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>.

### **Sobre los autores**

SOLEDAD MORALES es Académica, Departamento de Infancia, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo Electrónico: smorales@uct.cl.

 <https://orcid.org/0000-0001-8216-118X>

KATERIN ARIAS-ORTEGA es Académica, Departamento de Psicología, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo Electrónico: karias@uct.cl.

 <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

SEGUNDO QUINTRIQUEO es Académico, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo Electrónico: squintri@uct.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-7228-4095>

VIVIANA ZAPATA ZAPATA es Doctoranda en Educación, Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile. Correo Electrónico: viviana.alejandra.zapata@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0001-7367-9294>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## Ley de Identidad de Género y personas menores de 14 años: historia de un desencuentro

*Gender Identity Law and children under 14 years old: history of a misunderstanding*

ISAAC RAVETLLAT BALLESTÉ

*Universidad de Talca, Chile*

**RESUMEN** El día 10 de diciembre de 2018 fue publicada en el Diario Oficial la Ley N°. 21.120 que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Pese a la afirmación inicial contenida en dicha norma alusiva a que “toda persona” tiene derecho a ser reconocida e identificada conforme a su identidad de género, la ley excluye, invisibiliza y no estima como capaces, en lo que a la titularidad de este derecho se refiere, a las niñas y niños menores de 14 años, en abierta contradicción a lo dispuesto por la Convención sobre los Derechos del Niño. De esta suerte, lo que a priori debía suponer un avance definitivo, un paso determinante para reconocer, por fin, la realidad de las personas trans, con independencia de su condición etaria, debiera tornarse en un llamado de atención al legislador chileno para que más pronto que tarde rectifique su posicionamiento y adapte su normativa a la nueva corriente de pensamiento que entiende que no hay nada negativo, extraño o patológico, en la decisión de una niña o niño menor de catorce años que decida libremente transitar hacia una identidad de género distinta a la establecida por los estereotipos binarios o dicotómicos imperantes en nuestro contexto social.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

El método utilizado para este breve estudio es el dogmático jurídico, con el método de casos en aquellas partes que incluyan análisis de jurisprudencia. La pregunta de investigación que trata de resolverse guarda estrecha relación con cuáles fueron las motivaciones que llevaron al legislador a dejar fuera de las previsiones normativas la realidad de las niñas y los niños trans, así como las consecuencias prácticas que dicha decisión ha provocado en sus vidas. Para dar respuesta a tales interrogantes, la estructura del presente artículo se divide en dos grandes bloques o apartados. El primero, aborda el tratamiento que del derecho a la identidad de género de niñas y niños viene realizando el ordenamiento jurídico chileno, mientras que, el segundo, analiza los efectos provocados por la ausencia los catorce años. Por último, y a modo de conclusión, se fine el trabajo con una propuesta de *lege ferenda* que viene a reformular las disposiciones contenidas en la Ley N°. 21.120, en el sentido de incorporar a “todas” las personas menores de edad en las previsiones normativas, garantizando con ello el respeto y protección de su derecho a la identidad.

**PALABRAS CLAVE** Niñez trans; identidad de género; adultsplaining.

**ABSTRACT** On December 10, 2018, Law N°. 21.120 that recognizes and protects the right to gender identity was published. Despite the initial affirmation contained in that norm alluding to the fact that “every person” has the right to be recognized and identified according to their gender identity, the law excludes children under 14 years of age, makes them invisible and does not consider them capable, as far as the ownership of this right is concerned, in open contradiction to the provisions of the Convention on the Rights of the Child. In this way, what a priori should have meant a definitive advance, a decisive step to finally recognize the reality of trans people, regardless of their age, now should become a wake-up call to the Chilean legislator to rectify its position and adapt its regulations to the new current of thought that understands that there is nothing negative, strange or pathological in the decision of a child under the age of fourteen who freely decides to move towards a different gender identity from that established by the prevailing binary or dichotomous stereotypes in our social context. This is a brief legal dogmatic research, and the case method in those parts that include analysis of jurisprudence. The research question to be resolved is closely related to what were the motivations that led the legislator to leave out of the normative provisions the reality of trans girls and boys, as well as the practical consequences that the aforementioned decision has caused in their lives. To answer such questions, the structure of this article is divided into two large sections. The first addresses the treatment of the right to gender identity of girls and boys the Chilean legal system has been carrying out; the second, analyzes the effects caused by the absence in the Gender Iden

tity Law, of the possibility of instigating the modification of the registration mention related to the sex of people who have not yet reached the age of fourteen. Finally, and as a conclusion, it is included a *lege ferenda* proposal that comes to reformulate the provisions contained in Law N°. 21,120, in the sense of incorporating all minors in the regulatory provisions, thereby guaranteeing respect and protection of their right to identity.

**KEY WORDS** Transgender childhood; gender identity; adultspaining.

## Introducción

No hay una forma correcta de ser una persona trans. No existe una receta universal que pueda seguirse sin más y que signifique que se es más o menos trans (Fisher y Fisher, 2019). De igual forma, hay que poner en entredicho el carácter estanco que tradicionalmente se le ha atribuido a la identidad (Palomares y Rozo, 2019). Por el contrario, la misma se nos presenta como un hecho complejo y variable, que excede toda conceptualización determinista y se vincula más con una construcción autónoma y auténtica del sujeto, desde su propia palabra y experiencias (Regueiro, 2012; Saldivia, 2017). Así, partiendo de estas premisas, y más allá de reconocer a la Ley N°. 21.120 como un primer hito hacia el reconocimiento de la diversidad de cuerpos, sentires, identidades y expresiones de género, lo cierto es que la norma se queda corta en muchas de sus previsiones, dejando aún en la sombra a múltiples realidades vividas por las personas divergentes.

Pues bien, es precisamente en un contexto como el señalado, en el que se encuentra el colectivo de personas trans que todavía no han alcanzado la edad de los catorce años: olvidados por la Ley de Identidad de Género. Efectivamente, si a la todavía aún invisibilidad y situación de vulnerabilidad que viven las personas trans, le añadimos, además, un segundo elemento de exclusión, cual es el ser una persona menor de edad, y más concretamente menor de catorce años, la negativa al reconocimiento de su derecho a la identidad o la desatención a sus necesidades de afirmación se multiplican de manera exponencial (Comité de los Derechos del Niño, 2016). En otras palabras, las niñas y los niños trans son doblemente vulnerables: por un lado, por una simple cuestión etaria que limita jurídicamente su autonomía e integridad; y, por otro lado, por una razón de carácter social y cultural, pues la discriminación que viven en sus actividades cotidianas es una fuente de inagotable estigmatización. Se cuestiona su existencia en un mundo de adultos, capaces, productivos y competitivos, en un ambiente donde no tiene fácil cabida la diversidad de vivencias que estas niñas y niños representan (Missé, 2013; Ravetllat, 2021). En palabras de Becerra (2021) “cuando se habla de la demanda por derechos para la comunidad trans\*, el imaginario social de la población cisgénero en torno a las personas trans\* se suele representar a través de

personas adultas, donde la existencia de niñxs y jóvenes trans\* es una realidad que muchas veces queda fuera de la discusión y análisis” (p. 21).

Ante un panorama como el descrito, el riesgo de aislamiento, discriminación y acoso que corren las niñas y niños trans es muy elevado (López, 2013). Entre las consecuencias más extremas de esta vulnerabilidad se encuentran los episodios de violencia física y verbal y el subsiguiente abandono escolar en el que a menudo desembocan (Ravetllat, 2018). Pero, al mismo tiempo, no hay que perder de vista la identificada como violencia silenciosa que este colectivo de niñas y niños soportan a lo largo de todo su proceso de crecimiento y socialización, una violencia que no es posible cuantificar y que se apoya en estructuras de desigualdad culturalmente muy arraigadas. En este sentido, Wilchins (2015) refiriéndose al día a día que viven las personas trans considera que “el documento de identidad que estas llevan consigo – su cuerpo – está continuamente sujeto a ser mostrado y juzgado” (p. 109).

En el presente capítulo abordaremos, pues, el análisis de la realidad social y el estatuto jurídico en el que se enmarca la vida de las niñas y niños trans. Para ello, en primer término, ahondemos en el reconocimiento de la titularidad del derecho a la identidad – de género – a las niñas, niños y adolescentes. Acto seguido, incidiremos en las consecuencias legales que supone la exclusión de las personas menores de catorce años del texto de la Ley N°. 21.120, para de este modo estar en predisposición de valorar si el enfoque de niñez ha sido debidamente incorporado en la norma o, por el contrario, una vez más postergado y subyugado en favor de los miedos e intereses adultos. Finalmente, y a modo de conclusiones, desarrollaremos una propuesta de *lege ferenda* que debiera permitir en un futuro dar cabida en la Ley de Identidad de Género a las niñas y los niños.

### **El derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes**

Parece fuera de toda duda que las niñas, niños y adolescentes son titulares de todos los derechos humanos, incluido, por supuesto, el derecho a la identidad en todas y cada una de sus manifestaciones (Espejo y Lathrop, 2015; Gauché, 2017). Así, parece existir cierta unanimidad en la doctrina en poner en correlación los valores del libre desarrollo de la personalidad y la dignidad con los derechos de la personalidad (Stanzione, 1976). Lo evidencian con cierta claridad las palabras de López (1986), quien sostiene que “los derechos de la personalidad son expresión jurídica de proyecciones intrínsecamente humanas, pues se trata de titularidades jurídicas cuyo punto de partida y de referencia es la personalidad misma, de la que vienen a ser emanación o atributo íntimo y entrañable” (pp. 1064-1065).

Tal circunstancia aparece expresamente reconocida en los artículos 7 y 8 de la Convención sobre los Derechos del Niño – en adelante CDN –. Así, si bien es cierto que originariamente dichos preceptos convencionales no se vincularon con el dere

cho a la identidad de género, posteriormente han ido ampliando su ámbito de extensión hasta llegar a incorporar la mentada manifestación del derecho identitario.

Esa falta de sintonía inicial que presentaron los artículos 7 y 8 CDN con una interpretación amplia y omnicomprendensiva del derecho a la identidad, que incluyera, entre otras, la acepción relativa a la identidad de género, se continuó manteniendo, una vez ya aprobada la CDN, durante la época de los años noventa. Sin ir más lejos, en el documento elaborado por el Comité de los Derechos del Niño en el que se recogen las orientaciones generales respecto de la forma y el contenido de los informes que han de presentar los Estados Partes con arreglo al apartado b) del párrafo 1 del artículo 44 de la CDN, de 20 de noviembre de 1996 (Comité de los Derechos del Niño, 1996), al marcar las líneas directrices que deben seguirse para dar cuenta del estado de implementación de los artículos 7 y 8 – preservación de la identidad – se guarda silencio al respecto, es decir, para nada se menciona la cuestión del género (Comité de los Derechos del Niño, 1991).

Tal circunstancia queda especialmente reflejada en las observaciones finales elaboradas por el Comité de los Derechos del Niño frente a los informes iniciales y periódicos presentados por los Estados Partes en virtud del artículo 44 de la CDN. De su análisis pormenorizado constatamos como no fue hasta el año 2014 que el Comité ginebrino empezó a mostrar su particular interés y preocupación por la realidad vivida por las niñas, niños y adolescentes trans. Así, en las observaciones y recomendaciones finales previas al año 2014, al hacerse referencia a las particulares medidas que deben adoptar los Estados Partes para combatir y prevenir la discriminación contra las niñas y niños pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad, no se mencionan expresamente dentro de tal categoría ni la orientación sexual ni la identidad de género, cosa que sí empieza a realizarse de manera reiterada a partir de la mentada fecha.

Tuvo que aguardarse hasta el segundo decenio del siglo XXI para que el Comité ginebrino empezara a tomar en consideración, o mejor dicho a dar visibilidad, a la particular situación de las niñas, niños y adolescentes trans, y ello sucedió al amparo tanto del artículo 2 (derecho a la no discriminación), como, y en menor medida, de los ya citados artículos 7 y 8 (derecho a la identidad), y accesoriamente de los artículos 3 (principio del interés superior de la niña y del niño) y 12 (derecho de la niña y el niño a ser escuchado) todos ellos de la CDN (Álvarez, 2019).

Asimismo, encontramos múltiples llamadas al reconocimiento y respeto del derecho a la identidad de las niñas, niños y adolescentes trans en las últimas observaciones generales elaboradas por el Comité de los Derechos del Niño. En efecto, tanto en la Observación General N.º 14 (2013), sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (Comité de los Derechos del Niño, 2013b), como en la Observación General N.º 15 (2013), sobre el derecho del niño al disfrute

del más alto nivel posible de salud (Comité de los Derechos del Niño, 2013a)<sup>1</sup>, y más recientemente en la Observación General N°. 20 (2016), sobre la efectividad de los derechos de la niña y el niño durante la adolescencia, se contienen referencias directas y explícitas a la especial protección que merecen la infancia y la adolescencia trans (Comité de los Derechos del Niño, 2016).

Finalmente, y no por ello menos trascendente, consideramos también importante traer a colación el último pronunciamiento emitido sobre la materia por parte del Comité de los Derechos del Niño, junto a otros mecanismos de derechos humanos regionales y de las Naciones Unidas, el pasado 14 de mayo de 2021; concretamente se trata de la declaración realizada en conmemoración del Día Internacional contra la Homofobia, Transfobia y Bifobia<sup>2</sup>, en que se exhorta a los Estados a que faciliten el reconocimiento legal rápido, transparente y accesible de la identidad de género, sin condiciones abusivas, garantizando los derechos humanos de todas las personas, incluidas las jóvenes, y respetando las decisiones libres e informadas y la autonomía corporal.

Esa misma línea evolutiva, de visibilización, seguida por el Comité de los Derechos del Niño, ha sido también ratificada a nivel regional por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH en adelante), al señalar que “la identidad personal está íntimamente ligada a la persona en su individualidad específica y vida privada, sustentadas ambas en una experiencia histórica y biológica, así como en la forma en que se relaciona dicho individuo con los demás, a través del desarrollo de vínculos en el plano familiar y social. Es por ello que la identidad, si bien no es un derecho exclusivo de los niños y niñas, entraña una importancia especial durante la niñez” (Corte IDH, 2012, párr. 123). En ese mismo sentido se pronuncia Nogueira (2017), al afirmar que “los niños/as poseen los derechos que corresponden a todos los seres humanos, teniendo además derechos especiales derivados de su condición, a los que corresponden deberes específicos de la familia, la sociedad y el Estado” (p. 420).

Además, tal lectura es corroborada tanto por la Opinión Consultiva 21/14 (Corte IDH, 2014) como por la más reciente Opinión Consultiva 24/17 (Corte IDH, 2017), ambas de la Corte IDH (Aguilar, 2021).

---

1. El Comité de los Derechos del Niño, en primer término, interpreta el derecho de la niña y el niño a la salud, definido en el artículo 24 de la CDN, como un derecho inclusivo y, acto seguido, llama a los Estados a que respeten la orientación sexual, la identidad de género y el estado de salud de los niños, niñas y adolescentes.

2. <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=27089&LangID=S> (Fecha de consulta: 08 de diciembre de 2021).



En la primera, se establece que las niñas y niños ejercen por sí mismos sus derechos de manera progresiva, a medida que desarrollan un mayor nivel de autonomía personal<sup>3</sup>. Precisamente, este es uno de los motivos por los que la Convención Americana sobre Derechos Humanos dispone que las medidas de protección a favor de las niñas y de los niños sean especiales o más específicas que las que se decretan para el resto de las personas, es decir, los adultos (Corte IDH, 2011, párr. 121; Corte IDH, 2002, párr. 24). En consecuencia, la Corte señala que las niñas y los niños gozan de los mismos derechos que los adultos y, además, poseen derechos complementarios y, por tanto, el artículo 19 debe entenderse como un derecho adicional, accesorio, que el tratado establece para sujetos que por su desarrollo físico y emocional necesitan de una protección especial (Corte IDH, 2014, párr. 66).

En la segunda, la Corte IDH nos recuerda nuevamente que conforme ha señalado en reiterados casos, las niñas y los niños son titulares de los mismos derechos que los adultos, -son, en definitiva, sujetos titulares de derechos-, y que, además, cuentan con las medidas especiales de protección contempladas en el artículo 19 de la Convención, las cuales deben ser definidas según las circunstancias particulares de cada caso concreto (Corte IDH, 2017, párr. 149).

Acudiendo ahora al marco normativo nacional, este pareciera ser también, en principio, el criterio adoptado por la Ley de Identidad de Género, ya que al referirse en su artículo 4° a las garantías asociadas al goce y ejercicio del derecho a la identidad, se las reconoce a “toda persona”, sin alusión alguna a la cuestión etaria. De igual modo, dicha norma al desarrollar, en su numeral 5°, los principios relativos a este derecho de la personalidad, enumera entre los mismos, concretamente en sus apartados e y f, los del interés superior de la niña y el niño y el de la autonomía progresiva. Es por ello, que es difícil justificar, al menos sobre el papel, la exclusión posterior que sufren las niñas y niños trans del mismo cuerpo legal. La única posible explicación a tal circunstancia obedece, casi con toda seguridad, a una ideologización y politización de los derechos de la niñez y la adolescencia, muy presente, por cierto, a lo largo de todo el proceso de tramitación de la Ley N°. 21.120 (Gauché y Lovera, 2019).

Finalmente, también la Ley que establece el sistema sobre garantías de los derechos de la niñez y la adolescencia (Ley N°. 21.430) reconoce en su artículo 26 el derecho de toda niña, niño y adolescente a “preservar y desarrollar su propia identidad e idiosincrasia, incluida su identidad de género”, así como estipula, en su artículo 8, que

---

3. La Corte IDH en diversas sentencias también ha adoptado idéntico criterio: Corte IDH: *Caso Atala Riffo y niñas vs. Chile*. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 24 de febrero de 2012. Serie C N°. 239, párr. 197; Corte IDH: *Caso Furlan y familiares vs. Argentina*. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 31 de agosto de 2012. Serie C No. 148, párr. 230; y Corte IDH: *Caso Mendoza y otros vs. Argentina*. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 14 de mayo de 2013. Serie C No. 260, párr. 143.

“ningún niño/a podrá ser discriminado en forma arbitraria en razón de...su orientación sexual, identidad de género, expresión de género, características sexuales...”. El problema, eso sí, es que este reconocimiento del derecho a la identidad (de género) a las niñas y niños – personas menores de 14 años – estatuido en la citada Ley sobre Garantías, queda absolutamente vacío de contenido al no contemplarse su realidad en la Ley de Identidad de Género. Lo que no deja de ser una completa contradicción (Ravetllat, 2020).

A modo de cierre de este apartado, consideramos que si bien es posible afirmar que la niña, niño o adolescente tiene limitada – que no carece - su capacidad de ejercicio en la toma de decisiones, en particular en el ámbito patrimonial (Ravetllat, 2016), sin embargo, y siempre, por supuesto atendiendo a su edad y estado de madurez, debiera ostentar capacidad y autonomía para definir su propia identidad. Nadie, más que la persona, independientemente de su edad, sabe lo que siente, cómo se siente, quién es y cuál es su verdadero yo. Nadie, ni progenitores, ni familia, ni profesionales, ni instituciones se pueden irrogar el derecho de reprimir, corregir, cuestionar, castigar o modificar su identidad, pues ello supone atentar directamente contra el desarrollo integral de su personalidad. Tal y como sostienen Brill y Pepper (2008), “la identidad de género surge al mismo tiempo que las niñas y los niños están aprendiendo a hablar y que empiezan a entender y nombrar el mundo que les rodea, por lo que es frecuente que alguno de estos niños y niñas traten de expresar lo que les pasa desde muy pronto” (pp. 16-22). Todo ello, además, se encuentra en perfecta sintonía con la superación de la teoría de la situación irregular, que contempla a los niños, niñas y adolescentes como meros objeto de protección, y se adscribe con el paradigma de la protección integral, en virtud del cual las personas menores de edad son contempladas como agentes activos de cambio social, o dicho de otro modo, como sujetos titulares de derechos.

En virtud de los datos reflejados en la primera encuesta nacional de personas trans en Chile llevada a cabo por OTD (Organización Trans Diversidades) en el año 2017, que determinan que un 42,5% de las encuestadas y los encuestados afirma que fue consciente de su identidad de género entre los 12 y 18 años; un 41,3% entre los 0 y 5 años; y un 39,4% lo sitúa entre los 6 y 11 años, parece evidente que las personas antes de alcanzar la edad de los catorce años ya muestran plena conciencia de su verdadera identidad de género (OTD, 2017), y que tal circunstancia no se condice, por ende, con los parámetros etarios tomados como criterio delimitador por la Ley N°. 21.120. Cuestión distinta, es que una persona a esas tempranas edades se atreva a afirmar abiertamente su identidad de género, en la medida en que nuestro contexto social y jurídico continúa percibiendo a la infancia y la adolescencia como unos seres inmaduros e incompletos, de manera que no se les considera capaces, por si solos, de conocer o afirmar sus vivencias de género (Castañeda, 2014).

Tales circunstancias, y siempre atendiendo al principio del interés superior de la niña y del niño, nos llevan a defender la imperiosa necesidad de no excluir a ningún tipo de niñez del articulado de la Ley de Identidad de Género<sup>4</sup>, ya no por una simple cuestión de justicia social para con las niñas y los niños trans, sino más bien por una exigencia de carácter internacional emanada directamente de los preceptos de la CDN y de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, que no es otra que la de ofrecer a todas y cada una de las personas menores de edad que se encuentran bajo la jurisdicción del Estado chileno plena atención y protección con independencia de su orientación sexual, identidad y expresión de género.

En un sentido similar se pronuncian Valenzuela y Fernández (2021) quienes sostienen que:

“lo adecuado sería actuar bajo un modelo de autodeterminación de género, extendiendo el reconocimiento legal de la identidad de género a todas las personas, sin restricciones en cuanto a su edad, aunque con exigencias adicionales respecto de los menores de 14 años. En este caso, los niños y niñas requerirán del consentimiento de las personas que ejercen el cuidado personal y el trámite se desarrollará ante los tribunales de familia, mientras que en el caso de los y las adolescentes debieran poder presentar la solicitud por sí mismos ante la autoridad administrativa registral” (p. 230).

En caso contrario, se da la extraña paradoja de que las niñas y los niños trans han visto empeorada su situación legal con respecto a lo que acontecía con anterioridad a la aprobación de la Ley N°. 21.120. Ello debido a que ante el vacío legal existente en Chile antes de la entrada en vigor de la mentada norma, los Juzgados de lo Civil y las Cortes de Apelación estaban empezando a admitir el cambio registral del sexo y nombre de niñas y niños, sin estipular edad mínima alguna.

---

4. Otras situaciones en el contexto Latinoamericano son las que encontramos, por ejemplo, en Argentina, Uruguay, Colombia o Bolivia. En el primero de los casos, la Ley argentina N°. 26.743, de 23 de mayo de 2012, de Identidad de Género, sí hace referencia expresa a la realidad de las personas menores de edad trans en sus artículos 5 y 11. En ambos preceptos se incluye a los niños y niñas tanto mayores como menores de catorce años de edad. Por su parte, la Ley uruguaya N°. 18.620, de 25 de octubre de 2009, de regulación del derecho a la identidad de género, cambio de nombre y sexo registral, reconoce dicha prerrogativa a “toda persona”, sin hacer mención particular a niñas, niños y adolescentes. Igual acaece en Colombia, donde el Decreto del Ministerio de Justicia y del Derecho N°. 1.227, de 4 de junio de 2015, que autoriza al cambio de nombre y sexo registral, estatuye al referirse a su ámbito de aplicación que “las disposiciones de esta sección se aplicarán a las personas que busquen corregir el componente sexo de su registro civil de nacimiento”, no excluyendo a niños, niñas y adolescentes. Por el contrario, la Ley boliviana N°. 807, de 21 de mayo de 2016, de Identidad de Género, deja fuera de su ámbito de ámbito de aplicación y alcance a las personas menores de dieciocho años (artículo 4.1).

Ciertamente, aun reconociendo que la Ley N°. 17.344, que autoriza el cambio de nombre y apellidos, jamás tuvo como uno de sus objetivos específicos la regulación del cambio de nombre y/o sexo registral de las personas trans, y mucho menos de niñas y niños, sus previsiones, en la práctica, se ocuparon para resolver estas cuestiones. Particularmente, para el caso de las personas menores de edad trans, la línea jurisprudencial favorable a permitir su cambio de sexo y nombre registral, se fundamentó en la idea de que el sexo mostrado por esos niños, niñas o adolescentes en la realidad extrarregistral, que es la que ha de predominar sobre la registral cuando esta sea errónea, es la que se correspondía a su identidad de género (principio de exactitud registral). De esta suerte, el nombre (social) usado y solicitado por esas niñas, niños o adolescentes no inducía a error en cuanto a su sexo, sino que, por el contrario, el nombre que figuraba en la partida de nacimiento registral es el que suscitaba tal confusión. Por ende, el no permitir la adaptación del sexo inscrito originariamente en el Registro Civil al nombre y género efectivamente sentido, es lo que sería contrario a las previsiones del artículo 31 de la Ley N°. 4.808, sobre Registro Civil, y no precisamente lo contrario. Además, se entendía que la no admisión de ese cambio de nombre y sexo registral estaría perjudicando gravemente el desarrollo integral de la personalidad de la niña o el niño, o, en otros términos, supondría un menoscabo moral o material del mismo<sup>5</sup>.

Pues bien, la gran duda que se nos plantea es si la aprobación de la Ley N°. 21.120, con su manifiesta exclusión de las niñas y niños trans, traerá como consecuencia que los Jueces de Letras de lo Civil dejen, al ya no existir laguna legal alguna, de admitir la tramitación de modificaciones registrales de nombre y/o sexo de niñas y niños acudiendo a las disposiciones de la Ley N°. 17.344, como había venido sucediendo hasta la fecha, vetando así dicha posibilidad a las personas que no han alcanzado la edad de los catorce años. Ante tal tesitura Gauché y Lovera (2019) consideran que “la exclusión de niños y niñas menores de 14 años de la Ley de Identidad de Género es inconstitucional” (p. 383).

---

5. Esta argumentación ha sido extraída de diversas resoluciones judiciales, entre ellas, la Sentencia de la Corte de Apelaciones de Iquique, Rol N°. 496-2014, de 26 de noviembre de 2014; y la Sentencia de la Corte de Apelaciones de Santiago, Rol N°. 12571-2015, de 27 de enero de 2016.

6. El término *mansplaining* empezó a utilizarse en 2008 a raíz de un artículo en el diario *Los Angeles Times* escrito por la pensadora feminista Rebecca Solnit. En *Men who explain things*, la autora relata la ocasión en que el anfitrión de una fiesta a la que había asistido le explica el libro que ella misma acababa de publicar.

## Superando la noción del *adultsplaining*

Apuntado lo anterior, y tomando como modelo de análisis el neologismo *mansplaining* utilizado por la teoría queer, basado en la composición lingüística de las palabras inglesas *man* (hombre) y *explain* (explicar) (Solnit, 2015)<sup>6</sup>, y adaptándolo al contexto que nos ocupa, consideramos que el redactado de la Ley de Identidad de Género incurre en lo que podríamos calificar como una conducta *adultsplaining*, es decir, trata de definir la acción a través de la cual la sociedad adulta explica algo a una niña o a un niño, e incluso a un o una adolescente, desde un enfoque absolutamente paternalista, sin tomar en consideración que su interlocutor o interlocutora puede poseer igual o mayor conocimiento acerca del tema tratado, o bien estimando irrelevante su experiencia personal. Con ello, el hablante – en nuestro caso el legislador – menosprecia a quien le escucha por el simple motivo de ser una persona que aún no ha alcanzado la mayoría de edad, y en consecuencia se le presupone una capacidad de comprensión inferior a la que poseen los adultos (Fortún, 2017).

A mayor abundamiento, y refiriéndonos ahora a las personas mayores de catorce y menores de dieciocho años – adolescentes en terminología de la Ley N°. 21.120 -, la norma sí les reconoce la posibilidad de instar la rectificación del sexo y nombre con que aparezcan individualizadas en su partida de nacimiento para que sea coincidente con su identidad de género (artículo 12). Para este tipo de solicitudes se declara hábil al tribunal con competencia en materias de familia correspondiente al domicilio del solicitante (artículo 13) y se reserva la legitimación activa a los representantes legales del o la adolescente (o a alguno de ellos, a elección de la persona menor de edad, si tuviere más de uno) (artículo 14). Lo anterior, en ningún caso implicará cambio en su función corporal, a través de tratamientos médicos, quirúrgicos y otros análogos.

La solicitud debe ser motivada, exponiendo con claridad y precisión los antecedentes de hecho y los fundamentos de derecho en que se apoya, con indicación precisa de las peticiones concretas que se someten al pronunciamiento del tribunal. Además, debe señalar las razones conforme a las cuales, a juicio del solicitante, la pretensión hecha valer es beneficiosa para el mayor de 14 y menor de 18, en conformidad a su interés superior.

En la solicitud se pueden acompañar los antecedentes que se estimen pertinentes, especialmente aquellos que den cuenta del contexto psicosocial y familiar del o la adolescente y de su grupo familiar.

Pues bien, llegados a este punto, consideramos oportuno subrayar que, de los anteriores preceptos, que delimitan el procedimiento a seguir para instar la modificación registral de la mención al sexo y/o nombre del adolescente trans, tan solo se legitima activamente para solicitar tal reconocimiento, “a sus representantes legales o alguno de ellos, a elección del mayor de catorce y menor de dieciocho años, si tuviere más de uno”. Parece, pues, que la autoridad competente, una vez más, se olvida del

papel activo que las propias personas menores de edad pueden ejercer, siempre de conformidad con su edad y raciocinio, en la autodeterminación de sus derechos, en este caso el de su identidad de género (Suess, 2010).

Pareciera como si el legislador, sin conseguir superar definitivamente la lectura de marcado tinte proteccionista que desde antaño ha venido informando y caracterizando el tratamiento social, educativo y legal que la infancia y la adolescencia han recibido, no logre hacer efectivo y real uno de los derechos que asisten a la niñez y la adolescencia trans, y que la propia Ley N°. 21.120 enumera, cual es el derecho a participar, a expresar su opinión libremente y a ser escuchados en todos los asuntos que les afectan, en especial cuando tienen relación con decisiones sobre aspectos derivados de su identidad. Esto a lo que nos lleva es a terminar definiendo los contornos de este derecho desde el punto de vista, o desde la zona de confort, de los adultos (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2017).

En suma, analizar el texto final y las discusiones de elaboración de la Ley N°. 21.120 es como sorprender una conversación de adultos de buena voluntad a los cuales un grupo de niñas, niños y adolescentes trans les hubiesen preguntado acerca de sus derechos y no tienen clara la forma adecuada de resolver dicha cuestión (Cots, 1999).

## **Conclusiones**

No compartiendo la opción tomada por el legislador chileno, por considerarla contraria a los estándares internacionales dimanantes de la CDN y a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, nos mostramos partidarios de la no exclusión de las personas menores de catorce años – niñas y niños según la terminología de la Ley N°. 21.120 – de las previsiones contenidas en dicha norma. Para darles cabida, y atendiendo al principio de la autonomía progresiva al que alude el propio texto de la Ley de Identidad de Género, concretamente en su artículo 5 apartado f), somos partidarios: en primer lugar, de incorporar en la Ley una edad presuntiva de madurez, para ser más exactos los catorce años, llegada la cual, salvo prueba en contrario, se entienda que él o la adolescente se encuentra en situación de instar por sí, ante la autoridad administrativa competente – y no judicial como se prevé en el texto actual –, el mentado cambio registral de nombre y sexo. Por debajo de esa edad, en cambio, se considerará que tal solicitud debe ser realizada a través de sus representantes legales, ahora sí ante el Tribunal de Familia correspondiente al domicilio del solicitante. De este modo se lograrían alcanzar dos objetivos fundamentales: desjudicializar la tramitación de las solicitudes de rectificación registral instadas por adolescentes, reconociéndoles, además, legitimación activa para hacerlo por sí; así como, dar entrada en el articulado de la Ley N°. 21.120, con las correspondientes salvaguardas, a la realidad de las niñas y los niños trans.

## Referencias

- Aguilar, G. (2021). El derecho a la identidad (de genero) en el sistema interamericano de derechos humanos. En I. Ravetllat y C. Lepin (dir.), *Identidad de Género* (pp.141-174). Valencia: Thomson Reuters.
- Álvarez, I. (2019). La organización de Naciones Unidas y los derechos de las personas LGTBI: nuevos avances y desafíos de siempre. En F.J. Matia; A. Elvira; y A. Arroyo (dir.), *La protección de los derechos fundamentales de personas LGBTI género* (pp. 23-65). Valencia, Tirant lo Blanch.
- Becerra, R. (2021). Identidades trans\* en la niñez y juventud: una crítica al mundo adulto-patriarcal-colonial. En S. Larraín y G. Guajardo (eds.), *Niñez y género, claves de compromiso y acción* (pp. 247-272). Santiago de Chile: Ediciones Flacso-Chile.
- Brill, S., y Pepper, R. (2008). *The transgender child: a handbook for families and professionals*. Berkley: Cleis Press.
- Castañeda, C. (2014). Childhood. *Transgender Studies Quarterly*, 1 (1-2), 59-61.
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Educación XXI*, (19), 105-126.
- Comité de los Derechos del Niño (2016). *Observación General N°. 20, de 6 de diciembre, sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia*, CRC/C/GC/20.
- Comité de los Derechos del Niño (2013a). *Observación General N°. 15, de 17 de abril, sobre el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud*, CRC/C/GC/15.
- Comité de los Derechos del Niño (2013b). *Observación General N°. 14, de 29 de mayo, sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*, CRC/C/GC/14.
- Comité de los Derechos del Niño (1996). *Orientaciones generales respecto de la forma y el contenido de los informes que han de presentar los Estados Partes con arreglo al apartado b) del párrafo 1 del artículo 44 de la CDN*, de 20 de noviembre, CRC/C/58.
- Comité de los Derechos del Niño (1991). *Orientaciones generales respecto de la forma y el contenido de los informes que han de presentar los Estados Partes con arreglo al apartado b) del párrafo 1 del artículo 44 de la CDN*, de 30 de octubre, CRC/C/5.
- Cots, J. (1999). Los derechos humanos del niño. En A., Marzal (coord.), *Derechos humanos del niño, de los trabajadores, de las minorías y complejidades del sujeto* (pp. 32-50). Barcelona: Thomson Bosch.



- Espejo, N., y Lathrop, F. (2015). Identidad de género, relaciones familiares y derechos de niños, niñas y adolescentes. Comentarios al proyecto de ley que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. *Revista de Derecho de la Universidad Católica del Norte et Praxis*, 22 (2), 393-418.
- Fisher, O., y Fisher, F. (2019). *Guía de supervivencia para adolescentes trans*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Fortún, G. (2017). Mansplaining. En R. Platero; M. Rosón; y E. Ortega (eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 288-294). Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Gauché, X., y Lovera, D. (2019). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: una cuestión de derechos. *Ius et Praxis*, 25 (2), 359-402.
- Gauché, X. (2017). El derecho a la identidad en la infancia y la adolescencia». En A. Quesille (coord.), *Constitución, política e infancia. Una mirada desde los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile* (pp. 187-216). Santiago de Chile: Unicef.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (2017). *Informe anual. Situación de los derechos humanos en Chile*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- López, F. (2013). Identidad sexual y orientación del deseo en la infancia y la adolescencia. *AEPap*, 209-225.
- López, J.J. (1986). Una aproximación tópica a los derechos de la personalidad. *Anuario de Derecho Civil*, (4), 1059-1120.
- Missé, M. (2013). *Guía para madres y padres de niñ@s con roles y comportamientos de género no-normativos*. Barcelona: AMPGYL.
- Nogueira, H. (2017). La protección convencional de los derechos de los niños y los estándares de la Corte Interamericana de Derechos Humanos sobre medidas especiales de protección por parte de los Estados partes respecto de los niños, como fundamento para asegurar constitucionalmente los derechos de los niños y los adolescentes. *Revista Ius et Praxis*, 23 (2), 415-462.
- OPD Chile (2017). *Primera encuesta para personas trans y de género no conforme en Chile*. <https://otdchile.org/biblioteca/encuesta-t-2/>.
- Palomares, J.R., y Rozo, C.A. (2019). El registro civil de las personas y el modelo no binario. *Ius et Praxis*, 25 (3), 113-144.
- Ravetllat, I. (2021). La identidad de género de niñas, niños y adolescentes trans en la Ley n°. 21.120, de 10 de diciembre de 2018. En I. Ravetllat y C. Lepin (dir.), *Identidad de Género* (pp. 271-306). Valencia: Thomson Reuters.
- Ravetllat, I. (2020). Ley de garantías y protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia: el niño, niña y adolescente como epicentro del sistema. *Revista de Derecho de la Universidad de Concepción*, 88(248), 293-324.



- Ravetllat, I. (2018). Igual de diferentes: la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. *Revista Ius et Praxis*, 24 (1), 397-436.
- Ravetllat, I. (2016). Responsabilidad negocial de los actos realizados por personas impúberes: especial referencia a los actos relativos a bienes o servicios propios de su edad, de acuerdo con los usos sociales. En A.A.V.V., *Estudios de Derecho Civil XI* (pp. 213-224). Santiago de Chile: Thomson Reuters.
- Regueiro de Giacomi, I. (2012). El derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes. *Revista Derechos Humanos*, 1 (1), 101-115.
- Saldivia, L. (2017). *Subordinaciones invertidas. Sobre el derecho a la identidad de género*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Solnit, R. (2015). *Men who explain things*. En Los Angeles Times. <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2008-apr-13-op-solnit13-story.html>.
- Stanzione, P. (1976). *Capacità e minore età nella problematica de la persona umana*. Camerino: Jovene.
- Suess, A. (2010). Análisis del panorama discursivo alrededor de la despatologización trans: procesos de transformación de los marcos interpretativos en diferentes campos sociales. En M. Missé y G. Coll-Planas (eds.), *El género desordenado. Críticas entorno a la patologización de la transexualidad* (pp. 29-54). Barcelona, Egales.
- Valenzuela, E., y Fernández, J. (2021). El reconocimiento legal del derecho a la identidad de género en niñas, niños y adolescentes transgénero. En S. Larraín y G. Guajardo (eds.), *Niñez y género, claves de compromiso y acción* (pp. 219-245). Santiago de Chile: Ediciones Flacso-Chile.
- Wilchins, R.A. (2015). ¿Qué cuesta decir la verdad?. En P. Galofré y M. Missé (eds.), *Políticas trans. Una antología de textos desde los estudios trans norteamericanos* (pp. 105-115). Barcelona: Egales.

### **Resoluciones de la Corte IDH**

- Corte IDH. OC-17/2002 de 28 de agosto de 2002.
- Corte IDH. Caso Gelman vs. Uruguay. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 24 de febrero de 2011.
- Corte IDH. Caso Atala Riffo y niñas vs. Chile. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 24 de febrero de 2012.
- Corte IDH. Caso Fornerón e hija vs. Argentina. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 27 de abril de 2012.
- Corte IDH. Caso Furlan y familiares vs. Argentina. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 31 de agosto de 2012.

Corte IDH. Caso Mendoza y otros vs. Argentina. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 14 de mayo de 2013.

Corte IDH. OC-21/14, de 19 de agosto de 2014.

Corte IDH. OC-24/17, de 24 de noviembre de 2017.

### **Jurisprudencia nacional**

Leo Rocha con Circunscripción de Arica del Servicio del registro Civil e Identificación (2014): Corte de Apelaciones de Iquique, de 26 de noviembre de 2014 (recurso de apelación), Rol N°. 496-2014.

Aranda con Circunscripción de Providencia del Servicio del registro Civil e Identificación (2016): Corte de Apelaciones de Santiago, de 27 de enero de 2016 (recurso de apelación), Rol N°. 12.571-2015.

### **Normativa citada**

Convención Americana sobre Derechos Humanos, de 22 de noviembre de 1969

Convención sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989

Ley N°. 4.808, de 10 de febrero de 1930, Ley sobre el Registro Civil

Ley N°. 17.344, de 22 de septiembre de 1970, autoriza el cambio de nombres y apellidos en los casos que indica

Ley N°. 19.968, de 30 de septiembre de 2004, que crea los Tribunales de Familia

Ley N°. 21.120, de 10 de diciembre de 2018, de Identidad de Género

Ley uruguaya N°. 18.620, de 25 de octubre de 2009, de la regulación del derecho a la identidad de género, cambio de nombre y sexo registral


Ley argentina N°. 26.743, de 23 de junio de 2012, de Identidad de Género

Ley boliviana N°. 807, de 21 de mayo de 2016, de Identidad de Género

Decreto del Ministerio de Justicia y del Derecho de Colombia N°. 1.227, de 4 de junio de 2015, que autoriza al cambio de nombre y sexo registral

Proyecto de Ley de Garantías de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (Boletín N°. 10.315-18)

## **Sobre el autor**

ISAAC RAVETLLAT BALLESTÉ es Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Talca. Doctor y Magíster en Derecho de Familia e Infancia por la Universidad de Barcelona (España). Director del Centro de Estudios sobre los Derechos de la Infancia y la Adolescencia de la Universidad de Talca. Coordinador General de la Red de Universidades por la Infancia (Chile). Correo Electrónico: iravetllat@utalca.cl. 

<https://orcid.org/0000-0003-3857-8150>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**“Uno sabe cuando ya”: percepciones de  
adolescentes gays mexicanos sobre la  
invisibilización de niñeces y adolescencias no  
heterosexuales<sup>1</sup>**

*“One knows when it happens”: perceptions of Mexican gay teens on the non-recognition of non-heterosexual childhoods and teens*

**ENRIQUE BAUTISTA ROJAS**

*Maestrante en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**RESUMEN** En el presente trabajo se exploran y analizan las opiniones e ideas de un grupo de adolescentes gays de la Ciudad de México y el área metropolitana en cuanto a las miradas construidas socialmente alrededor de las niñeces y adolescencias sexodiversas. Se trata de una investigación cualitativa interpretativa en la que se empleó la entrevista semiestructurada –en su modalidad de e-entrevista– para la recolección de datos, y el análisis del discurso para la interpretación del “corpus” empírico. Teóricamente se argumenta desde una mirada crítica a la heteronormatividad y el adultocentrismo a partir de refe



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

---

1. Este artículo se desprende de un proyecto más amplio titulado “Procesos de configuración de identidades gays en instituciones de educación media superior”. Para el desarrollo de dicha investigación se contó con una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) durante el año 2021.

rentes de la perspectiva de género, los estudios de la diversidad sexual y de las juventudes. Los hallazgos presentados apuntan en tres direcciones: el cuestionamiento a la invisibilización de las niñeces y adolescencias gay, la crítica a los intentos de corrección o curación y el reconocimiento de la diversidad sexual como derecho. En las reflexiones finales se enfatiza en la necesidad de visibilizar la presencia de menores de edad LGBTIQ+ así como la importancia de deconstruir prescripciones y creencias que niegan ciertas existencias sexuales.

**PALABRAS CLAVE** Adolescencia; discriminación de las minorías sexuales; discriminación por edad; homosexuales.

**ABSTRACT** This research explores and analyzes the opinions and ideas of a group of gay teenagers from Mexico City and the metropolitan area in terms of socially constructed looks around sexual diversity. This is an interpretative qualitative research made from semi-structured interviews –in its e-interview modality– for data collection, and discourse analysis for the interpretation of the empirical "corpus". The theoretical argument starts from a critical look at heteronormativity and adultocentrism from a gender perspective, LGBTIQ+ studies and youth studies. The findings presented points in three directions: the questioning of the invisibility of gay childhoods and teens; the criticism of attempts at correction or healing; and the recognition of sexual diversity as a right. The final reflections emphasize the need to make LGBTIQ+ minors visible and the importance of deconstructing prescriptions and beliefs that deny certain sexual existences.

**KEY WORDS** Adolescence; sexual orientation discrimination; age discrimination; homosexuals.

## Introducción

Hablar de diversidad sexual en México es y ha sido uno de los temas que más debates y posturas ha generado. Esto pese a encontrarnos ante un escenario donde diversas transformaciones sociales y políticas han alimentado la creación de espacios más respetuosos y garantes de los derechos humanos de todas las personas. Señala Parrilla (2002) que los cambios que se han originado en los años recientes han generado una mayor visibilización de ciertos grupos y personas que han vivido al margen de la sociedad y que han puesto de manifiesto la necesidad de luchar contra la exclusión social. No obstante, las concepciones y actos de discriminación y violencias contra los miembros de la comunidad LGBTIQ+ (lesbianas, gays<sup>2</sup>, bisexuales, personas trans, intersexuales, *queer* y otras sexualidades no heteronormativas) continúan teniendo un arraigo importante en la población mexicana. Ciertamente se han emprendido acciones y legislaciones en beneficio de dicho grupo que, sin embargo, encuentran contrasentidos en la realidad.

En México el tema de los derechos y problemáticas de los miembros de las comunidades LGBTIQ+ ha cobrado particular relevancia desde hace algunos años. Los medios de comunicación y trabajos académicos han dado cuenta, con diferentes tonos, de la realidad que viven muchas personas con una OSIEGCS diversa (orientación sexual, identidad y expresión de género, y características sexuales) y donde procesos de discriminación y exclusión continúan presentes. En contraste, también hay muestras de la forma en que se ha gestado la organización y resistencia, las cuales han conseguido avances clave en lo social y lo político.

No obstante, hay áreas donde los avances están en proceso. Concretamente, al pensar en diversidad sexual y los derechos de los colectivos LGBTIQ+, se tiene en mente a personas adultas, quienes son consideradas legalmente como ciudadanos por ser mayores de edad; en tanto las niñeces y adolescencias quedan de lado en este escenario. En el imaginario social, cuando se es adulto (en términos legales a partir de los 18 años en México) se “sabe lo que se quiere”; antes no. Para List (2010, como se citó en Ávila, 2011), esto se traduce en el principio: “ser homosexual y no tener edad para ejercerlo” (p. 7).

Con este argumento en mente, difícilmente se puede hablar de homosexualidad en la adolescencia –específicamente–, por lo que algunos varones gays no han sido contemplados como víctimas de violencias en distintos espacios. La sexualidad es vista desde una posición adultocentrista que niega la existencia de la sexualidad infantil y juvenil y, por tanto, no hay razón para defender aquello que se piensa no existe.

---

2. El “Diccionario panhispánico de dudas” de la Real Academia Española sugiere como plural de “gay” la palabra “gais”. A lo largo del texto se empleará la forma “gays” por ser más común en los documentos consultados y en el uso coloquial mexicano.

En la revisión del estado de la cuestión se identificó que la investigación alrededor del tema de la diversidad sexual en México, específicamente de la homosexualidad e identidades gays, se ha centrado en varones adultos, estudiantes de educación superior y principalmente desde la psicología. En ellos se reportan sentimientos de rechazo a la propia orientación sexual; violencias por parte de familiares, compañeros de trabajo y estudiantes que van desde agresiones verbales hasta intentos de homicidio; problemas de autoestima, de percepción personal, aislamiento, frustración, conducta suicida, entre otros. Con lo anterior, se confirma lo afirmado por Savin-Williams (2009) y Collier et al. (2012) –respecto a la situación estadounidense, pero aplicable al caso mexicano– cuando señalan que la mayoría de lo que se sabe acerca de la vida de los varones gays (incluidas su infancia y adolescencia) se debe a muestras de adultos.

Entre los pocos trabajos hallados que abordan la temática de diversidad sexual y la adolescencia en México –específicamente con varones pertenecientes a este grupo etario– se encuentran el de Anzaldúa y Yurén (2011), quienes exploraron las percepciones de estudiantes de educación media superior respecto de la diversidad sexual. A partir de los datos recuperados, estos autores recopilaron y analizaron experiencias de estudiantes gays de entre 15 y 18 años en cuanto al uso de tácticas de singularización, conformidad y anonimato en la escuela. Por su parte, el trabajo de Hernández-Silvano et al. (2020) aborda la situación de adolescentes “antsiwiniik”<sup>3</sup>, cuya orientación y expresión de género les ha provocado problemáticas de violencia y exclusión en su propia comunidad indígena.

Aunque no se centran en las experiencias de varones únicamente, sino que también incluyen a mujeres en sus muestras, es conveniente señalar los trabajos de Castellanos y Solís (2015) y el de Cervantes et al. (2016), quienes también trabajaron con grupos de estudiantes de entre 15 y 18 años. En sus investigaciones indagaron aspectos alrededor de los procesos de aceptación y rechazo, las actitudes de compañeros y docentes, así como la importancia de contar con información acerca de su sexualidad.

Aunado a lo anterior, en algunos casos, los menores de edad gays han quedado de lado no sólo en la academia sino también de las agendas de colectivos y comités LGBTIQ+ (Núñez, 2016). En su investigación, O’Conor (1993) recoge como respuesta de unos adolescentes estadounidenses la siguiente opinión: “The adult gay community thinks we’re babies... like we don’t really know we’re gay because we’re too young” (p. 11)<sup>4</sup>. Pero también se debe a otras cuestiones, como la que describe Hernández (2001):

---

3. “Antsilwiniik” –mujer hombre– es el término usado para nombrar a “una persona que puede hacerse pasar por hombre, y a la vez por mujer” en la lengua originaria tsotsil (Hernández-Silvano et al., 2020, p. 133).

4. “La comunidad gay adulta cree que somos bebés... como si realmente no supiéramos que somos homosexuales porque somos demasiado jóvenes” (traducción propia del inglés).

El único requisito para pertenecer a Unigay [colectivo LGBT+ de la Ciudad de México] era que los miembros fueran mayores de 18 años, *por las cuestiones legales de la mayoría de edad y para evitarse problemas con los padres de familia*: “No queremos ser acusados de ‘corrupción de menores’”, dijo Paco en alguna ocasión, sarcásticamente. Paco y Carlos me contaron que a veces llegaban a asistir al parque jóvenes menores de 18 años y les decían que podían ser aceptados en el grupo siempre y cuando llevaran una carta de autorización de algún tutor. Pero se dieron cuenta de que eso funcionaba más bien como una invitación involuntaria para que no regresaran los jóvenes porque, si no habían salido del clóset, difícilmente podían cumplir con ese requisito (pp. 75 y 76, cursivas del autor).

En este contexto, en el presente trabajo se exploran las opiniones e ideas de un grupo de adolescentes gays en cuanto a las miradas construidas socialmente alrededor de las niñeces y adolescencias sexodiversas. Es una investigación cualitativa interpretativa en la que se empleó la entrevista semiestructurada –en su modalidad de e-entrevista– para la recolección de datos, y el análisis del discurso para la interpretación del “corpus” empírico. La muestra estuvo conformada de manera intencional por ocho varones que se autoetiquetan como gays, con una edad de 18 años y que viven en la Ciudad de México y el área metropolitana.

La estructura del trabajo es la siguiente. Después de la presente introducción, se inicia por cuestionar la invisibilización de menores de edad LGBTIQ+, cuyo reconocimiento está mediado por una serie de aspectos, entre los cuales se destaca la heteronormatividad y el adultocentrismo. Se argumenta alrededor de estas dos posturas desde una mirada crítica a partir de referentes de la perspectiva de género, los estudios de la diversidad sexual y de las juventudes. A continuación, se presenta el diseño metodológico, donde además se describen algunas problemáticas que aparecieron en la realización de la investigación. Posteriormente se incluyen los hallazgos así como el análisis de los datos, para lo cual se hace uso de algunos referentes teóricos que tienen como intención poner en diálogo a los participantes de la investigación con diversos autores. Este apartado se orienta en tres direcciones: el cuestionamiento a la invisibilización de las niñeces y adolescencias gay, la crítica a los intentos de corrección o curación y el reconocimiento de la diversidad sexual como derecho. Hacia el final se presentan una serie de reflexiones que apuntan a la necesidad de reconocer a las niñeces y adolescencias LGBTIQ+, cuyo paso es sustancial para la construcción de sociedades más respetuosas de la diversidad.



## Adolescentes gays, ¿existen?

Por principio, se coincide con el planteamiento de Ávila (2011) en cuanto a la necesidad de afirmar que sí es posible hablar de niñeces y adolescencias gays. Y esta aclaración es sustancial toda vez que existen diversos problemas para su reconocimiento. Para muchas personas, pensar que un menor de edad tienen una orientación no heterosexual puede resultar absurda, aunque a la vez, les es perturbadora (Ávila, 2011). Desde el sentido común, señala Mendos (2014), se podría decir que todas las personas LGBTIQ+ han tenido infancia o adolescencia<sup>5</sup>. Sin embargo, más allá de esta idea, subyace la invisibilización a la que han estado sumidos niños y adolescentes, porque pareciera que solo existen en la medida en que cumplen con cierta edad.

Muchos de los discursos que buscan "proteger" a los menores de edad de la homosexualidad se basan en la idea de un niño y un adolescente que no existe (Preciado, 2013). Se sustentan en una imagen en la cual se afirma la asexualidad durante estas etapas y se procura un supuesto aislamiento para que no reciban influencias sociales y culturales que puedan "desviar" un supuesto destino biológico<sup>6</sup>. Son sujetos que han sido desposeídos de la oportunidad de apropiarse de sí mismos y hacer uso de su cuerpo para relacionarse con los demás sexualmente (sin reducir lo sexual a lo coital).

Existen varias razones para justificar la negación e invisibilización de estos sujetos y dichos motivos tienen su raíz en el saber médico-biológico, psicológico y moralizante religioso, concretamente católico en el caso mexicano (Flores, 2007; Torres, 2009); estos, a su vez, están asentados en el adultocentrismo y la heteronormatividad. Es complejo separar uno de otro, pues el entramado que existe entre ellos los refuerza mutuamente y los alimenta en la construcción de ciertas percepciones e ideas alrededor de la sexualidad infantil y la homosexualidad. A continuación, se describirán los supuestos heteronormativos y adultocentristas que, desde la postura adoptada, subyacen a la invisibilización y negación de las infancias y adolescencias gays.

---

5. Con esta afirmación, no se dejan de lado los debates y argumentos que apuntan a la forma en que se ha construido –o no– social y culturalmente la niñez y adolescencia en diferentes lugares y momentos. Sin embargo, en el contexto en que se da dicha aseveración, es posible identificar una forma de construcción de estas etapas que también se reconocen en el escenario del estudio.

6. Como ejemplo de ello, durante el tiempo en que se realizó este texto, un suceso que cobró particular relevancia fue la polémica alrededor de una película para el público infantil donde se presentó un beso entre una pareja lésbica. Las discusiones en diferentes medios, como las redes sociales, cobraron matices polarizados e intensos, donde los argumentos a favor de la defensa de lxs niñxs se esgrimieron para apelar a que las familias evitaran llevar a sus hijxs a los cines. A esto se sumaron las reacciones de diferentes gobiernos y cadenas comerciales que prohibieron la exhibición de la cinta.

a) *Supuestos heteronormativos*

El término heteronormatividad fue acuñado por el teórico *queer* Warner (1991). En conjunto con Berlant, señalan que se trata de:

aquellas instituciones, estructuras de comprensión y orientaciones prácticas que hacen no sólo que la heterosexualidad parezca coherente – es decir, organizada como sexualidad sino también que sea privilegiada. Su coherencia es siempre provisional y su privilegio puede adoptar varias formas (que a veces son contradictorias): pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales; se la percibe como un estado natural; también se proyecta como un logro ideal o moral (Berlant y Warner, 2002, p. 230).

Es preciso aclarar que no se trata únicamente de un “corpus” de doctrinas o normas a seguir, sino que es un entramado que tiene presencia en prácticas e instituciones y que generan una sensación de corrección mediante diferentes manifestaciones, las cuales pueden ser inconscientes e, incluso, contradictorias (Berlant y Warner, 2002). Esto es porque, como señala Seal (2019), la heteronorma es un proyecto político y pedagógico que sirve a ciertos intereses en un marco de relaciones específicas de poder.

Esta norma es una construcción sociohistórica que tiene como base un sistema dicotómico y jerarquizado. Esto quiere decir que existen dos categorías en las que se ubican las personas –ser hombre y ser mujer–, las cuales son distintas entre sí –se eliminan las semejanzas (Rubin, 1986) – y se estiman como esenciales y complementarias, pero que, además, una se encuentra por encima de otra –jerarquizadas–. Dicha agrupación se basa en un supuesto biológico y esencialista incuestionable –y tampoco justificable vía racional– a través del cual a las personas les son asignados una serie de roles y actividades que social y culturalmente se espera que cumplan. De este modo, la sexualidad se convierte en un campo de poder (Warner, 1991) en el que tienen lugar diversos procesos que buscan producirla y reproducirla.

Concretamente, en cuanto a los varones y la masculinidad, Badinter (1993) trae a colación la frase aristotélica “el hombre engendra al hombre” para hacer referencia no solo a la forma en que, a través de la socialización, los adultos transmiten a los más jóvenes el principio de humanidad, sino que amplía su uso a la forma en que la sociedad, en su conjunto, contribuye a la formación de lo masculino y de los hombres. Kimmel (1997) recupera de Brannon cuatro frases que se vinculan con la definición de la virilidad y que funcionan como principios para regular la vida de los varones: 1) “¡Nada con asuntos de mujeres!”, es decir, quienes quieran expresar que son hombres deben alejarse de lo que sugiera feminidad; la masculinidad se posiciona de este modo como lo contrario a esta, y se le considera indeseable; 2) “¡Sea el timón principal!”, esto es, colocarse por encima poseyendo atributos como poder, éxito, riqueza y posición

social; 3) "¡Sea fuerte como un roble!", o sea, dejar las emociones fuera –"los hombres no lloran"– y mostrar calma y confianza ante cualquier problemática; 4) "¡Mándelos al infierno!", lo que significa exhibir osadía y agresividad, arriesgarse para conseguir lo propuesto.

Con lo anterior se señala que la negación de la sexualidad infantil y de las adolescencias está atravesada por directrices y prescripciones alrededor de la masculinidad. Como se aprecia en los mensajes, el odio a lo sexodiverso se instala como un discurso potente que impacta en la construcción identitaria de los varones. En tal sentido, Rómoli (2018) apunta que la identidad masculina se construye a partir de la lógica de la negatividad, es decir, que se busca dejar claro a los varones qué es lo que no deben hacer o ser si es que quieren acceder al mundo de los privilegios que les supone pertenecer a cierto grupo. Y en el caso específico, se busca dejar claro que los varones gays y la homosexualidad son indeseables.

De este modo, la heteronorma legitima el sexismo y la homofobia al otorgar superioridad a la heterosexualidad frente a otras formas de sexualidad, mientras que avala y promueve violencias contra quienes han roto la norma sexual, independientemente de su orientación sexual. Así, se recuerda a las personas sexodiversas que deben esconderse, ocultar parte de sus vidas si quieren pasar desapercibidos y evitar mostrarse como tales para evitar ser objeto –se les deshumaniza– de rechazo, marginación y violencias. Bajo la lupa de la heteronormatividad, no hay posibilidades de elección fuera de la asignación binaria y de lo que Butler (2007) denomina "matriz heterosexual" (p. 36) compuesta por dos sexos, dos géneros y una orientación sexual unívoca que es la heterosexual. En palabras de esta autora "[l]a heterosexualización del deseo exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre «femenino» y «masculino», entendidos estos conceptos como atributos que designan «hombre» y «mujer»" (Butler, 2007, p. 72). Esta matriz es ineludible y a partir de ella se asignan, clasifican y regulan las identidades de género (Gros, 2016), estableciendo distinción entre aquellas que son consideradas correctas e inteligibles –por mantener coherencia y continuidad–, y castigar las que no lo son.

En este sentido, si resulta complejo hablar de diversidad sexual, en lo general, lo es aún más considerar la posibilidad de niños y adolescentes con una orientación sexual no heterosexual. Por ello, no son contemplados como víctimas de violencias por OSIEGCS en diferentes espacios, como las instituciones educativas, donde no solo los pares actúan contra ellos, sino que hay docentes y padres de familia que ejercen acciones frente a las conductas consideradas inapropiadas y que atentan contra la "buena educación".

Walton (2005) señala que se concibe a la escuela como un lugar alejado de estas cuestiones por considerar a los estudiantes como “inocentes” que desconocen la existencia de la diversidad sexual, lo cual es respaldado por padres de familia, quienes opinan que hay que dejar afuera de la escuela a la homosexualidad “por el bien de todos los estudiantes”. Incluso, menciona Britzman (1996), “existe o medo de que a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas” (p. 79)<sup>7</sup>. Además, existe la creencia de que las personas que hablan acerca de estos temas en la escuela lo hacen para “reclutar” a niños y adolescentes inocentes y “volverlos” gays.

### *b) Supuestos adultocentristas*

El adultocentrismo hace referencia a las ideas y creencias que establecen una relación en la cual las personas adultas ostentan el poder y su mirada es el referente para interpretar y actuar en el mundo. Esta forma se impone sobre todas las personas consideradas por debajo de la edad o características requeridas para ser evaluados como adultos, como es el caso de niñas, niños y adolescentes (NNA) e, incluso, a las personas de la denominada tercera edad. Lo anterior, porque se concibe la adultez como la etapa de culminación y un estado de equilibrio al cual se debe llegar. Desde esta posición, se juzga a las etapas de niñez y adolescencia como inacabadas, inmaduras, incapaces, y otras consideraciones similares, ante lo cual NNA requieren de protección y tutela. Consecuencia de ello es la invalidación de sus ideas y opiniones, y se les limita o impide la toma de la palabra.

De acuerdo con Guerrero (2017) se trata de un “sesgo etario” (p. 168) desde el cual se considera que ciertas personas –NNA– no pueden pronunciarse acerca de sus propios deseos y sentimientos, y que las decisiones de sus vidas está completamente en manos de los adultos (tanto padres y tutores como otras personas e instituciones). Bajo este supuesto desarrollista, se interpreta que los menores de edad no son “agentes epistémicos competentes” (Guerrero y Muñoz, 2018, p. 21), ante lo cual sus narrativas son silenciadas y desatendidas, y su capacidad de agencia es invalidada. En extensión a ello, se considera que los menores no pueden decidir acerca de su OSIEGCS.

Específicamente, desde la posición adultocentrista se concibe a la adolescencia como un periodo de aprendizaje para la vida adulta con las respectivas consideraciones de inmadurez, “inexpertis”, pero con la expectativa de que se transformarán en un “deber ser”. Se les ubica en un sitio indeterminado que oscila entre la niñez y

---

7. “existe el temor de que la mera mención de la homosexualidad fomente las prácticas homosexuales y provoque que los/las jóvenes se unan a las comunidades de gays y lesbianas” (traducción propia del portugués).

la adultez donde el criterio cronológico, más que el desarrollo social y emocional, es determinante para la asignación de un rol en la sociedad. Bajo esta lógica, los adultos cuentan con un saber legitimado socialmente y los adolescentes son considerados como sujetos pasivos, los cuales están en espera de llegar a la madurez en las instituciones escolares que han sido definidas para prepararse y poder integrarse al mundo. A este respecto, Duarte (2001) señala que existen "trampas" en esta visión adultocentrista: 1. La universalización y homogeneización, sin distinción de género, grupo social, pertenencia étnica, entre otros: "todos los adolescentes son iguales"; 2. Una estigmatización social de la adolescencia y sus prácticas: "los adolescentes son un problema", "son rebeldes sin causa"; 3. Reducción a una etapa de la vida sin considerar la complejidad social y la simultaneidad de posiciones; 4. La idealización de la adolescencia como esencia, negando que existen muchas formas de expresarse: "los adolescentes son el futuro del mundo". En esta última "trampa" subyace la idea de que los adolescente "serán el futuro" en la medida en que continúen la reproducción de los aspectos normativos transmitidos (Duarte, 2001).

Como etapa de transición e inmadurez, a los adolescentes se les considera como incapaces de razonar y tomar decisiones; de ahí que aspectos, como la sexualidad, reciban particular vigilancia de los adultos (Ramírez, 2020). En este sentido, al pensar en esta etapa se identifican principalmente los cambios fisiológicos y físicos de mujeres y varones. De ahí que, como señalan Tuñón y Eroza (2001), muchos trabajos alrededor de la sexualidad durante la adolescencia se centren en las relaciones prematrimoniales, la prevención de embarazos o las infecciones de transmisión sexual (ITS), enfatizando la necesidad de controlar el ejercicio de la sexualidad por parte de los adultos y las instituciones, más que a la comprensión de los significados y prácticas. Paradójicamente, pese a que se tiene conocimiento de las prácticas sexuales durante esta etapa, los adolescentes siguieron invisibilizados como sujetos con subjetividad y sexualidad. A decir de Angelides (2012), "the figure of the sexual adolescent was everywhere yet nowhere" (p. 482<sup>8</sup>), pues la vivencia de la sexualidad es una prerrogativa de la vida adulta que debe ser compartida con otras personas del llamado "sexo opuesto" (Lopes, 2000).

En cuanto a la diversidad sexual, cierto discurso psicológico ha sido empleado en ocasiones para posicionar a la homosexualidad como un estado transitorio que no determina o tiene impacto significativo en la orientación sexual en la vida adulta<sup>9</sup>. Y

---

8. "la figura del adolescente sexual estaba en todas partes, pero [a la vez] en ninguna" (traducción propia del inglés).

9. Como señala Savin-Williams (2009), algunos de estos estudios y afirmaciones no contemplan las consideraciones sociales que trae consigo la asunción de la identidad gay. Para algunos varones resulta complejo reconocer una orientación distinta a la socialmente esperada, por lo cual optan por encubrir sus deseos y sentimientos, y vivir como heterosexuales.

aunque se reconocen prácticas homoeróticas, se explica que se tratan de episodios que no requieren una particular mirada, pues incluso pueden ser accidentales (Bastin, 1979, como se citó en García-Villanueva et al., 2017). Además, subyace la idea de que estas prácticas se superarán una vez que llegue la persona indicada o “se pruebe” (en el sentido coital de la referencia). Si bien no es posible descartar que esto sea cierto en algunas situaciones e historias de vida, ¿qué pasa en los casos en que estas prácticas están vinculadas con la asunción de una orientación sexual diversa?, donde no se trata de una “etapa de confusión”, sino que forman parte de una configuración identitaria y subjetiva.

En otras latitudes, un entretreído entre las ideas adultocentrista y la heteronorma han generado discursos esgrimidos desde grupos conservadores, cuya reacción frente a los avances y políticas pro-LGBTIQ+, ha sido la denuncia de una supuesta “ideología de género” a la cual atribuyen el hecho de que “haya más” niños y adolescentes sexodiversos. Desde esta postura, se argumenta que existe una agenda de reciente cuño que ha fomentado la “aparición” –como si de magia se tratara– de más personas y personajes LGBTIQ+ en la esfera pública. Este discurso acusa la creación de una “tiranía gay” (Seal, 2019) que consiste en una supuesta “infiltración” de sujetos sexodiversos en puestos claves del gobierno y su influencia en diversas decisiones políticas. Además, denuncian la colonización del espacio público a través de eventos vinculados a la diversidad sexual en espacios libres y la construcción de lugares “gayfriendly”. Bajo esta lógica, una de las principales metas de esta “ideología de género” es la supuesta intención de la comunidad LGBTIQ+ de controlar la mente de las personas haciéndolas que se sientan culpables por ser heterosexuales, buscando la perversión de los menores de edad (para “convertirlos”) y el control de los medios de comunicación para difundir una supuesta agenda contra la familia natural y las personas normales. Con ello, se estaría apuntando a la destrucción de la sociedad cual debe de ser.

Desde esta posición se evoca un discurso en el cual la heteronorma intenta seguir manteniéndose y estableciendo relaciones asimétricas de poder a través de ejercicios de violencia y exclusión. Así, aunque ciertos grupos lanzan acusaciones contra activistas y otras personas pro-LGBTIQ+ por promover algo de manera más o menos oculta, lo cierto es que la heteronormatividad es la que se desplaza de manera casi invisible, pero no inocente, en la mayoría de los espacios e interacciones (Walton, 2005). Aunque en México este tipo de discursos no tiene una fuerza importante aún, sus partidarios han hallado en ciertos lugares –como las redes sociales– nichos de difusión que han llevado a la organización de acciones y manifestaciones contra iniciativas y políticas a favor de leyes de identidad de género y se han opuesto a la cancelación de las “terapias de conversión”. Sumado a ello, las diferentes manifestaciones de violencias se han diversificado y escalado en diversas intensidades.

## Método

Se ubica la investigación en el paradigma cualitativo, el cual, de acuerdo con Vasilachis (2006), se interesa "por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos" (p. 29). Desde esta mirada, se reconoce que los informantes son sujetos y no objetos, y que cada uno cuenta con aspectos que los diferencian. Además, se les identifica como protagonistas relevantes del proceso de investigación, valorando los hallazgos como una construcción colectiva y cooperativa de sujetos esencialmente iguales, pero que realizan diferentes aportes. En similar dirección, se adopta un acercamiento de tipo interpretativo caracterizado por la profundización en los motivos de los hechos, las no pretensiones de generalización y la comprensión de que la realidad es dinámica y activa. Además, esto conllevaba la recuperación de significados e interpretaciones elaborados por los sujetos en sus interacciones e intersubjetividades, y en los cuales están inmersas creencias, valores y reflexiones.

Como estrategia para la recolección de la información se empleó la entrevista semiestructurada, para lo cual se preparó un guion con preguntas y tópicos a abordar, sin que esto constriñera los encuentros. Se realizó la videograbación de las conversaciones –con la autorización de los informantes–, las cuales tuvieron una duración de entre 1 y 1.5 horas. La investigación se desarrolló en el año 2021 en contexto del confinamiento por la epidemia de Covid-19, por lo cual las conversaciones se llevaron a cabo en modalidad de e-entrevista. Como parte de lo anterior, se emplearon recursos y dispositivos tecnológicos que permitieron el acercamiento a los informantes y la realización de los encuentros a través de videollamadas. Se consideraron algunas condiciones básicas en cuanto a lo tecnológico y técnico como acceso a internet, disponibilidad de la plataforma o aplicación, dispositivo o equipo adecuado y habilidades básicas para el manejo de los mismos; en este sentido, un criterio de excepción para la conformación de la muestra es que no se consideraron a sujetos que no contaban con las aspectos mencionados.

Para la sistematización y análisis de los datos, en la investigación se adoptó el análisis del discurso (Santander, 2011; Sayago, 2014). Como lentes de análisis, el objetivo de la indagación sirvió de referente para el proceso de interpretación, lo cual permitió una mirada centrada en el "corpus", evitando así perderse en la información que, aunque resultó atractiva, no es de interés en el marco de la problemática planteada.

Como sujetos de la investigación, se conformó una muestra intencional, sin pretensiones de representatividad, compuesta por ocho varones gays<sup>10</sup>, mexicanos, de 18 años de edad, habitantes de la Ciudad de México y el área metropolitana, y estudiantes de educación media superior. Ninguno declaró tener alguna discapacidad o pertenecer a un grupo originario o comunidad indígena. El contacto se dio por medio de una invitación en las redes sociales para participar en el proyecto de investigación, y a través de la técnica de “bola de nieve”. El rango de edad se consideró especialmente relevante pues, como se ha descrito, es un grupo etario poco contemplado en cuanto al tema de diversidad sexual. Los aspectos éticos, como la confidencialidad y el anonimato, se siguieron de manera cuidadosa. En términos formales, se presentó previamente a los informantes un documento de Consentimiento informado para ser firmado. Los nombres que aparecen en los fragmentos de las narrativas (Alex, Mickey, Matiz, Diego, Yayo, Edwin, Patricio y Daniel) son ficticios –más no así sus respuestas– y fueron elegidos por los propios participantes como una forma de hacer patente su presencia en la investigación.

Se estima conveniente señalar la existencia de algunas dificultades para la conformación de la muestra, las cuales se vinculan con los argumentos expresados en el apartado anterior en cuanto a la visión adultocentrista. Si bien se reconoce que los sujetos son dueños y portadores de sus historias y narrativas, para los menores de edad esto no se aplica del mismo modo. En el caso de esta investigación, aunque originalmente se contemplaba el acercamiento a estudiantes de 15 a 18 años –que cronológicamente se ubican en la etapa de la adolescencia–, esto resultó complejo por diversas causas.

Una de ellas se debió al hecho de que, al tratarse de menores de edad, el consentimiento estaba mediado por la madre/padre/tutor(a). En algunos casos, estos se negaron a otorgar el permiso a los estudiantes, aunque estos últimos estuvieran interesados en participar. El siguiente mensaje es ejemplo de ello: “la neta [la verdad] me da mucha pena, pero mi madre denegó la solicitud, me dijo que no le gustaría que estuviera en esta entrevista. Lo siento mucho” (Comunicación vía mensajería instantánea: 8 de marzo de 2021). En otros casos, los propios adolescentes decidieron no participar debido a que no habían hecho pública su orientación con sus padres, ante lo cual, la firma del consentimiento les era imposible.

---

10. En la investigación más amplia de la cual se desprende este artículo, la muestra está compuesta por doce informantes. Para el presente documento solo se tomaron las respuestas de ocho estudiantes.



Considerando estos elementos, la muestra final se conformó por estudiantes de 18 años, los cuales dieron su consentimiento de forma escrita y/u oral<sup>11</sup>. Aunque se planteó la posibilidad de un acercamiento con sujetos mayores de edad –lo cual podría haber evitado ciertas complicaciones en el proceso– se estimó clave aproximarse a las opiniones de varones gays más cercanos a la minoría de edad, dado que sus narrativas pueden distar de quienes son legalmente adultos. Savin-Williams (2009) señala que si bien diversas investigaciones han recurrido a muestras con mayores de edad para conocer acerca de sus infancias y adolescencias, esto puede resultar problemático por dos razones: 1. Por la imprecisión en los recuerdos debido al paso del tiempo, y 2. Por la reelaboración de los eventos pasados, con lo cual le pueden dar una interpretación diferente o más positivas. De ahí la necesidad de acercarse a sujetos lo más cercano posible a los momentos en que se dieron las experiencias.

## Resultados y discusión

De acuerdo con lo descrito, en esta investigación se exploraron las opiniones de un grupo de adolescentes gays respecto de las miradas construidas alrededor de las niñeces y adolescencias sexodiversas. A partir del tratamiento de los datos, emergieron –no fueron construidas *a priori*– tres categorías que apuntan en las siguientes direcciones: el cuestionamiento a la invisibilización de las niñeces y adolescencias gay; una crítica a los intentos de corrección o curación; y el reconocimiento de la diversidad sexual como derecho que no se debe violar. En su conjunto y de diferentes modos, los participantes se posicionan de manera crítica frente a los supuestos adultocentristas y heteronormativos.

Hay que hacer hincapié en que, desde la postura adoptada, se destaca la autoidentificación de los sujetos, más que las ideas que se centran en las prácticas sexuales como formas de categorizar a los varones gays. Sucede, como apunta Savin-Williams (2009), que suele mezclarse la orientación sexual con las conductas e identidades sexuales, lo cual crea confusiones al sugerir que hay un encadenamiento lineal. En contraste, se considera que el reconocimiento puede estar vinculado o no con dichas prácticas, ya que algunos varones –como es el caso de los adolescentes– se reconocen y “etiquetan” a sí mismos como gays aún sin haber tenido prácticas sexuales con otros varones, sino con base en sus sentimientos y deseos. Troiden (1989, como se citó en

---

11. Retamal (2020) señala que, dadas las condiciones de distanciamiento, el consentimiento se puede dar de forma oral y videograbada en las situaciones donde no sea posible un intercambio escrito, pero aún en los casos donde sí, la propia voz de los involucrados es conveniente.

Floyd y Stein, 2002) señala que “for the individuals without same-gender sexual experience, identity is based on desire and attractions, even though they are not acted on” (p. 171)<sup>12</sup>.

Con lo anterior, se busca un distanciamiento de la mirada que simplifica lo gay como una actividad sexual en particular, reduciendo la sexualidad a ciertas prácticas y con ciertos sujetos. Por el contrario, se sugiere una concepción más amplia de la sexualidad y de las formas en que se vinculan con los distintos planos de la conformación identitaria y que tienen que ver, sí con lo genital, pero también con lo erótico, lo afectivo y lo amoroso, y con establecimiento de relaciones interpersonales y una manera de ver, ser y estar en el mundo. De ahí que las prácticas sexuales no sean centro, ni se haga referencia directa, dentro del siguiente análisis, con lo cual no se busca replicar la evasión de la sexualidad adolescente, sino que esta se comprende desde un entramado distinto.

*a) Ser gay no es un chip que se coloca*

Por principio, hay que señalar que los participantes tienen diversas consideraciones ante las posiciones adultocentristas y heteronormativas, de acuerdo con sus propias historias de vida. La mayoría cuestiona el que se considere a la homosexualidad como algo que “surge” casi instantáneamente cuando se llega a cierta edad y no antes. Ellos se posicionan bajo la idea de que no es algo que mana de la nada ni tampoco que se descubre mágicamente una vez que se llega a los 18 años. En este sentido, reconocen que dicha orientación puede estar presente desde los primeros años de vida. Desde sus propias vivencias, cuatro de los informantes lo describen así: “[una vez] haciendo el *feed back* dije, así como “¿cuándo empezó esto?”, ¿no?, y yo pensaba: del kínder” (Alex); “creo que siempre lo supe desde edades muy tempranas, sinceramente desde niño de aproximadamente 9 años, pero trataba de engañarme a mí mismo diciéndome que no lo era” (Mickey); “yo me di... me empecé a dar cuenta bien en sexto, quinto, sexto de primaria, pero pues ya me di cuenta bien que sí, que sí era gay en primero de secundaria” (Matiz); “Creo que todo esto pasó en el periodo entre que estaba cursando los últimos meses de la primaria y el principio de la secundaria, es decir entre 13 y 15 años” (Diego).

Como se observa, la mayoría de los estudiantes emplean como referencia para situar sus vivencias su paso por los distintos niveles de escolaridad, más que la edad propiamente. Algunos ubican sus primeras inquietudes en el preescolar o primaria, y confirman ciertas sospechas en la secundaria o una vez que se ha ingresado a la preparatoria, aunque esto no es canónico. La inquietud por el “origen” de la orientación

---

12. “para las personas sin experiencia sexual con personas del mismo género, la identidad se basa en el deseo y la atracción, aunque no se actúe en consecuencia” (traducción propia del inglés).

no parece representar una preocupación para los participantes. Si bien reconocen que había "algo" en ellos, no sabían con exactitud qué era ni de dónde provenía; incluso hay quienes señalan que nacieron con ello y sanseacabó; no precisan de explicaciones adicionales.

Con base en este conocimiento y experiencia, la mayoría de los informantes se posicionan en la idea de que orientación sexodiversa no es algo que surge espontáneamente, pero son firmes al declarar que no se da sencillamente cuando se llega a la mayoría de edad. La siguiente respuesta ejemplifica esto:

Pues yo pienso que el día que cumplés 18 no creo que se te ponga otro chip en el que estés más maduro, entonces, yo pienso que lo que te gusta y lo que sientes que eres, es algo que pues está ahí y, o sea, siempre ha estado ahí. Como que la gente dice "apenas decidí", ¡no!, ¡no!, o sea, siempre estuvo ahí, pero no había podido salir por una u otra cosa... (Alex).

Más allá de ahondar en las explicaciones sobre el origen de la homosexualidad –las cuales se han dado desde la medicina, la genética, el psicoanálisis, la psicología, etcétera–, las concepciones de los informantes es que la orientación no se elige, sino que ya se tiene, de uno u otro modo. A decir de ellos, tampoco consiste en algo que se "implanta" –como chip–, ni que surge por la influencia de terceros o debido a situaciones en particular (a veces se dice que es debido al abuso sexual en la infancia, por ejemplo). Lo anterior, permite a los adolescentes sostener y defender la idea de que no es algo se da de la nada y se manifiesta solo a partir de la edad adulta, sino que implícitamente está ahí.

El hecho de que la orientación se oculte o no "salga" durante la niñez puede deberse a las diversas restricciones sociales que impiden la existencia de menores de edad sexodiversos y porque no existen modelos que permitan nombrar lo que se siente. A este respecto, dos entrevistados manifestaron lo siguiente:

Uno dentro de sí siempre sabe qué pasa, o sea, yo recuerdo que desde el kínder lo sentía, ¿sabes? O sea, no sabía ponerle nombre porque pues estaba muy chico, pero yo lo sabía, o sea, entonces creo que está mal el solo validar a que cuando tengas 18 ya sabes lo que pasa, o sea, no creo que eso sea correcto (Yayo).

Yo pienso que los niños y la gente, las personas en nuestra infancia podemos conocernos, podemos intuir ya un poco que tenemos, somos algo. No lo sabemos nombrar en ese momento y no tenemos la información tampoco al alcance, pero yo pienso que desde que nuestra infancia podemos como indagar un poquito en eso y esto nos puede servir ya después para más adelante descubrir cuál es la verdad, ¿no? (Alex).

Tanto Yayo como Alex señalan como un elemento clave la falta de información que permita a los menores la identificación y nombramiento de aquello que sienten. El hecho de que la visión adultocentrista y heteronormativa imponga, implícita y explícitamente, modelos centrados en la heterosexualidad y traten en los márgenes a las sexualidades no normativas, conlleva que aquellos con sentimientos distintos a los esperados, tengan confusiones y miedos. Aunque pueden identificar en sí cierta atracción homoerótica, no logran explicar lo que sienten, ni pueden externarlo tan fácilmente. Pero, incluso, cuando conocen cómo se llama aquello que han identificado y las connotaciones negativas que ello acarrea, esto puede provocar que prefieran mantenerse en silencio o en la oscuridad.

Algunos de los participantes también reconocen que el descubrimiento o identificación de la orientación no es algo que sucede solo en la infancia o adolescencia, sino que puede darse en distintos periodos, y que no por ello debe ser considerado como menos o más válido. Es decir, aunque algunas investigaciones (Diamond, 1998) reportan que el descubrimiento de la orientación sexual ocurre en edades tempranas, esto no sucede en todos los casos. A partir de su propia experiencia, y el conocimiento de otras, los informantes opinan que este proceso puede ocurrir en diferentes períodos. Aunque la mayoría indicó que en sus casos sí pasó en la adolescencia o antes de la pubertad, son conscientes de que esto puede ser diferente para otras personas. Como dos de los adolescentes afirman:

Así como una persona se puede autodescubrir ya grande, alguien chico también lo puede hacer. Tanto la madurez como todo sentimiento, surge a cualquier edad, solo falta que exista cierta claridad [claridad] y que no se le deprime al principio, nadie sabe si es cierto o no lo que uno siente (Edwin).  
Pues creo cada quien decide lo que es cuando quiere y, además, te digo, creo que no es algo que se desarrolla, bueno, que no sabes, siento que tú ya naces con eso, entonces creo que si tú sabes la orientación que tienes a los diez años, pues creo que es muy válido. Y si la sabes o te das cuenta hasta los veinte, veintidós, también está bien (Patricio).

Conceptos como “madurez”, asociados a la adultez, son cuestionados como características inherentes a ciertos momentos o etapas. Por el contrario, se reconocen como procesos y características que pueden lograrse en diferentes momentos. Así mismo, las respuestas apuntan a que las decisiones que conlleva identificarse sexodiverso pueden darse en diferentes momentos sin que se trate de un transcurso igual para todos o que se deba de cumplir con ciertos requisitos como si de una lista de cotejo se tratara. Como señala uno de los informantes:

Uno sabe cuando ya (sonríe), cuando sabe que hay algo que no está bien, entre comillas, y pues también cada uno decide en qué momento contárselo a las personas, y a qué tipo de personas y cómo lo vas a ir contando, pero no hay una edad (Matiz).

Lo anterior, se vincula con el cuestionamiento a ciertas narrativas que describen el desarrollo de las identidades gays como si se trataran de trayectorias iguales e inamovibles para todos en la cual se deben cumplir ciertos requisitos. Cohler y Hammack (2007) señalan que, en la comprensión del desarrollo de diversos aspectos en la vida de los sujetos, se han elaborado modelos o estadios que buscan describir y explicar lo que sucede, como si hubiera estabilidad temporal y geográfica de manera universal y generalizable. Así, por ejemplo, el pensamiento eriksoniano ubica la crisis de la identidad durante la adolescencia, como si esta "crisis" estuviera presente en todos los sujetos que viven esta etapa, como si se limitara únicamente a este estadio, o como si no estuviera influenciada por cuestiones culturales o sociales. En similar caso, para la comprensión del desarrollo de la identidad de las personas sexodiversas se han confeccionado etapas que buscan explicar dicho proceso.

Las críticas anteriormente expresadas pueden aplicarse a estas construcciones – denominadas "enfoque del ciclo de vida" (Cohler y Hammack, 2007, p. 48) –, donde las consideraciones individuales y particulares quedan de lado, y la relevancia del contexto en los cambios y transformaciones están ausentes. Las experiencias personales –como las descritas por las informantes de esta investigación– y las perspectivas interseccionales entran en debate con estas posturas, pues se describen trayectorias no uniformes, variables, con acontecimientos y procesos que van y vienen.

Continuando con los hallazgos, algunos de los sujetos manifestaron cierta reticencia a aceptar que se reconozca a menores de edad como sexodiversos. Esto es contradictorio en cierto sentido, ya que algunos de ellos se identificaron como gays durante la adolescencia; no obstante, opinan que es necesario tener ciertos miramientos al hablar de diversidad sexual en estas etapas. Entre sus argumentos se ubica la consideración de que hay cierta inmadurez que implica que no haya claridad en lo que se siente. De acuerdo con esta mirada, se trata de periodos en los cuales se exploran y buscan soluciones que pueden no ser definitivas. Esto se ejemplifica en la siguiente respuesta.

Pues, bailo en un punto medio, ¿no?, porque sí de alguna manera somos como inmaduros y vamos en esa búsqueda de quién soy y a dónde voy, pero creo que la gente suele polarizarlo, ¿no? Es de tú no sabes nada y parece que a los 18 es como mágicamente desbloqueas todo y ya sabes todo. No sé si me explico. Bailo en un punto medio porque sí concuerdo con que busquemos a esa edad quiénes somos, pero pues no estamos en blanco, ¿no? (Daniel).

Como sugiere este entrevistado, el etiquetamiento –tanto interno como externo– durante la adolescencia puede resultar peligroso, pues hay posibilidades de que esta sea incorrecta o se decida cambiar o abandonar posteriormente. Ante ello, se estima poco conveniente usar rótulos en dichos momentos. En esto también subyace la idea de que la sexualidad es fluida y no debe ser encasillada. Narring et al. (2003) concuerdan con esta visión; es decir, que el autoetiquetado durante la adolescencia no es preciso en todos los casos, dado que es una etapa en la cual aún existen dudas por resolver en los propios sujetos.

Lo anterior no significa necesariamente negar del todo los sentimientos y atracciones, sino que estos se pueden ampliar –hacia la bisexualidad, por ejemplo–, elegir una forma de etiquetamiento diferente o abandonar estas identidades –que no la atracción afectiva y erótica–. De acuerdo con la información consultada, en México no son comunes los trabajos de tipo longitudinal, por lo que no es posible identificar cambios en las trayectorias de los participantes en investigaciones que exploran las narrativas de sujetos LGBTIQ+. Algunas investigaciones realizadas en Estados Unidos encontraron historias de sujetos que han cambiado su OSIEGCS a lo largo del tiempo (Diamond, 1998); por ejemplo, mujeres identificadas como lesbianas que después declararon ser bisexuales, o varones bisexuales que señalan ser gays únicamente.

No está de más aclarar que esta postura puede ser un tanto conflictiva y generar debates, pues pareciera respaldar que la orientación sexual es un asunto voluntarioso o que se puede escoger. Precisamente este cuestionamiento a la idea de que no se trata de una preferencia es lo que ha llevado a un cambio en la denominación para plantear que no es una suerte de opción en la vida de los sujetos. Concebirlo de este modo abonaría a las ideas de que al ser algo que se elige, también se puede abandonar, seleccionar o revertir/corregir. A lo que apunta este informante, más bien, es al uso de ciertas etiquetas que suelen colocarse en los sujetos –ya sea por el propio individuo o por las personas que lo rodean–, lo cual resulta poco pertinente en algunos casos, pues desde una mirada fluida de la sexualidad, esto puede plantearse de modos distintos a lo largo de la vida sin que esto represente contrasentidos.

#### *b) Nada que curar*

Como se ha señalado, existen distintos supuestos que niegan la posibilidad de una sexualidad diversa antes de los 18 años. La llegada a la edad legal en México se asume como el punto en el cual las personas pueden tomar decisiones cruciales en sus vidas. En tanto, existe la prerrogativa de los adultos para decidir sobre las vidas de los menores. En este sentido, un tema que salió a relucir durante las e-entrevistas, vinculado a las niñeces y adolescencias gays, es el de los ECOSIG (esfuerzos para corregir la orientación sexual y la identidad de género), también conocidas como “terapias de conversión”. Este tipo de estrategias se han implementado con la intención

de "corregir" a los hijos, familiares u otros sujetos que se "desvían". En palabras de un entrevistado:

Hay papás que no aceptan a sus hijos y así, pues lo quieren llevar [a las "terapias de conversión"] para hacerlos heterosexuales y eso. Creo que no deberían existir, y sin embargo, pues, existen y además hay gente que todavía cree que eso está bien o que eso funciona y pues (niega con la cabeza) (Patricio).

En la Ciudad de México la discusión alrededor de estas supuestas "terapias" tuvo una notable presencia durante el año 2020, dadas las acciones por parte del Congreso estatal para su prohibición. En contraste, grupos conservadores y religiosos, principalmente, defendieron su implementación argumentando que es derecho de los padres orientar y educar a sus hijos, así como someterlos a tratamientos para su supuesto beneficio. En consideración de Ryan (2020):

los ECOSIG para menores de edad, adolescentes o personas adultas son parte del rechazo social a las identidades LGBT. La mayoría de las niñas, niños y adolescentes LGBT –en diferentes culturas– crecen rodeados de mensajes negativos y de rechazo, así como de creencias distorsionadas sobre 'gente como ellas y ellos.' Estas percepciones erróneas afectan la manera en la que la juventud piensa de sí misma se percibe a sí misma, sus relaciones, su futuro y su autocuidado (p. 3).

Las consecuencias de estos llamados "tratamientos" se expresan en diversos problemas psicológicos y sociales a quienes se les ha aplicado. Aunque ninguno de los participantes reconoce haber recibido alguna intervención de este tipo, han tenido noticia de ello a través de películas y casos difundidos en internet o las redes sociales. Identifican que se trata de formas de tortura que atentan contra la dignidad de las personas, a las cuales difícilmente aceptarían asistir de manera voluntaria.

Las terapias de conversión, hasta donde yo tengo entendido, son más para, están más dirigidas para las personas que no quieren ir, pero son terceros los que los obligan a ir. Definitivamente no estoy de acuerdo por el hecho de que son tortura, es algo que, esfuerzos de corregir algo que no es corregible, porque no en un principio no es un error, no es algo malo, así que pues... (niega con la cabeza) (Matiz).

Es algo muy feo, es una experiencia... tan solo que yo como la viví de una forma muy ligera, no me imagino en el caso de que ya se implica algo violento e implica un tipo de, como, de intentar borrar o corregir algo que no se puede corregir, y que solo causa más sufrimiento y trauma a una persona que en este momento necesita el apoyo de las personas que le rodean (Alex).

En su testimonio, Alex hace referencia a las recomendaciones de su madre, quien le sugirió asistir con un líder religioso para conversar acerca de sus “dudas” y que pudieran orientarle. Aunque no fue obligado ni acudió, reconoce la insistencia constante para que acudiera a recibir una “correcta orientación”, lo cual le generó cierto trauma, como él lo califica. De hecho, en el proceso de “descloset”, varias veces le fue señalado que sus sentimientos eran incorrectos y que debía cambiar, ya fuese asistiendo a la iglesia o mediante atención psicológica.

Aunque en términos legales existen varias disposiciones para que estos “tratamientos” no ocurran –al menos en la Ciudad de México donde se determinó en julio de 2020 la prohibición de estas “terapias”–, hay varias entidades que no han dispuesto nada al respecto, ni tocado el tema en términos legales. Detrás de ello, es posible identificar una reticencia a aceptar formas de sexualidad diferente a la heterosexual y, además, que esto pueda expresarse en niños y adolescentes.

### *c) Ser niño o adolescente gay como derecho*

Un posicionamiento que también estuvo presente en las respuestas de los participantes es la que podría ubicarse como parte del discurso de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, se interpreta que independientemente de las consideraciones morales, religiosas o de otra índole similar, se deben respetar los derechos de todas las personas sin distinción alguna.

En esa época [niñez y adolescencia] yo no me atrevería a encasillar a alguien, decir que es gay, bisexual, pansexual, hetero, pero tampoco es como poder negarle el hecho de que esta persona quiera decir “pues soy gay desde la adolescencia”, porque yo no estoy en el derecho de negarle que, identificarse de esa forma (David).

A partir de esta mirada, es conveniente considerar derechos como el libre desarrollo y el derecho a la identidad, entre otros. De acuerdo con la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de México:

*[n]iñas, niños y adolescentes tienen derecho a no ser sujetos de discriminación alguna ni de limitación o restricción de sus derechos, en razón de su origen étnico, nacional o social, idioma o lengua, edad, género, preferencia sexual, estado civil, religión, opinión, condición económica, circunstancias*



de nacimiento, discapacidad o estado de salud o cualquier otra *condición atribuible a ellos mismos* (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 4 de diciembre de 2014, artículo 39, cursivas del autor).

Un elemento a resaltar del anterior fragmento es el hecho de que si no se aceptará que hay niños y adolescentes que pueden tener una "preferencia sexual" (*sic.*) distinta a la heterosexual, ¿por qué se establece legalmente la necesidad de protegerla?, ¿realmente se trabaja para defender a todos los niños y adolescentes independientemente de cualquier "condición atribuible a ellos mismos"?

Pese a los avances en diversos ámbitos, como el de los derechos humanos a partir de la lucha de los colectivos LGBTIQ+, hoy en día los adolescentes gays continúan viviendo situaciones en las cuales difícilmente pueden oponerse al poder presente en los discursos y acciones de invisibilización y odio (Pulecio, 2015). Hablar de derechos humanos en abstracto y generalizando, juzga Junqueira (2013), es inútil y vago, pues el reconocimiento legal a la identidad y desarrollo plenos de niños y adolescentes gays no se ha traducido necesariamente en acciones reales. En ocasiones, en vez de actuar para contrarrestar y combatir estos actos y discursos, operan acciones y dispositivos –aún en la omisión– para reforzar y reproducir la heteronorma.

Aunque teórica y legalmente existen discursos y argumentos a favor de la igualdad de género, la no discriminación y el respeto de los derechos y dignidad de todas las personas –incluidos los derechos sexuales–, en la vida cotidiana de algunos niños y adolescentes gays es posible percibir la existencia de concepciones y prácticas rígidas que buscan modelar y regular los cuerpos y sexualidades, a la vez que justificarlas y legitimarlas, como criterios que deben operar en ella.

### **Reflexiones finales**

Es preciso señalar que la presencia de niños y adolescentes sexodiversos no es algo reciente ni exclusivo de ciertos contextos. La mayor visibilización en la actualidad puede deberse a diversos factores, como un espectro de tolerancia un poco más amplio, ciertos cambios en las representaciones de las personas LGBTIQ+ en los medios de comunicación, por ejemplo, y las legislaciones a favor de las personas sexodiversas. Pese a ello, y con ello, aún existen una serie de ideas, prejuicios, estereotipos y actitudes que se posicionan frente a la diversidad sexual para negarla, odiarla y atacarla.

En este contexto, en este trabajo se ha intentado presentar y analizar diversas opiniones e ideas de un grupo de adolescentes gays de la Ciudad de México y el área metropolitana en cuanto a las miradas socialmente construidas alrededor de las niñeces y adolescencias sexodiversas. Derivado de una serie de narrativas por parte de estos varones, se ha argumentado la presencia de diferentes ideas y supuestos, cuyas prácticas y discursos apuntan a la invisibilización de sujetos LGBTIQ+ menores de 18 años, a la negación de la atracción afectiva y a la implementación de acciones para

una supuesta corrección de las desviaciones –de acuerdo con la lógica heteronormativa–, como las llamadas “terapias de conversión”.

Como se ha argumentado teóricamente, existen una serie de dispositivos y mecanismos sustentados en al heteronorma y el adultocentrismo que buscan imponer ciertas formas de sexualidad deseables, a la vez que negarla previo a cierto corte cronológico. En este tenor, los adultos tienen una asignación social clave en el cumplimiento de ciertas responsabilidades, entre las que se encuentra la socialización y educación de los nuevos integrantes. A través de mensajes verbales y no verbales se ordena la vida de los sujetos desde el binomio de género y la heterosexualidad obligatoria. De esta manera, la forma en que se construyen las identidades y subjetividades de niños y adolescentes tiene una estrecha relación con la manera en que se dispone desde el mundo de los adultos, quienes son considerados los poseedores del conocimiento y la autoridad. El nudo saber-poder permite que se produzcan ciertas disposiciones alrededor de la sexualidad y que se vigile el cumplimiento de la norma sexual. En esto, los adolescentes que reconocen que sus deseos y atracciones no se orientan a quienes se supone que debería, se enfrentan a una serie de dificultades y vicisitudes para poder vivir-se sexodiversos.

A partir de las percepciones y opiniones documentadas, se apoya el planteamiento de que ciertos sujetos son desposeídos del terreno de la sexualidad, debido a consideraciones como su edad o por juzgarse como algo anormal, antinatural o que atenta contra la moral. Sin embargo, frente a estas ideas, los informantes no se posicionan como sujetos pasivos y/o acrílicos, sino que han construido diferentes puntos de vista que cuestionan estos supuestos y que insisten en la necesidad de reconocer, en primer lugar, que existen niños y adolescentes no conformes con la heterosexualidad obligatoria. Además, las narrativas sugieren que la homosexualidad no está presente solo en ciertos momentos de la vida de las personas; que no se da en un momento determinado y bajo una trayectoria única; y que no se trata de algo que se pueda “curar”. Asimismo, los entrevistados han puesto de relieve que, en términos de derechos humanos, se deben respetar y proteger las OSIEGCS diversas, garantizando que niños y adolescentes puedan expresar sus sentimientos y emociones, y se les considere como interlocutores válidos. En este escenario, es conveniente señalar que entre los propios estudiantes hay sentires encontrados, pero que se inscriben en la línea de avanzar en la comprensión de aquello que les sucede a las niñeces y adolescencias sexodiversas.

Con los testimonios de los informantes también parece apuntarse a que la apropiación de la sexualidad por parte de los adolescentes se ha incrementado en las últimas décadas en comparación con otros años; esto a pesar de las opiniones y directrices de los adultos, en cuyos señalamientos hay intenciones para impedir y controlar, más que en una preocupación real acerca de los significados que los adolescentes atribuyen a sus prácticas y a sus relaciones. Esta apropiación del cuerpo y la toma de

la palabra se da no sólo en cuanto al uso de cierto tipo de ropa, accesorios, colores, peinados, léxico, entre otros, sino también en lo concerniente a las relaciones afectivas, las aproximaciones y las vivencias. Así, los adolescentes gays transitan en un escenario en el cual existen ciertas formas de apropiación que conviven con argumentos y discursos instalados en la norma sexual, en una suerte de tensiones.

En términos académicos, como se ha descrito en las líneas previas, hay una ausencia importante en México de estudios que tienen como informantes o interés a adolescentes. Lo presentado en el desarrollo de esta investigación quizá da cuenta de ciertos aspectos que pueden responder al porqué de estos vacíos. Las recomendaciones éticas alrededor de la investigación con menores de 18 años señalan lo sustancial que es contar con el asentimiento de los participantes, pero también con el consentimiento de su madre/padre/tutor(a) por ser sujetos a los cuales se les tienen restringidos ciertos derechos, como no poder decidir de manera libre si participan o no en una entrevista para una investigación. Las dificultades metodológicas descritas se inscriben dentro de la línea y concepción que posiciona a los adolescentes como inmaduros, incapaces de tomar decisiones clave en sus vidas y cuya voz no les pertenece, sino que la expresión de sus subjetividades y narrativas debe estar autorizada por las personas adultas, hasta la mayoría de edad legal. Este tipo de restricciones ha impactado en las decisiones de investigadores, lo cual se puede ver reflejado en algunas indagaciones realizadas en Estados Unidos (Dubé y Savin-Williams, 1999; Munoz-Plaza et al., 2002) donde los autores omitieron de manera intencional la colaboración de adolescentes –incluso cuando estos estaban muy interesados en participar– para evitar los contratiempos que esto genera, y procuraron reclutar informantes próximos a la minoría de edad, pero con mayoría legal.

En un nivel distinto, esta falta de información puede impactar en la carencia de acciones y políticas dirigidas a adolescentes LGBTIQ+ que permitan garantizar y promover su desarrollo integral, así como el cumplimiento de sus derechos. En la medida en que se comiencen a reconocer estas subjetividades e identidades, será posible dar algunos pasos iniciales que, empero, deben ser apenas la punta de un conjunto más amplio de labores que reeditúan en un avance más pleno para todas las personas sin distinción alguna.

En este sentido, para seguir avanzando en la comprensión y atención de las diversas poblaciones, es menester continuar con la documentación y análisis de casos e historias que dan cuenta de las trayectorias de vida de sujetos sexodiversos. Las opiniones y narrativas de adolescentes LGBTIQ+ tendrían que tener mayores acercamientos y reflexiones desde la investigación en un marco ético que permita la visibilización y reconocimiento de las diferentes problemáticas a las que se enfrentan pero, también, de los ejercicios de resistencia, resiliencia y agenciamiento. De este modo, se estará abonando a la deconstrucción de falsas ideas y concepciones alrededor de

estos grupos. En la medida en que esto siga ocurriendo, será posible contar con información para generar estrategias que permitan atender problemas como la exclusión y las violencias en diferentes espacios. En este sentido, hay que agregar que esta concepción asexual y casi angelical de las infancias y adolescencias implica también una serie de restricciones que limitan su educación para la sexualidad, arguyendo la corrupción y perversión. No obstante, esta misma falta de formación puede generar situaciones que vulneran la integridad de los sujetos –por ejemplo, los casos de abuso–, pero, además, restringiendo las capacidades de decisión y toma de la palabra. Por lo anteriormente expresado, es necesario seguir insistiendo en el cuestionamiento de los supuestos adultocentristas y heteronormativos que atentan contra ciertas orientaciones, identidades y expresiones.

## Referencias

- Angelides, S. (2012). The 'second sexual revolution,' moral panic, and the evasion of teenage sexual subjectivity. *Women's History Review*, 21(5), 831-847. <https://doi.org/10.1080/09612025.2012.658169>.
- Anzaldúa, J., y Yurén, T. (2011). La diversidad en la escuela. Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior. *Perfiles Educativos*, XXXIII(133), 88-113. [http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/27907/25826](http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/27907/25826).
- Ávila, A. (2011). *Problemas actuales de las poblaciones infantil y juvenil homosexuales de Hidalgo* [Ponencia]. X Semana Cultural de la Diversidad Sexual, Hidalgo, México. [https://www.researchgate.net/publication/281930904\\_Problemas\\_actuales\\_de\\_las\\_poblaciones\\_infantil\\_y\\_juvenil\\_homosexuales\\_de\\_Hidalgo](https://www.researchgate.net/publication/281930904_Problemas_actuales_de_las_poblaciones_infantil_y_juvenil_homosexuales_de_Hidalgo).
- Badinter, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Alianza Editorial.
- Berlant, L., y Warner, M. (2002). Sexo en público. En R. Mérida (ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp. 229-257). Icaria.
- Britzman, D. (1996). O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & realidade*, 21(1), 71-96. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644>.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Castellanos, M. G., y Solís, F. J. (2015). *Cuando la diversidad sexo-genérica desencadena el acoso escolar: una mirada al bullying homofóbico en la educación media superior* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2397.pdf>.

- Cervantes, C., Chávez, J., y García, I. (2016) ¿Es diversa la Universidad? Derechos humanos y homosexualidad. En J. Larios y J. M. de la Mora (coords.), *Diversidad sexual y universidad. Enfoques* (pp. 159-200). Universidad de Colima.
- Cohler, B., y Hammack, P. (2007). The psychological world of the gay teenager: Social change, narrative, and "normality". *Journal of youth and adolescence*, 36(1), 47-59. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9110-1>.
- Collier, K., Bos, H., y Sandfort, T. (2012). Intergroup contact, attitudes toward homosexuality, and the role of acceptance of gender non-conformity in young adolescents. *Journal of adolescence*, 35(4), 899-907. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.12.010>.
- Diamond, L. M. (1998). Development of sexual orientation among adolescent and young adult women. *Developmental psychology*, 34, 1085-1095. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.34.5.1085>.
- Duarte, K. (2001). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. En S. Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 57-74). Libro Universitario Regional.
- Dubé, E. M., y Savin-Williams, R. (1999). Sexual identity development among ethnic sexual-minority male youths. *Developmental psychology*, 35(6), 1389. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.35.6.1389>.
- Flores, J. (coord.). (2007). *La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Floyd, F., y Stein, T. (2002). Sexual orientation identity formation among gay, lesbian, and bisexual youths: Multiple patterns of milestone experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 167-191. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00030>.
- García-Villanueva, J., Meza-Mercado, D., Hernández-Ramírez, C., y Moreno-García, D. (2017). Masculinidad y feminidad en hombres jóvenes mexicanos. ¿Un asunto de orientación sexual? *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 335-349. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.16>.
- Gros, A. (2016). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de dos modelos teóricos de la construcción de la identidad de género en la teoría queer. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 245-260. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v16n30/v16n30a18.pdf>.
- Guerrero, S. (2017). Derecho a la Identidad de Género de niñas, niños y adolescentes. *INTERdisciplina*, 5(11). 167-172. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/inter/article/viewFile/61343/54120>.

- Guerrero, S., y Muñoz, L. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, 1-31. <http://dx.doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>.
- Hernández, P. (2001). La construcción de la identidad gay en un grupo gay de jóvenes de la Ciudad de México: algunos ejes de análisis para el estudio etnográfico. *Desacatos*, (6), 63-96. <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n6/n6a4.pdf>.
- Hernández-Silvano, A., Marcial-Zavala, R., y Moreno-Muñoz, M. (2020). Antsiwinik. Expresarse como homosexual en una secundaria de contexto indígena. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XVIII(1), 129-141. <http://www.scielo.org.mx/pdf/liminar/v18n1/1665-8027-liminar-18-01-00129.pdf>.
- Junqueira, R. (2013). Pedagogia do armario. La normatividad en acción. *Retratos da Escola*, 7(13), 481-498. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/349/523>.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 49-62). Isis Internacional y Flacso Chile.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (4 de diciembre de 2014). Diario Oficial de la Federación del Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos.
- Lopes, G. (2000). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Mendos, L. (2014). Niñas, niños y adolescentes LGBTI como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar. *American University International Law Review*, 29(4), 905-944. <https://digitalcommons.wcl.american.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1826&context=auilr>.
- Munoz-Plaza, C., Quinn, S. C., y Rounds, K. A. (2002). Lesbian, gay, bisexual and transgender students: Perceived social support in the high school environment. *The High School Journal*, 85(4), 52-63. [https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/51132\\_ch\\_7.pdf](https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/51132_ch_7.pdf).
- Narring, F., Huwiler, S. S., y Michaud, P. A. (2003). Prevalence and dimensions of sexual orientation in Swiss adolescents: a cross-sectional survey of 16 to 20-year-old students. *Acta Paediatrica*, 92(2), 233-239. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2003.tb00532.x>.
- Núñez, G. (2016). *¿Qué es la diversidad sexual?* Paidós, UNAM.
- O'Connor, A. (1993). Who gets called queer in school? Lesbian, gay and bisexual teenagers, homophobia and high school. *The High School Journal*, 77(1/2), 7-12. <https://www.jstor.org/stable/40364626>.

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327(1), 11-29. [https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](https://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf).
- Preciado, B. (13 de enero de 2013). *¿Quién defiende al niñx queer?* [https://img.macba.cat/public/PDFs/pei/BPreciado\\_La%20infancia.pdf](https://img.macba.cat/public/PDFs/pei/BPreciado_La%20infancia.pdf).
- Pulecio, M. (2015). Cuando Oliver se dio un beso con otro niño, con su mejor amigo, Dick: lenguajes literarios y lenguajes violentos dirigidos a jóvenes LGBTQ en el sistema escolar. *Revista CS*, (15), 17-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5129036>.
- Ramírez, J. (2020). Procesos de subjetivación en estudiantes de preparatoria como sujetos de derechos sexuales. *Diálogos sobre educación*, (21), 1-32. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.722>.
- Retamal, S. (2020). *Entrevista cualitativa mediante videoconferencia: características y recomendaciones*. Centro de Medición MIDE UC, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. [https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/11/APUNTES-MIDE-UC\\_Entrevistas-cualitativas.pdf](https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/11/APUNTES-MIDE-UC_Entrevistas-cualitativas.pdf).
- Rómoli, C. (2018). Masculinidades y avances feministas: tensiones y negociaciones en escuelas secundarias urbanas. Escenarios. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (28), 1-8. <https://revistas.unlp.edu.ar/escenarios/article/view/9238/8132>.
- Rubin, G. (1986 [1975]). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>.
- Ryan, C. (2020). Prólogo por la Dra. Caitlin Ryan. En Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, Oficina de Enlace y Partenariado en México (coord.), *Nada que curar. Guía de referencia para profesionales de la salud mental en el combate a los ECOSIG (Esfuerzos para Corregir la Orientación Sexual y la Identidad de Género)* (pp. 3-5). Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, Oficina de Enlace y Partenariado en México, Copred Ciudad de México, UNAM, Yaaj, Transformando tu vida, A.C.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta moebio*, 41, 207-224. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n41/art06.pdf>.
- Savin-Williams, R. (2009[2005]). *La nueva adolescencia homosexual*. Paideia Galiza Fundación y Ediciones Morata.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta moebio*, 49, 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2014000100001>.



- Seal, M. (2019). *The interruption of heteronormativity in higher education. Critical queer pedagogies*. Palgrave Macmillan.
- Torres, G. (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Íconos* (35), 31-42. <https://doi.org/10.17141/iconos.35.2009.381>.
- Tuñón, E., y Eroza, E. (2001). Género y sexualidad adolescente. La búsqueda de un conocimiento huidizo. *Estudios sociológicos*, 19(1), 209-226. <http://www.jstor.org/stable/40310406?origin=JSTOR-pdf>.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-60). Gedisa.
- Walton, G. (2005). The hidden curriculum in schools: Implications for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth. *Alternate Routes: A Journal of Critical Social Research*, 21, 18-39. <http://www.alternateroutes.ca/index.php/ar/article/view/20362>.
- Warner, M. (1991). Introduction: fear of a queer planet. *Social Text*, (29), 3-17. <https://www.jstor.org/stable/466295>.

### Sobre el autor

ENRIQUE BAUTISTA ROJAS es Licenciado y Maestrante en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Se ha desempeñado como docente en educación básica y diseñador curricular en la Subsecretaría de Educación Básica. Miembro de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres A. C. para el periodo 2021-2023, y colaborador en el Programa UNAM-PAPIIT “Estudiantes, género y violencias en la UNAM: prácticas subjetivas de masculinidad, diversidad y juventud” (IN305922). Sus líneas de interés son diversidad sexual y educación, educación indígena y aprendizaje de la historia. Correo Electrónico: kique\_pedagogo.unam@hotmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-1596-4534>



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## Políticas de permisos parentales en Chile y Suiza desde una mirada institucional y de género

*Parental leave policies in Chile and Switzerland from an institutional and gender perspective*

DANIEL VERA ROJAS

*Investigador Independiente, Suiza*

**RESUMEN** Los permisos parentales son instrumentos de política pública para la conciliación trabajo y vida familiar, brindando apoyo en tiempo y dinero a padres y madres con hijos/as recién nacidos. Estos permisos les permiten hacer una pausa en su actividad laboral remunerada con el fin de que puedan dedicarse a su cuidado. Específicamente, este estudio compara las políticas de permisos parentales de Chile y Suiza desde una perspectiva institucional y de género, analizando similitudes y diferencias en las dimensiones de generosidad, equidad de género y complementariedad entre cuidados y trabajo remunerado, y sus implicancias en políticas de conciliación. Usando un método comparativo internacional, los resultados muestran que en Chile conviven un arreglo de género tradicional y de doble proveedor y una política de permisos parentales que limita la equidad de género entre padres. En Suiza conviven un arreglo de género tradicional modificado y de doble proveedor, y una política de permiso parental que promueve moderadamente la corresponsabilidad de género.

**PALABRAS CLAVE** Permisos parentales; perspectiva institucional; equidad de género; Chile y Suiza.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

**ABSTRACT** Parental leaves are instruments of public policy to reconcile work and family life, providing support in time and money to parents with newborn children. Parental leaves allow parents to take a break from their paid work activity so that they can dedicate themselves to their care-work. Specifically, this study compares the parental leave policies of Chile and Switzerland from an institutional and gender perspective. It analyses similarities and differences in the dimensions of generosity, gender equity, and complementarity between care and paid work, and their implications for work-family policy. Using a cross-national comparative method, the results show that in Chile there coexist a traditional and dual-earner gender arrangements and a parental leave policy which limits the gender equity between parents. In Switzerland, there coexist a modified male breadwinner and dual-earner gender arrangements and a parental leave policy which supports moderately the gender equity.

**KEY WORDS** Parental leave; institutional perspective; gender equity; Chile and Switzerland.

## Introducción

Los permisos parentales, que incluyen permisos y subsidios de maternidad, paternidad y compartidos (también llamados parentales) constituyen uno de los instrumentos de política pública que buscan que las familias compatibilicen las funciones laborales y de cuidados. Estos permisos, junto a otros servicios tales como guarderías y jardines infantiles, trabajo remunerado doméstico y/o trabajo doméstico no remunerado, forman parte de los servicios que las familias utilizan para poder conciliar ambas funciones.

Los permisos parentales en tanto políticas secuenciales aportan tiempo y dinero a los padres durante los primeros meses y/o años de vida de sus hijos/as con el objetivo que madres y padres puedan hacer una pausa dentro de su actividad remunerada para destinar tiempo al cuidado (Blofield & Martínez-Franzoni, 2014). Durante este tiempo el puesto laboral está protegido y además recibe un monto determinado de dinero equivalente en mayor o menor grado a su salario. Los permisos parentales persiguen además proteger y reforzar la participación de las mujeres en el mercado laboral, garantizar cuidados adecuados a los hijos/as y promover la participación de mujeres y hombres de manera equitativa en las labores de crianza. Dentro de los permisos parentales se distinguen en primer lugar, los permisos maternales, dirigidos a las madres para que durante los primeros meses de vida del recién nacido dispongan de tiempo para brindar el adecuado cuidado y garantizar su sano desarrollo físico, emocional y social. En segundo lugar, se distinguen los permisos paternales dirigidos a los padres para que éstos también dispongan de tiempo junto a la pareja para el cui

dado del hijo/a. Por último, los permisos parentales también llamados compartidos, corresponden a un tiempo extra que ambos padres pueden ocupar para el cuidado del hijo/a. Estos permisos pueden ser transferibles entre padres, o de uso exclusivo, variando sus formas de aplicación entre países (Koslowski et al., 2020).

Los permisos maternales se fueron introduciendo progresivamente en las legislaciones nacionales en la primera mitad del siglo XX, y recién a partir de los años 70 comenzó una lenta introducción de los permisos paternales, siendo pioneros los países escandinavos. A nivel internacional, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) establece los consensos globales sobre estas materias, destacando entre ellos los Convenios 3 (1919), 103 (1952), 156 (1981) y 183 (2000) en temas de conciliación vida laboral y familiar, incluyendo entre ellos normas orientadoras sobre permisos parentales. El Convenio 183 por ejemplo, establece un piso mínimo de 14 semanas para los permisos maternales y una prestación pecuniaria pagada de al menos dos tercios de las ganancias anteriores de la mujer, recomendación que sirve de guía para muchos países (OIT, 2014).

Diversas investigaciones comparativas muestran que los permisos parentales en la medida que se ajustan de manera adecuada al mercado laboral y a las diversas formas familiares, resultan un instrumento adecuado para conciliar la vida laboral y familiar (Castro-García & Pazos-Moran, 2016; Escobedo & Wall, 2015; Ferragina, 2020; Karu & Tremblay, 2018; Lupica, 2016; Ray et al., 2010a). De allí la importancia de conocer y comprender el rol que juegan estos instrumentos en la conciliación de estos ámbitos. Al comparar los marcos institucionales que dan forma a estas políticas, se observa una amplia diversidad internacional respecto a los tiempos exclusivos otorgados a madres y padres, tiempos compartidos, montos de dinero entregados, modelos de financiamiento, flexibilidad de su uso, etc. (OIT, 2014; Raub et al., 2018).

Desde una perspectiva de género, determinadas características en los diseños de estas políticas pueden fortalecer por un lado la autonomía económica de las mujeres o, por el contrario, reforzar un modelo tradicional de género entre hombres y mujeres. La mirada de género permite apreciar las variaciones existentes en los diseños de los permisos parentales a lo largo del tiempo y entre países. Estas variaciones pueden promover diferentes patrones de distribución de responsabilidades y derechos entre padres y madres, y por otro lado asignar funciones determinadas a la esfera estatal y/o privada en tanto proveedor de recursos para los cuidados. Estas diferencias en los diseños de políticas de permisos parentales tendrán efectos variados a nivel de patrones de género, participación de las mujeres en el mercado laboral, desigualdades de ingresos entre hombres y mujeres, entre otros (Ray et al., 2010a). Por tanto, el permiso parental en tanto marco institucional contribuye en la formación de determinados arreglos de género en función de sus características.

El presente artículo se propone analizar y comparar desde un enfoque institucional y de género dos diseños de políticas nacionales de permisos parentales y sus implicancias en materia de equidad de género y de conciliación vida laboral y familiar. Los casos seleccionados corresponden a Chile y Suiza, países con características y trayectorias singulares en materia de políticas de permisos parentales. Chile promulgó sus primeras leyes sobre permisos de maternidad a mediados de la década del 20 del siglo pasado. El año 2005 se crea el permiso paternal, y el año 2011 se amplía el permiso maternal y se crea un permiso parental (compartido) (Bosch, 2020; Jünemann & Campini, 2019). El permiso maternal en Suiza se promulgó el año 2005 y recién el año 2021 se promulgó un permiso paternal. En este país aún no existe la modalidad de permiso parental-compartido (BSV, 2021b; Valarino & Nedi, 2020). Ambos países miembros de la OCDE presentan ciertas particularidades que hacen relevante su comparación. Sistemas políticos diferentes: Chile con un sistema presidencial y centralizado; Suiza con un sistema parlamentario, federalista y con mecanismos de democracia directa. En materia de políticas de cuidados, Chile y Suiza muestran más bien rasgos familiaristas, con una limitada oferta de servicios de cuidados y marcos legislativos tradicionales en materia de género. Sin embargo, ambos países han emprendido recientemente reformas tendientes a avanzar hacia un modelo de mayor corresponsabilidad de género en materia de cuidados (Blofield & Martínez Franzoni, 2015; Bonvin & Dahmen, 2017; Borzutzky & Hyde, 2017; Thoenen, 2010; Valarino, 2018).

Para comparar los diseños de los permisos parentales se analizan diferentes dimensiones, entre ellas la generosidad en tanto tiempo y dinero que se les asigna a los padres para el cuidado de sus hijos recién nacidos; equidad de género, representado por la distribución de responsabilidades y derechos entre madres y padres; complementariedad entre labores de cuidado y trabajo remunerado, que incluye los modelos de financiación, flexibilidad del uso, incentivos, entre otros. El análisis comparativo permite en primer lugar, establecer las similitudes y diferencias existentes entre ambos diseños. En segundo lugar, a partir de esta comparación, se propone establecer el modelo de arreglo de género y tipo de permiso parental que representa cada diseño. Finalmente, se analizan las implicancias de cada política de permisos en materia de equidad de género y de conciliación vida laboral y familiar.

Las preguntas que busca responder este artículo son las siguientes: ¿Qué diseños caracterizan las políticas de permisos parentales de Chile y Suiza? ¿Qué similitudes y semejanzas están presentes en ambos casos? ¿Qué modelos de arreglos de género representa cada política? ¿Qué tipo de política de permisos parentales es dominante en cada país? ¿Qué implicancias tienen estos modelos con relación a la equidad de género y a la conciliación vida laboral y familiar?

El artículo se divide en las siguientes secciones. Primero, el marco teórico que orienta el presente trabajo, destacando entre ellos la definición de los cuidados, regímenes de cuidados, enfoque institucional y modelos de arreglos de género y tipos de políticas de permisos parentales. Segundo, se presenta una breve descripción de los marcos institucionales y de políticas de permisos parentales de Chile y Suiza. Tercero, se presenta el diseño metodológico adoptado para realizar la comparación. Cuarto, se muestran los principales resultados del análisis comparativo y sus implicancias en materia de equidad de género y conciliación de la vida laboral y familiar. Finalmente, el artículo discute los resultados, sus principales conclusiones y sus implicancias para futuras investigaciones y políticas en materia de permisos parentales.

## **Marco conceptual**

### **Cuidados, autonomía y regímenes de cuidados**

A nivel mundial se observa un amplio debate sobre los temas de cuidados, desigualdades de género, autonomía de las mujeres y conciliación entre el trabajo doméstico y remunerado (Adema & Ali, 2015; Ferragina, 2020; Lin, 2018). A nivel Latinoamericano este debate también ocupa un lugar central en la discusión sobre políticas públicas con mirada de género (Bidegain & Calderón, 2018; Blofield & Martínez Franzoni, 2015). El cuidado consta de actividades sociales y económicas vitales para la reproducción social, labor que ejercen fundamentalmente familias y mujeres. Diversos estudios muestran una distribución desigual de tareas, recursos y tiempos que afectan las oportunidades socioeconómicas de las mujeres, reproduciendo inequidades de género y limitando sus posibilidades de desarrollo y autonomía en igualdad de condiciones que los hombres (Castro-García & Pazos-Moran, 2016; Delgado et al., 2019; Domínguez Amorós et al., 2018; Ferragina, 2020; Girardin et al., 2016; Hegewisch & Gornick, 2011; Martínez Franzoni, 2020).

El cuidado se comprende como aquellas acciones orientadas a brindar ayuda a personas dependientes en el desarrollo y bienestar de su vida cotidiana, implicando una dimensión económico-material y otra emocional. Estas acciones pueden ser llevadas adelante por las familias en forma no remunerada o remunerada, pero también fuera del ámbito familiar, con servicios públicos, privados o comunitarios orientados a proveer estos servicios, siendo ejercidas fundamentalmente por mujeres (Batthyány, 2015). El cuidado está vinculado al dominio del trabajo, dado que representa una actividad dentro del ámbito doméstico familiar que, si bien no posee suficiente reconocimiento social, resulta central para la producción del bienestar cotidiano (Torns, 2008). Desde una mirada más estructural, las sociedades modernas se organizan de diferentes formas para responder a sus necesidades de cuidados. Daly & Lewis (2000) acuñan el concepto de “*social care*” para examinar la producción, organización y asignación de recursos de cuidados dentro de una sociedad y sus efectos a nivel

de la equidad de género y socioeconómica. Basándose en el enfoque de régimen de bienestar de Esping-Andersen, proponen examinar a nivel macro-social la división de responsabilidades de las esferas proveedoras de bienestar (Estado, mercado, familia y comunidad) en el ámbito del cuidado. Incorporando una perspectiva feminista, analizan estos procesos de producción del bienestar, así como los efectos moduladores en materia de las desigualdades de género. El enfoque busca caracterizar tipos de regímenes de cuidados a nivel nacional, en función de la configuración y peso de las esferas del bienestar como proveedoras de recursos para los cuidados. La perspectiva de género analiza cómo un tipo de organización y asignación de recursos refuerza o reduce el rol de la familia y las mujeres como principales proveedoras de los cuidados. Esping-Andersen (2000) adopta el concepto de familiarismo para referirse a la mantención de las obligaciones de cuidados dentro de la esfera familiar y desfamiliarismo para describir la liberación de la familia de estas tareas. El “social care” puede variar en sus formas desde regímenes conservadores que refuerzan el papel de la familia y las mujeres como principales proveedoras de cuidados, hasta regímenes que promueven políticas activas de desfamiliarización y de mayor equidad de género.

Dentro del debate feminista sobre políticas de bienestar, O'Connor (1996) propone el concepto de autonomía personal como alternativo al concepto de desmercantilización de Esping-Andersen (2015), entendido como el rango de servicios que protege a las personas de una dependencia involuntaria de su esfera familiar y/o de las agencias estatales. Para Orloff (1993), la autonomía se encuentra estrechamente vinculada a las oportunidades que una determinada sociedad brinda a las mujeres para acceder al trabajo remunerado y con ello, desarrollar sus capacidades propias y suficientes para mantener autónomamente sus hogares. Este enfoque, denominado perspectiva laboral femenina, constituye un eje central en el estudio de los regímenes de bienestar desde una perspectiva de género con énfasis en la autonomía económica de las mujeres (Gornick & Meyers, 2003). Un segundo enfoque denominado perspectiva de paridad del cuidado, también cuestiona el enfoque de Esping-Andersen sobre regímenes de bienestar por no considerar suficientemente el trabajo de cuidados que llevan adelante las mujeres (Kilkey & Bradshaw, 1999). Mientras el primer enfoque (perspectiva laboral) vincula la titularidad de derechos sociales a la calidad de trabajadoras de las mujeres, el segundo enfoque (perspectiva de cuidados) sostiene que el estatus ciudadano y, por ende, la titularidad de derechos sociales, debe reconocer la importancia del trabajo de cuidados para la sociedad, más allá del grado de participación de las mujeres en el mercado laboral. Este debate feminista enfrenta dos miradas: un feminismo de la semejanza y un feminismo de la diferencia. Mientras el primero aboga por una convergencia entre hombres y mujeres en sus condiciones laborales y por ende en sus resultados (paradigma de la semejanza), el segundo enfatiza un mayor apoyo a las mujeres en su calidad de cuidadoras (paradigma de la diferencia) (Ray et al., 2010b).

## **Enfoque institucional, arreglos de género y tipos de políticas de permisos parentales**

Dentro de las políticas conciliatorias entre trabajo remunerado y vida familiar destacan principalmente tres tipos: transferencias monetarias (asignaciones familiares), provisión de servicios de cuidados (servicios de cuidados fuera del ámbito familiar, tales como guarderías y jardines infantiles, servicios de cuidados brindados por el trabajo doméstico remunerado y no remunerado) y los permisos parentales. Estos últimos aportan tiempo y dinero a los padres durante los primeros meses y/o años de vida de sus hijos/as con el objetivo que madres y padres puedan hacer una pausa dentro de su actividad remunerada para destinar tiempo al cuidado. Las características de estas políticas varían dependiendo del tipo de proveedor de estos servicios, su generosidad y de los criterios de asignación. Por ejemplo, existen políticas conciliatorias donde la esfera pública juega un rol central como proveedor, otras donde el rol central lo asume la esfera privada y mercantilizada y, otros donde la esfera familiar es central, debido a la ausencia de servicios públicos o privados. Estas variaciones representan diversos tipos de regímenes de cuidados, asignando tareas diferentes en la medida que alivian de estas funciones a la esfera familiar, y en cómo distribuyen las responsabilidades entre mujeres y hombres. (Anttonen & Sipilä, 1996; Bettio & Plantenga, 2004; Lin, 2018; Lopreite & Macdonald, 2014; Thévenon, 2011).

Ahora, el enfoque institucional en particular estudia las políticas de conciliación vida laboral y familiar, y sus variaciones a nivel internacional, centrando su análisis en la arquitectura institucional que organiza la economía política que le subyacen.

El diseño institucional, que no siempre tiene una equivalencia con la aplicación concreta de la política, permite identificar los principios y lógicas que organizan la asignación de recursos y sus criterios de distribución. Se analiza cómo una política concreta promueve un determinado patrón de desigualdad en las dimensiones socio-económicas y de género. Estos componentes institucionales promueven principios de orientación que trasladan recursos y responsabilidades desde un grupo a otro, o buscan influir en la modelación de determinados patrones de desigualdades y roles sociales, imponiendo ciertos límites en la distribución de recursos entre distintos grupos. El diseño de una política también tiene capacidad para incidir en otras dimensiones que afectan indirectamente la dimensión que se quiere modificar explícitamente. En el caso de las políticas de conciliación vida familiar y trabajo, un determinado diseño de política puede promover el bienestar familiar de diferentes formas, fomentando por ejemplo el desarrollo laboral y económico más igualitario de mujeres y hombres, y/o garantizando un adecuado cuidado a los hijos (Kolberg, 1992). En el caso específico de los permisos parentales, su extensión en el tiempo y tasa de reemplazo del salario (generosidad), distribución de los permisos por género (equidad de género), complementariedad de los permisos con el mercado laboral (modalidad de financia



miento, flexibilidad, incentivos, etc.), conforman componentes del diseño de la política que afectan diferenciadamente las desigualdades de género y socioeconómicas, y promueven determinados roles y patrones culturales a nivel familiar (Ray et al., 2010b).

El enfoque de género por otro lado, analiza cómo determinadas políticas y regímenes pueden reforzar o modificar los roles tradicionales entre hombres y mujeres. En el caso concreto de las políticas de conciliación vida laboral y familiar, Luppi y Rosina (2020) plantean la necesidad de promover un nuevo arreglo de género para que las labores económicas y de cuidados se distribuyan de manera más equitativa entre hombres y mujeres. Ellas distinguen al menos tres modelos que están a la base de las diferentes políticas públicas sobre conciliación vida laboral y familiar. El primero corresponde al modelo tradicional, con hombre proveedor económico y mujer responsable del cuidado (*male breadwinner*). Un segundo modelo corresponde al modelo doble proveedor, en que tanto hombres y mujeres asumen roles de proveedores económicos en forma similar, pero la mujer continúa asumiendo las labores de cuidado, generando una doble jornada laboral para la mujer, pues debe asumir simultáneamente labores de trabajo remunerado y no remunerado. Un tercer modelo corresponde al tipo doble-proveedor/doble-cuidador: hombres y mujeres comparten en forma más equitativa las labores de trabajo remunerado y de cuidados.

Considerando estos diferentes modelos de arreglos de género, Brighthouse y Wright (2008) identifican tres tipos de políticas de permisos parentales. El primero lo denominan *permisos parentales que limitan o impiden una mayor equidad de género*, como sería el caso de permisos exclusivos a las madres pagados y no pagados. En este caso, se refuerza el modelo de doble proveedor o en menor medida, el modelo tradicional, al no contribuir a una distribución más equitativa dentro de la familia. El segundo corresponde a *permisos que, si bien facilitan o habilitan la equidad de género, no la promueven activamente*. Es el caso de permisos entregados a la familia como unidad, reduciendo los obstáculos para que la mujer se reincorpore al mercado laboral y pueda tener hijos. Este modelo facilita a padres y madres que compartan las labores de cuidados, pero no exige una distribución equitativa entre ambos. El tercero se denomina *permisos parentales que promueven activamente la equidad de género*, creando incentivos para que los padres distribuyan en forma equitativa sus labores económicas y de cuidados. Este tipo promueve permisos individuales y exclusivos para padres y madres, así como mecanismos de incentivo para que los padres hagan uso de estos permisos. Dentro de este tipo se distingue una versión moderada y otra radical. La segunda plantea que el tiempo que dispongan la madre para el cuidado estará condicionado al tiempo efectivo que el padre haga uso como permiso. Si el padre no hace uso de su tiempo completo, la madre verá acortado su permiso en igual proporción que el padre.



## Políticas de Permisos Parentales en Chile y Suiza

A continuación, se exponen brevemente las características de los permisos parentales existentes en Chile y Suiza, dos países miembros de la OCDE, los cuales muestran trayectorias políticas diferentes y que en las últimas décadas han implementado reformas políticas significativas en estas materias.

### Chile

En el contexto Latinoamericano, Chile fue un país pionero en políticas de conciliación de la vida laboral y familiar. Sus primeras leyes en materia de permisos maternales datan de 1924. El Código del Trabajo estableció en 1931 un permiso maternal más amplio y robusto. Estos marcos legales experimentaron diferentes modificaciones, destacando en el último período la otorgación de un permiso paternal de 5 días (año 2005), la ampliación del permiso maternal a 24 semanas y la creación de un permiso parental (compartido) año 2011. Este proceso histórico habla de un progresivo avance desde un modelo tradicional del tipo *male breadwinner* hacia un modelo que busca una mayor igualdad entre hombres y mujeres en materia de conciliación vida laboral y familiar (Caamaño Rojo, 2008, 2010).

Antes de la última reforma al sistema de permisos parentales —Ley N° 20.545 de 2011 (BCN, 2016)— las mujeres tenían derecho a 6 semanas de permiso prenatal (42 días) y 12 semanas de permiso posnatal (84 días), norma establecida en el Código Laboral. La ley N° 20.545 amplía el tiempo del permiso postnatal en 12 semanas adicionales (84 días más), funcionando de la siguiente forma: primero, la madre puede disponer en forma exclusiva del tiempo adicional de 12 semanas (84 días más) en modalidad de descanso completo o 18 semanas (126 días) en modalidad tiempo parcial (media jornada). La madre también puede traspasar este tiempo adicional al padre, bajo su voluntad, hasta 6 semanas de dicha extensión. Este último componente corresponde al denominado permiso parental o compartido<sup>1</sup>. El permiso paternal fue introducido en Chile el año 2005 y le otorga al padre 5 días de permiso para el cuidado del hijo/a a partir de su nacimiento. Este permiso puede ser usado no necesariamente desde el primer día de vida del hijo/a, pero los 5 días deben tomarse en forma continúa. El dinero que madres y padres disponen como reemplazo del salario durante el tiempo de uso del permiso cubre la totalidad del salario con un tope aproximado de 2.500 dólares mensuales. El financiamiento del permiso maternal es con cargo al Estado. El permiso paternal es financiado por el empleador. Cabe además agregar que la modificación del permiso maternal del año 2011 amplió este derecho a trabajadoras independientes que antes no tenían acceso a esta prestación (Bosch, 2020; Jünemann & Campini, 2019; Lupica, 2016).

---

1. Para efectos de la comparación el presente estudio sólo considera el permiso postnatal existente en Chile.

### *Suiza*

En el contexto europeo, Suiza desarrolló sus políticas de conciliación vida laboral y familiar de manera tardía y limitada. Si bien la Constitución establecía el principio de un permiso maternal pagado en forma temprana, su promulgación y vigencia como instrumento de política pública recién se concretó el año 2005. Diferentes iniciativas de ley fueron propuestas, pero todas fueron rechazadas. Tras una gran movilización por el derecho al permiso maternal acontecido en 1999, el escenario político se modificó y permitió la dictación de la ley de permiso maternal el año 2005. El permiso se introdujo el 1 de Julio 2005 como una modificación a la Ley Federal de Compensación de Ingresos (en alemán *Erwerbsersatzgesetz* de 1952) que permite financiar el subsidio al salario de los hombres que realizan su servicio militar o civil. Esta modificación de la ley fue aprobada por el 55,4% de los votos en un referéndum ratificatorio. En concreto, el permiso de maternidad aprobado permite que las madres dispongan de 14 semanas (98 días) para destinar al cuidado del recién nacido después de su nacimiento. Durante este periodo, el permiso cubre el 80% del salario de la mujer con un tope de 7.900 dólares mensuales. El permiso de maternidad es financiado en forma bipartita por los trabajadores dependientes e independientes y los empleadores, aportando el 0,5% del salario bruto, pagado en partes iguales por el trabajador y el empleador. El Estado no contribuye a la financiación de este subsidio (BSV, 2021a; Valarino, 2018; Valarino & Nedi, 2020).

El permiso paternal en Suiza fue ratificado el 27 de septiembre del 2020 en un referéndum con el 60,3% de aprobación. Esta nueva reforma a la Ley Federal de Compensación de Ingresos entró en vigencia el 1 de enero del 2021. La nueva norma establece un permiso paternal de 2 semanas (14 días) para el padre. El padre puede hacer uso de este permiso después del nacimiento del hijo/ja y hasta los primeros 6 meses después del nacimiento. El sistema de financiamiento es igual al aplicado para el permiso maternal, es decir se financia a través del 0,5% del salario bruto, pagado en partes iguales por el trabajador y el empleador. Trabajadores independientes también pueden hacer uso de este permiso. Los padres trabajadores en modalidad tiempo parcial, tienen derecho a 10 días de permiso paternal. El subsidio de paternidad cubre hasta el 80% del salario del padre con un tope de 2.900 dólares por 14 días (BSV, 2021b).

### **Diseño de investigación**

Desde una perspectiva institucional y de género, el artículo analiza comparativamente los diseños de políticas de permisos parentales de Chile y Suiza, con el objetivo de estudiar qué tipo de arreglo de género y política de permiso parental está presente en cada caso e identificar el patrón de conciliación entre trabajo remunerado y de cuidados dominante.

Las preguntas que guían este trabajo son: ¿Qué diseños caracterizan las políticas de permisos parentales de Chile y Suiza? ¿Qué similitudes y semejanzas muestran ambos casos? ¿Qué modelos de arreglos de género y tipos de políticas de permisos parentales están presentes en cada país? ¿Qué implicancias tienen estos modelos para la equidad de género y la conciliación vida laboral y familiar?

Basado en los estudios realizados por Ray et al. (2010a) y Lin (2018), se comparan los diseños de políticas de permisos parentales con el objetivo de identificar al grado de apoyo (generosidad y amplitud), equidad de género (nivel de corresponsabilidad que promueve la política entre padres y madres) y la complementariedad entre labores de cuidado y trabajo remunerado que promueve cada política. Para cumplir este objetivo se proponen una serie de indicadores y categorías con sus respectivos valores, los que permiten analizar y comparar los diseños de las políticas de permisos parentales de Chile y Suiza. Estos indicadores se exponen en la Tabla que se muestra abajo.

Tabla 1  
 Indicadores de las políticas de permisos parentales.

Indicador	Categorías	
<b>Generosidad y amplitud</b>		
Elegibilidad	- No existe derecho a permisos parentales = 0 - Derecho para trabajadores/as asalariados = 1 - Derechos para trabajadores/as asalariados y cuenta propia = 2 - Derecho universal ciudadano = 3	
Extensión del permiso parental	- Tiempo total disponible para ambos padres (con tasa de equivalencia)	- No existe permiso = 0 - Entre 1 a 4 meses = 1 - Más de 4 y hasta a 12 meses = 2 - Más de 12 meses = 3
	- Tiempo total disponible para la madre	- No existe permiso = 0 - Entre 1 a 4 meses = 1 - Más de 4 y hasta a 12 meses = 2 - Más de 12 meses = 3
	- Tiempo total disponible para el padre	- No existe permiso = 0 - Más de 0 hasta 1 semana = 1 - Más de 1 hasta 4 semanas = 2 - Más de 4 semanas = 3
Tasa de reemplazo	- No existe permiso o tasa de reemplazo del 0% = 0 - Tasa de reemplazo inferior al 65% del salario = 1 - Tasa de reemplazo superior al 65% y no inferior al 75% = 2 - Tasa de reemplazo superior al 75% = 3	

<b>Equidad de Género</b>	
Relación permiso paternal/permiso parental total	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No existe permiso paternal = 0</li> <li>- Existe un permiso paternal no transferible inferior al décimo del tiempo total del permiso parental = 1</li> <li>- Existe un permiso paternal no transferible superior al décimo pero inferior al tercio del tiempo total del permiso parental = 2</li> <li>- Existe un permiso paternal no transferible equivalente al tercio o más del tiempo total del permiso parental, más incentivos para el uso del permiso paternal = 3</li> </ul>
<b>Complementariedad cuidados y trabajo remunerado</b>	
Modalidad de Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No existe permiso financiado = 0</li> <li>- El permiso se financia exclusivamente con cargo al trabajador o empleador = 1</li> <li>- El permiso se financia en forma bipartita (trabajador y empleador) = 2</li> <li>- El permiso se financia en forma tripartita (trabajador, empleador y Estado) o exclusivamente por parte del Estado = 3</li> </ul>
Flexibilidad en el uso del permiso parental Tipos de Flexibilidad: - Permiso se puede tomar en modalidad tiempo parcial - Permiso se puede tomar en partes en diferentes momentos - Permiso se puede tomar en cualquier momento hasta cierta edad del hijo/a - Permiso se puede traspasar a otra persona que no sean los padres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No existe permiso o no existe flexibilidad en el uso del permiso = 0</li> <li>- Se permite sólo 1 tipo de flexibilidad = 1</li> <li>- Se permite de 2 a 3 tipos de flexibilidad = 2</li> <li>- Se permite los 4 tipos de flexibilidad = 3</li> </ul>
Flexibilidad y complementariedad del trabajo con las labores de cuidados, una vez terminado el permiso parental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No existe permiso o no existe flexibilidad y complementariedad = 0</li> <li>- Sólo existe un permiso de tiempo de amamantamiento durante la jornada laboral = 1</li> <li>- Arreglos de flexibilidad adicional de los horarios de trabajo: se puede decidir cuando se comienza o termina la jornada laboral del día = 2</li> <li>- Arreglos adicionales de reducción de la jornada laboral o jornada tiempo parcial y otros tipos de derechos = 3</li> </ul>

Fuente: Creación propia con base en Ray et al. (2010) y Lin (2018).

Cada indicador se expresa en cuatro categorías que asignan un puntaje desde 0 a 3, permitiendo valorar al indicador de menos a más. La sumatoria de estos indicadores permite establecer la generosidad, equidad de género entre padres y madres y la complementariedad del permiso entre labores remuneradas y de cuidados. El primer indicador corresponde al de generosidad y amplitud, analizado por medio de los siguientes criterios: a) elegibilidad de la política para que los padres puedan tener derecho al permiso parental, contemplando valores que van desde no tener derecho (0) hasta un derecho universal o ciudadano (3); b) extensión del permiso parental, distinguiendo el tiempo total, tiempo para la madre y tiempo para el padre. Se aplica una tasa de equivalencia para ajustar el tiempo del permiso a lo que efectivamente otorga a los padres en función de la tasa de reemplazo<sup>2</sup>. Los valores para el tiempo total y maternal van desde 0 a más de 12 meses. Para el tiempo del permiso paternal los valores van desde 0 a más de 4 semanas; c) tasa de reemplazo que contempla el subsidio al salario durante el uso del permiso parental. Los valores van desde de una tasa de reemplazo de 0% (0) hasta una igual superior a 75% del salario (3). El segundo indicador corresponde al de equidad de género, valorado en función del tiempo que el permiso paternal representa dentro del tiempo total que concede el permiso parental, sumado a la existencia de incentivos para que el padre haga uso efectivo de su permiso. Los valores van desde la no existencia de permiso paternal (0) hasta un permiso equivalente al tercio o más del tiempo total sumado incentivos para su uso (3). Finalmente, un tercer indicador corresponde al grado de complementariedad que brinda el permiso entre labores de cuidados y trabajo remunerado. Este indicador se analiza en tres categorías: a) modalidad de financiamiento, con valores que van desde la no existencia de un permiso financiado (0) hasta una modalidad de financiamiento tripartita o pública (3); b) flexibilidad de uso del permiso parental, contemplado cuatro tipos de flexibilidad. Las categorías van desde un diseño de permiso parental que contempla de 0 a 4 y más tipos de flexibilidad; c) flexibilidad y complementariedad del trabajo con las labores de cuidado una vez terminados los permisos parentales, con valores que van desde la nula existencia de este tipo de mecanismos de flexibilidad hasta arreglos adicionales de flexibilidad de la jornada laboral.

En base a estos indicadores se caracterizan y comparan los diseños de políticas de permisos parentales de Chile y Suiza, para luego establecer qué tipo de arreglo de género y de política de permisos parentales es dominante en cada caso. Los datos que se utilizan para realizar el análisis corresponden a los marcos legales vigentes de

---

2. En el caso de un país que contempla por ejemplo un permiso maternal de 20 semanas con una tasa de reemplazo del 70%, el tiempo efectivo que la madre dispone con una tasa de reemplazo al 100% corresponde a 14 semanas, es decir,  $20 * 70 / 100 = 14$ .

las políticas de permisos parentales en cada país<sup>3</sup>. En forma complementaria y con el objetivo de contextualizar el análisis de estas políticas, se caracterizan los perfiles socioeconómicos de cada país en función de determinados indicadores económicos, laborales y de gasto social. La información se extrae de la base de datos de la OCDE, que incluye información relevante y debidamente estandarizada.

## Resultados

### Breve caracterización socioeconómica de Chile y Suiza

En esta parte se presenta una breve caracterización de los países seleccionados con el objetivo de contextualizar las políticas de permisos parentales. Los datos seleccionados contemplan una caracterización socioeconómica, de gasto social y laboral de ambos países en el marco de los 38 países miembros de la OCDE<sup>4</sup>.

Tabla 2

Comparación perfiles socioeconómicos Chile y Suiza<sup>5</sup>.

	Chile	Suiza	Promedio OCDE (38 países)
PIB per cápita (2020)	\$24.648	\$71.705	\$44.899
Gini (2017)	0,460	0,299	s/d
Tasa de Pobreza relativa (2017)	0,165	0,092	s/d
Gasto Social como % PIB (2019)	11,40%	16,70%	20,00%
Gasto Público para las familias (2018)	1,72%	1,78%	s/d
Tasa de empleo femenina (2020)	46,60%	75,90%	58,80%
Tasa de empleo masculina (2020)	65,10%	83,90%	73,40%
Tasa empleo femenino a tiempo parcial (2020)	21,90%	44,30%	25,10%
Tasa empleo masculino a tiempo parcial (2020)	12,00%	11,10%	9,90%
Tasa empleo femenina cuenta propia (2020)	22,20%	12,20%	s/d
Tasa empleo masculina cuenta propia (2020)	23,00%	14,30%	s/d
Promedio horas anuales trabajadas por trabajador (2020)	1.825	1.495	1.687

Fuente: Base de Datos OCDE (<https://data.oecd.org>)

3. En el caso de Chile se analizan la Ley 20.047 (año 2003), que crea el permiso paternal y la Ley 25.545 (año 2011), que modifica el permiso maternal y crea el permiso parental. Para Suiza se analizan la reforma a la Ley Federal de Compensación de Ingresos (en alemán Erwerbersatzgesetz EOG), año 2005 que crea el permiso maternal y la reciente reforma a la misma ley del año 2021 que crea el permiso paternal.

4. Suiza es miembro de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) desde 1961 y Chile se incorporó el año 2010.

5. Los datos expuestos en la Tabla 2 consideran la última información disponible en la base de datos de la OCDE.

El primer indicador seleccionado corresponde al Producto Interno Bruto per cápita, dato que permite establecer la riqueza promedio de un país por habitante. Chile presenta un PIB per cápita de \$24.648.- dólares y Suiza un PIB per cápita de \$71.705.- para el año 2020. Mientras Suiza se ubica en la 3 posición con uno de los PIB per cápita más altos dentro de los 38 países OCDE, Chile se ubica en la posición 35 del total. Al comparar la desigualdad de ingresos medido por el Coeficiente de Gini<sup>6</sup>, Chile muestra un Gini de 0.460, ubicándose en la penúltima posición entre los países más desiguales, sólo por delante de Costa Rica. Suiza presenta un Gini de 0.299, ubicándose en una posición intermedia (16), datos año 2017. Un tercer indicador socioeconómico seleccionado corresponde a la tasa de pobreza relativa que mide el porcentaje de población que se encuentra bajo la mitad del ingreso mediano del total de la población. Para el año 2017, el 9,2% de la población suiza se ubicaba bajo este umbral de pobreza. En Chile este grupo alcanzó el 16,5% del total de su población. Mientras Suiza se ubica en una zona intermedia (13) dentro del total de los países OCDE, Chile se ubica en la zona de países con peores tasas de pobreza relativa (32). Este primer grupo de datos muestran las importantes diferencias entre ambos países: Suiza como uno de los países más ricos y una tasa de desigualdad y pobreza intermedia. Chile en cambio se ubica entre los países de ingresos más bajos y una de las tasas de desigualdad y pobreza alta dentro de los países OCDE.

Respecto al gasto social como porcentaje del PIB, indicador que permite apreciar el esfuerzo público orientado a brindar bienes y servicios a su población, se observa que para el año 2019 Chile destinaba el 11,4% de su PIB, ubicándose en la penúltima posición sólo por delante de México. Para el mismo año Suiza, destinaba el 16,7% de su PIB en gasto social, alcanzando la posición 29, ubicándose igualmente por debajo de la media de gasto social OCDE (20% del PIB). En materia de política social orientada a la familia, destaca el indicador de gasto público en beneficios a las familias, medido como gasto social como porcentaje del PIB. Estos beneficios familiares incluyen transferencias monetarias como asignaciones familiares, subvenciones para el pago de permisos parentales y gasto público o subvenciones destinadas al pago de servicios de cuidados tales como guarderías o centros de educación temprana, entre otros. También se incluyen rebajas tributarias asociados a este tipo de costos. Al año 2017 Chile destinaba el 1,78% y Suiza el 1,80% del PIB respectivamente, ocupando ambos países una posición intermedia respecto al conjunto de países OCDE. Es importante destacar que, si bien Chile y Suiza muestran diferencias en su nivel de riqueza, desigualdad y pobreza, presentan porcentajes de gasto social y gasto social orientado a las familias sin grandes diferencias en términos relativos.

---

6. El Coeficiente de Gini establece que el valor 0 representa la completa igualdad de ingresos y el valor 1 representa la completa desigualdad de ingresos.

Otros datos que permiten contextualizar las políticas de permisos parentales y los arreglos de género en particular se relacionan con la tasa de participación masculina y femenina en el mercado laboral. Al año 2020 la tasa de empleo masculina y femenina de Chile alcanzó el 65,1% y 46,6% respectivamente. Suiza alcanzó una tasa de empleo masculina y femenina de 83,9% y 75,9% respectivamente, ubicándose con una de las tasas de ocupación femenina más altas de los países OCDE. Chile en cambio se ubica en la zona de países con las tasas más bajas. La alta tasa de ocupación femenina en Suiza se explica por la alta ocupación femenina a tiempo parcial (44,3% año 2020), el segundo más alto de los países OCDE, sólo por detrás de Holanda. Chile presenta una tasa de ocupación femenina tiempo parcial media (21,9), por debajo del promedio OCDE (25,1%). En Suiza, la tasa de participación de las mujeres en el mercado laboral supera el 70%, de las cuales más de un 40% lo realizan a tiempo parcial. En Chile en cambio más del 50% de las mujeres en edad de trabajar en forma remunerada no lo hacen. De las que trabajan, más de 20% lo hace en la modalidad tiempo parcial. Estos perfiles serán centrales para analizar los tipos de arreglos de género dominantes en cada país.

Otros datos que también permiten caracterizar ambos países respecto sus permisos parentales se relacionan primero con la tasa de ocupación del tipo autoempleo. Para el año 2020 Chile tiene una tasa del 23% (23,7% masculina y 22,2% femenina respectivamente). Suiza tiene una tasa del 14,3% (16,2% masculina y 12,2% femenina respectivamente). Este indicador es importante de considerar en las políticas de permisos parentales con relación al criterio de elegibilidad que contempla el permiso. Dado que la tasa de trabajadores cuenta propia es más alta en Chile que en Suiza, los requisitos que permiten acceder a este derecho son importantes de tener en consideración<sup>7</sup>. Segundo, se compara la cantidad total de horas trabajadas al año, dividido por el promedio de trabajadores y trabajadoras para el mismo año. Las horas trabajadas incluyen tanto horas dentro de la jornada, como extras, excluyendo vacaciones, feriados, permisos parentales, baja médica, capacitaciones, entre otros. Para el año 2020 el promedio de horas anuales por trabajador/a en Chile fue de 1.825 horas (promedio de 7,6 horas diarias). En Suiza fue de 1.495 horas (promedio de 6,2 horas diarias) y el promedio países OCDE se ubicó en 1.687 horas anuales (7 horas diarias). Chile es el quinto país OCDE donde más horas se trabajan por año. Suiza se ubica en la posición 27, bajo del promedio OCDE. La cantidad de horas trabajadas resulta un indicador importante al momento de analizar la conciliación trabajo remunerado y no remunerado. A mayor cantidad de horas de trabajo remunerado, las labores de cuidados deben ser asumidas con una mayor sobrecarga por parte de las familias de no existir adecuadas políticas públicas de cuidados.

---

7. Para que las trabajadoras independientes puedan acceder a este derecho en Chile deben contar con 12 meses de afiliación previsual, tener 6 cotizaciones en los últimos 12 meses, continuos o no, anteriores al inicio del permiso y haber pagado la cotización del mes anterior al permiso (MDSE, 2021).



## Comparando los diseños de políticas de permisos parentales de Chile y Suiza

En esta sección se comparan y analizan los diseños de políticas de permisos parentales de ambos países. La tabla que se expone abajo resume los principales resultados.

Tabla 3

Comparación de los diseños de permisos parentales Chile y Suiza.

Indicador	Chile	Puntaje	Suiza	Puntaje
<b>Generosidad y amplitud</b>				
Elegibilidad	-Derechos para trabajadores/as asalariados y cuenta propia	2	- Derechos para trabajadores/as asalariados y cuenta propia	2
Extensión del permiso parental	- Tiempo total disponible para ambos padres (con tasa de equivalencia) = 25 semanas (6,25 Meses)	2	- Tiempo total disponible para ambos padres (con tasa de equivalencia) = 12,8 semanas (3,2 Meses)	1
	- Tiempo total disponible para la madre = 24 semanas (6 Meses) <sup>8</sup>	2	- Tiempo total disponible para la madre = 11,2 semanas (2,8 Meses)	1
	- Tiempo total disponible para el padre = 5 días	1	- Tiempo total disponible para el padre = 1,6 semanas	2
Tasa de reemplazo	- Tasa de reemplazo = 100%	3	- Tasa de reemplazo = 80%	3
<b>Subtotal</b>		<b>10</b>		<b>9</b>
<b>Equidad de Género</b>				
Relación permiso paternal/permiso parental total	- Existe un permiso paternal no transferible inferior al décimo del tiempo total del permiso parental = Permiso paternal equivalente al 4% del tiempo total del permiso parental	1	- Existe un permiso paternal no transferible superior al décimo pero inferior al tercio del tiempo total del permiso parental = Permiso paternal equivalente al 12,5% del tiempo total del permiso parental	2
<b>Subtotal</b>		<b>1</b>		<b>2</b>

8. Para efectos comparativos, en el caso de Chile sólo se considera el tiempo postnatal que establece el permiso parental.

<b>Complementariedad cuidados y trabajo remunerado</b>				
Modalidad de Financiamiento	- El permiso se financia con gastos generales del Estado en el caso de la madre y con cargo al empleador en el caso del padre	2	- El permiso se financia de manera bipartita con cargo al trabajador y al empleador	2
Flexibilidad en el uso del permiso parental	- Se permite 2 tipos de flexibilidad = permiso se puede tomar en modalidad tiempo parcial (permiso compartido) / permiso se puede tomar en diferentes momentos, pero como un todo (permiso paternal)	2	- Se permite sólo 1 tipo de flexibilidad = permiso se puede tomar en partes en diferentes momentos (permiso paternal)	1
Flexibilidad y complementariedad del trabajo con las labores de cuidados, una vez terminado el permiso parental	- Sólo existe un permiso de tiempo de amamantamiento durante la jornada laboral hasta el primer año del hijo/a	1	- No existe flexibilidad y complementariedad	0
<b>Subtotal</b>		<b>5</b>		<b>3</b>

Fuente: Creación propia.

El primer indicador a comparar es el de generosidad y amplitud analizado en las siguientes categorías: a) elegibilidad de los padres para acceder a permisos parentales, donde ambos países establecen que padres asalariados y cuenta propia tienen este derecho, es decir, presencia activa en el mercado laboral, alcanzando ambos países 2 puntos; b) extensión del permiso parental, mostrando primero que en tiempo total disponible para ambos padres Chile casi dobla el tiempo (25 semanas) en comparación con Suiza (12,8 semanas), obteniendo Chile 2 y Suiza 1 punto. Segundo, respecto al tiempo disponible para la madre, en Chile ésta tiene derecho a 24 y en Suiza a 11,2 semanas, obteniendo Chile 2 y Suiza 1 punto. Tercero, con relación al tiempo exclusivo del padre la valoración se invierte, pues mientras que en Chile los padres tienen derecho a 5 días, los padres en Suiza tienen derecho a 1,6 semanas en términos efectivos, alcanzando Chile 1 y Suiza 2 puntos. Esta última subcategoría será importante de considerar al momento de evaluar la equidad de género de ambas políticas; c) tasa de reemplazo, categoría en que ambos países obtienen 3 puntos con una tasa de cobertura superior al 75% (Chile 100% y Suiza 80%). La suma total del puntaje obtenido para este primer indicador otorga a Chile 10 y 9 puntos para Suiza, destacando como principal diferencia la mayor generosidad en tiempo para la madre que ofrece Chile con relación a Suiza.

El segundo indicador analiza la equidad de género, comparando la proporcionalidad del tiempo del permiso paternal respecto al tiempo total que contempla el permiso parental, más la existencia de incentivos para que el padre haga uso de este permiso. Suiza obtiene 2 puntos, porque el tiempo exclusivo destinado al padre representa el 12,5% del tiempo total. En Chile, el tiempo exclusivo del padre alcanza tan solo el 4% del tiempo total. Si bien ambos países aún están lejos del modelo de tres tercios que promueve una mayor equidad y corresponsabilidad entre padres y madres<sup>9</sup>, Suiza muestra un diseño más equitativo en materia de género en comparación con Chile, corrigiendo la nula corresponsabilidad de género que Suiza tenía hasta antes de la reciente creación del permiso paternal. Si bien en Chile se contempla que el padre pueda tomar parte del tiempo extra que dispone la madre dentro del permiso compartido, en la práctica este tiempo no es utilizado por el padre, pues la madre dispone de la potestad para traspasarlo al padre<sup>10</sup>. Ambos países no disponen de incentivos concretos para que el padre haga uso efectivo del tiempo paternal que dispone. En la suma total de este indicador Chile obtiene 1 punto y Suiza 2 de un máximo de 3.

El tercer indicador analiza la complementariedad entre las tareas de cuidados y trabajo remunerado. Este indicador se divide en las siguientes categorías: a) modalidad de financiamiento, que en el caso de Chile coexisten dos tipos de financiamiento. Un permiso maternal y compartido que se financia con gasto público (3 puntos), y un permiso paternal que se financia con cargo al empleador (1 punto). En suma, Chile obtiene 2 puntos al promediar ambos puntajes. En el caso de Suiza, tanto el permiso maternal y paternal se financian de manera bipartita (trabajador y empleador), obteniendo igualmente 2 puntos; b) flexibilidad en el uso del permiso, observándose que Chile ofrece una mayor flexibilidad, pues permite que dentro del permiso compartido los padres puedan optar por la modalidad trabajo tiempo parcial. El permiso paternal también puede utilizarse en forma completa en diferentes momentos, y no sólo después del nacimiento del hijo/a. En cambio, Suiza ofrece un sólo mecanismo de flexibilidad asociado al permiso paternal recién creado, en el cual el padre puede tomar el

---

9. A nivel internacional se observa una tendencia a desdibujar las diferencias entre los permisos maternales, paternales y parentales, convirtiéndolas más interconectadas y transferibles entre ellos con el objetivo de promover una distribución más equitativa entre padres y madres. Países como Finlandia, Noruega o Islandia promueven un modelo de tres tercios, en que el tiempo total del permiso parental se divide en un tercio exclusivo para la madre, un tercio exclusivo para el padre y un tercio compartido en que padres de común acuerdo pueden organizar su distribución. Además los padres pueden hacer uso de su permiso parental en un tiempo extenso y por partes más allá del primer año de vida del hijo/a (Moss & Deven, 2019).

10. En un estudio preliminar que analizó la implementación del Permiso Compartido creado en Chile en año 2011, se observó el bajo uso que hacen los padres de este tipo de permisos. En los hechos son las madres quienes hacen uso de la extensión de su permiso maternal de 12 a 24 semanas mediante este tiempo adicional otorgado (SUCESO, 2016).

permiso en partes y en diferentes momentos. Para la madre no existe ningún tipo de flexibilidad. De este modo, Chile alcanza 2 y Suiza 1 punto respectivamente; c) flexibilidad y complementariedad del trabajo remunerado con las tareas de cuidados, una vez terminado el permiso parental, categoría que Chile contempla un tipo de complementariedad expresada en el derecho de amamantamiento hasta que el hijo/a cumpla el primer año de vida. En Suiza no existe ningún tipo de mecanismo de flexibilidad y/o complementariedad del trabajo remunerado con las tareas de cuidados una vez terminado el permiso parental. Así, Chile alcanza 1 y Suiza 0 puntos, respectivamente. En síntesis, Chile suma 5 y Suiza 3 puntos para este indicador. Este mayor puntaje de Chile representa un diseño más flexible y complementario entre trabajo remunerado y vida familiar, pero asociado fundamentalmente al permiso maternal y en menor medida al permiso paternal. Este resultado, sin embargo, debe ser matizado con las características propias del mercado laboral de cada país descritos anteriormente, que en el caso de Suiza muestra jornadas laborales más flexibles (mayor presencia de trabajos a tiempo parcial) y una menor cantidad de horas trabajadas por año, brindando mayor tiempo a las personas para sus actividades familiares.

### **Modelos de arreglos de género y tipos de políticas de permisos parentales**

De acuerdo a los datos socioeconómicos y del mercado laboral chileno, es posible señalar que dada la aún baja participación de las mujeres en el mercado laboral de 46,60% año 2020 (OECD, 2021), el arreglo de género dominante continúa siendo el modelo tradicional (*male breadwinner*), con más del 50% de la mujeres en edad de desarrollar actividades económicas fuera del mercado laboral, de las cuales una mayoría se dedicaría a labores de cuidado no remunerado. Dentro del volumen de mujeres que sí desempeñan actividades remuneradas, sólo un 21,9% lo hace en modalidad tiempo parcial y un 78,1% lo hace a tiempo completo año 2020 (OECD, 2021). Este elemento también permite suponer que, para el caso de las mujeres activas en el mercado laboral, el arreglo de género dominante estaría representado por el tipo doble proveedor, es decir, padres y madres activos en el mercado laboral, pero con mujeres desarrollando al mismo tiempo las tareas de cuidados. Esta observación se confirma a partir del análisis de la primera Encuesta de Uso del Tiempo aplicada en Chile el año 2015. Mientras los hombres activos laboralmente dedicaban 6,62 horas diarias al trabajo remunerado y 2,74 horas al trabajo no remunerado, las mujeres destinaban 5,68 horas al trabajo remunerado y 5,89 horas al trabajo no remunerado. Del total del tiempo trabajado, las mujeres dedicaron más del 50% al trabajo no remunerado. La proporción entre trabajo remunerado y no remunerado en los hombres fue de 70% y 30%, respectivamente (INE, 2019). Estos datos, sumado a las características del mercado laboral confirman para Chile la convivencia de dos modelos de arreglos de género: tradicional (*male breadwinner*) y doble proveedor, con una carga laboral doble para las mujeres con actividad remunerada.

Respecto al tipo de políticas de permisos parentales presente en Chile, asociado a las modalidades de arreglos de género antes descritas, y siguiendo la tipología propuesta por Brighthouse & Wright (2008), se puede establecer que el diseño de política corresponde a un *tipo de permiso parental que limita una mayor equidad de género entre padres y madres*. Este tipo se caracteriza en primer lugar por reforzar el arreglo de género doble proveedor, pues asigna tiempos extensos a las madres, pero en forma muy limitada otorga tiempo exclusivo al padre para sus funciones de cuidados. La amplia extensión del tiempo que disponen las madres dentro del permiso parental se convierte a la vez en un factor que desincentiva la contratación de mujeres por parte de los empleadores, reforzando indirectamente un tipo de arreglo de género tradicional. Este tipo de diseño de política de permisos parentales se comprende dentro del supuesto familiarista-maternalista que asigna a las madres la función principal de cuidados a los hijos/as pequeños. La perspectiva laboral o de la semejanza que promueve la autonomía económica de las mujeres ocupa un lugar secundario. Incluso, en el debate político en torno a las reformas de los permisos parentales se aprecia una supremacía del paradigma del cuidado del hijo/a sobre el derecho laboral de la mujer (Staab, 2017).

En el caso de Suiza, el mercado laboral muestra características diferentes en comparación con Chile. La tasa de empleo femenino año 2020 alcanzó el 75,90% del cual un 44,30% lo realizó en la modalidad tiempo parcial (OECD, 2021). Estos datos suponen en primer lugar, que el modelo tradicional es minoritario (24,1% de las mujeres sin actividad en el mercado laboral). De aquellas mujeres con actividad laboral remunerada, un porcentaje significativo trabaja a tiempo parcial (los hombres que trabajan en esta modalidad alcanzan un 11,1%), permitiendo inferir que para este grupo el arreglo de género dominante está representando por el modelo *male breadwinner modificado*, es decir, si bien las mujeres desempeñan labores remuneradas y no remuneradas, la forma para compatibilizar ambas funciones se realiza mediante una participación a tiempo parcial en el mercado laboral. Para el caso de las mujeres que trabajan en forma remunerada a tiempo completo el arreglo de género dominante es del tipo doble proveedor. Al analizar las diferencias en la distribución de horas entre hombres y mujeres con hijos/as menores a 15 años, datos año 2020 se observan los siguientes resultados: a) entre trabajo remunerado y no remunerado que incluye trabajo doméstico, familiar y voluntario, las mujeres trabajan por semana en promedio 69,7 horas distribuidas en: 52,3 horas dedicadas al hogar y familia; 16,1 horas al trabajo remunerado; y 1,3 horas al trabajo voluntario; b) los hombres en cambio distribuyen sus horas de la siguiente manera: la suma total de horas semanales trabajadas alcanzan las 68,1 horas, de las cuales 35,4 horas corresponden a trabajo remunerado; 31,7 horas corresponden a trabajo de hogar y familiar; y 1 horas representa el trabajo voluntario (BFS, 2021). Mientras las mujeres en Suiza destinan un 75,4% de las horas

trabajadas semanalmente al trabajo doméstico y familiar y un 23,1% al trabajo remunerado, los hombres muestran una proporción inversa de 52% al trabajo remunerado y 46,5% al trabajo doméstico y familiar. Estos datos confirman el tipo de arreglo de género tradicional, pero modificado, pues si bien las mujeres tienen una tasa de participación laboral importante, este se hace mayoritariamente a tiempo parcial. El trabajo doméstico y familiar sigue ocupando la mayor proporción del tiempo de trabajo semanal de las mujeres. En el caso de los hombres con hijos/as, la proporción destinada al trabajo doméstico y familiar se distribuye de manera más equilibrada en comparación a Chile.

Con relación al tipo de política de permisos parentales de Suiza, puede establecerse que el modelo dominante también está representado por el *tipo de permiso parental limitante de una mayor equidad de género entre padres y madres*, pues los permisos están concebidos fundamentalmente hacia las madres, pero con la reciente creación del permiso paternal, que representa el 12,5% del tiempo total del permiso parental, se aprecia una importante modificación en dirección a un *tipo de permiso parental que busca promover una mayor equidad de género*, pero en su versión más moderada. En Suiza el tipo de permiso parental compatibiliza mejor el paradigma de la semejanza y la diferencia para las madres, pues las mujeres tienen una participación más amplia en el mercado laboral, pero al mismo tiempo, dado la alta tasa de trabajo tiempo parcial, se sigue esperando de ellas un rol central en las labores de cuidados. La extensión de tiempo del permiso maternal (14 semanas) y la nueva creación del permiso paternal (2 semanas) habla de un diseño de permiso que promueva un mayor equilibrio en la distribución de tareas entre padres y madres en comparación con Chile. Al mismo tiempo, el arreglo de género suizo promueva una mayor participación de las mujeres en el mercado laboral, generando menores desincentivos para su inserción laboral con permisos maternales no excesivamente extensos. Dentro de este rasgo, el tipo de diseño del permiso parental continúa reforzando un modelo tradicional modificado o del tipo doble proveedor, con una corresponsabilidad de género mejorada, pero aún insuficiente.

## **Discusión y conclusiones**

Este artículo se propuso analizar y comparar los diseños de políticas de permisos parentales de Chile y Suiza. Con este objetivo, en primer lugar, se describieron y analizaron las principales características de cada política de permisos parentales. En segundo lugar, se compararon los diseños en función de las semejanzas y diferencias existentes. Haciendo uso del enfoque institucional y de género, interesó en tercer lugar establecer qué tipos de arreglos de género están a la base de cada diseño y qué tipo de política de permiso parental es dominante en cada país. Este análisis permitió comprender las implicancias de los diseños en conciliación trabajo remunerado y vida familiar, autonomía de las mujeres y corresponsabilidad entre hombres y mujeres.

Los resultados muestran primero que, desde una perspectiva histórica-institucional, Chile es pionero en implementar una política de permiso maternal desde comienzos del siglo XX. Suiza en cambio recién establece un permiso maternal en el año 2005. Este mismo año Chile crea el permiso paternal y el año 2011 el permiso compartido. Suiza acaba de crear el permiso paternal el año 2021. La tardanza de Suiza en establecer este tipo de políticas estaría relacionado por un lado, con la tradición política conservadora y liberal, renuente a políticas que intervengan en el ámbito privado de la familia y la economía, pero además por el propio sistema político suizo, caracterizado por el federalismo que conlleva mecanismo de vetos y equilibrios de poder que hacen más complejas reformas políticas, sumado a los mecanismos de democracia directa y a un sistema tributario altamente descentralizado. La tardía participación de las mujeres en la actividad política también sería un factor que explicaría la tardanza en la creación de este tipo de políticas<sup>11</sup> (Thoenen, 2010; Valarino, 2018). En el caso de Chile, la temprana discusión e implementación de permisos maternales se enmarcó dentro del debate en torno a la llamada “cuestión social”. La evolución histórica del debate político sobre estas materias ha transitado y mezclado diferentes enfoques, destacando las miradas maternalistas, sanitarias, de protección a la infancia, derechos laborales y más recientemente de equidad de género. Los debates públicos en torno a las recientes reformas sobre permisos parentales muestran una tensión entre el derecho a la infancia y el derecho a la mujer trabajadora, aunque el discurso maternalista sigue siendo central en el marco de las recientes reformas (Becerra & Rivera, 2012; Staab, 2017).

Segundo, los datos socioeconómicos permiten establecer que, si bien Suiza es un país con un PIB tres veces más alto que Chile y con una mejor distribución de ingresos, en materia de gasto social hacia familias no presenta diferencias significativas con Chile en términos relativos. Ambos países están bajo el promedio de los países OCDE en este ítem. El perfil de mercado laboral permite inferir el tipo de arreglo de género dominante en cada caso. Mientras en Chile más de la mitad de las mujeres en edad de trabajar no desempeñan una actividad laboral remunerada, en Suiza sólo un tercio de las mujeres están en esta condición. Por tanto, es posible establecer que en Chile dominan claramente dos tipos de arreglos de género: el tradicional (male breadwinner) y el de doble proveedor. En Suiza en cambio, domina el modelo doble proveedor, con una alto porcentaje de mujeres desempeñando trabajo a tiempo parcial, lo que permite hablar propiamente de un modelo tradicional modificado, con mujeres cumpliendo funciones remuneradas y no remuneradas en forma simultánea, y hom

---

11. Cabe recordar que el derecho al sufragio femenino a nivel federal en Suiza recién fue posible en el año 1971, siendo uno de los países occidentales más tardíos en otorgar este tipo de derechos políticos a las mujeres (SWISSINFO, 2021).



bres dedicados a trabajo remunerado a tiempo completo (Valarino, 2018). El análisis de los diseños de permisos parentales resulta central para comprender el tipo de política de permisos parentales y su complementariedad con el tipo de arreglo de género de cada país. Mientras Chile posee un diseño de permiso más generoso en tiempo y dinero que Suiza, su perfil es marcadamente maternalista, pues a los hombres se les otorga un tiempo de permiso exclusivo muy limitado respecto a las mujeres. El permiso parental está concebido para que la mujer trabajadora lleve gran parte de la responsabilidad del cuidado. El permiso parental de Suiza en cambio es menos generoso en tiempo y dinero, pero con una mejor distribución de la corresponsabilidad entre hombres y mujeres. Acá, si bien las mujeres también asumen fundamentalmente las labores de cuidados, dada las características del diseño, el sesgo maternalista es menos dominante. Por tanto, en Chile domina un tipo de política de permiso parental que limita la corresponsabilidad y Suiza muestra una política de permisos parentales que avanza hacia un tipo moderado de promoción de equidad de género, reforzado con la reciente creación del permiso paternal.

Tercero, la complementariedad entre arreglos de género y tipos de políticas de permisos parentales en los casos analizados se pueden sintetizar de esta forma: Chile, con un mercado laboral con limitada participación femenina y un diseño de permiso parental generoso y maternalista, genera mayores obstáculos para la participación de las mujeres en el mercado laboral, trasladando las cargas del cuidado en forma preferencial hacia las mujeres que desempeñan actividades remuneradas y no hacia los hombres. El mercado laboral tiene más incentivos para contratar a un hombre que a una mujer. Esta conjugación de factores limita la autonomía económica de las mujeres y obstaculiza un mayor involucramiento de los hombres en las labores de cuidados, aspecto confirmado por la distribución de uso del tiempo entre mujeres y hombres. En Suiza, el mercado laboral muestra una tasa de participación femenina significativa, pero bajo la modalidad de tiempo parcial. Si bien, este rasgo del arreglo de género refuerza que las mujeres continúen cumpliendo las labores de cuidado en una mezcla de doble proveedor y tradicional modificado, la participación femenina en el mercado laboral continúa siendo importante. Este factor promueve a la vez, una mayor autonomía económica de las mujeres. El reciente permiso paternal debería promover una mayor equidad de género entre hombres y mujeres en la distribución de estas tareas. Los datos de uso del tiempo entre hombres y mujeres muestran una mejor distribución de responsabilidades entre hombres y mujeres en comparación a Chile.

Cuarto, estos resultados permiten plantear diferentes temas de discusión con relación a las políticas de conciliación vida laboral y familiar, y en particular sobre permisos parentales. Los países analizados muestran un relativo consenso a nivel político en términos de ampliar los tiempos de los permisos y en otorgar paulatinamente per



misos exclusivos a los padres. Entre los argumentos que han permitido ampliar estos permisos existe una conjugación de argumentos discursivos. Entre ellos destacan los discursos económicos que buscan promover una mayor participación de las mujeres en el mercado laboral y mejorar la productividad de los trabajadores. También hay discursos centrados en el derecho al cuidado y al bienestar de los niños/as, promoviendo permisos más extensos y generosos. Además se aprecia una mayor presencia de discursos de género que abogan por una mayor corresponsabilidad entre hombres y mujeres en el cuidado (Gornick, 2015; Moss & Deven, 2015, 2019). Las diferencias observadas en los diseños analizados se relacionan por un lado con el patrón de dependencia de cada régimen de cuidados, así como con las tradiciones políticas-institucionales de cada país. Si bien Chile y Suiza tienen un sistema político diferente – presidencialista y unitario en Chile; parlamentario y federal en Suiza-, los marcos legislativos que regulan los permisos parentales en ambos casos son de carácter nacional. Regímenes políticos y administrativos, tradiciones político-partidistas, rol de los grupos de interés y movimientos ciudadanos, participación de las mujeres en el mundo político, entre otros, son elementos a tener en consideración al momento de intentar comprender el por qué determinado diseño resulta dominante en cada país (Castiglioni, 2019; Lanfranconi & Valarino, 2014; Staab, 2017; Thoenen, 2010).

Quinto, los resultados también muestran las diferentes combinaciones que se producen entre derecho al cuidado, autonomía de la mujer y corresponsabilidad de género. Mientras en Chile el discurso dominante estaría centrado en el tema del cuidado y en menor medida en la autonomía de la mujer y la corresponsabilidad de género, en Suiza la valoración del tema trabajo y, por ende, de la inserción laboral femenina es central, aunque el tema de cuidados continúa como responsabilidad fundamental de la familia y la mujer. En ambos países la equidad de género continúa siendo débil. Reformas futuras en los diseños de permisos parentales deben considerar un adecuado equilibrio de estas tres dimensiones. Sexto, la relación entre trabajo remunerado y vida familiar plantea una serie de desafíos orientados a generar una relación sinérgica entre ambos ámbitos. De allí la necesidad de que no sólo los diseños de los permisos parentales se adapten de mejor manera al mercado laboral, sino también que el propio mercado laboral se adapte mejor a las necesidades de la vida familiar en un contexto de mayor equidad de género. Incentivos para que los padres tomen permisos, flexibilidad horaria, flexibilidad en el uso del permiso, reducción de las jornadas laborales, entre otros, resultan centrales para lograr una mejor conciliación. Esto plantea adaptaciones en los diseños de los permisos parentales y del propio mercado laboral. De los casos analizados, la adaptabilidad del mercado laboral suizo mediante jornadas laborales más flexibles y parciales representa una ventaja en materia de conciliación vida laboral y familiar, pero aún insuficiente en materia de equidad de género (Koslowski et al., 2019).

Finalmente, si bien este estudio se concentró en el diseño de los permisos parentales, futuros estudios deberían ampliar su análisis al conjunto de instrumentos y políticas en temas de cuidados con el objetivo de comprender mejor los efectos de este tipo de políticas en materia de conciliación vida laboral y familiar. Como se indicó más arriba, Chile y Suiza son países que destinan aún un porcentaje bajo de su PIB en gasto social en políticas de cuidados dentro de los países OCDE. En la medida que los permisos parentales se piensen desde una perspectiva de trayectoria de vida e insertos como parte de una política integral de cuidados más allá del primer año de vida del hijo/a, incluyendo además los servicios de cuidados como guarderías, jardines infantiles, centros de cuidados diurnos, asignaciones y/o rentas por cuidados entre otros, sus resultados en materia de conciliación vida laboral y familiar podrían ser más armoniosos. De allí la importancia de pensar unos diseños de permisos parentales dentro de una política integral de cuidados (Moss & Deven, 2015).

## Referencias

- Adema, W., & Ali, N. (2015). Recent changes in family outcomes and policies in OECD countries: the impact of the economic crisis. *Community, Work and Family*, 18(2), 145–166. <https://doi.org/10.1080/13668803.2015.1013020>.
- Anttonen, A., & Sipilä, J. (1996). European Social Care Services: Is it possible to identify models? *Journal of European Social Policy*, 6(2), 87–100. <https://doi.org/10.1177/095892879600600201>.
- Baththyány, K. (2015). Las políticas y el cuidado en América Latina: una mirada a las experiencias regionales. In *Serie asuntos de género* (Vol. 124). <http://hdl.handle.net/11362/37726>.
- BCN. (2016). *Ley 20545 Modifica las normas sobre Protección a la Maternidad e Incorpora el Permiso Postnatal Parental*. <http://bcn.cl/29oou>.
- Becerra, L. C., & Rivera, E. V. (2012). Protección a la maternidad: Una historia de tensiones entre los derechos de infancia y los derechos de las trabajadoras. *Revista de Derecho*, 25(1), 77–101. <https://doi.org/10.4067/S0718-09502012000100004>.
- Bettio, F., & Plantenga, J. (2004). Comparing Care Regimes in Europe. *Feminist Economics*, 10(1), 37–41. <https://doi.org/10.1080/1354570042000198245>.
- BFS. (2021). *Unbezahlte Arbeit im Jahr 2020*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/medienmitteilungen.assetdetail.17124476.html>.
- Bidegain, N., & Calderón, C. (2018). Bases conceptuales para analizar los cuidados en América Latina y el Caribe. In N. Bidegain & C. Calderón (Eds.), *Los cuidados en América Latina y el Caribe*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44361/1/S1801102\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44361/1/S1801102_es.pdf).

- Blofield, M., & Martínez-Franzoni, J. (2014). Trabajo, familia y cambios en la política pública en América Latina: Equidad, maternalismo y corresponsabilidad. *Cepal Review*, (114), 107–125. <https://doi.org/10.18356/d81c1957-es>.
- Blofield, M., & Martínez Franzoni, J. (2015). *Are governments catching up? Work-family policy and inequality in Latin America*. <http://dx.doi.org/10.18356/cebaec31-en>.
- Bonvin, J.-M., & Dahmen, S. (2017). The Swiss welfare state system: With special reference to education policy. In C. Aspalter (Ed.), *The Routledge International Handbook to Welfare State Systems* (First, pp. 306–322). London / New York: Routledge.
- Borzutzky, S., & Hyde, M. (2017). The Chilean Welfare State System: With special references to social security privatization. In C. Aspalter (Ed.), *The Routledge International Handbook to Welfare State Systems* (First, pp. 138–154). London / New York: Routledge.
- Bosch, M. J. (2020). CHILE COUNTRY NOTE. In A. Koslowski, S. Blum, I. Dobrotic, G. Kaufman, & P. Moss (Eds.), *16 th International Review of Leave Policies and Related Research 2020* (pp. 174–185). [https://ubdeposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir\\_derivate\\_00002067/Koslowski\\_et\\_al\\_Leave\\_Policies\\_2020.pdf](https://ubdeposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00002067/Koslowski_et_al_Leave_Policies_2020.pdf).
- Brighouse, H., & Wright, E. O. (2008). Strong gender egalitarianism. *Politics and Society*, 36(3), 360–372. <https://doi.org/10.1177/0032329208320566>.
- BSV. (2021a). *Mutterschaftsentschädigung*. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/eo-msv/grundlagen-und-gesetze/mutterschaft.html>.
- BSV. (2021b). *Vaterschaftsurlaub*. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/eo-msv/reformen-und-revisionen/eo-vaterschaftsurlaub-200927.html>.
- Caamaño Rojo, E. (2008). El Permiso Parental y la Progresiva Inclusión del Padre en los Derechos para la armonización del Trabajo y la Vida Familiar. *Revista de Derecho de La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 31, 325–354. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-68512008000200008>.
- Caamaño Rojo, E. (2010). Mujer y trabajo: origen y ocaso del modelo del padre proveedor y la madre cuidadora. *Revista de Derecho de La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 34, 179–209. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-68512010000100005>.
- Castiglioni, R. (2019). *The Right and Work-Family Policies: The Expansion of Maternity Leave under the Piñera Administration*. [https://icso.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2019/08/ICSO\\_DT\\_58\\_Castiglioni\\_DEF.pdf](https://icso.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2019/08/ICSO_DT_58_Castiglioni_DEF.pdf).


- Castro-García, C., & Pazos-Moran, M. (2016). Parental Leave Policy and Gender Equality in Europe. *Feminist Economics*, 22(3), 51–73. <https://doi.org/10.1080/13545701.2015.1082033>.
- Daly, M., & Lewis, J. (2000). The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology*, 51(2), 281–298. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2000.00281.x>.
- Delgado, I., Cabieses, B., Apablaza, M., Castillo, C., Aguilera, X., Matute, I., & Benach, J. (2019). Evaluation of the effectiveness and equity of the maternity protection reform in Chile from 2000 to 2015. *PLoS ONE*, 14(9), 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221150>.
- Domínguez Amorós, M., Muñiz, L., & Rubilar Donoso, G. (2018). El trabajo doméstico y de cuidados en las parejas de doble ingreso. Análisis comparativo entre España, Argentina y Chile. Papers. *Revista de Sociología*, 104(2), 337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2576>.
- Escobedo, A., & Wall, K. (2015). Leave policies in Southern Europe: continuities and changes. *Community, Work and Family*, 18(2), 218–235. <https://doi.org/10.1080/13668803.2015.1024822>.
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- Esping-Andersen, G. (2015). *The Three Worlds of Welfare State* (2015th ed.). Cambridge: Polity Press.
- Ferragina, E. (2020). Family policy and women's employment outcomes in 45 high-income countries: A systematic qualitative review of 238 comparative and national studies. *Social Policy and Administration*, 54(7), 1016–1066. <https://doi.org/10.1111/spol.12584>.
- Girardin, N., Bühlmann, F., Hanappi, D., Le Goff, J.-M., & Valarino, I. (2016). The transition to parenthood in Switzerland: Between institutional constraints and gender ideologies. In D. Grunow & M. Evertsson (Eds.), *Couples' Transitions to Parenthood: Analysing Gender and Work in Europe* (pp. 146–170). <https://doi.org/10.4337/9781785366000.00017>.
- Gornick. (2015). Leave policies in challenging times: what have we learned? What lies ahead? *Community, Work and Family*, 18(2), 236–243. <https://doi.org/10.1080/13668803.2015.1023062>.
- Gornick, J. C., & Meyers, M. K. (2003). *Families that work: Policies for reconciling parenthood and employment*. Russell Sage Foundation. New York: Russell Sage Foundation.

- Hegewisch, A., & Gornick, J. C. (2011). The impact of work-family policies on women's employment: A review of research from OECD countries. *Community, Work and Family*, 14(2), 119–138. <https://doi.org/10.1080/13668803.2011.571395>.
- INE. (2019). *Síntesis de resultados regionales*. [https://www.ine.cl/docs/default-source/uso-del-tiempo-tiempo-libre/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/sintesis-resultados-regionales-enut.pdf?sfvrsn=eac63260\\_5](https://www.ine.cl/docs/default-source/uso-del-tiempo-tiempo-libre/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/sintesis-resultados-regionales-enut.pdf?sfvrsn=eac63260_5).
- Jünemann, F., & Campini, V. (2019). *Manual de Corresponsabilidad parental en el Mundo del Trabajo*. [http://fen.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2019/04/manual\\_corresponsabilidad\\_parental.pdf](http://fen.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2019/04/manual_corresponsabilidad_parental.pdf).
- Karu, M., & Tremblay, D. G. (2018). Fathers on parental leave: an analysis of rights and take-up in 29 countries. *Community, Work and Family*, 21(3), 344–362. <https://doi.org/10.1080/13668803.2017.1346586>.
- Kilkey, M., & Bradshaw, J. (1999). Lone mothers, economic well-being, and policies. In D. Sainsbury (Ed.), *Gender and Welfare State Regimes* (pp. 147–184). Oxford: Oxford University Press.
- Kolberg, J. E. (1992). *The Study of Welfare State Regimes* (1st Editio; J. E. Kolberg, Ed.). <https://doi.org/10.4324/9781315490533>.
- Koslowski, A., Blum, S., Dobrotic, I., Alexandra, M., & Moss, P. (2019). 15 *th International Review of Leave Policies and Related Research*. [https://www.leavenetwork.org/fileadmin/user\\_upload/k\\_leavenetwork/annual\\_reviews/2019/2.\\_2019\\_Compiled\\_Report\\_2019\\_0824-.pdf](https://www.leavenetwork.org/fileadmin/user_upload/k_leavenetwork/annual_reviews/2019/2._2019_Compiled_Report_2019_0824-.pdf).
- Koslowski, A., Blum, S., Dobrotic, I., Kaufman, G., & Moss, P. (2020). *16 International Review of Leave Policies and Related Research 2020*. [https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir\\_derivate\\_00002067/Koslowski\\_et\\_al\\_Leave\\_Policies\\_2020.pdf](https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/mir_derivate_00002067/Koslowski_et_al_Leave_Policies_2020.pdf).
- Lanfranconi, L. M., & Valarino, I. (2014). Gender equality and parental leave policies in Switzerland: A discursive and feminist perspective. *Critical Social Policy*, 34(4), 538–560. <https://doi.org/10.1177/0261018314536132>.
- Lin, I.-H. (2018). Ranking work-family policies across OECD countries: Implications for work-family conflict, gender equality, and child well-being. *Social Work and Society*, 16(1). <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/539/1065>.
- Lopreite, D., & Macdonald, L. (2014). Gender and Latin American welfare regimes: Early childhood education and care policies in Argentina and Mexico. *Social Politics*, 21(1), 80–102. <https://doi.org/10.1093/sp/jxt014>.

- Lupica, C. (2016). Licencias de paternidad y permisos parentales en América Latina y el Caribe. Herramientas indispensables para propiciar la mayor participación de los padres en el cuidado de los hijos e hijas. *Masculinities and Social Change*, 5(3), 295–320. <https://doi.org/10.17583/MCS.2016.2083>.
- Luppi, E., & Rosina, A. (2020). *From a single breadwinner model to two breadwinners to double earner/carer – do we need a new model?* In *New Visions for Gender Equality 2019*.
- Martínez Franzoni, J. (2020). ¿Más allá de un estado de varias cabezas? *Anuario Centro de Investigación y Estudios Políticos*, (10), 37–64. <https://doi.org/10.15517/aciep.v0i10.41986>.
- MDSF. (2021). *¿Quiénes tienen derecho al prenatal y al postnatal, y cuál es el tope?* Retrieved from *Programa Chile Crece Contigo*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Preguntas Frecuentes website: <https://www.crececontigo.gob.cl/faqs/quienes-tienen-derecho-al-prenatal-y-al-postnatal-y-cual-es-el-tope/>.
- Moss, P., & Deven, F. (2015). Leave policies in challenging times: reviewing the decade 2004-14. *An introduction to the special issue*, 18(2), 137–144.
- Moss, P., & Deven, F. (2019). Leave policies in Europe: current policies, future directions. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(5/6), 429–440. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-04-2019-0063>.
- O'Connor, J. S. (1996). Citizenship, welfare state regimes and gender stratification. *Current Sociology*, 44(2), 48–77.
- OECD. (2021). Data OECD. <https://data.oecd.org>.
- OIT. (2014). *La maternidad y la paternidad en el trabajo. La legislación y la práctica en el mundo*. [https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS\\_242618/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_242618/lang-es/index.htm).
- Orloff, A. S. (1993). Gender and the social rights of citizenship: the comparative analysis of gender relations and welfare states. *American Sociological Review*, 58(3), 303–328. <https://doi.org/10.2307/2095903>.
- Raub, A., Nandi, A., Earle, A., De Guzman, N., Wong, E., Chung, P., ... Heymann, J. (2018). Paid parental leave: a detailed look at approaches across OECD countries. In *WORLD Policy Analysis Center* (Vol. 1). [www.worldpolicycenter.org](http://www.worldpolicycenter.org).
- Ray, R., Gornick, J. C., & Schmitt, J. (2010a). Parental leave policies in 21 countries. Assessing generosity and gender equality. *Journal of European Social Policy*, 20(3), 196–216. <https://doi.org/10.1177/0958928710364434>.
- Ray, R., Gornick, J. C., & Schmitt, J. (2010b). Who cares? assessing generosity and gender equality in parental leaves policy designs in 21 countries. *Journal of European Social Policy*, 20(3), 196–216. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0958928710364434>.

- Staab, S. (2017). Maternity Leave Reform (2011). In S. Staab (Ed.), *Gender and the politics of gradual change: Social policy reform and innovation in Chile* (pp. 163–189). [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-34156-9\\_8](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-34156-9_8).
- SUCESO. (2016). Protección a la maternidad en Chile: Evolución del Permiso Postnatal Parental a cinco años de su implementación. 2011-2016. In *Superintendencia de Seguridad Social*. [https://www.suseso.cl/609/articles-19844\\_archivo\\_01.pdf](https://www.suseso.cl/609/articles-19844_archivo_01.pdf).
- SWISSINFO. (2021). *Suiza: un país “modélico” pero al que el voto femenino no llegó hasta 1971*. [https://www.swissinfo.ch/spa/día-mujer\\_suiza--un-país--modélico--pero-al-que-el-voto-femenino-no-llegó-hasta-1971/46430624](https://www.swissinfo.ch/spa/día-mujer_suiza--un-país--modélico--pero-al-que-el-voto-femenino-no-llegó-hasta-1971/46430624).
- Thévenon, O. (2011). Family Policies in OECD Countries: A Comparative Analysis. *Population and Development Review*, 37(1), 57–87. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2011.00390.x>.
- Toenen, O. (2010). Reconciliation of Work and Family Life in Switzerland. *German Policy Studies*, 6(3), 13–48. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1634837>.
- Torns, T. (2008). El trabajo y el cuidado: cuestiones teórico-metodológicas desde la perspectiva de género. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 0(15), 53. <https://doi.org/10.5944/empiria.15.2008.1199>.
- Valarino, I. (2018). The Swiss leave scheme at crossroads. Gender equality implications of parental and paternity leave proposals. *Revista Española de Sociología*, 27(3), 83–105. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.35>.
- Valarino, I., & Nedi, R. N. (2020). Switzerland country note. In A. Koslowski, S. Blum, I. Dobrotic, G. Kaufman, & P. Moss (Eds.), *16th International Review of Leave Policies and Related Research 2020* (pp. 567–582). Hangen: Fern Universität in Hagen.

### Sobre el autor

DANIEL VERA ROJAS es Doctor en Sociología de la Universidad de Friburgo (Suiza). Master en Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Licenciado en Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, Chile. Actualmente se desempeña como Investigador Independiente y sus temas de interés son los estudios comparativos internacionales en políticas sociales, cuidados, desigualdades, migración y trabajo comunitario. Correo Electrónico: [danielverarojas@gmail.com](mailto:danielverarojas@gmail.com).  <https://orcid.org/0000-0002-8916-548X>



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## Maternidad y cárcel en Sudamérica: una niñez casi invisible y con mínimos cuidados

*Motherhood and incarceration in South America: an almost invisible and unattended childhood*

**GUILLERMO E. SANHUEZA**

*Loyola University Chicago, Estados Unidos & Universidad de Chile, Chile*

**CAROLINA SÁNCHEZ**

*Universidad de Chile, Chile*

**RESUMEN** El presente artículo analiza la relación entre maternidad y encarcelamiento en centros penitenciarios de América del Sur, especialmente en términos del impacto en los niños, niñas y adolescentes y en las propias mujeres privadas de libertad. Para ello, se realizó una revisión sistemática de artículos que abordaran la temática de manera empírica y reciente (última década), seleccionándose finalmente 12 artículos para el periodo 2010-2021. Los principales hallazgos de nuestra revisión sugieren que, tanto la maternidad tras las rejas como la situación de niñez con referentes paternos encarcelados es un problema grave, de creciente masividad y bastante invisible en Sudamérica, con diversos efectos negativos tanto para los propios NNA como para las mujeres encarceladas, incluyendo problemas de salud mental, conductuales y adaptativos, además de impactos sociales latentes que acarrea el encarcelamiento femenino. Al mismo tiempo, si bien existen algunas investigaciones e



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).



intervenciones, la situación de la infancia víctima expuesta al encarcelamiento (en diversas formas) sigue estando bastante desprotegida como un resultado combinado de una sociedad patriarcal, de políticas criminales punitivas que siguen subordinando a las mujeres –y con ello, a la niñez—a los intereses dominantes, en sus vertientes androcéntricas y adulto-céntricas; y de una escasa investigación empírica de corte nacional y/o longitudinal. En medio de esta fuerte invisibilidad en la región, nos atrevemos a realizar algunas sugerencias de política pública e intervención para revertir parte de los efectos negativos del encarcelamiento en los NNA y sus madres.

**PALABRAS CLAVE** Sudamérica; cárcel; maternidad; mujeres; niñez.

**ABSTRACT** This article analyzes the relationship between motherhood and incarceration in penitentiary centers in South America, especially in terms of the impact on children and adolescents (NNA by its Spanish initials) and on the women deprived of their liberty. To do this, a systematic review of recent (last decade) articles that address the subject empirically was carried out, selecting 12 articles from the period 2010-2021. The main findings of our review suggest that motherhood behind bars and the situation of children with incarcerated paternal referents is a serious problem, one of increasing massiveness and quite invisible in South America, with various negative effects for both, the NNA themselves and the incarcerated women, including mental health, behavioral and adaptive problems, as well as latent social impacts of female incarceration. At the same time, while there is some research and intervention, the situation of child victims exposed to incarceration (in various forms) remains largely unprotected, as a combined result of a patriarchal society, punitive criminal policies that continue to subordinate women – and with it, to childhood—to the dominant interests, in their androcentric and adult-centric aspects, and little empirical research of a national and/or longitudinal nature. In the midst of this strong invisibility in the region, we dare to make some public policy and intervention suggestions to reverse part of the negative effects of incarceration on children and their mothers.

**KEY WORDS** South America; prison; motherhood; woman; childhood.

## Introducción

Durante los últimos años se ha presentado un aumento de la población penal femenina, tanto en Chile como en América Latina y, con ello, se han develado nuevas necesidades –médicas, físicas, emocionales y sociales—presentando un desafío para la institucionalidad, específicamente para los recintos penitenciarios. Las cárceles en América Latina han sido diseñadas por y para hombres, desde el androcentrismo (Antony, 2007), dejando de lado e invisibilizando los requerimientos de la población penal femenina debido a su deficiente perspectiva de género.

Asimismo, y al igual que en otros países sudamericanos, un alto porcentaje de las mujeres privadas de libertad son madres, estimándose para el caso chileno en un 89% (Sanhueza et al., 2019). Esta situación presenta una serie de desafíos e implicancias emocionales, económicas, familiares y sociales, pues la cárcel para la mujer es doblemente estigmatizadora (Antony, 2007), y las consecuencias para los hijos e hijas de personas encarceladas son devastadoras en el corto y largo plazo.

Ante esta problemática nace la pregunta respecto a cómo ha sido estudiada y abordada la relación entre maternidad y cárcel en contextos de privación de libertad en los países de América del Sur. A partir de una revisión sistemática examinamos el panorama regional en la temática, sus alcances, y principales desafíos de intervención, de modo que las necesidades de las mujeres privadas de libertad, así como de los niños, niñas y adolescentes [NNA] sean escuchadas, atendidas y resueltas. Se trata de generar conocimiento para contribuir a implementar un sistema que vele por el bienestar de NNA con madres y/o padres en prisión que contribuya, asimismo, a la reinserción social de quienes están privadas/os de libertad, considerando las gravosas consecuencias negativas e irreparables para ambas partes.

## Revisión de Literatura

*Mujer y cárcel en América Latina: impacto en las mujeres, en los NNA y en la sociedad*

La situación de NNA con padres y/o madres en prisión no puede entenderse cabalmente sin analizar la situación de las mujeres encarceladas en la región. Las prisiones no están concebidas hoy con enfoque de género ni aún satisfacen adecuadamente las necesidades que presentan las mujeres (Sanhueza et al., 2019). Es más, la perspectiva de género aún no es considerada en muchos casos durante la etapa previa al encarcelamiento –el juicio—donde frecuentemente los argumentos no se hacen cargo del contexto social de los actores.

De este modo, pensar con perspectiva de género “implica hacerse cargo del hecho de que el lugar social de los actores penales no es neutro y que ellos se encuentran inmersos en un determinado contexto socio-cultural y de género, que muchas veces condiciona la comisión del delito y que puede resultar determinante al momento de

seleccionar los recursos argumentativos que serán planteados por su respectiva defensa” (Moraga, 2018, p. 1).

Las mujeres privadas de libertad son, frecuentemente, mujeres pobres y de minorías étnicas quienes conforman la población penitenciaria femenina en América Latina (Antony, 2007; Azaola, 2005; Cárdenas, 2011). Al decir de Olga Espinoza “puede afirmarse que la mujer privada de libertad en América Latina es joven, afrodescendiente o indígena (...), y está condena o en prisión preventiva por haberse involucrado en el tráfico de drogas” (Espinoza, 2016, p. 97).

En muchos casos, las mujeres arriban a la cárcel arrastrando diversas situaciones de abuso y violencia que sufrieron desde mucho antes de estar privadas de libertad, incluyendo haber sufrido y/o presenciado violencia doméstica en la niñez; haber experimentado violencia doméstica en la pareja(s); e incluso situaciones de maltrato físico, psicológico y sexual (Espinoza et al., 2014; Sanhueza et al., 2019, p. 121).

Mas aún: la mujer que es privada de su libertad es enviada a cárceles donde, usualmente, existen graves problemas estructurales (Dammert & Zúñiga, 2008). En este sentido, algunos autores enfatizan aspectos que parecen ser básicos pero que están sumamente ausentes cuando se habla del encarcelamiento femenino en las cárceles de América Latina. Se trata “de condiciones de hacinamiento, infraestructura física inadecuada, falta de higiene, violencia institucional, discriminación, falta de áreas de ocio, pocas actividades de reinserción social, regreso a prisión, deficiencia en la atención médica e insuficiencia de políticas específicas para la mujer” (Matos et al., 2019, p. 2).

A lo anterior se agrega el hecho de que los dolores del encarcelamiento son experimentados de manera diferente por las mujeres. El sistema carcelario, al ser un sistema creado desde el androcentrismo y el machismo, se muestra como duro, frío y cerrado –características históricamente atribuidas a los hombres— además de este entorno las mujeres se enfrentan a otros problemas, ya que, a diferencia de su sexo opuesto, “son menos visitadas por sus parejas que los hombres, debido a que son ellas quienes asumen tradicionalmente los roles afectivos y la función de nutrir las relaciones familiares, lo que incluye el apoyo a las parejas incluso tras las rejas” (Collica-Cox y Fagin, 2018 citado en Sanhueza, et al., 2019, p. 122). De este modo, y puesto que “sienten de manera diferente que los hombres aspectos clave de la vida carcelaria como el orden, la confianza, el uso del poder y la legitimidad” las mujeres experimentan los dolores del encarcelamiento de manera diferente (Crewe et al., 2017 citado en Sanhueza et al., 2019, p. 122).

La experiencia de la privación de libertad en las mujeres conlleva, asimismo, el llamado “castigo social”, “por haber infringido la normativa del género, lo que las hace “merecedoras” de un estigma social que perdurará una vez recuperada la libertad” (Contreras, 2016, p. 43), representando una suerte de “doble condena”. Así, las muje

res encarceladas son acusadas de ser “desviadas” y “malas madres” solo por no cumplir con las reglas sobre el comportamiento femenino. Esta carga resulta muy pesada, sobre todo para las madres quienes además de tener que estar lejos de sus hijos e hijas deben escuchar los constantes cuestionamientos hacia ellas.

En palabras de Carranza (2009), “la prisión para la mujer es un espacio genéricamente discriminador y opresivo que se expresa en la desigualdad en el tratamiento que reciben, el diferente sentido que el encierro tiene para ellas, las consecuencias para su familia y la concepción que la sociedad les atribuye” (p. 200).

Es en este contexto donde el encarcelamiento impacta en la niñez, siendo este impacto múltiple y de diversa naturaleza. Una de las manifestaciones de este impacto es la situación de los lactantes que viven con sus madres dentro de los muros de la prisión; o cuando los NNA quedan sin el cuidado/monitoreo de su madre o padre por causa del encarcelamiento; o en el caso de NNA que crecen en entornos donde la cárcel y el encarcelamiento se vuelven parte del lenguaje y habitus cotidiano con el cual van creciendo.

Tal como lo ha venido señalando las Naciones Unidas (2008) el encarcelamiento del padre y/o la madre puede acarrear diversas consecuencias indeseadas y problemas psicosociales en los hijos e hijas, entre los cuales se encuentran sentimientos de angustia y/o depresión; trastornos conductuales ligados a la hiperactividad o la conducta agresiva; problemas de sueño y/o alimenticios; huidas del hogar; ausentismo escolar; bajo rendimiento académico en la escuela; e incluso delincuencia, lo que repercute también en la vida de las madres ya que genera en ellas una preocupación y situaciones que no pueden controlar desde el encierro (Roa, 2019; Valenzuela et al., 2012).

Por el lado de las propias mujeres encarceladas, una de las formas en que el encarcelamiento las impacta tiene que ver con las limitaciones al ejercicio de su rol materno. Según Valenzuela et al. (2012), las mujeres privadas de libertad señalaban que su reclusión les dificultaba seriamente sus posibilidades de ejercer algún control sobre sus hijos mientras están privadas de libertad (Crewe, 2007 citado en Sanhueza et al., 2019, p. 122), convirtiéndose –al decir de Antony—en “uno de los aspectos más traumáticos para las propias mujeres privadas de libertad” (Antony, 2007, p. 77).

El impacto negativo es tal que varios autores Valenzuela et al. (2012) han llegado a hablar del impacto social de la prisión femenina, pues “cuando una mujer queda sujeta a una medida de privación de libertad, el efecto sobrepasa la sola restricción de su libertad y dicha medida trasciende a su familia, y en especial a sus derechos de maternidad” (Flores, 2016), en la mayoría de las ocasiones “el encarcelamiento de los padres se considera un factor de riesgo que puede conducir a tensiones psicológicas, económicas y sociales dentro de la familia a través de la pérdida de uno de los padres y el estigma del encarcelamiento” (Kjellstrand et al., 2020, p. 7).

En el caso de Chile, si bien cerca de un 8% de los presos son mujeres, cerca de un 90% de ellas son madres; tienen un promedio de tres hijos cada una; y casi dos tercios de ellas eran jefas de hogar antes de caer en prisión, siendo los únicos pilares económicos de sus familias (Gálvez, 2017). Además, la mayoría de las mujeres internas tenía hijos menores de 18 años (Valenzuela et al., 2012), lo que agudiza el sentimiento de haber abandonado a sus hijos, el cual “las persigue desde que entran hasta que salen de prisión” (Antony, 2007, p. 77).

Un reciente estudio realizado con mujeres encarceladas (Larroulet et al., 2019) tuvo por objetivo describir el proceso de reinserción que experimentan las mujeres privadas de libertad en Santiago, identificando factores que inciden en el desistimiento y la reincidencia. A partir de su trabajo, los investigadores identificaron perfiles y necesidades diferenciadas de estas mujeres para así poder elaborar intervenciones e implementar programas de reinserción social según sus necesidades específicas. Tal como lo señalan los autores, existe escasa evidencia empírica sobre la población penal femenina en Chile y Latinoamérica, dificultando la implementación de programas acordes a la realidad de estas mujeres de modo de quebrar el círculo de reincidencia y promover una integración social más efectiva (Larroulet et al., 2019, p. 1).

En la misma línea, los estudios sobre maternidad y cárcel en la región son escasos y, al mismo tiempo, muy necesarios para informar la política pública de mujeres privadas de libertad y, asimismo, las intervenciones con sus hijos, NNA que sufrirían, de acuerdo a lo señalado anteriormente, de una serie de impactos negativos.

#### *Intervenciones para visibilizar a NNA y/o minimizar los daños*

En términos de iniciativas que se han implementado para abordar la temática de la niñez afectada por el encarcelamiento, existen diversas intervenciones encaminadas a dar visibilidad a la situación de los NNA y/o reducir los daños a los que quedan expuestos/as.

Una que ha sido un aporte para la situación de las madres privadas de libertad y para sus hijos e hijas es “Si yo fuera juez”, iniciativa que se realizó el año 2018, junto a la ONG En Marcha y al Poder Judicial de Chile, donde participaron cerca de 50 NNA con familiares significativos encarcelados. El objetivo principal de esta instancia era el que los NNA pudieran ejercer su derecho a ser escuchados por el sistema de justicia (Roa, 2019), ya que muchos NNA sufren las consecuencias de tener familia privada de libertad lo que repercute de forma directa en su desarrollo.

Esta intervención tuvo diversas etapas, siendo la primera de ellas un acercamiento entre los NNA participantes con profesionales del Poder Judicial --como jueces y juezas-- donde los NNA pudieron plantear sus preguntas y vivencias que surgen a partir de tener a un familiar encarcelado.

Algunas de las preguntas eran: ¿por qué las niñas nos tenemos que cambiar nuestra toalla higiénica frente a los gendarmes cuando visitamos un familiar? (adolescente, 14 años), ¿por qué los niños tenemos que ver cuando revisan el cuerpo de nuestras madres? (niña, 11 años), por otra parte un niño de 7 años de edad planteaba que “si yo fuera juez permitirá que los niños al visitar puedan tomar desayuno con sus padres y quedarse a dormir con ellos cuando visitan la cárcel”. De este modo, a través de la participación de los NNA, expresadas como preguntas y recomendaciones, se visibilizaba el cómo repercute el encarcelamiento de adultos en la vida de los NNA.

Tal como lo demostró esta iniciativa, luego del encuentro entre NNA, jueces y juezas, estos últimos tomaron iniciativas como el trabajo en la creación de una instancia llamada “sala de despedida”, que busca generar un espacio donde “ los niños, niñas y adolescentes se puedan despedir de su familiar que está siendo condenado y recibir una explicación adecuada de lo que está sucediendo” (Roa, 2019, p. 340), lo que contribuiría a la disminución de este impacto tan abrupto como es la separación de una familiar significativo.

Otra iniciativa pertinente en relación con la temática, es el programa *Creciendo Juntos*, el cual “busca que hombres y mujeres privadas de libertad reciban prestaciones básicas y profesionales en distintos ámbitos (salud, social, familiar) para ejercer una parentalidad positiva. El programa atiende a mujeres en etapa de gestación y mujeres privadas de libertad con hijos/as entre 0 y 2 años que permanecen con sus madres en reclusión. Así también, el programa atiende a padres con hijos hasta 12 años que concurren a visita, y otorga intervención psicosocial familiar en el contexto de su proceso de reinserción social” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2018, p. 8).

Este programa, como señala su descripción, va orientado a madres, padres e hijos/as, siendo una de las partes más conocidas de él, la creación de secciones materno infantil al interior de los recintos penitenciarios, los cuales son lugares especialmente acondicionados para que las mujeres embarazadas y madres con hijos/as lactantes hasta dos años de edad puedan convivir con cierta tranquilidad, aunque siempre cumpliendo las normas de la institución. Según datos recientes, este programa hasta el año 2019 había beneficiado a 478 mujeres, 281 hijos lactantes, 191 embarazadas, 4 embarazadas con hijos lactantes, según las cifras entregadas por Gendarmería (Cabello, 2019), atendiendo a un grupo significativo de mujeres. Sin embargo, aún ante los beneficios de este programa creado el año 2015, este no responde a la gran cantidad de madres que se encuentran privadas de libertad, pues esta es una medida focalizada que se preocupa de una necesidad puntual, pues por ejemplo aún no existe un programa o plan que se preocupe y ocupe de cómo se protege el vínculo maternal una vez que el hijo o hija deja la cárcel, así como tampoco del problema de las madres que tiene hijos o hijas adolescentes fuera, lejos de ellas.

También podemos observar que hay ONG's que trabajan en torno a la reinserción social y que representan un sector de la sociedad que se preocupa por las personas privadas de libertad. Estas agrupaciones buscan romper con ciertos estereotipos y trabajar para visibilizar las condiciones de la vida carcelaria. Este es el caso, por ejemplo, de la Red de Acción Carcelaria, organización “compuesta por profesionales interdisciplinarias, comprometida con visibilizar y apoyar a las mujeres privadas de libertad en Chile” (Involucrate, 2020), sostienen también que “toda persona merece un trato digno, más allá del delito que haya cometido” (Involucrate, 2020, p. 1).

Esta red tiene una relación directa entre Gendarmería de Chile y las mujeres que apoyan, pues realizan constantes campañas que se dirigen principalmente a cubrir las necesidades básicas de estas mujeres, entregando kit con artículos de higiene personal, artículos que deberían ser proporcionados por el Estado (Latercera.com, 2021), además de responder a estas necesidades de las mujeres.

Asimismo, esta organización también se dedica a visibilizar las diversas problemáticas que viven las privadas de libertad, como la separación entre madres e hijos/as, así lo declaran ante medios de comunicación, donde sostiene que “la principal preocupación de las mujeres infractoras es mantener relaciones con sus familiares y reunirse exitosamente con sus hijos, por lo que la separación, sumado al impedimento de visitas, tiene un profundo efecto desmoralizante en las mujeres” (Oyarce, 2021), pero este efecto negativo puede ser convertido en uno positivo, ya que “el vínculo con los hijos e hijas es una fuente de motivación muy importante para salir adelante y desistir del delito” (Oyarce, 2021), estas declaraciones realizadas en el medio “El mostrador” pueden ser muy importantes para la situación que viven las mujeres, pues visibilizar esta problemática podría contribuir a que se tomen medidas al respecto, o que el mundo social tome conciencia al respecto.

Entre las organizaciones también se encuentra la ONG Leasur, creada el año 2014 que sostiene que uno de su interés es trabajar por “el respeto, promoción y defensa de los derechos y dignidad de las personas privadas de libertad, velando por el uso mínimo de la cárcel y buscando generar cambios estructurales en el sistema penitenciario desde una perspectiva crítica y de género” (Leasur, 2021), planteando así nuevas ideas que podrían ser un gran aporte para el trabajo en políticas dirigidas hacia la población penal, políticas con perspectiva de género y que atiendan de forma íntegra las necesidades de las mujeres, sobre todo de las madres.

Ahora bien, tal como lo advierte Gea (2017), más allá de las contribuciones que estas asociaciones y organismos pueden hacer, resulta importante considerar críticamente la condición de las mujeres madres con sus hijos de modo que estos últimos no sean parte de las trayectorias de exclusión que sus madres viven (y han vivido) en su vida y en su proceso penal. Esto es especialmente relevante considerando las precarias condiciones materiales en que muchas madres privadas de libertad habitan actualmente (cárceles en mal estado, falta de higiene, entre otros).



Las necesidades específicas que presentan las mujeres encarceladas, el considerable aumento de esta población penal en las últimas décadas y el impacto social de la prisión femenina hacen urgente la necesidad de otorgar claridad e importancia a políticas e intervenciones que atiendan esta situación (Espinoza, 2016; Valenzuela et al., 2012). Al mismo tiempo, y aún en una posición más invisible, el impacto del encarcelamiento en los NNA, hijos/as de las personas privadas de libertad necesita ser más estudiado y mejor abordado (Roa, 2019). De este modo, en este artículo analizamos el estado actual del panorama de la investigación social empírica en América del Sur en torno al fenómeno de la maternidad, la cárcel y la niñez. Para ello quisimos llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura en esta materia.

### **Metodología**

Para realizar esta revisión se utilizó los buscadores Scielo y Google Académico, desde donde se seleccionaron artículos de habla hispana que abordaran la realidad sudamericana, publicados desde el año 2010 hasta la actualidad, año 2021, de diversas áreas profesionales, privilegiando además su carácter empírico. Para este procedimiento además de aplicar los filtros expuestos se ingresaron palabras claves acorde con el tema que se busca explorar, estas palabras eran: “encarcelamiento femenino”, “cárcel + maternidad”, “mujer + cárcel” y “cárcel + niños”.

Luego de ingresadas las palabras se revisó los artículos arrojados por los buscadores descartando aquellos que no tuvieran relación y que no abordaban de ninguna forma el tema principal de “maternidad privada de libertad”, o que tuvieron estructuras que no se asemejaran a un artículo como tesis, libros y conferencias.

Respecto a los resultados obtenidos en la plataforma Scielo, estos eran acotados por lo que se pudo hacer una revisión completa de los datos arrojados, de los cuales cinco fueron seleccionados, ya que cumplían con los criterios anteriormente mencionados. Por otro lado, la plataforma Google Académico, arrojaba una gran cantidad de resultados a pesar de aplicar en los filtros de la plataforma los años de interés y la preferencia de idioma (Español, solamente).

Finalmente, a partir de la introducción de palabras clave y revisión de los resultados en ambos buscadores electrónicos, se seleccionaron 12 artículos. Los escritos hallados pertenecían a diferentes años y países; eran liderados por diversas disciplinas; empleaban diversos métodos; y abordaban de forma distintos temas en torno a la maternidad privada de libertad, enfocándose tanto en la madre como en los NNA.



## Resultados

Luego de esta indagación, de la selección y análisis de los artículos, encontramos los siguientes resultados. Respecto al origen de los artículos estos corresponden mayoritariamente a Colombia (3) y Argentina (3), seguido de Bolivia (2) y Chile (2), y por último se encuentran Venezuela (1) y Uruguay (1).

De manera general, los autores enfatizaban que la situación de las mujeres madres privadas de libertad en América Latina es similar, tanto su vida exterior como penitenciaria es problemática y que repercute de forma negativa en ellas y en sus hijos e hijas.

Respecto al alcance de estos artículos, la mayoría eran de carácter local, es decir, se enfocaban en una zona, en uno o algunos recintos penitenciarios, por lo cual la población de estudio fue muy poco variable, por lo general. Aunque habían escritos que contemplaban estudios en poblaciones de más de 2000 personas, la gran mayoría de trabajos tendían a considerar poblaciones ligadas a los pabellones con mujeres madres de lactantes, de alrededor de 30 casos o menos.

La gran mayoría de los estudios asumía un carácter, asimismo, transversal, con un muy breve periodo de estudio y con escaso seguimiento longitudinal de mediano o largo plazo a los casos estudiados.

El tipo de estudios analizados eran predominantemente de carácter cualitativo y etnográfico-interpretativo, los cuales eran llevados a cabo principalmente mediante entrevistas y observación. Entre los trabajos destacados, también resalta el interés de diversas disciplinas en la temática de maternidad tras las rejas, por cuanto gran parte de los trabajos involucraba profesiones del área de la salud / ciencias médicas y de las ciencias sociales.

En cuanto a las temáticas analizadas, la mayor parte de los escritos (5) abordaban de manera directa, principal e integral el desarrollo y la experiencia de la maternidad privada de libertad; mientras otros se concentraban en abordar en específico la realidad de los NNA cuyas madres se encuentran privadas de libertad (4), la situación y los riesgos de la convivencia materno-filial tanto intra como extra muros –apuntando a los daños tanto psicosociales o físicos a los cuales se exponen los niños y niñas—, en menor cantidad (3) se centraban en el encarcelamiento femenino de forma más general.

Los hallazgos de los estudios analizados se presentarán en tres ejes: el primero es “mujer madre privada de libertad”; el segundo es “hijo/as de mujeres privadas de libertad”; y el tercero es el énfasis que varios manuscritos hacían en la interseccionalidad, especialmente aquellos provenientes de las ciencias sociales. Estos se presentan organizados de este modo pues fueron los más abordados por los artículos analizados y además porque tienen directa relación con los intereses del presente artículo: el vínculo madre/hijo en contextos carcelarios.

**Tabla 1**

*Síntesis de hallazgos de la revisión sistemática.*

Autor/ Año	País	Título	Población	Objetivo	Tipo de estudio	Metodología	Hallazgos/ Conclusiones
Inciarte, Sánchez & Ocando., 2010.	Venezuela	Consecuencias psicosociales en niños cuyas madres se encuentran cumpliendo pena privativa de libertad.	Niños de entre 7 y 12 años cuyas madres se encuentran recluidas en el Anexo Femenino de la Cárcel Nacional de Maracaibo y sus tutores.	Describir y analizar las consecuencias psicosociales que sufren los hijos de madres que cumplen pena privativa de libertad.	Descriptivo analítico.	Entrevista semiestructurada, análisis de contenido y test de familia.	Los niños entrevistados tienden a desarrollar dificultades psicológicas y tienen problemas para la autorregulación, regulación social y la autoestima.
Tabbush y Gentile. 2015.	Argentina	Emociones tras las rejas: maternidad y crianza en cárceles federales argentinas.	No informada.	Conocer las implicancias de la maternidad y crianza privada de libertad.	Descriptivo y cualitativo.	Entrevistas, observación y revisión de narrativas legales	El texto se sitúa desde la sociología de las emociones, analizando cómo las narrativas legales, oficiales sobre la maternidad interactúan con la realidad cotidiana entre mujeres detenidas (muchas de ellas migrantes) y sus custodias. Se enfatiza el giro que la sociedad y la ley dan a las mujeres presas, especialmente cuando los niños/as cumplen 4 años y son sacados del lado de sus madres para evitar "el contagio delictual".

Villalta, Gesteira, Graziano. 2019.	Argentina	La construcción de significados sobre la maternidad en prisión. Mujeres presas en cárceles de la provincia de Buenos Aires, Argentina.	286 mujeres (Unidad Penal 33, Los Hornos).	Analiza los sentidos otorgados a la maternidad en el contexto de encierro.	Interpretativo y descriptivo.	Entrevistas, observaciones, registros, informes.	Las autoras enfatizan la complejidad de mantener la función materna tras las rejas, detallando diversos dilemas e inquietudes que sufren las madres encarceladas. Asimismo, señalan el sufrimiento y angustia derivados de la separación con sus hijos/as. El texto también describe cómo las mujeres presas son doblemente juzgadas: por el delito cometido y por su ejercicio del rol materno.
Mauersberger. 2016.	Colombia	El dilema de la madre tras las rejas: delincuente y mala madre, una doble culpa.	Revisión de literatura en la temática de mujer y cárcel.	Analizar la situación de la mujer privada de la libertad en relación con su forma de entender el rol de madre y cuidadora.	Descriptivo e interpretativo.	Análisis de datos cualitativos y bibliográficos.	El texto señala el gran impacto negativo que tiene la privación de libertad para las madres encarceladas, enfatizando en la necesidad de trabajar con ellas tanto los sentimientos de culpa como la gestión de sus redes de apoyo desde el Trabajo Social.

<p>Gétaz, Posfay-Barbe, Cossio, Villarroel-Torrico. 2017</p>	<p>Bolivia</p>	<p>Sífilis congénita en niños de una cárcel de Bolivia.</p>	<p>Se investigó a 219 mujeres privadas de libertad en una prisión de Cochabamba, Bolivia. El texto describe la prevalencia de la sífilis en mujeres adultas privadas de libertad y analiza la sífilis congénita en sus hijos al interior de la prisión.</p>	<p>Analizar brote de sífilis en cárcel de Cochabamba y las consecuencias de este, especialmente en los hijos que conviven al interior de la prisión.</p>	<p>Transversal y mixto.</p>	<p>Estudios clínicos.</p>	<p>En un estudio con fuerte énfasis sanitario, los autores/as encontraron que, de las 219 mujeres examinadas, había 28 casos de sífilis activa. De ellos, 2 casos se presentaron en hijos. Aunque el número de casos es pequeño, dado el hacinamiento y las condiciones precarias de las prisiones en América Latina, los autores enfatizan en la importancia de la prevención de la transmisión del sífilis, de las oportunas revisiones y tratamientos como elementos clave para el control de la enfermedad.</p>
<p>Escobar-García, Hincapié-García. 2017.</p>	<p>Colombia</p>	<p>Dar la palabra. Entorno al lenguaje de los niños y las niñas en la cárcel.</p>	<p>12-15 mujeres e hijos del Complejo carcelario y penitenciario Pedregal-Coped Medellín.</p>	<p>Aportar a la discusión de los instrumentos teórico-metodológicos usados para analizar el lenguaje de los niños y niñas en la cárcel.</p>	<p>Hermenéutico-reconstrutivo</p>	<p>Diario de campo, observación participante, entrevista a profundidad, análisis crítico de datos.</p>	<p>Los niños encarcelados, entre los dos y tres años, crean conductas imitativas referidas al lenguaje, los estilos comunicativos y las formas interpersonales que se acentúan en la cárcel. La cárcel genera una vulneración de la vida emocional de los niños.</p>

Haquin, Gallardo, Iñiguez, Weisstaub. 2019.	Chile	Desarrollo psicomotor y cortisol salival en niños que viven juntos a sus madres privadas de libertad.	42 lactantes Centro Penitenciario Femenino de Santiago y Centro de Salud Familiar de Santiago.	Comparar el DSM y la concentración de cortisol en saliva de los niños que viven en la cárcel junto a sus madres y comparar los resultados en niños que no están bajo este régimen.	Transversal y cuantitativo.	Encuesta ASQ-3 y medición de cortisol salival mediante radioinmunoensayo.	No hubo diferencia en el DSM y tampoco en el cortisol salival entre los niños de ambos grupos.
Sanhueza, Brander y Reiser. 2019.	Chile	Encarcelamiento femenino en Chile.	2.093 mujeres privadas de libertad a nivel nacional (2013). 13 internas del CPF (2015). 5 funcionarias del CPF.	Caracterizar a las mujeres privadas de libertad en Chile.	Estudio de carácter mixto.	Análisis de datos cuantitativos y entrevistas cualitativas.	Mujeres con desventajas acumuladas. Problemas intrafamiliares víctimas de abuso y madres. Poca capacidad penitenciaria para atender estas necesidades.
Malacalza. 2015.	Argentina	Gobernabilidad y violencia: acerca del ejercicio de la maternidad en las cárceles bonaerenses.	22 mujeres madres detenidas la Unidad 33 de Los Hornos.	Dar cuenta de la reconfiguración de las relaciones de poder entre los géneros, del refuerzo de instancias de dominación, subordinación y afirmación de supuestos sociales.	Analítico.	Entrevistas.	La maternidad en el encierro es ambivalente. Mecanismos de poder actúan sobre el ejercicio de la maternidad en la cárcel.
Quispe. 2019.	Bolivia	Los marginados de los marginados: violencia y moralidad por delitos socialmente condenados.	13 personas privadas de libertad.	Analizar los aspectos y las prácticas socioculturales del trato que reciben las mujeres detenidas por infanticidio y sus actitudes en comparación al trato de los hombres detenidos por violación.	Cualitativo	Entrevistas informales, semiestructuradas y a profundidad. Revisión de procesos judiciales, bibliográfica y hemerográfica	El fuerte sentido de moralidad en los y las privadas de libertad justifica y acepta las prácticas violentas, tanto de los internos e internas como de funcionarios.

Giribaldi, 2019.	Uruguay	Derecho(s) generizados: Encrucijadas morales y legales para pensar la maternidad en la cárcel.	3 mujeres madres privadas de libertad de La Unidad Nro. 5 "Cárcel de Mujeres".	Pensar las tensiones entre los distintos niveles de discusión y reflexión sobre el fenómeno de la maternidad en la cárcel.	Etnográfico.	Entrevistas, observación, conversaciones informales y diario de campo.	Los elementos legales y morales que funcionan en las dinámicas carcelarias contribuyen a perpetuar modelos de familias con roles asignados a cada género. Se cuestionan las leyes que otorgan derechos diferenciados a hombres y mujeres respecto a cuidados y crianza.
Norza-Cespedes, Gonzalez-Rojas, Moscoso-Rojas, Gozalez-Ramirez. 2012.	Colombia	Descripción de la criminalidad femenina en Colombia: Factores de riesgo y motivación criminal.	Muestra de 335 mujeres de cuatro centros de reclusión con mayor número de reclusas condenadas (Bogotá :135, Cali:70, Medellín: 70, Cúcuta: 60).	Caracterizar, analizar y determinar los factores de riesgo relacionados con la incidencia de la mujer en la comisión de delitos en Colombia, teniendo en cuenta su experiencia distinta a los varones.	Mixto. Enfoque pluricausal.	Cuestionario estructurado, entrevista en profundidad y grupos de discusión.	Se encuentran factores de riesgo, estructurales y personales que pueden ser determinantes en las conductas delictuales. Se sugiere que los elementos encontrados sean considerados al formular política criminal diferenciada.

Los hallazgos reflejan la complejidad de la maternidad tras las rejas, tanto para las madres como para sus hijos e hijas, y que la realidad de las mujeres privadas de libertad es similar en los países abordados, son mujeres que en general tienen problemas psicosociales, con historias de abusos y adicciones. Asimismo, se constata que muchas de ellas están detenidas por delitos relacionados a tráfico de estupefacientes seguido por delitos contra la propiedad, esto puede ser debido a que buscan el bienestar socioeconómico para su familia (de la cual generalmente se hacen cargo) y el negocio ligado al narcotráfico les permite generar dinero manteniendo el cuidado de sus hijos o de personas dependientes de ellas, según se infiere.

De acuerdo a nuestra revisión, existirían diversos criterios en los países de la región en torno a la “edad apropiada” para que los hijos permanezcan con sus madres al interior de los recintos penitenciarios. Ahora bien, tal como lo enfatizan Tabbush y Gentile (2015) para el caso argentino, la visión social y legal respecto a las madres encarceladas tiende a girar hacia una mirada más castigadora en el momento en que los niños/as son sacados de la prisión.

Ahora bien, tal como lo ponen de manifiesto diversos autores —especialmente desde las ciencias sociales— respecto al bien superior de los niños y niñas, pues existe una tensión no resuelta (más allá de las variaciones en el número de años entre los países), respecto a cuánto permanecen los niños con sus madres al interior de las cárceles, pues si bien las madres y los NNA necesitan vincularse, también es cierto que la cárcel genera una vulneración de la vida emocional de los niños, por el ambiente al que son sometidos, de alguna manera, contra su voluntad.

Diversos autores, a través fundamentalmente de investigación empírica cualitativa, enfatizan que las mujeres encarceladas experimentan fuertes sentimientos de culpa, angustia, y preocupación por el bienestar de sus hijos, debido a la incertidumbre que implica no poder ejercer su rol materno y al hecho de que en muchos casos eran ellas el sostén económico del hogar. Algunas autoras incluso hablan de que esta culpa puede ser malamente explotada tanto por agentes del estado como por otras reclusas, reproduciendo dinámicas violentas (Quispe, 2019).

Varios de los artículos notan una cierta paradoja en el enfoque biologicista, el cual considera el vínculo madre e hijo fundamental para el bienestar de estos últimos, reforzando la idea de que la mujer debe hacerse cargo de sus hijos porque son ellas quienes los deben cuidar y alimentar en sus primeros años de vida. Sin embargo, cuando el hijo/a crece o cuando los hijos e hijas de mayor edad se encuentran extramuros, estos son invisibilizados e incluso alejados de sus madres, pues las mujeres al encontrarse privadas de libertad y no cumplir con los roles de género que son asignados por la sociedad, son consideradas como personas que “abandonan” a sus hijos por estar es la situación en la que están, esto las vuelve “malas madres” y personas inmorales, un mal ejemplo para sus hijos/as. No obstante, estos NNA van creciendo sin apenas ver a su madre, sometidos en muchos casos a prácticas de registro (cacheo) muy intrusivas y, en suma, enfrentando más barreas que facilitadores a la hora de reencontrarse con esta madre, que era elevada a un carácter esencialista y casi “sagrado” por la política pública poco antes.

Respecto a los hijos/as de las mujeres privadas de libertad, los principales hallazgos se relacionan a la salud, el efecto y los posibles riesgos a los que se exponen los lactantes, niños y niñas que se encuentran con sus madres al interior de los recintos penitenciario, específicamente el riesgo de daños en su desarrollo psicosocial, psicomotor y la exposición a enfermedades que proliferan en las cárceles como las enfermedades respiratorias (particularmente la tuberculosis) o inclusive algunas de transmisión sexual como la sífilis.

Respecto a los niños y niñas que viven con sus madres dentro de la cárcel, además de los riesgos ligados a la salud recién señalados, también se ven expuestos a otros problemas como las dinámicas carcelarias, a la violencia y ambiente propios de una cárcel pues, si bien estos menores se encuentran separados de la población general, esto no evita que no sean testigos de la cotidianeidad carcelaria.

Debido a esto, considerando aspectos sociales, físicos y psicológicos es que se puede afirmar que la cárcel es un espacio donde se vulnera la vida emocional de los niños y niñas (Escobar e Hincapié, 2017), que los hace atravesar por distintas situaciones las cuales van adaptando e incorporando a su vida cotidiana provocando un impacto en ellos también en el modo en el cual se expresan, pues “los niños encarcelados, entre los dos y tres años, crean conductas imitativas referidas al lenguaje, los estilos comunicativos y las formas interpersonales que se acentúan en la cárcel” (Escobar e Hincapié, 2017, p. 68), lo cual puede repercutir en la vida futura de los niños y niñas.

Asimismo, se evidenciaron situaciones problemáticas que afectan a NNA en el medio libre, quienes frente al encarcelamiento de su madre (o padre, o ambos) desarrollan problemas de salud mental como ansiedad ante la separación, estrés o depresión. Estos se exageran no solo por la separación de su madre sino también por el entorno ecológico donde los NNA quedan, caracterizado por la pobreza, el hacinamiento, la inseguridad y hostilidad (Inciarte et al., 2010).

Un vacío importante que detectamos en los textos revisados es que ellos distaban de ser de carácter representativo de los diversos países y constituían, en su mayoría, artículos locales, con poblaciones pequeñas. Además, los textos seleccionados representan solo 6 países de América del Sur, distando del total de países de la región. Asumimos que pueden haber investigaciones respecto a estos temas en dichos países, pero el hecho de que no estuviesen publicados y/o disponibles en buscadores reconocidos nos hace suponer que existe escasa investigación empírica en esta temática.

Por último, los textos analizados señalan que el vínculo madre e hijo es abordado de manera fragmentada y poco profunda por parte de las instituciones encargadas en los diversos países. Los autores/as critican que no se midan las consecuencias de esta invisibilización de mujeres y de NNA, generando de este modo una serie de problemas longitudinales y severos, tanto para los propios NNA, sus madres y la sociedad mayor.

## **Conclusiones y Discusión**

A partir de los artículos revisados podemos concluir que la maternidad tras las rejas es un problema latente en Sudamérica donde, si bien existen algunas investigaciones e intervenciones, la situación de la infancia sigue quedando bastante desprotegida como resultado de políticas criminales punitivas que siguen subordinando a los NNA a los intereses del mundo adulto.

Es precisamente en este ámbito donde hay un fuerte predominio de lógicas adulto-céntricas y los espacios de participación y centralidad de NNA en la cotidianidad parecen ser aún muy marginales, a pesar de que este año se cumplieron diez años desde que el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas realizó recomendaciones a los países acerca de la problemática de NNA con referentes adultos privados de libertad.



Los hallazgos plantean, de algún modo, un cuestionamiento al encarcelamiento femenino como una política pública “inteligente”, en el sentido de interrogarnos como sociedades respecto a si estamos balanceando adecuadamente el delito, los castigos y los costos sociales de dicho encierro con sus posibles (y, aparentemente, escasos) beneficios (Valenzuela et al., 2012).

Asimismo, al observar a la mujer subalterna dentro del sistema carcelario, se hace posible visibilizar también la situación de una niñez que se ve impactada fuertemente por el encarcelamiento —a través de distintas formas y mecanismos—pero que se encuentra, al mismo tiempo, altamente desprotegida e invisibilizada no solo por el sistema penitenciario sino, más ampliamente, por la sociedad mayor. Al decir de Roa (2019), “los NNA, familiares de personas encarceladas son invisibles” (p. 339).

En este sentido, el aproximarse a otras formas de exclusión e invisibilidad como las que sufren NNA relacionados a la cárcel... La idea es apuntar hacia un sistema penitenciario que piense y se ocupe de las necesidades de todas las personas, reconociendo que las estructuras de poder presentes generan nudos de opresión diferentes y diversos (Sales, 2017). Ya que, los hallazgos reflejan la complejidad de la maternidad tras las rejas, tanto para las madres como para sus hijos e hijas, y que la realidad de las mujeres privadas de libertad es similar en los países abordados, son mujeres que en general tienen problemas psicosociales, con historias de abusos y adicciones.

Ligado a esto, varios de los autores que revisamos también recomiendan trabajar una política con enfoque de género que no solo reconozca retóricamente un enfoque de género y/o la maternidad tras las rejas, sino que implemente prácticas de apoyo a las mujeres desde un enfoque interseccional, incluyendo régimen de visitas diferenciados, posibilidades más flexibles de comunicación con sus hijos y/o oportunidades de generar ingresos monetarios, pues siendo las mujeres vulnerables quienes van mayoritariamente a recintos carcelarios.

Nuestros hallazgos, no obstante, deben ser entendidos en el contexto de algunas limitaciones. Una de ellas fue que nuestra revisión de literatura se centró en artículos publicados en la última década, en idioma Español, dejando de lado (debido a barreras idiomáticas) el portugués y el inglés. Asimismo, si bien los dos motores de búsqueda electrónicos utilizados (Google Académico y Scielo) son reconocidos y utilizados para la publicación de contenido en ciencias sociales, no son los únicos buscadores, pudiendo existir artículos adicionales en otros buscadores.

En cuanto a posibles líneas de acción o intervención, pensamos que una parece ir en la dirección del abordaje del trauma psicológico (o más bien de los diversos traumas) que las mujeres encarceladas vienen arrastrando desde mucho antes del encarcelamiento, incluyendo situaciones de abuso sexual o violencia doméstica (Espinoza et al., 2014; Sanhueza et al., 2019).

Otra línea de abordaje que se abre, a partir incluso de varias recomendaciones que realizan los propios autores/as de los artículos consultados, dice relación con el cuidado y mayor visibilidad que debe tenerse hacia los propios NNA que tienen a alguno de sus padres privados de la libertad. Ello no quita que se discuta el fondo – en particular, del impacto/beneficio social de la prisión femenina—pero se necesitan intervenciones urgentes que aborden las severas y múltiples consecuencias negativas del encarcelamiento en NNA. En este sentido, se trata de abordar una niñez casi invisible, que cuenta con mínimos cuidados (salvo en la época quizás de lactancia materna) y que incuba un altísimo no solo para ellos mismos/as como NNA sino que un enorme costo social en el mediano plazo (Inciarte et al., 2010; Valenzuela et al., 2012).

En términos de futuros estudios, y de acuerdo a nuestra revisión, si bien existen algunas iniciativas estatales, de ONGs y de entidades privadas para intervenir con mujeres encarceladas y con NNA, estas no contarían –de acuerdo con nuestra revisión—con evaluaciones rigurosas y/o publicaciones que las respalden, de modo de poder ir más allá de sistematizaciones de experiencias particulares. Por ello, pensamos que futuros estudios—de carácter más longitudinal—son fundamentales para visibilizar estas problemáticas ante la política pública, de modo de generar insumos para revertir el daño del encarcelamiento en las mujeres y la niñez.

### **Financiamiento**

Este artículo fue posible gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile [ANID] a través del proyecto Fondef ID21110255 “Prototipo de Gestión Integrada para una Reinserción Social Eficaz”.

### **Referencias**


- Antony, C. (2007). Mujeres invisibles: las cárceles femeninas en América Latina. *Nueva Sociedad*, (208), 73-85.
- Azaola, G. (2005). Las mujeres en el sistema de justicia penal y la antropología a la que adhiero. *Cuadernos de antropología social*, (22), 11-26.
- Cabello, V. [TV Senado Chile]. (2019, agosto 30). *En la vereda: Maternidad tras las rejas* [video] . <https://www.youtube.com/watch?v=jNjAU7vMPR8>.
- Cárdenas, A. (2011). *Mujeres y cárcel: Diagnóstico de las necesidades de grupos vulnerables en prisión*. Universidad Diego Portales.
- Carranza, E.(2009). *Cárcel y justicia penal en América Latina y el Caribe. Cómo implementar el modelo de derechos y obligaciones de las Naciones Unidas*. Costa Rica, Editorial Siglo XXI.


- Contreras, P. (2016). Maternidad tras las rejas: Una aproximación a la realidad de las mujeres en las cárceles de Catalunya (España). *Revista Umbral* (11), 39-58.
- Collica-Cox, K., & Fagin, B. (2018). Parenting, prison & pups: Parenting with a purpose. *Corrections Today*, 80(3), 24-32.
- Crewe, B., Hulley, S., & Wright, S. (2017). The gendered pains of life imprisonment. *British Journal of Criminology*, 57(6), 1359-1378.
- Dammert, L., & Zúñiga, L. (2008). *La cárcel: problemas y desafíos para las Américas*. FLACSO-Chile.
- Escobar-García, B., & Hincapié-García, A. (2017). Dar la palabra. En torno al lenguaje de los niños y las niñas en la cárcel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 59-70.
- Espinoza, O. (2016). Mujeres privadas de libertad: ¿es posible su reinserción social? *Caderno CHR*, 29, 93-106.
- Espinoza, O., & Martínez, F. (2014). El Sistema Penitenciario y su impacto en las personas privadas de libertad. En *Informe sobre los Derechos Humanos en Chile 2014* (pp. 245-289). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Flores, L. (2016). *Mujeres privadas de libertad*. Diario el Mercurio, Antofagasta, Chile.
- Gálvez, C. (2017). *Cárcel y género*. La estrella. Arica, Chile
- Gea, M. (2017). Maternidad en prisión. Situación de los hijos e hijas que acompañan a sus madres compartiendo condena. Papers. *Revista de Sociología*, 102(2), 287-310.
- Gétaz, L., Posfay-Barbe, K. M., Cossio, N., & Villarroel-Torrico, M. (2017). Sífilis congénita en 2 niños de una cárcel de Bolivia. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, 19(3), 98-100.
- Haquin Macari, G., Gallardo Tapia, A., Iñiguez, G., & Weisstaub, G. (2019). Desarrollo psicomotor y cortisol salival en niños que viven juntos a sus madres privadas de libertad. *Revista chilena de pediatría*, 90(3), 275-282.
- Inciarte González, A., Sánchez de Calles, G., & Rodríguez Flavio, O. (2010). Consecuencias psicosociales en niños cuyas madres se encuentran cumpliendo pena privativa de libertad. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(1), 154-165.
- Involucrate ORG (2020). *Red de Acción Carcelaria*. <https://involucrate.org/iniciativas/redaccioncarcelaria>.
- Kjellstrand, J., Yu, G., Clark, M., Jackson, A., y Eddy, M. (2020). *The Role of Parental Incarceration in Predicting Trajectories of Child Internalizing Problems*, *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105055>.

- Larroulet, P., Daza, S., Del Villar, P., Droppelmann, C., Figueroa, A., y Valenzuela, E. (2019). *Diseño, Metodología y Caracterización de la Muestra: Estudio Reinserción, Desistimiento y Reincidencia en Mujeres*. Santiago: Centro de Estudios Justicia y Sociedad del Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- La tercera. (8 de marzo del 2021). *La cruzada de un grupo de mujeres que busca suplir la carencia de artículos de higiene en las cárceles femeninas*. <https://www.latercera.com/la-tercera-tv/noticia/la-cruzada-de-un-grupo-de-mujeres-que-busca-suplir-la-carencia-de-articulos-de-higiene-en-las-carceles-femeninas/TOHA4JF7UBCJLOFIFT5LNCMNWU/>.
- Leasur. (2021). *¿Quiénes somos?*. <https://leasur.cl/quienes-somos/>.
- Malacalza, L. (2015). Gobernabilidad y violencia: acerca del ejercicio de la maternidad en las cárceles bonaerenses. *Derecho y Ciencias Sociales*, (12), 154-168.
- Matos, K. K. C., Silva, S. P. C., & Nascimento, E. D. A. (2019). Hijos de la cárcel: representaciones sociales de mujeres sobre el parir en la prisión. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 23.
- Mauersberger, M. (2016). El dilema de la madre entre rejas: delincuente y mala madre, una doble culpa. *Revista Trabajo social*, (18), 113-125.
- Ministerio de Justicia y derechos humanos, Gendarmería de Chile. (2018). *Reporte monitoreo de programas e iniciativas programáticas ejecución año 2017*.
- Moraga, J. (2018). *Maternidad en el encierro*. [http://www.dpp.cl/sala\\_prensa/Columnas\\_detalle/8540/maternidad-en-el-encierro](http://www.dpp.cl/sala_prensa/Columnas_detalle/8540/maternidad-en-el-encierro).
- Norza-Céspedes, E., González-Rojas, A., Moscoso-Rojas, M., & González-Ramírez, J. D. (2012). Descripción de la criminalidad femenina en Colombia: factores de riesgo y motivación criminal. *Revista Criminalidad*, 54(1), 339-357.
- Oyarce, I. (2 de marzo del 2021). Pandemia tras las rejas: casi un año sin que madres privadas de libertad puedan ver a sus hijas e hijos. *El mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/braga/2021/03/02/pandemia-tras-las-rejas-casi-un-ano-sin-que-madres-privadas-de-libertad-puedan-ver-a-sus-hijas-e-hijos/>.
- Quispe, M. (2019). Los marginados de los marginados: violencia y moralidad por delitos socialmente condenados. *Temas Sociales*, (45), 36-59.
- Roa, J. (2019). Si yo fuera juez: una intervención para promover el diálogo entre niños y niñas con familiares significativos encarcelados y el sistema judicial en Chile. *Sociedad e Infancias*, (3), 335-340.
- Sales, T. (2017). Repensando la interseccionalidad desde la teoría feminista. *Agora: papeles de Filosofía*, 36(2).

- Sanhueza, G., Brander, F., & Reiser, L. (2019). Encarcelamiento femenino en Chile. Calidad de vida penitenciaria y necesidades de intervención. *Revista de Ciencias Sociales*, 32(45), 119-145.
- Tabbush, C., & Gentile, M. F. (2015). Emociones tras las rejas: maternidad y crianza en cárceles federales argentinas. *Revista Clínica & Cultura*, IV(1), 59-70.
- Valenzuela, E., Stiven, A., Marcazzolo, X., & Larroulet, P. (2012). *El impacto social de la prisión femenina: Recomendaciones para una política pública en la materia*. Centro de políticas públicas UC. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Villalta, C., Gesteira, S., & Graziano, F. (2019). La construcción de significados sobre la maternidad en prisión. Mujeres presas en cárceles de la provincia de Buenos Aires, Argentina. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, (61), 82-97.

### Sobre los autores

GUILLERMO E. SANHUEZA es Doctor en Trabajo Social y Sociología por la Universidad de Michigan. Profesor Asociado del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Chile. Profesor Asociado de Loyola University Chicago School of Social Work. Sus áreas de investigación y docencia se relacionan a la reinserción social, las condiciones carcelarias, el rol de los funcionarios/as penitenciarios en la vida intra penitenciaria, y los procesos de retorno a la comunidad posteriores al encierro. Actualmente es fellow del *Rule of Law Institute at Loyola University of Chicago* (LROLI) y dirige el proyecto Fondef IDeA #id21i10255 “Prototipo de gestión integrada para una reinserción social eficaz”. Correo Electrónico: guillermo.sanhueza@uchile.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-1971-7362>

CAROLINA SÁNCHEZ MEDINA es Licenciada en Trabajo Social de la Universidad de Chile, estudiante de Trabajo Social de quinto año en la misma Universidad. Estudiante de Magíster en Gestión Educacional en la Universidad de Chile, en Santiago. Sus áreas de interés son la reinserción social, educación, género y migración en el contexto chileno y latinoamericano. Se ha desempeñado como estudiante del Núcleo Reinserción y Sociedad los años 2020 y 2021, investigando temas relacionados a la maternidad y mujeres privadas de libertad y actualmente pertenece al Núcleo Diversidad y Género: abordajes feministas interseccionales, donde trabaja en torno a la convivencia intercultural. Correo Electrónico: carolina.sanchez.m@ug.uchile.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-1322-4455>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Justicia Juvenil. La mirada socio jurídica para pensar en la necesidad de las intervenciones interdisciplinarias**

*Juvenile justice. The socio-juridical perspective to think about the need for interdisciplinary interventions*

**KARINA DE BELLA**

*Universidad Nacional de Rosario, Argentina*

**RESUMEN** El presente artículo tiene carácter de ensayo y el objetivo es demostrar que, un abordaje integral y diferenciado de la justicia juvenil adolescente es posible desde una perspectiva sociojurídica y en el desarrollo de la justicia juvenil restaurativa. Para ello es necesario abordar cuestiones atinentes al campo de la justicia juvenil en relación con las disputas en juego respecto de las políticas judiciales y públicas, con diversos sentidos y direccionalidades, que operan en relación con las y los adolescentes que han infringido leyes penales. Se observan intencionalidades reformistas entre las distintas posiciones jurídicas, sean retribucionistas, restaurativas, etc., que nos desafían a ahondar en sus matrices epistemológicas subyacentes, dado que las consecuencias políticas de las mismas incidirán en las transformaciones institucionales y en los sistemas de protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. En América Latina ha predominado la idea de transformar el paradigma tutelar en regímenes de responsabilidad penal juveniles. Las consecuencias no han sido las mejores, pudiéndose observar fenómenos de adultización en los modos de abordaje de



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

niñas, niños y adolescentes y altas tasas de encarcelamiento. En este marco, las orientaciones hacia lo que se denomina justicia juvenil restaurativa aparecen como novedad para algunos, aunque para otros constituyan un camino que ya se viene transitando con convicción. Existen, no obstante, ciertos riesgos en su adopción, y uno de ellos es tomar lo restaurativo como modelo aplicar. No compartimos esta posición, sino que pensamos, al decir de Howard Zehr, en procesos y continuos restaurativos. Indagar sobre los sentidos y direccionalidades en juego en los distintos modos de abordaje adoptados en justicia juvenil es lo que se pretende en el presente ensayo, de modo de insistir en la necesidad de revisar atentamente sus consecuencias políticas e institucionales en pos de asegurar un abordaje diferenciado para las y los adolescentes infractores de la ley penal. Reflexionar desde un enfoque sociojurídico sobre las intervenciones interdisciplinarias, los roles y funciones en la administración de justicia se torna ineludible.

**PALABRAS CLAVE** Justicia juvenil; administración de justicia; enfoque sociojurídico.

**ABSTRACT** This article addresses issues related to the field of juvenile justice in relation to the disputes at stake regarding judicial and public policies, with various meanings and directionalities, that operate in relation to adolescents who have violated criminal laws. Reformist intentions are observed between the different legal positions, be they retributionist, restorative, etc., which challenge us to delve into their underlying epistemological matrices, given that the political consequences of these will affect institutional transformations and systems for the protection of the rights of children and adolescents. In Latin America, the idea of transforming the tutelary paradigm into juvenile criminal responsibility regimes has predominated. The consequences have not been the best, being possible to observe phenomena of adultization in the ways of approaching children and adolescents as well as high rates of incarceration. In this context, the orientations towards what is called restorative juvenile justice appear as a novelty for some, while for others they constitute a path that has already been traveled with conviction. There are, however, certain risks in its adoption, and one of them is to take the restorative juvenile justice as a model to apply. We do not share this position, but think, in the words of Howard Zehr, of restorative processes and continuums. Inquiring about the senses and directionalities at play in the different modes of approach adopted in juvenile justice is what is intended in this article, in order to insist on the need to carefully review their political and institutional consequences in order to ensure a differentiated approach for adolescent offenders of the criminal law. Reflec

ting from a socio-legal approach on interdisciplinary interventions, roles and functions in the administration of justice becomes inescapable.

**KEY WORDS** Juvenile justice; administration of justice; socio-legal approach.

## Introducción

El enfoque o perspectiva sociojurídica y la justicia restaurativa nos imponen una reflexión profunda sobre los sentidos, fines y objetivos de nuestras intervenciones como profesionales y, específicamente, en nuestros roles como operadores insertos en los sistemas de administración de justicia. Es desde este último lugar que nos situamos para compartir algunos pensamientos, recuperando la historia reciente en nuestra América Latina en el campo de la justicia juvenil.

En dicho campo se ha naturalizado la idea de la pena como recurso resolutorio ante los conflictos de las y los adolescentes infractores de la ley.<sup>1</sup> En la práctica, muchos países de América Latina han implementado regímenes de responsabilidades penales juveniles, entendidos como los modelos adecuados para suplantar los sistemas tutelares. Tristemente, hemos visto los resultados: mayor prisionización y aumento en las tasas de encarcelamiento. Al respecto la Comisión Interamericana de Derechos Humanos -CIDH<sup>2</sup>- (2011) plantea “su preocupación por las debilidades de los sistemas de justicia juvenil, debido a la distancia entre el discurso y la realidad que enfrentan los niños, niñas y adolescentes acusados de haber infringido la ley penal en la región. En este informe, la Comisión analiza cómo, con excepción de algunos pocos ejemplos de buenas prácticas, los sistemas de justicia juvenil del continente se caracterizan por la discriminación, la violencia, la falta de especialización y el abuso de las medidas de privación de libertad<sup>3</sup>. [...] la Comisión exhorta a que los Estados tiendan a abolir la pena privativa de la libertad aplicada a niños, niñas y adolescentes y hace recomendaciones orientadas a fortalecer las instituciones, leyes, políticas, programas y prácticas relativas a la justicia juvenil en la región. Asimismo, reporta que, “la información reci

---

1. Denominación utilizada en la Convención Internacional de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

2. Para una información exhaustiva sobre la Justicia Juvenil ver informe sobre “Justicia Juvenil y Derechos Humanos en las Américas” realizado en 2011 por la CIDH, Doc 78 disponible en [www.corteidh.or.cr](http://www.corteidh.or.cr).

3. Para consultar situación específica de cada país, por ej. Chile SENAME, Argentina SENAF. Cabe destacar que la recolección de información en cada país es llevada a cabo por distintos organismos públicos específicos. Para una información detallada sobre la situación relevada en los países de la región, consultar: Palummo (2014) Justicia Juvenil. Situación y perspectivas en América Latina y el Caribe. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net).



bida por la Comisión da cuenta que las detenciones de niños en la región constituyen la regla en vez de la excepción, y que es mucho mayor el número de niños sometidos a detención que el número de niños que son sometidos a un proceso judicial para determinar si infringieron la legislación penal. Ello implica que existe una gran proporción de niños que son detenidos por las autoridades policiales sin que ello implique un procedimiento posterior. Más aún, la detención no es sólo utilizada para casos de delitos flagrantes sino también para enfrentar situaciones como el ausentismo escolar, la fuga del hogar, niños de la calle, entre otros” (p. 23).

En este sentido, hay que indicar que la instalación de los regímenes penales juveniles, implicaron la inclusión de niños, niñas y adolescentes a temprana edad a los sistemas penales, para ilustrar tal situación destacamos el siguiente aporte de Garello (2012) “con respecto a lo estipulado en las legislaciones de América Latina y Central, que cuentan con sistemas penales juveniles basados en la normativa internacional establecen que una persona es penalmente responsable a partir de los 12 años en Bolivia, Brasil, Costa Rica, Perú, Venezuela, Rep. Dominicana, Honduras Guatemala y El Salvador. En Uruguay se es penalmente responsable a partir de los 13 años. Sólo en Chile, Ecuador y Panamá es a partir de los 14 años y en Nicaragua a partir de los 15 años. Por otro lado, en Bolivia, Venezuela, Costa Rica y El Salvador, la sanción punitiva es diferenciada por grupo de edad, siendo muy diversificada y variable, tanto la conformación de los grupos etarios como los años de aplicación de la pena privativa de libertad. Bolivia tiene establecida tres años para quienes tengan 12 y 13 años, y pena máxima de cinco años para quienes tengan 14 y 15 años. Venezuela por su parte, establece dos años para el grupo de 12 y 13 años y cinco años de encierro para quienes tengan entre 14 y 18 años. El Salvador no prevé pena privativa de libertad para los niños y adolescentes menores de 15 años, y establece siete años para quienes tengan entre 16 y 18 años no cumplidos. La situación más llamativa se da en Costa Rica, país que establece las penas máximas más elevadas; para niños y adolescentes comprendidos entre los 12 y los 14 años se estima diez años de sanción privativa de la libertad y para quienes queden comprendidos entre los 15 y los 18 años no cumplidos 15 años” (pp. 171-172).

Es decir que, si un adolescente es condenado a los 17 años de edad con la pena máxima, la condena finaliza cuando tiene 31 años. Teniendo en cuenta estos datos y retomando el informe de la CIDH es destacable cuando señalan como motivo de preocupación que, “en varios Estados del continente se responsabiliza a niños, niñas y adolescentes de edades muy cortas por infringir leyes penales son imputables penalmente a partir de los 7 años. Agregan que, se niega el acceso a los sistemas especializados a niños, niñas adolescentes de 15, 16 y 17 años, quienes con frecuencia son sometidos al sistema ordinario de justicia a pesar de ser menores de edad, que incluso dentro de los sistemas de justicia juvenil, son transferidos a tribunales co

munes, donde reciben penas de adultos y son obligados a cumplir penas en centros carcelarios para adultos. Expresan su preocupación a que en las prácticas los Estados hayan tenido como resultado, entre otras cosas, la disminución de la edad mínima de responsabilidad ante el sistema de justicia juvenil y el aumento de penas” (p. 11).

Señala el informe de la CIDH que, “la prisión es la respuesta más común en los sistemas de justicia juvenil de las Américas, tanto antes del juicio como con posterioridad a la sentencia” (p. 12).

En este sentido, es dable tener en cuenta para el caso de Argentina lo que destaca Beloff et al. (2015) que, solo en el año 2013, según las estadísticas de los Tribunales Orales de Menores de la Capital Federal (Argentina), sobre un total de 342 sentencias, 232 fueron mediante la vía abreviada, es decir un 68% de las causas. Recordemos que el juicio abreviado implica como resultado la aplicación de la pena y es un instituto jurídico correspondiente a la justicia de adulto.

La seducción por los derechos procesales eclipsó otras formas y enfoques para pensar la justicia juvenil. Algunos interrogantes vuelven, entonces, a aparecer como urgentes: ¿Qué es realmente la justicia juvenil? ¿Cuáles son las experiencias más orientadas al imperativo de desarrollar una respuesta estatal diferenciada para las y los adolescentes infractores de la ley? ¿Que podría acercarnos a una mirada más integral que contemple los lugares de ofensores, víctimas, operadores de los sistemas judiciales y estatales e instituciones de la comunidad, en el sentido de transformar las prácticas interventivas con miras a una efectiva adaptación activa que modifique a todos los sujetos involucrados y con ello al contexto y las realidades institucionales próximas? ¿Se podría desde un enfoque o perspectiva sociojurídica integrar los saberes disciplinares en pos de lograr abordajes integrales que superen las posiciones absolutistas del derecho?

Si la idea de modelos y de sustitución de una cosa por otra, en lo particular de nuestra materia, cambiar el modelo tutelar por el régimen de responsabilidad penal juvenil, nos significó los problemas enunciados más arriba, quiere decir que esta forma de concebir las salidas es equivocada y trágica. Por ello, quisiéramos advertir que las respuestas a las preguntas que se formularan en el párrafo precedente, las encontramos en el enfoque o perspectiva sociojurídica y en el desarrollo de la justicia juvenil restaurativa.

En palabras de Zehr (2010), la respuesta se halla en un «continuo restaurativo», que implica la idea de desarrollo de las prácticas restaurativas como parte de los procesos de rediscusión acerca de la justicia en general, y no en un modelo a aplicar. La categoría de continuo restaurativo abre la posibilidad de revisar nuestras propias prácticas profesionales, reformular las preguntas que nos hacemos, y dista de volver dicotómico el enfoque restaurativo. Entendemos que, en muchas ocasiones, las dicotomías en justicia juvenil obturan los continuos y etiquetan en restaurativos vs.

retribucionistas a quienes estamos ejerciendo en dichos ámbitos. Quienes formamos parte de los sistemas de justicia en muchas ocasiones somos menospreciados, pareciera que representamos «lo viejo». Pero en una idea del conocimiento comprendido como proceso, habrá que decir que «lo nuevo» viene de «lo viejo», porque, como plantea Zehr, implica desarrollo y es parte del continuo. Hablar de proceso restaurativo parece ser lo más apropiado, a nuestro entender, para llevar adelante las transformaciones conceptuales, teóricas y operativas necesarias de modo de volver a pensar las preguntas que se formularan al comienzo.

Existe mucho camino por delante, en el que hay que estudiar y desarrollar prácticas concretas para desandar todo lo depositado en la sanción penal como única herramienta y principal recurso estatal para dirimir los conflictos. Solo así podremos considerar la justicia juvenil restaurativa en su potencial transformador, mientras que, práctica integradora de todos los actores, sujeta a nuevos modos de pensar y en la que, agregaríamos, la palabra situada –en tanto enunciado, como acto lingüístico y no como oración– es un recurso de la comunicación efectiva. En este sentido, Hulsman (2007) señala la necesidad de examinar el lenguaje, en tanto el lenguaje penal resulta estrecho para mirar y describir las cosas y las diferentes historias de las personas. Este autor nos invita a reconsiderar las particularidades de los actores que se manifiestan cuando acontece una conflictividad social expresada en el escenario sociojurídico. Estimamos que, a su manera, indica lo inevitable de la práctica interdisciplinar. No obstante, se hace necesario puntualizar respecto de la justicia juvenil restaurativa conceptualizaciones que definan su sentido y concepciones en juego para su comprensión. Resulta interesante cuando Margrave (2010) señala que «la retribución está compuesta por tres elementos: se culpa o censura la conducta ilícita, se identifica la responsabilidad del infractor, se repara el desbalance moral restituyendo a la víctima» (p. 29). Al respecto, indica que la justicia restaurativa comparte estos componentes, pero en una visión constructiva. Para el autor, la justicia restaurativa es una opción para hacer justicia después de la ocurrencia de un delito, que se orienta a la reparación del daño individual, el daño a las relaciones sociales y el daño causado por dicha infracción. El crimen se define por el daño y no por la transgresión de un orden legal. Las respuestas al crimen no deben ser castigar o rehabilitar al agresor, sino, en la medida de lo posible, establecer las condiciones para reparar el daño causado. Se invita aquí al infractor a tomar una responsabilidad activa. Este modelo de justicia se basa en procesos de cooperación entre ciudadanos y no en una intervención coercitiva del Estado como recurso principal.

Respecto de las salvaguardas legales, el autor plantea que las mismas son un reto. A lo que sumaríamos que, si dicho reto queda solo en manos del saber jurídico, se corre el riesgo de adoptar una mirada unilateral. La discusión interdisciplinaria es en ese punto sumamente relevante e invita a introducir el debate acerca del rol de los equipos judiciales insertos en la administración de justicia. Volver a interrogarnos

sobre el qué y el para qué de ciertas definiciones en políticas públicas, al igual que por el cómo de los cuidados de las y los adolescentes infractores a la ley penal que se encuentran bajo la protección del Estado es un imperativo urgente para revelar, entre otras cosas, la visión adultocéntrica predominante en este campo.

Al hablar de enfoque o perspectiva sociojurídica, lo hacemos desde los aportes de Calvo García (2010), que pretende integrar la teoría del derecho con la perspectiva de las ciencias sociales en el ámbito de las ideas jurídicas para abrir espacios y desarrollar una teoría sociojurídica del derecho que se nutra de los análisis e investigaciones sociales. Esta perspectiva pretende facilitar la comprensión de los fenómenos jurídicos en sentido amplio y plural, aunar herramientas metodológicas de los dos campos e incorporar a la teoría jurídica investigaciones de la teoría social –no reducibles a la sociología– con apoyatura en otras ciencias sociales orientadas a la investigación. El autor, al plantear la idea de teoría sociojurídica, entiende a la misma como punto de encuentro para facilitar el diálogo entre perspectivas y áreas científicas diversas: criminología, ciencia política, antropología, psicología y trabajo social (áreas que aportarán al conocimiento de las instituciones, las relaciones de poder en juego, las disputas interinstitucionales, los programas y marcos regulatorios en cada situación concreta, etc.). Es desde esta perspectiva que retomamos la pregunta que da título al apartado siguiente.

### **¿Justicia juvenil o justicia penal juvenil?**

Situar como pregunta este enunciado forma parte del interés por volver a discutir lo que aparece como naturalizado discursivamente, y que ha operado en la implementación de normativas o arreglos institucionales en justicia juvenil o justicia penal juvenil en América Latina. Hablar de justicia juvenil o justicia penal juvenil, desde nuestro entendimiento, no da igual. Es más, reconocemos que cada definición implica concepciones epistemológicas y políticas diversas. Cuando analizamos todo el corpus iuris relativo a adolescentes infractores a la ley penal, hay una constante, la idea de que la pena no debe ser el medio por excelencia para dar respuestas estatales de carácter diferencial. Esto último, en ocasiones, es eclipsado por los impulsores en la región de los llamados «regímenes de responsabilidad de justicia penal juvenil». Aspecto curioso, y muy particular de América Latina, donde las reformas han tendido hacia la implementación de regímenes de este tipo. Como ya mencionamos, los resultados no han sido beneficiosos para este sector poblacional. En este sentido, lejos de absolutizar lo penal, lo abrimos a su relatividad y a su necesaria eventualidad, pudiendo para cada situación particular y concreta «inventar», combinar estrategias restaurativas, que no nieguen los procesos judiciales, pero que se incorporen al proceso en clave de una perspectiva sociojurídica. Todas las normativas en la materia están disponibles para instrumentar otras prácticas, ese no es el problema.

Uno de los problemas que aparece en forma recurrente en relación con los modos de abordaje de las y los adolescentes que han infringido leyes penales es pretender dar una respuesta desde las reformas legislativas a la problemática de la «inseguridad», con la consecuente inflación de normativas penalizantes. Al respecto, no es menor señalar el tratamiento mediático estigmatizante, que sitúa a las y los adolescentes como chivos expiatorios de una situación social, en verdad sumamente compleja, en la que ellas y ellos no son más que una parte, en la que se manifiesta la cuestión social.

Señalado lo precedente, diremos que hablar de justicia juvenil o de justicia penal juvenil no debe ser una discusión banalizada o ignorada, bajo el supuesto de que dichas expresiones son asimilables. Este es un punto central a observar y comprender no solo por los operadores de la administración de justicia, sino por todos los actores que tienen incidencia en las políticas públicas en relación con los sistemas de protección y promoción de derechos de niñas, niños y adolescentes. Sostenemos como hipótesis que, si se aísla, recorta, la problemática de las y los adolescentes infractores en sí misma y se la despoja de la intrínseca relación con los sistemas de protección para toda las infancias y adolescencias, la consecuencia práctica es que el problema se transforma en uno de orden jurídico, normativo, y no de políticas públicas integrales y preventivas también para ellas/os. Esta discusión no es menor y consideramos que hay que volver a priorizarla. Una respuesta diferenciada por parte del Estado incluye no solo las políticas en materia de política criminal, de justicia y seguridad, sino al amplio abanico de políticas referidas a educación, desarrollo social, atención de la salud mental y fundamentalmente de asistencia a las familias de dichos adolescentes. Esto es aún una deuda pendiente. La idea de sujeto de derechos es concreta y no debería ser un mero discurso. Con ello nos estamos refiriendo a la necesidad de recursos materiales presupuestarios que materialicen y den sustento al sostenimiento de los procesos tendientes a lograr la reintegración social como mandato convencional. Los resortes institucionales son fundamentales a través de programas y proyectos que respondan a las necesidades adolescentes.

### **Lo adultocéntrico como manifestación de la adultización en justicia juvenil**

Lescano (2019) plantea que:

tanto Bourdieu como Foucault asumen que las edades, los colectivos etarios en las sociedades, son construcciones sociales. Por ejemplo, Bourdieu afirma que tanto los jóvenes (y la categoría de juventud) y los viejos (y la categoría de vejez) no están dadas, sino que se construyen socialmente (p. 9).

Si bien coincidimos en la idea de las edades como construcciones sociales, en materia de justicia juvenil la categoría de «adolescente» porta un carácter específico y a su vez es susceptible de tratamiento especial. Somos conscientes de que esta categoría

no goza de simpatía<sup>4</sup>, pero, en este campo, insistir en su potencia es una estrategia política para que la tendencia a la adultización sea resistida. Entendemos por adolescencia.

un momento transicional en el que se ocupa un lugar ambiguo entre el *ya no* de la infancia y el *aún no* de la vida adulta. Se transita una zona de frontera plena de conflictos y a su vez de múltiples potencialidades, en la que los adolescentes necesitan de un otro que acompañe, legitime, habilite y los ayude a ingresar en las responsabilidades. Se produce algo nuevo, que no es igual a lo anterior (Firpo, 2013, p. 27). En este sentido, entendemos que la necesidad de este otro, que acompañe, legitime y habilite, es desde la idea de un acompañamiento que no oprima, ni cercene la construcción de procesos tendientes a la autonomía<sup>5</sup>.

Quiroga (2012), por su parte, se interroga «¿Qué es la adolescencia?», y plantea que «es un complejísimo proceso psicológico, pero está íntimamente ligado a experiencias sociales» (p. 10). Plantea la concepción de sujeto situado, consciente de sí mismo, de su circunstancia histórica, de su temporalidad, consciente de dónde vive, cómo vive, qué circunstancias vive. Invita a su problematización. Por ello queremos decir que, en dicho proceso psicológico, las cuestiones étnicas, de género y clase están presentes para su desciframiento.

Estas conceptualizaciones señalan una serie de características especiales. Por tanto, dar una respuesta a las y los adolescentes infractores a la ley exige considerar y atender a este momento particular y singular relacionado a su vez en forma dialéctica con el contexto sociohistórico. De lo contrario, va de suyo que la equiparación e igualación con el régimen general de justicia para adultos o régimen general sea el modo que puede adquirir la respuesta política. El riesgo es muy grande, y la seducción exclusivamente por los derechos procesales lleva, en concreto, a pensar en códigos para adolescentes que remitan o se anexasen o amalgamen con los regímenes para adultos. Esta tendencia vivenciada en América Latina, como dijimos, tuvo consecuencias adversas<sup>6</sup> y se encuentra latente aún en diversos proyectos de reformas legislativas

---

4. La discusión en torno a esta categoría es sumamente extensa y su desarrollo excedería el objetivo del presente. La definición aquí citada, es particularmente adoptada por la idea de movimiento y plasticidad que da este momento singular de la vida de los sujetos.

5. Para ampliar esta discusión entre la necesidad de un otro y la autonomía, en relación con la tesis liberacionista consultar: Tesis doctoral De Bella (2016), “Justicia Juvenil y Trabajo Social. La incidencia de las intervenciones profesionales del Trabajo Social en las trayectorias de adolescentes en conflicto con la ley” (pp. 104-105). Disponible en repositorio UNR.

6. Hacemos referencia a lo planteado en la introducción del presente ensayo, respecto de las reformas regresivas en tanto: baja de la edad de punibilidad, uso excesivo de la prisión preventiva, entre las demás cuestiones mencionadas por la CIDH.

respecto de adolescentes que han infringido las leyes penales. El señalamiento de esta tendencia en detrimento de los derechos y de la condición adolescente en particular resulta imprescindible. La vigilancia epistemológica, en este punto, resulta una herramienta del pensamiento crítico con la que deberíamos observar y apelar en forma permanente cuando sometemos a análisis dichos proyectos de reformas.

Tomar en consideración la condición adolescente implica velar por su especificidad como momento singular de la vida, en que se habilita la posibilidad de reorientaciones y la tendencia hacia la construcción de otros proyectos vitales. Ahí radica su potencia y la necesidad de su defensa, desde una mirada amplia y compleja que, además, tenga en cuenta los aspectos contextuales que inciden en las situaciones que se abordan y tienda a su modificación. Es decir, no se trata solo de las y los adolescentes, sino que incluye la transformación de programas, proyectos y ordenamientos institucionales para este sector poblacional. La condición adolescente desafía la mirada adultocéntrica y a su vez obliga a repensar y resignificar las prácticas sociojurídicas en materia de justicia y de los sistemas de protección integral.

Podríamos decir que existe un problema persistente en nuestra región y que opera como cuello de botella, y es que la transformación de lo que se denomina «complejo tutelar»<sup>7</sup> es por vía de la operatoria de implementación del sistema acusatorio. Si bien es cierto que, como avance al poder punitivo inquisitorial (basado en una investigación oculta, con criterios selectivos, con el testimonio/confesión como eje procesal, donde delito y pecado como unidad sustancial son sus bases), el sistema acusatorio se plantea como superación para la quita de poder discrecional a jueces, por la instancia de debate entre fiscal, defensor(a), jueces (sobre hechos atribuidos, con investigaciones exhibidas en audiencias públicas, etc.). No es menos cierto que, en materia de justicia juvenil, el sistema acusatorio per se no asegura a las y los adolescentes, como venimos señalando, el vasto sentido de derechos que le asisten, además de los derechos procesales. Encontramos aquí un punto de inflexión en las discusiones en el campo de la justicia juvenil. Podríamos decir que dicho punto consiste en la naturalización de esta forma de concebir una administración de justicia «justa» para las y los adolescentes. Agregamos como hipótesis que existe una gran confusión en cuanto a qué deben atender la política social y el sistema de protección para niñas, niños y adolescentes. Subyace en este problema, a nuestro entender, el supuesto de que, si el modo de abordaje de los adolescentes que han infringido las leyes penales se formula y diseña desde la administración de justicia con sus equipos interdisciplinarios, se estaría «contaminado» un proceso que es estrictamente jurídico-procesal. Advertimos que el temor a reproducir «lo tutelar» debe ser ampliamente debatido y merece de la

---

7. El concepto «tutelar» es propio de la doctrina de la situación irregular, que básicamente entiende a la persona joven como un objeto sin capacidades, al que hay que proteger, corregir y tutelar. La figura de juez de menores acciona en sentido paternalista y es omnipresente.



especial atención en la definición de roles e incumbencias que le competen al poder ejecutivo y al poder judicial.

Preguntas tales como: ¿Cómo se sienten las y los adolescentes en una audiencia? ¿Qué comprenden o no de un proceso judicial que se orienta o debería orientarse por su carácter pedagógico? ¿Cómo vivencian las negociaciones entre defensores y fiscales, en la que la mayoría de las veces, aceptan responsabilidades en hechos que no cometieron, pero que los adultos les recomiendan que acepten para bajar montos de pena? ¿Cómo podrían constituirse en sujetos de derechos si se les niega su condición adolescente? ¿Cómo resignificar y trabajar la palabra del/de la adolescente sobre sus propias vivencias ante un esquema en el que la defensa recomienda su abstención? ¿Cómo apostar a respuestas diferenciadas si las fiscalías no trabajan interdisciplinariamente? ¿Ser sujetos de derechos en el debido proceso alcanza para dar cuenta de las necesidades de los derechos integrales que también les asisten y son tributarios?, etc.

La insistencia en reflexionar al respecto de estos temas halla su fundamento cuando, al revisar la bibliografía existente en el campo, nos encontramos con formulaciones como las siguientes:

En Argentina rige el decreto ley 22 278/80 en materia de regulación penal juvenil. Dicho decreto es un resabio de la última dictadura que no fue modificado pese a numerosas iniciativas legislativas que proponen sancionar sistemas o regímenes penales juveniles con estándares de derechos adecuados a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN). La no adecuación coloca al país en flagrante infracción y así fue manifestado en sucesivos informes del Comité de los Derechos del Niño (Guemureman, 2020, p. 1).

Quisiéramos detenernos en la enunciación «proponen sancionar sistemas o regímenes penales juveniles con estándares de derechos adecuados a la convención». En principio, señalar que el uso de la letra «o» como conector discursivo permite establecer una opción semántica, y es por esta razón que bien puede inferirse que «sistemas» podría ser una opción (si bien no se desarrolla el tipo de sistema al que hace mención) a regímenes penales juveniles. O bien, entenderse que puede tratarse de uno u otro. El punto a discutir tiene que ver con que no se problematiza el significado de lo que implicaría un régimen penal juvenil y no se explicita de que se trataría un «sistema».

Al respecto, Ramos (2014) señala:

La Convención no instala un nuevo paradigma, no deshecha instituciones, leyes o prácticas anteriores a la misma, ni inspira la creación de sistema penales juveniles: más aún, la Convención no propicia la instalación de sistema penal alguno; dice que si ello fuese así deberán respetarse ciertas



reglas (que incluyen garantías procesales generales y especiales, edad de imputabilidad lo más alta posible, un sentido de prevención especial en la intervención penal, desjudicialización como meta principal, medidas alternativas al encierro, etc.). O sea, coloca un piso al país adherente que tenga o establezca legislación al respecto (p. 3).

En relación a otros regímenes, el autor agrega que:

cuando el sistema acusatorio se imprime en el caso de los adolescentes infractores, se le expropia al Juez toda discrecionalidad, lo que en principio aparece como positivo, pero ni bien se desanda el camino, lo que se advierte es la penalización de la intervención judicial penal (p. 5).

A Helmken (citado en Zañartu, 2009) le llama la atención que, en Chile, aparentemente, se haya adoptado el sistema anglosajón, que utiliza en el proceso la modalidad adversarial<sup>8</sup>. Agrega que este sistema puede ser el correcto en el derecho penal de adultos, pero, a su juicio, no es el idóneo para el proceso juvenil. Se pregunta:

¿qué consecuencias tiene para Chile que se aplique el sistema de adversarios? A su juicio, lleva a que el tribunal, desde el inicio del procedimiento, no cuente con todos los antecedentes necesarios sobre el autor juvenil. El juez no tiene la atribución de obtener los antecedentes de ese muchacho, porque depende del fiscal y del defensor para conseguir los antecedentes del joven. Eso es, a su juicio, un principio erróneo en el derecho penal juvenil. En este aspecto, debería existir para él lo que en Alemania se llama sistema inquisitivo: el juez inquiere las informaciones que necesita para el adecuado proceso. Y también el fiscal debería contar con esa información, sostiene en referencia a todo lo que es importante conocer para tener una opinión de conjunto acerca de la vida de este joven: ¿de qué familia proviene?, ¿cuántos hermanos tiene?, ¿los padres viven juntos?, ¿cómo es su escolaridad?, ¿ha tenido problemas en su infancia?, ¿ha tenido enfermedades, agresiones, fracasos escolares, comienzo de una formación profesional?, ¿qué hace en su tiempo libre?, ¿tiene una polola? Todas cosas que son importantes para formarse una opinión de conjunto de la vida de este muchacho (Helmken citado en Zañartu, 2009, pp. 38-39).

---

8. «Un sistema procesal de corte adversarial evidencia la confrontación de dos argumentos (de cargo y de descargo) representados por dos intereses o partes. Pero esta confrontación –obviamente– no está abandonada a la primacía bruta de la fuerza de alguno de los dos, sino a la prevalencia de la razón que, en este caso, va a ser decidida por un tercero investido con autoridad por el Estado» (Herrera Velarde, 2005, p. 1).

El objetivo de traer aquí estas posiciones, tanto de Ramos como de Helmken, radica en exponer las contradicciones de lo que aparece en nuestras tierras latinoamericanas como «la salida superadora».

En este sentido, encontramos también estudios etnográficos recientes sobre medidas alternativas para la resolución del conflicto penal. Salazar (2020), a propósito de su investigación doctoral, señala:

En lo que respecta a los procedimientos judiciales, la instauración del Régimen de Responsabilidad Penal Juvenil introduce garantías procesales y constitucionales para la adjudicación de consecuencias jurídicas a los adolescentes por actos tipificados como infracciones a la ley penal. Entre los elementos principales incorpora la noción de debido proceso, defensa técnica, principio de inocencia, entre otros. Establece un proceso penal de tipo acusatorio, con la intervención de la figura del Fiscal –quien realiza la acusación y la investigación mediante la producción de prueba de cargo– y del Defensor Oficial –quien lleva adelante la defensa técnica–, ambos «especializados» en la materia penal juvenil [...] [los regímenes de responsabilidad penal juvenil] incluyen un conjunto de procedimientos que pueden aplicarse tanto al inicio del proceso con el fin de evitarlo –en la etapa de instrucción preparatoria o IPP–, una vez iniciado el mismo –en la etapa del jurisdiccional–, con el fin de evitar la sanción penal, o bien puede otorgarse una medida alternativa al encierro una vez impuesta la sanción penal. Dentro del abanico de métodos utilizados encontramos la remisión, la mediación, la conciliación, la reparación del daño y la suspensión del juicio a prueba, conocida como probation, y el arresto domiciliario. En la práctica, es frecuente que estos métodos se implementen de manera combinada. Por ejemplo, es recurrente que una conciliación sea reforzada con el establecimiento de pautas de conducta o probation (p. 79).

Ahora bien, dicha autora tampoco problematiza la cuestión de la implementación de un régimen penal juvenil, pareciera que, haciendo alusión a la introducción de garantías procesales y constitucionales para la adjudicación de consecuencias jurídicas a los adolescentes, el abordaje diferenciado estaría garantizado. En consecuencia, podríamos decir que dentro de su planteo respecto de lo que denomina «medidas alternativas», estas no son analizadas en términos de cuánto se vinculan al ordenamiento para adultos y cuánto a dar respuesta a la condición adolescente. Claramente, en el desarrollo de su trabajo muestra las tensiones entre fiscales, defensores, jueces y organismos públicos ejecutivos en torno a las incumbencias y responsabilidades que le competen a cada quien. No obstante, podríamos decir que la autora adolece de, de algún modo, un déficit en la intervención interdisciplinaria, dejada fundamentalmente en manos de disciplinas jurídicas.

En la provincia de Santiago del Estero, en Argentina, siguiendo a Medina (2021), la Oficina de Medidas Alternativas y Sustitutivas del Poder Judicial actúa en el control y supervisión de medidas alternativas y se impone sobre los juzgados de garantías en causas judiciales que involucran tanto a jóvenes (adolescentes, definimos nosotros) como a adultos. Advertimos aquí, de alguna manera, la pérdida de la especialidad en el abordaje, en tanto se reduciría la intervención profesional solo a la fase ejecutiva y al accionar oficial, tanto para adultos como para jóvenes (adolescentes). En este sentido, la respuesta estatal diferenciada en justicia juvenil puede resultar difusa, diluyéndose lo específico de la condición adolescente.

Mettifogo y Sepúlveda (2004) observaban, respecto de las discusiones en Chile, que «en relación a los infractores prevalece el derecho al debido proceso por otros derechos de carácter más social» (p. 12). Al describir el ordenamiento jurídico en su país, los autores señalaban que «aquellos menores de edad declarados con discernimiento son enjuiciados como adultos» (p. 49). No obstante, plantean que:

el modelo penal especial juvenil adopta los principios generales del derecho penal, tomando en cuenta los derechos procesales del niño o joven inculpado. La reacción judicial hacia la infracción no se determina esencialmente por la evaluación de la situación individual sino por los hechos cometidos por el menor tipificados por la ley en la lógica responsabilidad-sanción. Obviamente, las sanciones son diferentes, en grado y número, a las aplicables a los adultos. El niño(a) o joven es considerado capaz de tomar decisiones en forma libre y es responsable individualmente de sus actos. [...] En este modelo el sistema es acusatorio y se define al niño y al joven como sujeto de derecho (p. 50).

Los autores hacían alusión a que en Chile se encontraba presentado un proyecto de ley que establece un sistema de responsabilidad de los adolescentes por infracciones a la ley penal, y señalaban que en el proceso de discusión era de esperar que surgieran nuevos modelos de tratamiento, más participativos e integrales, aunque esta discusión, sostenían, ha estado ausente. Asimismo, señalaban el papel relevante de la justicia restaurativa<sup>9</sup>.

Ante lo expuesto, y en solidaridad con los autores, podríamos decir que una de las preguntas ausentes, que sería muy importante instalar en la discusión, es si efectivamente se comparte la concepción de sujeto según la cual la niña/el niño o joven

---

9. Para ampliar sobre las consecuencias de la reforma en Chile (2007) consultar: Langer, M., y Lillo, R. (2014). Reforma a la justicia penal juvenil y adolescentes privados de libertad en Chile: Aportes empíricos para el debate. *Política criminal*, 9(18), 713-738. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992014000200013>.

es considerado capaz de tomar decisiones en forma libre y es responsable individualmente de sus actos. Preguntarnos cuánto hay de una episteme basada en el derecho liberal<sup>10</sup> en esta conceptualización como matriz de pensamiento, así como reflexionar sobre las consecuencias políticas de ciertos arreglos normativos e institucionales, sería un gran aporte a dicha discusión.

Recapitulando, cabría preguntarse en qué medida los institutos jurídicos pensados para mayores son pertinentes en los procesos para adolescentes. ¿Cómo y quién evalúa la posibilidad de una conciliación, mediación, remisión, etc.? ¿Cómo se garantiza la protección especial para estos adolescentes? ¿Cómo se aborda el trabajo con las víctimas? ¿La apelación a medidas alternativas y sustitutivas en el poder judicial significa de por sí dar una respuesta diferenciada? ¿Cómo y quiénes podrían atender a la construcción y desarrollo de transformaciones que no solo aparezcan como alternativas sino como modos de direccionamiento operativos bajo el significado cabal de la justicia juvenil? ¿Qué se necesita en las administraciones de justicia juvenil, en función de la condición adolescente, para adecuar las respuestas estatales? Como venimos exponiendo, los regímenes de responsabilidad penal juvenil, como modos unívocos de respuesta, son muy contradictorios con la especialidad requerida en materia de justicia juvenil. Y, a su vez, diremos que, si algunas medidas judiciales predominantemente pertenecientes a institutos jurídicos para adultos son ubicadas «como alternativas superadoras», las mismas pueden constituirse en un serio riesgo para el específico modo de abordaje de la condición adolescente, al presentarse como alternativa, en definitiva «intentos de maquillaje», de las transformaciones necesarias.

### **Acerca del lugar de lo restaurativo. Lo restaurativo situado en los procesos sociojudiciales**

Algunas de las discusiones presentes hoy en el campo de la justicia juvenil se plantean en torno a si lo restaurativo debe inscribirse en la administración de justicia o debe estar por fuera. Haremos referencia aquí a aspectos centrales de dicha discusión y para ello tendremos en cuenta las posiciones expresadas en la Observación General n.º 24 (2019) del Comité de los Derechos del Niño de la ONU y en el planteo de Marcón (2015).

En cuanto a dicha Observación, diremos que, refleja los cambios que se han producido desde ese año, por ejemplo, la implementación de prácticas eficaces como la justicia restaurativa. Los objetivos que se destacan son: reiterar la importancia de la prevención e intervención temprana, así como la protección de los derechos de niñas/os en todas las etapas del sistema. Otro objetivo es promover estrategias para reducir los efectos del contacto con el sistema de justicia penal fijando una edad mínima

---

10. De Bella (2020).

de responsabilidad penal apropiada y garantizando el tratamiento de niñas/os tanto antes como después de esa edad, aumentando la aplicación de medidas alternativas y ampliando el uso de medidas no privativas de la libertad para asegurar que la detención sea una medida de último recurso. Se plantea que el sistema de justicia juvenil debe aplicarse a quienes superen la edad mínima de responsabilidad penal pero no hayan cumplido dieciocho años al momento de la comisión del delito. Así como se sostiene que tales jóvenes deben ser informadas/os sin demora y de manera directa de los cargos que se les imputan, y las autoridades deben asegurarse de que realmente comprendan los cargos, opciones y procesos.

Marcón (2015) señala al respecto de la necesidad de transformaciones en la justicia juvenil:

Al evaluar alternativas, es razonable tener presentes los dudosos resultados exhibidos por los sistemas de responsabilización penal juvenil desarrollados en Latinoamérica y algunas provincias argentinas. Para superarlos, el país tiene la posibilidad de ser pionero impulsando para ello el enfoque de Justicia Juvenil Restaurativa. [...] Por esto y mucho más, urge impulsar un sistema nacional de justicia juvenil restaurativa. Dicha matriz debería estimular el desarrollo de una estructura legal específicamente destinada a garantizar la renovación de concepciones y prácticas, incluyendo un financiamiento acorde con la complejidad del problema. Obviamente, esa nueva armazón tendría que incluir todos los elementos previstos en la CIDN para garantizar juicios imparciales (lógica acusatoria mediante), pero alejando firmemente las tentaciones meramente penalistas. Y dado que de restaurar se trata, es indispensable promover matrices de pensamiento complejo que, inexorablemente, tendrían que expresarse en procesos sociojudiciales profundamente transformadores (p. 1).

Como se indica tanto en la Observación n. ° 24 como en el planteo de Marcón, se trata de superar lo meramente penalista. Lo restaurativo halla lugar, entonces, en los procesos sociojudiciales. Por lo cual, la pregunta que nos hiciéramos respecto de la justicia juvenil restaurativa encuentra aquí una respuesta: ambas posiciones (el señalamiento de la justicia restaurativa como práctica eficaz y la necesidad de un enfoque de justicia juvenil restaurativa) abonan lo que venimos desarrollando y nos dan la posibilidad de airear y hacer fructíferas las necesarias discusiones que nos debemos en la administración de justicia.

## **Administración de justicia: roles, incumbencias e intervenciones interdisciplinarias**

Uno de los temas que necesariamente nos parece hay que abordar para pensar en clave de intervenciones interdisciplinarias es el de los roles de los equipos judiciales. Prieto Lois y González Vázquez (2010) compilan en *Buenas prácticas de justicia juvenil restaurativa* una serie de discusiones y exponen el estado de situación respecto de los avances y obstáculos en el desarrollo de la justicia juvenil restaurativa en diversos lugares. De dicha exposición nos gustaría detenernos en la discusión planteada acerca de qué actores institucionales deben llevar adelante las medidas de reparación. En este sentido, relevan, de las distintas experiencias observadas, que pueden ser los equipos profesionales insertos en la administración de justicia juvenil, así como, una vez evaluadas las posibilidades de llevar adelante dichas medidas reparativas, contemplarse la derivación a un equipo de mediación interno o bien a equipos de mediación externa con quienes se celebren convenios. A este respecto, las situaciones son variadas, veamos algunos ejemplos: en Coruña se sostiene que es al equipo técnico a quien le corresponde realizar las funciones de mediación (p. 57); desde la fiscalía de Pontevedra se apunta a la creación de un equipo técnico específicamente dedicado a la realización de conciliaciones y reparaciones extrajudiciales (p. 58); en Galicia se sugiere que tendría que haber expertos en menores y especialización de los equipos (p. 61); en Orense las mediaciones son realizadas por el equipo técnico con el apoyo de alguna entidad colaboradora, allí se considera que debería haber un equipo especializado y específico de mediación. Sin embargo, algunos equipos técnicos no son partidarios de que se cree un equipo especializado en mediación (p. 62). Respecto de los técnicos de menores, Prieto Lois y González Vázquez (2010) recogen las siguientes opiniones: los técnicos de los equipos entienden que corresponde a los propios equipos decidir si se hace o no una mediación, actuando en función de los principios de independencia, profesionalidad e imparcialidad que tienen reconocidos; y añaden que hay que evitar la duplicación de intervenciones, que victimizan al menor con un nuevo proceso exploratorio. Agregan los autores, al plantearse la colaboración de personal de la entidad pública en programas de mediación, que los equipos técnicos de los juzgados señalan que la mediación tiene que ver con los derechos de los ciudadanos, por lo que tiene que ser un servicio público y no deben ser entidades privadas las que la gestionen.

En los debates se plantea la necesidad de reforzar los equipos existentes, algunos son partidarios de incorporar mediadores, otros dicen que el perfil debe responder al de los demás técnicos (psicólogo, trabajador social, educador) y que es el propio equipo el que tiene que organizar su trabajo (p. 67). Es decir, es un tema en el que se presentan discusiones en torno a la organización y función profesionales. En este sentido, entendemos que esta discusión, a su vez, nos introduce en otro debate y nos

preguntamos: ¿las medidas reparadoras son equivalentes a la mediación? Consideramos que no son equivalentes, pero el desarrollo de la temática implicaría exceder el objetivo de este trabajo.

Incluimos el presente debate sobre quién debe llevar adelante estos procesos para permitirnos considerar que, desde nuestra perspectiva, son los equipos técnicos propios de la administración de justicia quienes deben hacerlo, por tres razones que retomamos de las discusiones que presentamos más arriba. La primera, en función de los principios de independencia, profesionalidad e imparcialidad que tienen las disciplinas; la segunda, porque la derivación a otros equipos significaría la duplicación de intervenciones, victimizando al menor con un nuevo proceso y, sobre todo, porque la restauración es mucho más que la mediación; y la tercera porque el acceso a una justicia juvenil restaurativa es parte de los derechos de las y los adolescentes, y en este sentido puede ser entendido desde la idea de servicio público judicial, que seguramente implicaría la discusión en los equipos sobre objetivos, roles, incumbencias, etc. Quisiéramos aclarar que la idea de equipos (profesionales interdisciplinarios, técnicos) también implica un núcleo de discusiones sobre ideales y supuestos que es necesario poner bajo análisis. En este punto solo señalaremos, con Marcón (2013), que:

Elena de la Aldea (2000) enumera lo que considera mitos del trabajo en equipo, incluyendo la comunicación plena, la ausencia de conflicto y la interdisciplina como fantasía de totalidad conceptual, entre otros, que dan cuenta del complejo funcionamiento en estos espacios. A estos equipos también es aplicable la noción de campo propuesta por Bourdieu, puesto que es evidente su constitución en términos de disputas, no siempre conscientes, por el logro de posiciones disciplinares centrales (p. 117).

Aclarado este punto, diremos que, en síntesis, esta es nuestra posición, y discrepamos con quienes sostienen que lo restaurativo podría resolverse en otros espacios institucionales y por fuera de las administraciones de justicia<sup>11</sup>.

En este sentido, en la Declaración Iberoamericana de Justicia Restaurativa (2009) encontramos que, a diferencia de otros enfoques, la justicia restaurativa aborda de manera integral y respetuosa a las partes que la conforman, proponiendo una visión humanista tanto sobre el rol de las instituciones como de las/os operadores que son parte del sistema judicial. Se visibiliza a las/os jóvenes considerándolas/os como sujetos de derecho y garantías, haciendo del proceso penal un proceso educativo y pedagógico que permita llegar a la responsabilización, entendiendo a esta última no solo

---

11. En la práctica, esto supone la derivación a organizaciones no gubernamentales. En muchas ocasiones dichas organizaciones se encuentran con problemas presupuestarios para la reproducción básica de las tareas institucionales y la voluntariedad del trabajo presupone condicionantes en la constancia y profesionalismo que se requiere sostener para trabajos de esta envergadura.

en términos jurídico-penales, sino también como un proceso de crecimiento personal que les permite comprender las consecuencias de sus actos, y que promueve la empatía con aquellas víctimas que se hubieran visto afectadas por sus hechos.

Por su parte, Zehr (2010) distingue aquello que no es la justicia restaurativa:

No es una mediación. No es una estrategia diseñada principalmente para bajar las tasas de reincidencia delictiva. Esta reducción es un subproducto de la misma. No es un programa ni proyecto específico. Debería construirse desde la base hacia arriba, no es un mapa, pero sus principios pueden servir como brújula para saber hacia dónde ir. No está dirigida a la atención de delitos menores o primeros delitos. No es nueva ni de origen norteamericano; no es una solución ni sustituto del sistema legal. No es necesariamente una alternativa al encarcelamiento. Es posible aplicar prácticas restaurativas de manera conjunta o en paralelo con las sentencias en prisión. No se opone necesariamente a la retribución (p. 45).

Consideramos, dadas las discusiones y operatorias que observamos en América Latina, que dichas aclaraciones sobre lo que Zehr afirma que, no es la justicia restaurativa, son fundamentales para estar alertas respecto de la tendencia a la mera penalización que, tal como decíamos en un comienzo, aparece en algunos discursos como un modelo a aplicar. Coincidimos plenamente con Marcón cuando afirma, como citamos, que es indispensable promover matrices de pensamiento complejo que, inexorablemente, tendrían que expresarse en procesos sociojudiciales profundamente transformadores.

Hacemos una distinción, entonces, al afirmar que procesos judiciales y procesos sociojudiciales no resultan expresiones asimilables. Incluir «lo socio», invita a la construcción de intervenciones interdisciplinarias, que al abordar la condición adolescente no remiten a objetivos simplemente administrativos sino a lógicas institucionales orientadas a la gestión singular de las intervenciones en clave restaurativa. Es decir, las intervenciones según las necesidades de cada situación. Observamos en muchas ocasiones que la intervención social en algunos proyectos de reforma o vigentes aparece disminuida a través de expresiones tales como «a requerimiento de las partes». A esta vigilancia epistemológica es a lo que apostamos. Sostenemos que abrir la justicia juvenil a lo interdisciplinar podría reasegurar la especialidad y especificidad en pos de las transformaciones necesarias. Es una apuesta osada, lo sabemos, y por ello discutir roles e incumbencias dentro de la propia administración de justicia resulta inevitable. El sistema acusatorio, decíamos, es un avance ante lo inquisitorial (en términos de garantizar un juicio imparcial), pero, agregamos, es insuficiente para abordar la condición adolescente de manera integral. Es aquí pues que sumamos como necesario, con los aportes de Calvo García, el enfoque sociojurídico.



Retomamos asimismo de Hulsman, como señalamos al comienzo del artículo, su propuesta de examinar el lenguaje, en tanto el lenguaje penal resulta estrecho para mirar y describir las cosas y las diferentes historias de las personas. Este es otro punto nodal y que justifica la necesidad de lo interdisciplinar.

Asimismo, para dicha necesidad de lo interdisciplinar, es interesante la lectura de Calvo García y Picontó Novales (2012) cuando plantean que es oportuno hacer una distinción sobre funciones sociales directas y funciones sociales indirectas del derecho. Entendiendo que las primeras se agotan en algún tipo de obediencia o aplicación del derecho y las segundas se refieren a la realización o logro consistente en actitudes, sentimientos, opiniones o formas de comportamiento que no guardan relación directa con las indicaciones de conducta explícitas establecidas por las normas del sistema jurídico. Agregan los autores que las funciones sociales indirectas del derecho son consecuencia de la existencia de normas jurídicas, pero presuponen también otros factores tales como las actitudes de la gente hacia el derecho y la existencia de procesos e instituciones sociales en el marco del cual se hacen operativas las normas jurídicas. Desarrollan la idea de un derecho con fines de integración social, regulativo, plural. En cuanto a la resolución de disputas, Calvo García y Picontó Novales plantean procedimientos que tienen que ver con la conciliación, las defensorías del pueblo o de los consumidores, la mediación-reparación o la justicia reparadora. Señalan sus ventajas y desventajas, no obstante, señalan que a pesar de que son procedimientos más funcionales y operativos que la adjudicación judicial, no debe perderse de vista que también presentan algunas carencias y flancos abiertos a la crítica. Cuestiones de este aporte llaman nuestra atención. La idea de las funciones indirectas del derecho y su estrecha vinculación con los procesos de intervención interdisciplinarios. Ahí observamos cuánto expresan las disciplinas acerca de las actitudes, sentimientos o formas de comportamiento de las y los adolescentes en vinculación a un orden sociohistórico determinado y no únicamente bajo un puro subjetivismo. Podríamos decir los aspectos cualitativos, que hacen al crecimiento personal de las y los adolescentes durante los procesos de subjetivación ante el daño. En ocasiones, por la racionalidad y lógica formal del derecho, dichos procesos son descontextualizados y se fragmentan en la lógica de las partes (defensa, fiscal).

Reflexionar en cuanto a lo interdisciplinar nos lleva al encuentro de los aportes de Castel (2009) y sus preocupaciones en torno al peritaje. Agregaríamos nosotros, reflexiones que aportan a resignificar el rol de las disciplinas no jurídicas. El autor vuelve a inquietarnos y hacernos repensar las tareas profesionales cotidianas. Cabe aclarar que en el caso de los trabajadores sociales insertos en los sistemas de administración de justicia la actividad no requiere de la realización de peritajes, pero las ideas que nos trae el autor, estimamos, oxigenan las intervenciones profesionales y nos sitúan sobre una pregunta fundamental: el para qué de dicha intervención en los

procesos sociojudiciales. El autor señala que el mandato otorgado a unos especialistas competentes del monopolio de las evaluaciones significativas tiene como consecuencia la desposesión del vulgo de toda autonomía de decisión, entre otras cosas. En relación a la psiquiatría dice «si hay alguien a quien nunca pidieron opinión sobre el tratamiento, es al enfermo» (p. 119).

Tomamos estas referencias en dos sentidos: por un lado, en relación con el aporte de Krmpotic (2013) cuando habla del pasaje de la función pericial a la práctica forense o sociojurídica. Entendemos que hay un esfuerzo por reflexionar y ampliar los horizontes y resignificar esta función. En este sentido nos preguntamos cómo, en términos políticos e institucionales, salirnos de la idea de la auxiliaridad que recae sobre las disciplinas no jurídicas, que generalmente tenemos adjudicada como trabajadores sociales y asumimos en buena parte en los sistemas de administración de justicia. Por otro lado, y concomitantemente, la idea de «desposesión del vulgo de toda autonomía de decisión» nos lleva a pensar que las disciplinas sociales pueden, intentan, logran, en ocasiones, resignificar este lugar del vulgo, dándole valor a partir de un análisis situado de la palabra y escucha de las y los adolescentes, las víctimas, los profesionales intervinientes, la comunidad. Reflexionamos en torno a qué se escucha, cómo se escucha y para qué. En este sentido, un aspecto más que relevante que se nos ofrece desde la justicia restaurativa es el operar con palabras. A este respecto, Austin (1998) considera un enunciado no como una oración sino como un acto lingüístico. Sentimientos, pensamientos, intenciones merecen entonces su reflexión. El autor llama la atención sobre considerar la situación total en la que la expresión es emitida, el acto lingüístico total. En cuanto al acto locucionario dice «usamos el habla», y plantea la pregunta: ¿en qué modo preciso la estamos usando en esta ocasión y en qué sentido? Para luego agregar que las palabras usadas tienen que ser «explicadas» en alguna medida por el contexto dentro del cual se intenta usarlas o fueron realmente usadas en un intercambio lingüístico.

Operaciones vinculadas necesariamente a referencias epistemológicas y teóricas que habrá que explicitar y analizar. Pensamos que, precisamente, ese qué, cómo y para qué, desde el lugar propio de las disciplinas, podría ayudarnos a salir del corsé de demandas vinculadas a las necesidades propias de la defensa, fiscalía o de la/del jueza/ juez, para reubicar nuestras tareas por fuera del formalismo jurídico y así integrar, como plantea Ponce de León (2014), la ética junto con la teoría social y jurídica en los procesos de intervención. En este sentido, entendemos que las intervenciones interdisciplinarias podrían ser una de las vías para incorporar las decisiones de los sujetos adolescentes y restituir sus derechos.

### **Para finalizar: abrir y enriquecer el campo de la justicia juvenil**

Hemos intentado realizar una vigilancia epistemológica sobre el campo de la justicia juvenil para revelar aspectos que, entendemos, se han naturalizado y no se han problematizado lo suficiente, teniendo esto como consecuencia la adultización como efecto del adultocentrismo sobre las respuestas a las y los adolescentes infractores de la ley penal, particularmente expresado en la sujeción de la justicia juvenil a la justicia penal de adultos.

Decíamos, consecuentemente, que la utilización de los institutos jurídicos para mayores y la lógica acusatoria para tratar la condición adolescente no aseguran en sí mismos una respuesta estatal diferenciada –sí en términos de juicio imparcial–. Es más, el riesgo de la tentación penalizante y el enfoque jurídico liberal subyacente continúan latentes y es menester, entonces, pensar el derecho como fenómeno social. Dicho en estos términos, los avatares de la justicia juvenil estarán relacionados y condicionados permanentemente por el orden sociohistórico en el que se inscriban. Escudriñar los objetivos explícitos e implícitos en las reformas normativas en la materia nos revelará qué decisiones epistemológicas y políticas están en juego: si intentar dar respuestas a la inseguridad, si atender a reformas integrales donde la problemática no se reduzca a un problema normativo, si intentar superar lo tutelar únicamente por medio del sistema acusatorio reducido al interjuego de las partes sin mediación interdisciplinaria, si se trata de pensar en otras matrices de pensamiento y valorar experiencias de avanzada como la justicia juvenil restaurativa o de simplificar procedimientos, si la idea es esconder el conflicto social, etc.

Todo ello requiere de un riguroso y profundo análisis teórico-conceptual. Es aquí donde la perspectiva sociojurídica nos alienta para pensar en prácticas judiciales que signifiquen experiencias sustantivas, con sujetos (operadores de la administración de justicia, ofensores, víctimas, instituciones y organizaciones) entendidos como tales, en la búsqueda de mejores acciones para la satisfacción de las necesidades. Sujetos cognoscentes, sociodeseantes, y no objetos maleables a merced de las «partes», podrían ser situados nuevamente para apelar a la creatividad en la solución de conflictos, o, como dice Marcón, apelar a la «la imaginación no punitiva».

Procuramos, entonces, abrir el debate sobre la justicia juvenil restaurativa, no como modelo sino como proceso y continuo. Apostamos al desarrollo de experiencias prácticas y las situamos en los procesos sociojudiciales dentro de la administración de justicia, como parte fundamental de los derechos de las y los adolescentes y como servicio de justicia. Sabemos que son apuestas profundamente transformadoras, que incluyen discutir, en clave interdisciplinaria, nuevos haceres, redefinir incumbencias, refuncionalizar los equipos de trabajo. ¿Qué es posible «imaginar»?; tal interrogante e invitación requiere de un trabajo de todas y todos los actores institucionales.

Nos detuvimos a pensar e insistimos nuevamente en la categoría de adolescencia para darle la centralidad que requiere, así como para resituar a las y los adolescentes en tanto sujetos de acción, cognoscentes, partícipes de sus experiencias y con capacidad para reflexionar críticamente y asumir responsabilidades no solo penales.

Se encuentran en discusión reformas en América Latina. Krmpotic y Allen (2021) indican que, según García de la Cruz Herrero (1998):

no se puede legislar en base a sujetos abstractos e intentar llevar a la práctica esa normativa sin traducirla a la realidad social de los sujetos empíricos. Si tratamos a las personas concretas en base a normas construidas con perfiles estandarizados, cercenaremos su integridad y desgarramos el tejido social en el que está inmerso el sujeto afectado, antes, durante y después de finalizar el proceso judicial. Si bien es un precio que hay que pagar por vivir en sociedades muy numerosas donde la gestión ha de ser estandarizada, la cantidad no está reñida con la calidad de la administración de la res pública (p. 157).

Las y los sujetos empíricos adolescentes que han infringido leyes penales nos interpelan para ser abordados de manera especial, específica y, agregamos, con calidad y creatividad. Ábrase paso, entonces, a las posibilidades de una justicia juvenil restaurativa<sup>12</sup> en la que se invite no solo al infractor, sino también a las diversas instituciones y actores institucionales convocados para la construcción interdisciplinaria, a tomar una responsabilidad activa, en base a y como resultado de procesos cooperativos. Proponemos hacerlo entendiendo a la intervención sociojurídica como “ofrecimiento de posibilidades”<sup>13</sup>. Dicha perspectiva teórica comprende las definiciones en torno al modo en que se concibe la justicia juvenil y las contradicciones entre reintegración social<sup>14</sup> y penalización; la manera como se concibe el delito/daño y, por ende, la particular forma de establecer relaciones entre los sujetos y las relaciones sociales más amplias. Las políticas sociales y su imbricación en esta problemática, es decir, la política pública como resorte necesario y objetivo de esos ofrecimientos, en el marco de las responsabilidades del Estado. Las incumbencias profesionales y la mirada en per

---

12. En la justicia juvenil restaurativa encontramos una serie de modos prácticos a tener en cuenta: círculos de paz, encuentros directos o indirectos, círculos de sentencia, etc.; consultar Zehr, Howard citado en el presente ensayo. A nuestro entender la evaluación de la pertinencia de uno u otros modos se vincula a la necesaria evaluación de los equipos técnicos profesionales interdisciplinarios e interinstitucionales. Desde este posicionamiento, no habría posibilidad de apelación anticipada a estos modos, de lo contrario probablemente se tienda a la estandarización de las respuestas.

13. Perspectiva desarrollada en Tesis doctoral, De Bella Karina (2016), citada anteriormente.

14. Si bien es un concepto que implicaría toda una discusión conceptual, se toma en los términos planteados del derecho positivo expresado en la Convención Internacional de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

manente comunicación con la/el adolescente, su familia y/o terceros/as responsables, a la vez que, con los anclajes institucionales; y la interdisciplina que se juega entre el saber jurídico y social. Pensar en ofrecimiento de posibilidades, implica pensar en producciones nuevas, resultado de ciertas transformaciones que incluyen al sujeto en su faz activa, como un sujeto socio-deseante, producto y productor de sus condiciones de existencia, y no como un objeto maleable. En la construcción de medidas con sentido de corresponsabilidad, de pensar en términos no de evaluar éxito o fracaso, sino de atender a movimientos posibles, reorientaciones, interrogaciones que importa descifrar y dejar señaladas para contribuir con las y los adolescentes a su elaboración. En la singularidad de cada situación abordada, la interdisciplinariedad aporta los aspectos concretos a tener en cuenta para desarrollar los cómo en cada abordaje.

Entendemos que volver a insistir con preguntas es parte del pensamiento crítico que permite el avance en las ciencias sociales y ubicamos la problemática no como problema normativo-jurídico, sino como social en su vasto sentido.

Van estas reflexiones, que compartimos y hacemos, a partir de este momento, tuyas.


## Referencias

- Austin, J. (1998[1962]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Cataluña, Paidós.
- Beloff, M., Freedman, D., Kierszenbaum, M., y Terragni, M. (2015). La justicia juvenil y el juicio abreviado. *La ley*, 73, 1-8. <http://gozaini.com/wp-content/uploads/2019/08/Mary-Beloff-Juicio-abrevia-do-y-justicia-juvenil-La-Ley-22.4.2015.pdf>.
- Calvo García, M. (2010). ¿Cabe el enfoque sociojurídico en la teoría del derecho?. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 44, 371-394. <https://doi.org/10.30827/acfs.v44i0.512>.
- Calvo García, M., y Picontó Novales, T. (2012). *Teoría socio-jurídica del derecho*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Castel, R. (2009). *El orden psiquiátrico. Edad del oro del alienismo*. Buenos Aires, Argentina, Nueva Visión.
- CIDH (2011). *Informe sobre Justicia Juvenil y derechos humanos en las Américas*. <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/Comunicados/2011/098.asp>.
- De Bella, K. (2016). *Justicia Juvenil y Trabajo Social: La incidencia de las intervenciones profesionales del Trabajo Social en las trayectorias de los jóvenes en situación de conflicto con la ley*. (Tesis doctoral). <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/7895/Tesis%20Karina%20De%20Bella%20final%202016.pdf>.
- De Bella, K. (2020). Trabajo Social y Justicia Juvenil: contradicciones y disputas presentes en el contexto actual. *Revista Katalysis*, 23(2), 247-255. <https://orcid.org/0000-0002-4469-8143>.

- Declaración Iberoamericana de Justicia Juvenil Restaurativa (2009). *Nueva oportunidad para el tratamiento integral de los adolescentes y jóvenes infractores en el sistema penal*. <https://intercoonecna.aecid.es/Gestin%20del%20conocimiento/Iniciativas%20para%20la%20implementaci%C3%B3n%20de%20la%20Declaraci%C3%B3n%20Iberoamericana%20de%20Justicia%20Juvenil%20Restaurativa.pdf>.
- Firpo, S. (2014). *La construcción social y subjetiva de la infancia y adolescencia*. Buenos Aires, Argentina, Letra Viva.
- Garello, S. (2012). La justicia Penal Juvenil en Argentina y el surgimiento de una nueva institucionalidad. *Revista Debate Público, Buenos Aires*, 2 (4). 171-172.
- Guemureman, S. (2020). Punitivismo judicial y dictado de sentencias por parte de los jueces de menores en Argentina. *Revista NuestrAmérica*, 8(15), 101-115.
- Herrera Velarde, E. (2005). *¿Estamos preparados para el sistema adversarial?*. <http://incipp.org.pe/modulos/documentos/archivos/sistemaadversarialherrera.pdf>.
- Hulsman, L. (2007). *Abolicionismo Penal y Deslegitimación del sistema carcelario*. <https://neopanopticum.wordpress.com/2012/09/18/abolicionismo-penal-y-deslegitimacin-del-sistema-carcelario-l-hulsman/>.
- Krmpotic, C. (2013). El trabajo social forense como campo de actuación en el arbitraje social. Trabajo Social Global. *Revista de investigaciones en intervención social*, 3(4), 37-54. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5304702.pdf>.
- Krmpotic, C., y Allen, E. (2021). Transcendiendo el derecho y acortando las distancias. Una relectura de Manuel Calvo García desde las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Sociología Jurídica*, II(3),157, 146-167. <https://usi.edu.ar/publicacion-archivos/numero-3-completo-2/>.
- Langer, M., y Lillo, R. (2014). Reforma a la justicia penal juvenil y adolescentes privados de libertad en Chile: Aportes empíricos para el debate. *Política criminal*, 9(18), 713-738. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992014000200013>.
- Lescano, T. (2019). Pensar las prácticas de los trabajadores sociales en las escuelas desde la construcción adultocéntrica de la juventud. Una lectura posible desde la mirada de Foucault. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(12). <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.927>.
- Marcón, O. (14 de octubre de 2015). Por una ley nacional de justicia juvenil restaurativa en Argentina. *Diario El Litoral*. <http://www.cuestionsocial.com.ar/noticia.php?id=26>.
- Marcon, O. (2013). Justicia juvenil e interdisciplina: tensiones y perspectivas. Debate Público. *Reflexión de Trabajo Social*, 3(5), 113-126. <http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/Revista-debate-publico-Nro.-5.pdf>.

- Medina, F. (2021). ¿Cuánto tiempo me llevará salir de todo esto? Una aproximación etnográfica a la aplicación de “medidas alternativas” sobre jóvenes en Santiago del Estero. *Cuadernos de Antropología Social*, 53, 137-152. <https://doi.org/10.34096/cas.i53.8480>.
- Mettifogo, D., y Sepúlveda, R. (2004). *La situación y el tratamiento de jóvenes infractores de la ley en Chile*. Universidad de Chile, Instituto de Asuntos Públicos. [http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se\\_07\\_mettifogosepulveda.pdf](http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se_07_mettifogosepulveda.pdf).
- Observación n. ° 24 (2019). *Relativa a los derechos del niño en el sistema de justicia juvenil*. <http://www.pensamientopenal.com.ar/legislacion/48405-comite-derechos-del-nino-observacion-general-num-24-2019-relativa-derechos-del>.
- Palummo, J. (2014). *Justicia Penal Juvenil. Situación y perspectivas en América Latina y el Caribe*. Unicef. [https://www.researchgate.net/publication/338584486\\_Justicia\\_Penal\\_Juvenil\\_Situacion\\_y\\_perspectivas\\_en\\_America\\_Latina\\_y\\_el\\_Caribe](https://www.researchgate.net/publication/338584486_Justicia_Penal_Juvenil_Situacion_y_perspectivas_en_America_Latina_y_el_Caribe).
- Ponce De León, A. (2014). *Recorrido conceptual y anclaje socio histórico del Trabajo Social forense o Trabajo Social en perspectiva sociojurídica*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso Nacional de Trabajo Social en Paraná, Entre Ríos, Argentina.
- Ponce de León, A., y Krmpotic, C. (coords.) (2014). *Trabajo Social Forense. Balance y perspectivas* (vol. I). Buenos Aires, Argentina, Espacio Editorial.
- Prieto Lois, J., y González Vásquez, M. (2010). *Buenas prácticas de Justicia Juvenil Restaurativa*. Galicia, Consensus.
- Quiroga, A., y Racedo, J. (2012 [1988]). *Crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina, Ediciones Cinco.
- Ramos, E. (2014). *La Convención no propicia la instalación de sistema penal alguno*. <http://www.cuestionsocial.com.ar/noticia.php?id=13>.
- Salazar, M. (2020). Conciliaciones en justicia juvenil: tramas socio-institucionales y sensibilidades legales. *Revista NuestrAmérica*, 8(15), 75-99.
- Walgrave, L. (2010). Reconstruir la Justicia Juvenil en base a la Justicia Restaurativa. *Justicia para crecer*, 16, 26-35.
- Zañartu, L. (2009). Juez alemán Dirk Helmken enfatizó: es mejor un sistema penal juvenil separado del de adultos. *El Observador*, 6.
- Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. CEMTA/Good Books. <https://shorturl.at/mnDJ9>.

## **Sobre la autora**

KARINA DE BELLA es Licenciada en Trabajo Social, Doctora en Trabajo Social -UNR- Argentina. Docente en la Escuela de Trabajo Social -Facultad de Ciencia Política y RRH-UNR Docente en Especializaciones de posgrado UNER-UNR/UNL, Argentina. Investigadora en el Centro de Investigación en Campos de Intervención del Trabajo Social -CieCITS-UNR. Intereses de investigación: Trabajo Social Forense- Justicia Juvenil- interdisciplina. Trabajadora Social Forense – Poder judicial- Santa Fe- Argentina. Miembro de la Comisión interna del Sindicato de Trabajadores del Poder Judicial- Santa Fe- Argentina. Correo Electrónico: Karina40debella@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-4469-8143>



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**"Voy a salir de aquí y ya tengo que sobrevivir por las mías" Vivencias de ex residentes de programas residenciales en su transición hacia la vida independiente**

*"I'm going to get out of here, it is time to survive on my own" experiences of residential programs' care leavers in their transition to independent living*

**MANUELA GARCÍA-QUIROGA**

**MACKARENA AZÚA**

**FERNANDA BERRÍOS-ARIAS**

**NICOLE HERNÁNDEZ-PÉREZ**

**SOFÍA MENESES**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**RESUMEN** En Chile, los/as jóvenes de programas residenciales del Servicio Nacional de Menores (SENAME), al cumplir la mayoría de edad se enfrentan a su egreso, en el cual vivencian una serie de desafíos, pues se ven insertos/as en un contexto de cese de protección del Estado, y limitadas redes de apoyo. Este estudio buscó explorar y describir las vivencias de la transición a la vida independiente y egreso por mayoría de edad, desde la perspectiva de la participación de los/as jóvenes en dicho proceso. Participaron cinco egresados/as de residencias de distintas comunas de Santiago, cuyas edades fluctuaron entre 18 y 21 años. La metodología utilizada fue el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI) y los principales hallazgos indicaron que los/as entrevistados/



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

as caracterizaron el proceso de egreso como abrupto, rápido y solitario, denotando escasas redes de apoyo y vínculos significativos. Se destacó una ausencia de preparación para la vida independiente desde las residencias, y una escasa participación en las decisiones relacionadas con su futuro. Adicionalmente significaron el egreso como una ganancia de mayor libertad, no obstante, experimentaron inquietud respecto a la subsistencia por sí mismos/as. Los/as jóvenes destacaron su autonomía y resiliencia en este contexto adverso.

**PALABRAS CLAVE** Cuidados alternativos; emancipación; participación.

**ABSTRACT** In Chile, young people in residential programs run by the National Minors' Service (SENAME) face egress as soon as they reach legal age. In this process, these young people face a series of challenges, as they find themselves in the context of the ceasing of support from the government and limited support networks. This study sought to explore and describe the experiences of transition to independent life and egress due to legal age, from the perspective of leavers' participation in the process. The participants were five residential program leavers from different boroughs of Santiago, whose ages ranged between 18 and 21. The methodology used to analyse the data was Interpretative Phenomenological Analysis and the main findings were that the process of egress was perceived by interviewees as abrupt, hasty, and lonely, noting a lack of robust support networks and scarce meaningful bonds. An absence of preparation for independent life by residential program staff was noted, as well as a scarce participation and impact regarding decisions related to these young people's future. Interviewees qualified egress as a signifier of greater freedom, nevertheless they experienced some anxiety related to self-sufficiency. Leavers highlighted their autonomy and resilience in this adverse context.

**KEY WORDS** Alternative care; emancipation; participation.

## Introducción

Cumplir mayoría de edad en Chile (18 años) es entendido cultural y legalmente como el inicio de la adultez, e implica la adquisición gradual de nuevas responsabilidades y la puesta en práctica de habilidades desarrolladas a lo largo de la vida para desenvolverse autónomamente. Si bien esto se constituye como una dificultad diferente para cada joven, el panorama tiene especiales complejidades para quienes han vivido en cuidados alternativos, específicamente en programas residenciales del Servicio Nacional de Menores (en adelante SENAME), pues al egresar por mayoría de edad

comienza la búsqueda de sustento socioeconómico, en varios casos sin contar con redes de apoyo o instancias previas en las que pudiesen desarrollar gradualmente la autonomía (Incarnato, 2018).

Durante el último año, 7.007 niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) se encontraban viviendo en programas residenciales. Respecto al egreso, las cifras indican que, durante el mismo periodo, 594 egresaron de las residencias siendo mayores de edad. (Servicio Nacional de Menores [SENAME], 2021).

Hace algunos años, existe un protocolo denominado *Preparación para la vida independiente*, el cual se enfoca en el desarrollo de habilidades en los/as jóvenes próximos a egresar (SENAME, 2016), sin embargo, investigaciones recientes señalan que, en la práctica, este protocolo no es efectivo, pues los hogares estarían en desconocimiento de este por la poca difusión y la insuficiente preparación de su personal (Fuentes et al., 2019). Sumado a lo anterior, un reporte sobre las condiciones de participación de NNA en cuidados residenciales, indica que el 31,8% de los centros reportó no contar con protocolo de quejas y/o sugerencias, el 37,2% de los/as NNA sintieron que sus opiniones no fueron escuchadas y más de un tercio de los centros declaró que los/as NNA no pudieron participar en ningún tipo de toma de decisiones, (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2018).

Ante la notable falta de apoyo y dificultades relacionadas a la forzosa independencia, se han articulado organizaciones internacionales y nacionales con el objetivo de brindar un acompañamiento integral a egresados/as facilitando alojamiento durante un tiempo determinado, apoyo socioeconómico, desarrollo de habilidades para la vida independiente y acompañamiento psico-emocional, mientras logran la estabilidad para independizarse. Entre ellas destaca la labor de Fundación Sentido, pionera con el proyecto de Casas Compartidas para egresados/as, cuya misión es “preparar para la vida independiente y acompañar en la transición a la vida adulta para lograr la inserción social de los niños, niñas y jóvenes más excluidos” (Fundación Sentido, s.f.). Destaca también Aldeas Infantiles S.O.S quienes acompañan a los/as jóvenes en su proceso de preparación para la vida independiente y continuación de estudios superiores (Aldeas Infantiles S.O.S, s.f).

Recientemente, el nuevo Servicio nacional de protección especializada a la niñez y adolescencia “Mejor Niñez” ha incluido como una de sus líneas programáticas la preparación para la vida independiente (Mejor Niñez, 2021), sin embargo, debido a que el nuevo servicio se encuentra en período de instalación, aún no existe evidencia sobre el funcionamiento de esta línea programática, ni los resultados de ella.

Considerando la complejidad del proceso de egreso y las incipientes redes de apoyo, resulta relevante problematizar si dentro del proceso, las opiniones de los/as jóvenes son consideradas en las decisiones que se tomen sobre su futuro, y conocer si existen instancias de apoyo, acompañamiento y preparación efectivas para esta etapa transicional desde las residencias.

## **Adulthood emergente y desafíos en contextos residenciales**

Para la Psicología, después de la adolescencia, en donde se comienza a estructurar un sentido de identidad propia (Lozano, 2014), se transcurre hacia la adultez emergente, etapa situada entre la adolescencia y la adultez joven, desde los 18 hasta los 25 y/o 29 años aproximadamente (Arnett, 2000). Se entiende como un período exploratorio en el cual se adquiere mayor independencia de sus cuidadores, sin adquirir las responsabilidades que son normativas de la edad adulta, como el matrimonio, paternidad y estabilidad económica, experimentando diversos fenómenos que posibilitan generar nuevas visiones del mundo que fomentan el autodesarrollo y la exploración identitaria (Arnett, 2000).

El autor también señala que, entre los desafíos presentes en esta etapa transitoria, se encuentra la exploración y conformación de la identidad. Aunque se ha asociado este fenómeno a la adolescencia, es en esta etapa donde los/las adultos/as emergentes exploran en profundidad el amor y el trabajo, cuestionando sus cualidades, habilidades, intereses y expectativas a largo plazo, centrándose en su desarrollo personal y social (Arnett, 2000). Otro desafío a enfrentar es la inestabilidad presente en esta etapa, ya que, a partir de la exploración de identidad, los/las jóvenes llevan a cabo diversos cambios en sus vidas que incluyen el traslado de su disposición geográfica, como el tránsito entre diversas casas de estudios (Arnett, 2005).

Durante esta etapa el apoyo económico y emocional de los/las cuidadores/as sigue presente, por lo que paulatinamente el/la adulto/a emergente se comenzará a preparar para tomar decisiones en torno a la responsabilidad de llevar su vida de manera independiente. Al mantener la cercanía con sus cuidadores posibilita la construcción de un vínculo en base al amor y la confianza mutua, el cual podría perdurar a través del tiempo (Arnett y Fishel, 2013).

Sin embargo, el panorama es complejo para los/as NNA insertos/as en el sistema de protección. La institucionalización es la última medida que el Estado toma frente a la vulneración de derechos de los/as NNA por parte de sus cuidadores/as, abordando la problemática desde la postura de garante de derechos, con el objetivo de restituir dichos derechos vulnerados (Monje, 2017); no obstante, el Estado no logra prevenir los factores sociales y contextuales que inciden sobre dichas familias en donde se vulneran los derechos de los/as menores. La autora indica que factores como la exclusión social, sumado a las crisis internas y externas de las instituciones, la falta de políticas articuladas de infancia y la ausencia de una ley de protección integral, impiden una aproximación coherente y efectiva a la problemática, profundizando el trauma en cada uno de los/as integrantes de la familia.

La institución tiene un impacto en la construcción de identidades de los/as NNA, como han dado cuenta distintas investigaciones (García-Quiroga & Hamilton Giachritsis, 2015; Monje, 2017). Uno de los factores que genera impacto en los/as NNA es la relación distante o poco especializada que los/as cuidadores tienen con ellos/as. Respecto del impacto de la institucionalización, Monje (2017) señala:

Las posibilidades de desarrollo, es una de las primeras situaciones en tensión. Las residencias, al no contar con condiciones suficientes que garanticen el desarrollo, (...) se pierde el “Yo”, se carece de un proyecto de vida, porque además no se le incluye en él (pp. 21-22).

Esto permite introducirse a las posibles dificultades de la transición hacia la vida independiente en las residencias. Stein (2005) da cuenta de que el proceso se experimenta de manera drástica, acelerada y en plazos de tiempo acotados, lo que representa mayores dificultades y desafíos. El egreso de residencias ocurre al cumplir la mayoría de edad legalmente establecida por el país (Glynn, 2021), por tanto, el Estado finaliza su responsabilidad de protección.

Durante este momento, emerge en muchos casos como única alternativa el volver con su familia biológica ante la falta de opciones y escasas redes de apoyo (López et al., 2013). A su vez, la precipitada entrada a la adultez experimentada por los/as jóvenes, podría provocar consecuencias tales como fracaso escolar, precariedad laboral, conductas violentas o adictivas, así como también problemas de salud integral y parentalidad precoz (Incarnato et al., 2018).

En vista de aquello, se vuelve necesario ir más allá de un modelo asistencial de cobertura de necesidades, en donde el Estado no solo cumpla con otorgar alojamiento, vestimenta y alimentación hasta cumplir la mayoría de edad, sino que se desarrolle un plan de trabajo orientado a fortalecer las competencias y aptitudes necesarias para la adultez, fomentando también el acceso al mundo laboral (Incarnato et al., 2018; Incarnato, 2018).

Un aumento de apoyo especializado durante el cuidado alternativo permitirá a la juventud desarrollar una mayor autoestima y confianza en sí mismos/as, por cuanto sean capaces de poder expresar sus puntos de vista o sentimientos al respecto de su proceso (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2002). De esta manera se fortalecen habilidades y recursos personales tales como la resiliencia, que es la capacidad que permite superar las adversidades o dificultades que se van presentando en su vida, en búsqueda del bienestar (Stein, 2005). En el caso contrario, tal como menciona Incarnato et al. (2018) dejar a los/as menores de 18 años sin apoyo ni herramientas para desenvolverse en la vida adulta, fuera de los cuidados alternativos, incrementa el riesgo de que se vean involucrados en conductas que representen un peligro, así como también aumenta la posibilidad de que vivan situaciones de pobreza y marginación de la sociedad.

Según Bouma et al. (2018), el construir una relación confiable con los/as profesionales a cargo de los programas facilitará una comunicación de forma efectiva, por cuanto esté basada en la privacidad y honestidad. Según señalan los/as autores/as, estos elementos se han visto afectados en NNA que se encuentran en sistemas de protección, por la poca fiabilidad de otras personas adultas a lo largo de su vida. A partir de su exhaustiva revisión de literatura y documentos institucionales internacionales, establecen tres dimensiones de participación de la niñez y adolescencia: información, escucha e involucramiento respectivamente, las que se presentan de manera transversal durante el proceso participativo.

Según mencionan los/as autores/as, la dimensión de información hace referencia a que la niñez debe ser *informada* respecto a su derecho de participar y desarrollarse en un ambiente libre de cualquier forma de violencia, a su vez, que estén en conocimiento de las razones de las investigaciones que les involucran, sus posibilidades de ser partícipes, y también de los posibles impactos e implicancias pues solo así podrán decidir voluntaria e intencionadamente. La dimensión de escucha señala la obligatoriedad de asegurar su derecho a *expresar* sus puntos de vista, los cuales son importantes para situaciones en que se requiera tomar decisiones; para ello, garantizar un espacio de conversación con NNA, en donde se manifiesten y puedan ser escuchados, es clave. El mantener un real interés y flexibilidad en la comunicación es apreciado por NNA ya que sienten que se pueden expresar libremente (Bouma et al., 2018). La dimensión de involucramiento plantea que NNA sean *involucrados* en los procesos que impliquen tomar decisiones, para lo cual, sus opiniones y perspectivas deben ser consideradas en las discusiones.

A partir de la investigación, destacan la importancia de que la participación infantil debe ser considerada como un proceso continuo, y no un único evento. Así, se constituye un derecho humano, el cual se ejerce durante toda la vida, desde el momento de nacer (Bronfenbrenner, 1987; Lansdown, 2005).

La participación resulta especialmente relevante en el proceso de preparación para la vida independiente, es así que desde las voces de los mismos egresados, se destaca la necesidad de que "cada egresado tenga derecho a participar en su plan de egreso y que su opinión sea escuchada" (Red Latinoamericana de egresados de protección, 2017, p. 1). La participación significativa de los NNA en los procesos de preparación para el egreso permite construir planes y soluciones más pertinentes a las necesidades individuales. Así mismo genera mayor sensación de dominio y control sobre sus vidas y desarrollar capacidades de planificación (Moore et al., 2017). Por otro lado, resulta esencial el acompañamiento entre pares de manera que sean los mismos egresados quienes puedan acompañar a NNA que están en residencias generando redes que posibiliten apoyar estos procesos (Incarnato, 2018).

No obstante, en la práctica, en los contextos de cuidados alternativos, la participación infanto-juvenil se ve enfrentada a diversos obstáculos al ser momento de intentar ser ejercida. Lay-Lisboa y Montañés Serrano (2018) proponen que uno de los factores que dificultan su ejercicio es la mirada adultocéntrica, la cual concibe al sujeto como alguien incompleto, en vías de desarrollo. Esto, según dichos autores, afecta la validación de sus opiniones, ya que, al existir esta noción, la cual incluso es aprendida y compartida por los/as NNA, limita su participación reduciéndose a obedecer instrucciones.

### **Egreso y transición a la vida independiente**

Diversos/as autores/as han aportado a la temática de egreso y transición hacia la vida independiente, permitiendo un acercamiento a las dificultades de un/a egresado/a de cuidados alternativos. Se destacan estudios principalmente europeos, y a nivel latinoamericano, una focalización en Argentina en contraste con la escasez de otras fuentes en la región. Incarnato et al. (2018) argumentan que las áreas no cubiertas por la literatura latinoamericana se relacionan con la falta de desarrollo de políticas públicas que aborden la problemática.

En los escasos estudios existentes, el egreso de cuidados alternativos es vivenciado como despersonalizado, abrupto y solitario, siendo un evento único y no un proceso que haya implicado previamente una preparación continua (Glynn & Mayock, 2018; Incarnato, 2018; Martínez, 2020). En este sentido, Incarnato (2018) realizó un estudio en Argentina con 199 jóvenes egresados/as de cuidados alternativos dando cuenta que ese proceso se da en un contexto de vulnerabilidad al no contar con adecuadas redes de soporte, sumado al cese de apoyo de parte del hogar y del Estado recibido hasta entonces. El estudio destaca la importancia de las capacidades personales para adaptarse a contextos adversos, así como también la necesidad de redes de apoyo que son elementos claves en este proceso de egreso.

Profundizando en la temática de apoyo y acompañamiento, en un estudio realizado en Cataluña, España donde se entrevistaron a profesionales que trabajan con jóvenes egresados/as pertenecientes al programa de vivienda de apoyo, se concluyó que las residencias priorizan cubrir las necesidades básicas como acceso a escolaridad y salud, por sobre el desarrollo de habilidades para la vida independiente, como la gestión del dinero, realizar compras, cocinar y ser responsables de sí mismos/as (Comasòlivas et al., 2017). Los/as egresados/as critican que no se desarrollan habilidades relacionales con pares como parte de la preparación para la adultez (Atwool, 2020; Comasòlivas et al., 2017) y los vínculos desarrollados dentro del cuidado alternativo en general se ven limitados y dañados, dados los constantes traslados y rotación del personal que está a cargo de ellos/as (García-Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2014).

Al priorizar la atención de necesidades básicas, los/as jóvenes poseen oportunidades para participar de la toma de decisiones en actividades diarias de las residencias, no así en el proceso de transición o en problemáticas que les afectan directamente, puesto que cuentan con escasa información del proceso y sus necesidades específicas para el futuro son vagamente acogidas en las residencias, cuando esto debiese ser prioritario, según se evidenció en investigaciones de habla inglesa (Balsells et al., 2017; Brummelaar et al., 2017; Harder et al., 2020).

El ejercicio de la participación en lo cotidiano, a su vez, no está asegurado para todos/as los/as jóvenes; esto puede observarse en contextos como el de Chile (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 2018).

Se destaca la importancia de programas externos de acompañamiento en el proceso de transición hacia la adultez, pues permiten adquirir conocimientos y potenciar el empoderamiento de egresados/as frente a la toma de decisiones. Esto fue observado por Goig y Martínez (2019) en un estudio cualitativo en España cuyos/as participantes fueron jóvenes ex tutelados. Los hallazgos principales fueron que estos programas logran fomentar el acceso a una titulación, que les permitió la entrada al mercado laboral, junto con favorecer las relaciones sociales, autoestima y control de impulsos, lo que es un factor protector; sin embargo, el riesgo es que no todos/as los/as jóvenes logran participar de esas iniciativas (Goig & Martínez, 2019).

En Chile, se ha iniciado recientemente una línea de investigación orientada a la participación de los/as mismos/as NNA, enfatizando la relevancia de esto en asuntos que les conciernen directamente, junto con el vínculo que se desarrolla en contexto de cuidados alternativos (García-Quiroga et al., 2017; García-Quiroga et al., 2018). Sin embargo, respecto al proceso de transición hacia la vida independiente y participación juvenil en programas residenciales de SENAME en Chile, se observa una escasez de investigaciones realizadas particularmente desde las vivencias de los/las jóvenes.

Ante el contexto nacional, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias de los/las egresados/as desde las residencias del SENAME sobre su tránsito a la vida independiente por mayoría de edad y el ejercicio de su participación en el proceso?

El objetivo principal de este estudio fue explorar y describir las vivencias de la transición a la vida independiente y egreso por mayoría de edad de personas que vivieron en programas residenciales de SENAME, desde la perspectiva de la participación que tuvieron en dicho proceso.



## **Método**

La presente investigación forma parte del proyecto Fondecyt<sup>1</sup> vinculado a la participación infantil en sistemas de protección. Se optó por una metodología de investigación cualitativa, el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI), el cual según Duque y Aristizábal (2019) tiene por propósito comprender la manera en que las personas otorgan significado a sus experiencias, las que serán profundizadas al indagar en sus relatos, y están estrechamente entrelazadas con lo que el sujeto interpreta de lo que ve y vive.

## **Alcance de la investigación**

Respecto al alcance de la presente investigación, el estudio se posiciona como cualitativo de tipo exploratorio por la escasa cantidad de bibliografía desde las vivencias de egresados/as por mayoría de edad en residencias de sistemas de protección en Chile por lo cual no pretende el establecer datos generales ni caracterizar a una población. El alcance está directamente relacionado con los objetivos por lo que se busca profundizar en las vivencias particulares de los/as entrevistados/as para contrastar la teoría existente respecto a cómo se está abordando el proceso de egreso y transición hacia la vida independiente en los hogares pertenecientes a SENAME en Chile de manera que la investigación pueda ser un aporte para la problemática pues el estudio brinda un espacio de participación y opinión desde los/as propios/as sujetos de la temática relevante. También pretende ser un aporte al momento de revisar las políticas públicas nacionales e internacionales respecto a la realidad a la que se enfrentan los/as egresados de sistemas de protección.

## **Diseño**

Correspondió a un diseño transversal exploratorio, en donde se investiga una situación o contexto en un momento particular, cuya problemática aún no ha sido plenamente explorada (Hernández Sampieri et al., 2014).

## **Participantes**

Esta investigación estableció el análisis con las vivencias de cinco participantes, cuatro hombres y una mujer (entre 18 a 21 años de edad), quienes estuvieron en programas residenciales de distintas comunas de la ciudad de Santiago. Ellos/as serán identificados con las iniciales C., F., Y., M. y G.

---

1. Este estudio forma parte del proyecto Fondecyt 11190298 “Participación de niños niñas y adolescentes en la toma de decisiones en sistemas de protección: incorporando las voces de los distintos actores del proceso” cuya investigadora responsable es Manuela García Quiroga. Financiado por ANID (2019-2022).

Se emplearon dos formas de muestreo no probabilístico, uno de ellos fue por conveniencia, que según Hernández-Sampieri et al. (2014) consiste en consultar aspectos pertinentes a la investigación a contactos cercanos; junto con esto se realizó un muestreo por cadena o redes, el cual consiste en ampliar los/as posibles participantes mediante la ayuda de los contactos ya concretados (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Los criterios de inclusión fueron personas egresadas de programas residenciales al cumplir la mayoría de edad. Además, que hayan residido durante un mínimo de dos años en el sistema de protección, pues según el protocolo de preparación para la vida independiente de SENAME (2016) se contempla un acompañamiento desde los 14 años, lo cual permitiría observar la ejecución de este u otros lineamientos para el egreso durante la estadía en las residencias. Se consideró un tiempo de egreso de la residencia de máximo seis años, para así procurar observar las políticas públicas recientes en práctica en las vivencias de los/as entrevistados/as y además buscar un recuerdo todavía reciente.

Los criterios de exclusión consideraron a quienes no han culminado un proceso de egreso en programa residencial; a quienes cumplieron mayoría de edad, y se han mantenido en el hogar por motivos de estudio u otros pues no se han enfrentado todavía al momento de egreso. Por último, quienes estén diagnosticados/as con discapacidad intelectual profunda o severa con alta dependencia de terceras personas para evitar el re-vivenciar experiencias con alta carga negativa a personas que se encuentran inestables en cuanto a salud mental.

Cabe mencionar que no fueron considerados criterios relacionados a su historia en las residencias ni el tipo de residencia pues no forman parte de los objetivos de esta investigación, al escoger como tema central sus vivencias sobre el proceso de egreso. Estos factores quedan fuera del alcance de este estudio, pero se hace interesante tomarlos en consideración para alguna investigación futura.

## **Procedimiento**

Para el objetivo de difundir el estudio se publicó un afiche en distintas plataformas digitales. Junto con esto se estableció contacto con organizaciones vinculadas a la temática a nivel nacional, como Fundación Sentido, Fundación de Egresados de Casa de Menores (ECAM), red "EGRESA", entre otros; e individuos a partir de los muestreos no probabilísticos mencionados previamente.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, fueron realizadas en modalidad online vía plataforma meet, las cuales consistieron en una entrevista inicial de 45 minutos con los/as interesados/as en participar, a quienes se presentó el consentimiento y se abordaron los criterios de selección. Las investigadoras se dividieron en duplas para realizar las entrevistas. Tras confirmar la participación, se realizó una entrevista en profundidad a cada persona individualmente, las que estuvieron a cargo

de las duplas de investigadoras, permitiendo conocer en detalle sus vivencias en una conversación más directa.

Las entrevistas se realizaron en un tiempo de una hora y 30 minutos. Abordaron las dimensiones de preparación durante el proceso de egreso, la participación ejercida transversalmente, el momento de egreso y vivencias posteriores, apoyo y acompañamiento recibido y la valoración de esto por los/as entrevistados/as, también los recursos y estrategias personales utilizados. La entrevista tuvo como orientación el concebir a los individuos como expertos en aquello (Duque & Aristizábal, 2019).

### **Instrumentos**

Como se mencionó anteriormente, para la investigación se utilizó la entrevista en profundidad como principal fuente de recopilación de información. Se elaboró una pauta de entrevista, con preguntas orientadas según los objetivos específicos del presente trabajo, y también se realizaron preguntas en función de las vivencias compartidas, que buscaron profundizar en el relato de los/as entrevistados/as.

### **Consideraciones Éticas**

Los resguardos éticos durante la investigación fueron el carácter voluntario y confidencial de la participación, el uso de seudónimos para proteger su identidad, y la entrega de información respecto a posibilidades de apoyo psicoterapéutico en caso de ser requerido. Todas estas especificaciones se expresaron en el consentimiento informado, el cual fue leído en conjunto con las personas entrevistadas. A lo largo de todo el proceso fue central el resguardo de la integridad física y psíquica de los/las participantes. El presente estudio se encuentra asociado al proyecto Fondecyt 11190298 aprobado por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (BIOEPUCV-H 312-2019).

### **Análisis de Datos**

Inicialmente, las entrevistas grabadas en audio bajo consentimiento de los/las participantes, fueron transcritas por las investigadoras. La información fue organizada y procesada en el software ATLAS.ti en un computador, al cual tenían acceso todas las investigadoras desarrollando el trabajo en conjunto. Para el análisis de datos, y siguiendo con los planteamientos sobre AFI de Duque y Aristizábal (2019), por cada entrevista, las investigadoras efectuaron una codificación abierta de los documentos de manera individual, a través de una lectura sistemática en donde en primera instancia se efectuaron comentarios sobre lo expresado por los/as participantes. Posteriormente se trianguló aquella información en reuniones con todas las investigadoras presentes, eligiendo por consenso el comentario considerado más acorde a cada fragmento de las transcripciones. Dicho procedimiento se realizó con cada

una de las entrevistas. Luego se sintetizó la información obtenida en códigos. Todas las investigadoras debatieron nuevamente sobre los códigos más pertinentes, siendo escogidos por consenso, los que incorporaron un lenguaje más técnico y teoría. Tras ello se procedió a elaborar categorías mayores, se construyeron manualmente en google drive tablas de temas en función de los grupos de códigos obtenidos, vinculados a los objetivos de investigación. Esto facilitó la lectura de resultados al poder percibir aspectos comunes en las entrevistas realizadas.

## **Resultados y Discusión**

A continuación, se exponen los resultados obtenidos. Se presentan detalladamente según los objetivos planteados, y transversalmente se articula la discusión en relación a la literatura consultada.

### **Vivencias respecto al proceso de egreso hacia la vida independiente**

#### ***Estadía en el hogar***

Los/as participantes compartieron percepciones y sentimientos sobre las acciones de los/las trabajadores/as con ellos/as durante las actividades rutinarias, antes del egreso. Coincidieron en que existió una visión homogénea hacia sí mismos/as de parte de sus cuidadores/as, lo que opacó su individualidad:

Yo estudiaba, nunca falté al colegio, yo no era como las otras, pero aun así me trataban igual que una niña que se escapaba todos los días, que se drogaba, trataban a todas igual entonces eso era lo que a mí me molestaba (C., egresada, 19 años).

Dicha consideración como personas sin características ni recursos personales distintivos repercutió negativamente en todos/as los/as entrevistados/as, ya que mermaba sus posibilidades de desarrollarse en actividades que significaran un aprendizaje para su futuro. Las jornadas organizadas por el hogar no apuntaban a estos objetivos:

De repente iba un grupo de voluntarios, se disfrazaban de payasos y hacían alguna actividad, pero a mí eso no me servía para nada (...) para mantener entretenidos a los niños y que no se aburrieran pero nunca para enseñarles cosas, nunca, para abrirles el mundo nunca (C., egresada, 19 años).

Se evidenció un actuar asistencialista desde las residencias, de lo cual la misma entrevistada afirmó "ni siquiera sabía cocinar un huevo frito porque entrar a la cocina estaba prohibido". Esto concuerda con las críticas a la manera en que se plantea el cuidado, desarrolladas por Incarnato et al. (2018).

A su vez, todos/as los/as entrevistados/as debían asumir sanciones de acciones individuales de otros/as residentes como un colectivo, de ese modo “las personas que hacen embarradas, o hacen la mínima cuestión, te recae a ti, todo” comentó M (egresado, 19 años). Esto generaba en ellos/as un sentimiento de injusticia y la necesidad de libertad y mayor autonomía.

Otro aspecto a destacar es la estructuración de una identidad de sobreviviente debido a haber vivido en residencias de SENAME. Fue el caso de F, quien afirmó:

En el hogar de menores es la ley del más fuerte (...) tenís que ser como un sobreviviente (...) no tenís que dejar que te pasen a llevar, porque si te pasan a llevar una pura vez (improperio) te van a pasar a llevar las veces que quieran (egresado, 21 años).

Puede percibirse una articulación de identidad a medida que transitó hacia la adultez viviendo en residencias, en donde las interacciones con otros/as le demandaron proyectar una actitud e imagen de sí mismo que debió sostener. Es posible coincidir con lo planteado por Lozano (2014) acerca de la construcción de la identidad en la adolescencia, en donde se incorporan las vivencias pasadas durante la transición a la adultez para constituir el *yo*.

### ***Momento de egreso y proceso posterior al egreso***

El momento de egreso corresponde al día en que los/as jóvenes dejaron el cuidado del hogar, por motivo de cumplir los 18 años. Este hito se caracterizó como *abrupto* y *rápido* según todos/as los/as entrevistados/as, ya que se enmarcó en un contexto de escasa preparación e información muy próxima a la fecha de salida, implicando poca preparación personal. F compartió:

Muy rápido (...) me dijeron que ya, a fines de octubre te tenís que ir, cachai, y era como un mes que se te pasa así (chasquido) de una. No es como que ya te avisan después de como... seis meses de preparación (...) que te vayan a enseñar a vivir la vida afuera (...) no si eso no existe (egresado, 21 años).

Enfrentados a la falta de preparación, los/as entrevistados actuaron desde la *autonomía* para el momento de egreso, preparando la salida del hogar desde sus propios medios y recursos. En casos como el de F y Y el escape fue opción, impulsado por la motivación de empezar lo antes posible su vida independiente y no volver al cuidado del hogar, de modo que “Pasó mi cumpleaños y después pesqué mis cosas y me escapé nomás, salté la reja y me fui y después de eso (...) para qué me iban a buscar cachai, si ya cumplí los 18” (F, egresado, 21 años). Otro de los entrevistados compartió las consecuencias de la escasa elaboración de su egreso diciendo “ahí no más la elaboración (...) habían dicho eso (fecha específica) yo estaba ordenando mi ropa y luego me dicen eso (fecha más próxima) y tuve que echar toda la ropa desordenada en una

bolsa de basura" (G., entrevistado, 18 años). Lo anterior también permite observar la inexistencia de un rito de cierre de parte del hogar que haya sido considerado significativo para los/as egresados/as. Se condicen los hallazgos con las investigaciones de Incarnato (2018) y Martínez (2020) en donde los/as jóvenes percibieron el egreso como una vivencia abrupta y rápida.

Luego del egreso, inició la vida independiente para los/as jóvenes egresados, el que fue vivenciado como difícil debido al quiebre de la rutina y al fin de la interacción con quienes establecieron lazos. G comentó:

Lo más difícil del proceso fue el hecho de que me levantara y no ver a las tías... por ejemplo yo me levantaba en el otro depa y sentía así como hola tía y no había nadie (...) me invadía un poco la soledad y me empecé a ahogar en pena (entrevistado, 18 años).

Otras dificultades fueron el desconocimiento de detalles sobre su nueva realidad y la adquisición de responsabilidades sobre sí mismos/as, tales como la búsqueda de una vivienda compatible con sus necesidades personales y sustento económico. Un entrevistado consideró que el insertarse al mundo laboral fue una dificultad debido a la percepción de no contar con habilidades necesarias para afrontar esto, pues "la vida laboral nadie te las enseña, nadie, cuesta mucho" (F., egresado, 21 años). En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Incarnato (2018) quien señala que la vida después de egresar se caracteriza por ser muy difícil para los/as jóvenes sin redes de pertenencia y con vivencias de abandono, convirtiéndose en un grupo vulnerable.

## **Significados atribuidos a la preparación durante el proceso de egreso**

### ***Percepción de preparación previo al egreso***

Engloba las percepciones y emociones sobre la preparación del egreso y eventuales propuestas personales. Los/as entrevistados/as denotaron una ausencia de preparación en los hogares y una despreocupación sobre esto. C comentó "me sentí media dejada de lado, a la deriva porque las residencias no se preocupan de eso (...) los que quieren salir adelante y quieren estudiar caen en la misma... de despreocupación" (egresada, 21 años). La escasa preparación frustraba a C., quien también comentó que "no te enseñaban a buscar trabajo, no te enseñaban a manejar tu plata" (egresada, 19 años). Además, la abrupta llegada del momento de egreso repercutió en no poder despedirse de pares, lo que para uno de los entrevistados era deseado:

E: ¿...En qué te hubiera ayudado? Haber sabido un mes antes (sobre el egreso).

G: A mentalizarme (...) En cuanto a irme de allá, despedirme, porque no me dio tiempo para despedirme (G., egresado, 18 años).

Cuatro entrevistados/as destacaron que un conocimiento importante que debieran transmitir los hogares sería el cómo desenvolverse en actividades laborales. En relación a ello F. comentó:

Un taller de... para prepararte para la vida fuera (...) porque uno tiene el obstáculo de que te echai a morir cuando te dicen que no, cuando vas a buscar un trabajo al principio te va mal en la primera (...) como que te cuesta salir a buscar a otra parte porque pensai que te puede ir mal de nuevo (egresado, 21 años).

También, cuatro entrevistados/as sugirieron que las residencias se ocupen de orientar a los/as jóvenes sobre el término de su estadía y los procesos que enfrentarán. G recomendó:

Hablar con el joven respecto al tema, que las cosas van a cambiar, los cambios que se avecinan, no que él mismo las tenga que descubrir, o sea igual es parte de uno vivir los cambios, pero igual si te lo dicen antes podí tomar precauciones (egresado, 18 años).

Otras recomendaciones apuntaron a que se faciliten instancias de información sobre los beneficios a los que pueden acceder en el ámbito educacional, asistencia en lo profesional y subsidios a los que califican. C comentó:

Que fueran a las residencias a presentar de la universidad, a decir qué carreras existen (...) cómo pueden entrar en el proceso de selección (...) También una charla (...) sobre desarrollar capacidades (...) lo importante es mostrarles a los niños el mundo y mostrarles todas las opciones que existen. Solo así van a poder decidir qué hacer con su vida, si no saben... cómo vas a pedirle a alguien que no conoce que decida lo que va a hacer en un futuro (egresada, 19 años).

Cuatro de los/as cinco entrevistados/as coincidieron en recomendaciones. El participante restante señaló un rechazo y desinterés hacia una posible preparación del egreso desde su residencia, ya que no lo percibía como un lugar que potencie el desarrollo de habilidades, afirmando que “un programa ahí no sería bueno, porque seguiria encerrado pero con una cuestión más que hacer. Es como que le estai incluyendo algo más al encierro del día a día, (...) añadiendo algo más a la rutina de ellos” (M., egresado, 19 años).

En vista de las percepciones de los/as participantes sobre la preparación, se hace relevante lo investigado por Fuentes et al. (2019) sobre la escasa puesta en práctica del protocolo de preparación hacia la vida independiente de SENAME.

### ***Sentido personal respecto a cumplir la mayoría de edad y su egreso***

Engloba las emociones vivenciadas respecto a cumplir la mayoría de edad y lo que su egreso significó para ellos/as. Sus experiencias coincidieron en el deseo de egresar lo más pronto posible para dejar de acatar órdenes impuestas. M afirmó que es algo común en quienes están en cuidados alternativos pues "Las personas de SENAME (...) (buscan) una libertad en donde (...) ellos puedan estar tranquilos, como donde no tengan que estar día y noche siguiendo una rutina que no es suya, órdenes que no son de ellos" (egresado, 19 años).

A su vez, sus expectativas estaban ligadas a una noción cultural de ser mayor de edad. Al respecto, uno de los entrevistados expresó "yo creo que cuando uno cumple los 18 se siente feliz (...) de salir, no sé salir a tomar (...) todas esas cosas de cuando uno cumple 18" (Y., egresado, 20 años). No obstante, existía ese anhelo, el tiempo previo a su salida lo vivieron con nerviosismo, ansiedad y desamparo debido a adquirir la responsabilidad de sí mismos/as una vez egresados/as. F señaló:

Nervioso, sí muy nervioso. Porque en realidad mi mente me decía "voy a salir de aquí y ya tengo que sobrevivir por las mías", no quería volver a mi casa porque mi casa no era un lugar para vivir y se me venían muchas cosas más encima (egresado, 21 años).

Lo anterior coincidió con la emocionalidad de G, quien señaló "Al principio (estaba) un poco nervioso porque me iban a lanzar a un mundo que aún... o sea tenía una idea al respecto de cómo era el mundo afuera pero no tenía la experiencia" (egresado, 18 años). Esto se condice con lo expuesto por Incarnato (2018) sobre las emociones que egresados/as experimentan y las dificultades que enfrentan en un contexto de escaso apoyo.

Luego de egresar, todos/as los/as participantes adquirieron nuevas responsabilidades como acceder al mundo laboral, intentar independizarse y compatibilizar estudio y trabajo. Esto provocó un contraste significativo con sus expectativas:

Siempre estaba como esa fantasía de cabro chico "ah quiero ser mayor de edad porque voy a poder hacer más cosas", pero en realidad cuando cumplí mis 18 como que todo eso que pensaba (...) Al final lo único que podía hacer era trabajar para sobrevivir (...) eso es la vida del adulto (E., egresado, 21 años).

### ***Estigma sobre personas residentes***

Este apartado aborda lo relacionado a creencias, juicios y prejuicios hacia los/as residentes de parte de trabajadores/as, lo que les afectó emocionalmente. Principalmente, los/as entrevistados/as mencionaron las diferencias existentes respecto al rango



etario de los/as residentes, ya que los/as trabajadores/as mencionaban que en la infancia hay mayor facilidad para adquirir buenas costumbres y habilidades personales, de ese modo destinaban más energías hacia ese grupo pensando según M (egresado, 19 años) que “los grandes son una pérdida de tiempo”. El entrevistado compartió esta afirmación diciendo “encuentro que igual en parte es verdad”.

En ese sentido, se condice con lo planteado por Lay-Lisboa et al. (2018) quienes afirman que sobre la infancia existe una visión de sujeto como alguien incompleto, por lo que necesita la transmisión del conocimiento de un adulto visto como sujeto con mayor sabiduría.

Además, cuatro de los/as cinco participantes percibieron de parte de los/as trabajadores/as actitudes o verbalizaciones de indiferencia y desprecio. F. mencionó “en los hogares hay personas que a mí me dijeron nunca vas a llegar a ser nada, vai a ser un delincuente, y o ... que nunca vai a lograr ser persona, que eso me lo dijo caleta de gente” (egresado, 21 años). En cuanto a la percepción de estigma hacia sí mismo, M enfatizó su deseo por un nuevo comienzo tras egresar, y para ello, requiere un cambio de nombre y así una omisión del significado que esto conlleva; solo así lograría sentirse libre:

Yo me voy a sacar mi apellido, me voy a sacar mi nombre, me voy a sacar todo. La idea pa mi es empezar desde cero (...) todo nuevo (...) no que digan por ejemplo mis nietos o hijos a futuro (...) “oh mira, mi tata fue aquí tanto y tanto, tal fulano” (...) Quiero que tengan (...) una buena imagen de su familia (M., egresado, 19 años).

Lo expresado concuerda con los hallazgos de Atwool (2020), respecto a la formación de la identidad, en la cual uno de los desafíos es el tratar con su pasado traumático y participar en comunidad superando el estigma asociado al estar en residencias.

**Recursos psicológicos personales y estrategias desplegadas durante el proceso de egreso.**

### *Características personales*

Se refiere al reconocimiento de características y recursos psicológicos presentes en los/as jóvenes durante el proceso de egreso. Sobre esto, C. consideró que tuvo suerte para enfrentar el comienzo a la vida independiente, afirmando “Para mi suerte y más que nada yo creo que por mi personalidad y las herramientas que tengo para salir adelante no fue tan difícil, porque siempre asistí al colegio, siempre quise estudiar” (egresada, 19 años). Para ella, la proactividad y autonomía fueron recursos adaptativos para su desenvolvimiento durante el proceso de egreso, ya que se ha interesado por la búsqueda continua de nuevas oportunidades y exploración de gustos y habilidades, lo cual le permitió continuar con sus estudios posterior al momento de egreso, pues

"me gusta mucho aprender cosas distintas, como probar, si no me gusta, ya, me salgo. Me meto a otra cosa, pero siempre me ha gustado aprender cosas distintas, para tener una visión general" (C., egresada, 19 años).

Por otro lado, la resiliencia y paciencia fueron percibidas como fortalezas en tres de los/as cinco entrevistados/as, para enfrentar situaciones difíciles. F. mencionó "Yo si algo me sale mal lo vuelvo intentar, (...) nunca me he echado a morir, he pasado por tantas cosas que la vida me puso más duro" (egresado, 21 años), lo que coincidió con C. quien afirmó "mi personalidad es súper resiliente, confío mucho en mí, tengo muchas ganas de aprender y más o menos sé lo que me va a llevar a salir adelante" (egresada, 19 años). G. reflexionó sobre la importancia de esta capacidad describiéndola como "el hecho de afrontar cosas que pasan en un lapso, que te hieren, o te duelen, pero tú las sabías afrontar, tenis la capacidad de saberlas afrontar" (entrevistado, 18 años). Lo anterior, va en lineamiento a lo afirmado por Stein (2005), en cuanto al fortalecimiento de la resiliencia, como capacidad de superar las experiencias difíciles ocurridas en la historia vital, orientándose a la búsqueda del bienestar.

Llama la atención que los/as entrevistados que pudieron responder sobre sus recursos personales, los mencionan como rasgos inherentes o desarrollados a lo largo de la vida y no a través del apoyo de las residencias. G. distinguió "al fin y al cabo el apoyo de ellos no me va a servir tampoco si al final lo único que necesito es perseverancia y fuerza mía no más" (egresado, 18 años).

Dos entrevistados tuvieron dificultades y no lograron identificar sus recursos personales durante la entrevista. Uno de ellos compartió "yo encuentro que en el momento del egreso nada me apoyó, ni siquiera yo mismo me apoyé" (M., egresado, 19 años), lo cual coincide con lo mencionado por Goig y Martínez (2019) ya que los/las jóvenes que no tuvieron un apoyo constante durante su proceso de egreso no lograban desarrollar la autoestima y otras características.

### ***Metas personales***

Abarca las proyecciones personales después del egreso. Los/as participantes coincidieron en el interés por surgir profesional y académicamente, continuando sus estudios para poder sustentarse económicamente y obtener autonomía. Tres de los/as cinco actualmente se encuentran estudiando y tres de los/as cinco obtuvieron trabajos. G. comentó que "la otra semana cuando termina este mes, el lunes, voy a cumplir ya cinco semanas trabajando" (egresado, 18 años).

Para F por su parte, la meta es retomar su educación. Afirmó que "Ahora lo único que quiero es terminar mi cuarto medio (...) porque ya tengo 21 (...) tuve que ir a darle apoyo a mi hermano y todo se me complicó (...) no pude seguir mis estudios" (F, egresado, 21 años). Es posible ver en su caso lo planteado por Incarnato et al. (2018) respecto a que el egreso se relaciona con la interrupción de estudios por causales como

falta de apoyo escolar y recursos económicos, problemas familiares, habitacionales, entre otros.

También se observó el deseo de alcanzar un estado de tranquilidad general luego del egreso, relacionado al bienestar personal. M. compartió que “mi sueño es irme (a otra región) y tener esa tranquilidad, esa es mi meta a seguir, nada más. Tener mi felicidad y nada más” (egresado, 19 años).

## **Instancias de apoyo y acompañamiento en el proceso de egreso y el rol que estas cumplen**

### ***Apoyo y acompañamiento para el proceso de egreso***

Las vivencias de los/as entrevistados/as reflejaron que, en cuanto a las residencias, el acompañamiento otorgado fue escaso respecto a lo emocional y económico. Las actividades que el hogar organizaba se percibían como una compañía ocasional. Sobre esto, C. mencionó:

Los voluntarios solamente iban una hora para entretener (...) para sentirse bien un rato con ellos mismos y después irse (...) no volvían en 3 meses más. Entonces a mí no me servía de nada, probablemente las niñas sí y porque se sentían un poco acompañadas un rato (egresada, 19 años).

Tras el cese de contacto con el hogar al egresar, los/as entrevistados/as se vieron en la urgencia de velar por sí mismos/as, viéndose en varias ocasiones en contextos de riesgo o siendo testigos de lo que otros pasaban. Sobre esto, F. mencionó:

Hacerte responsable de (sí mismo/a) a muchos les cuesta porque donde se ven con tanta libertad y mucho más que antes. Hay unos que, por ejemplo, se meten a robar (...), a traficar y ese tipo de cosas (...), yo creo que esa es una de las dificultades (que) es aprender a decir que no en la calle, porque se te acercan muchas personas que te incentivan a hacer cosas (egresado, 21 años).

La ausencia de una guía y apoyo constante se presenta como un punto crítico en la temática. Hace sentido lo expresado por el entrevistado con los planteamientos de Incarnato et al. (2018), quienes señalan que la ausencia de un acompañamiento y las pocas herramientas otorgadas para poder enfrentar la adultez aumentan el riesgo de que se vean involucrados/as en situaciones de pobreza y exclusión social. M. también coincidió con aquella noción, al dar cuenta de una red de apoyo limitada tras comentar “yo tengo un puro amigo (...) es lo único que tengo hasta ahora” (egresado, 19 años).

En contraste, se evidenció la existencia limitada pero significativa de apoyo emocional y económico por parte de actores/actrices externos/as al hogar para todos/as

los/as participantes. Amistades, profesores/as, familiares no nucleares entre otros/as, acompañaron a los/as egresados/as antes y luego de egresar. Destacaron también el apoyo recibido por programas de acompañamiento para la vida independiente desde fundaciones, como una ayuda para subsistir mientras lograron establecerse. Sobre esto, M. comparó:

Recibí mucha más ayuda (del programa) de lo que te dan ellos (residencia). Y te hacía mucho más independiente de lo que te hacen. Porque tu podí seguir ahí en el hogar, y te pueden mantener en rutina todos los días (...) la tía va a seguir haciéndote el almuerzo, la tía seguirá haciendo todo (egresado, 19 años).

Otro entrevistado dio cuenta de su preocupación sobre el fin del apoyo de dichos programas, pues "si se termina el proyecto no sé qué voy a hacer, estoy pensando, tengo que colocarme metas (...) a corto, mediano y largo plazo" (G., egresado, 18 años). Esto coincide con estudios internacionales en donde se destaca la importancia de programas de acompañamiento para la vida independiente y las dificultades que experimentan los/as jóvenes al no contar con un apoyo especializado (Comasòlivas et al., 2017; Goig & Martínez, 2019).

### ***Vínculos y relaciones interpersonales***

En cuanto a los lazos significativos, un aspecto en común en cuatro de los/as cinco participantes fue el poco interés en generar relaciones interpersonales con pares en residencias, prefiriendo la mantención de su tranquilidad, adquirida en soledad. M. comentó "cuando yo entré siempre tuve la mentalidad de estar siempre yo conmigo no más, o sea digamos que tampoco me comuniqué mucho con las personas de allá" (egresado, 19 años).

También destacaron la percepción de poco compromiso de los/as trabajadores/as ante los vínculos formados, desligándose de la relación afectiva luego del egreso, lo que implica la ausencia de comunicación y seguimiento. F. señaló:

Las personas te dicen que te tienen cariño (...) en los hogares y todo y llega el momento de los quí hubo en donde tienen que decirte que te tenís que retirar (...) cero sentimientos, o ni una preocupación de lo que te pueda pasar después (egresado, 21 años).

Todos/as los/as entrevistados/as coincidieron en que, a su parecer, la mayoría de trabajadores/as carecían de vocación para tratar con jóvenes que requerían un apoyo positivo y especializado, debido a dicha falta de compromiso hacia ellos/as mientras estuvieron a su cuidado. M. sugirió "si quieren entrar a trabajar a un lugar así, que realmente sea porque les importa y porque algo les gusta, no porque necesiten plata" (egresado, 19 años). F. a su vez aconsejó "si vai a trabajar a un hogar de menores, que

vaya con la mentalidad que vai a estar con niños que tienen dificultades, que vienen con experiencias de vida muy difíciles” (egresado, 21 años).

Destacaron así la necesidad de una intervención en la temática a cargo de profesionales comprometidos/as, con el propósito de construir una relación confiable mientras residan en los hogares pues “ya estar en un hogar y no con tu familia, ese niño ya está con depresión, que te nazca del corazón (el cuidado)” (E., egresado, 21 años).

Lo anterior se condice con estudios sobre la importancia del vínculo en cuidados alternativos, donde los niños necesitan un cuidador adecuado que pueda volverse un apoyo seguro (García-Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2014; García-Quiroga & Hamilton-Giachritsis 2015; García Quiroga et al., 2018).

### **Significados atribuidos a la participación durante el proceso de egreso, en relación a ser informados/as, escuchados/as y considerados/as**

#### ***Participación en el proceso de egreso***

Incluye la presencia de participación y calidad de esta desde las 3 dimensiones de participación de Bouma et al. (2018), ser informado/a, escuchado/a y considerado/a. Destaca la experiencia en común en los/as entrevistados/as de haber recibido información inespecífica respecto a su egreso, lo cual se tradujo en un egreso abrupto. G. comentó sobre su fecha de egreso que “Me dijeron que en una semana más, después no que el domingo, y después al final el viernes” (egresado, 18 años).

Hubo un caso en particular, donde la residencia se comprometió a buscar un lugar para residir luego de egresar que fuese compatible con las necesidades de estudio de la egresada. La información que le brindaron sobre su nueva residencia era completamente distinta a la realidad, pues no tenía las condiciones para facilitar un ambiente que permitiese estudiar. C. comentó:

Me dijeron que era una casa donde había niñas y solo niñas que estaban estudiando una carrera (...) que no iba a tener problemas, y era todo lo contrario (...) porque yo cuando llegué no vi eso (...) no hubo mayor esfuerzo para buscar un lugar mejor (egresada, 19 años).

Todos/as los/las entrevistados/as manifestaron el no haberse sentido escuchados/as en las decisiones respecto a su propio proceso de egreso. En el caso de C, sí existía la instancia para manifestarse, sin embargo, percibió que no era tomada en cuenta y que no había cambios relacionados a sus necesidades:

Tuve que ir a la oficina (...) donde estaba el directorio (...) y fui a reclamar porque ya no sabía qué más hacer, ¡y no me pescaban! o sea sí me escuchaban, decían "lo entendemos" pero al final no hacían nada (...) no se veían reflejados resultados (C., egresada, 19 años).

Otro entrevistado compartió la desesperanza que la situación de no consideración le ocasionó, optando por restarse de opinar en la residencia pues "no me iban a escuchar tampoco y no iban a cambiar, por más que uno hable la gente no va a cambiar" (G., entrevistado, 18 años). En coincidencia M. afirmó "mejor ni te digo por donde se pasaron mi opinión, pero por ahí debe estar todavía volando en el aire que alguien la pesque" (egresado, 19 años).

Respecto a las 3 dimensiones de participación de Bouma et al. (2018), las vivencias de los/as entrevistados/as dan cuenta de que no se les garantizó un espacio para ejercer participación en su proceso de egreso, lo cual coincide con lo expuesto por Brummelaar et al. (2017) respecto a que los/as jóvenes no estaban correctamente informados/as sobre su egreso y no contaron con instancias para participar del proceso.

## **Discusión General**

En vista de todos los resultados obtenidos, llama profundamente la atención que los conceptos utilizados para referirse al egreso (*abrupto, rápido*) coinciden en su totalidad con lo expuesto en la literatura internacional, denotando que el proceso estaría presentando deficiencias transversales en cuanto al acompañamiento pese a la existencia de lineamientos para el egreso en residencias, como lo es el Protocolo para la vida independiente de 2016 en Chile, el cual según los/as entrevistados/as no fue aplicado en ninguno de los procesos.

En medio de las dificultades, los/as jóvenes activaron sus recursos personales, destacando la autonomía, perseverancia, resiliencia y proactividad, las que han facilitado el desenvolverse en un contexto nuevo, contando con apoyo limitado. Es interesante que ellos/as evaluaron los recursos como algo innato y no desarrollado o potenciado por la influencia directa de las residencias.

Un hallazgo emergente fue el estigma experimentado por los/as participantes, el cual provenía desde los/as trabajadores/as a través de verbalizaciones, con las cuales uno de ellos/as estaba de acuerdo, quien además dejó entrever un juicio hacia sí mismo por su historia de vida. Aquello le impulsa a buscar un nuevo comienzo con otra identidad. Sobre esto, Goffman (1963) señaló que el estigma es un elemento social que repercute en los/as individuos, siendo la *persona potencialmente desacreditable* una de sus formas; en donde el sujeto es percibido como 'común', hasta que comparta un dato de sí mismo que otros/as categorizan como 'anomalía', por lo que es desacreditado. El autor menciona que esto lleva a las personas a guardar silencio sobre sus propias historias. Al ser un resultado emergente, se invita a seguir profundizando sobre esta temática en próximas investigaciones en Chile.

Se destacó el rol de los programas de acompañamiento externos al hogar, los que son valorados como un apoyo que ha facilitado la adquisición de habilidades para la vida independiente. Sin embargo, el acceso es acotado y su duración limitada, lo que reaviva la preocupación ante el futuro que ya habían experimentado en las residencias. Esto pone en discusión el rol del Estado como protector y garante de derechos, pues las directrices que se emanan para abordar la problemática responden a una cobertura de necesidades básicas hasta la mayoría de edad, y no velan por un apoyo sustancial que les permita desenvolverse seguros/as. Las organizaciones voluntarias, por sí mismas, no pueden dar abasto pues no cuentan con los recursos materiales y profesionales para cubrir un problema de carácter público.

Al consultar por un consejo que los/as participantes darían a los/as trabajadores de residencias, las respuestas más frecuentes aludieron a que prioricen un vínculo auténtico a través del cariño y que actúen desde la vocación de apoyar a quienes más lo necesitan. Respecto al vínculo, y con sustento en los trabajos realizados por García-Quiroga et al. (2017) es posible discutir que la lógica de rotación del personal sumado a los traslados de los/as NNA en función de que la permanencia en residencias sea breve mientras se favorece la reunificación familiar, repercuten en un desapego forzoso que impacta en la construcción de un vínculo seguro y el desarrollo personal.

A su vez, partir del relato de los/as ex residentes es posible evidenciar y coincidir con lo expresado por Monje (2017) respecto al fenómeno de la institucionalización. Esta, que aspiraría a ser una medida transitoria mientras se intentan desplegar distintos programas de acompañamiento y reparación que permitan a los/as NNA volver con sus familias de origen, no estaría cumpliendo con sus objetivos desde las vivencias de los/as participantes. Queda en evidencia el actuar de carácter asistencialista del Estado y la paradoja de la ideología tras institucionalización (Monje, 2017), que se desentiende de los factores ambientales que inciden directa e indirectamente en la perpetuación de aquellas vulneraciones. En el caso de los/as entrevistados/as, ellos/as dieron cuenta de un abandono estatal respecto al egreso, al no haber contado con un acompañamiento ni un seguimiento luego de egresar.

### **Limitaciones del estudio**

Una limitación experimentada, se relacionó al contexto de pandemia por COVID-19, el cual impidió realizar entrevistas presenciales, que podrían haber aportado mayor información de aspectos tales como lenguaje no verbal, clima emocional y otros. Como primer estudio exploratorio, los resultados de esta investigación no pueden ser generalizados ni son necesariamente representativos de las vivencias de todos los egresados de residencias. Sin embargo, este estudio puede ser un punto de partida para futuras investigaciones a mayor escala en nuestro país.

## **Proyecciones de la investigación y recomendaciones**

La investigación realizada representa un aporte por cuanto tiene como protagonistas a ex residentes, permitiendo conocer desde la misma fuente cómo se vive la transición hacia la vida adulta desde una residencia. El estudio se facilitó como un espacio en donde pudieron expresar sus vivencias y expectativas, y a su vez evaluar su participación en el proceso.

A continuación, se plantean recomendaciones con sustento en las necesidades de los/as entrevistados/as.

Respecto a la problemática del egreso abrupto, para poder favorecer una transición gradual a la independencia, se recomienda que en la cotidianidad de las residencias se haga hincapié en el desarrollo de habilidades, la responsabilidad, autocuidado y cuidado mutuo a través del incentivo de intereses mediante talleres, clases o capacitaciones, otorgando información sobre sus oportunidades en ámbitos laborales y académicos. La preparación debe comenzar desde antes, contar con un acompañamiento emocional con personal capacitado y considerar un seguimiento luego de dejar la residencia (Day et al., 2012; Batista et al., 2018).

Se invita a reducir gradualmente el asistencialismo y la homogeneización presente en lo cotidiano potenciando nuevas rutinas en las cuales los/as NNA sean partícipes, puedan construir y expresar su identidad e individualidad en medio de relaciones afectivas saludables. Con el fin de potenciar estas relaciones afectivas resulta indispensable fomentar un vínculo significativo entre los/as residentes con sus pares y principalmente sus cuidadores/as, el que sea vivenciado como genuino. Esto puede permitir que retomen la confianza en otros/as, logren identificar sus propias fortalezas y potenciar características personales. Se sugiere también, en pos de cuidar el vínculo, explorar la posibilidad de que los/as egresados/as puedan volver de visita a las residencias para mantener contacto con quienes fueron importantes para ellos/as, y que puedan planificarse encuentros de egresados/as (Incarnato, 2018; Križ & Roundtree-Swain, 2017)

Finalmente, se debe seguir favoreciendo un cambio estructural y cultural en Chile, ya que niños/as y jóvenes son sujetos de derecho, y su voz debe ser escuchada y considerada.

## **Conclusión**

El alcance de esta investigación es poder dar cuenta de la ineficacia de las políticas públicas actuales en cuanto al egreso, pues según las vivencias de los/as entrevistados/as no existió una preparación ni un acompañamiento hacia la vida independiente, teniendo que valerse por sí mismos/as una vez egresados/as. Además, no fueron parte de las decisiones sobre su egreso, denotando una escasa participación.



Se destaca la resiliencia de los/as participantes ante los contextos adversos enfrentados, y el interés que tienen por mejorar esta situación, quienes compartieron sus vivencias pensando en los/as niños, niñas y adolescentes que a futuro serán acogidos en residencias.

Se espera que esta investigación pueda ser un aporte en las políticas públicas y un precedente de investigaciones que permitan que los/as jóvenes ejerzan su derecho a opinar sobre temáticas que le son propias.

## Referencias


- Aldeas Infantiles S.O.S (s.f). *Misión, Visión y Políticas Organizacionales*. <https://www.aldeasinfantilessos.cl/conoce-aldeas-infantiles/trabajamos-por-los-derechos-del-nino/politicas-organizacionales>.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood. *American Psychologist*, 55(5). 469-480. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>.
- Arnett, J. J. (2005). The Developmental Context of Substance Use in Emerging Adulthood. *Journal of Drug Issues*, 35(2). 235–254. <https://doi.org/10.1177/002204260503500202>.
- Arnett, J. J., & Fishel, E. (2013). *When will my grown-up kid grow up? Loving and understanding your emerging adulthood*. Workman Publishing. <http://www.jeffreyarnett.com/GrownUpKidintroandch%201.pdf>.
- Atwool, N. (2020). Transition from care: Are we continuing to set care leavers up to fail in New Zealand?. *Children and Youth Services Review*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104995>.
- Balsells, M., Fuentes-Peláez, N., & Pastor, C. (2017). Listening to the voices of children in decision-making: A challenge for the child protection system in Spain. *Children and Youth Services Review*, 79, 418–425. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.055>.
- Batista, T., Johnson, A., & Friedmann, L. B. (2018). The effects of youth empowerment programs on the psychological empowerment of young people aging out of foster care. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9(4), 531–549. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1086/700275>.
- Bouma, H., López M., Knorth, E., & Grietens, H. (2018). Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents. *Child Abuse & Neglect*, 79, 279-292. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.016>.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Editorial Paidós.


- Brummelaar, M., Harder, A., Kalverboer, M., Knorth, E., & Post, W. (2017). Participation of youth in decision-making procedures during residential care: A narrative review. *Child & Family Social Work*, 1-12. <https://doi.org/10.1111/cfs.123>.
- Comasólvivas, A., Sala-Roca, J., & Marzo, T. (2017). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Revista Pedagogía Social*, (31) [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2018.31.10](https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10).
- Day, A., Riebschleger, J., Dworsky, A., Damashek, A., & Fogarty, K. (2012). Maximizing educational opportunities for youth aging out of foster care by engaging youth voices in a partnership for social change. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1007-1014. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.001>.
- Duque, H., & Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *Adolescencia. Una etapa fundamental*. [https://www.unicef.org/pub\\_adolescence\\_sp.pdf](https://www.unicef.org/pub_adolescence_sp.pdf).
- Fuentes, C., Mella, D., Monroy, M., Reyes, A., y Vásquez, M. (2019). *Redes de apoyo y acompañamiento en la preparación para la vida independiente a adolescentes que cumplen mayoría de edad en centros de protección social del SENAME. La experiencia del hogar de niñas y adolescentes Santa María*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Andrés Bello]. [http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/13692/a129954\\_Fuentes\\_C\\_Redos\\_d\\_e\\_apoyo\\_y\\_acompanamiento\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/13692/a129954_Fuentes_C_Redos_d_e_apoyo_y_acompanamiento_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Fundación Sentido. (s.f). *Nos hace sentido*. <https://fundacionsentido.cl/nos-hace-sentido/>.
- García-Quiroga, M., & Hamilton-Giachritsis, C. (2014). "In the name of the children": public policies for children in out-of-home care in Chile. Historical review, present situation and future challenges. *Children and Youth Services Review*, 44, 422-430. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.07.009>.
- García-Quiroga M., & Hamilton-Giachritsis, C. (2017) The crucial role of the micro caregiving environment: Factors associated with attachment styles in alternative care in Chile. *Child Abuse & Neglect*, 70, 169-179. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.019>.
- García-Quiroga, M., Hamilton-Giachritsis, C., & Ibañez, M. (2017). Attachment representations and socio-emotional difficulties in alternative care: A comparison between residential, foster and family based children in Chile. *Child Abuse & Neglect*, 70, 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.021>.


- García-Quiroga, M., & Hamilton-Giachritsis, C. (2015). Attachment Styles in Children Living in Alternative Care: A Systematic Review of the Literature. *Child Youth Care Forum*, 45, 625–653. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9342-x>.
- García-Quiroga, M., López, V., Calquín, C., & Salvo Agoglia, I. (2018). Editorial Sección Temática: Infancia, poderes, subjetividades. *Psicoperspectivas*, 17(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1408>.
- Glynn, N., & Mayock, P. (2018) “I’ve changed so much within a year”: Care leavers’ perspectives on the aftercare planning process. *Child Care in Practice*, 25(1), 79-98. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1521378>.
- Glynn, N. (2021). Understanding care leavers as youth in society: A theoretical framework for studying the transition out of care. *Children and Youth Services Review*, 121 <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105829>.
- Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Goig, R., & Martínez, S. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión “Vida Residencial”. *Bordon. Revista de pedagogía*, 71(2), 71- 84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905>.
- Harder, A., Mann-Feder, V., Oterholm, I., & Refaeli, T. (2020). Supporting transitions to adulthood for youth leaving care: Consensus based principles. *Children and Youth Services Review*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105260>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Incarinato, M. (2018). *La transición hacia la vida adulta de jóvenes sin cuidados parentales: aproximaciones para una realidad inexplorada* [Tesis de maestría, FLACSO- Sede académica Argentina]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/14104/2/TFLACSO-2018MAI.pdf>.
- Incarinato, M., Segade, A., & López, L. (2018). *Adolescentes y jóvenes sin cuidados parentales en América Latina: Una mirada sobre sus trayectorias hacia la vida independiente*. *Red Latinoamericana de Egresados de Protección*. <http://redegresadoslatam.org/biblioteca/>.
- Križ, K., & Roundtree-Swain, D. (2017). “We are merchandise on a conveyer belt”: How young adults in the public child protection system perceive their participation in decisions about their care. *Children and Youth Services Review*, 78, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.001>.
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil.


- Lay-Lisboa, S., & Montañés Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>.
- López, M., Santos, I., Bravo A., & F. del Valle, J. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de Psicología*, 29(1), 187- 196. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.130542>.
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última Década*, 40, 11-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002>.
- Martínez, C. (2020). *El inicio de la desprotección: La realidad de la infancia en acogimiento al cumplir la mayoría de edad*. Aldeas Infantiles SOS.
- Mejor Niñez. (2021). *Oferta de Protección especializada, líneas de acción*. <https://www.mejorninez.cl/mejor-ninez.html>.
- Monje, M. (2017). La institucionalización residencial de la Infancia en Chile: Una mirada crítica a los supuestos sobre la familia y la tensión en el rol garante del Estado en materias de restitución del derecho a vivir en familia(s). En J. A. P. López (Ed.), *Cuidados y políticas públicas en América Latina: asuntos del VI Seminario Internacional de Familia* (pp. 87–110). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4w8.8>.
- Moore, T., McArthur, M., Death, J., Tilbury, C., & Roche, S. (2017). Young people's views on safety and preventing abuse and harm in residential care: "It's got to be better than home". *Children and Youth Services Review*, 81, 212–219.
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (2018, 1 de junio). *Informe de la Investigación relacionada en Chile en virtud del artículo 13 del Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones*. Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra.
- Red Latinoamericana de Egresados de Protección. (23 de noviembre de 2017). *Hacia los Estados Latinoamericanos*. [carta]. <http://www.redegresadoslatam.org/documento-elaborado-por-los-jovenes-egresados-hacia-los-estados-latinoamericanos/>.
- Servicio Nacional de Menores. (2016). *Protocolos de actuación para residencias de protección de la red colaboradora de SENAME*. [https://www.sename.cl/wsename/p7\\_05-04-2018/protocolos-2016.pdf](https://www.sename.cl/wsename/p7_05-04-2018/protocolos-2016.pdf).
- Servicio Nacional de Menores. (2021). *Anuario Estadístico 2020*. <https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2021/08/Anuario-Estadistico-2020.pdf>.
- Stein, M. (2005). *Resilience and Young People Leaving Care: Overcoming the odds. Research Report*. Joseph Rowntree Foundation, York. <https://eprints.whiterose.ac.uk/73176/>.


## Sobre las autoras

MANUELA GARCÍA-QUIROGA es Psicóloga, PhD University of Birmingham, Reino Unido. Académica en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha desarrollado una línea de investigación en cuidados alternativos con un enfoque desde el vínculo afectivo y participación infantil en estos contextos. Correo Electrónico: manuela.garcia@pucv.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-4211-8889>

MACKARENA FERNANDA AZÚA RIVEROS es Licenciada en Psicología y Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Interés en investigación sobre cuidados alternativos, transición hacia la vida independiente y participación infanto-juvenil. Correo Electrónico: psicologa.mazua@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-6249-024X>

FERNANDA BERRÍOS ARIAS es Licenciada en psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Sus temas de interés en investigación son juventud en cuidados alternativos, transición hacia la vida independiente y participación juvenil. Correo Electrónico: fernanda.berrios.arias@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-1128-7073>

NICOLE ANDREA HERNÁNDEZ PÉREZ es licenciada en Psicología y Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Sus temáticas de interés investigativo son la participación juvenil, transición hacia vida independiente, diversidad sexual e inclusión entre otras. Correo Electrónico: nicole.hernandez.p@mail.pucv.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-8187-0179>

SOFÍA MENESES ROJAS es Licenciada en Psicología y Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, con intereses de investigación en áreas relacionadas a la infancia, adolescencia, vulneración de derechos y políticas públicas sobre infancia-adolescencia. Correo Electrónico: sofia.meneses.r@mail.pucv.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-6132-4979>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## Salud mental detrás de las rejas: el arte como herramienta terapéutica con jóvenes infractores de ley en Chile

*Mental health behind bars: art as a therapeutic tool with young law offenders in Chile*

**CAROLINA ALARCÓN BRAVO**

*Universidad Rovira i Virgili, España*

**RICHARD BARRÍA URRUTIA**

*Universidad San Sebastián, Chile*

**RESUMEN** El presente artículo tiene por objetivo reflexionar en torno a la situación actual de salud mental de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) que se encuentran privados de libertad en Chile y levantar los principales obstaculizadores y facilitadores que aparecen en la intervención en primera línea con esta población. Además, desde una perspectiva crítica y situada, se presenta la sistematización de una práctica que propone el arte terapia como una herramienta de intervención que facilita el vínculo terapéutico entre los operadores y los niños, niñas, adolescentes y Jóvenes (NNAJ), y que, además, se transforma en un elemento de encuentro y de expresión de emociones en un contexto y espacio determinado. La perspectiva metodológica utilizada fue de carácter cualitativa y se manejaron distintas técnicas del método etnográfico, como la observación participante, las notas de campo y conversaciones en el contexto de la intervención. Como conclusión, el arte terapia en contextos



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

carcelarios se transforma en una herramienta que favorece el desarrollo personal y la expresión emocional, logrando un mayor bienestar en los jóvenes. Además, permite aliviar ciertos malestares asociados a las historias de vida de los adolescentes, las cuales han estado marcadas por la violencia estructural, la precariedad, la institucionalización y la estigmatización social.

**PALABRAS CLAVE** Salud mental; jóvenes infractores de ley; arteterapia; intervención.

**ABSTRACT** This article aims to reflect on the current mental health situation of children, adolescents and young people (NNAJ by its abbreviation in Spanish) who are deprived of their liberty in Chile and identify the main obstacles and facilitators that appear at the frontline intervention with this population. In addition, from a critical and situated perspective, the systematization of a practice that proposes art therapy as an intervention tool that facilitates the therapeutic bond between the operators and the NNAJ is presented, and that, in addition, becomes an element of meeting and expression of emotions in a given context and space. The methodological perspective used was qualitative in nature and different techniques of the ethnographic method were used, such as participant observation, field notes and conversations in the context of participant observation. In conclusion, art therapy in prison contexts becomes a tool that favors personal development and emotional expression, achieving greater well-being in young people. In addition, it allows to alleviate certain discomforts associated with the life stories of adolescents, which have been marked by structural violence, precariousness, institutionalization and social stigmatization.

**KEY WORDS** Mental health; young offenders; art therapy; intervention.

## 1. Introducción

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020) define la salud mental como un estado de bienestar en el cual el individuo es capaz de reconocer sus capacidades y utilizarlas para afrontar las tensiones sociales e individuales y trabajar de forma productiva dentro de un grupo para contribuir a su comunidad. No obstante, la salud mental también puede ser definida como un proceso que depende de elementos estructurales y culturales que diseñan pautas para relacionarse con los distintos actores de una sociedad. En otras palabras, los determinantes sociales de la salud tales como el género, la clase social, la etnia, el vecindario, son factores predominantes en la aparición e incidencia de malestares en salud mental de una población. En ese sentido,



la infancia y la adolescencia son etapas cruciales, para prevenir malestares de salud mental y promover entornos saludables que permitan el desarrollo de una buena calidad de vida. Sin embargo, estudios recientes evidencian que esta es una población de alto riesgo y que no reciben una atención sanitaria oportuna ni los servicios adecuados acorde a sus necesidades (Vicente et al., 2012). Por otra parte, en lo que refiere a factores y conductas de riesgo, el consumo de sustancias, violencias, vecindarios inseguros y la pobreza son factores que repercuten de manera negativa en el bienestar mental y físico de los jóvenes y adolescentes.

En Chile, el Servicio Nacional de Menores (SENAME), realizó un estudio el año 2012 sobre la situación de salud mental de la población adolescente que cumple condena en régimen cerrado y semicerrado. Los resultados demuestran que el 62% de estos prestaba algún trastorno o malestar de salud mental, con una prevalencia de trastornos disruptivos y trastornos asociados al consumo de drogas (Maldonado, 2013).

Vicente et al. (2012) enfatiza que en este país la mayoría de los niños y adolescentes con diagnóstico de salud mental no reciben la atención oportuna, existiendo una brecha asistencial del 66% para cualquier tipo de trastorno. No obstante, estas cifras se incrementan en la población privada de libertad, incluso pueden llegar a triplicar esta brecha general (Maldonado, 2013). Así, los resultados de diversos estudios nacionales develan una realidad preocupante. Más del 85% de los jóvenes que se encuentran cumpliendo condena en centros del SENAME (2011) ha sido diagnosticado con alguna patología de salud mental (Rioseco et al., 2009)

En este escenario, Chile ha establecido durante los últimos años diversas estrategias intersectoriales para otorgar atención sanitaria y continuidad de cuidados en salud mental a niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), considerando a estos como sujetos de derechos bajo protección del Estado. Instituciones como el Ministerio de Salud [MINSAL] (2018) desde el enfoque de determinantes sociales de la salud, intenta avanzar en acciones que estén orientadas a mejorar el acceso a la salud mental y la equidad en salud pública para esta población. Sin embargo, se ha observado que dentro de los centros de SENAME existe una gran cantidad de adolescentes que manifiestan problemas asociados a diagnósticos de salud mental, entre ellos se distinguen: trastornos por consumo problemático de drogas, trastornos ansiosos y trastornos conductuales (Rioseco et al., 2009).

Dentro de los protocolos internos de acción terapéutica de SENAME, la primera acción para tratar casos de esta complejidad es la atención de un técnico paramédico, quien debe informar al profesional encargado del caso y a la psicóloga, para gestionar la atención psiquiátrica de los NNAJ y algún tipo de tratamiento farmacológico asociado. En alguna situación que requiera enfrentar problemas de descompensación conductual y/o emocional grave, se puede recurrir a alguna unidad de corta estadía de la red de salud mental pública, para evaluar y estabilizar a los jóvenes.



No obstante, la intervención y el tratamiento con los adolescentes con estas características se enfoca netamente a una cuestión de “compensación farmacológica” y/o “psiquiátrica” dejando de lado posibles alternativas de acción que estén pensadas desde los elementos socioculturales y políticos de la salud mental. En rigor, cuestiones asociadas a la vulnerabilidad estructural que incide tanto en su etapa del ciclo vital como en sus relaciones sociales.

Son escasos los estudios que analicen la complejidad de la intervención en salud mental de esta población y que proyecten alternativas de intervención psico-socio-cultural en los procesos de privación de libertad y malestares de salud mental que vivencian los jóvenes. Como una alternativa plausible se sugiere la terapia artística, dicho enfoque considera la utilización de múltiples estrategias creativas encaminadas hacia un cambio de actitud, de alivio o de estado en el ser humano” (Parra, 2008).

## **2. Perspectiva metodológica**

El presente artículo se enmarca dentro de un abordaje etnográfico con el propósito de levantar y analizar las diferentes practicas realizadas como interventores en el campo de la salud mental, vulnerabilidad y juventud y, al mismo tiempo, reflexionar sobre las condiciones situadas de los NNAJ en Chile. El trabajo de campo fue realizado en las ciudades de Valdivia y Temuco entre los años 2016 a 2019, permitiendo desarrollar un proceso inductivo y reflexivo, elementos propios de la etnografía que reconocen el desarrollo simultaneo de conceptos e indicadores que se ajustan mutuamente (Hammersley & Atkinson, 2009).

Explorando el complejo escenario que afrontan los NNAJ en Chile y la escasa oferta pública para la intervención especializada con esta población; y considerando que además de autores e investigadores somos agentes de intervención de primera línea, intentamos contribuir a este debate desde dos ejes de análisis, primero, desde la autoobservación de nuestras experiencias en los últimos años en el campo de la salud mental pública y red SENAME, y, segundo, desde la sistematización de una práctica terapéutica de intervención, como lo es el taller de pintura desarrollado en CIP-CRC en la ciudad de Valdivia.

Durante los últimos diez años, ambos autores hemos integrado la red de salud mental y SENAME en Chile desde diversos roles, tales como educadores de trato directo hasta puestos directivos en diversas instituciones gubernamentales, lo que ha permitido una relación más cercana con los sujetos y con el espacio de intervención. Esto, se vio traducido en el acceso a la información y al planteamiento de distintas interrogantes que guiaron este trabajo. Por lo tanto, el vínculo entre los investigadores y los interlocutores no es perjudicial ni le resta validez al método, sino que por el contrario es un criterio de significatividad para la selección de los casos los cuales garantizan la confiabilidad del dato construido (Guber, 2001).

Desde este escenario, las herramientas metodológicas utilizadas para recolectar la información fueron: la observación participante que nos permitió registrar en el cuaderno de campo los antecedentes empíricos y relacionales con los sujetos, tanto con NNAJ como con profesionales de salud mental de la red de salud pública y de SENAME. La revisión documental de planes, protocolos, normativas e instrumentos de evaluación e intervención con NNAJ; y, por último, la conversación cercana con los sujetos en las rutinas cotidianas de intervención.

El trabajo está organizado de la siguiente manera, en primer lugar, presentamos una revisión teórica-conceptual sobre la salud mental, la conducta delictiva y la intervención en este campo, para luego abordar los factores obstaculizadores y facilitadores que influyen en los procesos de intervención con los NNAJ en contextos carcelarios. Por último y como consecuencia de lo anterior, exponemos una práctica local en la ciudad de Valdivia que posiciona al arte terapia como un facilitador en este campo de acción y que se construye como una terapia alternativa y creativa entre el operador y los jóvenes que participan del taller.

### **3. Salud mental, conducta delictiva e intervención**

Recientes estudios demuestran que preexiste una alta prevalencia de trastornos de salud mental en jóvenes infractores de ley que se encuentran en centros de corrección o cárceles juveniles (Villalobos, 2014). Por otra parte, el fenómeno de la delincuencia juvenil es necesario entenderlo como un problema multifactorial. Este cumple ciertas características, como los factores sociodemográficos que presentan altos índices de pobreza y marginación, factores personales-psicológicos, en donde se encuentran situaciones de abuso, violencia, consumo de drogas y, por último, factores familiares, que incluye a familias que sufren violencia y que, a su vez, generan ambientes de riesgo (Villanueva., et al, 2018)

En ese mismo sentido, diversos autores (Maldonado, 2013; Villanueva et al., 2018) concuerdan en que existen varios factores de riesgo para convertirse en un joven infractor de ley. Entre estos están: vivencias de violencia intrafamiliar grave, antecedentes de trastornos de conducta, intentos de suicidio, situación de calle, porte de armas, baja escolaridad y condiciones de pobreza extrema.

Todas estas condiciones forman parte del entramado estructural y cultural de la salud mental de los jóvenes. Por lo tanto, existe una estrecha relación entre las condiciones materiales, sociales y relacionales y la estabilidad emocional de los adolescentes lo que puede repercutir en que se vean involucrados en distintas circunstancias delictivas.

Entonces, la conducta delictiva se entiende como el resultado existente entre las relaciones sociales, familiares e interpersonales. Pero a su vez, se puede entender también como una estrategia de construcción de identidad. Es decir, a través del de

lito se adaptan a un sistema que exige ciertas condiciones de consumo y de acceso a relaciones sociales con otros, lo que genera pertenencia a un grupo. El “estatus” del dinero es un factor que repercute en la incidencia y la continuidad de los actos delictivos. Es un instrumento que les permite a los jóvenes usar el poder como construcción de una identidad colectiva e individual (Villanueva et al., 2018).

Siguiendo lo anterior, los comportamientos delictivos y su correlación con la salud mental encuentran su base en la multidimensionalidad del fenómeno. Es decir, la salud mental se construye a partir de las distintas experiencias que tienen los sujetos en sus diferentes contextos socioculturales. Por lo tanto, los procesos de malestar en salud mental estarán directamente influenciados por los distintos factores de riesgo que variarán dependiendo del entorno del individuo. Asimismo, el bienestar en salud mental se desarrollará según los factores protectores con los que se cuente; como, por ejemplo, vecindarios seguros, acceso a servicios sociales y atención sanitaria oportuna, redes de apoyo, educación, acceso a actividades de esparcimiento y cultura, entre otros. En rigor, la salud mental es un factor concomitante para las conductas delictivas, por ende, debe ser atendida en distintos niveles de prevención y promoción.

Respecto a la atención de salud mental o la estrategia que existe para intervenir al interior de los centros de reclusión juvenil, emerge otra problemática: la escasa oferta y precariedad del mismo sistema. Existe una gran necesidad de tratamiento al interior de las cárceles juveniles, ya que estas no satisfacen las diversas necesidades de los jóvenes lo que repercute inevitablemente en un aumento de complejidad y un peor pronóstico de salud mental (Villanueva et al., 2018). Además, existe evidencia de que la cronificación de los problemas de salud mental de los jóvenes infractores de ley reproduce más vulnerabilidad y dificultad de intervenir en estadias prolongadas. La institucionalización es una brecha evidente para esta población.

Ahora bien, para definir una concepción de salud mental crítica es necesario entender, como se expresó en párrafos anteriores, que ésta es el resultado que existe entre la estructura social y las relaciones interpersonales y culturales de los individuos. Por ende, los malestares de salud mental de los jóvenes subyacen de las condiciones materiales y el entorno, las vivencias subjetivas y las conductas frente a estas mismas. Desde esta lógica, los adolescentes infractores de ley tienen una desventaja acumulativa y son parte de las minorías que experimentan vulnerabilidad estructural. Por lo tanto, existe una proporcionalidad directa entre la posición o estatus social y el riesgo e inseguridad de experimentar malestares de salud mental. Los determinantes sociales de la salud explican como la distribución epidemiológica del enfermar mental está condicionada a las diferencias socioeconómicas que existen entre los grupos sociales (Villalobos, 2014). En consecuencia, los adolescentes infractores de ley representan un grupo vulnerable que tiene menores posibilidades de tratamiento y recuperación. Las intervenciones que se realizan en salud mental deben ser pensadas desde este

continuo entramado de privación de la salud mental en etapas tempranas y la cronificación de sus malestares a lo largo de su desarrollo (Villanueva et al., 2018).

En Chile, en la Región de La Araucanía, académicos de la Universidad de la Frontera en conjunto con Fundación Tierra Esperanza han investigado respecto a las características sociales de los adolescentes infractores de ley, sus trayectorias delictivas y perfiles diferenciados asociados. Dentro de sus hallazgos se destaca un modelo de intervención con enfoque ecosistémico (basado en el modelo canadiense) especializado para trabajar con este grupo. Además, los resultados se han transferido a nivel nacional con impacto en las políticas públicas (Miranda & Zambrano, 2017).

La intervención diferenciada que refieren estos autores, consiste en realizar modelos de acción específicos, para adolescentes que infringen la ley de acuerdo a las características particulares del joven. Las intervenciones abarcan al sujeto, el territorio, las redes y la institucionalidad. Sin embargo, hoy en día existe una prevalencia hegemónica del modelo adulto céntrico, donde los principales verificadores de reinserción social, son la nivelación escolar y la posterior capacitación de tipo técnico, o derechamente la inserción laboral. No considerando los intereses y motivaciones de los propios jóvenes infractores de ley. Además, se espera que la rutina diaria sea un espacio de intervención constante, pero esta cuestión repercute en situaciones de desgaste a nivel personal, tanto para el interventor como para el joven. Pues existe una desconfianza de parte de los adolescentes infractores, al momento de relacionarse con alguien que representa cierta institucionalidad y/o norma, pues como señala Parra (2008) esta actitud es normal, dentro de un sistema defensivo, derivado del trato hostil y la agresividad constante.

Por lo mismo, existen nudos críticos en la intervención directa principalmente por la complejidad del fenómeno. La ausencia de metodologías, estrategias y enfoques de intervención para perfiles complejos, sobre todo para jóvenes que cumplen condena en régimen cerrado, se vuelve un desafío tanto para los interventores de primera línea como para la institucionalidad (Miranda & Zambrano, 2017). Además, la falta de intervención especializada por malestares de salud mental y consumo problemático de drogas, son componentes claros que aumentan y mantienen el comportamiento delictivo, sobre todo en jóvenes que están institucionalizados.

La experiencia de los profesionales de primera línea de los distintos programas para adolescentes infractores de ley, muestra que la intervención con adolescentes con características de alta complejidad y con mayores malestares de salud mental, tiene alcances limitados, ya que existen factores y situaciones de alto riesgo que cronifican las conductas de los jóvenes (Miranda & Zambrano, 2017). Es decir, los equipos de intervención directa se enfrentan a una complejidad estructural y a distintas brechas sociales y territoriales que presentan los adolescentes y la inexistencia de una oferta especializada para este tipo de acción.

Desde esta óptica, el cuidado de la salud mental de los jóvenes se vuelve una barrera en términos de atención especializada, ya que prevalecen aspectos estructurales como situaciones de pobreza, marginalidad, violencia y exclusión que incrementan la posibilidad de desarrollar malestares emocionales, físicos, conductuales e interpersonales. La externalización de las conductas de riesgo se puede traducir en; consumo problemático de drogas, abandono escolar, actitudes asociadas con la violencia y comportamientos delictuales que persisten en el tiempo (Droppelman, 2009). Antes que victimarios, suelen ser víctimas de factores que escapan a los ojos desprevenidos de una sociedad que muestra responsabilidad tácita en sus vidas. Por lo mismo, no es extraño que los jóvenes muestren desconfianza, hostilidad y resistencias a algunas prácticas de intervención, en dónde los operadores representan la institucionalidad y aspectos normativos que para ellos simbolizan el estigma de no ser aceptados e integrados en la sociedad (Parra, 2008).

En ese sentido, la intervención de primera línea es una acción que conlleva enfrentar encuentros y desencuentros propios de la complejidad de este fenómeno, los cuales pueden entorpecer o facilitar los procesos vitales y de salud mental de los jóvenes. Por lo tanto, el primer contacto y acercamiento paulatino con los jóvenes es un proceso que requiere observación, precaución, empatía y planteamiento de acuerdos entre los operadores y NNAJ en un espacio y tiempo determinado.

#### **4. Factores que influyen en la intervención de primera línea**

A continuación, se presenta una sistematización respecto a distintos factores que influyen en los procesos de intervención con jóvenes infractores de ley que cumplen condena en centros de reclusión del SENAME en el sur de Chile.

##### **4.1 Obstaculizadores de la intervención al interior de las cárceles juveniles**

- *No existe un concepto de salud mental integral, interdisciplinaria y especializada para la población con la que se trabaja.* Es decir, no existe un tratamiento adecuado de los perfiles criminógenos juveniles al interior de los centros, pues se reúne a jóvenes avezados en el tema delictual, los cuales ya están institucionalizados, con jóvenes que en realidad no están tan comprometidos con el tema delictivo, la situación graficada fomentaría el contagio criminógeno y malestares de salud mental, pues dichos jóvenes con perfiles distintos, no deberían compartir el mismo espacio y tiempo. Esta falta de precisión en torno a este tema dificulta el trabajo de los agentes de trato directo, ya que la intervención tiende a ser muy difusa, pues no se tiene un criterio claro de cómo intervenir, ya que todos los “clientes” presentarían características diferentes y los/as jóvenes “novatos” serían manipulados por los más antiguos, generando situaciones de desgaste excesivo en los interventores. Esto sucede también, cuando se da cumplimiento efectivo de condenas de manera retroactiva, en donde

los/as jóvenes que delinquieron siendo menores, deben cumplir ya siendo mayores de edad y se ponen en relación en muchos casos con adolescentes que aprenden de los más experimentados, esta situación es una de las incongruencias de la ley N° 20.084, pues la mayoría de los tratados y directrices internacionales hablan de la separación de los adultos respecto de los adolescentes, considerando la resocialización como uno de los fundamentos de la intervención. Zambrano & Pérez-Luco (2004) señalan que en estos centros no se realizan segmentaciones de los adolescentes en base a criterios guiados por una fundamentación científica de perfiles de jóvenes, la segregación es por control y no en base a un plan de intervención especializado. Esta situación al día de hoy es una constante y que persiste en la actualidad.

- **Resistencia para intervenir desde un enfoque especializado.** Hay agentes de trato directo que no creen en los nuevos lineamientos técnicos de intervención en salud mental, además piensan que solo representan una pérdida de tiempo, por las características de los jóvenes. Se evidencia gran resistencia por parte de los operadores sociales más antiguos en adoptar las nuevas líneas relativas a la intervención, se presume que se podría deber a una consecuencia de una cultura organizacional que ya estaría institucionalizada. En Chile, se habla de “colisión entre los enfoques propuestos por la política social y los vigentes en las instituciones y operadores sociales” (Zambrano & Pérez-Luco, 2004). Las premisas de las nuevas políticas en ocasiones entran en conflicto con los supuestos con los que trabajan las instituciones, situación que confunde a los actores del proceso” (Dionnes et al., 2008, p. 39).

- **Burocratización e institucionalización de los procesos.** El sistema de turnos y de trabajo se tornaría muy demandante e intensivo. Existe sobre carga de trabajo, además de una gran demanda de tiempo, pues se tienen turnos de 12, 24 y 36 horas con grupos de 12, 10 o 7 jóvenes, todos muy demandantes. Muchos agentes están desgastados y con situaciones de burnout profesional, dichos escenarios de desgaste tienden a perjudicar a los/as educadores/as nuevos, ya que estos/as últimos/as pueden venir con muchas capacidades, pero producto de los excesivos turnos que se deben cubrir, solo pueden cumplir con asistir a trabajar. Esto último también se debe a un exceso de licencias médicas, según señalan los implicados. Zambrano (2004) citado en Dionnes y Vizcarra (2008), señala respecto a las condiciones de trabajo de los/as educadores/as, que se encuentran caracterizadas por la precarización laboral, e inestabilidad del empleo, se suma la propia naturaleza de la realidad con la que se trabaja. Esta por ser de alta complejidad e implicancia afectiva, a menudo alimenta el burnout profesional.

- **Falta de protocolos eficientes sobre el funcionamiento de los centros e inserción profesional.** Existe una inducción muy pobre y mal entendida. En muchos casos prácticamente no hay un apresto laboral, se termina aprendiendo en la práctica por medio del ensayo y error. Se recurre en muchos casos a lo que es la improvisación y la reacción, según se sabe esta forma de operar solo motivaría la instauración de un

clima volátil y de un ambiente “canero”. Dionnes y Vizcarra (2008), señalan que el educador debe superar la dimensión intuitiva de su manera de ser, para ser lo más consciente posible de sus formas de ser con un otro.

- ***Falta el desarrollo de un perfil profesional atingente a la realidad de trabajo.***

Esto es producto de la heterogeneidad en la formación de los agentes institucionales. En los resultados de la encuesta a los centros y programas acerca del plan de intervención individual y su seguimiento realizada por Droppelman (2009) se propone por parte de los equipos de atención directa, para los CIP-CRC, la posibilidad de “capacitar a todo el equipo en un “modelo socioeducativo” y en estrategias de intervención acorde a la realidad sociocultural de los jóvenes. Los programas sugieren que las capacitaciones se ejecuten con mayor contenido técnico, que fortaleciendo el diálogo y el rescate de buenas prácticas. Esto último causa extrañeza, pues el modelo socioeducativo a pesar de que se diga que esta caducado, aún se sigue considerando en los documentos de apoyo técnico del SENAME. En este sentido el modelo psicoeducativo facilita la integración de los miembros del equipo de intervención, al constituirse en un punto de encuentro, un lenguaje común para las distintas disciplinas, reconociendo el aporte fundamental de los educadores de terreno, lo que favorece una estructura más democrática que integre y valide el rol del educador no profesional (Dionnes & Vizcarra, 2008).

- ***Ausencia de prácticas de autocuidado profesional para los interventores de primera línea.*** En la esfera de la ética, el autocuidado individual e institucional cobra una importancia significativa, ya que el desgaste es a menudo responsable de errores éticos que se habrían podido evitar con una concientización. Es sumamente importante por tanto generar condiciones, personales e institucionales, para proteger la integridad personal, familiar y social de los operadores sociales, de modo que existe un balance entre dar y recibir cuidados de salud mental al interior del grupo” (Dionnes & Vizcarra, 2008, p. 111).

- ***Creación de subculturas al interior de los centros.*** Este proceso es fomentado por los mismos educadores, abalando situaciones que trastocan la ética profesional. Algunos educadores adquieren características de los jóvenes, se habla de subculturas, pues para este caso se trataría de aquellos que, siendo producto de una interacción social-cultural, no tienen autonomía suficiente para crear culturas propias. Dicha situación es particularmente compleja, pues los educadores, según Dionnes & Vizcarra (2008) quienes han vivido muchas veces la marginación del sistema social, se identifican con las dificultades del joven y sus estrategias de sobrevivencia, las cuales no son muy diferentes de las suyas. Esto los pone en una situación de doble vínculo, responder a la sociedad que los excluye representada en la institución, trabajando para adaptar jóvenes a ella, o validar las formas inadaptadas del comportamiento de los jóvenes.



- **Generación de malestares de salud mental del equipo profesional producto del fenómeno del encierro.** Se genera sensación de estrés asociada a la situación de estar encerrado, ello incidiría en que afloran diversas emociones al interior del centro y se vivencia procesos de institucionalización (propio de los dispositivos carcelarios) que repercuten en la salud mental de los agentes de intervención.

- **Falta de tiempos específicos para el trabajo administrativo de la intervención y sistematización de las prácticas.** No hay espacio para realizar un trabajo administrativo en torno a la intervención, por ejemplo, no hay tiempo para revisar los planes de intervención. Dentro del horario de turno es difícil abandonar funciones, pues se pueden suscitar situaciones complejas. Incluso el realizar un registro detallado o una descripción cualitativa de la atención ejecutada en el día a día con los jóvenes se torna complejo.

A pesar de todos estos elementos institucionales y relacionales que dificultan el trabajo de primera línea con los jóvenes, existen elementos facilitadores que potencian una intervención pertinente y aportan al desarrollo de un enfoque de salud mental integral en el plano local.

#### **4.2. Facilitadores para la intervención de primera línea en las cárceles juveniles**

- **Planificación integral de la intervención y sistematización de las prácticas.** La planificación diferenciada del equipo en torno a objetivos claros de intervención, permitiría mejorar la atención hacia los jóvenes, además admite organizar de mejor modo el trabajo en equipo. Ordenar las actividades diarias es fundamental, pues brinda una estructura de tiempo que los adolescentes necesitan para su desarrollo, Dicho programa debería caracterizarse por su posibilidad de cambio en el tiempo para adecuarse a las necesidades y características de los jóvenes. Además, la sistematización constante de las prácticas profesionales e institucionales permite reflexionar en torno a la intervención, su desarrollo y su impacto en los jóvenes.

- **Plan de formación, capacitación e intervención.** El Surgimiento de un enfoque de formación, capacitación e intervención, que incluya elementos de salud mental integral y psico/socio educación, para técnicos profesionales de nivel superior, el cual prepararía a los/as estudiantes en el trabajo con estos jóvenes, se consideraría un aporte por parte de los/as educadores/as. Cobra relevancia la selección de personal idóneo en torno a competencias, para desarrollar el trabajo en primera línea. La contratación de personal tolerante, paciente y que sepa mantener su rol respecto al trabajo desarrollado con los y las jóvenes.

- **Implementación de duplas mixtas de intervención.** Formar duplas de agentes que ingresan a la institución sin experiencia, con agentes experimentados sin lugar a dudas a largo plazo significaría un aporte a lo que sería el trabajo de primera línea,



pero también repercutiría en alguna medida en el trabajo del educador más experimentado, pues inicialmente obstaculizaría su labor. La situación retratada involucra un gran costo-beneficio.

- *Enfoque de salud mental integral y modelos de intervención como eje de la relación de ayuda.* La organización de los planes de intervención debe ser pensada desde un enfoque de salud mental integral e interdisciplinaria que apunte las necesidades específicas de los jóvenes. Aquí es oportuno señalar que se precisa de la rigurosidad de algún enfoque o modelo de intervención, que venga a sustentar la práctica profesional de los interventores, en este sentido se pueden utilizar los modelos socio o psico educativos, además del uso del arte como terapia, donde se utilizan estrategias y actividades, con las cuales se puede indagar en las representaciones e imaginarios de los mismos/as jóvenes, de sus grupos, de su entorno afectivo, de su vida cotidiana y de su relación con las actividades por las cuales están reclusos/as, entre otras necesidades y objetivos.

## **5. Arte entre rejas: la terapia artística como herramienta facilitadora de intervención en salud mental**

Más allá de la calidad de la atención en los centros cerrados, es complejo cumplir con las pretensiones resocializadoras esperadas, pues la privación de libertad genera daños irreversibles en las personas adolescentes, sobre todo en lo atingente a su desarrollo. Según Vázquez (2003), algunos de los trastornos derivados de la privación de libertad en jóvenes serían:

- Desarrollo de conductas psicopáticas, ligadas a la conformación de una coraza caracterológica. Dicho blindaje no permite mediatizar estímulos del mundo afectivo, valórico y cognitivo personal.
- Trastornos de la vivencia y expresión de la emocionalidad, asociada a una indiferencia afectiva, para protegerse y enfrentar el sistema carcelario.
- Trastornos en la capacidad de mediatizar la calidad e intensidad de la respuesta emocional, según elementos objetivos del entorno.
- Desarrollo de vínculos manipulativos y superficiales con su medio.
- Pérdida de individualidad y autonomía.
- Pérdida de la noción espacio temporal, vivencia inmediateista, falta de proyección vital más amplia.
- Se favorece la impulsividad y la intolerancia.
- Pérdida de cercanía familiar y figuras significativas subjetivas.
- Construcción de una identidad, a partir de lo vivido en el contexto carcelario.
- Trastornos en la construcción de identidad e integración social positiva.
- Fomento a la frustración y aumento progresivo de conductas violentas para enfrentar el entorno, favoreciendo la identidad delictual.

Según lo anterior, se puede entender la verdadera e imperante necesidad de una intervención de calidad en los contextos de encierro juvenil, pues de lo contrario solo se fomentarían cuestiones nocivas para el tratamiento de los jóvenes, además uno de los principios fundamentales de la actual Ley de Responsabilidad Penal Adolescente es utilizar el encierro o la privación de libertad como último recurso (y por el periodo más breve posible) y solo cuando todas las otras sanciones vinculadas al medio libre no han dado resultado. Como se destacó hay que tener en cuenta los efectos de la prisionización, pues es en contexto privativo de libertad donde se intensifican las emociones propias de esta edad.

De lo anterior, se desprende la necesidad en una preparación y especialización de los/as operadores/as sociales que trabajan con esta población, no solo desde el saber o el hacer, sino que también desde el ser o lo actitudinal, pues cabe destacar que muchos de los malestares de salud enumerados más arriba son trasferibles al personal que se desempeña en estos contextos laborales tan hostiles.

Con respecto al enfoque de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) N° 20.084<sup>1</sup>, se prioriza el carácter responsabilizador, reparador y habilitante de la intervención penal por sobre su componente punitivo, asumiendo el desafío de desarrollar una oferta pertinente a las necesidades particulares de los y las adolescentes que favorezca la reinserción social y el desistimiento de la conducta infractora. Este alcance llama la atención, pues aun siendo modificado el sentido y objetivo de la intervención en el contexto de la LRPA, se obvia el componente educativo que debería involucrar el trabajo con estos/as jóvenes, ya que no es un objetivo central de dicha ley, sino que este instrumento jurídico vierte su atención principalmente a temas como la responsabilización, siendo que el mayor posibilitador de cambio viene a ser el trabajo educativo y terapéutico que los operadores sociales (equipo de intervención directa) puedan realizar con los adolescentes.

El arteterapia se observa como una buena estrategia-práctica para la intervención en este caso, pues el arte como tal posee propiedades terapéuticas, o sea no se ofrece como algo meramente estético, sino más bien, cómo un proceso a través del cual se puede liberar tensiones, emociones, además de permitir conectar con el yo interno. Tanto en el caso del interventor, así como también del sujeto de atención.

Klein (2008) propone la siguiente definición para el arteterapia: “es un acompañamiento de personas en dificultad (psicológica, física, social o existencial) a través de sus producciones artísticas, obras plásticas, sonoras, teatrales, literarias, corporales y bailadas permitiendo al sujeto re-crearse a sí mismo en un recorrido simbólico de creación en creación” (p. 20). En este caso, el autor hace ver como el arte terapia puede ayudar, a través de la creación artística, a personas con distintos conflictos

---

1. O en su abreviatura LRPA.

y/o patologías, y que esta sanación está relacionada con aspectos internos movidos o externalizados con la creación.

Las actividades artísticas promueven la autoestima, la autoexpresión y la expresión de emociones bloqueadas por a travesar situaciones de estrés (Dumas & Aranguren, 2013). Desde este escenario, el arteterapia resulta ser una herramienta mucho más activa en relación a la realidad social, fundamental para prevenir enfermedades físicas y mentales y promover la salud en los adolescentes. Por otra parte, los talleres artísticos influyen en el sentido de pertenencia de los jóvenes, en el desarrollo de estrategias de afrontamiento positivas y en la tolerancia a situaciones conflictivas. El proceso creador, con su capacidad des-identificatoria y abierta al cambio, a medio camino entre lo posible y lo imposible, supone una vía de apertura y conocimiento que puede ser explorada para mejorar la calidad de la vida psíquica y emocional de las personas (López, 2006 citado en Parra, 2008, p. 86).

En este mismo sentido, las actividades artísticas con enfoque terapéutico impactan en el estado del ánimo de los jóvenes y propician el desarrollo de habilidades interpersonales, aumento del manejo del estrés, de la autoestima e introspección. De esta forma, los adolescentes pueden lograr un mayor conocimiento e integración de sí mismos y generar cambios positivos en sus estilos de vida (Dumas & Aranguren, 2013). En contextos de encierro como las cárceles juveniles, este tipo de terapéutica posibilita a los sujetos a tolerar mejor los efectos adversos de tratamientos médicos, reducir la ansiedad, puede minimizar síntomas de algunos malestares de salud mental, como trastornos comportamentales, conductas disruptivas y consumo problemático de drogas.

No es necesario el hermanamiento o la homologación entre terapia y el arte. Pues como se sabe se trata de un proceso que utiliza el arte como terapia y no con fines únicamente estéticos, esta estrategia se puede complementar con Investigación-acción, observación participante, análisis de contexto, focalización, estudios de casos, historia de vida, seguimiento con registro pormenorizado y la respectiva evaluación del proceso. Para de este modo generar una relación de ayuda y una vinculación asociada, para poder trabajar con los jóvenes. Desde este punto de vista, el acto creativo (pintura en este caso) genera la posibilidad de que los adolescentes puedan interactuar críticamente consigo mismos y con los demás miembros del taller, quienes comparten los gustos por la creatividad. El acto artístico se convierte en una práctica subjetivadora y simbólica de pensamiento crítico, entendido como la relación consigo mismo y la construcción de identidad.

Como bien señala Cyrulnik (2022), el arte juega un papel muy importante en el proceso de resiliencia, además todos los NNAJ se benefician de esto, estén o no traumatizados, generan una relación de ayuda mediante la función artística, por ende, se les informa y entrena para convertirse en pequeños artistas. El arte, el deporte, el di

bujo, el cine, el teatro, forman parte de la condición educativa, desarrollan la empatía y permiten aprender a convivir mejor.

A continuación se presenta desde una perspectiva situada, una propuesta orientada al trabajo en contextos institucionales marginales, específicamente en la atención a jóvenes infractores de ley que cumplen condena en centros de internación cerrada y provisoria en el sur de Chile. La siguiente sistematización se enfoca en el desarrollo de talleres orientados desde el arteterapia como metodología de intervención en salud mental.

### **5.1 Taller de pintura acrílica en CIP-CRC Valdivia**

Durante el año 2019 se realizó una intervención en un CIP (Centro de Internación Provisoria) del sur de Chile, específicamente en la ciudad de Valdivia, en esta oportunidad se trató de tres jóvenes, entre los 15 y 18 años de edad. La propuesta consistió en un taller con enfoque de arteterapia, que se desarrolló en el horario que va desde las 21:00 hrs, hasta las 22.00 hrs, alrededor de dos veces por semana, dependiendo del ánimo y de la voluntad de los jóvenes y del interventor. El principal objetivo del taller fue orientado al uso apropiado del tiempo libre en el contexto de encierro, pues el tiempo de ocio (que también es necesario), puede desembocar en ideas o elucubraciones negativas hacia sí mismo, sus pares, interventores, u otros. Parra (2008) destaca la posibilidad de utilizar estrategias y actividades arteterapéuticas, con las cuales se puede indagar en las representaciones e imaginarios de los mismos/as asistentes, de sus grupos, de su entorno afectivo, de su vida cotidiana y de su relación con las actividades para las cuales están reclusos/as.

Para realizar el taller se utilizaron los siguientes materiales: un notebook, un alargador, pintura acrílica, lápiz mina, goma de borrar, plumones wáter based, pinceles, masking tape, etc. Todo este material era revisado por parte de la guardia de Gendarmería al momento de ingresar al CIP, para prevenir el ingreso de elementos prohibidos, pues esta unidad se encarga de la seguridad de perímetro donde se encuentra situado el Centro. Además, se debía disponer de una hoja de ingreso, donde aparecen inventariadas las cosas con las cuales se ingresa a cabaña.

Cuando se habla acerca del trabajo de intervención con un otro, ya sea niño, niña o adolescente, desde el enfoque que propone el arteterapia, muchas veces se interpreta qué quien ejecuta los talleres y/o actividades, debe tener algún tipo de formación en artes plásticas, escénicas, musicales, visuales, etc. Por lo mismo muchos/as interventores/as, educadores/as, delegados/as, etc., desisten de realizar estas incursiones, por inseguridad respecto de las competencias necesarias para efectuar algún tipo de taller. En ese sentido, lo que se presenta a continuación es una opción en la cual no es preciso ser un diestro artista en ningún aspecto, para poder ayudar a soportar y contener mejor la situación de encierro de los jóvenes.

## 5.2 Descripción de la dinámica del taller

A) Lo primero es la planificación, o sea establecer objetivos, actividades y tiempos, posteriormente se debe socializar la propuesta con los compañeros de trabajo y jóvenes, preguntándoles que tipo de imágenes les gustaría pintar en el soporte sobre el cual se va a trabajar, ya sea una tela/bastidor o la pared de su habitación o cabaña/casa. Por lo general los asistentes piden imágenes vinculadas a la actividad delictiva, al hampa, el lumpen, o la cultura “canera” (por ejemplo, la Virgen negra/Montserrat). Se sugiere tratar de dirigir la atención hacia otros motivos o elementos visuales que no fomenten dicha sintonía delictiva. Se pueden establecer los objetivos del taller de manera participativa, además de definir horarios y fechas. Se puede hacer un afiche promocional, con las fechas y horas en que se realizará la actividad.

B) Una vez que los jóvenes establecen las imágenes que van a pintar de forma participativa, se consiguen dichas referencias visuales y se descargan de internet en formato digital (figura 1).

### Figura 1

*Imagen de referencia de elección de la figura.*



Fuente: Elaboración propia basada en el taller respectivo.

C) Con el notebook y el proyector de imagen se muestra la imagen sobre el soporte, por ejemplo, la pared de la cabaña o la pieza de algún joven. Se copia la imagen en formato grande sobre la pared, esto puede hacerse con un lápiz mina y goma de borrar. Posterior al calcado de la imagen sobre el soporte, se procede a apagar el proyector (Figura 2). Por lo general la sesión está acompañada por música que es reproducida en el notebook y que es de elección de los jóvenes.

**Figura 2**

*Imagen de referencia sobre la actividad relativa.*

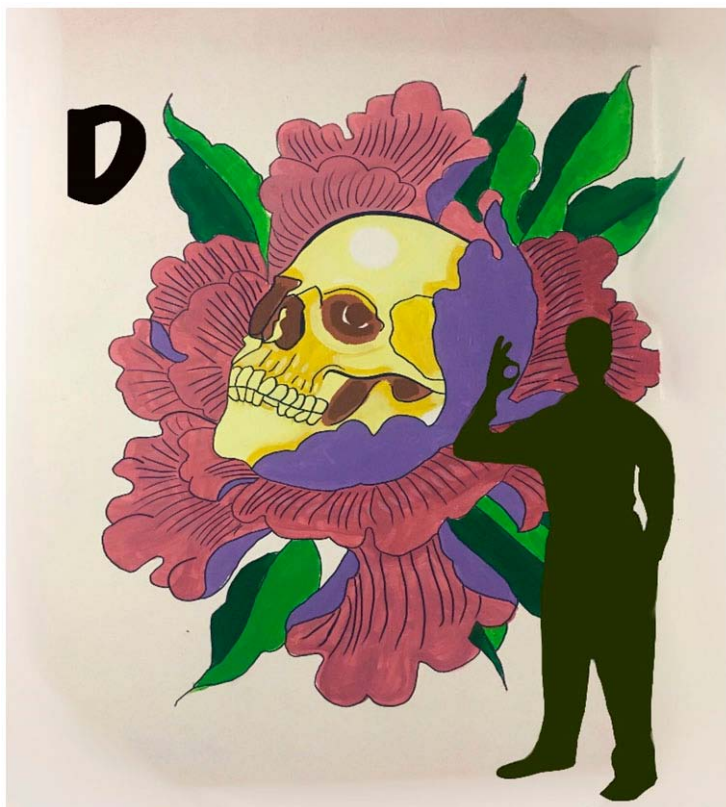


Fuente: Elaboración propia basada en el taller respectivo.

D) Ya dibujado sobre la pared, se escogen los colores y se procede a pintar la imagen sobre la pared, lo importante es que durante todo este proceso se pueda afianzar el vínculo con las y los jóvenes, ya sea explicando cosas técnicas vinculadas a la pintura o escuchando sus historias de vida, además de sus delitos, sus éxitos y derrotas, en el fondo todo el proceso de elección, posterior proyección y calcado de la imagen, sirven de pretexto, para contar con un tiempo compartido entre el sujeto de atención y el educador/interventor (Figura 3). Por lo tanto, es necesario reflexionar acerca de la relación de ayuda con ese otro en dificultad.

**Figura 3**

*Imagen de referencia de la actividad relacionada.*



Fuente: Elaboración propia basada en el taller respectivo.

**5.3 Análisis y encuentros en el taller de pintura**

Según se puede reportar el taller con enfoque arteterapéutico, a pesar de durar una hora, este puede extenderse más del tiempo indicado, dependiendo del ánimo de los asistentes. El espacio artístico permite mejorar la relación entre el interventor y el joven sujeto de atención, además de estrechar el vínculo, el hecho de pintar ayuda a enfocarse en la actividad de tipo sincrónica, dejando de lado aquellos pensamientos e ideas que se pueden transformar en patologías de salud mental o algún tipo de consecuencia emocional derivada de la prisionización.

En la modalidad CIP los jóvenes están esperando a ser condenados por diversos delitos, para finalmente posterior a un debido proceso, ser puestos en libertad en el mejor de los casos, o definitivamente son condenados/as, donde pasan al CRC o Centro de Reclusión Cerrado, ahí a los jóvenes se les abonan los meses que hacen en CIP a su condena definitiva en CRC. Cuando los jóvenes ingresan al Centro de Internación



Provisoria (CIP), en el caso de los primerizos, esta situación causa mucha expectativa, además de situaciones de abstinencia por falta de consumo de drogas, estrés, ansiedad, desadaptación conductual, violencia física y simbólica, etc. En este escenario, se demuestra un trabajo de intervención centrado en la contención emocional que se da en el proceso de adaptación a la situación de estar privado de libertad, ya sea por un delito común o por algún tipo de delito de connotación mediática. Además, se debe establecer una rutina apropiada y ajustada a las necesidades particulares de cada joven, asimismo es prioritario considerar actividades e iniciativas significativas, para aportar al proceso de adherencia al plan de intervención individual.

Desde esta lógica, el arte terapia vendría a otorgar un minuto de desconexión de la vida diaria, rutinaria y racional, de silenciar esas voces/roles que se llevan en la cabeza y que rigidiza y no permite afrontar la vida como tal para los adolescentes. El arte ha estado presente siempre en la historia de la humanidad, este ha sido relevante, pues aporta datos relativos a cómo conocemos la historia de nuestros pueblos, además de su cultura. Dicha expresión del verdadero ser, ha estado presente en la historia, religión, la política, y el poder, etc. Es también una forma de comunicación y de expresión de emociones, ya que a través de este podemos liberar el inconsciente, es una invitación a explorar nuestro interior. En este sentido, la intervención artística, como lo es el taller de pintura, facilitó en los jóvenes el despliegue de formas alternativas de expresión, desde sus potencialidades y no desde sus carencias. Por ende, mediante este se pudo expresar aquellas cosas que no podemos enunciar, a través del lenguaje, cuando la capacidad de hablar se ve impedida, subdesarrollada y/o rechazada por algún motivo, el arte terapia puede proporcionar un sustituto del máximo valor (Dalley, 1987). En rigor, la actividad artística es un medio de comunicación, pero también un medio de sanación, en el acto creativo, el conflicto se experimenta, se resuelve y se integra.

Por otra parte, la actividad artística que se lleva a cabo en un entorno terapéutico, según Dalley (1987), tiene propósitos claros de corrección o de tratamiento, y en presencia del terapeuta, tiene unos objetivos y metas diferentes a las consideraciones estéticas, lo más importante de todo es la persona y el proceso. En ese sentido, no el resultado final de la obra, sino cómo se lleva a cabo la obra, como se utilizan los materiales y cuál es el sentido que dicha expresión, tiene para los asistentes. En este caso, a diferencia de las pruebas utilizadas en psicología, la interpretación está dada por el propio artista.

Por último, el taller de pintura con jóvenes con estas características ofrece la posibilidad de que el sujeto sea capaz de proclamar su identidad y un escenario dónde pueda ser el mismo. El arte se transforma en un vehículo de comunicación con los demás integrantes de un grupo y la confrontación con uno mismo. En el trabajo grupal, el arte terapia posibilita la resolución de problemas y la capacidad de compartir



experiencias y problemas con otros a través de la creación de imágenes (pinturas) y de las narrativas de las mismas. Respecto de la apropiación simbólica del espacio por medio de imágenes que son del gusto de los jóvenes, la intervención amortigua y alivia el proceso de espera y de reclusión al interior del centro.

## 6. Conclusiones

Las atenciones en salud mental para los adolescentes y jóvenes en Chile, quedan supeditadas a la condición de judicialización por alguna infracción a la ley N°20.084. O sea, para poder ser atendido en algún dispositivo de salud mental especializado de la red pública, como alguna Unidad de Corta Estadía, los usuarios deben contar con algún proceso judicial activo, a través del cual son derivados y no existe una situación de voluntariedad, sino que prima el diagnóstico y tratamiento propuestos por el Juez. Si un niño/a o joven demanda alguna atención en salud mental por un padecimiento psíquico, tiene la opción de buscar un particular o en su perjuicio cometer algún tipo de delito para ser derivado. Esto evidencia, por una parte, la institucionalización y las barreras de acceso que deben enfrentar los jóvenes para acceder a una atención especializada, y por otra, la estigmatización y exclusión social que reproduce el mismo sistema que supuestamente los “rehabilita”.

La salud mental de los jóvenes que cumplen condena en centros de reclusión del SENAME debe estar concentrada en estrategias de prevención y tratamiento especializado para jóvenes con características y necesidades específicas. La evidencia científica muestra que la comprensión del fenómeno de infracción de ley debe superar la cualidad punitiva y acercarse a la naturaleza de las identidades colectivas y el reconocimiento sociocultural de los adolescentes como actores con necesidades olvidadas (Villanueva et al., 2018)

El arteterapia se presenta como una forma de autocuidado y autoayuda que puede aplicarse para mejorar la salud mental, donde el espacio terapéutico y artístico representa un lugar para constituir experiencias creativas y recreativas que podrían conducir a un punto de sanación en los tiempos modernos caracterizados por lo impersonal y lo agitado. Si bien es cierto, y sería ingenuo plantearlo así, no se trata de una solución o cura radical para los malestares que experimentan los jóvenes, sino que sirve como una forma de “alivio” respecto a la complejidad del encierro, y que, además, puede servir para mejorar la vida psíquica y emocional de los adolescentes.

Por último, uno de los principales pendientes en esta materia es que el arteterapia aún no se considera como una prestación de salud, pues en otras latitudes se establece como una atención sanitaria, así como la psicológica. No obstante, en la actualidad este tipo de terapéutica resulta ser una práctica elitista, pues no está al alcance de todos/as, y la ejecución de talleres artísticos en contextos marginales y vulnerables queda a expensas de los interventores y sus desbordes creativos. Los beneficios del

arteterapia han sido reconocidos en distintos países, en dónde es una prestación de salud como cualquier otra (Parra, 2008). Por ende, es necesaria la voluntad política de distintos organismos del Estado para desarrollar una estrategia nacional que impulse este tipo de intervenciones con los grupos más vulnerables y excluidos de nuestra sociedad.

## Referencias


- Cyrulnik, B. (2022). *Aprendemos juntos. Resiliencia*. [https://www.youtube.com/watch?v=\\_IugzPwpsyY](https://www.youtube.com/watch?v=_IugzPwpsyY).
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- Dionnes, J., & Vizcarra, M. (2008). *El desafío de la intervención psicosocial en Chile. Aportes desde la psicoeducación*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Droppelman, C. (2009). Evaluación y manejo de casos con jóvenes infractores de ley en la experiencia comparada. *Revista Conceptos.Fundación Paz Ciudadana*, 10, 2–15.
- Dumas, M., & Aranguren, M. (2013). *Beneficios del arteterapia sobre la salud mental*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2009). *Etnografía* (2da ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Klein, J. (2008). *Arteterapia. La creación como proceso de transformación*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Maldonado, F. (2013). Prevalencia de patologías de salud mental en la población adolescente privada de libertad: Experiencias nacionales y comparadas. *Ius et Praxis*, 19(1), 329–362.
- MINSAL (2018). *Subsecretaría de Redes Asistenciales Informe de Gestión SENAME de los años 2016-2018*. Santiago, Chile. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe-de-Gesti%C3%B3n-SENAME-de-la-Subsecretar%C3%ADa-de-Redes-Asistenciales-A%C3%B1os-2016-2018.pdf>.
- Miranda, C., & Zambrano, A. (2017). Factores asociados a la interrupción y mantenimiento de conductas delictivas: Un estudio con adolescentes atendidos por el programa de Intervención Integral Especializada de la comuna de Osorno, Chile. *Revista Criminalidad*, 59(1), 49–64.

- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2020). *Salud mental del adolescente. Salud Mental*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.
- Parra, C. (2008). Voces Subalternas, Arteterapia tras las Rejas. *Arteterapia*, 3, 83–100.
- Rioseco, P., Vicente, B., Saldivia, S., Cova, F., Melipillán, R., & Rubi, P. (2009). Prevalencia de trastornos psiquiátricos en adolescentes infractores de ley, estudio caso-control. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 47, 190-200.
- SENAME (2011). *Orientaciones Técnicas de Cumplimiento de Condena Régimen Cerrado con Programa de Reinserción Social*. Santiago, Chile. [https://www.sename.cl/wsename/ot-justicia-juvenil/Orientaciones-Tecnicas-Centros-Cerrados-\(CRC\).pdf](https://www.sename.cl/wsename/ot-justicia-juvenil/Orientaciones-Tecnicas-Centros-Cerrados-(CRC).pdf).
- Vázquez, O. (2003). *Responsabilidad Penal Adolescente. Corporación Opción-Embajada Británica*. Chile: Editorial Lom.
- Vicente, B., Saldivia, S., De la Barra, F., Melipillán, R., Valdivia, M., & Kohn, R. (2012). Prevalence of psychiatric disorders among Chilean children and adolescents. *Revista Medica de Chile*, 140(4), 447–44757.
- Villalobos, M. (2014). *Trastornos de la salud mental, comorbilidad, consumo problemático de drogas y su relación con los tipos de delitos que cometen adolescentes infractores de ley de 14 a 17 años sancionados con programa libertad asistida especial en la región metropolitana*. Universidad de Chile.
- Villanueva, J., Jaramillo, M., Sotomayor, E., Gutierrez, C., & Torres, A. (2018). La salud mental en los modelos de atención de adolescentes infractores. Los casos de Colombia, Argentina, Estados Unidos y Canadá. *Revista Universitas Médica*, 59, 1-17.
- Zambrano, A., y Pérez-Luco, R. (2004). Construcción de identidad en jóvenes infractores de ley , una mirada desde la psicología cultural. *Revista de Psicología*, XIII, 115–132.

## Sobre los autores

CAROLINA ALARCÓN BRAVO es Doctoranda en Antropología Médica por la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, España. Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas por la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Trabajadora Social por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Intereses de investigación en las siguientes áreas: salud mental crítica, competencias culturales y sistemas de salud mental, narrativas profesionales e intervención en contextos de exclusión social. Actualmente becada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile. Correo Electrónico: calarcon2004@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-1510-6049>

RICHARD BARRÍA URRUTIA es Magister en Ciencias Sociales Aplicadas por la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Antropólogo por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Intereses de investigación en las siguientes áreas: infractores de ley penal adolescente, competencias profesionales para el trabajo de trato directo, identidad juvenil, sistematización de prácticas profesionales e intervención en contextos de exclusión social. Actualmente Educador de Trato Directo en el CIP-CRC de Valdivia. Correo Electrónico: richardbarriau@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-4177-7759>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Posiciones discursivas sobre la ciudadanía:  
tensiones entre la hegemonía adultista y la  
participación protagónica en centros educativos  
de Chile<sup>1</sup>**

*Discursive positions on citizenship: tensions between 'adultist' hegemony and the crucial participation in Chilean schools*

**SIU LAY-LISBOA**

*Universidad Católica del Norte, Chile*

**SUSAN YÁÑEZ YÁÑEZ**

*Observatorio de Investigación Interdisciplinaria de Educación para la Ciudadanía  
(OIIEC)*

**JAVIER MERCADO GUERRA**

*Universidad Católica del Norte, Chile*

**OSCAR VÉLIZ GARCÍA**

*Universidad Católica del Norte, Chile*

**RESUMEN** Se presenta un estudio cualitativo que tiene por objetivo describir las posiciones discursivas de estudiantes, docentes y familias respecto de la ciudadanía. Se realizaron 16 grupos de conversación a 107 participantes de centros educativos de dos ciudades chilenas. Tras un análisis estructural, los



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

1. Proyecto UCN1895, "Educación, Ciudadanía e Interculturalidad" Ministerio de Educación (2018-2021). Observatorio de Investigación Interdisciplinaria de Educación para la Ciudadanía (OIIEC).

hallazgos dan cuenta de una estructura discursiva compuesta por diez posiciones discursivas. Encontramos dos grandes agrupaciones, la hegemónica (ciudadanía escolarizada, patriótica, burguesa, tutelada, infantilizadora, despolitizante y sexista) y la contra-hegemónica (contra-ciudadanía, cuerpo-parlante y protagónica). Estas posiciones se organizan en una estructura relacional que dispone y propone formas de comprender las distintas prácticas ciudadanas. Se concluye que el concepto hegemónico de ciudadanía regula las relaciones sociales para la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas que logren convivir, integrar y reproducir una sociedad desigual. Asimismo, los espacios de enunciación de las disidencias o resistencias entregan pistas sobre las posibles grietas del modelo de ciudadanía que se impone en las escuelas.

**PALABRAS CLAVE** Discursos; escuela; formación ciudadana.

**ABSTRACT** A qualitative study is presented aiming to describe the discursive positions of students, teachers and families with respect to citizenship. Sixteen conversation groups were carried out with 107 participants from educational centers in two Chilean cities. After a structural analysis, the findings show a discursive structure composed of ten discursive positions. We found two major groupings, the hegemonic group (*ciudadanía escolarizada, patriótica, burguesa, tutelada, infantilizadora, des-politizante and sexista*), and the counter-hegemonic group (*contra-ciudadanía, cuerpo-parlante and protagónica*). These positions are organized in a relational structure that arranges and proposes ways of understanding the different citizenship practices. It is concluded that the hegemonic concept of citizenship regulates social relations for the formation of future citizens who are able to coexist, integrate and reproduce an unequal society. Likewise, the spaces of enunciation of dissidence or resistance provide clues about the possible cracks in the model of citizenship imposed in schools.

**KEY WORDS** Discourses; schools; citizenship education.

## Introducción

### Educación y ciudadanía en América Latina y Chile

En Latinoamérica, la educación pública ha sido un poderoso instrumento para inculcar valores identitarios orientados a consolidar los proyectos nacionales. En este sentido, los desafíos planteados por la globalización y la creciente desafección de la ciudadanía hacia sus instituciones políticas (Venegas, 2016), ha conducido al desarrollo de diversos debates sobre el papel de la educación ciudadana y la necesidad de su

fortalecimiento a través de la educación formal (Pinochet y Mercado, 2017; PNUD, 2018).

Al igual como ocurre en el debate internacional (Kerr, 2015; Torney-Purta y Amadeo, 2015), en Latinoamérica, y específicamente Chile, parece configurarse una doble tensión en torno a este papel en la escuela. Por una parte, se insiste en el aprendizaje conceptual de la institucionalidad política y de los valores cívicos (MINEDUC, 2016b); por otra parte, se comienzan a consolidar propuestas que comprenden la educación ciudadana como un ámbito de la enseñanza que tiene por finalidad el desarrollo de actitudes transversales, asociadas a la participación efectiva y la práctica democrática dentro de los centros educativos y sus comunidades (Apple y Beane, 2000; Mercado y Pinochet, 2021; Pagés y Santisteban, 2006).

En este sentido, la educación ciudadana está tensionada entre la persistencia de la educación cívica y una democrática. Así, parecen configurarse tres grandes líneas de producción investigativa. En la primera, están los estudios que indagan en ideas, conceptos y actitudes ciudadanas en el contexto escolar (Areste y Lenzi, 2006; Huerta, 2009), considerando tanto el rol de la escuela pública en un contexto neoliberal (Angulo y Redon, 2012), o de pobreza (Redon et al., 2015), asimismo considerando las ideas y concepciones del estudiantado (Muñoz et al., 2013; Redon, 2011) y del profesorado (Reyes et al., 2013).

Una segunda, aborda los procesos de educación ciudadana en el marco de los conflictos armados y los procesos de paz, como es el caso de México y Colombia (Quintero y Mateus, 2014; Quintero et al., 2016); e indaga en los procesos de cohesión social, que cuestionan el hecho de que la educación formal pueda llegar a constituirse como un espacio efectivo de ciudadanía (Alvarado y Carreño, 2007; Castillo, 2003; Castro y Rodríguez, 2012).

Por último, se ha incursionado de forma innovadora en propuestas de transversalidad curricular, sugiriendo estrategias para abordar la educación ciudadana desde la enseñanza de los Derechos Humanos (Magendzo y Pavéz, 2016), desde los procesos de comprensión lectora (Álvarez, 2005), desde la enseñanza de la historia (Cavieres, 2015; Muñoz y Ossandón, 2013), la geografía (Cely y Moreno, 2008), las ciencias naturales (Chamorro et al., 2013), la música (Gómez, 2011), y de forma extracurricular (Bernal et al., 2006).

### **La ilusión de las transformaciones en educación y sus contradicciones**

En Chile, las transiciones curriculares no han dado respuesta a las demandas de transformación en el ámbito de la formación ciudadana, ya que estos intentos han sido originados desde lógicas verticales sin considerar a las comunidades educativas. De este modo, se ha pretendido abordar el tema de la educación para la ciudadanía desde una supuesta transversalidad. Lo que se reducía a desarrollar actitudes en cada una de las

asignaturas para promover conductas ciudadanas, y a explicitar el eje de Formación Ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012).

El año 2016, se promulgó la Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana (PFC), la cual mandata a los centros educativos reconocidos por el Estado, y explicita el rol de la escuela en el desarrollo de los procesos necesarios para fortalecer la educación ciudadana y cívica. Entre las estrategias para implementar esta ley, se incluyó el desarrollo de procesos formativos para el profesorado del sistema escolar (Osandón et al., 2016), la firma de convenios con diferentes universidades para acompañar a los centros educativos en el diseño e implementación de sus Planes, así como también diversas “Orientaciones” emanadas desde el MINEDUC para direccionar el proceso (MINEDUC, 2016a, 2016b, 2017, 2018).

Estas orientaciones, evidencian el cambio de paradigma en relación con las nuevas corrientes de la educación ciudadana, pasando de los planteamientos de la educación cívica, a la formación ciudadana (Pagés y Santisteban, 2012). Sin embargo, este giro paradigmático no ha podido instalarse del todo en las escuelas. Durante el año 2017, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) levantó información sobre cómo se estaba implementando esta Ley. Las evidencias reportan que las comunidades escolares siguen interpretando el PFC bajo la lógica jerárquica de la educación cívica, en el diseño de los planes, estrategias y sus actuaciones (Pinochet y Mercado, 2017; PNUD, 2018).

Entonces, resulta necesario indagar en los discursos y las posiciones que asumen los distintos actores y actrices del campo escolar ante el concepto de ciudadanía. Asimismo, es necesario preguntarse sobre la existencia de espacios, grietas o intersticios donde se generen discursos contra-hegemónicos; una educación para la ciudadanía “peligrosa” (Ross y Vinson, 2012). Es decir, un tipo de ciudadanía antiopresiva y cuestionadora de las desigualdades sociales y económicas.

### **Del por qué y para qué de incluir a las niñeces en la construcción del saber**

En Chile la visión legalista indica que la ciudadanía se adquiere a los 18 años de edad. Esto contribuye a que la adultez, desde una lógica del ciudadano por-venir, confeccione para las infancias espacios simbólicos y decorativos de ciudadanía “infantil” (Lay-Lisboa y Montañés, 2017; Lay-Lisboa et al., 2018). Esta visión que ocurre en las escuelas, es reflejo y reflejada en una sociedad *escolarizada*, ambas legitimadas en una *sabiduría institucional* (Illich, 2011), que nos dice que a las infancias les corresponde estar en la escuela (como derecho-obligación), que aprenden en la escuela (como instrucción), y que sólo se les puede enseñar en la escuela (como exclusividad).



Ejemplo de ello son las relaciones pedagógicas que se enseñan y se aprenden -por tanto, se reproducen- en el espacio educativo, caracterizadas por la direccionalidad de la enseñanza, por hallarse en el terreno de lo discursivo (Ellsworth, 2005), y por ser una relación asimétrica prefigurada (Sánchez, 2005). Estas relaciones se configuran desde dos roles, un *maestro* que posee el saber-poder y un *aprendiz*, quien representa el desconocimiento e ignorancia, donde el marco de posibilidades de actuación está circunscrito a su posición en la relación.

Al asumir que componemos un contexto sociocultural, “nos parece fundamental leer tanto la relación que hay en lo pedagógico como lo pedagógico que hay en la relación” (Barriga-Rebell et al., 2021, p. 47), ya que no solo son contenidos los aprendidos en la escuela, sino que también formas de verse y relacionarse con, y en todo, el espacio social. En este se construyen relaciones, formas de estar, ser, sentir y actuar, desde para-dogmas adultocéntricos y patriarcales (Yáñez-Yáñez y Lay-Lisboa, 2019), que operarían como sistemas de dominio (Gaitán, 2014; Pavez, 2012; Vergara et al., 2015). Por tanto, las nociones vinculadas a la categoría “infancia”, se relacionan íntimamente con su “objetivación” como “objetos de protección” (Gaitán, 2006) y propiedad (Liebel, 2019), y sus problemáticas entendidas y/o tratadas como “individuales”.

En este sentido, aquello que llamamos de manera homogeneizadora “infancia”, estaría vinculada a la carencia, la fragilidad, lo inacabado, y lo proyectado hacia un futuro, es decir, desde una moratoria social (Casas, 2006; Verhellen, 1992). “*Lo infantil*”, sería aquello de poca madurez, reflexión, seriedad o importancia, lo que mitifica su existencia en los distintos espacios de socialización (Giroux, 2003). Esto conlleva a que se les conciba como incapaces de interpretar, protagonizar y transformar sus realidades sociales y, que habitualmente sean solo objetos de estudio y no se considere como productoras de saberes en las investigaciones (Nichel, 2019). Desde lógicas alejadas de para-dogmas hegemónicos<sup>2</sup>, las infancias son concebidas desde su pluralidad, en tiempo presente, como sujetos sociales y teóricos (Rodríguez-Pascual, 2006), políticos, con agencia y con autonomía (Liebel, 2019).

Se busca incorporar, desde una dimensión ética, ya no de benevolencia (Bustelo, 2005), actuaciones que promuevan una ciudadanía con garantía de derechos, y no solo remitidas a acciones decorativas que pretenden, desde buenas intenciones, *dar voz a la infancia*, ante su eventual *afonía*, donde el mundo adulto se atribuye el deber de representarla.

---

2. Es decir, adultistas o adultocéntricos. El primero entendido como la discriminación por edad, y el segundo como el sistema de dominio donde se encuadra este adultismo (Alexgias, 2019).

## De un discurso unísono a uno polifónico-político

Si asumimos que los discursos son sociales, es decir, son cambiantes, dinámicos, históricos, culturales, diversos, y no pertenecen a un único grupo social o sujeto, sino que más bien son múltiples y polifónicos, en constante y continua coexistencia, será necesario entenderlos como Discursos (Gee, 2005). Donde quien enuncia tiene perspectivas, puntos de vista contrarios o en disputa, esto atiende a que la contradicción es del sujeto –no del discurso–, en tanto utiliza y se basa en distintos repertorios discursivos dependiendo de lo que esté en juego en cada contexto. Este ejercicio supone identificar no sólo la dimensión semántica de lo que se dice, sino que también desde dónde se dice, en su dimensión estructural (Montañés, 2010), desde y hacia qué lugar social, o conjunto de lugares sociales, se elaboran y enuncian los discursos, en su dimensión referencial (Conde, 2010).

Estos espacios sociales también son móviles, y cohabitan en los distintos territorios donde somos hablados por los discursos, por tanto, cada sujeto podrá ubicarse en distintas posiciones discursivas, ya que son intrínsecamente ideológicas (Gee, 2005). Identificar las posiciones que se configuran en torno a la ciudadanía, nos permite analizar las múltiples ideologías que componen los discursos, y definir las relaciones que se establecen entre ellas y las polaridades más dominantes que emergen a propósito de una distribución jerárquica de poder (Gee, 2005).

Desde temprana edad, aprendemos a (re)producir prácticas discursivas *adulteradas* (Lay-Lisboa y Montañés, 2018), que mayoritariamente construyen realidades hegemónicas, por tanto, se constituyen como posiciones de dominación. De este modo, nos vemos envueltos de manera irreflexiva (que no *infantil*) respecto de las posiciones enunciadas, naturalizando la mantención del orden social, y obstaculizando posibilidades discursivas creativas.

El carácter relacional y pragmático de las posiciones discursivas, nos permite identificar desde donde estamos siendo hablados-os, y así crear o movernos entre los diversos discursos en un campo social. Esta plasticidad facilita explorar-nos, ensayar-nos y reposicionar-nos, en ubicaciones más disidentes respecto a las dominantes que pongan en tensión las relaciones basadas en jerarquías del poder-saber (Montañés y Lay-Lisboa, 2019).

Desde esta óptica, nos preguntamos cómo se articulan las posiciones discursivas en torno a la ciudadanía en los contextos escolares. Para ello, de acuerdo a una perspectiva de derechos y un análisis crítico que problematiza los modelos hegemónicos del adultocentrismo y el patriarcado, se han definido tres dimensiones de análisis; ciudadanía, género y protagonismo.

## Metodología

Para el diseño de la investigación se utilizó una metodología cualitativa, integrando desde el análisis sociológico del discurso, sus dimensiones textuales, contextuales e ideológicas (Ruiz, 2009). Entre los meses de agosto y diciembre del año 2019, se realizaron 16 grupos de conversación, orientados por una guía temática elaborada en base a las tres dimensiones mencionadas, que consideró preguntas como: ¿dónde se hacen las actividades en tu escuela? ¿quién las prepara? ¿quién y cómo las deciden? ¿cómo se distribuyen las responsabilidades?, con una duración de entre 60 a 90 minutos cada uno. Los encuentros fueron grabados en soporte de audio digital. Participaron 107 personas, 39 profesionales de la educación (docentes, asistentes de aula, psicólogas y trabajadoras sociales), 41 estudiantes y 27 familiares de distintos centros educativos de las ciudades de Antofagasta y Coquimbo, Chile.

Con el propósito de garantizar la heterogeneidad inclusiva (Canales, 2006), se invitó a centros educativos, tanto públicos como subvencionados, distintas zonas territoriales de ambas ciudades, educación inicial y básica, y diversas edades, incluyendo de esta manera, a la mayor cantidad de voces y perspectivas posibles (Tabla 1).

Tabla 1. Resumen de participantes y códigos.

	Código	Nivel Educativo	Ciudad	Dependencia	Sexo-género		Total
					Mujer / Niña	Hombre / Niño	
Estudiantes	G1E	Ed. Parvularia.	Antofagasta	Público	7	2	9
	G2E	Ed. Básica Primer Ciclo	Antofagasta	Público	4	5	9
	G3E	Ed. Básica Primer Ciclo	Antofagasta	Público	3	4	7
	G4E	Ed. Básica Segundo Ciclo	Antofagasta	Subvencionado	5	2	7
	G5E	Ed. Básica Segundo Ciclo	Coquimbo	Subvencionado	7	2	9
Familias	G6F	Ed. Parvularia.	Antofagasta	Público	9	0	9
	G7F	Ed. Básica, Primer Ciclo	Antofagasta	Público	6	1	7
	G8F	Ed. Básica Primer ciclo y Media	Antofagasta	Subvencionado	5	0	5
	G9F	Ed. Básica Primer y Segundo Ciclo	Coquimbo	Subvencionado	3	0	3
	G10F	Ed. Básica, Primer Ciclo	Coquimbo	Subvencionado	3	0	3

Profesionales de la Educación	G11P	Ed. Básica y Media	Coquimbo	Subvencionado	5	3	8
	G12P	Ed. Básica y Media	Coquimbo	Subvencionado	5	1	6
	G13P	Ed. Básica y Media	Antofagasta	Subvencionado Público	3	1	4
	G14P	Ed. Básica y Media	Antofagasta	Subvencionado	4	4	8
	G15P	Ed. Parvularia y Básica	Coquimbo	Subvencionado	4	1	5
	G16P	Ed. Básica y Media	Coquimbo	Subvencionado	8	0	8
							107

Nota: El código de cada persona irá acompañado por una M (Mujer), H (Hombre), Na (Niña), No (Niño) según el caso de cada enunciante (Ej: Grupo 4, Estudiante 1, Niña: G4E1-Na).

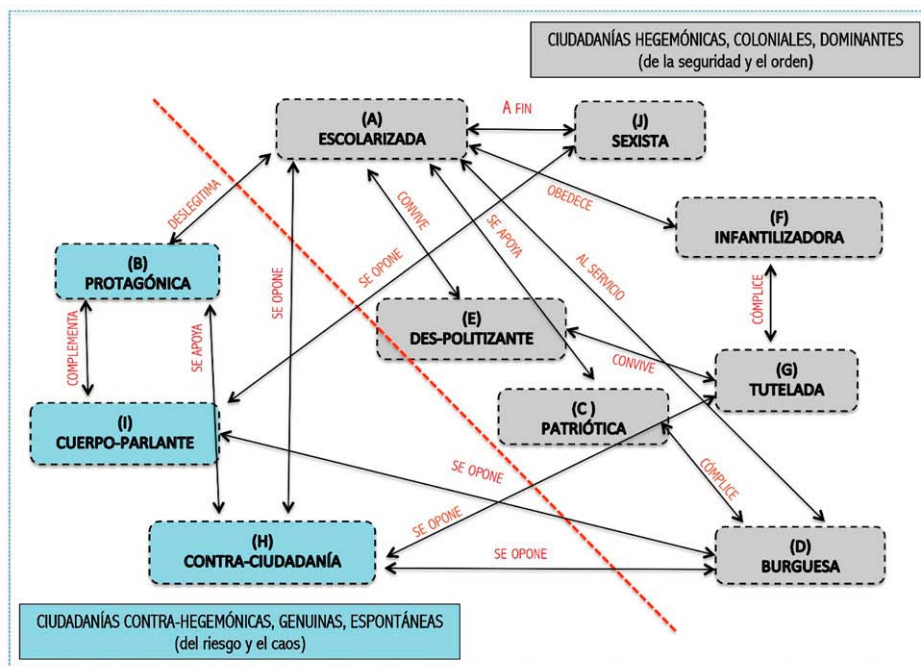
Este estudio fue aprobado por un comité de ética y consideró la aplicación de consentimientos informados para las familias y docentes. En el caso de las infancias, el consentimiento informado de parte del/de la familiar a cargo y asentimiento informado (en su versión gráfica y escrita).

Para el análisis de la información, luego de la transcripción de los grupos de conversación, se realizó la fase de organización y categorización de los relatos, mediante el programa de gestión de datos cualitativos, *NVIVO 12*, proceso analítico guiado en un primer momento, desde una dimensión semántica, tanto por las categorías de análisis como de los datos (Gibbs, 2012). En un segundo momento, una recategorización con énfasis en un análisis estructural de los discursos (Conde, 2010, Ruíz, 2009), que tuvo como propósito, siguiendo la propuesta de procedimiento de interpretación de Montañés y Lay-Lisboa (2019), la identificación, definición, articulación y elaboración gráfica de las posiciones discursivas en relación a la ciudadanía.

## Resultados

Los hallazgos dan cuenta de una estructura relacional compuesta por diez posiciones discursivas (Figura 1). Encontramos dos grandes agrupaciones, la hegemónica (ciudadanía escolarizada, patriótica, burguesa, tutelada, infantilizadora, despolitizante y sexista) y la contra-hegemónica (contra-ciudadanía, cuerpo-parlante y protagónica).

Figura 1  
 Posiciones discursivas de la ciudadanía.



### Ciudadanía escolarizada (A)

Esta posición es la dominante, subordina los cuerpos y lo que se dice, expresado tanto en actuaciones como en discursos de personas e instituciones respecto de normas, jerarquías y regulaciones basadas en regímenes y prácticas academicistas del saber, reproduce la dualidad de lo correcto/incorrecto mediante la obediencia, la disciplina, la homogeneización del ejercicio ciudadano desde la escuela.

Uno de los dispositivos utilizados en la escuela para homogeneizar los cuerpos, es el uso y la validación del uniforme escolar, así lo defiende un docente: “yo creo que el uniforme es un elemento democratizador, (...) que permite que no haya diferenciación entre los estudiantes porque no se ve con qué ropa vienes, no se ve tu estatus socioeconómico, cómo te vistes, qué estilo eres, todos somos iguales” G11P2-M. Reflejado también por el estudiantado: “no, miren, yo les cuento algo, el colegio es igual que la cárcel ¿por qué? la vestimenta (...) tienen que estar todos igualitos” G5E8-Na. Se utilizan recursos argumentativos que podrían a primera escucha valorarse positivamente, pues lo que promueve es la democracia y equidad social, sin embargo, lo que está a la base, es la pérdida de la soberanía del-propio-cuerpo.

En el aula se evidencia el disciplinamiento mediante el orden y la obediencia propia de sistemas penitenciarios, indicando en este contexto, las actuaciones a realizar

desde una vertiente academicista: “porque nos tienen escribiendo todo el rato” G5E4-No. Donde *cumplen la condena* de escuchar constantemente las palabras: “estudien”, E7-Na “tarea”, E9-No “silencio” G5E8-Na, prácticas que desde el rol vigilante del profesorado se validan y refuerzan: “muy bien” E6-Na, “excelente” E9-No, o bien, se restringen y castigan: “porque la miss nos hacen callar a cada rato y no nos dejan hablar” E5-Na. Sanciones que, por su carácter amedrentador, impactan afectivamente: “miedo, porque llamaran a mi apoderado y no sé qué me van a hacer” G5E1-Na, ya que la sentencia se agudiza por el rol policiaco de las familias (Danzelot, 1998).

Estas normas, jerarquías y regulaciones son conocidas por las-os estudiantes, así como también, sus tiempos y plazos de instrucción: “la privacidad en la sala no creo que debería haber, porque uno va a estudiar” G4E2-Na, “Sí, pero estás en el colegio tienes que tratar de controlarte” G5E8-Na, donde se pierde totalmente la soberanía sobre el cuerpo, desdibujándose la frontera entre lo íntimo/privado/público, hasta en lugares como el patio, que supone un territorio de menor vigilancia adulta y aparentemente mayor autonomía “Sí, porque si te escuchan en la cancha igual te van a retar, entonces no es libre” G5E8-Na.

El cumplimiento de la tarea subordina a otros intereses distintos al currículum educativo, y se deslegitiman prácticas no academicistas, lo que trasciende al aula, y a la propia escuela, representando un campo de entrenamiento obligatorio: “la educación de la ciudadanía es la forma en cómo la escuela va instruyendo a sus alumnos” G14P4-H, y paradójicamente deseable, como paso previo para desenvolverse en la vida adulta: “pasa, entonces es como una pequeña sociedad que al final también es como más dura que la sociedad de afuera” G10F1-M.

### **Ciudadanía protagónica (B)**

Esta posición deslegitima a la escolarizada (A). Organiza su argumento en validar formas alternativas de organización no hegemónicas. Tiene como supuesto a la base la diversidad, respeta y valora la convivencia de múltiples expresiones de actuación, considera lo colectivo y horizontal como formas valiosas de relacionarse. Valida espacios no-tradicionales-legitimados de participación y organización. Construye formas creativas, distintas a las convencionales, valorando el intercambio de saberes entre distintos grupos y colectivos sociales.

Del estudiantado se reconocen nuevas voces, expresiones y demandas ante problemáticas sociales, las que se asumen por parte del profesorado, como distintas a las que en generaciones previas se tenían, se expresa que estas transformaciones traen consigo frescura, alejada de prejuicios y estereotipos: “son súper contemporáneos están súper claros con las luchas respecto de los géneros, no tienen problemas ellos, pero sí en los adultos, y los adultos es el modelo” G11P1-H. Este cuerpo adulto que representaría el anti-modelo-protagónico, podría ser desplazado por un co-protagonismo que involucre nuevos oídos/escuchas y provocaciones con-sentido.

Se hacen presente otras orgánicas de participación de carácter colectivas y horizontales que supongan el intercambio de roles, tiempos, formas, funciones, responsabilidades y/o compromisos: “hemos estado trabajando este último tiempo es una acción de organización circular, es decir que nuestros alumnos puedan participar y cumplir un rol dentro de los cursos e irse turnando” G11P2-M. Por tanto, se busca tensar estructuras verticales y jerárquicas, intentando provocar prácticas y procesos de manera espiralada (Montañés y Lay-Lisboa, 2019), a partir de otras orgánicas donde el estudiantado genera sus acuerdos y formatos en la toma de decisiones: “la elaboran y organizan ellos mismos, crean su propio protocolo, reglamento interno, incluso asambleas, trabajan en consejo de curso” G11P3-M.

El patio, la cancha, se transforman en el territorio que posibilita otros usos del cuerpo, un estudiante refiere “Porque podemos correr y jugar” E4-No. Estas prácticas se acompañan de un clima emocional caracterizado por E1-Na “Amor, felicidad, alegría”. Otro espacio que es reconocido como liberador para pensar, decir y sentir, sería el baño.... G5E3-Na “En el tercer piso, en el baño” E3-Na “En el baño <risas>” G4E5-No. También identificado por las familias: “Porque claro si es a cada rato no es que va al baño a hacer, va a jugar con agua” G6F8-M. Las niñas cuentan con saberes respecto de sí mismas y de sus garantías sociales, ya sean personales como colectivas, poniendo en énfasis que: “pero podemos mandar al tener derechos” G2E4-Na. Este “mandar” se relaciona, con la posibilidad de habitar los espacios extra-aulares con una menor restricción, a diferencia del aula, donde es mayor el control y vigilancia del mundo adulto, así lo expresa el estudiantado: “F ¿y toman decisiones de alguna cosa? 6 de 9. nooo, nada” G2E.

### **Ciudadanía patriótica (C)**

Esta posición se apoya en la posición escolarizada (A). Organiza su argumento en torno a ideologías nacionalistas y de valoración de la pertenencia patriótica, orientadas a la “buena chilenidad”, que legitima los símbolos patrios. Enfatiza la formación de futuros y futuras ciudadanas respetuosas de una institucionalidad nacional. Existe una defensa por la jerarquización de las naciones y personas, negando la existencia y los orígenes mestizos y coloniales.

Desde temprana edad se forma una ciudadanía vinculada a una identidad nacional homogénea mediante la enseñanza y el respeto de símbolos patrios, como las insignias, las banderas y las efemérides nacionales, tal como lo relata una docente: “mayores conocimientos de lo que es la formación ciudadana, enseñarle a los más chiquititos los derechos, los deberes, la identidad nacional, qué significa también con la región, el escudo” G13P1-M. Estos símbolos se reflejan también en la incorporación de conocimientos en el ámbito de la institucionalidad política nacional y los próceres de la historia oficial, la cual se recrea en actividades pedagógicas colectivas



fuera del aula, las que forman parte del calendario anual escolar: “les hacían la feria de formación ciudadana, no quiero utilizar la palabra disfraces, pero los niños tenían que personificar el congreso o cuando se había constituido la constitución, eh... la historia, personajes anteriores como comenzaron a formar Chile hacen su personificación” G13P1-M.

Otro componente de la identidad nacional, hace referencia al himno patrio y a los himnos escolares, ya que independiente de ser cantados o no, se hacen visibles y presentes en los documentos institucionales, así lo comenta el estudiantado: “yo no me lo sé, yo me sé el himno nacional, en el [otra escuela] siempre les hacen cantar el himno” E1-Na “y aquí no” E6-Na “es que ese himno era de hace años, porque mi mamá estaba en este colegio y ella si se lo sabe, y en esos años si lo cantaban” E8-Na “es que quizás es de ese año, pero se les olvidó sacarlo de la agenda” G5E1-Na.

Las costumbres nacionales/patrióticas de la buena chilenidad se entrenan de diferentes formas, una de ellas, es celebrar las fiestas patrias. Se aprende, por ejemplo, a preparar comidas típicas, a distinguir vestimentas consideradas tradicionales, y a bailar la cueca, conocida como el “baile nacional”, la que tiene un mayor reconocimiento y estatus que otros bailes, respecto de estas actividades, las madres señalan: “en septiembre le estaban enseñando a los chiquitos a bailar cuecas ¿lo recuerdan?” F3-M “en los recreos le enseñaban a bailar cueca y se relajan” G10F1-M.

La buena chilenidad también se practica mediante la representación de “otros” bailes que se enseñan de manera folklorizada y exotizada. Al respecto las familias relatan: “Sí, por ejemplo, en los pueblos originarios los niños bailaron la diablada, otros bailaron los mapuches F2-M. “Sí, generalmente se hace, y cada curso lo representa” G10F1-M. Esta distinción, jerarquiza entre costumbres y culturas, unas más bien obligatorias-formales-serias-reales-propias, y otras voluntarias-informales-divertidas-ficticias-ajenas.

### **Ciudadanía burguesa (D)**

Esta posición está al servicio de la escolarizada (A) y es cómplice de la patriótica (C). Organiza su argumento desde un modelo de ciudadanía abstracta, elitista, privilegiada, ilustrada, y alejada de la praxis cotidiana comunitaria, intentando potenciar lo individual y diluir lo colectivo. Plantea que la función de la Escuela materializa la promesa de ascenso en las jerarquías sociales, y estigmatiza todo lo que represente lo periférico y salvaje. Declara que el sujeto, al contribuir responsablemente a la sociedad en tanto recurso productivo le convierten en ciudadano.

Desde esta ciudadanía se instala una definición de democracia lejana en términos temporales y territoriales, emerge como una ciudadanía que se aprende de manera ilustrada en los libros, por tanto, es estática, no se practica en la convivencia diaria, y se reduciría al sufragio. Así comentan las/os estudiantes al preguntarles: “¿han escu



chado la palabra democracia?, ¿qué será? “votaciones” E4-Na “es como la democracia que existía en Grecia o Roma, era algo para votar” G2E7-No. Esta lejanía viene dada también por no legitimar otros tipos de ciudadanía, las/os docentes advierten lo complejo que es la relación/diálogo con las familias cuando se escapan de lo que es ser ciudadana-o según instruye esta posición: “es muy difícil trabajar con apoderados que a la larga se consideren ciudadanos ¿o no?” G11P1-H.

Este carácter elitista, viene dado también por la sobriedad y solemnidad, la que hace referencia a una ciudadanía accesible únicamente a personas privilegiadas, de acuerdo a una jerarquía intelectual, dejando fuera expresiones disidentes, salvajes o lúdicas: “debía haber una formación intelectual con respecto a lo que significa ser ciudadano” G11P1-H, en donde se excluye y demarca entre quienes acceden y pueden ejercer este tipo de ciudadanía, al respecto un docente sostiene: “igual eran términos como de adulto, inclusive ni siquiera lo manejan los adultos, (...) el tema de la constitución, leyes, congresos” G13P2-H.

Esta ciudadanía restringe la acción política alternativa a propósito de una hegemonía de lógicas elitistas y clasistas, que d(en)omina las posibilidades y define quiénes estarían preparadas-os para aprender a ser ciudadanas-os, un docente señala: “fue complicado pensar solo en acciones, acciones que correspondan a la ciudadanía, en un contexto tan vulnerable, la participación y el interés por lo político es mucho más lejano” G11P1-H.

Esta posición defiende una ciudadanía seria, que, ante la evidente desigualdad social, promete un ascenso en las jerarquías sociales. Esta promesa se caracteriza por ser, prohibitiva, ya que preddefine el límite de las posibilidades de acceso; individual, puesto que se remite a los esfuerzos personales; y a su vez, ficticia, en tanto no garantiza este ascenso, y sigue reproduciendo las brechas sociales: “gracias a dios yo creo que los niños les ha ayudado la educación que es parte del colegio” G14P1-M, “a los parámetros constitutivos de nuestro país y a las instituciones como funcionan y de cómo ellos pueden ser parte y son parte activa, de una administración pública a futuro” G11P1-H. En este caso, llegar a ser funcionaria-o pública-o, representa una de las máximas aspiraciones y reconocimientos posibles de alcanzar.

Se distinguen desde esta posición, lo normativo de lo periférico, y lo civilizado de lo salvaje. Esto conlleva prejuicios respecto de la apariencia, la clase social y, por ejemplo, los hábitos de higiene vinculado a tener piojos, donde la profesora comenta: “lo que estamos enseñando y aunque suene súper duro en formación de a ser limpios y ordenados lo que no vienen así de las casas, entonces bajo eso, tenemos que ser disciplinados y nos cuesta muchísimo, nos cuesta muchísimo que lleguen sin piojos, nos cuesta muchísimo que los bañen todos los días, nos cuesta muchísimo entonces bajo ese punto de vista si hemos tenido que ocupar el uniforme adecuadamente para disciplinar” G12P1-M.

Estas distinciones, refuerzan la estigmatización de determinados grupos, como evidencia el relato: “acá sabemos que a lo mejor la mayoría de los apoderados saquearon supermercado, porque esa es una realidad, pero gracias a dios yo creo que los niños les ha ayudado la educación que es parte del colegio” G14P1-M. Ante estas creencias asociadas a la falta de higiene, el desorden, la criminalización, la escolarización se encarga de regular, corregir y supervisar los comportamientos, hasta modelar un cuerpo bien educado y bien portado. El logro de esta labor se diferenciaría entre centros educativos públicos, subvencionados y privados, como lo comenta una madre: “eso es muy bueno comparado con otros colegios (...) no se ve mucho eso del niño que es como rebelde “no, yo voy así nomás”, yo creo que serán uno o dos, poquitos” F2-M. Estas diferencias se traducen en sesgos que discriminan entre unos y otros, inclusive por su sola apariencia, ya que “saltan a la vista” como continúa el relato: “lo que me pasa a mí es que yo voy en la calle y digo “¡ah! ese niño es del [colegio subvencionado] y ese niño es de otro colegio” como que es no sé, como que se ve” G10F2-M.

#### Ciudadanía des-politizante (D)

Esta posición convive con la escolarizada (A) y la tutelada (G). Se caracteriza por su ambivalencia. Organiza su argumento en una sociedad escolarizada, la que debe ser neutra, despolitizando la educación. Se basa en el riesgo que significa ejercer una ciudadanía activa y crítica. Este riesgo se expresa en advertencias y amenazas como posibilidad de sanción y castigo, inhibe las actuaciones colectivas o individuales que buscan las garantías de derechos, y en consecuencia estas actuaciones se silencian o se esconden. Oscila y disputa entre la rebeldía y la moralidad.

Una de las formas de garantizar la neutralidad de la formación ciudadana, es mediante el ocultamiento de la dimensión política del profesorado, ya que supondría una manipulación, en este sentido, solo se permiten ciertas ideologías de adoctrinamiento, aquellas que se ajustan a los planes o currículos escolares, así lo señala una docente: “se trata de que al menos la parte política de uno u otro docente no interfiera o se manipule a los alumnos, por el tema del plan de formación ciudadana, entonces se ciñe a lo que es el plan” G13P1-M.

El refuerzo de la neutralidad y el ocultamiento de posturas disidentes, opera también entre los cargos directivos y el profesorado, quienes por temor a las posibles represalias, pocas veces se atreven a expresar sus posturas ante esta autoridad, y en consecuencia, esconden sus posiciones y actuaciones personales/políticas, como lo comenta una docente: “hay miedo de que cuando está hablando la directora, jefe de UTP<sup>3</sup>...que muchos piensan a lo mejor distinto pero esas cosas lo dicen cuando se van (...) las pocas personas que se atreven a decir “bueno, yo no estoy tan de acuerdo” igual quedan hablando solos, aunque todo el resto esté de acuerdo y quedan marca

3. Unidad Técnica Pedagógica.

dos...queda como el conflictivo, incluso no crean que no tengo temor de haber dicho todo esto de la transparencia, del buen trato, porque igual se puede filtrar y me da temor y no porque me van a echar” G16P1-M. Expresarse en este escenario, supondría “quedar marcada-o”, y estas marcas se traducen en sanciones. Por tanto, se modulan formas de habitar y modos adecuados de actuar, silenciando e inhibiendo el conflicto, lo personal/político y la expresión de las diferencias.

Esta posición declararía la promoción de una ciudadanía activa, involucrada y comprometida, sin embargo, predefine las formas correctas de manifestarla. Por tanto, esta despolitización también transmite un mensaje ambivalente al estudiantado; se invita a una participación genuina y efectiva, y al mismo tiempo se ignora y castiga su expresión: “y de repente por eso se sienten vulnerados por eso, porque ellos para que van a hablar si no los pescan, y si ellos hacen algo mal al tiro suspendidos y caen en ese círculo vicioso de aguantar cosas que no debieran” G8F5-M.

### **Ciudadanía infantilizadora (F)**

Esta posición obedece y se subordina a la posición escolarizada (A). Organiza su argumento respecto a una moratoria social, a la proyección hacia el futuro de las capacidades y saberes actuales de las personas. Evalúa las actuaciones participativas como un juego desvinculado de una incidencia real del ejercicio ciudadano, se ensaya fuera de las fronteras de la realidad del mundo adulto masculino como sujetos carentes de discernimiento, faltos de experiencia y madurez. Basada en un orden evolucionista lineal secuencial, corrige y moldea prácticas sobre un buen-niño-ciudadano adecuado.

Estas lógicas operan desde la carencia de saberes, de preparación y de capacidades de las infancias, ya que estas condiciones serían de exclusividad adulta: “a veces uno trata cierto tema y como que los chicos no están, es como fome<sup>4</sup> decir que los chicos no están preparados para ciertos temas” G13P2-H. Estas nociones reducen a las infancias, en personas en potencia, y mediante el recurso de la ingenuidad (Giroux, 2003), oculta la relación de poder (Bustelo, 2005). La persona adulta entonces tendría la misión de guiarles paulatinamente, la docente comenta: “en el colegio igual tenemos como el compromiso y responsabilidad en realidad de formar una personita, de formar un individuo en forma integral” G11P3-M, a su vez, esta moratoria social se refleja en que el mundo adulto deba convertir a las niñeces, en personas productivas que contribuyan a una sociedad de mercado, de acuerdo a la superación de etapas, en base a un orden evolucionista: “esa construcción nosotros tratamos de hacerlo en el colegio para que en cuarto medio salga un niño que pueda aportar a la sociedad desde una manera constructiva, desde la profesión o desde lo que le tenga diosito preparado

---

4. Aburrido, triste o frustrante.

para él (...) los niños pueden tomar decisiones en un futuro y ser una autoridad, etc., es decir enmarcado en un proyecto de vida los niños puedan también a futuro van a vivir en sociedad y pueden ser parte importante de esto” G11P2-M.

La visión legalista de esta posición, legitima a la mayoría de edad como requisito para ser considerada persona-ciudadana-sujeta de derechos, mientras esto no ocurra, sus demandas sociales-políticas son desacreditadas o significan un juego irrespetuoso: “cuando empezó esta tontera de los derechos del niño y le dieron como mucho auge los cabros (...) como que los cabros se creen con el derecho” G8F2-M. En Chile, tener 18 años representa un hito, donde por automatismo mágico se autorizan/legalizan ciertas prácticas del régimen adulto-escolarizante, donde lo que antes era prohibido, pasa a ser obligatorio: “diríamos futuros ciudadanos para ser exactos, porque si no los interiorizas el concepto de que, tú también vas a ser ciudadano, porque lo vas a ser sí o sí, porque en este país cumples dieciocho años y lo eres automáticamente, no tienes que hacer nada específico” G11P4-M.

La distinción entre lo infantil y lo adulto, también es reconocida por las niñas, quienes tienen claro cuál es su rol y campo de actuación dentro de esta relación jerárquica. Al preguntarles ¿quién manda en la escuela? Responden todas: “la directora”. Al preguntarles si también ellas-os mandan, gritan: “nooo...” “porque ella es como la dueña de la escuela” E6-Na, “porque somos pequeños” E9-No, F. ¿y toman decisiones de alguna cosa ustedes en alguna cosa?, 6 de 9. nooo, nada. Al preguntarles si pueden elegir, un estudiante dice: “cuando somos pequeños tenemos que obedecer” G2E1-No.

Las estudiantes comentan que las autoridades escolares no consideran sus propuestas, que en escasas ocasiones estas son atendidas, ya que representarían actuaciones o esferas de participación poco serias o irrelevantes para la formación escolar: “es que el sostenedor y el director son llevados a sus ideas... cuando los alumnos le proponen algo, rara vez le dicen que sí” G4E6-Na. Dar poca importancia a las propuestas del estudiantado, es percibido por las familias como un silenciamiento de las niñas: “¿porque ellos para que van a hablar si no los pescan?” F5-M, y una madre complementa argumentando: “lo penca<sup>5</sup> es lo que dice usted, cómo son niños no los toman en cuenta” G8F3-M. Situación que se replica en otros espacios de interacción entre la adultez y las niñas, una madre señala: “no los pescan mucho o cuando dejo a mis hijos en una fila en el banco la gente les quita el lado y yo les digo que no dejen que les quiten el lado, la gente no respeta eso” F8-M. O, en las familias, donde no se les permite discutir ni saber sobre los temas adultos, ya que supondría el riesgo de convertirse en marionetas de las infancias. Así lo señalan algunas madres: “lo que nunca

---

5. Decepcionante o mala calidad de algo o alguien.

hacemos es discutir sí o no delante de ellos, porque ahí los niños manipulan” F9-M, “lo peor es discutir delante de los niños porque después ellos se aprovechan” G6F7-M.

### **Ciudadanía tutelada (G)**

Esta posición es cómplice de la infantilizadora (F) y entre ellas se complacen. Centra su argumento en que las niñas y juventudes pueden hacer determinadas actuaciones bajo ciertas condiciones definidas por una autoridad. Se delimitan espacios de elección predefinidas siempre bajo supervisión, en parcelas de independencia. Desde esta posición se oferta un reducido repertorio de actuaciones, que es interpretado por la-el tutelada-o como una ampliación de sus posibilidades de acción, ya que: a mayor edad -pero no tanta-, menor riesgo de cometer errores en las decisiones y actuaciones.

Desde esta posición, la autoridad adulta también define el repertorio de actuaciones a los que les estudiantes puedan acceder. En este caso, las fronteras se van ampliando gradualmente, de acuerdo a las etapas esperadas del desarrollo, la adquisición y comprensión de determinados saberes, así lo expresa un docente: “por ejemplo el séptimo básico dijimos, ya, ¿qué necesita aprender un ciudadano de séptimo? la segunda unidad hace referencia a salir a la calle, un niño de séptimo, lo primero que tiene que aprender es salir a la calle, cómo cruza la calle, cuándo cruza la calle” G11P1-H, esta preparación, le permitiría relacionarse paulatinamente con la realidad. Temas más complejos y difíciles de comprender, desde lógicas de linealidad-secuencial basada en estadios parametrizados y estándares *gausseanos*, quedarían para después, por ejemplo: “en octavo se trabaja lo que es la identidad y la discriminación (...) he visto en cuarto medio que está la unidad muy intencionada, hay dos unidades muy relacionadas con formación ciudadana y ahí se trabaja la metodología también de proyecto en que el estudiante tiene la posibilidad de actuar en forma simulada y en forma real” G11P5-M.

Se trasladan estas distinciones a las expresiones ciudadanas, se propone por ejemplo una “Ciudadanía Joven”, respecto de “la verdadera ciudadanía”. Se hace mención que, “a pesar” de ser jóvenes, es decir, personas erráticas y en tránsito, merecen cuotas de reconocimiento: “ese niño es fuente de opinión, primero que todo y merece ser escuchado, joven, pero merece ser, ser escuchado igual” G11P1-H. Esto puede verse reflejado en el uso/permisión de la vestimenta escolar, donde ceder por parte de la autoridad adulta parcelas de poder inadecuadas a cada edad, supondría un riesgo de subversión, ya que representaría un cuestionamiento por quien es tutelada-o. Lo ilustra un docente, al referirse a la alternativa de asistir con buzo: “se transformó en un problema, porque tú le dai la mano al niño y el niño se toma el codo, el pie y aparecen los gorros y en definitiva lo que no corresponde al buzo en ese caso” G11P1-H. Este carácter tutelar también restringe los tipos de actuación que las familias tienen en la

escuela. Al referirse a su participación en la toma de decisiones, señalan: “no siempre, por lo general siempre mandan, uno firma lo que hay que firmar o recibe lo que hay que recibir. F1-M, “pero, ¿de ahí que nos pregunten a nosotros si estamos de acuerdo con lo que se va a gestionar? no, jamás” G8F2-M.

Desde el estudiantado, se tendrían claros estos límites de actuación y tipos de participación, donde decidir estaría reservado al mundo adulto. Por tanto, se relativiza la decisión efectiva de la niñez como derecho, remitiéndose a una ilusión de alternativas/elección, dependiendo del régimen tutelar y la valoración del riesgo, así lo señalan las/os estudiantes: “decisiones no... o sea, tenemos que dar nuestra opinión, pero ahí las evalúan dependiendo del riesgo, porque a veces hay cosas que queremos hacer, como por ejemplo... pongamos un ejemplo, una junta entre todo el colegio y poner música” G4E3-Na.

Esta tutela, provocaría en el estudiantado un adultocentrismo internalizado (Liebel, 2021), basado en el peligro de determinadas conductas, lugares y accesos que no están permitidos sin la aprobación y supervisión de la autoridad, aprendiendo e incorporando la amenaza que suponen. “Sí porque acá no se puede jugar... porque se puede caer... y no hay inspectores, se puede quedar con un chichón así...E5-No, F. ¿entonces es por un tema de seguridad? “tía y se cae... así y se muere” G3E7-No. Esta posición, más que vencer, se basa en *convencer* a quien es tutelada-o, operaría la máxima expresión de poder del poder, pasando de ser tutelada-o a ser autotutelada-o.

### **Contra-ciudadanía (H)**

Esta posición se opone a la posición dominante, la escolarizada (A), a la burguesa (D), y a la tutelada (G). Organiza su argumento en contra de las normas, jerarquías y reglas de regulación socio-institucional. Evidencia las contradicciones y propone la muerte de la estructura formal/ordenamiento social hegemónico. Se revela y denuncia la vigilancia adulta. Ridiculiza y deslegitima de manera crítica, lo escolar/institucional/adultocéntrico y genera estrategias para subvertir el orden establecido. Desconfía de las figuras de autoridad. Propone un concepto de ciudadanía que emerge desde las grietas, reconociéndose capaces de generar transformación desde lo colectivo.

Desde esta posición disidente se reconoce la protesta como una forma de disputar, oponerse, propiciar diálogos y generar transformaciones en determinados funcionamientos escolares. Una docente comenta cómo, a pesar del malestar inicial que supone esta desestabilización de la autoridad, trasciende a la búsqueda del encuentro en el desencuentro: “Insisto muchas veces los chiquillos, no fue lo que nosotros queríamos, disruptivos, los chiquillos se manifestaron, hicieron sus protestas, nosotros queríamos que estuvieran en la sala de clases y ellos querían estar afuera, y eso genera un choque, pero a la vez te permite dialogar, te permite llegar a acuerdo, y es difícil” G14P4-H.

Se reconoce que la organización fuera de la escuela, es válida y legítima como un territorio de aprendizaje. Estas expresiones de participación ciudadana-no convencionales, favorecen formas de incidencia y ejercicio de derecho que son prohibidas en la escuela, permitiendo, un repertorio de mayor autonomía: “Yo igual creo que un escenario muy positivo es este estallido social porque esto va a permitir que podamos trabajar con los niños en asambleas, que podamos hacer cabildos, asambleas, encuentros (...), son realidades que quizás desde ahí podemos hacer un bonito trabajo, el problema está si es que existe la voluntad y la apertura (...) yo creo que más de alguno debe haber participado de alguna asamblea por ahí o más de alguno anduvo en las marchas” G13P3-M. Los saberes de la calle, propiciarían el encuentro de las diferencias; por una parte, integran/incluyen demandas sociales que la escuela fragmenta, privatiza e individualiza, y, por otra parte, permea al interior de las fronteras de la escuela organizaciones alternativas provenientes de la calle.

Esta posición desestabiliza nociones clásicas de una escuela segura, basada en la vigilancia y el control. Diluye la figura del inspector como garante de protección y pone en su lugar la construcción de otras seguridades, sustentadas en las confianzas y cuidados, compartidos y gratuitos, una docente señala: “no hay inspectores y a pesar de eso funciona, no tenemos peleas en los recreos” G15P1-M. Se posibilitan entonces contra-ciudadanías alejadas de la política policiaca.

Ante las normativas escolares, que regulan los tiempos, espacios y sus usos, los dispositivos de control, como las cámaras de seguridad para la protección a la comunidad educativa, son desenmascarados por el estudiantado, aludiendo a su real propósito: “¿cuál es el uso que se les da a las cámaras?, ¿por qué no hay facilidad sobre eso para los alumnos?” E1-Na “es para culpar a los alumnos, cuando hacen algo... por ejemplo si un profesor me lleva gritando toda la clase y después un alumno toma una reacción y le grita al profe también y el profe “ooh va a revisar” G4E4-No.

Así como estas cámaras tendrían puntos ciegos, existirían también puntos sordos de vigilancia-escucha conocidos por el estudiantado, donde puede expresar sus malestares sin estar pendiente de las sanciones asociadas, así lo vive un estudiante: “Sí, pero en una esquina, porque si estoy en la esquina puedo decir “ahh penca el colegio” y no me van a escuchar, y ahí puedo decir lo que quiero” G5E4-No. Emerge como táctica de resistencia ante la reclusión diurna y los ritmos impuestos, la fuga colectiva, que les permite liberarse del agobio y la sensación de encierro, así dice una estudiante: “una amiga de nosotros que iba en [escuela pública], y dice que los niños se escapaban, se saltaban las rejas, no soportaban estar en el colegio” G4E2-Na.

Ocurre también otra táctica respecto de lo absurdo de determinados dispositivos (Agamben, 2011) que la institución utiliza como castigo, y que las-os estudiantes se lo re-apropian y lo transforman en un refuerzo y reconocimiento social entre pares, así lo ilustran estudiantes: “¿cuántas anotaciones tienes?” E3-Na, “tenía como 18”, E4-No



“yo ahora tenía la página llena, pero son súper leves” E9-No, “yo tengo 4” E5-Na, “yo tengo 2” E8-Na, “yo igual” E2-Na, “yo tengo una hoja completa” E4-No, “buena, te sientes orgulloso” G5E8-Na.

Estas tácticas también son utilizadas por el profesorado, quienes con su conocimiento territorial del currículum, incluyen en sus prácticas didácticas y pedagógicas estilos no-convencionales, los que al diferir del ordenamiento jerárquico escolar, son vigiladas y perseguidas: “la directora empezó a hacer un seguimiento en mis clases, le sacaba fotos a las preguntas que yo les daba a los niños en la pizarra, hasta que un día llegó y me despidió, “usted está enseñando esto” y le dije “oiga, pero si está en el programa” G15P4-H. El profesorado encuentra intersticios por donde fugarse del currículum, un docente, ejemplifica su experiencia con el uso de la música como expresión artística, de aprendizaje y creación, aludiendo a que su carácter fluido y cercano no necesita imposición: “la música lo hace por sí sola, por ejemplo, los niños de ciertos cursos les gusta el tema de los prisioneros<sup>6</sup>, y andan escuchando canciones de los prisioneros y yo los estímulo más todavía, porque en el fondo, la música hace la pega<sup>7</sup>, más que yo tenga que decirle “mira, tienes que pensar así, pasa esto, esto y esto”, ellos mismos, si la música es tan poderosa que... y eso” G15P4-H.

Al no funcionar la jerarquía en la relación pedagógica, la familia es invitada a ser cómplice de los dispositivos de regulación institucional, para (re)producir un determinado tipo de estudiante. La táctica de las familias es oponerse y rechazar la complicidad a la que se le llama, la que desestabiliza las nociones de cómo opera el rol hegemónico del adulto sobre la infancia, y reconoce/valida tanto el protagonismo de las niñas, como los afectos desde donde se vincula, así lo señala una madre: “cuando me ha llamado me dice, “no si su hija es muy buena alumna, podría ser la primera de la clase pero se junta con tal niña y esa niña es mala junta” como que pone mal a la otra niña, esa niña es muy mala junta y yo le decía mire, “yo no soy quien para decirle sabí que [nombre] júntate con ella o júntate con ella”, porque ella sabe con quién se junta” G8F5-M.

Ante las familias que representan la norma, esta posición contra-ciudadana se enfrenta, cuestiona la veracidad, legitimidad y el orden preestablecido, advirtiendo lo caduco, absurdo e irreal de sus supuestos, y utiliza como táctica la ridiculización, así lo expresa una abuela: “[refiriéndose a su hijo] le explicaba cómo nacen los bebés, y le dije, “tu papá me hizo así cariñito y me metió por el ombligo una semilla”, “¡a dónde!” me dijo, yo le hablaba de semillitas <risas> fue hace 20 años y él me decía “mamá dime la verdad”” G6F5-M.

---

6. Banda de rock chilena de los años '80.

7. El trabajo.



## Cuerpo-parlante (I)

Esta posición se opone a la burguesa (D) y a la sexista (J), se complementa con la protagonista (B). Centra su argumento en la soberanía y autonomía de los cuerpos, en todas sus expresiones. Se enfrenta al modelo patriarcal, homogeneizante y heteronormativo del sistema binario sexo/género. Defiende el reconocimiento de habitar un cuerpo con toda forma (normal/anormal) o tamaño (edad/generación) y expresión (adecuado/no adecuado), sin discriminación.

Desde esta posición, el cuerpo es comprendido como un territorio de soberanía al que defender, mostrar y ver. Es usado como una herramienta disponible para el beneficio propio y colectivo, y de manera gradual para ampliar distintos accesos. Se denuncia los privilegios que suponen estructuras jerárquicas de clase, defendiendo sus cuerpos, posiciones y roles que han sido invisibilizados, como el caso de cargos escolares, quienes han sido subordinados por sus “superiores” o “jefaturas”. Así se dirige una asistente de aula al profesorado: “aprovechando que están los profesores, pienso que tal vez no se dan cuenta que el trabajo que uno realiza también es importante, a veces hay cosas que se escapan de la mano de un profesor, y que como tú decías, nosotros estamos todo el día con los niños, todo el día (...) hay detalles tan chiquititos que, si él se dirigiera a nosotras y nos dijera “chiquillas, ¿cómo trabaja el profesor? o ¿cómo ustedes pueden colaborar más al profesor?”, yo creo que por ahí podríamos comenzar” G15P2-M.

Respecto de la jerarquización de los cuerpos, esta posición se enfrenta al modelo capacitista que predefine las características para considerar un cuerpo competente. Como renuncia a esta categorización, se destruyen las argumentaciones periféricas, absurdas y distractoras, y se resitúa el malestar en la discriminación y expulsión de las que se puede ser objeto, así lo comentan las-os estudiantes: “el profesor de educación física hace campeonatos de hándbol y de fútbol, pero van como los más atléticos” E8-Na, “es un maldito discriminador porque yo, también quiero meterme a la clase de fútbol y aprender hándbol, pero no” E9-No. “no puedes entrar a mitad de año” E8-Na. “no, pero a principio de año yo quería meterme, pero me discriminó porque yo estaba gordito” G5E9-No.

El orden y la disciplina propiciada en la cultura escolar, que busca el silenciamiento mediante actos violentos cotidianos y sistemáticos, provoca en la sala de clase un clima emocional cargado de impotencia, frustración y desesperanza. Portarse mal entonces, es una forma de manifestar el descontento frente al control impuesto por el mundo adulto (Lay-Lisboa et al., 2018), así lo expresan un grupo de estudiantes: “el porque, la profesora no deja... nos dice cállate acá... cállate acá” E7-No, “porque hace así <golpe de las manos en la mesa> con el libro...E5-No. F ¿golpea la mesa? “el libro lo hace así mucho...” E1-Na. F ¿qué les pasa a ustedes con eso?, “a mí me da, enoja... porque a veces grita” E1-Na, “a veces triste (...) porque a veces los niños se portan mal

y tiene que gritar harto la profesora...” E6-Na “a mí a veces cuando la profe golpea libro, me da ganas de pegar” E5-No... “a mí también... me da ganas de tirarle la mesa” G3E5-No.

Se critica al modelo homogeneizante propio de la estética institucional, donde la vestimenta única y obligatoria daría cuenta del encarcelamiento de los cuerpos, la que debe llevarse también en los desplazamientos entre el hogar y el centro educativo, ya que se representa en ese espacio (la calle) a la institución, así lo discuten las niñas: “no, miren, yo les cuento algo, el colegio es igual que la cárcel ¿por qué? la vestimenta” E8-Na, “es única” E4-No. “sí, de repente, tiene que estar con el mismo que en el colegio, tienen que estar todos igualitos y a la casa también” G5E8-Na.

Desde esta posición se hacen evidentes las diferentes maneras en que se vivía la diversidad sexo-afectivas y de género en el espacio educativo, lo que da cuenta de transformaciones que van marcando un cambio generacional. Lo que antes se escondía o denostaba, hoy se reconoce y se legitima sin la misma carga de discriminación y castigo anterior. Estos auspiciosos efectos, suponen un desafío en tanto existe una valoración de los saberes de aquellos cuerpos más jóvenes, lo que rompe la convencional direccionalidad de la enseñanza (Ellsworth, 2005): “yo notaba que en la actualidad de los colegios era, se vivía más la diversidad que en la época mía cuando yo era estudiante, porque ellos no tenían prejuicios, no tenían esta como líneas culturales en la cabeza que los limitaban, pero nosotros sí, en mi época de juventud sí, de reírse del que era afeminado, echarle la talla el chiste y libremente reírse de él” G12P2-H.

El cuerpo, sus expresiones y sus partes, tendrían también jerarquías y privilegios, prohibiciones y libertades, disponibles u ofrecidas por la escolarización. Un ejemplo es lo que comenta un docente: “porque tú le dai la mano al niño y el niño se toma el codo, el pie y aparecen los gorros y en definitiva, lo que no corresponde” G11P1-H. Tomarse el codo, representaría abusar de la confianza, el desorden, y la pérdida del poder de la autoridad.

### **Ciudadanía sexista (J)**

Esta posición es afín a la escolarizada (A). Basa su argumento en mandatos socioculturales de asignación de un sistema sexo/género binario, desde un orden jerárquico patriarcal. Sanciona las conductas, valores, creencias, discursos, formas de ser, de relacionarse y de expresarse que se escapan de la heteronorma, y patologiza las diversidades sexo-afectivas, provocando discriminación, segregación y violencias.

Desde esta posición aquello que se escapa de la “normalidad” es una amenaza, más aún cuando esta “anormalidad/desviación” proviene de personas que están formando a “menores”. El riesgo supone tanto ser contagiado de una patologizada diversidad sexual, como ser objeto de violencia y abuso. La estrategia para mitigar esta peligrosidad y propagación, es evitar o expulsar estas presencias, utilizando como excusa la

preocupación de las familias o del estudiantado. Evadiendo el reconocimiento de un sexismo institucionalizado, así lo dice una docente: “nosotros tenemos cuatro colegas que, y la verdad que no tenemos... al principio fue un tema, porque era arriesgado tener profesores gays sobre todo en primer ciclo, y por un tema de los apoderados y en segundo ciclo también era riesgo por lo que iban a decir los niños de octavo, séptimo” G12P1-M. Esta posición discrimina a quienes no respondan a una masculinidad hegemónica, ya que rompen un sistema binario, por ejemplo, el deseo de las niñas por el uso del pantalón, tradicionalmente de exclusividad masculina: “también te genera ese problema con que estamos ahora respecto de la igualdad de género, las mujeres también quiere usar pantalón, ¿me entiende?” G12P4-M. Este quiebre sería superado, cuando la diversidad sexoafectiva y de género pasan desapercibidas, o se camuflan (Alday y Lay-Lisboa, 2021) y no desestabilizan un orden social de género: “tengo un primo gay y una prima lesbiana, no pasa nada, de hecho, mi primo que es gay, no actúa como gay y es súper normal” G2E3-Na.

La reproducción de los estereotipos de género tiene impactos a distintos niveles, expresiones, y ámbitos. Impactos que se naturalizan de manera perversa, y se traducen en prácticas violentas, unas más sutiles y menos visibles. Lo perverso de esta normalización e incorporación ocurre de manera temprana, cuando quien es objeto de esta violencia se culpa de la misma o se autosanciona, una estudiante lo expresa: “la otra vez no traje shores y entonces hice la invertida<sup>8</sup> y resulta que unos niños de tercero estaban ahí y me empezaron a ver, entonces me tuve que bajar, porque yo quería hacerla, pero como no se iban cuando yo la hacía, me empezaban a mirar y me miraban y me miraban ahí” G2E3-Na. Estas expresiones incorporadas, pueden ser también más explícitas, como lo es referirse a lo adecuado/no adecuado de cuerpos femeninos y masculinos, basándose en cánones estéticos normados culturalmente, como lo describe una estudiante en el siguiente fragmento: “no me gusta [la escuela] porque alguna niñas me dicen guatona... y no me gusta que me digan gorda y que me molestan, y a veces me siento mal y quiero irme de esta escuela” G3E1-Na. Desde esta lógica, sus mismas pares, agreden y discriminan a quienes no cumplen estas exigencias.

Otras expresiones de estos estereotipos enaltecen determinadas prácticas, que representan una excepción, ya que no responden a lo que histórica y culturalmente se ha atribuido a los cuerpos/sexos, por esencia, obstaculizando una transformación del orden binario de género. Lo ilustra una docente: “el centro de alumnos está conformado más por mujeres, pero los varones que la integran yo los encuentro... me sacó el sombrero con ellos porque (...) es que son súper organizados, entregan los ticket (...) y todo ese trabajo se lo lleva un joven que yo he escuchado que le gusta la computación entonces él hace todo con colores” G11P5- M.

---

8. Parada de manos.

Desde esta posición sexista, se justifican las labores de crianza y participación familiar, delimitando roles, tiempos, tareas para padres y madres. La feminización de los cuidados y la masculinización de la producción es reconocida por las familias, una madre comenta: “es que pienso que las mujeres somos más cautelosas, en mi caso mi esposo es más fresco por así decirlo, toma las cosas con más relaxo, yo soy más como ... pienso que me funciona porque si no... es que en mi caso el papá es muy permisivo con la niña, él es lo que ella diga, como ella diga, entonces yo no, soy yo la que tengo que marcar la pauta, porque si no ella ya quiere como volar, entonces me toca un, no señora” G6F6-M.

Uno de los obstáculos para posibilitar transformaciones al orden binario es la dobledicción. La que se traduce en un intento por subvertir lo débil-frágil atribuido a las niñas invitándolas a transitar hacia lo fuerte-indiferente, frente al mundo hostil que se habita, lo que reproduce su posición subordinada, así lo discuten unas madres: “uno tiene que enseñarles a los niños, por ejemplo, yo igual le digo, tú sabes que a la Rosa siempre le han hecho como bullying, la Rosa más pasaba llorando que contenta, y ella se quería ir a toda costa, entonces yo le decía que ella tenía que tratar de que no le afecte porque eso le va a pasar en todos lados y ella tiene que sacar carácter, porque le va a pasar en la universidad, le va a pasar en la vida, en todo” F3-M, “por último, ya, tratar de que aguante un poco, que sea tolerante con algunas cosas, o que no le importe no más” G10F2-M, recordándole que por ser niña, seguirá recibiendo violencia.

La imposibilidad de comprender las implicancias y profundidad del sexismo, simplifica, caricaturiza y reproduce las brechas de género. Se argumenta con recursos decorativos o de cuotas, observando la problemática de forma descontextualizada como una situación particular masculina de desventaja, sin comprensión que una minoría social no tiene relación con la cantidad, sino más bien con la tenencia o no del poder, como lo expresa el profesor: “es complicado hablarle a un niño que tiene que tener igualdad de género cuando el equipo directivo son solamente mujeres, es complicadísimo” G11P1-H.

## Conclusiones

La identificación de las posiciones discursivas en torno a la ciudadanía en el mapa socioescolar permite dialogar, cuestionar y preguntarse por la normalidad con que algunas posiciones hegemónicas re-imprimen sistemáticamente formas que entorpecen, enlentecen y desincentivan el protagonismo, la agencia y otras ciudadanías no institucionales. Es así que este ejercicio reconoce la presencia simultánea de las múltiples expresiones que se articulan dentro y fuera de la escuela, y cómo son habladas a través de los distintos cuerpos que se (des)encuentran en el *espacio escolar*, este último como organizador de prácticas mayoritariamente subordinantes. Estos cuerpos escolarizados son atravesados por discursos ocultos y opacos, que tensionan

el campo entre el adultocentrismo-adultismo y las grietas discursivas, que desde la subversión, disputan y transforman el escenario social, ampliando el abanico para otras ciudadanía posibles, polifónicas e inclusivas. Coincidimos con Díaz-Bórquez et al.(2018), respecto de la necesidad de provocar cambios estructurales orientados a reducir las desigualdades, y redistribuir el poder social entre el mundo adulto y la niñez.

La escuela ha sido desde sus orígenes un espacio de regulación y dominación. Reproduce y amplifica el modelo normativo que la clase dominante impone, para mantener su estatus de privilegio. Esta dinámica se expresa en el predominio que alcanzan las posiciones discursivas hegemónicas sobre la ciudadanía, las que regulan las relaciones sociales -sobre un pretendido modelo de virtud- para la formación de ciudadanos y ciudadanas que convivan y se integren -siempre a futuro como adultos o adultas- a la sociedad desigual que la clase dominante espera seguir reproduciendo.

En este marco, los espacios de enunciación de las disidencias o resistencias aparecen siempre en posiciones subalternas. No obstante, su circulación entrega pistas sobre las posibles grietas al modelo que se impone en las escuelas. ¿Cuál es entonces el espacio de enunciación de esas ciudadanía disidentes, contra-hegemónicas o “peligrosas”?

Una primera consideración, es reconocer que las posiciones discursivas contra-hegemónicas de la ciudadanía no son puras ni acabadas. Se construyen en una relación de oposición, siempre incómoda y riesgosa, para las más dominantes. Se trata de posiciones que cuestionan la idea de la escuela como un espacio neutro y seguro, al interior de una frontera que demarca independencia con lo que sucede en el extramuros. Por el contrario, traen la calle a la escuela, saltan el muro y confrontan la idea depurada y civilizatoria-colonizadora de una ciudadanía institucional y normativa. Lo que coincide con Espinoza et al.(2020), quienes sostienen que las niñeces no son únicamente escolares, sino también ciudadana-os.

La ambigüedad y multiplicidad de sentidos que conviven en las orientaciones de la política pública sobre la educación ciudadana en Chile, no hacen más que “camuflar” o “disimular” el acomodo de la función normativa y cívica de la escuela, en relación a su labor formadora de “ciudadanos y ciudadanas para el país”. Por tanto, es urgente reconocer otras maneras y expresiones de garantía y ejercicio de derechos de las-os aún no ciudadanas-os, entre las grietas institucionales, que les consideren como sujetas-os políticas-os sin restricción por edad. A ese proceso deberíamos prestar atención y buscar una comprensión-acción acorde a las necesidades de transformación radical de la escuela.

Las técnicas de investigación, al estar prefiguradas por personas adultas -quienes además participamos como portadoras de un saber-poder-, limitan las posibilidades de apertura de espacios de enunciación para y con las niñeces. La aparición de estas

posiciones contra-hegemónicas en contexto escolares, son posibles de identificar en otros contextos, como el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) del Perú, el Movimiento Nacional de Meninos y Meninas de Rua (MNMMR) de Brasil, y el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo (MNCP) de Argentina, experiencias que destacan por la participación política de niños de sectores populares (Morales y Magistris, 2019). Asimismo, los movimientos de infancias y juventudes, que Liebel (2019) denomina como la ciudadanía desde abajo. El libro *Educar hasta la ternura siempre* (2021), compilado por Magistris y Morales, recopila una serie de experiencias y reflexiones en torno al protagonismo de las niñas, y diversas expresiones para hacer frente a las nociones de infancia impuestas por los discursos hegemónicos.

Estas posiciones contra-hegemónicas en las grietas implica un desafío también a las metodologías y prácticas con las que tradicionalmente observamos, producimos y analizamos los procesos y relaciones sociales que ocurren en el espacio escolar. Invitar a las infancias a tomar parte y dar forma a la investigación en distintas etapas del proceso, permite que emerjan nuevas posiciones que, sin sus experiencias, relatos y expertiz, no se producirían. Como es el caso, de posiciones y discursos no adultocéntricos-adultistas.

## Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73), 249-264.
- Alday, C., y Lay-Lisboa, S. (2021). Política, orgullo y rebeldía: Tácticas para disputar derechos. Diversidades sexuales y parentalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23 (1), e1671. Doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1671.
- Alexgais, A. (2019). *Manifiesto Anti-adultista*. Reacia
- Alvarado, S., y Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: Una estrategia para la construcción de justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (1), 35-56.
- Álvarez, D. (2005). Lectura y formación ciudadana. un estudio aplicado a la Escuela de Animación Juvenil. Medellín, Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28 (1), 147-167.
- Angulo, E., y Redon, S. (2012). La educación pública en la encrucijada: La pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 27-46.
- Apple, M., y Bean, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Areste, S., y Lenzi, A. (2006). La escuela media en la encrucijada de la ciudadanía: Un estado del conocimiento y de su investigación. *Anuario de Investigaciones*, 13, 89-98.

- Barriga-Redel, G., Briceño, M., y Lay-Lisboa, S. (2021). Poderes que educan: arquitectura, estéticas y discursos de la relación pedagógica universitaria. *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, 2 (3), 31-50. Doi: 10.5377/rlpc.v2i3.10335.
- Bernal, R., Estrada, V., y Franco, M. (2006). Ambiente humano: Un enfoque para la formación de ciudadanos. *Educación y Educadores*, 9 (1), 135-145.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1 (3), 253-284.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Revista Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42.
- Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: Un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 115-143.
- Castro, M., y Rodríguez, A. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles Educativos*, 34, 129-141.
- Cavieres, E. (2015). Enseñando ciudadanía en medio del conflicto: Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1311-1334.
- Cely, A., y Moreno, N. (2008). Construcción de ciudadanos mediante lenguajes espaciales. *Folios*, 28, 64-73.
- Chamorro, D., Barletta, N., y Mizuno, J. (2013). El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana. *Signos*, 46 (81), 3-28.
- Conde, F. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos, Cuadernos Metodológicos*, 43. Centro de investigaciones sociológicas (CIS).
- Danzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Pretextos.
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., & Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16 (1), 101-113.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Espinoza, A., Vergara-López, S., y Anaya, R. (2020). Componentes de la ciudadanía en la infancia: aprendizajes para la formación de ciudadanía. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7 (2), 2-29.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43 (1), 63-80.



- Gaitán, L. (2014). *De “menores” a protagonistas: Los derechos de los niños en el trabajo social*. Impulso a la acción social.
- Gee, P. (2005). *La ideología en los discursos*. Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Gómez, M. (2011). Batuta Caldas-Colombia: Un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), 649-668.
- Huerta, J. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 121-145.
- Ilich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Godot.
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: Una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox y J. Castillo (eds), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*, (pp. 113-141). Universidad Católica de Chile.
- Lay-Lisboa, S., y Montañés, M. (2017). ¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Academicista? La infancia nos habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo. *Revista Internacional de Sociología y Educación*, 6 (3), 323-349. Doi: 10.17583/rise.2017.2500.
- Lay-Lisboa, S., y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17 (2). Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176.
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G., y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de Ciudadanía. *Revista Sociedad e Infancias*, 2 (1), 147-170. Doi: 10.5209/soci.5947.
- Liebel, M. (2021). *La Niñez Popular. Intereses, Derechos y Protagonismos de los Niños y Niñas*. Catarata.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. IFEJANT.
- Magendzo, A., y Pavéz, J. (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis Educativa*, 20 (1), 13-27.
- Magistris, G., y Morales, S. (2021). *Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Chirimbote.



- Mercado, J., y Pinochet, S. (2021). Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (43), 289-305.
- MINEDUC (2012). *Bases Curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales Educación Básica*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC (2016a). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2016b). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. División de Educación General, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2017). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*. División de Educación General, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2018). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana en Educación Parvularia*. División de Políticas Educativas, Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Montañés, M. (2010). *El grupo de discusión. Cuadernos CiMAs*. <http://www.redcimas.org/biblioteca/metodologia/>.
- Montañés, M., y Lay-Lisboa, S. (2019). Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas. (Un ejemplo: El caso de los discursos de la infancia sobre el mundo adulto). *Revista Empiria*, 43.
- Morales, S., y Magistris, G. (2019). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote.
- Muñoz, C., Vásquez, N., y Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los Derechos Humanos al finalizar la educación general básica: Un estudio desde las aulas de historia. *Psicoperspectivas*, 12 (1), 97-117.
- Muñoz, I., y Osandón, L. (coord.) (2013). *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. DIBAM.
- Nichel, F. (2019). Experiencia de investigación militante como herramienta de transformación social con niños y niñas organizados de la comuna de Recoleta. Trenzar. *Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 1 (2), 18-33.
- Osandón, L., Águila, E., y Carrasco, A. (2016). Desafíos y brechas en formación ciudadana: Relato de una experiencia con profesores. *Docencia*, 58, 60-71.


- Pagés, J., y Santisteban, A. (2006). La educación para la ciudadanía hoy. En J. Pagés y A. Santisteban (coords.), *¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria?* (pp. 1-23). Wolters Kluwer.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. Doi: 10.5354/0719-529X.2012.27479.
- Pinochet, S., y Mercado, J. (2017). Educación para la participación ciudadana: Algunos desafíos en la implementación de la Ley 20.911 de Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales. *Tierra Nueva*, 14, 35-43.
- PNUD (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo.
- Quintero, M., Alvarado, S., y Miranda, J. (2016). Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: Un análisis de impacto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 147-161.
- Quintero, M., y Mateus, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Folios*, 39, 137-147.
- Redon, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis*, 10 (30), 447-476.
- Redon, S., Angulo, J., y Vallejos, N. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática: Estudio de casos en escuelas en contextos de pobreza en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (13), 1-27.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: Desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 217-237.
- Rodríguez Pascual, I. (2006). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Ross, W., y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Ruíz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Revista Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2).
- Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 21-27.
- Torney-Purta, J., y Amadeo, J. (2015). El estudio de la educación cívica y política: Historia e implicancias para Chile y América Latina. En C. Cox y J. Castillo (Eds). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 53-73). Universidad Católica de Chile.
- Venegas, J. (2016). *¿Por qué los jóvenes chilenos rechazan la política? Desafección política juvenil en el Chile postransición*. RIL.


- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 14 (1), 55-65. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544.
- Verhellen, E. (1992). Changes in the Images of the Child. En M. Freeman y Ph. Veerman (eds.), *The ideologies of children's rights* (pp. 79-94). Martinus Nijhoff.
- Yáñez-Yáñez, S., y Lay-Lisboa, S. (2019). Niñez y feminismo, tensiones en torno a la socialización de género. *Tierra Nueva*, 16, 64–85.


### Sobre los autores

SIU LAY-LISBOA es Doctora en Investigación e Innovación en Educación. Académica de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica del Norte e investigadora del Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (CIIE) de la misma Universidad. Sus líneas de interés son educación, otras ciudadanías, protagonismo y participación de la niñez.

Correo Electrónico: slay@ucn.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-9294-4337>

SUSAN YÁÑEZ-YÁÑEZ es Magíster en Psicología Social. Sus intereses de investigación son niñez y política, migración, arte-educación y otras ciudadanías. Correo Electrónico: su.yanezyanez@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-4925-4397>

JAVIER MERCADO GUERRA es Doctor en Antropología Social. Académico de la Escuela de Educación y director del Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (CIIE) de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta. Sus intereses de investigación son la educación intercultural y la educación para la ciudadanía. Correo Electrónico: jmercado02@ucn.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-3453-4660>

OSCAR VÉLIZ-GARCÍA es Magíster en Psicología Clínica y en Neuropsicología Clínica. Académico de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica del Norte. Sus intereses de investigación son la neuropsicología escolar, el protagonismo y la participación de la niñez. Correo Electrónico: oveliz@ucn.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-4698-4012>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Participación y ciudadanía: la voz de adolescentes miembros de Consejo Comunal de Infancia de la ciudad de Iquique**

*Participation and citizenship: the voice of adolescent members of the Community Council for Children of the city of Iquique*

**RAQUEL CORRALES-SOTO**

**CONSTANZA MORALES-VILLALÓN**

*Investigadoras Independientes, Chile*

**JOUCELYN RIVADENEIRA-VALENZUELA**

*Universidad Arturo Prat, Chile*

**RESUMEN** El objetivo del presente estudio se centró en indagar en las experiencias de participación de adolescentes que son miembros del Consejo Comunal de Infancia de la ciudad de Iquique. A partir de un diseño metodológico cualitativo se llevó a cabo un estudio de caso con tres adolescentes entre 16 y 18 años de edad. Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas vía plataforma online para posteriormente realizar un análisis de contenido. Los resultados muestran que los adolescentes miembros del Consejo valoran los avances en materia de participación en el Consejo Comunal, especialmente dado que no se visualizan otros espacios que permitan desarrollar este derecho. Se reconoce asimismo que persiste una visión adulto-céntrica en los espacios territoriales en donde la participación suele permanecer en un plano simbólico que



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

requiere todavía de profundas transformaciones. Se discute el alcance de los hallazgos y los desafíos pendientes en nuestra sociedad.

**PALABRAS CLAVE** Derecho a participación; adolescencia; consejo comunal de infancia; formación ciudadana.

**ABSTRACT** The present study aimed to investigate the participation experiences of adolescents who are members of the Communal Council for Children of the city of Iquique. Based on a qualitative methodological design, a case study was carried out with three adolescents between 16-18 years old. Semi-structured interviews were applied via online platform to later perform a content analysis. The results show that members of the Council value the progress in terms of participation in the Communal Council, especially since there are no other spaces that allow this right to be developed. It is also recognized that an adult-centric vision persists in territorial areas where participation remains on a symbolic level that still requires profound transformations. The scope of the findings and the persistent challenges in our society are discussed.

**KEY WORDS** Right to participate; adolescence; communal childhood council; citizenship training.

## Introducción

La participación de niños, niñas y adolescentes (NNA) en los procesos de toma de decisiones es reconocida en documentos internacionales y nacionales de derechos humanos. A nivel internacional, en 1989, la Asamblea General de la ONU adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). El principio de Participación está incluido en los artículos 12 al 17 de la CDN y refiere a que los niños y las niñas tienen derecho a ser escuchados y a que su opinión sea considerada en la toma de decisiones sobre todos los asuntos que afectan sus vidas (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2020).

La aprobación y posterior ratificación de la CDN constituye un importante hito que influyó en el cambio de paradigma en los países latinoamericanos respecto de la comprensión de la infancia, superando las barreras ligadas a las infancias y adolescencias como objetos de protección, para reconocerlos como individuos sujetos con plenos derechos y dignos de una protección especial e integral. Nuestro país firmó y suscribió la CDN junto a otros 57 países el año 1990, siendo promulgada como Ley mediante el Decreto Supremo 830 del Ministerio Relaciones Exteriores y publicado en el Diario Oficial del día 27 de septiembre de 1990.

El derecho de participación y el derecho a ser escuchado, tal como están consagrados en la CDN, suponen que NNA tengan la oportunidad de expresar sus puntos de vista, que sus opiniones sean tomadas en cuenta en la toma de decisiones y logren cambios en todos los asuntos que afectan sus vidas. Sin embargo, la implementación de este derecho ha demostrado ser un enorme desafío (Bae, 2009; Cockburn, 2005). A pesar de la existencia de leyes, reglamentos y acuerdos que promueven la participación infantil, existe evidencia que la participación de NNA - en el mejor de los casos- es parcial y, a menudo, puede caracterizarse como simbólica (Collins, 2015; Hart, 1997; Thomas, 2007). Al respecto, estudios en Europa y Asia señalan que la participación de los NNA en las decisiones de gobernanza local y nacional suelen ser normativamente limitadas o fragmentadas (Fleming, 2013; Nir & Perry-Hazan, 2016) lo que implica que es un tipo de participación que otorga a los NNA el poder de tomar decisiones, pero restringe este poder dentro de límites establecidos.

Por otro lado, en Chile la capacidad de los NNA para participar de manera significativa en los procesos de toma de decisiones en asuntos que afectan sus vidas parece tomar nuevos aires con la aparición de los consejos consultivos de infancia, espacios comunales, regionales y nacionales que buscan promover la participación local de NNA a través de la articulación de líderes, organizaciones, y grupos juveniles ya existentes en la comuna o bien, potenciar el levantamiento de nuevos liderazgos (Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, 2021).

La investigación en torno a los consejos consultivos ha sido bastante prolífica en el mundo anglosajón (Collins et al., 2016; Cross et al., 2014; Nir & Perry-Hazan, 2016), siendo en menor medida abordado desde una mirada nacional y principalmente centrado en las experiencias de los adultos-profesionales sobre los procesos participativos (Álvarez & Castillo, 2020; Mundaca & Flores, 2014).

El presente artículo se centra en la revisión de las experiencias de participación de miembros adolescentes del Consejo Comunal de Infancia en la ciudad de Iquique. De esta forma, se busca indagar en los significados que ayudan a explicar cómo se vivencia desde los propios adolescentes el fenómeno de la participación. Mediante los hallazgos que aquí se exponen se pretende aportar al evidente vacío empírico que existe en nuestro país en temas de participación infantil desde la subjetividad de los propios NNA.

### **Enfoque de derechos y participación de NNA**

La construcción social de la infancia es relativamente reciente y comienza prácticamente en la edad moderna. Antes de ello, la infancia era difícilmente reconocida como un grupo social con características propias. DeMause (1991) afirma que a la infancia sólo se le reconoce como parte del mundo adulto cuando se produce un proceso de autonomía en los individuos, antes de éste son desconocidos como sujetos

con características específicas e historias de vida. En este sentido, el reconocimiento de la infancia como una construcción social, implica la influencia de un contexto social más amplio que incluye a su vez características como la edad, el género, la etnia, clase social entre otros (Solin & Ruwaida, 2022).

A partir del siglo XIX, la comprensión de la niñez y juventud comienza a cambiar y se plantea por primera vez el papel de los gobiernos y las políticas públicas para garantizar ciertos mínimos. Ya en el siglo XX, se deja atrás de forma definitiva el paradigma de NNA como objetos y se redirecciona hacia una mirada más respetuosa donde prima el reconocimiento como un grupo social con características propias y distintivas (Jans, 2004; Todres & Higinbotham, 2016).

De esta forma, los profundos cambios en la construcción de la infancia están formados por un entramado de acontecimientos sociales, culturales, económicos y políticos que se han nutrido desde la más amplia variedad de conocimientos multidisciplinares, permitiendo así la instalación de lo que actualmente conocemos bajo un nuevo paradigma del reconocimiento de NNA como sujetos de derechos.

Al respecto, el papel de las transformaciones legales y normativas a nivel mundial – como la promulgación de la CDN- han permitido consolidar una nueva concepción del estatus de la infancia: un estatus en que los niños son considerados, a la vez, como portadores de derechos y sujetos de protección integral (Fortin, 2009).

Con más de treinta años, la CDN se erige como el más ampliamente tratado de derechos humanos ratificado en la historia y sigue siendo un logro histórico en el esfuerzo global para garantizar los derechos y el bienestar de todos los NNA.

La CDN reconoce que, aunque para los NNA no existe una presunción automática a favor de la autonomía o la toma de decisiones independiente, si tienen derecho a ser respetados como seres humanos con derecho a participar en las decisiones que les afecten. Como tal, proporciona un equilibrio entre la participación como agentes activos en sus propias vidas y, su derecho a protección adicional durante el período de la niñez y adolescencia. En este sentido, la CDN establece que a NNA se les debe dar espacio para articular los temas que les importan, y que los adultos deben dar peso a lo éstos dicen de acuerdo con su edad y madurez (Lansdown et al., 2014).

La CDN posee 54 artículos, los cuales a su vez dan cuenta de cuatro dimensiones que buscan garantizar que los Estados parte consideren a NNA en igualdad de derechos frente a los adultos, a saber: *derechos de supervivencia, desarrollo, protección y participación*. Respecto a estos últimos, constituyen un marco para el ejercicio progresivo de la ciudadanía, en consonancia con el desarrollo progresivo de cada etapa de la vida del NNA y se encuentran resguardados en los artículos 12, 15 y 17.

Indudablemente nuestro país ha avanzado de manera progresiva en materia de derechos humanos de NNA. Algunos avances incluyen modificaciones al Código Civil en materia de filiación, la creación de las Oficinas de Protección de Derechos de la



Infancia, la puesta en marcha de la Política Nacional de Niñez y Adolescencia 2015 – 2025, y más recientemente el cambio desde el Servicio Nacional de Menores al nuevo Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia (Mejor Niñez), por nombrar solo algunas.

Sin perjuicio de ello, hasta enero del presente año Chile era el único país de Latinoamérica que no contaba aun con un marco legal e institucional que reconociera y garantizara los derechos de los NNA, pese a las recomendaciones y reiteradas solicitudes en torno a la imperiosa necesidad de adoptar las medidas necesarias a través de una ley de protección integral (Díaz-Bórquez et al., 2018). En efecto, después de seis años, el 21 de enero de este año se ha aprobado en el Congreso Nacional la Ley de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez.

En cuanto al Plan Nacional de Derechos Humanos (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2021) en la dimensión de *Niños, Niñas y Adolescentes* se establecen tres metas que compromete nuestro país en esta materia: Meta 1: Existencia de institucionalidad robusta e integral para garantizar los derechos de la infancia en el país; Meta 2: Reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho; Meta 3: Erradicación de la violencia contra niños, niñas y adolescentes. En estas dimensiones comprometidas por nuestro país en el marco de la CDN se considera acciones específicas en cuanto a participación, entre ellas la de *generar orientaciones para el diseño participativo* (ID.320), *Incorporar participación de niños, niñas y adolescentes en diseño de espacios públicos* (ID.321); e *Incorporar a niños, niñas y adolescentes en procesos participativos* (ID.322).

Pese a los avances en materia de acuerdos internacionales, leyes y marcos normativos nacionales, algunos autores son enfáticos en señalar que no ha habido verdaderas transformaciones a nivel cultural. Contreras & Pérez (2011) así lo afirman cuando señalan que más que promover la posibilidad de acción de NNA, las políticas públicas, la sociedad civil y la institucionalidad no han logrado sostener un diálogo equidistante desde un punto intergeneracional y de promoción hacia el mundo de NNA, utilizando un acercamiento desde un punto de vista carencial y no promocional.

Lovera (2017) en tanto, se refiere al concepto de *ciudadanía constitucional* ligado a la participación de NNA como el primer paso hacia la inclusión significativa, dado que la concepción política sobre la que esta se erige, es decir, NNA considerados como seres humanos con igual dignidad, debe llevarnos a repensar los espacios de participación que se les reconocen a la infancia para que ella misma pueda desarrollar sus propias formas participativas.

Queda así de manifiesto que la participación infantil constituye en la actualidad un elemento indispensable en la ciudadanía y en la educación. El cambio en la mirada hacia NNA activos constituye otorgarle otra posición al sujeto adulto y a la relación que puede formar con la niñez (Trilla & Novela, 2001).



En esta línea, Horgan et al. (2017) sostienen que el concepto de participación puede describirse como una tarea democrática centrada en las diferencias, que se realiza en espacios públicos y privados de manera individual y colectiva, pero que es esencialmente un espacio relacional, donde el juego, la educación y el trabajo de los NNA son todos considerados parte de las experiencias cotidianas. En tanto Hart (1992) describe la participación como "el proceso de compartir decisiones que afectan la vida de uno y la vida de la comunidad en la que uno vive" (p. 5). Para Quinteros & Gallego (2016) la participación puede ser entendida desde dos puntos de vista: como derecho, al tener la posibilidad de formar parte en la vida social, haciendo posible el ejercicio del derecho de toda persona a ser escuchada; y, como parte trascendental del desarrollo de una persona, favoreciendo la potenciación de capacidades y competencias para establecer vínculos con otros.

Existen diversos modelos para explicar la participación de NNA en la vida social y política. Por un lado, se reconoce un *modelo unidireccional* que es aquel que supone la extensión a la infancia de formas de participación política diseñadas por y para adultos, que pierden por tanto de vista la especificidad de NNA. Jans (2004) a este respecto comenta que es un modelo de buenas intenciones, que no se puede reprochar debido a que intenta promover espacios de participación que terminan cayendo en lógicas adultocéntricas. Los consejos infantiles se situarían según este autor en este modelo.

Un modelo antagónico al unidireccional es el *modelo de agencia de ciudadanía infantil* el cual sostiene que NNA son capaces de participar activamente en la vida política (Wall, 2011). Este modelo se posiciona desde una mirada más dinámica, flexible e inclusiva de las experiencias de los NNA. Sin perjuicio de ello, Wall (2011) plantea que este modelo se rige también por un sesgo adultocéntrico, al pretender que NNA "encajen" en construcciones participativas -y políticas, por tanto- formadas desde los adultos, y no pretende desafiar esa mirada hegemónica del adulto por sobre las infancias y adolescencias.

Otros modelos más recientes son aquellos que impulsan el ejercicio de la *ciudadanía política infantil*, el que aborda directamente la cuestión del poder. Según este modelo, la democracia significa luchar contra las normas históricas de poder para la inclusión de la mayor diversidad posible de diferencias sociales (Thomas, 2007). Este autor señala que la representación es más inclusiva de NNA cuando anima a los grupos marginados a expresar sus puntos de vista. Este modelo apunta a cómo se puede utilizar el escenario político para deconstruir supuestos normativos profundamente arraigados que hacen que NNA sean menos que sujetos políticos plenos. Bajo este modelo, el poder y la participación se extiende a NNA tomando en consideración su diversidad de edades, géneros, etnias, culturas, clases, situaciones entre otros (Lister, 2007).

Lundy (2007) por su parte desarrolló 4 dimensiones que necesitarían ser consideradas en la implementación de una participación infantil significativa: (a) el *espacio* comprendido como un mecanismo o contenedor que pueden utilizar los NNA para expresar sus puntos de vista en su entorno; (b) la *voz*, mediante la cual se debe facilitar acceso a la información y desarrollo de oportunidades que apunten a fortalecer sus opiniones; (c) la *audiencia*, que se refiere a que las opiniones de NNA deben ser escuchadas y consideradas por las partes que tienen autoridad/poder para tomar; (d) la *influencia* mediante la cual las opiniones de NNA deben ser tomadas en serio y actuar en consecuencia.

Las dificultades prácticas de poner en marcha este poder de participación queda reflejado en lo que se conoce como la *escalera de participación* de Roger Hart, en la que distingue varios niveles en los que a NNA se les puede permitir la participación social activa en teoría mientras se les niega en la práctica. En los peldaños inferiores, la participación de los NNA puede reducirse a la manipulación o el simbolismo, es decir, que se utilicen de una forma u otra para los fines sociales o políticos de los adultos. En los escalones más altos, NNA pueden obtener niveles de participación cada vez más poderosos si se les informa, se les consulta, se toman la iniciativa y, sobre todo, se comparte la toma de decisiones real (Hart, 1997).

Kohan (2004) expone al respecto que las modalidades de participación de la infancia están fuertemente ligadas a modelos eminentemente adultos. La forma que tiene la infancia de participar se corresponde muy generalmente con un estilo participativo clásico y formal, normativo y disciplinado. En este sentido, Bustelo (2005) agrega que el discurso adultocéntrico se instala desde edades tempranas. De esta manera, NNA aprenden, interiorizan, e incorporan características y atributos definidos y asignados por la adultez, los cuales configuran a su vez su autoimagen como grupo social y normando las relaciones con los adultos.

Los estudios sobre participación infanto-juvenil en nuestro país tiene algunas importantes aportaciones, presentándose aquí las más relevantes para el objeto de estudio. Díaz-Bórquez et al. (2018) analizan la calidad de la participación infantil a través de la mirada de profesionales vinculados al mundo de la niñez. Entre sus hallazgos señalan que desde la perspectiva de los profesionales se han realizado esfuerzos para cumplir con la mayoría de los criterios de calidad en cuanto a espacios de participación infantil a cargo de las OPD. Sin embargo, a medida que los requisitos de calidad se acercan a la idea de ejercicio democrático, la calidad de la participación también decae. En este sentido, se reconoce que no toda la participación que se promueve es aproximación a la democracia.

Lay-Lisboa & Montañés (2018) indagan en su estudio cómo la infancia entre 10 y 14 años concibe y construye su participación. Los resultados mostraron dos posiciones discursivas contrapuestas: una adultocentrada y otra disidente. Mientras la

adultocentrada da cuenta de una participación construida desde modelos predominantemente adultos, hegemónicos y normativos de participación, la disidente se refiere a un discurso contestatario y provocador, que deconstruye los metarrelatos hegemónicos, dando cuenta de una participación más democrática, inclusiva y creativa.

En tanto, en el estudio de Escobar & Pezo (2019) se centraron en indagar en la participación de adolescentes estudiantes y sus principales resultados apuntan a la necesidad de construir espacios de participación genuina y repensar los espacios educativos en particular, a modo de promover lugares democráticos que faciliten los intercambios que complejicen las interacciones.

Estos avances en la investigación en torno a la participación infanto-juvenil a nivel nacional permiten sin duda alguna, tener un primer acercamiento a la compleja realidad en la que queda en evidencia que los espacios participativos poseen un sesgo adultocéntrico y tiende a reproducir la hegemonía imperante.

### **Consejos de Infancia y Adolescencia**

Los programas de participación infantil han surgido desde una serie de influencias clave, en particular el énfasis de la CDN frente al reconocimiento de NNA como titulares de derechos, los estudios de la infancia sobre NNA como actores sociales y el reconocimiento de la naturaleza relacional de la vida de NNA. Para Smith (2012) todas estas influencias han apuntalado los movimientos para promover la inclusión de NNA como participantes en lugar de aprendices de adultos en la sociedad.

Los primeros consejos municipales de NNA nacen en la década de los '70 en Francia con el propósito de fomentar la educación cívica a través de la imitación de las funciones del alcalde y concejales (Llena & Novella, 2018).

Checkoway & Aldana (2013) plantean que el compromiso cívico en relación a NNA adopta muchas formas e identifican cuatro principales: participación ciudadana, organización de base, diálogo intergrupar y desarrollo sociopolítico. Los consejos de infancia/juveniles son identificados por estos autores como una de las actividades dentro de la *participación ciudadana*. Si bien en la estructura y forma pueden variar, Taft & Gordon (2013) advierten similitudes en cuanto a que los consejos conectan a los NNA con los encargados de formular políticas, a los NNA participantes se les considera expertos en temas propios, los consejos trabajan en temas de política relacionados con la infancia y juventud, están formalizados y generalmente forman parte de la estructura de gobierno local, siendo autorizados por estatuto u orden ejecutiva, contando con personal adulto para apoyar el trabajo y reunirse de manera regular o semi-regular.

Respecto los múltiples beneficios en torno a promover la participación de NNA en espacios territoriales, diversos autores coinciden en que esta adquisición de experiencias les ayuda a regular las interacciones sociales (Elsley, 2004), a desarrollar la autoestima, las habilidades cognitivas, las habilidades sociales y el respeto por los demás

(Akiva et al., 2014; Covell & Howe, 2005; Kirby & Bryson, 2002). Al respecto, Leggett & Ford (2016) demostraron en su estudio como los NNA que se involucran en grupos e interactúan con sus comunidades, aprenden a participar activamente y establecer reglas y compromisos necesarios para regular las interacciones sociales, generando así vínculos y cohesión en beneficio propio y del grupo. Además, NNA aprenden a ofrecer ideas y a adquirir experiencias a través de la interacción entre iguales en sus propios espacios sociales.

Complementariamente, estos espacios interactivos permiten a NNA comprender el funcionamiento de las políticas públicas y locales, fomentando los principios de una ciudadanía participativa (Flanagan & Levine, 2010).

Con todo, las experiencias de participación de NNA en espacios de gobernanza ha sido mayormente desarrollado en espacios europeos (Faulkner, 2009; Shephard & Patrikios, 2013).

En cuanto a las principales dificultades que se asocian a las experiencias en torno a los consejos, Bessel (2009) identifica varios elementos que pueden constituirse en una barrera a la participación: las actitudes adultas, normas culturales y sociales, los contextos institucionales, falta de claridad sobre la participación de NNA; y preocupaciones por las posibles connotaciones o consecuencias negativas.

En nuestro país, los Consejos Comunales de Infancia nacen de la mano del Servicio Nacional de Menores -actual Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia- y la puesta en marcha el año 2001 de las Oficinas de Protección de Derechos de la Infancia y Adolescencia -OPD- entre cuyos resultados esperados se encuentra la conformación de consejos consultivos a nivel local que funcionen bajo la regulación de un reglamento interno (Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, 2021). Asimismo, se espera que las OPD integren a NNA del Consejo Consultivo Local a instancias de relevancia comunal y de toma de decisiones, así como encuentros con la autoridad local al menos dos veces al año.

Respecto a lo que se espera a partir de los Consejos de Infancia, las orientaciones de las OPD señalan que el impulsar estas instancias debe promover la participación sustantiva por sobre la participación consultiva. Diferencia ambos conceptos de la siguiente manera:

Por participación consultiva se entiende aquella en la que se promueve el rescate de la opinión de los niños, niñas y adolescentes frente a los temas mientras que por participación sustantiva se entiende la que se produce al existir un encuentro entre las capacidades de participación de los sujetos, en este caso de los niños, niñas y adolescentes, y las oportunidades de participación que se ofrecen desde los diversos organismos del Estado. Junto con ello, se entiende que los niños, niñas y adolescentes participen en el diseño de las iniciativas, y durante su ejecución y evaluación” (p. 17).

Con la puesta en marcha de la Ley de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez se espera que sean las nuevas Oficinas Locales de Infancia las que reemplacen a las OPD. Esta nueva institucionalidad contemplaría -al menos en principio- la instalación de tres líneas de acción: promoción, prevención y protección general. Desde la dimensión de promoción se esperaría orientar a NNA y sus familias en el ejercicio de derechos y fortalecer e impulsar la participación de NNA, familias y sociedad civil en general a través específicamente de los Consejos Comunales de Infancia (Ministerio de Desarrollo Social, 2019).

Respecto a la investigación en torno a los Consejos Comunales en nuestro país, esta ha sido escasa en general pero permite un primer acercamiento positivo. Mundaca & Flores (2014) presentan un análisis de la figura del Consejo Comunal de Infancia en la ciudad de Coquimbo, sus hitos y funcionamiento. Enfatizan en la necesidad de fortalecer el protagonismo de NNA en el discurso educativo y la política pública, desafiando las creencias y disposiciones culturales imperantes.

Por su parte, Álvarez & Castillo (2020) indagan en la historia y testimonios de NNA miembros del Consejo Comunal de Infancia de la ciudad de Antofagasta. En su análisis, destacan la participación de NNA que les valida como interlocutores válidos en el territorio.

De esta forma, se constata que pese a la relevancia del tema y los enormes desafíos que nuestro país enfrenta en temas de participación, la investigación en torno a los Consejos Comunales de Infancia requiere de nuevas aportaciones que permitan avanzar en este conocimiento y reflexionar en torno a las propias experiencias de sus miembros.

## **Metodología**

A fin de abordar adecuadamente los objetivos planteados para este estudio se optó por un diseño metodológico cualitativo. Se llevó a cabo un estudio de caso como herramienta de investigación que indaga a un grupo limitado pero significativo, para propiciar profundidad e integralidad en el abordaje de fenómenos únicos (Stake, 2007).

### *Procedimiento*

Para poder llevar a cabo el estudio se contactó con la OPD de la ciudad de Iquique buscando acceder a los miembros del Consejo Comunal de Infancia. Cabe mencionar que la OPD Iquique se inaugura el año 2005, instalando el primer Consejo Comunal de Infancia en ese mismo año. Aun así, el Consejo Comunal no se ha mantenido en un constante funcionamiento durante todo ese periodo, sin perjuicio que el año 2017 se reactiva y desde entonces se ha trabajado de manera sistemática.

Los participantes fueron seleccionados por conveniencia entre los miembros del Consejo que a la fecha del estudio eran 6 adolescentes entre 16 y 18 años de ambos sexos.

Accedieron al estudio de forma voluntaria 3 participantes del Consejo -dos hombres y una mujer-, a quienes se les explicaron los objetivos del estudio y accedieron una vez firmado el consentimiento informado. En el caso de la adolescente de 16 años además se solicitó el consentimiento a los padres. Los participantes de la muestra tienen más de 2 años de antigüedad en el Consejo, y en el caso de la adolescente, ésta cumplía un rol directivo dentro del mismo. Uno de los participantes varones ya había egresado de la enseñanza media, en tanto los otros dos participantes asistían a la enseñanza media. Los tres participantes residían en la ciudad de Iquique.

### *Instrumento*

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas mediante plataforma digital Zoom durante los meses de febrero y marzo de 2021 debido a la situación de pandemia al momento de la recogida de datos. La entrevista contempló tres grandes ejes (espacios de participación – participación ciudadana infantil – identidad en la sociedad adultocentrista). La duración aproximada de las entrevistas fue de 45 minutos. Posteriormente las entrevistas fueron transcritas, analizadas y codificadas.

El corpus total de las entrevistas se codificó en función del contenido, creando unidades de significado filtradas y reorganizadas en forma abierta mediante análisis de contenido. De acuerdo a Strauss & Corbin (1990) estas se basan en la extracción de ideas clave que permiten articular la información en categorías, las que son contrastadas en momentos posteriores al análisis o integradas en categorías más complejas.

Este estudio se rigió por los aspectos éticos que direccionan el quehacer investigativo de la Universidad como parte de un trabajo investigativo de titulación de grado en Trabajo Social, resguardando la confidencialidad de los datos, reconociendo la individualidad de los sujetos y procurando el consentimiento informado de los participantes (González, 2002).

### **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo a las siguientes categorías que resultaron del análisis de las entrevistas en concordancia con los ejes contemplados: **espacios de formación:** *formación ciudadana y participación y territorio;* **participación ciudadana infantil:** *derecho a opinión y enfoque de derechos;* e **identidad en la sociedad adulto-centrista:** *percepciones en torno a la infancia, adolescencia y adulto-centrismo, y toma de decisiones.*

## **Espacios de Formación**

### ***a) Formación ciudadana***

Los participantes del Consejo Comunal reconocen en esta instancia un comienzo en la participación juvenil, un espacio en general libre de críticas donde se puede opinar y representar la postura de los NNA pertenecientes a la comuna de Iquique frente a las autoridades locales.

*“El consejo personalmente para mí es como una instancia, es como un espacio más que una instancia, donde uno puede dar su opinión libremente y sabiendo que uno no va a ser juzgado” (E.1).*

*“El consejo para mí.... al menos fue como mi iniciación en la participación juvenil por decirlo de alguna manera” (E.2).*

*“Como el alcalde tiene su consejo de adultos, nosotros somos el consejo de todos los adolescentes, pero nuestra temática es que protegemos los derechos de los niños” (E.3).*

El proceso de formación ciudadana en NNA propone un objetivo compartido de construir una sociedad más justa y solidaria, fundada en una colaboración y corresponsabilidad de todos los actores sociales, este proceso de formación debe incluir los conocimientos, valores y habilidades que permiten a los individuos desarrollarse plenamente como miembros de una comunidad democrática. A través de la participación infantil, NNA tienen la oportunidad de colaborar para el fortalecimiento de la democracia y por ende, de las sociedades.

En esta línea, Disi & Mardones (2020) entienden la formación ciudadana como un proceso de socialización constante en el tiempo que busca preparar ciudadanos involucrados en los asuntos públicos, comprometidos y con un comportamiento político responsable, y que por tanto, estas acciones requieren del involucramiento consciente de todo tipo de actores sociales.

### ***b) Participación y territorio***

Sherrod (2007) sostiene que cualquier discusión sobre la participación infantil se inserta en un contexto sociopolítico más amplio. En particular, la ciudadanía generalmente significa participación activa en la vida social y política. La capacidad de participar en los procesos deliberativos de toma de decisiones está en el centro de la legitimidad de cualquier orden social.

Los relatos en esta dimensión se dirigen al reconocimiento que NNA de la ciudad no cuentan con espacios resguardados y que ello es algo que influye en la manera en cómo se plantea la participación a largo plazo.



*“No hay como espacios, o sea igual la OPD puede hacer conversatorios, charlas con respecto a esto, pero tampoco están los espacios, o sea pueden existir una vez en el año, pero tampoco se mantienen en el tiempo” (E.1).*

*“Ahora se ve más que antes, pero falta (...) los mismos adolescentes, los mismos niños se están organizando, pero, que se den las oportunidades igual es muy complicado, si no fuera porque se están autoorganizando yo creo que no habría tanta participación infantojuvenil” (E.2).*

*“En realidad no mucho (...) más la comunidad aquí en Iquique está pensando en otras cosas, que en uno mismo (...) diría que no, que no hay mucha participación y responsabilidad en muchos casos” (E.3).*

Asimismo, los espacios autoconvocados también parecen tomar cierta relevancia a propósito de los cambios sociales de los que son protagonistas NNA en los últimos años. Escobar & Pezo (2019) así lo enfatizan cuando señalan que “en el último período, las juventudes se han constituido como un actor que participa y cuestiona la congruencia de las diversas instituciones sociales, construyendo demandas que buscan mejorar las problemáticas que les atañen” (p. 67).

Para Llena et al. (2018) la participación ofrece a NNA la oportunidad de desarrollarse como miembros competentes, seguros de ellos mismos y de contribuir a la transformación de su comunidad. Aumenta el compromiso, contribuye a la construcción de una ciudadanía democrática, activa y comprometida, afectando positivamente al sentimiento de formar parte y pertenecer a la vida social y por ende, democrática.

Al respecto y en nuestro país, el Observatorio de Niñez y Adolescencia (2020) señala que de todos los dominios definidos por el Observatorio, el de Autonomía Progresiva y Participación ha sido el más crítico en cuanto a disponibilidad de información oficial. Esta situación se mantiene desde el informe de año 2016 en donde no es posible encontrar datos que permitan afirmar que el Estado está generando espacios y fortaleciendo capacidades en torno a la participación efectiva de NNA en espacios comunitarios y escolares.

## **Participación ciudadana infantil**

### ***a) Derecho a opinión***

En el caso de los entrevistados, los relatos dan cuenta de miradas críticas hacia la sociedad. Reconocen el sesgo adulto que impide ejercer el derecho a opinión de NNA como un derecho fundamental ligado además a la construcción de la ciudadanía.

*“La opinión de los niños, niñas y adolescentes está como super invisibilizada, solo por el hecho de que culturalmente el niño no puede opinar, no puede hablar porque no sabe o porque no tiene la experiencia necesaria como para generar una opinión (...) considero que la comunidad o la sociedad iquique*



*ña está muy -como decirlo- primitiva en ese aspecto, siento que aún falta, falta como educación, falta aplicación” (E.1).*

*“Si bien muchas veces se nos ha ignorado nuestras opiniones, nosotros somos bastante pesados e insistimos... eh... porque creemos que no por ser chicos nos deberían ignorar o no deberían escuchar nuestras opiniones porque al fin y al cabo también somos ciudadanos de Chile” (E.2).*

*“Nos dejan hablar, pero no nos toman atención eh... podemos dar muy buenas ideas y todo, pero en realidad en ese momento nos van a decir que ya... o que nos apoyan, pero va a pasar el tiempo y nunca va a llegar ese apoyo, o esa solución que queremos no va a llegar” (E.3).*

El derecho a opinar es un principio que surge de la doctrina de la Protección Integral de NNA y que toma forma a través de la CDN sobre la premisa fundamental de la confirmación de su estatus jurídico como sujetos de derecho. En este sentido, este principio para ser ejercido en forma efectiva requiere que se respete la opinión de NNA en todas las circunstancias que puedan afectarlos. Del Morral (2007) enfatiza la importancia de la interdependencia indisoluble entre el derecho a expresar opinión, el derecho a ser oído y el derecho a que tales opiniones sean debidamente tomadas en cuenta en razón de la edad y madurez del NNA, dado que deben concurrir estos tres elementos a objeto de garantizar efectivamente el derecho a opinar.

A respecto, Nir & Perry-Hazam (2016) sostienen que habitualmente se tiende a alentar a que NNA participen en instancias que contribuyan en asuntos relacionados con actividades de ocio, tiempo libre y eventos sociales, pero los asuntos públicos más amplios y serios -por así decirlo- están estrictamente fuera del alcance de la opinión y participación de NNA. En este sentido, Thomas (2007) indica que en este tipo de participación fragmentada o simbólico el mensaje que se refuerza explícita e implícitamente a NNA es que sus puntos de vista pueden ser importantes en algunas áreas, pero es altamente probable que sean irrelevantes en la gran mayoría de asuntos locales.

En tanto, para Collins (2015) la participación simbólica es más dañina que la no participación, dada las expectativas que genera y que permanecen incumplidas a lo largo del funcionamiento de los Consejos Infanto-Juveniles. Marshall et al. (2015) coincide además en el daño que se puede producir no sólo a la instalación de confianzas, sino que puede conducir a profundos sentimientos de frustración.

### ***b) Enfoque de derechos***

Desde el enfoque de derechos humanos, la participación, para que sea considerada como tal, debe contemplar la posibilidad de que a través de ella se genere incidencia en el espacio público (Defensoría de la Niñez, 2020).

En este apartado se exponen las percepciones que poseen los/as participantes respecto a cómo el enfoque de derechos se encuentra en proceso de construcción, evidenciando aun barreras importantes que derivan de la falta de educación en derechos humanos, tanto en adultos como en NNA.

*“Falta educación, falta también interés yo creo, porque por más de que nosotros eduquemos, capacitemos de derechos infantiles a los adultos, si es que ellos no tienen el interés de hacerlo, no lo van a hacer, no lo van a aplicar” (E.1).*

*“Trabajar con los adultos en un principio (...) que puedan ver que ahora los niños si tienen opinión o que siempre la han tenido y que solamente no los habían dejado expresarla y luego poder asegurar espacios para que los niños puedan expresarse libremente y poder tener un lugar seguro, en un lugar donde no se les vulnere sus derechos a la opinión y a la participación” (E.2).*

*“Se necesita más información (...) que los niños conozcan la realidad porque muchos niños no conocen sus derechos y no los saben, no saben que tienen derechos a la participación o que tienen derecho a la opinión” (E.3).*

Aquí resulta además del todo relevante recordar el principio de autonomía progresiva consagrado en la CDN, entendida como tal la capacidad y facultad de los NNA para ejercer sus derechos, con grados crecientes de independencia a medida que se van desarrollando. Este principio implica la participación directa de NNA en la efectiva realización de sus derechos, capacidad que va creciendo en la medida que se desarrollan y van adquiriendo, de forma gradual, mayores niveles de independencia y libertad.

Complementariamente, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, suscrito por nuestro país el año 1969 y promulgado en el decreto 326 del año 1989 señala en su artículo 1: *“los Estados Partes convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”.*

Para Gaitán (2018) en tanto, la aparición de NNA como nuevos actores emergentes en la vida social requiere adaptaciones institucionales en las formas en que se diseñan y aplican las políticas, así como también profundas transformaciones en las construcciones sociales que emanadas desde la posición de poder del adulto que van en detrimento del reconocimiento de la propia agencia de los NNA.

Ahora bien, el PNUD (2018) da cuenta que existen barreras desde -por ejemplo- las instituciones escolares para el ejercicio real del derecho a la participación de NNA desde un enfoque de derechos. Para Del Río-Naveillán (2019) esto deja entrever una adultez poco consciente de las propias creencias al comprender y relacionarse con

NNA. Se admite a su vez, que existen políticas públicas que generan un bajo nivel de impacto en el ejercicio del derecho a la participación en las escuelas, y esto se debe no necesariamente debido a que se trate de malas políticas o políticas mal orientadas, sino más bien porque los adultos observan a la infancia desde una posición superior.

## **Identidad en la sociedad adulto-centrista**

### ***a) Percepciones de infancia, adolescencia y adulto-centrismo***

Los relatos en este apartado indican que se perciben importantes limitaciones en relación a la participación real y efectiva de NNA en las políticas locales. Las barreras tienen relación con la visión aun estereotipada de la niñez y adolescencia, creencias aun arraigadas en las ideologías dominantes donde NNA no deben participar de espacios que corresponden por legítimo derecho y conocimiento al mundo adulto.

*“No va a hacer lo mismo por ejemplo.... Como burocráticamente una queja de un niño, no va a pasar los mismos procesos que una queja por ejemplo... de una persona adulta, o sea la del niño siempre la van a tratar de tirar más para atrás o quizás nunca llegue a la alcaldía, entonces no sirve de nada que un niño vaya y le diga al alcalde o a la persona que este ahí, sabe qué, que en mi comunidad necesitamos esto, no nos van a pescar, porque el niño no sabe” (E.1).*

*“Porque al ser menores de 18 años siempre nos van a ver como personas débiles, personas que en realidad no tienen una opinión concreta, pero nosotros hemos dejado muchas veces en evidencia que nosotros muchas veces sabemos mucho más que un adulto o tenemos ideas más formadas que un adulto” (E.2).*

*“Es como si yo fuera ahora donde el alcalde y le dijera que veo esta problemática en mi comuna o en mi sector... en ese momento me va ayudar, me va a decir vamos a tomar cartas en el asunto, pero después no pasa... ese es el problema... nos dejan hablar, pero no nos toman atención...” (E.3).*

La participación social de la infancia está enmarcada en lógicas adultocéntricas. El antiguo paradigma en torno a la niñez y adolescencia se amparaba sobre la tesis de la incapacidad-compasión-represión respecto a los “menores”, con lo cual se permitía a adultos tomar todas las decisiones sobre la vida de NNA, quienes se encontraban en una relación de subordinación, en virtud de la cual les era negada toda posibilidad de expresarse. Del Moral (2007) sostiene al respecto que la nueva doctrina de la Protección Integral debiera llevarnos a transitar hacia nuevas comprensiones en torno al necesario equilibrio entre la libertad y la autoridad, procurando que los límites no restrinjan la libertad y la condición de sujetos de derecho. Asimismo, se coincide con Botero & Alvarado (2006) en su estudio en Manizales, Colombia sobre la existencia

de representaciones sociales en torno a la noción de infancia, las cuales son definidas en función de las carencias y lo faltante, partiendo de una especie de minusvalía que resta independencia, autonomía, remarcando la imagen de NNA con señales de desvalimiento.

Este ejercicio implica replantearse de forma crítica una nueva construcción sobre la infancia y la adolescencia, o la deconstrucción del modelo clásico de la niñez que plantean Franzé et al. (2011). Al respecto, Lovera (2017) sostiene que el paradigma tradicional de participación política mira a NNA como sujetos que se encuentran fuera de la comunidad política y que, por tanto, juegan un rol marginal en nuestra vida política. Bajo esta mirada, NNA son minimizados como sujetos políticos porque no suelen tomar parte en la actividad de los mecanismos formales, tradicionales e institucionales de participación, espacios que hasta ahora han sido pensados, creados y resguardados por y para los adultos.

### **b) Toma de decisiones**

Los relatos dan cuenta que la participación no siempre implica incidencia en la toma de decisiones. Se aprecia el peso de las figuras adultas en este proceso, mediando como las figuras de monitores, con la presencia de los padres que finalmente son los que siempre deciden por los hijos/as, o con las distancias que se perciben en la forma en que se lleva a cabo la política local.

*“Dentro del consejo?... (sí)... Nosotros tenemos como un reglamento que sale este tipo de conjunto de toma de decisiones, el coordinador tiene que ser la voz dirigente dentro de todas las decisiones, pero nosotros optamos por sustituir como esta voz de mando y cambiamos esta jerarquía por un círculo, de hecho nuestro... esquema es un círculo, o sea nosotros somos siempre de la convicción de que nadie está por sobre el otro, todas las opiniones, todas las decisiones tienen que ser tomadas en conjunto y de hecho en ese esquema está también nuestra ..... nuestras monitoras de parte de la OPD...” (E.1).*

*“Me han hecho varias veces esa pregunta y todavía no sé cómo responder a ella...(risas)... no sé... es que, la toma de decisiones al menos el consejo participa en toma de decisiones con el alcalde, en realidad nuestra opinión no se visibiliza, siempre es la mirada desde lo adulto, así que mucho... mucha participación en la toma de decisiones no hay...” (E.2).*

*“Es que no se va a ver a ningún niño o niña tomando alguna decisión, nunca va a ver porque siempre el papá o la mamá deciden por él... ahora ya está el consejo comunal de infancia para que, si la opinión del niño valga, sea escuchado... hacer escuchas las decisiones de los niños, niñas y adolescentes de Iquique...” (E.3).*

La participación de NNA fortalece la democracia al fomentar la responsabilidad política, la ciudadanía, la autonomía, el ejercicio de derechos, las libertades civiles (Alfageme et al., 2003). Por tanto, el no reconocimiento del ejercicio autónomo de la participación debilita la institucionalidad democrática, relegándola a una *participación simbólica*, en la cual NNA pueden expresar sus opiniones sin que estas sean vinculantes en la toma de decisiones o en asuntos de interés propios. La vinculación entre la participación y la toma de decisiones es clave para fortalecer este derecho.

Pyerin & Weinstein (2015) acentúan la necesidad de promover la participación social de NNA que no solo se limite de manera restrictiva a informarlos sobre los temas de su interés, sino a validarlos en sus opiniones y a ser escuchados por el mundo adulto, lo que también implique que puedan incidir en las decisiones sobre los temas que los involucran directamente o que les interesan, poniendo en juego en ello sus capacidades cognitivas, afectivas y relacionales y que garantice su lugar como ciudadanos sujetos de derechos.

## **Conclusiones**

En el nuevo paradigma de la niñez y la infancia, el ejercicio de derechos se relaciona con la participación en los distintos espacios que configuran el entorno. En efecto, la participación de NNA es un derecho fundamental consagrado en la CDN y cuya implementación constituye sin duda alguna un enorme desafío actual.

Se reconoce en esta línea, el avance que desde las políticas públicas ha intentado establecer espacios participativos ligados al territorio y la gobernanza local a través por ejemplo, de los Consejos Comunales de Infancia.

En el caso particular, los hallazgos aquí presentados dan cuenta de dos aspectos polarizados que los adolescentes reconocen en relación tanto a su participación dentro del Consejo, como a la percepción de la participación de NNA de la comuna. Por un lado se evidencia una visión positiva en general frente a la propia participación en el Consejo Comunal de Infancia en tanto único espacio formal en el que se ha llevado a cabo un ejercicio inicial de acercamiento a la participación en directa relación con el ejercicio de la ciudadanía, y por ende, de la democracia. Este espacio no está exento de crítica, en especial en lo relativo a la toma de decisiones en el marco de las políticas locales.

Esta crítica está alineada con las múltiples falencias que los adolescentes perciben en torno a aspectos de la participación que se relacionan con el ejercicio diario de derechos y cuyo punto en común suelen estar dados por cánones adultocentrados. En este último punto se reconocen posiciones discursivas que dan cuenta de una mirada crítica y cuestionadora frente a la participación simbólica o fragmentada que expone la literatura (Collins, 2015; Fleming, 2013; Nir & Perry-Hazan, 2016). Es sabido entonces, que una participación simbólica no permite a NNA desarrollar en plenitud

sus derechos y por ende, a sentirse parte del proceso de construcción y desarrollo social, al no formar parte de los reales procesos de transformación y mejora que se asocian a las políticas locales y públicas, al fin y al cabo relacionadas con la gobernanza del territorio.

En este sentido, promover una verdadera participación de NNA implica desterrar las formas simbólicas o fragmentadas que las suelen acompañar. Lay-Lisboa & Montañés (2018) lo reafirman al señalar que NNA deben formar parte de la gestión y creación de sus propios procesos participativos, contribuyendo así a construir realidades que se ajusten a sus necesidades.

De esta manera, se evidencia que existen profundos desafíos que a nivel social, político y cultural se encuentran pendientes de afrontar en nuestro país. La concepción de NNA como individuos relacionales sujetos de derechos que interactúan de forma permanente con otras personas en distintos contextos implica reconocer y poner en práctica los principios de la CDN que nuestro país ha suscrito.

Concordamos con Bae (2012) quien ha sugerido tres caminos clave para abordar la renuencia y la resistencia de los profesionales a involucrar a NNA en los procesos de toma de decisiones: educación, experiencia y exposición. En efecto, enfatiza la importancia del rol adulto frente a los desafíos de promover el derecho a participación, especialmente la generación de actitudes positivas, expresión de emocionalidad, tolerancia a los errores y disposición a admitir posibles malentendidos.

De esta forma, se transforma en prioridad fortalecer los espacios educativos con enfoque de derechos, la formación para la ciudadanía, los derechos humanos, la democracia, y la ciudadanía global como objetivos que deberían movilizar al Estado en la consecución de los compromisos adquiridos a nivel internacional en materia de infancia y adolescencia.

Cabe mencionar que los resultados que aquí se exponen solo es posible contrastarlos con la escasa evidencia que se encuentra a nivel nacional. En este punto existen algunas coincidencias con el único estudio que se ha realizado con NNA del Consejo Comunal de Antofagasta.

Los relatos del estudio de Álvarez & Castillo (2020), coinciden con el presente estudio en cuanto a que el Consejo Comunal ha brindado a NNA un espacio para su desarrollo individual y la toma de una mayor conciencia de sus problemas y de los problemas que aquejan a sus comunidades.

En el caso de Antofagasta, si bien las valoraciones tienden a relevar el impacto, reconocimiento y visibilización de NNA -no sólo en la gestión local, sino que en todo el proceso de creación de las políticas públicas de la ciudad- también es cierto que se destaca como clave del éxito “la buena voluntad de la administración de abrir los espacios locales a la posibilidad de injerencia del Consejo, y la posibilidad de mantener dichas vinculaciones a lo largo del tiempo” (p. 95). En este sentido, queda en evidencia que

los espacios de participación quedan en ciertos casos supeditados a buenas voluntades por encima de principios fundamentales arraigados a un enfoque de derechos que fomente el protagonismo de NNA. De aquí la imperiosa necesidad de repensar las lógicas desde las cuales se entiende y fomenta la participación y se consideran las voces de NNA en la toma de decisiones que afectan la vida diaria.

Las autoras concuerdan con Lundy (2007) quien sostiene que uno de los principios importantes en la participación de NNA es la disponibilidad de procedimientos para involucrarlos en la toma de decisiones y mecanismos de retroalimentación que aseguren el pleno goce de sus derechos.

Esta investigación no está exenta de limitaciones, una de ellas está dada por el acceso a los sujetos del estudio. En efecto, la situación de pandemia durante la cual se llevó a cabo la recolección de datos influyó en la posibilidad de realizar las entrevistas de manera presencial y con ello, acceder a aspectos de la interacción humana que podrían enriquecer los datos.

Sin perjuicio de ello, la falta de estudios previos de investigación sobre participación en instancias formales como los Consejos Comunales de Infancia confieren especial interés a la información que aquí se presenta. Con todo, se estima pertinente que futuras investigaciones se aboquen a recoger datos directamente de NNA a modo de robustecer los datos en esta materia, no solo como una manera de avanzar en el conocimiento científico, sino porque de esta manera se deberían recopilar antecedentes que nutran a los equipos profesionales y orienten nuevas acciones con miras a favorecer nuevos espacios y formas de participación que sean respetuosas con un enfoque de derechos y con el fomento de la formación ciudadana.

## Referencias

- Akiva, T., Cortina, K.S., & Smith, C. (2014). Involving youth in program decision-making: How common and what might it do for youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1844-1860. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0183-y>.
- Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Álvarez, M., & Castillo, K. (2020). Consejo Comunal de Infancia de Antofagasta: historia y testimonios de una experiencia pionera de representación y participación infantil. *Revista Infancia Educación y Aprendizaje*, 6(2), 85-109. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1413>.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate: Challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/13502930903101594>.



- Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53–69. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>.
- Bessel, S. (2009). Children's participation in decision-making in the Philippines. Understanding the attitudes of policy-makers and service providers. *Childhood*, 9(3), 299-316. <https://doi.org/10.1177/0907568209335305>.
- Botero, P., & Alvarado, S. (2006). Niñez, ¿política? y cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencia Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-23. *Niñez, ¿política? y cotidianidad. Revista Latinoamericana de Ciencia Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-23. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/397>.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1(3), 253-284.
- Checkoway, B., & Aldana, A. (2013). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children and Youth Services Review*, 35, 1894-1899. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.005>.
- Cockburn, T. (2005). Children's participation in social policy: Inclusion, chimera or authenticity? *Social Policy & Society*, 4(2), 109–119. <http://dx.doi.org/10.1017/S1474746404002258>.
- Collins, M. E., Augsberger, A., & Gecker, W. (2016). Youth councils in municipal government: Examination of activities, impact and barriers. *Children and Youth Services Review*, 65, 140–147. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.04.007>.
- Collins, T. M. (2015). Child participation in international monitoring of children's rights. En T. Gal, & B. Faedi Duramy (Eds.), *International Perspectives and Empirical Findings on Child Participation: From Social Exclusion to Child-Inclusive Policies* (pp. 405–438). New York, NY: Oxford University Press.
- Contreras, C. G., & Pérez, A. J. (2011). Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 811 - 825. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77321592022.pdf>.
- Covell, K., & Howe, R. B. (2005). *Rights, respect and responsibility. Report on the RRR initiative to Hampshire County Education Authority*. Nova Scotia, Canada: Children's Rights Centre, Cape Breton University.
- Cross, B., Hulme, M., & McKinney, S. (2014). The last place to look: the place of pupil councils within citizen participation in Scottish schools. *Oxford Review of Education*, 40(5), 628–648. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.963039>.
- DeMause, LL. (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.




- Defensoría de la Niñez (2020). *Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes. Informe Anual Capítulo 3: Participación de Niños, Niñas y Adolescentes en el Proceso Constituyente*. Santiago de Chile. [https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2021/04/ia2020\\_parte3\\_cap3.pdf](https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2021/04/ia2020_parte3_cap3.pdf).
- Del Morral, A. (2007). El derecho a opinar de niños, niñas y adolescentes en la Convención sobre los Derechos del Niño. *Cuestiones Jurídicas*, 1(2), 73-99. <https://www.redalyc.org/pdf/1275/127519340005.pdf>.
- Del Río-Naveillan, X. (2019). Infancia y derecho a la participación en el contexto educacional chileno. *Revista Saberes Educativos*, 3, 78-95. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53790>.
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., & Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 101-113. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16105>.
- Disi, R., & Mardones, R. (2020). Enseñando con actitud: ¿cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile? *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 29(15), 1-29. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.29.4969>.
- Escobar, S., & Pezo, H. (2019). Más allá del concepto: experiencias y reflexiones en torno a la participación juvenil estudiantil. *Última Década*, 52, 65-79. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000200065>.
- Faulkner, K. M. (2009). Presentation and representation: youth participation in ongoing public decision-making projects. *Childhood*, 16(1), 89-104. <https://doi.org/10.1177/0907568208101692>.
- Elsley, S. (2004). Children's experience of public space. *Children & Society*, 18, 155–164. <https://doi.org/10.1002/chi.822>.
- Fleming, J. (2013). Young people's participation—where next?. *Children & Society*, 27(6), 484-495. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2012.00442.x>.
- Fortin, J. (2009). *Children's Rights and the Developing Law, Third Edition*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Flanagan, C., & Levine, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. *Future of Children*, 20(1), 159- 179.
- Franzé, A, Jociles, M., & Poveda, D. (2011) Introducción. El estudio etnográfico de la infancia y la adolescencia: posibilidades y retos. En M.I Jociles, A. Franzé , & D. Poveda (eds.). *Etnografías de la infancia y la Adolescencia* (pp. 9-36). Madrid, España: Catarata.
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las “3Ps”. *Sociedad e Infancias*, 2,17-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>.


- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. <https://doi.org/10.35362/rie290952>.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF Innocenti Essays, No. 4, Florence, Italy: International Child Development Centre of UNICEF.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: UNICEF/Earthscan.
- Horgan, D., Forde, C., Martin, S., & Parkes, A. (2017). Children's participation: Moving from the performative to the social. *Children's Geographies*, 15(3), 274-288. <http://dx.doi.org/10.1080/14733285.2016.1219022>.
- Jans, M. (2004). Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/0907568204040182>.
- Kirby, P., & Bryson, S. (2002). *Measuring the magic. Evaluating and researching young people's participation in public decision making*. London, England: Carnegie Young People Initiative.
- Kohan, W. (2004). *Infancia entre Educación y Filosofía*. Barcelona, España: Laertes.
- Lansdown, G., Jimerson, S., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>.
- Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>.
- Leggett, N., & Ford, M. (2016). Group time experiences: Belonging, being and becoming through active participation within early childhood communities. *Early Childhood Education Journal*, 44(3), 191-200. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-015-0702-9>.
- Lister, R. (2007). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2): 693-718. <https://doi.org/10.2202/1565-3404.1165>.
- Llena, A., Agud, I., y Novella, A. (2018). *Participación de la Infancia en la Acción Comunitaria*. XXXI Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Universitat de les Illes Balears: España. [https://agenda.uib.es/\\_files/\\_event/\\_15235/\\_editorFiles/file/Libro\\_resumenes\\_CongresoSIPS2018.pdf#page=230](https://agenda.uib.es/_files/_event/_15235/_editorFiles/file/Libro_resumenes_CongresoSIPS2018.pdf#page=230).
- Lovera, D. (2017). *Ciudadanía constitucional de niños, niñas y adolescentes. En Constitución política e infancia. Una mirada desde los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile*. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/informes/constitucion-politica-e-infancia-una-mirada-desde-los-derechos-de-los-ninos-ninas-y>.


- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal* 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>.
- Marshall, C., Byrne, B., & Lundy, L. (2015). Participation in policy-making: Reflections from children, young people and duty-bearers. En T. Gal, & B. Faedi Duramy (Eds.), *International Perspectives and Empirical Findings on Child Participation: From Social Exclusion to Child-Inclusive Policies* (pp. 357–380). New York, NY: Oxford University Press.
- Ministerio de Desarrollo Social (2019). *Piloto Oficina Local de la Niñez. Subsecretaría de la Niñez*. Gobierno de Chile. <http://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2019/02/Intersectorialidad-OLN.pdf>.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2021). *Plan Nacional de Derechos Humanos*. <https://planderechoshumanos.gob.cl/tema/15-NNA>.
- Ministerio de Relaciones Exteriores (1990). *Decreto 830 Promulga Convención Sobre los Derechos del Niño*. Gobierno de Chile.
- Mundaca, R., & Flores, C. (2014). Derechos del niño, participación infantil y formación ciudadana desde espacios educativos no formales: la experiencia del consejo consultivo de niños, niñas y adolescentes de la comuna de Coquimbo, Chile. *Temas de Educación*, 20(1), 123-141. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/531/654>.
- Nir, T., & Perry-Hazan, L. (2016). The framed right to participate in municipal youth councils and its educational impact. *Children and Youth Services Review*, 69, 174-183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.07.012> 0190-7409.
- Observatorio Niñez y Adolescencia (2020). *Infancia Cuenta en Chile 2020*. Santiago de Chile. <http://www.observaderechos.cl/site/Infancia-Cuenta-2020.pdf>.
- Organización Naciones Unidas (1969). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. [https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf).
- Organización Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos de los Niños*. Asamblea General. <https://www.unicef.org/chile/informes/convencion-sobre-los-derechos-del-nino>.
- PNUD (2018). *Estudios sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago, Chile: PNUD. <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wpcontent/uploads/2018/04/Estudio-puesta-en-marcha-del-Plan-de-Formaci%C3%B3nCiudadana.pdf>.

- Pyerin, C., & Weinstein, M. (2015). *La participación e influencia de niños, niñas y adolescentes en políticas públicas en Chile. Hacia un marco de protección integral de la niñez y adolescencia*. Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia. Santiago de Chile.
- Quintero, J., & Gallegos, A. (2016). La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una institución pública. *Revista Katharsis*, 21, 311-329. <http://dx.doi.org/10.25057/25005731.770>.
- Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia (2021). *Bases y Orientaciones Técnicas. Línea De Acción Oficinas de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Gobierno de Chile.
- Shephard, M., & Patrikios, S. (2013). Making democracy work by early formal engagement? a comparative exploration of youth parliaments in the EU. *Parliamentary Affairs*, 66(4), 752-771. <https://doi.org/10.1093/pa/ggs017>.
- Sherrod, L. (2007). Civic engagement as an expression of positive youth development. En R. Silbereisen & R. Lerner, *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 59-74). SAGE Publications.
- Solin, R., & Ruwaida, I. (2022) Reflection on the implementation of children's participation rights (based on Lundy's Participation Model). *Journal of Strategic and Global Studies*, 5(1). <https://doi.org/10.7454/jsgs.v5i1.1088>.
- Smith, K. (2012). Producing governable subjects: Images of childhood old and new. *Childhood*, 19 (1), 24–37. <https://doi.org/10.1177/0907568211401434>.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage publications.
- Taft, J.K., & Gordon, H.R. (2013). Youth activists, youth councils, and constrained democracy. *Education. Citizenship and Social Justice*, 8(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/1746197913475765>.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>.
- Todres, J., & Higinbotham, S. (2016). *Human Rights in Children's Literature Imagination and the Narrative of Law*. Oxford University Press.
- Trilla, J., & Novela, A. (2001). Educación y participación social en la Infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 250-261. <https://doi.org/10.35362/rie260982>.
- Wall, J. (2011). Can democracy represent children? Toward a politics of difference? *Childhood*, 19(1), 86-100. <https://doi.org/10.1177/0907568211406756>.

### **Sobre las autoras**

RAQUEL CORRALES-SOTO es trabajadora social por la Universidad Arturo Prat. Correo Electrónico: raquelcorsot@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-0991-8005>

CONSTANZA MORALES-VILLALÓN es trabajadora social por la Universidad Arturo Prat. Correo Electrónico: constanza.moralesvilla@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-4012-5011>

JOUCELYN RIVADENEIRA-VALENZUELA es académica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Arturo Prat (Chile), es asistente social, doctora en Psicología de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona, sus líneas de investigación incluyen infancia, familia y desarrollo humano. Correo Electrónico: jrivadenei@unap.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-6917-1690>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Alcances y limitaciones de la participación infantil en orientaciones técnicas de programas ambulatorios SENAME: un análisis documental<sup>1</sup>**

*Scope and limitations of child participation in orientative technical documents of SENAME's ambulatory programs: a documentary analysis*

**DOMINIQUE ROIG**

**SOFÍA MOLINA**

**SOFÍA PARRA**

**MANUELA GARCÍA-QUIROGA**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**RESUMEN** Entre los derechos del niño, el derecho a la participación es un factor protector para su desarrollo y bienestar, y un medio para la consecución de otros derechos. En Chile, la investigación en participación infantil es escasa, en especial en el sistema de protección infantil, SENAME. Es crucial promover y resguardar una participación infantil significativa, considerando el impacto que pueden tener en sus vidas las decisiones tomadas en los sistemas de protección. Este estudio busca comprender los alcances y limitaciones de



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

---

1. La presente investigación forma parte del proyecto Fondecyt N°11190298 “Participación de niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones en sistemas de protección en cuidados alternativos: Incorporando las voces de distintos actores del proceso” (2019 – 2022), financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT/ANID). CONICYT/ANID no tuvo involucramiento directo en la redacción de este reporte.

la participación infantil en las orientaciones técnicas de los programas ambulatorios de SENAME a través de un análisis documental en base a teoría fundamentada. Los resultados muestran que el concepto de “participación” en los documentos es aplicado de manera inconsistente, y que los mecanismos e instancias de participación para los niños, niñas y adolescentes (NNA) resultan poco definidos. Los NNA son vistos principalmente como víctimas o seres vulnerables, lo cual parece limitar sus posibilidades de participar por sí solos; así, la familia o cuidadores toman un rol central en el proceso.

**PALABRAS CLAVE** Participación; SENAME; derechos del niño.

**ABSTRACT** Among children's rights, the one about participation acts as a protective factor for their development and wellbeing, and as a means for achieving other rights. In Chile, research in child participation is scarce, especially in the national child protection system ,SENAME by its abbreviation in Spanish . It is crucial to promote and safeguard a meaningful child participation, considering the impact that decisions taken in protection systems might have in their lives. This study strives to comprehend the scope and limitations of child participation in technical orientative documents of SENAME's outpatient programs, through a document analysis using grounded theory. Results show that the concept "participation" in these documents is applied inconsistently, and mechanisms and spaces of participation for children seem diffuse. Children are seen as victims or vulnerable beings in the documents, and that appears to limit their possibilities of participating by themselves; thus, the family or caretakers of the child take a central role in the documents.

**KEY WORDS** Participation; SENAME; children's rights.

## Introducción

Con la Declaración de los Derechos del Niño en 1959 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y su actualización a la Convención de los Derechos del Niño (en adelante, CDN) en 1989, comienza un largo camino para el reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA). En la CDN existen 4 grupos de derechos: Principios rectores, derechos de supervivencia y desarrollo, derechos de protección, y derechos de participación (UNICEF, 2020). Los Derechos de Participación -foco de este estudio- comprenden los artículos 4 y del 12 al 17, incluyendo: derecho a la protección de los derechos, al respeto a la visión de los NNA, a la libertad de expresión, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión; a la libertad de asociación, a la privacidad, y al acceso a la información (UNICEF, s/f).



La participación también es una vía de entrada a otros derechos, un factor protector contra las vulneraciones de éstos, y una expresión de ciudadanía, sirviendo al Interés Superior del Niño (Díaz-Bórquez et al., 2018; García-Quiroga & Salvo, 2020). La participación infantil cumple un rol fundamental en el bienestar subjetivo de los NNA y en el proceso de su construcción de identidad: los NNA que tienen la oportunidad de participar en sus comunidades exhiben mayor sentido de importancia, pertenencia, y autoestima, contribuyendo a su empoderamiento y a la consolidación del enfoque de derechos (Lloyd & Emerson, 2016; Rodrigo-Moriche & Vallejo, 2018; Van Biljeveld et al., 2019).

El Servicio Nacional de Menores (SENAME) se fundó en 1979, con la misión institucional de “contribuir a la prevención, promoción, protección y restitución de los derechos de niñas, niños y adolescentes vulnerados en sus derechos” (SENAME, 2019). SENAME se dividía en 3 áreas: Adopción, Justicia Juvenil, y Protección de derechos; a esta última pertenecían los programas ambulatorios, administrados por Organismos Colaboradores externos. En 2020, SENAME atendió a 149.065 NNA, de los cuales 137.250 asistieron a programas ambulatorios de variada complejidad, dando cuenta de la importancia de estos últimos en el sistema (SENAME, 2020).

En los años recientes, SENAME transitó una crisis sistemática y profunda respecto de su imagen pública. Fue foco de acusaciones de vulneración de derechos en sus centros, situación reconocida y denunciada formalmente por la ONU (Comité de los Derechos del Niño, 2018). Se ha planteado que la legislación chilena no ha permitido actualizar el sistema hacia un enfoque integral de prevención y promoción donde los NNA sean sujetos de derechos, con lo cual continúan siendo vistos exclusivamente como objetos de protección (Pinochet, 2017; Urtubia, 2019). Sumado a lo anterior, los programas ambulatorios se han enfrentado a una creciente sobredemanda de derivaciones por parte de los Tribunales de Familia, aun cuando los organismos colaboradores no cuentan con plazas ni financiamiento suficiente para estas, disminuyendo la calidad de la atención (Bedregal et al., 2017). En este sentido, cabe destacar que los programas ambulatorios atienden vulneraciones que no son lo suficientemente graves como para ameritar la separación del NNA de su familia, pero que frecuentemente se perpetúan en el tiempo; la sobredemanda puede implicar una baja capacidad de detectar y paliar nuevas vulneraciones en el núcleo familiar (Toledo, 2020).

Ante esta coyuntura, el día 22 de Diciembre de 2020 se promulga la ley 21.302, que crea el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez, también conocido como Mejor Niñez. Desde entonces, SENAME se dedica sólo al área de justicia juvenil, mientras que los servicios de protección de derechos son trasladados a Mejor Niñez. Mejor Niñez inicia oficialmente sus actividades el 1 de Octubre de 2021, manteniendo la oferta programática ambulatoria y residencial que existía en SENAME. No obstante, el proyecto de ley para un Sistema Integral de Garantías de los Derechos



de la Niñez no ha sido aprobado a la fecha; así, Chile continúa siendo el único país sudamericano sin un marco normativo de garantías para los NNA (Fernández et al., 2020).

El resguardo de los derechos de los NNA es una cuestión multifactorial, cuya complejidad debe considerarse en miras a los procesos de renovación de las legislaciones sobre infancia. Dada la situación actual, en pleno proceso de actualización del sistema proteccional infantil chileno, el presente estudio busca comprender qué aspectos del diseño de éste han sido hasta ahora limitantes para el ejercicio libre y consciente de los derechos de los NNA, así como rescatar los aspectos positivos y susceptibles de repetirse. Este trabajo propone poner en el centro de la discusión la importancia de fomentar la participación infantil como elemento para el desarrollo y bienestar psicológico de los NNA, entendiéndolos como sujetos activos y con agencia.

## **Desarrollo**

La participación infantil como fenómeno histórico es reciente. Hasta el medioevo, se concebía al niño como un “adulto pequeño” o como un ser incompleto y pasivo cuyo rol era ser educado para devenir adulto (Gallego-Henao, 2015). La etimología de la palabra “infancia” evidencia esta visión: “sin voz” (Rodrigo-Moriche & Vallejo, 2018). Durante el Renacimiento, la valoración de la ciencia permitió desarrollar estudios de la infancia, que en el siglo XX devino en el reconocimiento de los NNA como sujetos de derecho (Gallego-Henao, 2015). Más reciente aún es la noción del NNA como actor social: ya no sólo tiene derecho a participar, sino que es corresponsable y co-constructivo en la sociedad; así la participación infantil adquiere valor adicional en cuanto los aportes del NNA en su entorno son una contribución al bien común (Rodrigo-Moriche & Vallejo, 2018).

Diversos autores han sugerido modelos para caracterizar y definir la participación infantil. Hart la define como “la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad”, planteando 8 niveles de participación; los primeros 3 son clasificados como niveles no participativos y los siguientes 5 como niveles participativos, aumentando progresivamente en grado de información, consulta e iniciativa (Hart, 1993).

Por otra parte, Shier (2001) plantea un modelo alternativo del proceso participativo en 5 niveles:

1. Los NNA son escuchados.
2. Son apoyados en expresar sus puntos de vista.
3. Su visión se toma en cuenta.
4. Son involucrados en la toma de decisiones.
5. Comparten poder y responsabilidad (Shier, 2001).

En la actualidad, se ha propuesto un nuevo modelo de participación infantil que ha sido base para numerosos estudios en los sistemas de protección a nivel internacional: Modelo de Participación infantil significativa (Bessell, 2011; Bouma et al., 2018). La participación infantil es significativa cuando se asocia a la experiencia de los NNA de ser informados, escuchados y tomados en cuenta en la toma de decisiones. Este modelo se basa en los aportes de Hart y Shier, agrupándolos en 2 dimensiones base: escuchar la opinión del NNA (Escuchar) y darle la oportunidad de influir en la toma de decisiones (Involucrar). A partir de los Artículos 12 y 13 de la CDN, se agrega una tercera dimensión: informar al NNA. Ello, en cuanto:

El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño” (Organización de las Naciones Unidas, 1989).

La participación infantil se debe entender desde una visión tridimensional, donde el NNA tiene suficiente y apropiada información para formar parte del proceso de toma de decisiones, la oportunidad de expresar libremente sus puntos de vista, y que éstos tengan efectos reales sobre las decisiones. Ello otorga un valor intrínseco - en términos de dignidad y autoestima del NNA - y un valor instrumental, facilitando la respuesta política y mejorando resultados individuales y comunitarios (Bessell, 2011). El modelo puede operacionalizarse en:

**Informar:** Implica entregar al NNA información sobre todos sus derechos, las posibilidades y alcances de su participación en el proceso en el cual está implicado/a. En procesos de cuidados alternativos o de medidas de protección, implica informar sobre las razones que fundamentan la medida tomada, así como las formas en las cuales se toma tal decisión, qué consecuencias entraña para el/la NNA, y en qué medida se contempla su perspectiva en esta,

**Escuchar:** Implica la habilitación y promoción de espacios donde los NNA puedan expresar sus opiniones, pensamientos y sentimientos; donde exista un interés genuino por conocer, comprender e integrar su perspectiva al proceso de toma de decisiones, e

**Involucrar:** Implica la integración efectiva de las perspectivas e ideas del NNA en el proceso de toma de decisiones, así como el establecimiento de una consulta continua que involucre la aplicación de las dos anteriores dimensiones antes de cada determinación relevante. En procesos de cuidados alternativos o de medidas de protección a la infancia, implica involucrar al NNA en procesos de identificación e investigación de la situación de vulneración de derechos, y formulación, monitoreo y evaluación de las intervenciones. (Bouma et al., 2018).

La participación infantil comenzó a abordarse en la investigación con el advenimiento de la Sociología de la Infancia en los años '80, donde autores como Jenks o Qvortrup ponen de manifiesto la insuficiencia de las explicaciones sociológicas adultocéntricas tradicionales en relación a la figura de los NNA, estableciendo a la infancia como categoría social permanente, activa, co-constructiva y participativa (Pávez, 2012).

En Europa se ha acentuado el interés en la última década por la investigación sobre participación infantil. Hallazgos recientes indican que los NNA en sistemas proteccionales sienten que sus opiniones no se toman en cuenta en decisiones de cuidado, y que hay factores del sujeto que influyen significativamente en el nivel de participación permitido, como acceso a la información, edad, y qué tan “disruptivo” se le percibe (Kriz & Swain, 2017; Odínokova & Rusakova, 2019). También se citan factores del diseño del sistema que pueden entorpecer el proceso; como el predominio de una visión centrada en los cuidadores, poca claridad en la información disponible para los NNA, y la habilitación de plataformas de participación meramente informativas (Montserrat y Casas, 2018).

En Latinoamérica, la investigación en participación infantil se ha centrado principalmente en el área de ciudadanía. Un metaanálisis de investigaciones sobre participación infantil encontró que los países sudamericanos con más publicaciones son Argentina, Colombia y Chile, siendo la producción de otros países muy baja (Voltarelli, 2018). Sin embargo, son prácticamente inexistentes los estudios de participación infantil en sistemas de protección de menores.

En Chile, los estudios en el tema también se han enfocado en la participación ciudadana. Un estudio realizado con 70 NNA de diversos centros educativos chilenos señala que sus relatos incluyen dos posiciones discursivas referentes a su participación: una dominante adultocéntrica, y otra disidente a favor de una participación infantil más democrática, creativa e inclusiva (Lay-Lisboa & Montañés, 2018). Un estudio con programas de Prevención Comunitaria de La Legua y Polpaico con NNA entre 10 y 14 años, expone que los NNA reconocen la participación como un derecho que implica poder opinar responsablemente, y ratifican la importancia de que un otro les escuche en una relación horizontal, para generar acciones colectivas según intereses consensuados (Quilodrán, 2012). Un tercer estudio efectuado con NNA participantes del Consejo Comunal de Infancia de Antofagasta indica que los entrevistados han tenido una experiencia constructiva en este organismo, pero consideran necesario implementar mecanismos que permitan escuchar a todos los NNA de la comunidad, así como promover que las autoridades no desacrediten su opinión en base a su edad (Álvarez & Castillo, 2020).

Los estudios con NNA en el sistema de protección son aún incipientes. Existen algunas investigaciones centradas en las experiencias de los usuarios, en las que la

temática de la participación aparece tangencialmente. Investigaciones recientes indican que los programas y proyectos para la infancia tienen un enfoque más carencial que de promoción, que se institucionaliza cada vez más el tiempo de ocio de los NNA, y que los adultos suelen informar a los NNA, pero no escucharlos ni dejarlos decidir (Voltarelli, 2018). SENAME ha intentado paliar estas carencias a través de iniciativas como las consultas nacionales periódicas para NNA “Mi opinión Cuenta” o “Mi derecho a ser escuchado” (SENAME, 2019; SENAME, 2011). En contraste, investigaciones recientes con funcionarios de las Oficinas de Protección de Derechos concluyen que el resguardo del derecho a la información de los NNA es de baja calidad, ya que no se les informa en un formato y/o lenguaje adecuado, ni se les explica de manera clara en qué consiste su rol en instancias participativas (Díaz-Bórquez et al., 2018). Sin perjuicio de lo anterior, la producción de investigaciones en SENAME respecto a la temática continúa siendo escasa.

Con el fin de explorar la temática de participación infantil en el sistema de protección chileno, se llevó a cabo este estudio que contempla analizar críticamente la conceptualización de la participación infantil en las orientaciones técnicas de programas de atención ambulatoria de la red SENAME. En particular, interesa describir las características del concepto de participación infantil presente en los documentos, analizar las visiones de NNA que subyacen y fundamentan esta conceptualización e identificar las limitaciones y potencialidades que puede encontrar la participación infantil en las instancias y mecanismos participativos descritos en los documentos.

## **Metodología**

Esta investigación posee un enfoque cualitativo, con un diseño emergente de teoría fundamentada en base a estrategias de codificación abierta, axial y selectiva, utilizando la técnica de análisis de contenido documental.

La muestra corresponde a un conjunto de documentos regulatorios (n = 14) elaborados por SENAME (ver tabla 1). Los criterios de inclusión para los documentos fueron: a) Que el documento corresponda a la oferta programática del área de protección de derechos de SENAME, b) que el documento corresponda a una orientación o normativa técnica de los programas y organismos, y c) que las normativas técnicas se encuentren vigentes. No se incluyeron en la muestra las orientaciones técnicas correspondientes a programas de cuidados alternativos, ya que éstos fueron el objeto de estudio de otra investigación reciente, enmarcada en el mismo proyecto.

En este trabajo, las orientaciones técnicas se identificarán con la sigla OT, seguida de un guión y las iniciales del programa correspondiente.

**Tabla 1**

*Documentos pertenecientes a la muestra.*

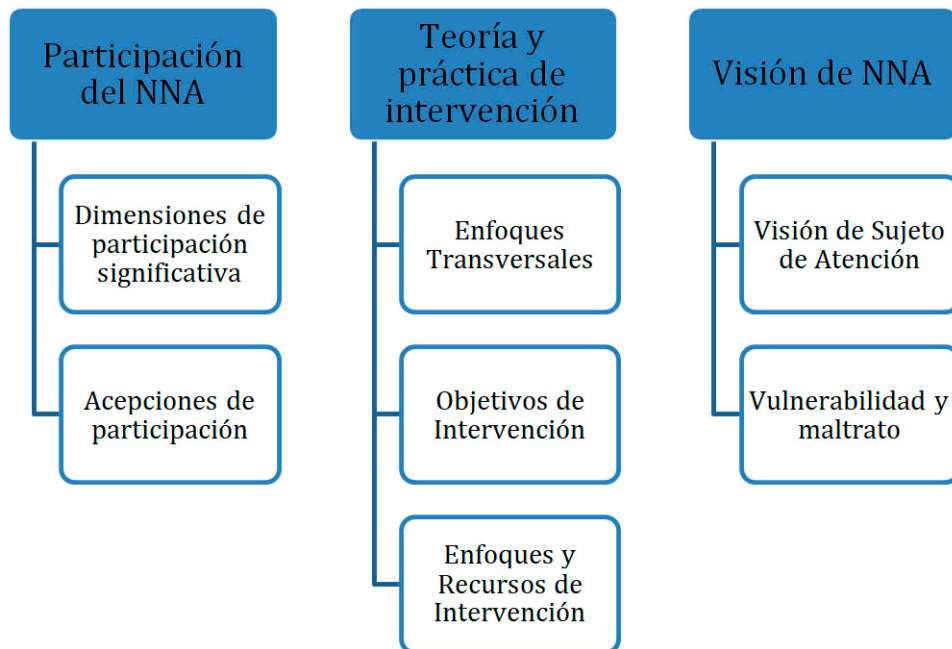
<b>Orientaciones técnicas de programas ambulatorios de SENAME</b>
Programas Especializados Reparación de Maltrato grave (PRM)
Programa de Representación Jurídica (PRJ)
Programa de Prevención Focalizada (PPF)
Programa de Intervención Integral Especializada (PIE)
Programa de Intervención Especializada PIE (Incluye PIE de Programa 24-Horas)
Programa de Intervención Breve PIB (Incluye PIB de Programa 24-Horas)
Programa Especializado en Explotación Sexual Comercial Infantil (PEE)
Programa de Reinserción Educativa (PDE) – 24 Horas
Programa Especializado para Agresores Sexuales (PAS)
Programa Protección Ambulatoria Discapacidad (PAD)
Programa Especializado Calle (PEC)
Oficinas de Protección de Derechos (OPD)
Diagnóstico Ambulatorio (DAM)

*Análisis de información:* Los datos se obtuvieron a partir de la lectura sistemática y cuidadosa de los documentos seleccionados, para luego seleccionar los segmentos o párrafos relevantes a la investigación, los cuales fueron organizados en una grilla para su pre-análisis, en base al método propuesto en un estudio similar (Valencia, 2020, comunicación personal). La grilla se organizó según las dimensiones del modelo de participación significativa (Informar, Escuchar e Involucrar), con el objetivo de identificar qué instancias de texto hacen referencia a cada dimensión. También se agregaron a la grilla, en una categoría separada, las instancias identificadas por SENAME como participación, pero que no cumplen con los criterios de participación significativa según el modelo. Posteriormente, los textos fueron procesados y reorganizados con la ayuda del programa de análisis cualitativo Atlas.ti 9.

## Análisis

**Figura 1**

*Las 3 categorías principales, con sus respectivas familias de códigos.*



Fuente: Elaboración propia.

El análisis dio origen a 3 niveles de codificación, de particular a general: códigos, familias de códigos y categorías. Los resultados arrojaron 3 categorías principales: **Participación del NNA**, **Visión de NNA**, y **Teoría y práctica de intervención** (ver Figura 1). A continuación se explican los resultados más relevantes en cada una de ellas.

### 1. Participación del NNA

La categoría Participación del NNA incluye las definiciones e instancias, explícitas o implícitas, de participación infantil identificadas en los textos.

#### *a) Dimensiones de la participación infantil significativa*

Incluye las 3 dimensiones del modelo anteriormente presentado: **Informar**, **Escuchar**, e **Involucrar**. El concepto **Informar** fue, entre los 3, el de menor ocurrencia a lo largo de los documentos; no obstante, estuvo presente al menos una vez en cada uno. Ello se debe a que la dimensión **Informar** está contenida en un fragmento de texto que se repite en todos los documentos de forma indistinta: "Participación e informa

ción en cada etapa de la intervención. Se informará y se tendrá en cuenta la opinión del niño, niña y adolescente respecto a los procesos de intervención que le atañen, en función de su edad y madurez” (Todos los documentos). En este fragmento en particular, se observa la relación de esta dimensión con los conceptos de **Involucrar** y **Autonomía Progresiva**. Asimismo, el concepto tuvo una ocurrencia notoriamente más pronunciada en OT-PRJ. **Escuchar** fue, entre los tres, el concepto de mayor frecuencia en los documentos, estando solamente ausente en OT-PEC. Con respecto a **Involucrar**, su aparición está íntimamente relacionada a las de **Informar** y **Escuchar**. En OT-OPD, SENAME se refiere a la importancia, planteada en la CDN, de incluir las 3 dimensiones en el proceso participativo:

Es el vértice o punto de encuentro de un conjunto de derechos en los cuales se apoya: el derecho a la formación de un juicio propio, a la libertad de opinión y de expresión, a ser escuchado, a buscar, recibir y difundir ideas, a ser informado y a buscar información, a la libertad de asociación y de reunión, a la libertad de pensamiento y de conciencia, a la consideración de sus puntos de vista en espacios tales como la escuela, la familia y otros espacios institucionales (OT-OPD, p. 12).

#### *b) Acepciones de participación*

Esta familia agrupa conceptos que SENAME identifica como componentes, requisitos o características de la participación, sin que necesariamente tengan que ver con las 3 dimensiones mencionadas en la familia anterior. Así, esta familia contribuye a comprender lo que SENAME entiende por participación.

**Participación a secas** fue el código más notorio, indicando aquellas instancias en las cuales se ha utilizado el verbo “participar” en situaciones donde su uso no permite comprender claramente de qué forma el sujeto está participando. Alude a los fragmentos de texto en los cuales la participación del sujeto se asume como mera presencia en un espacio determinado. Con ello, “participar” se utiliza, en varias ocasiones, con un bajo nivel de especificidad respecto de su significado. Algo similar ocurre con **Adjetivo ‘Participativo’**; código que indica que una instancia o práctica ha sido calificada de “participativa” sin explicitar qué aspectos o mecanismos le entregan ese carácter. No obstante, se identifican varios elementos transversales que permiten delimitar el concepto de “participación” para SENAME. El organismo explicita, sólo en OT-OPD, lo siguiente:

Entenderemos como participación lo señalado por Anillas y Paucar (2006), la participación infantil es “el derecho - asumido como capacidad - de opinar ante otros y con otros. De hacer que sus voces sean tomadas en cuenta seriamente y de asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas en asuntos que afectan sus vidas y las de

sus comunidades. Es decir, poder opinar, decidir y actuar organizadamente”. Para que esto sea posible se requiere que los adultos generen las condiciones para que ellos confíen en sí mismos y puedan expresar sus opiniones y decisiones respecto a los asuntos que les competen, de acuerdo a la etapa del ciclo evolutivo en el que se encuentran, considerando el principio de autonomía progresiva (OT-OPD, p. 12).

Se observa en esta definición la relevancia de **Autonomía Progresiva** y **Participación como derecho**, constituyendo dos de las ideas a las cuales SENAME entrega mayor énfasis al referirse a la participación. Un elemento interesante es la ausencia de la dimensión Informar en la anterior definición, coherente con los hallazgos de la categoría previa.

En contraste, resulta llamativa la repetición de los conceptos **Participación Familiar** y **Participación de adultos significativos**. Se observan variadas instancias en las cuales se promueve la participación de los miembros de la familia y/o cuidadores en la intervención. SENAME fundamenta la importancia de la participación familiar de la siguiente manera:

...el sujeto de acción participante del programa, son los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, se entiende, desde una mirada ecológica, que los niños/as se encuentran insertos en un entorno familiar y socio-comunitario, y que por lo tanto, requieren ser abordados de manera articulada para superar la situación que originó el ingreso al programa (OT-PPF, p. 19).

Se observa cierta inconsistencia en el planteamiento de las instancias de participación de la familia. En ocasiones se habla de la participación de “el niño y su familia” y en otras, de “la familia”, sin permitir visualizar si esta segunda acepción incluye al NNA. Asimismo, en algunos pasajes se explicita la importancia de establecer instancias de participación para el NNA y los miembros de su familia por separado, mientras que en otros, este elemento no se distingue, quedando a interpretación del ejecutor si se le pregunta su opinión particular al NNA.

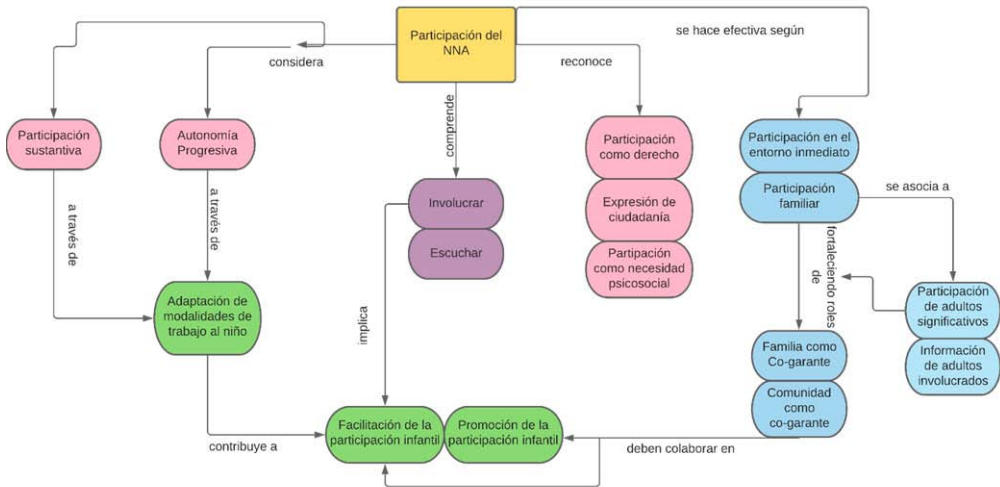
Es importante generar espacios diferenciados para los niños, niñas, adolescentes y para las personas adultas significativas, puesto que según la información recogida tras el monitoreo de los PIB, ellos valoran estas instancias, no sólo en función de resolver las situaciones que afectan a los niños y niñas, sino que también como un espacio de desarrollo personal para ellos y ellas, lo cual impacta positivamente en la superación de la o las vulneraciones de derecho (OT-PPF, p. 22).



Es interesante notar la elección del concepto de **Participación Sustantiva** por parte de SENAME para fundamentar la noción de participación. Esta surge de la interacción entre dos dinámicas: la **capacidad para participar**, entendido como las actitudes y habilidades que las personas han desarrollado mediante la práctica, y la **oportunidad de participar**, correspondiente a los espacios e instancias habilitadas para este fin (Palma, 1998). Se explicita en OT-OPD que actualmente SENAME otorga espacios de participación principalmente a través de las Consultas Nacionales y los Consejos Consultivos, recogiendo las opiniones de NNA para la futura elaboración de políticas públicas. SENAME reconoce que la mayoría de sus mecanismos se encuentran aún en un nivel consultivo (es decir, entregando el espacio para escuchar la opinión de los NNA, sin asegurar que serán tomadas en cuenta en medidas posteriores), pero que el trabajo debe orientarse al desarrollo de espacios de participación sustantiva.

**Figura 2**

*Red de códigos de la categoría “Participación del NNA”.*



Fuente: Elaboración propia.

La red de conceptos permite sistematizar los componentes de la participación en los textos, contribuyendo a construir una definición más completa (Ver Figura 2). Se pone énfasis en la participación como derecho, y secundariamente, como ejercicio de ciudadanía y como necesidad psicosocial. SENAME parece separar los procesos informativos del concepto de “participación”; existiendo múltiples fragmentos de texto en los cuales se menciona que el NNA será escuchado y tomado en cuenta, sin que anteriormente se explicita que será informado adecuadamente. Su participación aparece asociada a la participación de su familia y/o adultos significativos. Se espera que éstos puedan facilitar y promover la participación del NNA en su entorno. En este

contexto, la **Autonomía Progresiva** juega un rol como condicionante de las instancias de participación infantil. La **Participación Sustantiva**, siendo el ideal de participación al que SENAME apunta, implica una correcta aplicación de este, adaptando las modalidades participativas de manera que sean comprensibles y factibles para los NNA de acuerdo a sus capacidades individuales. No obstante lo anterior, hay poca especificidad sobre cómo llevar a la práctica este proceso, y los medios de verificación y criterios de calidad de los programas no incluyen mecanismos para revisar que se cumpla el resguardo de estos principios, limitándose a la aplicación de encuestas o entrevistas de satisfacción generales.

## 2. Teoría y práctica de intervención SENAME

Esta categoría incluye las líneas teóricas y prácticas que SENAME plantea como base de sus intervenciones, permitiendo analizar sus implicancias en el tipo de instancias participativas que producen.

### *a) Enfoques transversales*

La función de esta familia es reunir y describir enfoques de intervención que son utilizados de manera indistinta en todos los programas planteados por SENAME.

El Enfoque intersectorial es el más relevante; alude al trabajo en redes y en conjunto con otras instancias. Aparecieron como instituciones relevantes los centros de salud pública más cercanos, las escuelas, el municipio, y juntas de vecinos. Así, este enfoque resultó estar íntimamente relacionado al Enfoque Territorial; en cuanto se enfatiza que las instituciones involucradas en la intervención del NNA sean parte del territorio en el cual convive con su familia y pares: “Fortalecer lazos colaborativos, articulados e integrados en redes, entre sectores y actores locales vinculados a la niñez, que permitan intercambiar información, desarrollar intervenciones complementarias y generar mecanismos eficaces de derivación, apuntando hacia la co responsabilización de los garantes.” (OT-OPD, p. 25).

### *b) Enfoques específicos y recursos de intervención*

Esta familia hace referencia a los enfoques teóricos en los que se sustentan las prácticas específicas de intervención para cada programa SENAME, así como recursos y herramientas utilizados en cada caso.

Los códigos de **Comunidad como co-garante** y **Familia como co-garante** son centrales en los textos. Ello refleja la especial importancia que SENAME otorga al rol de la familia y la comunidad, entregándoles la tarea de resguardar activamente los derechos del NNA. Empero, el concepto de **Comunidad** está poco definido; sin quedar claros los límites de esta. “Involucrar a otros adultos del entorno familiar y comunitario que puedan aportar al proceso de restitución, favoreciendo que asuman un rol de co-garantes de derechos” (OT-PDE, p. 18).

...se espera que el programa identifique o visibilice adultos de la familia extensa y/o del entorno socio-comunitario que puedan ser co-garantes de derechos de los niños, niñas o adolescentes usuarios/as del programa, aportando al ejercicio de una parentalidad/marentalidad social que -sin desconocer el rol protagónico que tienen los padres/madres- los apoyan en la desafiante tarea de la crianza bientratante (OT-PPF, p. 24).

**Resiliencia** también fue un concepto central, tanto como facultad del NNA como de la familia de este. Alude a los recursos que los sujetos poseen para gestionar su propia recuperación. Sin embargo, se observó un mayor énfasis en la resiliencia parental que en la del NNA. Se plantea que son los padres quienes deben desarrollar competencias que les permitan hacer frente a la situación de vulneración del NNA, inclusive en programas donde ellos mismos son los perpetradores de esta.

La resiliencia es “la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive ser transformados por estas (...) Esta capacidad es el resultado de la interacción del individuo con otras personas, de sus condiciones de vida y del ambiente vital (OT-PPF, p. 14).

### *c) Objetivos de intervención*

A esta familia pertenecen códigos que describen los objetivos que busca lograr SENAME a través de sus programas.

**Competencias parentales y marentales** jugó un rol central, aludiendo a las habilidades de padres y madres como elemento a mejorar en la intervención o como recurso ya presente. Guarda relación con conceptos como **Restitución o Protección**, en cuanto se plantea que las competencias parentales y marentales serían un medio para lograr tales fines. Esta noción aparece de manera transversal y similar a lo largo de todos los documentos, siendo OT-PRJ y OT-PRM aquellos donde fue menos mencionada. “Fortalecer las competencias de cuidado y crianza de familias y/o adultos significativos de los niños, niñas, adolescentes, de manera de restituir a estos últimos, los derechos vulnerados” (OT-PPF, p. 9).

La presencia de un niño/a con discapacidad en ambientes vulnerables, intensifica los factores adversos que pueden cruzar una crianza protegida, sin duda, va a tensionar a la familia cualquiera sea su condición, estructura o etapa en que se encuentre, siendo indispensable generar los apoyos a esa condición de vulnerabilidad (...) potenciar las competencias parentales o desarrollar las responsabilidades de protección y buen trato acorde a las necesidades específicas de niño/a (OT-PAD, p. 13).

Códigos como **Reparación, Protección de derechos, Promoción de derechos, Resignificación y Prevención** están presentes transversalmente en los documentos, aunque en diferentes proporciones. El énfasis en **restitución y reparación** es notoriamente mayor que en nociones más preventivas. Así, el enfoque general parece estar más orientado a la intervención luego de ocurrida la vulneración, más que a evitar esta última.

### 3. Visión de NNA

Esta categoría se enfoca en explicar las concepciones y visiones asociadas al NNA en los textos.

#### a) *Visión de Sujeto de Atención*

Esta familia busca reunir las características más comunes que se le atribuyen al NNA atendido en el programa.

En esta categoría se encuentra el código con mayor ocurrencia de todos: **Vulneración de derechos**. La situación de vulneración de derechos es un requisito obligatorio del sujeto de atención; los programas se dividen según la causal de ingreso, que siempre constituye una situación particular de vulneración. En este contexto, gran parte del contenido se centra en entregar orientaciones para tratar con la población infantil según las características de su vulneración. Es común la alusión al “NNA vulnerado/a” o “infancia vulnerada”: “Se espera que el personal del proyecto sea seleccionado mediante un proceso de evaluación que permita asegurar su idoneidad para el trabajo con niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos, y con sus familias.” (OT-PIE-24 Horas, p.135, OT-PDE, p.102). “Actualmente SENAME se encuentra en proceso de rediseño de los diversos modelos que conforman la oferta programática de protección a fin de introducir mejoras dirigidas a dar respuestas más oportunas y efectivas a la infancia vulnerada en sus derechos.” (OT-PIE, p. 4)

**Vulneración de derechos** suele aparecer asociado al código **Víctimas**. Similar a la situación anteriormente descrita, en gran parte del cuerpo de texto los NNA son referidos como víctimas de vulneraciones, abusos, vejaciones, etc. “El indicador “superación de la culpa” se refiere a: Reconocerse víctima (niño, niña o adolescente)” (OT-PEE, p. 42). “También se espera que sean especialmente protegidos contra todo tipo de explotación, abuso o situación de vulneración, en tanto se reconoce que este grupo se encuentra más expuesto a ser víctima de vulneraciones” (OT-PDE, p. 30)

Otro concepto relevante fue **Conductas transgresoras del NNA**. Es común hallar pasajes donde se indica que el NNA posee conductas **transgresoras**, generalmente planteadas como producto de su vulneración de derechos. Estas aparecen tanto como síntoma de la vulneración, o como aspecto a modificar en la intervención.

...mejorar la respuesta y transformarse en un elemento positivo para la vida de niños, niñas y adolescentes, lo que se relaciona con la capacidad de los profesionales o técnicos de los equipos de utilizar las herramientas, actitudes y técnicas más apropiadas para apoyar en la superación de las vulneraciones y modificar las conductas transgresoras que tienen los usuarios/as (OT PDE, p. 104).

Es relevante observar los conceptos Resiliencia y NNA como sujeto activo. Cuando aparecen asociados, se plantea al NNA como un agente que posee “recursos resilientes” de los cuales puede valerse activamente para resignificar la vulneración vivida. “Recursos resilientes del niño(a) o adolescente: Señalar las características temperamentales, afectivas, motivación de logros, sentido del humor, u otras que se constituyen en un recurso para la intervención.” (OT DAM, p. 46). Por otro lado, NNA como sujeto activo también se utilizó para indicar aquellos pasajes en los cuales se reconocía la capacidad del NNA de aportar en su entorno y tomar decisiones.

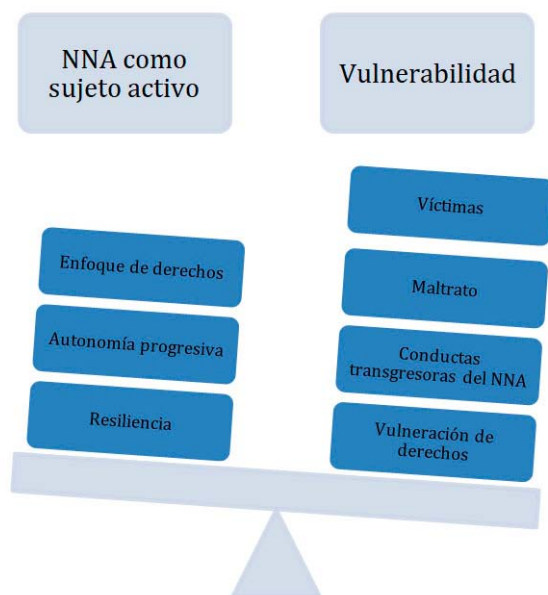
#### *b) Vulneración y Maltrato*

Incluye los códigos que se refieren a las situaciones de vulneración experimentadas por el NNA. **Vulnerabilidad** incluye no sólo el uso del vocablo “vulnerable”, sino también la noción de factores de riesgo, ya que estos son identificados por SENAME como vulnerabilidades. “Asumir al niño, niña o adolescente como víctima involucra reconocer los factores de vulnerabilidad y entender su conducta como resultado de numerosos condicionamientos” (OT-PEC, p. 2).

Estos aspectos pueden ser la presencia de problemas de conducta (agresión, inhibición) o déficit en habilidades de interacción social, trastornos psiquiátricos (depresiones, psicosis), problemas intelectuales, baja autoestima, tendencia al locus de control externo, falta de capacidad reflexiva, de empatía y haber tenido una historia de apego disfuncional, entre otras problemáticas. Los factores personales no son determinantes pero inciden negativamente en la interacción con el contexto, generando mayor probabilidad de desarrollar vulnerabilidad (OT PIE-24, p. 49).

### Figura 3

Figura que sintetiza ambos polos de la conceptualización del NNA.



Fuente: Elaboración propia.

Se observaron dos polos conceptuales principales: Vulnerabilidad versus Actividad (ver Figura 3). En algunos fragmentos se describe al NNA como un sujeto activo y constructivo según su autonomía progresiva. Sin embargo, son más prevalentes los pasajes donde se define a los usuarios en función de sus vulnerabilidades o condición de víctimas, poniendo énfasis en la necesidad de protegerlos o de controlar posibles conductas transgresoras. Estas últimas son vistas no sólo como indicio de una vulneración, sino también como una posible fuente de daño para otros actores involucrados. También se plantea que involucrar demasiado al NNA en ciertos procesos participativos puede dar pie a un proceso de revictimización. Este contexto parece limitar sus posibilidades de participación.

## Conclusiones

En general, los documentos estudiados presentaron una estructura y contenido similar, con variaciones según su foco de intervención. En algunos de ellos hubo un mayor énfasis en el resguardo de cada dimensión de participación infantil significativa, mientras que en otros se destacaron más los procesos de participación familiar. A pesar de las diferencias, se vislumbró una postura teórica relativamente consistente de SENAME respecto a la participación infantil, implicando tanto potencialidades como limitaciones al momento de su aplicación.

La participación infantil se reconoce constantemente como un derecho a garantizar. Se define la participación infantil desde la escucha y el involucramiento, implementando instancias en las que el NNA pueda expresarse ante otros. Sin embargo, no siempre queda claro de qué forma su opinión tendrá influencia en la toma de decisiones respecto a la intervención. Existen pasajes en los cuales se explicitan los mecanismos en los cuales se asegurará y dará cuenta de su opinión; en cambio en otros sólo se menciona la importancia de velar por estas acciones, dejando a interpretación del funcionario su forma de ejecución. La dimensión Informar de la participación significativa aparece escasamente mencionada, teniendo mayor énfasis en relación al cuidador o a otros adultos que toman parte en la intervención. Ello contrasta con lo encontrado en la literatura, donde se indica que las instancias de información para el NNA suelen ser mucho más prevalentes que las de escucha e involucramiento.

Aunque lo planteado en los documentos es coherente con el requisito de armonizar la participación con el derecho a la no discriminación, el interés superior del NNA, el derecho a obtener orientación de los adultos y el derecho a la información (Defensoría de la niñez, 2019), es necesario definir mecanismos más específicos para asegurar que los actores involucrados estén suficientemente informados, y que la información manejada por los adultos pueda ser transparentada para orientar al NNA.

Las instancias de participación consultiva o representativa parecen estar mucho más reguladas que aquellas del NNA como particular en cada programa ambulatorio, donde los mecanismos se observan menos sistematizados, haciendo menos probable la consecución de una participación sustantiva. En adición, el poco énfasis en procesos informativos del NNA permite especular que actualmente SENAME permite una participación donde los adultos siguen en una posición de poder al recibir mayor información; por ende, esta “se torna en un simulacro estrechamente simbólico, por tanto, nadie puede ofrecer participación sin tocar la redistribución de poder” (Palma, 1998).

Se podrían hipotetizar varias explicaciones para este fenómeno: ya sea que se considere que el NNA no tiene la capacidad de entender tanta información, que informarle demasiado entraña el riesgo de revictimizarlo, o que se asuma que la familia le transmitirá la información. Esta característica podría indicar que la toma de de

cisiones en el sistema SENAME es todavía primariamente adultocéntrica, donde se cree que los adultos se encuentran en mejor posición para recibir, entender y analizar la información que fundamenta la toma de una decisión (García-Quiroga & Salvo, 2020). Sería de interés generar investigaciones futuras en relación a este aspecto.

La autonomía progresiva, central en la definición de participación para SENAME, es un recurso que busca mitigar dinámicas adultocéntricas, permitiendo el paso hacia un enfoque donde el NNA es sujeto de derecho, asume responsabilidades y ejerce poder (Gómez de la Torre, 2018). No obstante, en los documentos no se observaron directrices prácticas de cómo se aplicaba este principio en cada etapa de la intervención para facilitar la participación infantil. Ello entraña el riesgo de que este principio sea mal aplicado. Al respecto, el artículo 12 de la CDN explicita que el involucramiento del NNA en la toma de decisiones debe considerar factores como su edad, sus experiencias, entorno, expectativas y niveles de apoyo, que se conjugan para generar diferentes capacidades para opinar, requiriendo un análisis caso a caso (Gómez de la Torre, 2018). Es necesario reforzar mecanismos para “retroalimentar y modificar los espacios de toma de decisión, mediante el reconocimiento de distintos niveles de intervención, correspondientes a la gradualidad de desarrollo que supone el reconocimiento de la autonomía progresiva de los NNA” (Defensoría de la niñez, 2019). De otra manera, existe el riesgo de generar fenómenos de exclusión en espacios participativos que no se encuentren lo suficientemente adaptados para informar, escuchar e involucrar a NNA pertenecientes a diferentes contextos y etapas de desarrollo.

Con respecto a cómo el NNA es visto en los documentos, se observa tensión entre el “NNA vulnerado”, objeto pasivo de las situaciones que vive, versus el reconocimiento del NNA como sujeto titular de derechos y con agencia, evidenciando las dificultades de establecer el límite entre participación y vulneración. Ambos conceptos parecen oponerse en la investigación sobre la niñez, creando una dicotomía donde se cree que permitir el involucramiento activo del NNA puede exponerlo a revictimizarse. Sin embargo, este falso dilema falla en considerar a la participación en su calidad de factor protector, como aporte al desarrollo de bienestar psicológico y mayores oportunidades para el desarrollo social y personal (García-Quiroga & Salvo, 2020; Skeels y Sandvik-Nylund, 2012).

Tal dicotomía se visualiza al observar que la participación infantil tendió a aparecer menos en documentos que tratan situaciones de vulnerabilidad consideradas más graves (como OT-PEC, OT-PRM, y OT-PAD). A mayor vulnerabilidad del NNA, menor posibilidad de participar por sí solo; aparecen así los adultos significativos como dispositivos para hacer efectiva su participación. Reaparece la lógica clásica de la infancia como objeto de protección: en virtud de su vulnerabilidad, el NNA se funde en la esfera familiar (Rodrigo-Moriche & Vallejo, 2018). Los documentos también reflejan esta tendencia al hablar de “la familia” y/o “el NNA y su familia”



indistintamente, sin determinar cuándo el NNA expresa sus intereses en espacios especialmente habilitados para sus necesidades, y cuándo los procesos participativos se dan para la familia como colectivo que lo incluye. Ello podría originar dinámicas de falso consenso, donde el NNA sienta inseguridad de expresar una opinión diferente del resto de la familia, en especial cuando las vulneraciones han ocurrido en ella.

No obstante, se debe considerar que el Comité de los Derechos del Niño recomienda privilegiar la vinculación del NNA con su familia siempre que sea posible, pues es el principal nodo de desarrollo, bienestar, y preparación del NNA para actuar en sociedad (Comité de los Derechos del Niño, 2013). El enfoque familiarista de los documentos estudiados parece resguardar este principio en particular. Considerando ambos aspectos, el hecho de que la familia sea co-garante no sólo de la protección del NNA, sino también de su participación, requiere de la consideración cabal del Interés Superior del Niño por parte de los adultos involucrados.

Otra arista en la discusión es que las características del NNA percibidas como vulnerables podrían afectar el nivel de autonomía que el entorno reconoce en él, existiendo el riesgo de que dinámicas discriminatorias afecten su proceso participativo. Ello forma parte de la reproducción de lógicas discursivas que subyacen al concepto de “vulnerabilidad” en Chile, entendida como una característica propia del sujeto: carente y falto de agencia, incapacitado para el aprendizaje autogestionado, y, por ello, con la necesidad de ser asistido (Arias, 2017; Peña-Ochoa & Bonhomme, 2018). Así, la participación significativa del NNA pareciera estar limitada no tanto por su condición de infancia, sino por su condición de “infancia vulnerada”. Esta dinámica parece estar sistémicamente involucrada en la lógica reparatoria de los programas ambulatorios: más que hacer a los sujetos partícipes de la prevención de la vulneración, el foco es mitigar los daños posteriores a esta. Resulta entonces coherente el poco énfasis observado en la promoción de la participación como factor protector.

Como conclusión general, aunque los fundamentos teóricos de los enfoques resultan ser sólidos y actualizados, pareciera haber un bajo nivel de especificidad al momento de describir la relación de los enfoques con las actividades de intervención. Una observación interesante es la existencia de varias coincidencias de texto literal en la fundamentación teórica entre diferentes documentos, donde se evidencia que la redacción no es adaptada para explicar cómo cada enfoque juega un rol en cada programa individual, quedando esto último a interpretación del ejecutor.

Algunos documentos incluyen un apartado de “acciones mínimas”, entregando directrices técnicas de las tareas a cumplir para cada etapa de la intervención; mientras que otros incluyen uno de “orientaciones prácticas” sólo para el enfoque de género, con ejemplos e ideas para su aplicación. No se observó un criterio que permitiera discernir por qué algunos documentos incluyen o no estas instancias. Estos apartados son un recurso útil para facilitar el involucramiento del NNA en cada etapa de

la intervención, acorde a los lineamientos del modelo de participación significativa, con lo cual se sugiere incluirlos en todos los programas, considerando diferencias y objetivos particulares.

Debido a la escasez y naturaleza consultiva de los medios de verificación utilizados por SENAME, sería de interés modificarlos para incluir evidencias de los procesos participativos efectuados, ya sea a través de actas, consentimientos y asentimientos informados, transcripciones, fotos del material utilizado, etc. PRJ es el único programa que muestra un mayor nivel de especificidad en las indicaciones de ejecución y medios de verificación de la participación infantil, lo cual podría relacionarse con que su objetivo dice relación directa con esta temática, al representar al NNA en el sistema de justicia.

A pesar de las anteriores críticas, y de cara al cambio hacia el sistema Mejor Niñez, se destaca la intención de transitar hacia un modelo más inclusivo, que puede evidenciarse en la presencia de enfoques como el intersectorial o de género a lo largo de los documentos. Ello se suma a la modalidad sistémica y familiar, donde se propone el trabajo en redes. Con la debida orientación, estos aspectos pueden crear un entorno facilitador para que el NNA participe no sólo en la intervención, sino en la toma de decisiones en otros contextos. No obstante, este factor por sí solo no es suficiente para garantizar la participación del NNA, ya que es necesario continuar articulando mecanismos concretos en los dispositivos comunitarios, que entreguen espacios efectivos para este fin. Otro aspecto positivo de la intervención familiar que plantea SENAME es que contribuye a desestigmatizar al NNA; permitiendo visualizar que sus problemáticas son sistémicas y no individuales (Rodrigo-Moriche & Vallejo, 2018). SENAME denota gran compromiso en este sentido al plantear intervenciones centradas no en “corregir” al NNA, sino en habilitar y orientar a los cuidadores para constituir un espacio protector.

Sería útil definir con mayor minuciosidad instancias, mecanismos, e instrumentos a utilizar en cada paso de la intervención, para que las orientaciones técnicas entreguen directrices efectivamente prácticas y no meramente teóricas, coherentes a los objetivos de cada programa. Es importante definir y transparentar agentes fiscalizadores de la ejecución de los programas, así como implementar medios de verificación suficientes para corroborar que una participación significativa se lleve a cabo.

Es importante ilustrar las limitaciones de este estudio. Al ser un análisis documental, sólo ha permitido examinar las prácticas de SENAME desde una visión institucional y teórica, y no ha sido posible explorar cómo sus directrices son efectivamente ejecutadas. Otro elemento fundamental es recoger la perspectiva de las personas involucradas dentro de estos programas, en especial los NNA usuarios. Sería de interés, en este sentido, complementar con estudios de corte etnográfico en programas ambulatorios de SENAME.

## Referencias


- Álvarez, M., & Castillo, K. (2020). Consejo Comunal de Infancia de Antofagasta: Historia y Testimonios de una experiencia pionera de representación y participación infantil. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 6 (2), 85-109.
- Arias, B. (2017). La infancia como sujeto de derechos. Un análisis crítico. *Ratio Juris*, 12 (24), 127 - 142.
- Bessell, S. (2011). Participation in decision-making in out-of-home care in Australia: What do young people say? *Children and Youth Services Review*, 33(4), 496-501. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.006>.
- Bedregal, P., Pina, M. E., & Lara, G. (2017) Protección a la infancia vulnerada en Chile: la gran deuda pendiente: propuestas desde la UC. *Temas de la agenda pública*, 12(101). Centro de Políticas Públicas UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/45731>.
- Bouma, H., López, M., Knorth, E., & Grietens, H. (2018). Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents. *Child abuse & neglect*, 79, 279-292. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.016>.
- Comité de los Derechos del Niño. (2018). *Informe de la investigación relacionada en Chile en virtud del artículo 13 del Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a un procedimiento de comunicaciones*. Organización de las Naciones Unidas.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación General N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial* (artículo 3, párrafo 1). <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/03/OG14.pdf>.
- Defensoría de la Niñez (2019). *Propuesta metodológica para la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes*. <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/12/Documento-Participación-de-NNA-13-01-2020-1.pdf>.
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., & Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 101-113. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16105>


- Fernández, P., Salvo, I., Ravetllat, I., García-Quiroga, M., Saracostti, M., & Pérez, C. (4 de octubre de 2020). Autonomía progresiva de los niños, niñas y adolescentes v/s derecho preferente de los padres: Una disputa ilusoria para eludir la transformación del sistema de protección de infancia. *El Ciudadano*. <https://www.elciudadano.com/ciudadanos-al-poder/autonomia-progresiva-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-v-s-derecho-preferente-de-los-padres-una-disputa-ilusoria-para-eludir-la-transformacion-del-sistema-de-proteccion-de-infancia/10/04/>.
- Gallego-Henao, A. M. (2015). Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 151-165.
- García-Quiroga, M., & Salvo, I. (2020). Too vulnerable to participate? Challenges for meaningful participation in research with children in alternative care and adoption. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1 - 11.
- Gómez de la Torre, M. (2018). Las implicancias de considerar al niño como sujeto de derecho. *Revista De Derecho*, (18), 117-137. <https://doi.org/10.22235/rd.v18i2.1703>.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica*. Ensayos Innocenti, 4. UNICEF.
- Križ, K., & Swain, D. (2017). We are merchandise on a conveyor belt: How young adults in the public child protection system perceive their participation in decisions about their care. *Children and Youth Services Review*, 78, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.001>.
- Lay-Lisboa, S., & Montañés Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>.
- Lloyd, K., & Emerson, L. (2016). *(Re)examining the Relationship Between Children's Subjective Wellbeing and Their Perceptions of Participation Rights*. Child Indicators Research. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9396-9>.
- Montserrat, C., & Casas, F. (2018). What role do children play in social services?. *Psicoperspectivas*, 17(2), 42-54. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas/vol17-issue2-fulltext-1152>.
- Odinokova, V., & Rusakova, M. (2019). Participation of Children in decision-making and their psychosocial wellbeing within the child protection system in St. Petersburg, Russia. *The Journal of Social Policy Studies*, 17 (4).
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.


- Palma, D. (1998). *La participación y la construcción de ciudadanía*. Santiago: Universidad Arcis.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: Las niñas y niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81 - 102.
- Peña Ochoa, M., & Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje Situado. *Psicoperspectivas*, 17(2). [https://doi.org/10.5027/psico perspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1170](https://doi.org/10.5027/psico%20perspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1170).
- Pinochet, N. (2017). El SENAME: Crónica de una crisis. Una mirada psicoanalítica sobre el sujeto de Derecho y la institución de protección de la infancia. *Castalia*, 28 (4), 54-68.
- Quilodrán, A. (2012). *La Participación de Niños y Niñas en Espacios Comunitarios: ¿Un Aporte al Ejercicio de su Ciudadanía? Estudio Cualitativo a partir de la Voz de los Niños y Niñas participantes de dos Programas de Prevención Comunitaria (PPC): Polpaico y La Legua*. (Tesis de Magíster). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago, Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143873>.
- Rodrigo-Moriche, M. P., y Vallejo, S. I. (2018). *Nuevos horizontes de ocio y participación infantil: Construyendo ciudadanía desde los intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA)*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6817374>.
- Servicio Nacional de Menores. (2011). *Informe resultados nacionales Primera Consulta Nacional a Niños, Niñas y Adolescentes de Centros Residenciales: "Mi derecho a ser escuchado"*. [https://ciparchile.cl/pdfs/07-2013/sename3/Informe\\_mi\\_derecho\\_a\\_ser\\_escuchado.pdf](https://ciparchile.cl/pdfs/07-2013/sename3/Informe_mi_derecho_a_ser_escuchado.pdf).
- Servicio Nacional de Menores. (2019). *Mi opinión cuenta*. <https://www.sename.cl/web/index.php/mi-opinion-cuenta-2019/>.
- Servicio Nacional de Menores (2020) *Informe SENAME periodo Enero - Junio 2020*. <https://www.sename.cl/informe-trimestral-2020/trimestre-1-2020-ENERO-JUNIO/proteccion.html>.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15. <https://doi.org/107-117>. 10.1002/chi.617.
- Skeels, A., & Sandvik-Nylund, M. (2012). La participación de los adolescentes en la protección: beneficios para todos. *Revista Migraciones Forzadas*, 40, 9-10.
- Toledo, M. J. (2020). *Estructura y Dinámica Familiar de los niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos que ingresan a programas ambulatorios del área de protección de SENAME: Una mirada crítica hacia el entorno familiar*. [Tesis de magíster]. <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/552/1/Tesis%20Estructura%20y%20dinámica%20familiar%20de%20los%20NNA%20vulnerados%20.Image.Marked.pdf>.


- Urtubia, F. (2019). *Disciplina para huachos: Historia social de la infancia presente en las instituciones de protección de Chile republicano*. (Memoria de título). Universidad de Chile, Facultad de Derecho. Santiago.
- UNICEF. (s/f). *The convention on the rights of the child. Participation rights: having an active voice*. <https://www.unicef.org/spanish/crc/images/Participation.pdf>.
- UNICEF. (2020). *Derechos bajo la Convención sobre los Derechos del Niño*. [https://www.unicef.org/spanish/crc/index\\_30177.html](https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30177.html).
- Van Bijleveld, G., Bunders-Aelen, J., & Dedding, C. (2019). Exploring the essence of enabling child participation within child protection services. *Child & Family Social Work*, 1–8. <https://doi.org/10.1111/cfs.12684>.
- Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16 (2), 741-756. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>.

### Sobre las autoras

DOMINIQUE ROIG es Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Participa activamente en investigaciones que apuntan principalmente a las infancias, en particular la relación entre salud mental infantil y sus derechos. Correo Electrónico: [d.roig.f@gmail.com](mailto:d.roig.f@gmail.com).  <https://orcid.org/0000-0001-8924-5546>

SOFÍA MOLINA es Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Sus temáticas de interés actual en investigación se orientan al área del neurodesarrollo y la construcción de la personalidad. Correo Electrónico: [sofia.molina.e@gmail.com](mailto:sofia.molina.e@gmail.com).  <https://orcid.org/0000-0002-3175-5508>

SOFÍA PARRA es Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha desarrollado interés en la investigación en infancia, género y disidencias sexuales. Correo Electrónico: [sofia.parra.smith@gmail.com](mailto:sofia.parra.smith@gmail.com).  <https://orcid.org/0000-0001-7229-5432>

MANUELA GARCÍA-QUIROGA es Psicóloga, PhD University of Birmingham, Reino Unido. Académica en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha desarrollado una línea de investigación en cuidados alternativos con un enfoque desde el vínculo afectivo y participación infantil en estos contextos. Correo Electrónico: [manuela.garcia@pucv.cl](mailto:manuela.garcia@pucv.cl).  <https://orcid.org/0000-0002-4211-8889>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Control y resistencia en la organización  
del proceso de trabajo académico en Chile.  
Explotación con base en el prestigio**

*Control and resistance in the organization of the Chilean academic labour process. Exploitation based on prestige*

**ÁLVARO ARANCIBIA BUSTOS**  
*Universidad Alberto Hurtado, Chile*

**RESUMEN** En Chile, el aumento explosivo de la matrícula universitaria desde los años 90 en adelante ha transformado el mercado laboral académico, reflejándose en la cantidad de instituciones de educación superior en funcionamiento desde aquella época, así como la diversificación de la oferta de matrícula en términos disciplinares. Debido a lo anterior, la presente investigación tiene por objetivo dar cuenta de la organización del proceso de trabajo académico en Chile. Para lo anterior, se recurrió a la producción y análisis de 16 entrevistas semiestructuradas en académicos y académicas de la Región Metropolitana. Los resultados muestran: (1) la presencia de una organización del trabajo especializada y jerarquizada que tiende a separar ejecución de planificación, (2) el carácter “trans-institucional” de la docencia en posiciones de poca estabilidad contractual, (3) una estructura de control encabezada por una masculinidad en posición de alta jerarquía, prestigio académico y estabilidad laboral, (4) la publicación de artículos científicos y la “moral del esfuerzo” como mecanismos disciplinantes de la fuerza de trabajo, y (5) en términos de resistencia, un ma



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).



lestar y queja individual en las posiciones subordinadas que son acompañadas por una débil organización colectiva (gremial-sindical). De forma transversal, es posible observar que el prestigio académico acumulado es el determinante en la obtención de posiciones de alta jerarquía en la organización del proceso de trabajo académico; estructurando una relación de explotación desde las posiciones directivas hacia las subordinadas al interior de la profesión académica.

**PALABRAS CLAVE** Proceso de trabajo; profesión académica; educación superior; control; resistencia.

**ABSTRACT** In Chile, the explosive increase in university enrollment from the 1990s onwards has transformed the academic labor market, reflected on the number of higher education institutions in operation since that time, as well as the diversification of the offer regarding disciplines. Due to the foregoing, the purpose of this research is to account for the organization of the academic labour process in Chile. For this, 16 semistructured interviews with academics from the Metropolitan Region were produced and analyzed. The results indicated: (1) the presence of a specialized and hierarchical organization of work that tends to separate planning execution, (2) the “trans-institutional” character of teaching in positions of little contractual stability, (3) a control structure headed by a masculinity in a position of high hierarchy, academic prestige and job stability, (4) the publication of scientific articles and “effort morality” as disciplinary mechanisms of the workforce, and (5) in terms of resistance, malaise and individual complaint in subordinate positions that are accompanied by a weak collective organization. Cross-sectionally, it is possible to observe the accumulated academic prestige as the determining factor to obtain high-ranking positions in the organization of the academic labour process; structuring an exploitative relationship from managerial positions to subordinate positions within the academic profession.

**KEY WORDS** Labour process; academic profession; higher education; control; resistance.

### **La profesión académica en el Chile neoliberal**

El siglo XX ha visto como la universidad ha pasado desde un modelo organizacional tradicional, donde prima el carisma por sobre la organización racional (Clark, 2007), a procesos de modernización que tienden a incluir la oferta profesionalizante de credenciales universitarias con un importante anclaje en el mercado (Clark, 1986), en un contexto de auge del llamado “capital humano” (Schultz, 1983). La transformación institucional de la universidad implica una transformación organizacional, lo que, a



su vez transforma los procesos de trabajo internos de cada institución. Chile no está ajeno a este contexto mundial, donde la reorganización de los procesos de trabajo (Pérez-Ahumada & Cifuentes, 2019) y el sistema de educación superior (Brunner, 2006; 2007) se pueden concebir cómo ejemplos de la adopción de un modelo económico neoliberal (Ruiz-Encina & Boccardo, 2014). Un modelo que, en el caso específico del trabajo, fue implantado en un contexto donde la clase obrera, y sus organizaciones sindicales, no tuvieron la posibilidad de imponer sus términos (Boccardo, 2018) debido a la anulación de la correlación de fuerzas entre capital y trabajo por la represión del régimen dictatorial de Pinochet.

El sistema de educación superior chileno cambia (Brunner, 2005; 2006; 2007; Brunner & Uribe, 2007), pero en consonancias con las transformaciones impulsadas por organismos internacionales: se introducen lógicas del *new management* en la universidad, que propician la privatización y mercantilización de las instituciones de educación superior (Verger, 2008; 2009; Slaughter & Rhoades, 2009). En Chile, las universidades previas al neoliberalismo, independiente de su tipo de propiedad (estatal/privado), guardaban una relación de financiamiento y colaboración con el Estado y el desarrollo del país; por eso, a este grupo de instituciones se les conoce en Chile como universidades públicas o tradicionales (Bernasconi et al., 2018). Posterior a las reformas educacionales de los años 80, nacen un conjunto de instituciones de tipo privadas que dotan de mayor diversidad a esta tipología inicial (Bernasconi, 2015; Guzmán-Valenzuela & Bernasconi, 2018). Así mismo, la Universidad de Chile se reforma organizacionalmente (o divide) para dar a luz a un conjunto de universidades estatales que amplían aún más este grupo. La profesionalización de la academia se vuelve un modelo a seguir, incentivando el ideal de académico investigador; sin embargo, la heterogeneidad de oferta de instituciones de educación superior especializa a las instituciones en docentes, o de investigación (Bernasconi, 2008; 2010). Así universidades privadas creadas durante estos años concentran un rol docente, en contraste de las consideradas como tradicionales que mantienen una función, predominante, de investigación. Esto último, desde otros autores es leído como un proceso de desprofesionalización (Cantillana-Barañados & Portilla-Vásquez, 2019) y precarización (Gomes-Melo & Gomes, 2020).

Frente al contexto histórico de transformación neoliberal se vuelve relevante la pregunta acerca de la configuración y estructuración de la organización del proceso de trabajo académico en Chile, entendiendo que este tipo de profesión, en tanto trabajo altamente calificado, constituye la principal función organizacional de los procesos de trabajo al interior de la educación superior. Esto último, tanto en la adopción de la función de investigación a partir de los modelos clásicos de universidad, donde se aloja principalmente el desarrollo de la “ciencia”, así como también la función de calificación de mano de obra profesional que surge con mayor fuerza a partir de los

procesos de modernización de la educación superior. La presente investigación tiene por objetivo dar cuenta de la estructuración del proceso de trabajo académico en el Chile neoliberal. Para lograr lo anterior se ha implementado una estrategia de investigación cualitativa que implica la producción de 16 entrevistas semi-estructuradas a distintos académicos y académicas que trabajan en instituciones de educación superior de la Región Metropolitana de Chile. Dichas entrevistas se analizaron a partir de un análisis de contenido, o temático, inspirado en el núcleo teórico de la teoría del proceso de trabajo de corte *marxista* (Thompson, 1990; 2010; Thompson & Newsome, 2004; Castillo & Ratto, 2018). Esto exige enfocar el análisis en el ensamblaje de las categorías de control y resistencia, al interior de la organización de la explotación de la fuerza trabajo.

La experiencia internacional nos da cuenta de cómo los procesos de modernización de las instituciones de educación superior, con iniciativas impulsadas por organizaciones internacionales como el “Plan Bolonia”, han desembocado en formas de trabajo precarias y flexibles para la profesión académica (Agulló Fernández, 2013; Díaz-Santiago, 2013; Marugán-Pintos & Cruces-Aguilera, 2013). Desde la perspectiva de los procesos de trabajo, en un enfoque más de tipo *foucaultiano* o de estudios críticos del *management*, se ha abordado principalmente la introducción del paradigma de la “gestión” (Dearlove, 1997), desde las empresas a la universidad, como causantes de la pérdida de autonomía y control en las y los académicos (Yavash, 2017). Esto se ha ejemplificado en algunas investigaciones con la introducción de modelos “toyotistas” (Smyth, 1995) impulsados por las empresas en el último tiempo, del cual el *new management*, la polifuncionalidad, y la flexibilidad laboral son sus principales características. Esta perspectiva, a nivel de Chile, ha tenido eco en una serie de investigaciones que dan cuenta de la configuración de identidades laborales, narrativas, subjetividades y discursos (Fardella et al., 2015), entorno a la introducción del paradigma del *new management* en las instituciones de educación superior (Sisto, 2005; 2007); generando, tal como se ha descrito a nivel internacional, formas de precariedad y de quiebre de “identidad” en términos de trabajador (Simbürger & Neary, 2016), producto de pautas de cuantificación y “(re)producción” académica en el formato de escritura de artículos (Fardella et al., 2019; Fardella et al., 2020).

La perspectiva *marxista* de los procesos de trabajo a nivel internacional se ha enfocado al igual que la perspectiva *foucaultiana* en criticar el paradigma de la gestión como causante de la pérdida de control de las y los académicos al interior del proceso (Miller, 1991; Hall & Bowles, 2016; Woodcock, 2018); con la diferencia que introduce la discusión respecto a la proletarianización (Wilson, 1991) de la profesión al diferenciar cada vez más las nociones de ejecución y concepción (o planificación) dentro del proceso de trabajo, acompañado de procesos de “burocratización” (Tancred-Sheriff, 1985) en la modernización de las instituciones de educación superior. Esta perspecti

va no ha sido abordada para el caso chileno, donde, como ya se ha revisado, los enfoques críticos del *management* o de corte *foucaultiano*, han desarrollado una línea de investigación en torno a las narrativas e identidades (Soto-Roy et al., 2017). Por otra parte, se ha desarrollado una línea de investigación en torno a la idea de “sistemas de prestigio” en la carrera académica (Berrios, 2005; 2007; 2008). La investigación sobre procesos de trabajo en términos *marxista* en Chile (Boccardo, 2019; Pérez-Valenzuela & Link, 2018; Pérez-Ahumada & Cifuentes, 2019; Seguel-Gutiérrez, 2019) se ha concentrado en procesos de trabajo distintos al académico y lejanos a la alta calificación de la mano de obra. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Cuál es el estado de la división entre ejecución y concepción en la organización del trabajo académico chileno? ¿Cómo se configura en este contexto la resistencia, el antagonismo, y el conflicto en el trabajo? ¿Qué existe más allá de la construcción de identidades y narrativas laborales? Estas son, algunas de las preguntas que motivan la utilización de este enfoque de estudio para el caso chileno.

### **Marco conceptual para el proceso de trabajo académico**

El análisis de contenido se basa en los postulados, núcleo o *core* de la teoría del proceso trabajo de inspiración *marxista* (Castillo & Ratto, 2018; Thompson, 1990; 2010; Thompson & Newsome, 2004). Para aquello, en el análisis se abordará en primera instancia la descripción de los mecanismos de control que operan, así como la descripción de las formas de resistencias a dichos mecanismos de control. A posterior, se analizará dicha descripción a partir de las tipologías que ha esbozado la acumulación de investigación empírica entorno a procesos de trabajo; esto quiere decir a partir de las distintas tipologías de control y las distintas tipologías de resistencia. Debido a su relevancia empírica y la evidencia de la literatura (Berrios, 2005; 2007; Collins, 1995), se implementará un enfoque género que considere la división sexual del trabajo y la feminización de ciertas funciones (Federici, 2013; 2018).

Para el caso de la caracterización de los mecanismos de control (Brighton Labour Process Group, 1977; Edwards, 1978; Littler & Salaman, 1984), se describirá: (1) la división entre ejecución y planificación (función o rol, rangos de jerarquía, tareas e interacción con el desarrollo tecnológico), (2) estructura del control (procedimientos de instrucción y dirección, y sistemas de responsabilidad, monitoreo de personas y flujos de trabajo, procedimientos de evaluación y recompensas, autoridad masculinizada), (3) relación laboral (ubicación del proceso del trabajo en el mercado laboral, relación con el resto de los sectores productivos, relación del proceso ejecutado con el desarrollo capitalista y la generación de plusvalor, relación con el Estado y la legislación laboral y sus procedimientos, ubicación en la división sexual del trabajo), (4) disciplinamiento de la fuerza de trabajo (mecanismos, performativos, que logren guiar conductas deseadas a nivel de gestión, a la vez que, también, sean percibidas como disciplinantes por la misma fuerza de trabajo), y (5) fragmentación y descalificación

del trabajo (grado de especialización funcional de cada rol o posición al interior del proceso, cadenas de procesos productivos, y pérdida de conocimiento y prácticas vía rutinización por parte de la fuerza de trabajo, trabajo productivo/reproductivo). Estos aspectos, que ayudan a la descripción de procesos de trabajos de forma específica, al contextualizarlos y ponerlos en perspectiva histórica, dan lugar a la conformación de tipologías de control que han adoptados los procesos de trabajo (ver Tabla 1).

Tabla 1

Tipologías de control, según el enfoque de los procesos de trabajo.

Tipología	Indicador	Referencia
Control simple o tradicional	Ejercicio personal, directo y arbitrario del poder por parte de la autoridad, imposición de una disciplina rigurosa, ausencia de reglas formales que amparen las decisiones tomadas en la empresa, generación de sentimientos de miedo y lealtad en las y los trabajadores.	(Edwards, 1978)
Control estructural técnico	Cumplimiento del objetivo de controlar a los trabajadores evitando que se empoderen y dirijan los ritmos de trabajo (eficiencia), incorpora un sistema de control que dirige, evalúa y disciplina a los trabajadores, minimizar la discreción con que los trabajadores realizan sus labores cotidianas, despersonalización de la lucha entre trabajadores y patrones.	
Control estructural burocrático	La idea de la empresa como “Estado interno” (con ciudadanos industriales con derechos y deberes), la importancia que tiene el mercado interno donde los trabajadores compiten y puede aspirar a ascender a mejores posiciones incluso proyectando carreras laborales corporativas en base a prestigio.	
Control normativo de autonomía responsable	Reducir jerarquías y superar la tradicional distinción entre planificación y ejecución de laborales, buscar la identificación del trabajador con los objetivos de la empresa fomentando su participación y mejorando los sistemas de comunicación, invertir continuamente en capital humano y fomentar la innovación, potenciar su adaptabilidad y responsabilidad individual y colectiva frente a contextos que exigen mayor flexibilidad.	(Tronti, 2001; Thompson, 2011; Federici, 2013; 2018)
Control normativo de emociones y lo estético	Habilidades blandas, emociones y sexualidades impulsadas por los propios trabajadores para beneficio propio, “suscripción” por parte de la empresa de determinadas emociones y apariencias, movilización y desarrollo activo, por parte del <i>management</i> , de las emociones y atributos de las y los trabajadores (como en el caso de las estrategias deliberadas de sexualización del trabajo de determinadas empresas orientadas al marketing y la clientela).	

Nota: elaboración propia a partir de las referencias señaladas en la tercera columna. Para su mayor profundización, ver Castillo & Ratto (2018).

Respecto a la caracterización de los mecanismos de resistencia se considerarán dos variables principales (Hebdon & Noh, 2013): (1) el carácter individual/colectivo de la resistencia, y (2) el carácter cubierto/descubierto del accionar<sup>1</sup>. En tanto, las tipologías de resistencia se definen a partir de cada una de las tipologías de control mencionadas de forma anterior (ver Tabla 2), todo lo anterior en términos de “tipos ideales” (como elementos conceptuales sujetos a redefinirse en torno a la experiencia empírica acumulada).

Tabla 2  
 Tipologías de resistencia, según el enfoque de los procesos de trabajo.

Tipología	Indicador	Referencia
Desviando el abuso	Duplicidad” (sonríen, y luego insultan por la espalda a sus jefes) de las y los trabajadores, el “doble estándar”, y el apoyo social hacia los actos de resistencia por parte de otras y otros trabajadores.	(Hodson, 1995)
Regulando la carga de trabajo	Destinar espacios y momentos de trabajo a proyectos personales propios, llegar tarde al trabajo, las pausas laborales, la presión social a no trabajar por sobre “lo normal” por parte del grupo de trabajadores, el ausentismo, el irse antes del fin de la jornada, hacerse el “tonto” frente a los procedimientos.	
Defendiendo la autonomía	Resguardo espacios informales que escapen a la extensa regulación burocrática de la corporación, visión de la figura del <i>manager</i> como una imposición externa y parasitaria, expansión de brechas y generación de conflictos laterales hacia otras y otros trabajadores con menos autonomía.	
Expandiendo la participación	Participación no entusiasta y sin motivación, participación en la empresa termina empoderando a las y los trabajadores, generación de fuerte identidad entre las y los trabajadores y sentido de eficacia política.	

Nota: elaboración propia a partir de las referencias señaladas en la tercera columna. Para su mayor profundización, ver Castillo & Ratto (2018).

### Estrategia metodológica

Se realizaron 16 entrevistas semi-estructuradas a profesionales académicos y académicas de la Región Metropolitana, estas fueron ejecutadas en su totalidad por el autor de la publicación (un solo informante), quien también llevó a cabo la transcripción y el análisis. El terreno se realizó desde octubre de 2018 a mayo de 2019, teniendo un período de imposibilidad de llevar a cabo el terreno de un mes (vacaciones). El análisis de contenido/temático, fue realizado bajo el software Atlas.ti, donde se codificaron los extractos de cada entrevista en base a las categorías extraídas del modelo teórico

1. La idea de cubierto/descubierto remite a que tan oculta o pública es la resistencia ejecutada.

de procesos de trabajo (ver apartado 2). Las entrevistas fueron realizadas bajo consentimiento informado firmado por parte de cada académico/a, y en el lugar de mayor comodidad para ellos (en algunos casos su oficina, y en otros casos lugares abiertos y lejanos al área de trabajo). Se aseguró la confidencialidad y el anonimato, por lo que los nombres presentados son versiones de fantasía.

Entre los criterios para la formación de los perfiles de entrevistado se consideró: género<sup>2</sup>, tipo de universidad<sup>3</sup>, disciplina y tipo de contrato, tal como se muestra a continuación (ver Tabla 3). El género no fue un criterio de construcción de los 16 perfiles, puesto que el agregar una variable más a la tipología implicaba doblar las entrevistas a 32 casos (lo que no era viable, en términos de planificación del proyecto), en cambio, se optó por cuidar una distribución paritaria de género en el total de las entrevistas realizadas (8 casos femeninos, y 8 casos masculinos). Las universidades no tradicionales se dividen en dos grupos debido a la heterogeneidad interna que presentan en tanto unidad, y el tipo de contrato fue simplificado a planta-honorario debido a que no existe una norma generalizada para la carrera académica en el total de instituciones del sistema de educación superior chileno<sup>4</sup>. En la práctica, varios de los perfiles honorarios mezclaban actividades de docencia en distintos tipos de instituciones de educación superior (más de una institución como empleador).

---

2. Esta categoría no se muestra en los perfiles de entrevista, lo anterior debido a que su introducción como perfil estructural hubiese aumentado la muestra de entrevistas al doble (32), lo cual hubiese resultado un desafío de investigación no concordante con los recursos que se manejaban. Pese a lo anterior, se propició que la muestra estuviese compuesta por un 50% de profesionales femeninos y un 50% de profesionales masculinos.

3. La tipología de universidad consideró cuatro perfiles (Torres & Zenteno, 2011): universidades estatales (CUECH), universidades privadas tradicionales (G9), universidades privadas no tradicionales selectivas (puntaje promedio PSU para el proceso de admisión 2017-2018 superior a 550 puntos; estas concentran tanto funciones de docencia como de investigación), y universidades privadas no tradicionales no selectivas (puntaje promedio PSU para el proceso de admisión 2017-2018 inferior a 550 puntos: estas concentran principalmente funciones docentes). Las universidades privadas no tradicionales corresponden con aquellas creadas durante la implementación de reformas neoliberales en el sistema de educación superior chileno (aquellas que concentran, mayormente, funciones de docente universitaria).

4. Las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (CRUCH), que incluye instituciones estatales, privadas tradicionales y algunas no tradicionales, tienen consensuada una carrera académica que implica las siguientes posiciones: profesor instructor, asistente, asociado y titular. Esta tipología no se utiliza en la investigación, ya que no opera para el conjunto de las instituciones abordadas; lo que incluso se refuerza en los testimonios de los entrevistados quienes suelen diferenciar sólo a los docentes en situación de planta y honorarios (los puntos extremos de la estabilidad/flexibilidad contractual).

Tabla 3  
 Perfiles entrevistas.

Tipo de Universidad	Tipo de disciplina	Tipo de contrato	Mote
Estatal	Ciencias naturales, salud e ingeniería	Planta	Francis
		Honorario	Slim
	Humanidades, ciencias sociales y artes	Planta	Manny
		Planta	Heimlich
Privada tradicional	Ciencias naturales, salud e ingeniería	Planta	Dot
		Honorario	Molt
	Humanidades, ciencias sociales y artes	Planta	Harry
		Honorario	Rosie
Privada no tradicional selectiva	Ciencias naturales, salud e ingeniería	Planta	Julia
		Honorario	Hayden
	Humanidades, ciencias sociales y artes	Planta	Flora
		Honorario	Flik
Privada no tradicional no selectiva	Ciencias naturales, salud e ingeniería	Planta	Atta
		Honorario	Gypsy
	Humanidades, ciencias sociales y artes	Planta	Hopper
		Honorario	Bonnie

Nota: elaboración propia, a partir de las categorías esbozadas por Torres & Zenteno (2011), y otras recopiladas para la investigación por el autor.

### Organización, control y resistencia en el proceso de trabajo académico

Previo a la investigación, se identificó como principales funciones de la profesión académica la investigación científica y la docencia universitaria, sin embargo, a partir de los mismos relatos fue posible extraer otra función de vital importancia: las funciones administrativas en las escuelas o facultades universitarias. La investigación científica remite al campo de la ciencia, la docencia al campo de la educación/calificación, mientras que la faceta administrativa remite a la reproducción y funcionamiento de las instituciones. Son los mismos académicos y académicas, no externos, quienes administran y propician el funcionamiento de cada espacio universitario, sin considerar los puestos de trabajo del nivel “secretariado”. A nivel de literatura se reconoce otras áreas como la innovación y la extensión (Fardella et al., 2015), sin embargo, estas no son mencionadas en las entrevistas.

A partir de lo expuesto por los entrevistados, se considera que quienes dictan clases se encuentran en tres niveles jerárquicos: primero el profesor de cátedra quien detenta una posición estable en términos contractuales, el profesor por semestre o “taxi” que no forma parte de la planta docente permanente de la institución, y el ayu



dante de cátedra quien colabora con el profesor encargado del curso que se dicta<sup>5</sup>. Estos rangos se suelen replicar en las funciones de investigación, ya que en la parte más alta de la jerarquía encontramos a los investigadores encargados o “principales” quienes son responsables de distintos fondos de investigación adjudicados (tanto por CONICYT/ANID<sup>6</sup> como por otras instancias), a su vez se suman los investigadores adjuntos o co-investigadores que se diferencian por ser colaboradores en el fondo adjudicado y no responsables principales del proyecto, y por último los asistentes de investigación. En el caso específico de este proceso de trabajo, es posible observar una separación entre la ejecución (trabajo manual) y planificación (trabajo intelectual), ya que en las posiciones más subordinadas podemos encontrar labores más técnicas o prácticas, mientras que en las posiciones directivas se concentra la planificación y organización de las funciones de docencia e investigación.

Al respecto, uno de los testimonios en posición contractual a honorarios describe que su función al interior de un proyecto FONDECYT es llevar a cabo “(...) *experimentos de laboratorio, yo voy me siento, hago la experiencia, organizo los días que voy a tener que hacer cosas, hago las cotizaciones, pido los reactivos que tengo que ocupar, animales si tengo que ocupar animales, hace poco tuve que hacer un curso para tener el manejo de animales, para poder trabajar con animales...*”<sup>7</sup>, teniendo que reportar los resultados de dichos experimentos al investigador principal. En tanto, otro relato también proveniente desde el área de las ciencias naturales, o exactas, considera: “(...) *mi jefe de proyecto siempre enrostra que él ‘es doctor’, ‘ah es que yo soy doctor’, ‘oye es que yo sé esto porque yo soy doctor’, cree que él se las sabe todas y en verdad no po, si mi área de especialidad es el área de ingeniería y él es bioquímico, y él es bioquímico en un área muy específica muy pequeña que es el área analítica, química analítica, donde él es muy bueno pero no se maneja bien en la parte que levanté yo po, entonces tuve... tuvimos discusiones de ese tipo, me decía ‘oye pero se supone que tú eres el ingeniero a cargo’, ‘oye se supone que no sé qué’, esas cosas me molestaban que él decía como que se me ponía en duda mi formación profesional...*”<sup>8</sup>, en este caso se ejemplifica la diferencia entre el investigador a cargo y el técnico en los fondos o proyectos. Esta jerarquía no se observa en el trabajo administrativo (las y los académicos entrevistados remi

---

5. Una diferencia en términos disciplinares es que en las ciencias exactas o naturales se evidencia el apoyo de ayudantes en los cursos de “laboratorio”, donde se pone en práctica elementos propios del área de la investigación, pero con fines docentes. En general, la evidencia acumulada en torno a ciencias sociales apunta a la lógica del “ayudante de cátedra”, alejado del laboratorio y más cercano a la sala de clase.

6. Hoy, organismos que forman parte del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación del gobierno de Chile.

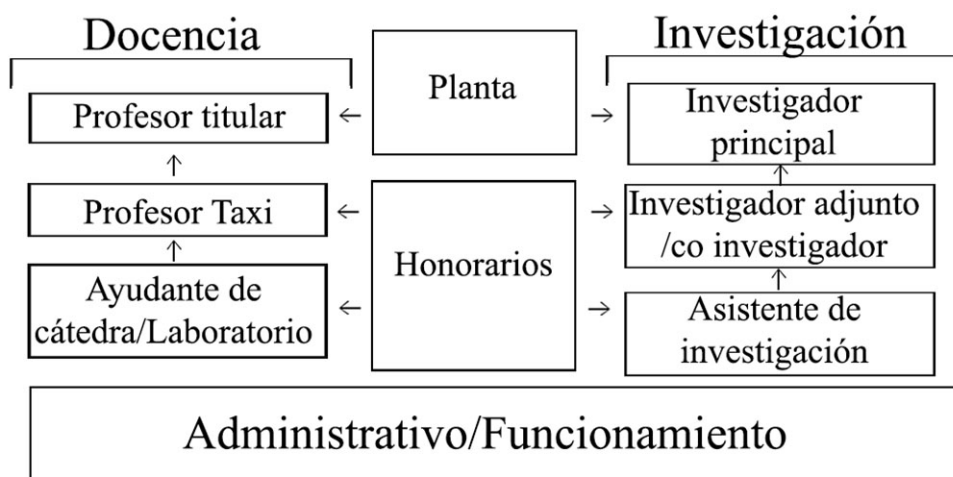
7. Molt. Honorarios, masculino, ciencias naturales, diversas instituciones de educación superior.

8. Gypsy. Honorarios, femenino, ciencias naturales, diversas instituciones de educación superior.



ten principalmente a un mismo nivel, que es el de jefatura de carrera o dirección de escuela), sin embargo, es necesario destacar la presencia de funcionarias y funcionarios “no-académicos” quienes sustentan la cadena de reproducción organizacional de cada institución (secretarías principalmente, y coordinadores/as en diversos niveles).

Figura 1  
 Diagrama de jerarquía y funciones



Nota: elaboración propia a partir de los testimonios descritos en las entrevistas.

Un hecho que resalta, en concordancia con la división entre ejecución y planificación, es la división sexual en el proceso de trabajo académico. No sólo la función de docencia queda relegada principalmente a académicas, sino que también esto se replica a nivel de jerarquía donde académicos masculinos detentan posiciones de profesor titular o investigador principal, tal como en el caso del siguiente relato: “(...) me ha costado insertarme más en dinámicas de investigación en grupos de investigación por ejemplo, en cambio en cursos ligados a la docencia se me es más fácil como entrar y conseguir esos puestos de trabajo, yo creo que es un poco porque se asocia a la mujer con la función de docencia y de profesora, mientras que el investigación y la publicación es algo así como una cuestión de académico, algo así como más masculinizado”<sup>9</sup>. La función administrativa, de reproducción, también parece alojarse principalmente en académicas. Este hecho queda más en evidencia cuando se trata de universidades privadas no tradicionales con funciones principalmente docente, donde las funciones administrativas y de docencia, incluso en posiciones de alta jerarquía, son ocupadas por académicas.

9. Rosie. Honorarios, femenino, ciencias sociales, diversas instituciones de educación superior.

Otro hallazgo relevante, es que los profesores “taxi” presentan un carácter “trans-institucional”, y por tanto no cumplen con los perfiles establecidos anteriormente en materia de tipología de universidades (un profesor “taxi”, realiza docencia en diversas instituciones con tal de generar un sueldo estable y suficiente). Una profesional académica a honorarios describe esta situación: “(...) yo hacía la parte de laboratorio, hice ayudantía en química general para químicos, industria y procesos tres para ingeniería en el departamento de ingeniería química, [en una universidad estatal] (...) después cuando estaba haciendo la tesis, eh hice ayudantías como profesor ayudante en la [universidad privada no tradicional no selectiva], paralelos a los de la [universidad estatal] porque seguía en mi calidad de alumno, pero como ya era licenciada ahí ya podía trabajar como profesor ayudante y ahí emitía boleta de honorario, y firme un contrato y se me pagaba con boletas de honorario...y se pagaba mejor”<sup>10</sup>, en tanto, otro relato de una joven académica de las ciencias sociales plantea: “(...) hago varios tipos de docencia en variadas universidades, ehmm y eso igual implica sacrificar hartas horas de trabajo, eh digamos que es suficiente pero yo creo que a un gran costo”<sup>11</sup>.

La estructura de control, por tanto, remite a una figura de académico masculino en posiciones de planta, lo cual lo faculta o relaciona con docencia titular y adjudicación de fondos en calidad de “responsable”. El flujo de trabajo, al estar dividida la ejecución de la planificación, va desde la parte alta de la jerarquía académica hacia las posiciones más subordinadas (pasando por las intermedias). En términos de género, la función académica femenina en las universidades docentes se orienta hacia la calificación de mano de obra para el desarrollo productivo capitalista en Chile, en tanto la generación de investigación y desarrollo científico, como campo no necesariamente relacionado con el económico<sup>12</sup>, queda relegado a estos académicos masculinos en posiciones de alta autoridad. La profesión académica guarda relación con la “ética del trabajo público” (Du Gay, 2013) visible en los procesos de trabajo en el Estado (Fardella et al., 2016), de hecho, su legislación interna para la contratación e incorporación de planta docente se promueve en base a los estatutos de los funcionarios públicos y carreras funcionarias (esto, pese a que no sean funcionarios públicos, y pese a que no todas sean universidades de dependencia “estatal”).

---

10. Hayden. Honorarios, femenino, ciencias naturales, diversas instituciones de educación superior.

11. Bonnie. Honorarios, femenino, ciencias sociales, diversas instituciones de educación superior.

12. Esto no se alcanza a abordar con las pautas de las entrevistas, pero es relevante preguntarse por la relación entre ciencia y desarrollo económico en el país (temática de la “innovación” tecnológica). Esto es una debilidad de la presente investigación, que puede ser abordado en el desarrollo futuro de los procesos de trabajo académicos: ¿Cuánto contribuye el campo científico al desarrollo tecnológico en Chile? ¿Es acaso un campo autonomizado con escasa relación con el mundo económico?

A nivel general, se da cuenta cómo la “moral del esfuerzo” se convierte en un mecanismo disciplinante de la fuerza de trabajo, esto bajo la idea de que para aspirar a una posición de alta jerarquía académica antes se debe esforzarse al máximo y “servir” a otros académicos de alto prestigio. Una profesional académica en posición contractual a honorario nos relata: “(...) en la [universidad estatal] hacía ayudantía como alumno, ahí te denigraban caleta, teniai que dedicarte a ‘limpiar el piso’”<sup>13</sup>. Otro testimonio, considera que “(...) un profe de planta por ejemplo, tení un profe de planta que lleva varios años haciendo planta en una universidad y entonces él por ejemplo de frentón le pide a los ayudantes que le hagan su clase, cachai. En cambio, esa hueá no se la permitiríai a un honorario y menos a un hueón nuevo cachai”<sup>14</sup>, reflejando cómo la subordinación en términos contractuales permite eludir la ejecución de funciones docentes en casos de alto prestigio (de forma contraria a las más subordinadas). Al respecto, la “moral del esfuerzo” queda reflejada en el siguiente testimonio: “eso tiene que ver con que hay como una cultura, por decirlo de alguna manera, que asume que para ser académico hay que sacrificarse y entonces...hay...los académicos establecidos son sujetos que ya se sacrificaron y que no tienen por qué sacrificarse, entonces hay una... un espacio de académicos jóvenes que tienen que hacer, lo que nosotros llamábamos en la Chile con otros que estábamos en la misma situación, el servicio militar, cachai”<sup>15</sup>.

A nivel particular, se identifica la publicación de artículos científicos como un mecanismo disciplinantes, en concordancia con lo establecido a nivel de literatura (Fardella et al., 2020; Fardella et al., 2019), al respecto, uno de los relatos plantea que: “(...) el otro día veía una publicación, una noticia en el diario mercurio de Valparaíso donde la [universidad privada tradicional], creo, pedía, estaba haciendo un concurso para doctores y dentro de las funciones, o la función era escribir cuatro artículos en revistas indexadas al mes, bah al mes digo al año cachai, es harto igual, pero es sobre cualquier cosa, o sea era como si usted se compromete a tener cuatro estás tamos listos, si es de biología o ciencias sociales da lo mismo, cachai, porque lo que sirve es el sistema de acreditación cachai, si es sobre un tema que se encuadre...es un tema bien... entonces hay un tema ahí”<sup>16</sup>.

---

13. Gypsy. Honorarios, femenino, ciencias naturales, diversas instituciones de educación superior.

14. Flyk. Honorarios, masculino, ciencias sociales, universidad privada no tradicional selectiva.

15. Harry. Planta, masculino, ciencias sociales, universidad privada tradicional.

16. Heimlich. Honorarios, masculino, ciencias sociales, diversas instituciones de educación superior.

En tanto, para el ámbito de la docencia se encuentran mecanismos disciplinantes principalmente en universidades privadas no tradicionales (donde prima la función docente) a partir del control de los contenidos de cátedra en un sentido “escolarizante”: “(...) los planes y programas son amplios, son amplios, pero son escolarizantes. Por ejemplo, si quieres ver una intención política no creo que la haya porque se habla de muchos temas contestatarios incluso, y aparecen en los programas, están planificados. Sí cuestiones críticas, el abordaje que se hace de estos temas es escolarizante, y es escolarizante porque es sencillamente docente, insisto porque no se busca generar desde primer año de pregrado una masa crítica de investigadores y contribuir a formarla desde chicos”<sup>17</sup>, “(...) es reproducir, reproducir y estudiar para la prueba, calentar la materia para la prueba, aunque estén hablando de lo más crítica, de anarquismo. Si es que toca en el programa hablar de anarquismo se va a hacer, pero la forma de hablar al respecto va a ser escolarizante”<sup>18</sup>.

Es posible advertir, a partir de la separación entre planificación y ejecución, una descalificación del trabajo principalmente en las académicas de “universidades docentes”, esto debido a que no están en igualdad de condiciones, en relación con las y los académicos de universidades “tradicionales”, para producir investigación (no se alienta de manera institucional que realicen dicha función, esto se da más bien a partir de la “iniciativa personal”). Esto hace que su formación de postgrado, centrada principalmente en investigación, sea relegada a una función docente que no está vinculada directamente con la función de investigación. Al respecto, se sostiene en los relatos el problema que tienen los doctorados para insertarse en puestos de investigación, en contraparte con las plazas de docencia, de forma “taxi” que existen en el mercado laboral: “(...) en primer lugar el mercado laboral es paradójico todo porque no le interesa que sigas estudiando, no le gustan los doctorados al mercado laboral porque los descoloca, y cuando te doctoras te la hacen cuesta arriba, no hay suficientes plazas de investigación”<sup>19</sup>. Esto reafirma, además, la separación entre producción y reproducción en el proceso de trabajo académico: entre producción de conocimiento científico y calificación de mano de obra para la reproducción económica. Además, Respecto al tema de las plazas de investigación, se considera que los académicos en posiciones de planta no propician la entrada de los jóvenes doctores a las posiciones estables para la investigación científica: “(...) principalmente porque creo que hay un grupo de académicos que está bien como instalado hace años como...y son algo así como una mafia de cierta forma, una red de poder bien importante, pero en general

---

17. Flik. Honorarios, masculino, ciencias sociales, diversas instituciones de educación superior.

18. Idem.

19. Heimlich. Honorarios, masculino, ciencias sociales, diversas instituciones de educación superior.

*yo creo que no ha habido como mucha discriminación más allá de esa, como de este grupo que en realidad hace difícil la entrada de generaciones más jóvenes como para integrar el mundo de la academia y obvio el desarrollo de la ciencia por tanto*<sup>20</sup>. Esta es una temática que cruza tanto a nivel institucional el proceso de trabajo (universidades de investigación y universidades docentes), así como también a nivel de género (académicos investigadores y académicas docentes).

La evidencia internacional (Clark, 1986; Clark, 2007), muestra cómo la universidad pasa de un sistema de prestigio tradicional a una “modernización institucional”. Los relatos sistematizados en la presente investigación muestran, en términos de tipologías de control, una cercanía con el control estructural de corte “burocrático”. Lo anterior lo notamos en la existencia de un “Estado interno”, donde los trabajadores tienen derechos y deberes, y son guiados por una “ética del trabajo público”, incluso en instituciones de tipo privada. Además, debido a la “moral del esfuerzo”, el mercado interno se constituye a partir de la competencia y la posibilidad de aspirar a posiciones de mayor prestigio proyectando una “carrera académica”. Se descarta la posibilidad de relación con controles de tipo “normativo” propios de los modelos “toyotistas” de organización del trabajo y de los discursos del *new public management*, esto principalmente debido a la existencia de rígidas jerarquías marcadas por posiciones contractuales y de subordinación académica. Si bien la flexibilidad laboral está muy presente, sobre todo en figuras como los “honorarios”, esta no debilita las jerarquías y no tiende a juntar planificación con ejecución (cómo si ocurre en los modelos de control “normativo”).

En cuanto a las formas de resistencia, se identifica principalmente el “malestar” y la “queja”, pero a nivel individual. Esto se vislumbra en testimonios anteriores, principalmente de posiciones subordinadas, al aludir a la “moral del esfuerzo” y las posiciones de prestigio y alta autoridad académica. Esto se profundiza en una de las entrevistas donde se aborda el tema de la organización sindical y gremial: “(...) en las universidades privadas simplemente no existen las asociaciones gremiales, no existe, y dentro de las estatales hay diferentes grados también, hay universidades también donde el gremialismo, me refiero no la corriente política sino más bien a la actividad de los gremios (...) pero en otras que...otras universidades en que la actividad es no es mucha”<sup>21</sup>, el mismo testimonio relata respecto a la participación de las y los académicos dentro las organizaciones sindicales que: “lo que tenemos ahora te lo digo yo por ejemplo, que tengo vigente, es una apatía, una falta de compromiso, ehh la falta de participación de los académicos por ejemplo...”<sup>22</sup>. Dicho malestar se patentó en los

---

20. Manny. Planta, masculino, ciencias sociales, estatal.

21. Francis. Planta, masculino, ciencias naturales o exactas, universidad estatal.

22. Idem.

testimonios pertenecientes a honorarios, pero esto no ocurre con las posiciones de planta: “(...) gracias a dios tenemos muy buena relación, de repente uno se enoja pero eso es parte de, de que somos personas humanas, pero en general tenemos muy buenas relaciones y es justamente eso mismo lo que uno quiere eh propiciar que sea hacia el resto, las personas que dependen de uno, porque es el ambiente cálido”<sup>23</sup>, “(...) tenemos un dialogo super bueno, funcionamos super bien, mucho menos conflicto, funcionamiento super bien”<sup>24</sup>, “(...) [respecto a las relaciones con la jefatura] yo diría que en general son buenas, en lo, en lo formal, en lo laboral en general son buenas”<sup>25</sup>. Esto aleja las formas latentes de protestas de la acción colectiva, más aún cuando la organización es baja. A esto se suma, el hecho de que es complicado para los honorarios o “taxis” el conformar organización colectiva por su fragmentación, tal como plantea el siguiente testimonio: “(...) en general el académico, de estos que se denominan como “profesores taxis” como están tan dispersos y fragmentados porque hacen clases en distintas instituciones para poder hacerse un sueldo al mes como que no tienen un espacio común donde poder organizarse, ya dentro de cada institución es difícil que se organice todos los académicos como a honorarios claro es más difícil”<sup>26</sup>.

Los hallazgos sugeridos por las entrevistas, no permiten dar cuenta que esta tipología de control “burocrático” para el proceso de trabajo académico en Chile haya generado resistencias del tipo “defendiendo la autonomía”. En general las quejas individuales se alejan de la generación de espacios para guardar autonomía frente a la burocracia misma de la carrera académica. Es posible afirmar, que estas formas de resistencias se corresponden con la tipología de “desviar el abuso”, el cuál corresponde a formas de control de los procesos de trabajo simples o tradicionales. Respecto al carácter cubierto o descubierto de estas resistencias, la investigación no logra identificar el carácter público, o no, de la queja; esto porque en algunos casos, gracias a una situación de libertad de expresión que se afirman en las entrevistas (“(...) no hay ningún problema, en el departamento también yo podría decir que no hay ningún problema ni en libertad de expresión”<sup>27</sup>), la queja puede ser planteada sin problemas, aun cuando en algunos lugares existen resquemores con plantear dicha queja (“(...) la libertad de expresión no está 100% asegurada, o sea el académico esta con un contrato que es realmente precario ya incluso el mío de jornada, eh por lo tanto yo no nece

---

23. Julia. Planta, femenino, ciencias naturales o exactas, universidad privada no tradicional selectiva.

24. Atta. Planta, femenino, ciencias naturas o exactas, universidad privada no tradicional no selectiva

25. Flora. Planta, femenino, ciencias sociales, universidad privada no tradicional selectiva.

26. Bonnie. Honorarios, femenino, ciencias sociales, diversas instituciones de educación superior.

27. Slim. Honorarios, masculino, ingeniería, en referencia a una de las universidades estatales donde trabaja.

*sariamente puedo expresar con libertad académica todo lo que pienso*<sup>28</sup>). El carácter confesional y privado de algunas instituciones no parece ser indicador de aquello, ya que en general quienes provienen de estas instituciones consideran que no existe una censura “a la libertad de expresión” (“(...) *ningún problema, para nada*”<sup>29</sup>).

## Discusión y conclusiones

La presente investigación da cuenta que el proceso de trabajo académico, en el caso de la Región Metropolitana en Chile, tiene un mecanismo de control caracterizado por separar la ejecución de la planificación entre las figuras de las y los académicos subordinados más jóvenes que recién comienzan su carrera académica, en contraste de aquellos académicos en posiciones de alto prestigio, quienes dirigen y tienen mayor control tanto de la docencia como de la investigación. A su vez, al identificar actividades de producción y reproducción al interior del proceso de trabajo académico, podemos advertir que se reproduce una división sexual del trabajo donde académicos masculinos de mayor prestigio concentran las funciones de investigación y dirección de estas, así como por su parte académicas concentran funciones docentes, posiciones subordinadas en investigación y actividades relacionadas con la reproducción del sistema de educación superior. Las posiciones subordinadas al estar en posiciones contractuales mayormente flexibles, profesores “taxis”, presentan un carácter “trans-institucional” en su afiliación académica, repartiendo sus horas de docencia e investigación tanto en universidades estatales, privadas tradicionales como también las privadas no tradicionales. Se reproduce una ética del “trabajo público” similar a los procesos de trabajo al interior del Estado, incluso en contextos donde el régimen de propiedad es privado. La “moral del esfuerzo” se justifica como la base para la jerarquía, en términos de prestigio, de la carrera académica, donde se introducen los mecanismos disciplinantes de la mano de obra en docencia (escolarización de los contenidos y metodologías de enseñanza en educación superior privada no tradicional), y en investigación (publicación de artículos científicos). Se advierte una descalificación de la mano de obra en posiciones docentes permanentes, sin posibilidad de acceso a la investigación financiada a través de fondos.

En términos de resistencia a este mecanismo de control, encontramos en los relatos la expresión de la “queja individual” y el “malestar” hacia las posiciones de más alto prestigio, lo que va aparejado a una débil (y de difícil construcción) organización a nivel gremial-sindical. Esta tipología de resistencia corresponde a mecanismos de control tradicionales o simples, propio de la organización “salvaje” de comienzos del modo producción capitalista, aun cuando el mecanismo de control guarde más rela

---

28. Hopper. Planta, masculino, ciencias sociales, universidad privada no tradicional selectiva.

29. Dot. Planta, femenino, ciencias exactas, universidad privada tradicional.



ción con las tipologías de control técnico burocrático debido las nociones de “carrera académica” y competencia en base al prestigio. Esto contradice parte de la literatura sobre procesos de trabajo académico en Chile (Fardella et al., 2015, Fardella et al., 2019, Fardella et al., 2020, Simbürger & Neary, 2016, Sisto, 2005, 2007), ya que las dimensiones discursivas del *new (public) management* se corresponden con mecanismos de control normativos, cuestión que no se evidencia en el caso de los procesos de trabajo académico tal como se ha identificado en los estudios sobre la modernización de las empresas (Ramos-Zincke, 2009) y los procesos de trabajo en el Chile neoliberal. El autoritarismo propio del control burocrático sigue estando presente en este proceso de trabajo, en contraposición a la “responsabilidad individual” de los controles de tipo normativo.

Esta caracterización del proceso de trabajo académico en Chile, como cercano a la tipología de control técnico burocrático, concuerda con las nociones de “sistema de prestigio” abordadas por Paulina Berríos (2005; 2007; 2008), sobre todo al posicionar al académico, masculino (Mandiola et al., 2019), de alto prestigio y alta directividad como clave del control de la fuerza de trabajo en este proceso de trabajo específico. El enfoque *marxista* de los procesos de trabajo que ofrecemos, concuerda más con la idea de “sistema de prestigio” que con la literatura aportada por los enfoques identitarios cercanos a las nociones *foucaultianas* de los procesos de trabajo.

Apoyándonos en el enfoque de las “transferencias de trabajo” (Roemer, 1988; 1989), podemos considerar el prestigio académico como un posibilitador de la explotación y dominación al interior de los procesos de trabajo académicos. Al respecto, el mayor control sobre la fuerza de trabajo subordinada que implica la posición en la dirección y planificación de este proceso de trabajo, permite el distribuir mayor intensidad en el trabajo de los subordinados que en el trabajo de los mismos directivos planificadores. Esto implica que trabajadores explotan a otros trabajadores a partir de la posición jerárquica en los procesos de trabajo, cuestión que ya advirtió el *marxismo analítico* (Wright, 1993) y la corriente sobre procesos de trabajo (Burawoy, 1985) cuando reconoció la posibilidad de explotación en naciones con regímenes estatistas o de eliminación del sector privado a favor del público. El mayor control de la fuerza de trabajo subordinada por parte de la dirección del proceso de trabajo conlleva que unos “trabajen más” que otros.

A diferencia de los procesos de trabajo en el sector privado, donde la cualificación de manager y la “confianza” otorgada por el burgués al alto directivo determina el control del proceso de trabajo, en este proceso de trabajo específico es el prestigio el que posibilita esto en ausencia de un burgués. Al respecto, el relato del siguiente entrevistado es un ejemplo de lo anteriormente afirmado: “*pa’ que hablar de las vacas sagradas po, hueones que, suponte no sé po, hay ciertos personajes que son famosillos dentro del mundo de las ciencias sociales y hacen la hueá que quieren po. Eso tiene*



que ver con el prestigio que le da su sola presencia, cachai entonces y eso se da harto, y se da a toda escala en todas las universidades. Uno tiene naturalizado eso, pero si lo desnaturalizai te dai cuenta de que son privilegios, que son...abusos en definitiva”<sup>30</sup>. El reconocimiento de dichos privilegios parece clave en el diagnóstico para desarrollar la modernización de las instituciones de educación superior, esto, con tal de crear una estructura de oportunidades más democrática y justa al interior de la academia. El autoritarismo basado en el prestigio se posiciona como el principal obstáculo, junto a una estructura contractual que imposibilita la negociación colectiva de las condiciones de trabajo frente a la jerarquía académica. A modo de autorregulación y mejora, estos criterios se podrían integrar a los sistemas de acreditación de instituciones de educación superior que han demostrado ser exitosos en materia de desarrollo organizacional en el caso chileno (Fernández-Darraz & Ramos-Zincke, 2020), pero que, guiados por los criterios neoliberales del “Plan Bolonia”, demuestran una mayor orientación a la mercantilización de la educación superior que al bienestar laboral de las y los académicos en posiciones iniciales o subordinadas.

## Referencias

- Agulló Fernández, I. (2013). Eternamente doctores: ¿Mérito o carga? *Sociología del trabajo*, (78), 35-50.
- Bernasconi, A. (2008). La profesionalización de la academia en Chile. *Calidad en la Educación*, (28), 15-27.
- Bernasconi, A. (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. *Estudios sobre educación*, 19, 139-163.
- Bernasconi, A. (2015). *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ediciones UC.
- Bernasconi, A., Fernández-Darraz, E., & Follegati-Montenegro, L. (2018). Erario público e iniciativa privada. El origen del financiamiento estatal a las universidades particulares en Chile. *Universum*, 33(1), 15-40.
- Berrios, P. (2005). *El sistema de prestigio en las universidades y el rol que ocupan las mujeres en el mundo académico*. Los presentes datos y reflexiones son parte de la Tesis de Magíster en Estudios de Género, Universidad de Chile.
- Berrios, P. (2007). Análisis sobre las profesoras universitarias y desafíos para la profesión académicas en Chile. *Calidad en la Educación*, (26), 39-53.
- Berrios, P. (2008). Carrera académica: análisis empírico de su estructura y organización en Chile. *Calidad en la Educación*, (29), 36-62.

---

30. Flyk. Honorario, masculino, ciencias sociales, diversas instituciones de educación superior.

- Boccardo, G. (2018). La clase obrera chilena durante la dictadura (1973-1989): transformaciones en su acción y estructura social. *Izquierdas*, (44), 58-74.
- Boccardo, G. (2019). Automatización de la banca chilena: transformación tecnológica y conflictos en el trabajo. *Bits de Ciencia*, (18), 18-23.
- Brighton Labour Process Group. (1977). The capitalist labour process. *Capital & Class*, 1(1), 3-26.
- Brunner, J. J. (2005). Transformaciones de la universidad pública. *Revista de Sociología*, (19), 31-49.
- Brunner, J. J. (2006). Sistema de privatización y mercados universitarios: competencia reputacional y sus efectos. *Revista UDP- Pensamiento y Cultura*.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Burawoy, M. (1985). *The politics of production: factory regimes under capitalism and socialism*. Verso Books.
- Cantillana-Barañados, R., & Portilla-Vásquez, I. (2019). Por la senda de los 'profesores taxis': los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. Una aproximación cualitativa desde Chile. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 29(1), 306-330.
- Castillo, A., & Ratto, N. (2018). *Teoría del proceso de trabajo. Una revisión de su desarrollo y de las nociones de control y resistencia*. Santiago: FONDECYT 1150860 & CIPSTRA.
- Clark, B. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Univ of California Press.
- Clark, W. (2007). *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago: University of Chicago Press.
- Collins, J. L. (1995). Transnational labor process and gender relations: women in fruit and vegetable production in Chile, Brazil and Mexico. *Journal of Latin American Anthropology*, 1(1), 178-199.
- Dearlove, J. (1997). The academic labour process: from collegiality and professionalism to managerialism and proletarianisation? *Higher Education Review*, 30(1), 56-62.
- Díaz-Santiago, M. J. (2013). Experiencia no académica: el profesorado asociado como actor doblemente precarizado. *Sociología del trabajo*, (78), 51-71.

- Du Gay, P. (2013). Notes on aspects of the conceptual architecture of 'the new spirit': Weber and Hirschman. En P. Du Gay, & G. Morgan, *New Spirits of Capitalism? Crises, Justifications, and Dynamics* (pp. 82-97). Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, R. (1978). The social relations of production at the point of production. *Insurgent Sociologist*, 8(2), 109-125.
- Fardella, C., Carriel, K., Lazcano, V., & Carvajal, F. (2019). Escribir papers bajo el régimen del management académico: Cuerpo, afectos y estrategias. *Athenea Digital*, 19(3).
- Fardella, C., Corvalán, A., & Zavala, R. (2020). El académico cuantificado. La gestión performativa a través de los instrumentos de medición en la ciencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 77-103.
- Fardella, C., Sisto, V., & Jiménez, F. (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1625-1636.
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., & Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé*, 25(2), 1-11.
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fernández-Darraz, E., & Ramos-Zincke, C. (2020). Acreditación y desarrollo de capacidades organizacionales en las universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, (53), 219-251.
- Gomes-Melo, S. D., & Gomes, S. d. (2020). Trabalho docente voluntário na educação superior: precarização das condições de trabalho na Argentina, Brasil e Chile. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(1), 909-937.
- Guzmán-Valenzuela, C., & Bernasconi, A. (2018). The Latin-American University: Past, present and future. En R. Barnett, & M. Peters, *The Idea of the University: Contemporary Perspectives* (pp. 276-294). New York: Peter Lang Publishers.
- Hall, R., & Bowles, K. (2016). Re-engineering higher education: the subsumption of academic labour and the exploitation of anxiety. *Workplace*, 28, 30-47.
- Hebdon, R., & Noh, S. C. (2013). A Theory of Workplace Conflict Development: From Grievances to Strikes. En G. Gall, *New Forms and Expressions of Conflict at Work* (pp. 26-47). London: Palgrave Macmillan.
- Hodson, R. (1995). Worker resistance: an underdeveloped concept in the sociology of work. *Economic and Industrial Democracy*, 16(1), 79-110.


- Littler, C., & Salaman, G. (1984). *Class at work: the design, allocation and control of jobs*. London: Batsford Academic.
- Mandiola, M., Ríos, N., & Varas, A. (2019). "Hay un tema que no hemos conversado". La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 56(1), 1-16.
- Marugán-Pintos, B., & Cruces-Aguilera, J. (2013). Fragmentación y precariedad en la universidad. *Sociología del trabajo*, (78), 10-34.
- Miller, H. (1991). Academics and their labour process. En C. Smith, D. Knights, & H. Willmott, *White-collar work. The Non-Manual Labour Process* (pp. 109-137). London : Macmillan.
- Pérez-Ahumada, P., & Cifuentes, L. (2019). The Service Industry, Private-sector Employment and Social Class in Chile: New Developments from Labour Process Theory. *Critical Sociology*, 1-19.
- Pérez-Valenzuela, D., & Link, S. (2018). Control territorial en la disputa del proceso de trabajo: sindicalismo chileno en empresas de minería versus de supermercados. *Política y Sociedad*, 55(2), 575-596.
- Ramos-Zincke, C. (2009). *La transformación de la empresa chilena. Una modernización desbalanceada*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Roemer, J. (1988). Nuevas direcciones en la teoría marxista de las clases sociales. En J. Roemer, *El Marxismo: Una perspectiva analítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Roemer, J. (1989). Valor, explotación y clase. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz-Encina, C., & Boccardo, G. (2014). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto social*. Santiago: Nodo XXI/El Desconcierto.
- Schultz, T. W. (1983). Inversión en capital humano. *Educación y sociedad*, 8(3), 180-195.
- Seguel-Gutiérrez, P. (2019). *La reorganización sindical de los trabajadores del proceso de trabajo marítimo portuario en el contexto de la modernización portuaria de la Región del Biobío (1998-2016)*. Santiago: Memoria para optar al título de Sociólogo, Universidad de Chile.
- Simbürger, E., & Neary, M. (2016). Taxi Professors: academic labour in Chile - a critical practical response to the politics of worker identity. *Workplace: a journal for academic labour*, 48-73.
- Sisto, V. (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la universidad. En B. Levy, & P. Gentili, *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas* (pp. 523-574). Buenos Aires: CLACSO.
- Sisto, V. (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas*, 8-21.

- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2009). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Smyth, J. (1995). *Academic Work: The Changing Labour Process in Higher Education*. Bristol: Open University Press.
- Soto-Roy, Á., Stecher, A., & Valenzuela-Bustos, A. (2017). Interpelaciones identitarias en el trabajo: propuesta para la comprensión de los procesos de construcción de la identidad laboral. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 34(1), 25-39.
- Tancred-Sheriff, P. (1985). Craft, Hierarchy and Bureaucracy: Modes of Control of the Academic Labour Process. *The Canadian Journal of Sociology*, 10(4), 369-390.
- Thompson, P. (1990). Crawling from the wreckage: The labour process and the politics of production. En *Labour process theory* (pp. 95-124). Springer.
- Thompson, P. (2010). The capitalist labour process: Concepts and connections. *Capital & Class*, 34(1), 7-14.
- Thompson, P. (2011). The trouble with HRM. *Human Resource Management Journal*, 21(4), 355-367.
- Thompson, P., & Newsome, K. (2004). Labor process theory, work, and the employment relation. *Theoretical Perspectives on Work and the Employment Relationship*, 133-162.
- Torres, R., & Zenteno, M. E. (2011). El sistema de educación superior: una mirada desde las instituciones y sus características. En M. Jiménez de la Jara, & F. Lagos Rojas, *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 13-78). Santiago: Universidad San Sebastián.
- Tronti, M. (2001). *Obreros y capital* (Vol. 8). Akal.
- Verger, A. (2008). *La Universidad Mutante: del servicio público a la comercialización capitalista*. Observatori del Deute en la Globalització.
- Verger, A. (2009). Intereses privados y universidad pública. *Revista latina de comunicación social*, II(62), 1-2.
- Wilson, T. (1991). The proletarianisation of academic labour. *Industrial Relations Journal*, 22(4), 250-262.
- Woodcock, J. (2018). Digital labour in the university: understanding the transformations of academic work in the UK. *TripleC*, 16(1), 129-142.
- Wright, E. O. (1993). Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases. En J. Carabaña Morales, & A. De Francisco, *Teorías contemporáneas de las clases sociales* (pp. 17-126). Madrid: Pablo Iglesias.

Yavash, P. (2017). *The academic at work: an evaluation of the changing labour process and identities in English universities*. Leicester: Thesis submitted for the degree of Doctor of Social Science at the University of Leicester.

### **Sobre el autor**

ÁLVARO ARANCIBIA BUSTOS es Sociólogo de la Universidad de Chile, Mg. en Sociología y Estudiante del programa de Doctorado en Sociología de la Universidad Alberto Hurtado. Área de interés: clases sociales, trabajo, conciencia de clases, marxismo sociológico.

Correo Electrónico: [alvz.arancibia@gmail.com](mailto:alvz.arancibia@gmail.com).  <https://orcid.org/0000-0003-1565-4579>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Multi-dimensional (in)justice and socially just pedagogies: the case of a father with a child with disability**

*(In)justicia multidimensional y pedagogías socialmente justas: el caso de un padre de un niño con discapacidad*

**CAMILA MOYANO DÁVILA**  
*Universidad Finis Terrae, Chile*

**JUAN DE DIOS OYARZÚN**  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**ABSTRACT** In this article, we intend to contribute to the debate of educational justice, especially for children with special needs, challenging those theories that focus only on unidimensional aspects. Using Gewirtz's multidimensional model of justice and the frame of socially just pedagogies, we analyse the case of Oscar, a father of a child with Down Syndrome, who is looking for a school for his son. The case develops in the Chilean educational system context, which is known by its neoliberal policy frame and its highly stratified structure. For this reason, a new inclusion law and, specifically, a new school admission system were implemented in 2015 and 2017 respectively, to generate a fairer and more equal school admission policy frame. Therefore, our theoretical proposition has practical implications, in policy terms, and analytical ones. We propose to add two dimensions of educational justice at the time we analyse Oscar's



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

case: first, educational justice must embrace injustices that are not necessarily experienced in formal educational spaces; we call this the multi-spatiality dimension of justice. Second, we propose a multi-temporality analysis of educational justice, one that considers, as socially just pedagogies have established, a focus on the future. In this case the educational policy and discourse promotes a pre-established and normalised future for children, one that is problematic for children with disabilities, whose parents, like Oscar, have a more urgent focus on the present.

**KEYWORDS** Educational justice; school choice; parents; disabilities.

**RESUMEN** En este artículo, pretendemos contribuir al debate de la justicia educativa, especialmente para niños/as con necesidades especiales, desafiando aquellas teorías que se enfocan solo en aspectos unidimensionales. Utilizando el modelo multidimensional de justicia de Gewirtz y el marco de las pedagogías socialmente justas, analizamos el caso de Oscar, padre de un niño con Síndrome de Down, que busca una escuela para su hijo. El caso se desarrolla en el contexto del sistema educativo chileno, que se caracteriza por un marco político neoliberal y con una estructura altamente estratificada. Debido a esto es que en 2015 y 2017 respectivamente, se implementó una nueva ley de inclusión y, específicamente, un nuevo sistema de admisión escolar, para generar un marco de política de admisión escolar más justo y equitativo. De este modo, nuestra propuesta teórica tiene implicaciones prácticas—en términos de política pública— y analíticas. Proponemos agregar dos dimensiones de la justicia educativa al momento de analizar el caso Oscar: primero, la justicia educativa debe abrazar injusticias que no necesariamente se viven en los espacios educativos formales; a esto lo llamamos la dimensión multiespacial de la justicia. En segundo lugar, proponemos un análisis de multitemporalidad de la justicia educativa, que considere, como lo han establecido las pedagogías socialmente justas, un enfoque hacia el futuro. En este caso, la política y el discurso educativo promueven un futuro preestablecido y normalizado para los niños y niñas, lo que es problemático para los niños/as con discapacidad, cuyos padres, como Oscar, tienen un foco en el presenta más urgente.

**PALABRAS CLAVES** Justicia educacional; elección escolar; padres y madres; discapacidades.



## Introduction

This article aims to contribute to the debate of educational justice theories, specifically regarding the multiple forms of injustices that students with a disabled condition have to face every day at school and in their daily life. We propose a theoretical analysis that results from the study of empirical data. We aim to reflect on the life story of Oscar, father of Tomás, a child with Down Syndrome diagnosis. At the time of the interview, Oscar, who lives in Valparaíso, on the central coast of Chile, was looking for a school for Tomás. We analyse this story using a combined philosophical frame of educational justice, namely, the multidimensional frame of Gewirtz and Socially Just Pedagogies (SJP) approach. By doing so, we recall the whole biography of Oscar and Tomás, considering broader social injustices lived by both of them. Using the account of Oscar, we intend to analyse and challenge the limits of particular theories of educational justice and to propose an analysis that appeals to a multidimensional approach, considering the different temporalities (past, present, future) and the multi-spatiality where Oscar and Tomás' story develops. This approach of justice analysis, we argue, is better suited to the complexity of an experience such as this one. Therefore, this multidimensional perspective compels us to account for the whole biography until the moment of school choice, which we consider as a milestone in the educational path.

Philosophically, the theories that we use in this article help to reflect on the participants' story by understanding to what extent social injustices lived by them in multiple and different spaces—educational and beyond— are relevant to an educational justice analysis. We rely on Gewirtz's model, arguing that making a justice analysis in education should take into account other social injustices, considering the multidimensional scenario of a whole story.

We analyse a biography that develops in a particular educational context. Oscar, Tomás' father, is searching for a school in Chile, a country which is widely known as an illustrative case of a neoliberal education system with robust socioeconomic segregation of students and schools (Elacqua, 2012; Valenzuela et al., 2010). From this diagnosis, in 2015, it was enacted the so-called "Inclusion Law"<sup>1</sup> which eliminates the profit in education, prohibits the selection of students in school admission processes, and progressively ends family co-payment in state-funded schools<sup>2</sup>. Since 2017 the second of these dispositions was gradually implemented, which involves the prohibition of the selection of students for schools, and it gave rise to a new School Admission System (SAS). Today, this centralised and transparent system has replaced the previous decentralised processes, which involved parent and student interviews, the presentation of previous academic records, and admission tests to meet different se

---

1. Inclusion law is the original name gave it by the State to this law.

2. This type of schools covers the 93% of the students' enrolment in the country.

lection criteria<sup>3</sup> of schools. The new system includes an educational justice standard, which was urgent and necessary in the Chilean educational scenario. Indeed, the new inclusion law for education in Chile attempts to address the costly consequences of economic and market logics for Chilean families. Its pursuit of educational justice, however, focuses on only one dimension: the distribution of resources (Rawls, 1971), because it focuses mainly on appeasing social and economic differences.

We submit the story of Oscar and Tomás to a multi-dimensional (distributive, recognition, and associative) analysis of justice to argue that justice in education should go further from compensatory aspects. It should encompass the multiples injustices that they live through their whole life path. Therefore, the story that we present in this article, and the specific context where it is developed, which combines a persistent and historical educational segregation and a very recent effort to generate a more equal and inclusive admission school mechanism, is particularly interesting to analyse using Gewirtz's (2006) contextual approach. We complement this analysis with two other dimensions that emerge from the data and through the reflection of the theory of socially just pedagogies. We call these two dimensions multi-temporality and multi-spatiality, which are the tools that we propose to complete a justice analysis in education. In sum, the objective of this article is to use Gewirtz's (2006) model and a socially just pedagogies approach to tell the life story of Tomás and Oscar, in the Chilean educational context, and to reflect what extend one could conceptualise justice for and from this family. By doing so, we question the exclusive compensatory role of education policy, and we propose a reflection which considers the multi-spatiality and multi-temporality of the injustices, which in turn could give proper justice to students and their families.

## Theory

Educational justice theories have attributed great importance to the distributional dimension of justice (Brighouse 2007, 2010; Schouten, 2012). Brighouse (2007), one of the most contemporary authors examining this perspective, argued that education seeks to prepare students for four things: being autonomous, being self-controlled, making right life decisions, and managing modern life. Education should also give children tools to take part in the labour market and become good citizens. These four objectives are problematic if we consider all children, especially children with disabilities, who, for example, may need assistance for the entirety of their lives (Goodley, 2007).

---

3. The SAS impede families to use their economic, social, and cultural capital to take advantage of the school admission processes, as they were able to do in the previous decentralised and competitive admission policy.

Despite Brighouse's (2007) significant contribution, there is a great tradition of recognitional theories (Fraser, 2009; Young, 2000, 2007) that address the importance of considering other justice dimensions, which could support a better understanding of different sources of injustice: namely, culture and politics. These two dimensions of justice play an important role in cases like the one presented here.

### **Multidimensionality of educational justice: Beyond distributive justice**

Gewirtz's (2006) starting point was to question how we can know whether an educational policy, practice, or entire system is just. In this sense, Gewirtz sought to explain why the answer to this question cannot leave aside the specific context of its enactment. We later present the way she applied this model to an actual case.

The categories of justice used by Gewirtz include (i) distribution, as an economic approach to justice (i.e., exploitation, marginalisation and material deprivation spaces), but also to the distribution of cultural and social resources; (ii) recognition, in relation to identity, cultural domination, non-recognition and lack of respect, or the distinction of "another" who does not participate in "our" dominant culture (Taylor, 1992, as cited in Gewirtz, 2006); and (iii) associative justice, regarding the possibility for an individual to participate in a decision that will affect them directly inasmuch as they are able to be associative.

Gewirtz (2006) studied the case of Mrs. Miles and her son Martin to illustrate these forms of (in)justice. In terms of distributive injustice, Mrs. Miles had three different non-pay labours. Recognition injustice, on its side, was manifested through the fact that Mrs. Miles did not fit the expected model of a mother, and her family did not fit the school's expected model of a family. Such injustices:

Martin's secondary school on academic success and conventional academic measures of performance means that those young people, like Martin, who do not conform to conventional expectations of how to be a student may feel that what is valuable to them is not valued by the system (Gewirtz, 2006, p. 77).

Finally, in terms of associative injustice, Gewirtz (2006) pointed out that schools have standards of parenthood involvement. Though some of Mrs. Miles' characteristics (e.g., she was proactive and involved in her child's education) converged with these standards, they were not sufficient because she did not meet the economic, social, and cultural requirements of the school.

However, having said that, it is important not to over-simplify the highly differentiated and complex nature of parents' encounters with educational institutions: even middle-class parents with the 'right' kinds of social and cultural capital, particularly those with children identified as having lear

ning or behavioural problems, can experience the same kinds of frustrations that Mrs. Miles describes (Gewirtz, 2006, p. 77).

In a different aspect, Gewirtz (2006) established the "mediated nature of justice", meaning that justice must be thought about and planned as a practical thing. In other words, we should go beyond abstract principles and put them into practice: "we cannot directly translate principle into practice, but we need to think about what it is reasonable to expect given the competing concerns and constraints which help to shape social action in particular instances" (Gewirtz, 2006, p. 78). In this sense, and because different educational actors have various competing concerns, we must consider contextual aspects, because "what counts as a successful just practice is likely to differ according to the level of enactment. (...) What counts as a successful just practice might also differ according to the context" (Gewirtz, 2006, p. 79).

However, Gewirtz (2006) noted that this analytical exercise does not imply having to relativize every educational practice or justice principle. On the contrary, in an educational justice model, "[i]t is imperative that debates about the contestability and context dependency of justice are used to contribute to the development of more just practices in education and not to detract from the moral and political obligation to promote justice" (Gewirtz, 2006, p. 80).

### **Socially just pedagogies**

The concept of socially just pedagogies has been useful for critiquing those theories that focus the tools of justice on redistributive justice only and/or think about educational justice just through the lens of academic outcomes. Indeed, both these approaches are critiqued in the current paper. Lingard (2005) calls socially just pedagogies "productive pedagogies:" pedagogies that seek to manage and vindicate social and cultural differences in an educational space, while criticising models that neglect or invisibilise such differences<sup>4</sup>, reproducing unequal patterns and cultural domination. This approach to pedagogy includes practices like care, support, intellectual demand, connection, and difference value (Lingard & Keddie, 2013). It views education as a good in itself, not only as a means to achieve success in future adulthood.

Like Lingard's work (2005), theories of new materialism agree that socially just pedagogies are those that vindicate differences (Bozalek, 2018; Bozalek et al., 2016; Leibowitz et al., 2017; Postma, 2016). Differences are productive and not a device of otherness, meaning that education should take an autonomous affirmative stance

---

4. Visualization of differences is a different way to stabilize the "pedagogies of disablement [in which] teachers are assessed in ways that celebrate high-achievement over the valuing of difference" (Goodley, 2007, p. 318).

(Braidotti, 2013). In other words, education should leverage differences as a creative tool for imagining pedagogies without inequalities (Bozalek, 2018).

Socially just pedagogies criticise the focus on causality and temporality in theories of educational justice, arguing that thinking about differences as affirmatives positions, implies thinking about learning as a creative process of indeterminacy, without a fixed proposal or "fixed knowledge of bodies" (Braidotti, 2013). As Barad (2014) suggested, beyond being simply subjects, we are constant becomings. Education that focuses on these differences and the infinite possibilities of becoming is an unexpected, productive, and created process, not a predetermined outcome. Socially just pedagogies outline that the work towards justice in education opens endless future possibilities, not only academic ones.

This may well involve elucidating those everyday happenings that constitute social justice: caring, reciprocity in the educational relationship, ordinariness, extraordinariness, intuition and personal shared understandings between the agents of pedagogy. It also involves accepting and facilitating becomings rather than beings (Goodley, 2007, p. 329).

A normalised future could exclude becomings that do not fit the expected educational standard.

### **Methodological approach: The case of Oscar**

This article uses one case study: a parent interviewed in the city of Valparaiso at the beginning of 2019. The methodological approach used in this article is based on the deepening of a particular narrative that offers relevant insights into the theories of justice questioned here. We consider the case of Oscar, a 37-year-old, father of Tomás, his six-year-old son with Down Syndrome. Oscar had a university degree as a secondary teacher and was working in an adult school. He shared custody of Tomás with his ex-wife. We chose this case because, despite not having an extremely vulnerable situation (he was closer to a lower-middle-class background), we argue that Oscar still had a multidimensional experience of injustice that illustrates the importance of visualizing cases considered by the educational system to be "out of the norm." As we mentioned before, Oscar's experience will be analysed since he knew he was going to become a father. Using a multidimensional approach, we rely on the example of Gewirtz when she takes into account more dimensions of Ms. Miles and his son Martin, such as Ms. Miles's job situation.

Using this case, we seek to offer personal and subjective perspectives on general matters of social justice and justice in education. In particular, we aim to consider the difficulties experienced by a parent of a child with disabilities when choosing school, a decision and a process that involves – and only can be understood from – a review of the whole parenting story of Oscar.

### Oscar's story: Academic outcomes are not an urgency

One of the most relevant aspects of Oscar's narration was that, though the first interview topic was about his school experience with his son Tomás, he began by talking about his ex-wife's pregnancy and Tomás' subsequent birth. He explained that one of the main reasons he decided to end his marriage was that his ex-wife experienced psychological rejection toward the baby when they noticed that he was "*coming with something*"<sup>5</sup> This first episode reflects very well how Oscar understands the educational experience with his son Tomás. Academic outcomes are not his priority, because when talking about education Oscar feels the urgency to connect with other stories, like medical situations or his own experience looking for a job.

We organized the analysis as follows: First, we present Gewirtz's (2006) multidimensional analysis model as it applied to the case of Oscar and his son Tomás. Then, we develop an analytical proposition that is based on this multidimensional analysis but goes further to consider socially just pedagogies, here called the multi-spatial and multi-temporal dimensions of educational justice. Gewirtz's model helps us to give the initial multidimensional analysis. Still, our contribution to the debate of educational justice regards the consideration of the multi-spatial and the multi-temporal aspects of the story. We use the case of Oscar for showing that this type of analysis is vital to understand the complexity of these kinds of experiences.

### Distributive (in)justice

In this section, we show how Oscar narrated the journey of choosing a school that initiated with aspects that apparently are not related to education, but that will have consequences to his search for a school, which at the end is the final stage of the story that we recall here. First, medical situations appeared to be radically important in his school choice. Oscar also faced a dilemma between "special school" and "integrated school," taking into account health and care professionals' recommendations. Finally, Oscar lived injustices in the context of job searching.

The first distributive injustice Oscar faced involved having to go to a public hospital for his son's birth. Public health services lacked sufficient resources (e.g., time to dedicate to each patient) to give timely and complete information on Oscar's son's medical situation: "*Ehhh, he was, when he was a new-born in the ICU [Intensive care unit] (...) he has been terminally ill six times*". Oscar mentioned that several times, health professionals (nurses and medical doctors) told him that his son was about to die, though he never understood why. The lack of a proper medical response from the public health service led Oscar and his ex-wife to study and learn about his son's diag

---

5. We use italics only for interviews quotes.

nosis, seeking to avoid more uncertainty when discussing their son with professionals. Following his time in the intensive care unit, Tomás initiated early stimulation work. Oscar told us that this opportunity was primarily related to his son's personality, and not to a general response from public services. Physical therapists and speech therapists liked Tomás, so they gave him a scholarship to attend regularly. In other words, we also consider this a type of redistribution injustice, as the opportunity was dependent on his son's charm, not as a matter of health rights.

Regarding education, Tomás first attended a school exclusively for "children with special needs." Oscar was encouraged to enrol Tomás in a school for students with special needs before the regular first school's level, in order to aid his transition from a more supported context. But Oscar recalled that, in the first year of this special school, a young teacher asked Oscar and his ex-wife to move Tomás out of the school, because she felt that she didn't have enough experience to work with him:

*The teacher told us already halfway through the first semester that we had to do everything possible to get Tomás out, wait until he finishes the process and take him away, because they also began to realise that, of course, she recognised herself without experience because she was coming out of college recently.*

In other words, although the school was for students with special needs, it did not have enough material or professional support for Oscar's son.

In the new experience of searching for schools, Oscar noted that he excluded the school that despite being close to his ex-wife and his home, he dislikes its academic approach and focus on results model. He also said that this school was presented as a school with "inclusive practices", but:

*The truth is that it is one of these typical schools that work for numbers, for statistics, for reports. They appear to the outside as an outstanding school, but the teachers stand idly by students with special needs.*

This quote illustrates how the school closest to Oscar's home had no resources to support children like Tomás effectively, which deprives Tomás of having the chance of studying in his father's home closest school. This could be seen as a distributive problem because the school doesn't provide Tomás with a specialized team of teachers –which usually means an increase in the school budget– to work with him in an active and inclusive way.

Finally, Oscar told us that he had had problems finding a job. He was asked about his child during job interviews; however, as soon as potential employers realised Oscar had a child with a disability and shared custody, they rejected his application immediately:



*'Ahhh, but that will bring problems at work. You will not be able to come ...', and they start with buts, buts ... 'yes, but, so sorry, sorry, but we want someone who has full availability, and as you have your son with health problems, it is better that you dedicate yourself to your son (...).'*

In this sense, Oscar suffered distributive injustice that limited his access to and full use of his capital in the job market. Despite being qualified for the jobs, for which he applied, he was discriminated against for having a child with a disability. In other words, in the end Oscar was economically disadvantaged.

In sum, both Oscar and his son suffered several distribution injustices. First, they struggled to gain access and attention in public health services (i.e., the hospital and stimulation centre). They also suffered a lack of schools with the proper educational resources to work with children like Tomás. Finally, Oscar could not find a job to improve his economic situation.

### **Recognition as (in)justice**

And at the most ordinary level, disabled students continue to be singled out for specialised attention, are segregated from non-disabled peers through the presence of non-disabled adult supporters and remain unrepresented in images of schooling and educational attainment (Goodley, 2007, p. 319).

Throughout the interview, Oscar started each new interview by recounting his son's first days. In terms of recognition, the culture of the "normal" body, learning processes, skills, and, ultimately, childhood is what frames the dominant social recognition horizons, which can be lived as injustices in cases like those of Oscar and his son. For example, not being "normal" was a worry for Oscar, who said regarding his son's features, *"Then, you can't notice much, of course. He has the eyes with a hazelnut shape, right? Ehhh, but he is not short-necked"*.

The family's first confrontation with the culture of normality occurred during the medical diagnosis. They were told by a doctor that Tomás would not have "any imagination" because of his Down Syndrome. However, in the interview, Oscar claimed that Tomás has skills related to abstract imagination. Although he acknowledged that part of this first diagnosis captures Tomás' episodes of frustration, he reinforced the idea of his son's autonomy and imagination.

Recognition as an injustice was so embedded in Tomás that he rejected children with Down Syndrome. Oscar commented, *"But, as I say, he realises about his environment. He has this rejection of people with Down Syndrome. Ehhh, I think it's also because he's reflected. He says they're stupid"*.



In this sense, recognition as injustice is different from distributive injustice, because it requires an identification process in which exclusion becomes evident through external categorisations, as forms of labelling that are enacted in the bodies and narratives of oppressed subjects. In the same sense, Oscar had lived different episodes of explicit discrimination with Tomás, especially in the urban space. For example, he told us that, in the park, mothers caring for their children tell them not to play with Tomás because "*something could happen to him, or they [the mothers] stare at you [Oscar and Tomás].*" Sometimes, he was asked whether Tomás' mother was Chinese because of Tomás' eye shape. Differences tend to make people classify, standardise, or express a form of racism that rejects the people who disturb them (as these mothers did). Dissenters then feel guilty about provoking the rejection.

Regarding school choice and education, Tomás had a longer educational journey than other children due to the progression of his skills. For three years, Tomás spent half his day in preschool and the other half in a school for children with special needs. According to Oscar, this second school was essential for helping Tomás avoid a sudden transition from preschool to primary school.

*They told us that he had to go to a special school so that Tomás gets used to being with more children, studying ... Because Tomás is very impulsive. And, of course, we know how to contain it, but not everyone.*

Therefore, Tomás needed to adapt in a proper way to the "normal culture" of being a child in a classroom.

In the search for a new school, one of the principal criteria Oscar mentioned as being close to a hospital in case of emergency. Tomás presented a problematic health situation (e.g., this interview was postponed twice due to medical situations with Tomás). The first option Oscar and his ex-wife considered was private schools. However, and despite not lacking economic resources for affording such options, Tomás was immediately rejected from these schools due to a lack of sufficient communication skills. The private schools' staff recommended that Tomás "go back" to a "special school". Oscar and his ex-wife, however, were convinced that the best thing for his child was to be included in a school with an "integration programme," as they felt Tomás had enough skills to attend a conventional school. In this sense, the ideal school for his son, Oscar commented, was not a "different school"; instead, "*Tomás needs what all children need: a school that teaches them from their needs, from his interests to his future, and does not fill his head with a quantity of academic material that ultimately does not help in life.*" Hence, Oscar tried to fight the "culture of normality" or ableist normativity (Campbell, 2008) that sought to classify his son as unique or different. In this fight, searching for an adequate school was hard work, a form of fighting against 'culture of normality'. From our theoretical approach, this is a fight against the un-recognition of Oscar's son.

In general terms, the "culture of the normal" denies possibilities of recognition for children like Tomás, who do not fit into the "normal" category. However, Oscar mentioned that what is an ideal school for Tomás is also suitable for every child, pointing out that the "culture of the normal" does not have the capability to recognise the variety of childhoods.

In terms of justice as recognition, the new admission system (SAS) does not make the longer process visible, like the one we showed here, that families, like Oscar's, must undergo to find educational spaces for their children. Not operating at "the normal" standard of learning and, ultimately, not being "normal children" forces children with special needs and their families to move continuously through the regular educational system. Therefore, while SAS increases the distributive justice for families to choose the school of their preference. The particularities, concerns, and expectations of these families are still to be achieved.

### **Associativity (in)justice requirements**

Associativity, as the political aspect of justice, was related to Oscar's possibilities to understand the medical and educational processes his son Tomás was undergoing in the hands of doctors and teachers. This was also associated with the real option of choosing the school he wanted for his son. Real options that do not depend on monetary resources, as we showed previously in the recognition justice section, only fit in "normal" and expected developmental parameters. In both cases, Oscar was allowed to participate actively in the different institutional processes lived by his son. In this sense, although the medical situation in Oscar's narratives was chaotic, he commented that he had everything under control, that he knew his son's diagnosis as he always asked for second opinions.

Concerning the latter, Oscar mentioned the importance of parental networks in his educational and medical journey. Association as a political aspect of justice is understood in the literature, and principally by Fraser (2006) and Gewirtz (2009) as the possibility to be part of a network that gives you the power to information and valuable opinion. Information on where to ask for second opinions and where to bring his child for "development" aid was, in a context of diffuse information, crucial knowledge only available from other parents in a similar situation. Oscar's high level of commitment to his Tomás' childhood was projected to other parents' experiences, and it determined the high grade of associativity they needed to cope with multiple diagnoses, comments, and recommendations from doctors, teachers, and other parents. Therefore, associativity also protected parents as well as their children from being discriminated and stereotyped.

In particular, concerning education, Oscar deployed all his social capital to seek educational options and understand the school market, which, as shown by this

father, has more than redistributed complexities. He felt the need to do this because he observed schools that, on paper, offered Integration Programmes<sup>6</sup>, but, in real terms, lacked inclusive tools, and such information was more assertively given by the network of parents. Although he tried first the formal channel, he had no luck.

*I contacted the people in charge of the integration projects of the municipal corporation [of education]. I went to talk to them. I brought Tomás: 'This is my son. Where do you think it could be good for him to go? A school that works focused on him'.*

In this regard, educational systems informally expect parents of children with disabilities to have high levels of commitment and autonomy to understand the policy, especially in this context of reform and the new admission system (SAS):

*Because, as I say, we think like a hive. Then, it's like, 'Hey, I found this doctor.' Well... and we started to recommend: 'The school is good.' And we start to bring others ... And the same: one leaves school and explains to the other dad why, and they all go away ... So, that's how we work, then. We build these contact networks.*

In this case, Oscar is compelled to find informal paths to ensure that a school has a proper integration programme<sup>7</sup> to "show" and expose their children in a way that other parents do not need to consider. Ultimately, he still needs to deploy strategies that were supposed to be avoided because of the centralised system of the SAS. Oscar had to demonstrate Tomás' level of development and skills to the municipal officers in charge of the education system<sup>8</sup>. Because of requirements like this one, parents of children with disabilities must constantly struggle to overcome obstacles in their children's educational paths.

---

6. Integration Programmes means that school have the appropriate facilities and professionals for incorporate student with special needs. Educational Inclusion Policies regarding children with special needs have evolutioned since the early 80s until the present, particularly through a number of official decrees that regulate the different types of disabilities from a medical approach, and the different professional and educational responses towards these students. During the decade of 2000, there was a strengthening of the Educational Integration Projects (PIE from its Spanish initials), as the mode and the professional team in charge of including students with transitory and permanent special needs to the regular schools. Parallel to the PIEs in regular schools, there are special schools exclusive for children with severe special needs. Since 2019, these special schools also have to follow the guidelines of the national curriculum.

7. We refer to informal paths because the new admission system does not include any school visit process.

8. In Chile, educational services are managed by each municipality. Since 2018, and as part of the reform, this is progressively changing by central managing services that depend directly from the State.

### Multi-spatiality and multi-temporality

The above analysis opens the opportunity to add two new dimensions to the reflection of educational justice. The first of these is multi-spatiality, and the second is multi-temporality.

Regarding multi-spatiality, distribution as an (in)justice in the case of families of children with disabilities allows us to understand experiences of economic detriment. For instance, in Oscar's case, the fact that his child did not fit the "normal" pattern of development went beyond the educational system. It also influences labour opportunities for Oscar, as discussed previously. The analysis illuminates tensions regarding (in)justice in different spaces. Although different learning timings exist in different education methods (e.g., special education in comparison with regular schools), several spaces beyond education (e.g. labour, health, public services, etc.) are unfair for Oscar and his child. For example, if we think in recognition (in)justice as a cultural discrimination, public spaces are potentially exclusionary. For example, in parks, mothers told their children not to play with Tomás, illustrating how Tomás' medical diagnosis and body features defined what and when he would be able to learn and do.

In this regard, notions of normalisation and disabilities are not given; instead, they are produced in different spaces, with particular consequences for each space, but there are all critical for telling the story of this family and for understanding injustices lived by them. The production of what disabilities mean (e.g., an obstacle preventing Oscar from deploying his professional abilities, or an indicator of a different nationality, as in the case of the mothers in the park questioning Tomás' eyes shape) does not necessarily come with a disability. Still, it is instead based on the ideas and comprehensions produced around the disability. In this regard, "An analysis of disability requires us to expand the scope of democratic institutions: not only in public and higher education but also in the wider community. In making sense of the challenges facing the disabled learner we need, therefore, to acknowledge the market" (Goodley, 2007, p. 320).

The introduction of market mechanisms in education as a neoliberal influence, in the sense of Goodley (2007), concerns the cultural tendency of the school system to reinforce the discourse of students' abilities to reach the "individualistic personhood valued by the neoliberal marketized society" (Goodley, 2007, p.322), enhancing skills, productivity, and development within learning. These discourses and practices exclude students with disabilities, "who require the support of others" (Goodley, 2007, p.321). Indeed, Oscar described his son as follows, also underscoring the aspect of autonomy:

*And he was never an overprotected child; on the contrary, we, at the beginning—me more than the mother, because the mother had this fear that he would die ... From being independent, as autonomous as possible, so Tomás is extremely autonomous.*

Ultimately, the production of disability in an educational space clashes with the total invisibility of learning differences. Which, at the same time, places students in disabled conditions in an underestimated position and reinforces impairment or difference. These productions clash against tenets of socially just pedagogies.

Oscar, as a father of a child with a disability and a teacher, shifts his reflections towards these ideas of socially just pedagogies.

*I entered the university thinking the same thing, so I had this vision in which the good students were not the most... those who had the best grades, so, of course, I attended them all equally. I was very concerned about their social needs, but when I met a "silly student," or that being able... no, I do not know, had this elitist vision of the intelligence, (...) then, in a way or the other, I fall in the same game, (...), but we fall into the same dynamic of the good guys and the bad guys...*

On the other hand, the multi-temporalities of justice are embodied in the cases of families of children with disabilities, in the strong sense of "present time" reflected in Oscar's narratives. Recurrent narratives found in school choice literature on parents choosing schools for their children are related to future possibilities, as aspirations of higher education or academic paths may lead to better living conditions (Rojas et al., 2016). However, these narratives about the future were blurred for Oscar when he talked about choosing a school for his son. In this sense, educational justice theory, especially the distributive dimension, focuses on future possibilities, often neglecting the present. Generally, justice theory suggests that education should give each student a minimum level of educational options to develop as a productive citizen. Goodley (2007) criticised this view but understood it as part of a neoliberal system that considers students' future to be an "entrepreneurial" subject, implying the need for an autonomous and productive self. However, we claim that the recognition and associative dimensions of justice in education relate to justice not only in terms of lives projected towards the future but also in terms of the conditions under which children with disabilities are living today. Therefore, educational justice should integrate multiple temporalities, focusing on both the future and the present. We do not want to simplify the analysis of the present by reducing the argument only to families with children with disabilities. On the contrary, while Oscar's narrative helps us understand, we want to extend this argument to families in general, including those that have addressed their social, cultural, and economic conditions.

The journey Oscar and his family had to follow in searching for Tomas' education-focused principally on what made sense regarding past experiences, the present situation and future perspectives, without clear distinctions among the temporalities: "Yet, this present is a present interwoven with the past, and with the future" (Leibowitz & Naidoo, 2017, p. 156). Oscar's narrative did not consider a fixed future, or even a

future at all, as we understand it. For this reason, it was indispensable to recall the entire Oscar's narrative, although the primary interview question was about school choice. Recalling the whole story that Oscar wanted to tell, allowed us to understand the importance of temporalities in the justice analysis.

In the same sense, variables regarding the future, in the choice of his child's school, were not part of Oscar's narrative. Having a child with a disability transformed Oscar's expectations and ideas of the plans he had for his son. His tales were more related to constant becomings than to strategizing to reach a planned future.

*When Tomás was born, it was a real shock because I realised that "the head" is not everything. As I told you, we had planned for Tomás: the pregnancy process, career, future. We would fight with the mother if he was going to be an archaeologist, a physicist.*

Socially just pedagogies work with endless temporalities because of what is reflected in Oscar's narrative. In the ultimate sense, this is embodied in Oscar's experience of searching for Tomás' place in education.

## **Conclusion**

This article has discussed the implications of conceptualised justice for a family with a child with disabilities, complementing the exclusive compensatory role of education (distributive) through the consideration of cultural (recognition) and political (associativity) aspects. It also reflects, through tools drawn from the theory of socially just pedagogies, on the problematic elements of traditional justice theory in such cases. We propose that the multiple dimensions of justice in education and the concept of socially just pedagogies, especially for minority groups, encourage reflection on multi-spatiality and multi-temporality trajectories to analyse justice in education.

The Chilean educational reform, specifically the SAS and Oscar's and Tomas's experience, help us to make a philosophical and theoretical point regarding the importance of considering other life dimensions, spaces, and temporalities when analysing justice in the educational field. Oscar's narrative shows that, although the new system removed all barriers that schools had installed in the past for families, the journey involving the school choice before the actual application is beyond the scope of the SAS and continues to produce deeply unequal experiences in our standardised educational system. In this sense, the theoretical consideration that we propose here (dimensions, spaces, and temporalities), can open lines of action for the design and application of educational policy reform, such as the SAS. Therefore, our main claim is towards those philosophical and educational justice standpoints that only considers one dimension -e.g. the distribution of resources-, perspectives that have practical consequences in policy and social actors.

We intend to do a similar analytical exercise to Gewirtz's, using a specific case, which made explicit the systematic need to critically observe an educational system through three dimensions of justice, considering spaces and temporalities. This type of justice analysis could also be extended to every family experiencing a child's school admission process, which now we understand could start at the moment of birth, or other, as Tomás's case. Children are constantly categorised by a system of labelling (e.g., dichotomies like able/disable; priority/non-priority students; part of the integration program/not part of the integration program; national/not national), that challenges the justice analysis, mainly, nowadays, in those policy solutions that only consider redistribution as the primary response for contemporary social and cultural problems. Therefore, the challenge is not to translate this into an external clustering and segmentation of students; instead, we should "(...) work politically alongside the disabled people's movement as key contributors to rethinking pedagogy" (Goodley, 2007, p. 320).

Finally, what we intended to do is to propose to the philosophical justice analysis, a broader approach applied to real-life cases. In this article, we focus on a family -a parent in particular- with a child with a disability. However, we think that a multidimensional, multi-spatiality and multi-temporality kind of analysis could reveal different types of injustices experienced by all families in the sphere of education and beyond. With this kind of analysis, we sustain that education paths and experiences, like the school choice, are intertwined with other areas and experiences, involving different members of a family and a diverse range of institutions.

This work received financial support from the National Research and Development Agency (ANID): ANID/FONDECYT/INICIACIÓN/N°11200428 and by the Associative Research Programme under Grant ANID PIA CIE160007.

## Referencias

- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168–187.
- Bozalek, V. (2018). Socially just pedagogies. In R. Braidotti & M. Hlavajova (Eds.), *Posthuman glossary* (pp. 396–398). London, England: Bloomsbury Academic.
- Bozalek, V., Bayat, A., Motala, S., Mitchell, V., & Gachago, D. (2016). Diffracting socially just pedagogies through stained glass. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 201–218.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge UK: Polity.
- Brighouse, H. (2007). Educational justice and socioeconomic segregation in school. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 575–590.




- Brighouse, H. (2010). Educational equality and school reform. In G. Haydon (Ed.), *Educational equality* (pp. 15–68). London, England: Continuum International Publishing Group.
- Campbell, F. (2008). Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal*, 11(3). <http://journal.mediaculture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/46%2C>.
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444–453.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in globalizing world*. New York, NY: Columbia University Press.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69–81.
- Goodley, D. (2007). Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian critical disability studies. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 17–334.
- Leibowitz, B., & Naidoo, K. (2017). The potential for posthuman insights to effect socially just pedagogies. *Education as Change*, 21(2), 149–164.
- Leibowitz, B., Naidoo, K., & Mayet, R. (2017). Teaching in and for social justice. In R. Osman & D. Hornsby (Eds.), *Transforming higher education: Towards a socially just pedagogy* (pp. 79–98). Cham, Switzerland: Palgrave.
- Lingard, B., & Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427–447.
- Lingard, B. (2005). Socially just pedagogies in changing times. *International Studies in Sociology of Education*, 15(2), 165–186.
- Postma, D. (2016). The ethics of becoming in a pedagogy for social justice. A posthumanist perspective. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 310–326.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Rojas, M., Falabella, A., & Leyton, D. (2016). Mothers of middle classes against the educational market in Chile: decisions and dilemmas. In J. Corvalán, A. Carrasco, & J. E. García-Huidobro (Eds.), *School market and educational opportunity. Freedom, diversity, and inequality* (pp. 231–265). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Schouten, G. (2012). Fair educational opportunity and the distribution of natural ability: Toward a prioritarian principle of educational justice. *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 472–491.




- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). School Segregation in Chile. In S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *Changes in the governance of the Chilean education system* (pp. 257–284). Santiago, Chile: UNESCO, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Young, I. M. (2000). *Justice and the politics of difference*. Madrid, Spain: Ediciones Cátedra.
- Young, I. M. (2007). *Global challenges, war, self-determination, and responsibility for justice*. Malden, MA: Polity Press.

### Sobre los autores

CAMILA MOYANO DÁVILA is Ph.D. in Social Science from the University of Lausanne at the LIVES Research Centre, Switzerland. In her previous work, she has followed a biographical approach with a focus on subjectivity. She has developed research on vulnerable children and minorities in the Chilean education system. She edited a book about educational justice in Chile. Currently, she is working on educational technologies and the production of stereotypes at school. Correo Electrónico: [cmoyano@uft.cl](mailto:cmoyano@uft.cl). 

<https://orcid.org/0000-0002-6357-3469>

JUAN DE DIOS OYARZÚN is Ph.D. in Education Policy Studies from the Institute of Education, University College London. Currently, he is Assistant Professor at the Universidad Católica de Valparaíso. Juan de Dios examines Educational Policy and Sociology of Education from critical theoretical perspectives. His current research is related to the articulations between schools and industries from a territorial standpoint, and the opportunities structures offered to students in such contexts. Correo Electrónico: [juan.oyarzun.m@pucv.cl](mailto:juan.oyarzun.m@pucv.cl).  <https://orcid.org/0000-0002-8168-076X>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Del problema oculto al generizado: un estado del arte de los estudios sobre el abuso y la violencia hacia las personas mayores en el Norte global (1970-2020)**

*From the hidden to the gendered problem: a state-of-the-art review of studies on abuse and violence towards elder people in the Global North (1970-2020)*

**HERMINIA GONZÁLVIZ TORRALBO**

*Universidad Central de Chile, Chile*

**CARLA BRAVO ROJAS**

*Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

**RESUMEN** El artículo presenta un estado del arte de estudios de las ciencias sociales y de la salud sobre la violencia hacia las personas mayores producidos en el Norte global entre 1970 y 2020. Comenzaremos revisando la preocupación inicial sobre el llamado *problema oculto* del abuso hacia las personas mayores (1970-1980), para después analizar su conformación como un *problema público* (1980-2000). Posteriormente, abordaremos la emergencia del posicionamiento feminista sobre el abuso y la violencia hacia las personas mayores como un *problema generizado* (1990-2020). En las consideraciones finales, ofreceremos nuestras reflexiones sobre este recorrido investigativo y nos detendremos en los aportes feministas a este campo de estudio.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

**PALABRAS CLAVE** Personas mayores; envejecimiento; abuso; violencia; género; feminismo.

**ABSTRACT** This article presents a state-of-the-art review of health and social science studies on violence towards elder people committed in the Global North between 1970 and 2020. First, the initial concern over the so-called *hidden problem* of abuse of elder people (1970- 1980) is reviewed; second, its conformation as a *public problem* (1980-2000) is analyzed; and third, the emergence of feminist positioning on abuse and violence towards elder people as a *gendered problem* (1990-2020) is addressed. In the final considerations, some reflections on this investigative journey, focusing on the feminist contributions to this field of study are presented.

**KEY WORDS** Senior citizens; aging; abuse; violence; gender; feminism.

## Introducción<sup>12</sup>

Este artículo presenta un estado del arte sobre los estudios de violencia hacia las personas mayores realizados en el Norte global desde los setenta hasta la actualidad. Se recogen trabajos de las ciencias sociales y de la salud. Nos centramos en la literatura anglófona porque el abordaje del tema como un problema sanitario y social apareció primero en publicaciones de Estados Unidos, Reino Unido y Canadá (Bennet y Kingston, 1993; Lachs y Pillemer, 2004). Existen publicaciones relevantes sobre dicha temática procedentes de otras latitudes (Asia, América Latina y África), principalmente desde los 2000, pero nos centramos en la producción anglófona para ofrecer una genealogía del inicio de los argumentos del campo.

Nuestra revisión aborda tres diferentes periodos: 1970-1980, 1980-2000 y 1990-2020. Nos enfocamos en las obras que sistematizan la literatura sobre el abuso hacia las personas mayores enfatizando la violencia hacia las mujeres (Bennet y Kingston, 1993; Crockett et al., 2018; Kilbane y Spira, 2010; McGarry et al., 2010; Meyer et al., 2020). Nuestro propósito es mostrar las características más sobresalientes de dicha producción en cada etapa, identificando los vacíos del feminismo en lo que concierne a la violencia hacia las mujeres mayores.

---

1. Agradecemos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) que financia este estudio a través del proyecto Fondecyt 1201115 “Género y vejez: una etnografía sobre la organización social y moral de los cuidados en la comuna de Peñalolén (Santiago de Chile)” y cuya investigadora responsable es Herminia González Torralbo (UCEN). Agradecemos los comentarios recibidos a la primera versión de este artículo a Menara Guizardi y Ariany da Silva.

2. Programa Iniciativa Científica Milenio -ICS2019\_024.

Dos elementos centrales delimitan los contenidos de los estudios revisados. Primero, en gran parte de la literatura recopilada existe cierto consenso sobre la indefinición, imprecisión y, la proliferación de conceptos relativos al abuso, maltrato y violencia hacia las personas mayores. Postulamos que esta situación se produce por varios motivos: 1) la participación de diferentes disciplinas en la producción de conocimiento sobre el tema; 2) el uso de un mismo idioma, el inglés, no necesariamente conlleva coincidencia *lógico*-conceptual de los términos empleados en los distintos contextos geográficos implicados – Estados Unidos, Reino Unido y Canadá – y 3) la ausencia de una mirada crítica feminista sobre los conceptos desde los inicios de dicha producción. Segundo, identificamos diferentes expresiones utilizadas en los estudios para referirse a las personas mayores [*elder, elderly, old people*]. Las autoras de este artículo adherimos al término “personas mayores” y a las expresiones que redimensionan esta noción planteando interseccionalidades asociadas al género, la estratificación socioeconómica o a la sexualidad. Así, reconocemos, tal como proponen las antropologías feministas, que la forma de representar a las personas mayores no es universal: está marcada por los contextos específicos de producción de las representaciones (Berreman, 1966; Dundes, 1962; Haraway, 1995; Harris, 1976).

La metodología empleada en esta revisión fue de carácter cualitativo. Realizamos, durante los meses de mayo y junio del 2020, una búsqueda bibliográfica sobre la relación entre violencia y personas mayores centrada en fuentes secundarias (artículos, libros, capítulos de libros, tesis). Nuestro recorte temático consideró un total de 57 textos de las ciencias sociales y de la salud. Además, buscamos revisar específicamente las investigaciones sobre el tema que incorporasen un enfoque feminista.

Contando esta introducción, el presente artículo está compuesto de seis secciones. En la segunda, situamos una breve genealogía respecto de la producción sobre abuso y violencia hacia las personas mayores enmarcada en una línea de tiempo más amplia que recoge los debates sobre vejez y envejecimiento en la investigación social (González y Guizardi, 2020). En la tercera, abordamos los inicios de la preocupación por el *problema oculto* del abuso hacia las personas mayores (1970-1980). En la cuarta, mostramos cómo el tema estudiado pasa a ser un *problema público* (1980-2000). En la quinta, nos centramos en la emergencia del posicionamiento feminista que señala que el abuso y la violencia hacia las personas mayores también constituyen un *problema generizado* (1990-2020). En las consideraciones finales, entregamos algunas conclusiones con respecto de esta trayectoria investigativa y nuestras reflexiones sobre la construcción de una perspectiva feminista sobre la violencia de género en la vejez.

## Metodología

La metodología empleada en la presente investigación fue de carácter cualitativo interpretativa, enfocada en la revisión en profundidad de la literatura relacionada con el campo del maltrato, abuso y violencia hacia las personas mayores (García y Smolak,

2013; Molina, 2005; Taylor y Bogdan, 1987; Vallés, 1999). Para ello, durante los meses de mayo y junio del 2020, se llevó a cabo una búsqueda bibliográfica sistemática centrada en fuentes secundarias, que nos entregaron un conjunto de textos que estuvieron compuestos por artículos, libros, capítulos de libros, informes y encuestas, donde predominaron principalmente los artículos.

Nuestra búsqueda se dividió en dos fases. En la primera fase, realizamos una pesquisa en tres bases de datos Google scholar, Scopus, y Web of science, en las cuales indagamos las siguientes palabras clave: “gender based violence”, “elder women”, “elder/elderly abuse”, “family violence”, desde los años 70 en adelante. Nuestro recorte temático consideró un total de 57 textos, que posterior a los análisis ordenamos en diferentes periodos (Tabla 1). Dimos énfasis en primera instancia a investigaciones cualitativas sobre el maltrato, abuso y violencia hacia las personas mayores, emergidas desde el campo de las ciencias sociales, para luego expandir nuestra búsqueda hacia investigaciones relacionadas con las ciencias de la salud. Derivado de esta búsqueda, las disciplinas de la sociología y el trabajo social predominaron en las ciencias sociales, y la medicina y la enfermería, en las ciencias de la salud. Además, buscamos revisar específicamente las investigaciones sobre el tema que incorporasen una perspectiva feminista (Del Valle, 1999).

Tabla 1. Número de publicaciones según periodo.

Periodo	Número de publicaciones
Problema oculto (1970-1980)	13
Problema público (1980-2000)	21
Problema generizado (1990-2020)	23
Total	57

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda fase, categorizamos y analizamos los textos seleccionados, buscando rastrear la genealogía de estudios sobre maltrato, abuso y violencia hacia las personas mayores en el Norte global, específicamente en Estados Unidos, Reino Unido y Canadá, identificando los principales debates generados en este campo de estudios (Guzmán y García, 2016).

Junto a producir un marco genealógico sobre las investigaciones relacionadas con el campo del maltrato, abuso y violencia hacia las personas mayores, agrupamos los textos según país de procedencia, autor/a, año de publicación, resumen y disciplina llevándonos a analizar en profundidad las teorías y tipologías utilizadas en cada investigación (Tabla 2). Pudimos identificar que una gran cantidad de estudios revisados provienen desde las ciencias sociales, específicamente del campo de la violencia familiar [*Family violence*] en Estados Unidos, así como también trabajos interdisciplinarios entre la medicina, la enfermería y el trabajo social, oscilando entre estudios

cuantitativos exploratorios o revisiones en profundidad. Derivado de ello, dividimos nuestro artículo en tres categorías tipológicas que conforman marcos interpretativos para una mejor comprensión de la producción científica analizada: problema oculto (1970-1980), problema público (1980-2000) y problema generizado (1990-2020).

Tabla 2. Estudios sobre abuso, maltrato y violencia hacia las personas mayores (1970-2020).

País	Autor/es	Año	Resumen del estudio	Disciplina
<b>Estados Unidos</b>	Palmore	1977	Artículo donde se revisa un breve cuestionario diseñado para identificar los conceptos comunes asociados al envejecimiento.	Gerontología y Sociología Médica
	Steinmetz	1977	Libro en el que se expone un estudio de caso sobre el ciclo de la violencia entre los miembros de diversas familias estadounidenses, intentando identificar las interacciones al momento de resolver conflictos. La muestra consistió en 57 familias procedentes del área urbana del Estado de Delaware, con diferente estatus económico, procedencia étnica y geográfica.	Sociología
	Steinmetz	1978	Análisis crítico sobre el problema del maltrato hacia los padres.	Sociología
	Lau y Kosberg	1979	Estudio exploratorio descriptivo enfocado en determinar la incidencia y el carácter de conductas abusivas por parte de los cuidadores informales hacia personas mayores usuarias del Centro de Enfermedades Crónicas del Condado de Cleveland (Estados Unidos).	No se especifica
	Briley	1979	Artículo en el que se describe la Conflict Tactic Scale (CT), técnica de investigación que mide la forma como las familias intentan lidiar con los conflictos para identificar casos de violencia intrafamiliar. Se apoya en una variedad de métodos, incluyendo entrevistas y encuestas (Straus, 1979, p. 85).	Sociología
	Block y Sinnott	1979	Encuesta exploratoria inferencial a los servicios sociales, personas mayores y reportes policiales, que busca indagar en torno a la viabilidad de los métodos para investigar la incidencia del maltrato hacia las personas mayores a nivel nacional.	No se especifica

Steuer y Austin	1980	Artículo donde se exponen los resultados de una investigación exploratoria con una muestra de 12 casos de abuso en los que se identifica que la víctima es una persona mayor que había sido hospitalizada por algún problema médico, y que en algunas instancias se solicita la intervención con las familias de los servicios de enfermería.	Psicología y medicina
Straus, Gelles y Steinmetz	1980	Libro en el que se exponen los hallazgos de un estudio nacional sobre la amplitud de la violencia familiar en los hogares estadounidenses y sus significados.	Sociología
Select Committee on Aging	1980	Informe del Comité Selecto de Envejecimiento en el cual se presentan las principales definiciones y argumentos asociados al abuso hacia las personas mayores.	No se especifica
Cormican	1980	Revisión bibliográfica en tres revistas tradicionales de trabajo social —Social Casework, Social Work y The Social Service Review— en la que se analizan las perspectivas sobre el envejecimiento de los trabajadores sociales entre 1970 y 1974.	Psicología
Rathbone-McCuan	1980	Artículo en el que se exponen los resultados de un estudio exploratorio sobre situaciones no reconocidas como parte de la violencia intrafamiliar por parte de las organizaciones de servicios humanos.	Trabajo Social
Star	1981	Artículo en el que se abordan las consecuencias de la violencia en el funcionamiento familiar, entendiendo la violencia como una variable que impregna todos los aspectos de la vida familiar y a la que todos los miembros de la familia deben acomodarse para sobrevivir.	Trabajo Social
Long	1981	Artículo en el que se analiza el abuso geriátrico [ <i>Geriatric abuse</i> ] identificando las principales causas del problema y sus componentes.	Trabajo Social
Pedrick-Cornell y Gelles	1982	Artículo en el que se expone el estado de conocimiento sobre el abuso hacia los mayores, examinando las limitaciones de las investigaciones, los patrones y las causas del abuso, ofreciendo sugerencias para investigadores.	Sociología

Tierney	1982	Artículo en el que se analiza el surgimiento y crecimiento del movimiento de mujeres maltratadas en EUA, sus vínculos con organizaciones, su flexibilidad estructural e ideológica y su impacto público situándolo como un problema social.	Sociología
Chen et al.	1982	Artículo en el que se exponen los resultados de un estudio piloto sobre el abuso hacia las personas mayores en Boston, identificando múltiples causas implicadas, así como los síntomas y efectos del abuso.	Trabajo Social
Pagelow	1983	Artículo en el que se examinan datos y generalizaciones en las que se basaron las afirmaciones que apoyaron la noción del síndrome del marido maltratado [ <i>battered husband syndrome</i> ], considerando que gran parte de la evidencia presentada para el argumento se sacó de contexto, se agregaron, alteraron o eliminaron datos y se introdujeron generalizaciones como hechos.	Sociología
Giordano y Giordano	1984	Artículo en el que se realiza una revisión de la literatura sobre el abuso hacia las personas mayores, exponiendo las principales investigaciones enfocadas en el problema, y los principales tipos de abuso identificados en estas.	Trabajo Social
Straus y Gelles	1986	Artículo en el que se comparan las tasas de abuso físico a niños/as y cónyuges entre un estudio de 1975 y su réplica en 1985, en los cuales se utilizaron muestras representativas a nivel nacional (2143 familias en 1975 y 3520 familias en 1985).	Sociología
Hudson y Johnson	1986	Capítulo de libro enfocado en la revisión de la literatura sobre negligencia y abuso hacia las personas mayores dentro de la familia, incluyendo el análisis de 31 investigaciones y una síntesis del estado del conocimiento sobre el problema.	Enfermería



Pillemer y Wolf	1986	Libro en el que revisa el estado de conocimiento sobre el abuso hacia las personas mayores, entendiéndolo no como un problema separado, sino como un elemento del conflicto en la vida posterior, vinculando el estudio del maltrato a las personas mayores con una investigación general sobre el envejecimiento familiar.	Sociología
Pillemer y Finkelhor	1988	Artículo en el que se exponen los resultados de la primera encuesta aleatoria a gran escala sobre abuso y negligencia hacia las personas mayores residentes en el área metropolitana de Boston, enfocado en las experiencias de violencia física, verbal y negligencia.	Sociología
Wolf	1988	Artículo en el que se expone una revisión sobre el estado de las actividades relacionadas con el problema del abuso hacia las personas mayores, a diez años de su descubrimiento, proponiendo una agenda de acción enfocada a los profesionales del contexto médico, en miras a la década de los 90.	Sociología
Vinton	1988	Artículo en el que se presentan los resultados de un estudio en el que se analizan los factores asociados con el rechazo a las ofertas de los servicios entre las personas mayores que han sido víctimas de abuso o negligencia.	Trabajo social
Kurtz	1989	Artículo en el que se comparan las premisas básicas de dos acercamientos teóricos que abordan el maltrato a las esposas desde perspectivas diferentes: el acercamiento desde la perspectiva de la violencia familiar, y el acercamiento desde la perspectiva feminista.	Sociología
Wolf	1990	Artículo en el que se exponen los principales avances en EUA relacionados al abuso y negligencia hacia las personas mayores, poniendo énfasis en las acciones del National Committee for the Prevention of Elder Abuse (NCEPA).	Sociología

Vinton	1991	Artículo en el que se contrasta la prevalencia, los modelos causales y los efectos del abuso físico entre mujeres jóvenes y mayores, comparando las intervenciones en el caso de abuso del cónyuge y de la madre, sugiriendo formas en las que se puede intervenir en los casos de violencia hacia las mujeres mayores y tomando en cuenta acciones del movimiento de mujeres maltratadas.	Trabajo Social
Quinn y Tomita	1997	Libro en el que se introducen los principales conceptos sobre abuso y negligencia hacia las personas mayores, entregando información enfocada en guiar intervenciones eficaces, a la luz de ejemplos de estudios de caso reales compartidos por profesionales del área clínica.	Trabajo social
Jones et al.	1997	Artículo en el que se analizan las principales causas y potenciales factores de riesgo en el abuso hacia las personas mayores, identificando ciertos vacíos en las teorías referidas al problema, principalmente relacionados a la comprensión de las razones por las cuales el abuso ocurre.	Medicina y Sociología
Brandl y Raymond	1997	Artículo en el que se entrega una descripción general sobre el abuso a las personas mayores y, específicamente, el abuso doméstico. Se ofrece una discusión sobre el modelo de empoderamiento para trabajar con víctimas, estrategias para trabajar con el abusador y sugerencias para desarrollar una respuesta comunitaria coordinada.	Trabajo Social
Vinton	1999	Artículo en el que discuten las percepciones sobre la violencia doméstica hacia las personas mayores y su impacto en las intervenciones. Se describe la prevalencia y etiología de la violencia doméstica.	Trabajo Social

Nerenberg	2002	Artículo en el que se expone una revisión de la literatura sobre el abuso hacia las personas mayores, desde un análisis de género, teniendo en cuenta que varios de los autores sostienen que el abuso de personas mayores se ha considerado tradicionalmente como neutral en cuanto al género, lo que conduce a respuestas inadecuadas que se centran exclusivamente en problemas personales o interpersonales.	Sociología
Wilke y Vinton	2003	Artículo donde se analiza cómo la violencia doméstica, el envejecimiento y el abuso hacia las personas mayores, se relacionan con la educación y formación en la disciplina de trabajo social, sugiriendo maneras en que se puedan integrar estos temas en el plan de estudio de la disciplina a través de la enseñanza de la violencia doméstica hacia las personas mayores.	Sociología y Trabajo social
Hightower	2004	Artículo en el que se analiza la violencia hacia las mujeres mayores, desde una perspectiva crítica hacia el campo del abuso hacia las personas mayores, así como a los servicios comunitarios, quienes no han considerado la combinación entre el género y la edad para reconocer las necesidades de las mujeres mayores.	Enfermería
Lachs y Pillemer	2004	Artículo en el que se resumen las principales investigaciones y hallazgos clínicos sobre el abuso hacia las personas mayores, con el objetivo de contribuir a la disciplina médica en la detección del maltrato, identificando sus manifestaciones clínicas, diagnósticos y estrategias de intervención médica y social.	Sociología
Kilbane y Spira	2010	Artículo en el que se exploran las definiciones de abuso hacia las personas mayores, destacando preocupaciones enfocadas en el envejecimiento, que impactan en la utilidad de los servicios públicos.	Trabajo Social

	Crockett, Brandl y Dabby	2015	Artículo que discute la violencia hacia las mujeres mayores, analizando su posición entre los campos de la violencia doméstica y el abuso hacia las personas mayores, identificando cómo la falta de análisis desde una perspectiva de género en el campo del abuso hacia las personas mayores exacerba la invisibilidad las sobrevivientes mayores.	Trabajo social
	Crockett, Cooper y Brandl	2018	Artículo en el que se ofrecen recomendaciones para cerrar con la brecha entre las preconcepciones de los proveedores de servicios sobre las mujeres mayores en crisis, analizando el estigma interseccional al que se enfrentan las mujeres mayores que acuden a los servicios: prejuicios sociales y suposiciones que se basan en una variedad de factores como edad, género y sexualidad.	Trabajo social
	Meyer, Lasater y García Moreno	2020	Artículo en el que se exponen los resultados de una revisión sistemática de la literatura referida a la violencia hacia las mujeres mayores, identificando temas como la intersección entre el envejecimiento, las percepciones, experiencias y respuestas a la violencia, así como la centralidad de las normas sociales y de género en la configuración de las experiencias de violencia hacia las mujeres mayores.	Salud Pública
<b>Reino Unido</b>	Baker	1975	Artículo publicado en la revista Modern Geriatrics donde se analizan las similitudes del maltrato infantil con el maltrato hacia las personas mayores, incluyendo este último como una forma de abuso intrafamiliar.	Medicina
	Burston	1975	Carta enviada al British Medical Journal en la que el autor expone su preocupación por un fenómeno que denomina “Granny Battering”.	Medicina
	Dobash y Dobash	1979	Libro en el que los principales elementos de la violencia contra las esposas, el cual tiene como objetivo explicar los problemas sociales ligados al maltrato, identificando las causas y consecuencias del mismo.	Sociología

Mc-Creadie	1991	Artículo en el que se exponen los resultados de un estudio exploratorio sobre el abuso hacia las personas mayores.	Trabajo social
Bennett y Kingston	1993	Libro en el que se exponen las principales consideraciones sobre el abuso hacia las personas mayores en el Reino Unido, argumentando lo peligroso de compararlo con el abuso infantil, considerando el desarrollo de la producción teórica sobre el problema en Estados Unidos.	Enfermería
Mc-Creadie y Tinker	1993	Artículo en el que se realiza una revisión de la literatura sobre abuso hacia las personas mayores en el entorno doméstico, enfocada en investigaciones procedentes del Reino Unido.	Trabajo Social
Ogg y Munn-Giddings	1993	Artículo que examina cómo el maltrato a las personas mayores constituye un problema social y cuáles son las dificultades conceptuales particulares que distinguen el maltrato hacia las personas mayores de otras formas de violencia familiar.	Medicina y trabajo social
Whittaker	1995	Artículo en el que se analiza la relación entre el género y el maltrato hacia las personas mayores, cuestionando el encuadre selectivo de expertos del campo de la violencia familiar, que individualizan y privatizan el problema, entendiendo comportamientos específicos como neutrales al género. Se realiza un análisis de la práctica feminista frente al abuso hacia las personas mayores, cuestionando porqué el movimiento no se ha interesado en las problemáticas relacionadas con la discriminación por edad.	Trabajo Social
Kingston, Penhale y Bennett	1995	Artículo en el que se exponen los resultados de la aplicación de una encuesta prospectiva en las facultades de medicina, enfermería y trabajo social, la cual tuvo el objetivo de determinar los contenidos en los planes y programas relacionados al maltrato y negligencia hacia las personas mayores, como también el maltrato infantil, la violencia doméstica y la violencia familiar.	Trabajo social

Penhale y Kingston	1995	Artículo en el que se entrega una descripción general del abuso, maltrato y negligencia hacia las personas mayores, considerando ciertas dificultades relativas a la detección e intervención en situaciones de abuso. Los autores identifican las dinámicas del abuso, así como también ciertos enfoques multidisciplinares para la identificación, evaluación e intervención frente a estos casos.	Trabajo Social
Penhale	1999	Artículo en el que se proporciona una descripción el estado de conocimiento sobre el abuso y la negligencia hacia las personas mayores, considerando factores implicados del campo de la violencia doméstica, para contribuir a una mejor comprensión del fenómeno del abuso y negligencia hacia las personas mayores buscando ayudar al desarrollo de respuestas e intervenciones apropiadas para la protección de las mujeres mayores.	Trabajo Social
Griffin y Aitken	1999	Artículo en el que se argumenta que el abuso hacia las personas mayores en entornos institucionales, en oposición al entorno doméstico, permanece invisible debido a que las instituciones para personas mayores son espacios principalmente femeninos donde la discriminación por edad y el sexismo convergen, sumado a que los clientes y trabajadores se encuentran en desventaja económica y social.	Enfermería
Mobey	2003	Artículo en el que se describe la utilización de grupos focales para la recopilación de conocimientos y experiencias sobre abuso y maltrato hacia mujeres mayores, proponiendo una perspectiva sobre el abuso hacia las personas mayores que prioriza las relaciones, en lugar de la acción o el comportamiento, como fundamental para evaluar las relaciones de abuso en la vida posterior.	Trabajo Social
Penhale	2003	Artículo que proporciona una descripción general del conocimiento sobre el abuso y la negligencia hacia las personas mayores, examinando los factores asociados a la violencia doméstica.	Trabajo Social

	McGarry, Simpson y Hinchliff-Smith	2010	Artículo en el que se expone una revisión sistemática de la literatura del campo del abuso y maltrato hacia las personas mayores, proporcionando un resumen del impacto del abuso doméstico para las mujeres mayores, explorando las barreras particulares para el reconocimiento y denuncia de la violencia, y resaltando los vacíos del conocimiento desde una perspectiva política de la provision de atención.	Enfermería
Canadá	Podnieks	1993	Artículo en el que se exponen los principales resultados del primer estudio sobre la prevalencia del abuso hacia las personas mayores a nivel nacional en Canadá, entregando definiciones sobre las principales categorías y agresores.	Enfermería
	Grunfeld et al.	1996	Artículo en el que se describen los resultados de una investigación cualitativa de narrativas orales de cuatro mujeres mayores participantes del Programa de Intervención de Violencia Domestica del Hospital y Centro de Ciencias de la Salud de Vancouver.	Medicina
	Straka y Montminy	2006	Artículo en el que se realiza una revisión de la literatura del campo del abuso hacia las personas mayores y el campo de la violencia doméstica, describiendo cada paradigma y la manera en que responde a una forma específica de violencia, cuestionando por qué ninguno de los dos campos ha podido dar una respuesta adecuada a la violencia doméstica contra las mujeres mayores.	Trabajo social

Fuente: Elaboración propia.

### Enmarcando una genealogía

Entre 1970 y 1980, los estudios enfocados en la violencia familiar [*Family Violence*] situaron en el debate público la preocupación por el abuso infantil [*Child Abuse*] y hacia las esposas [*Wife Abuse*] como grandes problemas sociales (Kingston y Penhale, 1995; Pedrick-Cornell y Gelles, 1982; Pillemer y Finkelhor, 1988; Steuer y Austin, 1980; Straus y Gelles, 1986). En las ciencias sociales anglófonas, así como en las ciencias de la salud, los estudios acogieron también la preocupación por el abuso hacia las personas mayores [*Elder Abuse*] (Bennett y Kingston, 1993; Cormican, 1980; Dobash et al., 1992; Kurtz, 1989; Pedrick-Cornell y Gelles, 1982; Straus y Gelles, 1986). Este

interés social y científico se originó en países como Estados Unidos, Gran Bretaña y, en menor medida, Canadá (Gracia, 2011; Letelier, 2005; Penhale, 2003; Sepúlveda, 2018) a partir del impulso de dos textos escritos por los médicos británicos Baker (1975) y Burston (1975), en un momento en que los cambios sociodemográficos asociados al aumento de la población mayor ponían en evidencia problemáticas relacionadas con el proceso de envejecer, entre ellas el abuso hacia las personas mayores. Era un *problema hasta entonces oculto* que afectaba a las personas mayores, pero que no fue analizado desde sus propias particularidades, sino como un factor más que aportaba a la comprensión de la violencia familiar (Pedrick- Cornell y Gelles, 1982; Penhale, 2003; Pillemer y Finkelhor, 1988), y, específicamente, de los patrones violentos de los/as hijos/as adultos al cuidado de sus padres mayores (Pedrick-Cornell y Gelles, 1982, p. 457).

Estos abordajes se produjeron en un periodo en el que los estudios sobre el envejecimiento y la vejez provenían principalmente del ámbito de la medicina, marcados por una visión fuertemente biologicista y reduccionista que permeó los orígenes de la gerontología (Ramos, 2018). Esta característica impregnó la aproximación al problema en países como Reino Unido y Estados Unidos, dada la influencia de la gerontología<sup>3</sup> (Giornado y Giornado, 1984; Pillemer y Finkelhor, 1988).

A principios de 1980 en Estados Unidos (Giordano y Giordano, 1984; Pedrick-Cornell y Gelles, 1982; Pillemer y Finkelhor, 1988; Pillemer y Wolf, 1986; Quinn y Tomita, 1997; Star, 1981; Steuer y Austin, 1980; Vinton, 1988; Wolf, 1988) y a fines de la misma década en Reino Unido (Bennett y Kingston, 1993; McCreadie, 1991; McCreadie y Tinker, 1991; Penhale y Kingston, 1995; Penhale, 2003; Pritchard 1992) comenzó un periodo que duró hasta los 2000, en el que creció el interés académico, político y mediático por la violencia hacia las personas mayores.

Así, el abuso hacia las personas mayores empezó a visibilizarse en la esfera *pública* haciéndose evidente la necesidad de otorgarle mayor atención desde las políticas gubernamentales. Simultáneamente, en las ciencias sociales predominaron visiones generalistas que identificaron la vejez como un “problema social” (González y Guizardi, 2020, p. 3). Fueron dos décadas de producción en el que autores/as procedentes de las ciencias sociales (sociología, trabajo social, psicología) y de la salud (gerontología, medicina, enfermería) aumentaron sus publicaciones y potenciaron sus análisis a través de la colaboración interdisciplinar. En este escenario, adquirió gran protagonismo la teoría de la desvinculación (Cummings y Henry, 1961), paradigma hegemónico sobre el envejecimiento desde la gerontología. Este propuso que la vejez

3. El surgimiento de la gerontología tuvo diferentes desenlaces. Por una parte, en la tradición médica británica y la francesa se definió que la disciplina debía abarcar la geriatría como una subespecialidad; por el contrario, en Estados Unidos fue concebida como un subcampo de la geriatría, de la cual terminó separándose (González y Guizardi, 2020, p. 3).



era socialmente construida en las sociedades urbanas y capitalistas del Norte global a partir de su “desvinculación” del mercado laboral (debido a la jubilación) (González y Guizardi, 2020). Por otra parte, se mantuvo una mirada pesimista sobre el papel de las personas mayores en las sociedades urbanas que fue plasmada en el término ‘Age-Ism’ (‘edadismo’), concepto acuñado por Butler (1969) enfatizando los estereotipos y prejuicios sociales hacia las personas mayores que conforman las miradas “científicas” y también las discriminaciones que ellas sufrían en los servicios sociales (Palmore, 1977). Así, el marco de análisis de la protección social hacia las personas mayores situó la violencia en el contexto de los acuerdos institucionales y de atención (Meyer et al., 2020) mostrando la existencia del *edadismo institucionalizado* (Jack, 1992; Kingston et al., 1995).

Entre 1990 y los 2000, las investigaciones de las ciencias sociales y de la salud mostraron contradicciones en sus resultados debido a la brecha existente en la formación de quienes los ejecutaban y, en consecuencia, en los diferentes métodos de análisis e indagación utilizados. Lentamente, se produjo la incorporación de un enfoque de género y feminista en las ciencias sociales. Desde las disciplinas de la geriatría y la gerontología estadounidense el abuso hacia las personas mayores fue considerado como parte de una larga lista de problemas familiares y sociales abordados desde la práctica médica (Lachs y Pillemer, 2004, p. 1263). Los profesionales de la salud, al poner atención en las necesidades físicas y clínicas de las personas mayores, pudieron identificar los abusos que estaban sufriendo, pero sin contar con las capacidades para identificar la violencia doméstica que les afectaba, especialmente a las mujeres (Kilbane y Spira, 2010).

Predominó, una mirada familista sobre la violencia doméstica hacia las personas mayores que no puso tanta atención en la edad como eje de desigualdad social, privilegiando enfocar la expresión de la violencia en las relaciones de parentesco, desconociendo las relaciones de poder en función del género. En los estudios sobre la protección social también hubo aproximaciones al problema, pero igualmente desprovistas de una perspectiva de género. Posteriormente, estos enfoques y sus sesgos sexistas, edadistas y familistas fueron problematizados desde posiciones feministas mostrando que la violencia hacia las personas mayores también era un *problema generizado*.

Actualmente, el enfoque de la interseccionalidad (Crockett et al., 2015) ha contribuido a identificar las diferentes formas de opresión que atraviesan a las personas mayores, especialmente las mujeres, poniendo el foco en las violencias. Diversos autores afirman que las consecuencias de la discriminación por edad y género son acumulativas y se amplían al considerar discriminaciones raciales, de clase social, orientación sexual o situación de discapacidad, traduciéndose en lo que los autores llaman el “estigma interseccional” (Crockett et al., 2018, p. 1003). Este enfoque fue simultáneo al “giro género edad” en el campo de estudios sobre la vejez en la investigación social,

desde el cual emerge un debate entre la gerontología social y los estudios feministas cuestionando la interrelación entre género y edad (González y Guizardi, 2020). Estos desenlaces contribuyeron a poner en evidencia la sobrecarga de muchas mujeres mayores en el trabajo remunerado y de cuidados no remunerados.

Desde allí, la relación entre cuidados y violencia hacia las personas mayores se fue explicitando paulatinamente (González, 2018). En esta dirección, la crítica feminista latinoamericana unió esfuerzos desde la antropología, la sociología y la gerontología para impulsar los estudios sobre el papel de las mujeres con relación a la cadena de reproducción social de la vida, y visibilizar la importancia de las mujeres mayores en el trabajo de cuidado (González y Guizardi, 2020). No obstante, aún nos encontramos frente a un campo de conocimiento que requiere de investigaciones sociales situadas respecto de la relación entre violencia de género y vejez que permitan mostrar las especificidades en los diferentes contextos del globo.

### **Un problema oculto (1970-1980)**

A mediados de 1970 en Gran Bretaña comenzó a constituirse el campo de estudio sobre el abuso hacia las personas mayores a partir de las primeras referencias en revistas médicas con la expresión “Granny battering” (Baker, 1975; Burston, 1975)<sup>4</sup>.

Durante el mismo año, Burston (1975) envió una carta al *British Medical Journal* y Baker (1975) publicó un artículo en la revista *Modern Geriatrics*. En ellos, analizaron las similitudes del maltrato infantil [*child battering*] y de personas mayores. Reconocieron que este último era una forma de abuso intrafamiliar relacionado con factores reincidentes como el estrés que sufría el familiar que ocupaba el lugar de cuidador (Ogg y Munn-Giddings, 1993, p. 390). Burston (1975) enfatizó la necesidad de mostrar que las personas mayores, como los niños/as, eran maltratadas premeditadamente.

A partir del impulso de estos trabajos, a fines de 1970 emergieron en Estados Unidos y Reino Unido estudios que señalaron el abuso hacia las personas mayores, presagiando una mayor conciencia pública sobre dicho problema en las siguientes décadas (Block y Sinnott, 1979; Briley, 1979; Lau y Kosberg, 1979; Steinmetz, 1978). Estos trabajos comenzaron a relevar el *problema oculto* y a poner especial atención en los hijos/as que golpeaban a sus padres [*battering of parents*] (Long, 1981; Steinmetz, 1978; Wolf, 1988)<sup>5</sup>.

---

4. Steinmetz (1978) precisa que los ingleses en un inicio etiquetaron el problema del abuso hacia las personas mayores como “granny bashing”, aunque, anteriormente habían comenzado a referirse al problema como “gramlamming” (p. 55).

5. En este periodo no se precisa si eran hijos o hijas cuidadoras.

En Estados Unidos, Steinmetz (1978) analizó el rol de los hijos/as que asumían la responsabilidad del cuidado de sus padres mayores, y dio cuenta de diversos factores que incidían en los abusos que estos sufrían. La autora explicó cómo la responsabilidad normativa del cuidado hacia la familia de orientación (la de los propios padres) depositada en los hijos/as se contraponía al deseo de maximización de los recursos familiares de la familia de procreación (la de los hijos/as), lo que les generaba ambientes propicios para el maltrato (Steinmetz, 1978, p. 54). Mostró además que, gran parte del maltrato [*battering*] era “negligencia benigna”, es decir, producido por la falta de capacidades y conocimiento sobre el cuidado hacia los mayores (Steinmetz, 1978, p. 54). Según Steinmetz (1977) la dependencia financiera de los padres hacia los hijos/as cuidadores era muy parecida al abuso infantil. También mencionó a las esposas maltratadas [*battered wife*], considerando que también ellas preferían lo conocido –su esposo– a lo desconocido, incluso cuando esto implicara maltrato físico (Steinmetz, 1978, p. 55).

Briley (1979), a su vez, argumentó que el problema principal vinculado con el abuso hacia las personas mayores era el enfrentamiento entre generaciones, en estrecha relación con las presiones sociales y gubernamentales que obligaban a los hijos/as a proporcionar el cuidado hacia sus padres sin el apoyo adecuado. Así, Briley (1979) anticipó la necesaria toma de conciencia sobre el maltrato y señaló como prioridad la inclusión de programas de consejerías familiares y recursos comunitarios enfocados en las familias de clase media que cuidaban a sus padres mayores.

Steinmetz (1978) y Briley (1979) asumieron que el Estado estaba ausente de la responsabilidad del cuidado hacia las personas mayores. Briley (1979) añadió que el alcance del problema era difícil de examinar debido a la inexistencia de estudios sistemáticos y por la negativa de las personas mayores a denunciar, por miedo a represalias, falta de alternativas o vergüenza.

De la misma forma que Briley (1979), Rathbone-McCuan (1980) señaló que el nivel de desconocimiento del fenómeno provocaba que los esfuerzos por prevenir este tipo de abuso fueran insuficientes. Enfatizó que la familia era una unidad social sujeta a tensiones e influencias que podían dar pie a conflictos entre sus miembros (Rathbone-McCuan, 1980). Utilizó el término Abuso Intergeneracional [*Intergenerational Abuse*] para referirse a aquel ejercido hacia las personas mayores en línea ascendente (hijos e hijas hacia sus padres). Analizando casos empíricos, identificó algunas características emergentes asociadas al perfil promedio de las víctimas: 1) eran mujeres; 2) de sesenta y cinco años o más; 3) funcionalmente dependientes (material o físicamente); 4) con antecedentes de alcoholismo, o enfermedad psiquiátrica tanto en el cuidador como en la persona mayor; 5) con una historia de conflictos inter e intrageneracionales; 6) y un historial de incidentes previos (Rathbone-McCuan, 1980). Adhiriendo a que los abusos hacia las personas mayores eran una forma de violencia

familiar, la autora empleó el marco teórico de Gelles y Straus (1979). Su tipología subdivide la violencia en tres categorías generales: intraindividual, socio psicológica y sociocultural (Rathbone-McCuan, 1980, p. 297). Según Rathbone-McCuan (1980) ninguna de las teorías disponibles explicaba los factores por los cuales el abuso y la violencia estaban dirigidos específicamente hacia las personas mayores de la familia.

Lau y Kosberg (1979) realizaron un estudio exploratorio enfocado en determinar la incidencia y el carácter de conductas abusivas por parte de los cuidadores informales hacia personas mayores usuarias del Centro de Enfermedades Crónicas del Condado de Cleveland (Estados Unidos). Solicitaron a los trabajadores del centro que identificaran a los pacientes mayores de 60 años que habían sufrido algún tipo de abuso físico, psicológico o material en un periodo de 12 meses, arrojando 39 casos, 9.6 % respecto del total.

En este marco, los autores encontraron cuatro áreas específicas de abuso: 1) físico (75%); 2) psicológico (51%); 3) material (31%) y 4) violación de los derechos (18%) (Lau y Kosberg, 1979, citado en Hudson y Johnson, 1986, p. 83). El 77% de las abusadas eran mujeres, el 75% eran blancos/as, el 66% vivía con familiares y el 54% eran viudos/as. Además, el 94% de las víctimas experimentaron dos o más formas de abuso, el 82% de los abusadores eran familiares de las víctimas y el 75% de las víctimas tenía al menos un impedimento físico o mental importante. El 46% fue institucionalizada y el 26% se negó a recibir asistencia (Lau y Kosberg, 1979, citado en Hudson y Johnson, 1986, p. 83).

El incremento del interés por el tema evidenció la ausencia de sistematicidad en los estudios, suscitando la pregunta por el tipo de conocimiento generado en las disciplinas que lo estudiaban. Cormican (1980) analizó el abordaje disciplinar del trabajo social en Estados Unidos respecto del fenómeno del envejecimiento, revisando tres revistas consolidadas en este campo entre 1970 y 1974: *Social Casework*, *Social Work* y *Social Service Review*. Con este ejercicio, la autora identificó tres tendencias. Primero, que las y los trabajadores sociales comenzaron la década con una visión esencialmente negativa del envejecimiento. Segundo, durante la mitad del período, los escritos transitaron hacia una visión más positiva del envejecimiento, retratando a las personas mayores como un modelo funcional para las familias y enfatizando en los servicios de apoyo. Tercero, al final del período los trabajos publicados acogían la diversidad respecto del proceso de envejecimiento mostrando la relación de la persona mayor con su familia y la necesidad de prestación de servicios. Esta transformación de la mirada fue atribuible a una imagen más realista de las personas mayores presentada en la Conferencia de la Casa Blanca sobre Envejecimiento a fines de 1971 (Cormican, 1980).

Con enorme influencia, el Comité Selecto Permanente de la Cámara de representantes de los Estados Unidos sobre el Envejecimiento (1974-1992) celebró audiencias públicas y realizó investigaciones sobre los problemas que afectaban a las personas mayores en el país. Varias de estas audiencias, entre ellas las denominadas “Abuso de ancianos: un examen de un problema oculto”, “Abuso de ancianos: una desgracia nacional” y “Abuso de ancianos: una década de vergüenza e inacción”, estuvieron centradas en este problema y sirvieron para promover reformas legislativas orientadas a reducir los abusos. En 1988 ya se habían aprobado 44 leyes en esta dirección en los 50 estados (Wolf, 1988, p. 758).

La década de 1970 estuvo marcada por el abordaje del abuso hacia las personas mayores en entornos domésticos, fomentando una mayor conciencia pública sobre el problema (Wolf, 1990). Los trabajos producidos asumieron el desafío de visibilizar el tema desde la investigación social, computando los casos registrados desde la atención médica y los testimonios recopilados en audiencias legislativas. No obstante, predominaron perspectivas asistencialistas y paternalistas, principalmente en estudios del área de la salud (Penhale y Kingston, 1995). Aunque la difusión respecto de esta problemática fue relativamente rápida y movilizó recursos, el conocimiento que se generó –y que tuvo sus desenlaces en el siguiente periodo– fue escaso, impreciso en sus definiciones, desconsiderando la perspectiva de género.

### **Un problema público (1980-2000)**

La búsqueda por precisión conceptual y la urgencia por una mayor rigurosidad investigativa en este campo puso en evidencia una serie de elementos que estructuraron los estudios realizados durante este periodo. La investigación social generó resultados que contribuyeron a definir el abuso hacia las personas mayores desde sus diferentes acepciones: maltrato, negligencia y violencia. Penhale y Kingston (1995) realizaron una comparación entre la literatura norteamericana y la británica producida hasta entonces. Observaron la ausencia de un acuerdo en las definiciones de abuso y negligencia entre ambas literaturas. A pesar de ello, dichos trabajos permitieron identificar los distintos factores de riesgo y los mecanismos para la detención e intervención del problema. El foco analítico siguió puesto en los profesionales del área de la salud, pero con mayor atención en la figura de los cuidadores, especialmente en la familia. A continuación, precisamos algunos de los elementos que caracterizaron dicha producción.

#### *La persistencia del foco en la unidad doméstica y la visibilización de los cuidados*

Las investigaciones persistieron en situar su preocupación en el hogar como espacio de expresión de la violencia difuminando aspectos tan fundamentales como el sujeto que padecía la violencia, el objetivo de quienes la perpetraban y las relaciones de poder que la atravesaban. Estudios desde la psicología y la sociología replicaron

los marcos teóricos<sup>6</sup> procedentes del análisis de la violencia doméstica al campo de los abusos hacia las personas mayores (Penhale, 2003). Lo anterior puso en evidencia la sobrecarga de los hijos/as en las tareas y relaciones de cuidado de largo plazo (Pedrick-Cornell y Gelles, 1982). Pillemer y Finkelhor (1988) mostraron que el abuso hacia las personas mayores no provenía solo de sus hijos/as, sino también de los cónyuges, puntualizando la gravedad de estos casos y el predominio de las mujeres mayores en ellos.

El énfasis puesto en estas prácticas de cuidado fundamentales para el acceso al bienestar de las personas mayores dependientes que se producían en el hogar también incentivó a que autoras como Steuer y Austin (1980) identificaran varios desafíos para la investigación social. Por una parte, la necesaria reflexión sobre cuáles eran los *estándares de cuidados aceptables* y para quien, en tanto, estos eran producto del sistema de valores predominantes en el contexto donde se producían. Por otra parte, la toma de consciencia que *los valores de los investigadores* podían no ser coincidentes con los valores de las familias investigadas (Steuer y Austin, 1980).

#### *Una investigación social más rigurosa: causas y factores de riesgo*

En este periodo, la mayoría de las investigaciones se basaron en muestras de casos oficialmente reportados por profesionales del área de los servicios de protección al adulto/a de Estados Unidos [*Adult Protective Service*] (Pedrick-Cornell y Gelles, 1982), lo que generó problemas relacionados a la generalización de los datos. En Estados Unidos, los casos reportados eran inferiores a los realmente existentes: no todas las agencias públicas y privadas los informaban. Las leyes de denuncia obligatoria frente a casos de abuso hacia las personas mayores [*elderly persons*] solo existían en algunos estados (Pedrick-Cornell y Gelles, 1982). El desconocimiento de los profesionales de la atención social y sanitaria sobre las situaciones de abuso también contribuían a la diferencia entre los casos reportados y reales.

Por otra parte, muchas investigaciones carecían de fundamento científico, sosteniéndose desde muestras no representativas. Sus resultados, no obstante, se utilizaban como cimiento para enmarcar políticas y programas para tratar y prevenir el problema (Pedrick-Cornell y Gelles, 1982, p. 463). Como la información científica era escasa, los periodistas recurrían siempre a los mismos expertos y ejemplos empíricos (Pedrick-Cornell y Gelles, 1982, p. 458). Subsanaando estas insuficiencias, se identificaron de forma más contundente las causas, los factores de riesgo y los métodos de prevención e intervención, robusteciendo la información respecto de la violencia hacia personas mayores.

---

6. Estos marcos teóricos incluyen las teorías: 1) de la dinámica Familiar/Violencia transgeneracional; 2) del intercambio; 3) del estrés (interno o externo para la familia o individuos afectados); y 4) de la psicopatología individual (generalmente del abusador).

Steuer y Austin (1980), estudiando 12 casos de usuarios/as de centros de salud o atendidos por trabajadoras sociales, propusieron un llamado de atención a los profesionales de la salud sobre el abuso hacia personas mayores [*elderly persons*] en el ámbito familiar. A través de su muestra, infirieron una serie de causas sociales, económicas o psicológicas que podían explicar el fenómeno<sup>7</sup>. Enfatizaron que ni la identidad étnica o las asignaciones raciales, ni el nivel socioeconómico generaba distinciones en el tipo de abuso que se ejercía hacia las personas mayores (Steuer y Austin, 1980, p. 372). Las autoras concluyeron que, para comprender las causas de la violencia, habría que investigar las relaciones entre cónyuges, hermanos/as, padres e hijos/as, y entre aquellos miembros de la familia extendida que ejercían como cuidadores.

Pedrick-Cornell y Gelles (1982) identificaron los *factores sociales y psicológicos* asociados a ser abusador o abusado/a. Buscaban identificar los perfiles de los abusadores y clasificar las situaciones de abuso. Así, señalaron que las mujeres en edad avanzada eran las víctimas más probables, pero que el perfil promedio del abusador/a era el de una mujer de mediana edad, descendiente de la víctima. Observaron que las personas con alguna discapacidad corrían un mayor riesgo de ser abusadas. Además, concluyeron que el estrés, asociado a la responsabilidad de cuidar a un padre ya mayor, configuraba situaciones límite para el cuidador y toda la familia (Pedrick-Cornell y Gelles 1982, p. 461).

Pillemer y Finkelhor (1988) expusieron los resultados de la primera encuesta aleatoria a gran escala sobre abuso y negligencia hacia las personas mayores en Estados Unidos, aplicada a 2.020 personas mayores residentes en el área metropolitana de Boston (Massachusetts). Utilizaron la Escala Táctica de Conflicto [*Conflict Tactic Scale*] (CTS) de Straus (1979) para la recolección de datos<sup>8</sup>. Los resultados arrojaron que el 58% de los perpetradores de violencia eran cónyuges, y 24% hijos/as (Pillemer y Finkelhor, 1988). Entre estos perpetradores, 52% eran hombres y 48% mujeres. Concluyeron que el riesgo de abuso para los hombres mayores era el doble que para las mujeres (51 por 1000, frente a 23 por 1000), información que fue contrastada con otros estudios de caso que identificaban a las mujeres mayores como probables víctimas de abuso (Pillemer y Finkelhor 1988, p. 55). Las críticas sobre la utilización de la *Conflict Tactic Scale* emergieron principalmente desde las investigaciones feministas (Dobash y Dobash, 1979; Kurtz, 1989). Autoras como Pagelow (1983) Kurtz (1989) y Dobash et al. (1992) dieron cuenta de los problemas metodológicos y las limitaciones del instrumento, relacionados con el enfoque puesto en los actos.

---

7. Del total de participantes, 9 eran mujeres y 3 eran hombres (estos al cuidado de sus esposas). El rango de edad variaba entre 68 a 86 años. Todos/as tenían alguna discapacidad (física, mental, o ambas), dependiendo totalmente de sus cuidadores/as. Estos últimos variaban entre cónyuges, hijos/a, hermanos/a, u otros parientes (Steuer y Austin, 1980).

8. La CTS, creada por Straus (1979), es una técnica de investigación que mide la forma como las familias intentan lidiar con los conflictos para identificar casos de violencia intrafamiliar. Se apoya



Desde la sociología, Wolf (1988) denunció que, si bien las investigaciones previas habían incluido una variedad de factores sociológicos, psicológicos, culturales y sociales, esto era insuficiente. La ausencia de conclusiones en los estudios sobre los factores de riesgo incidentes en el abuso dificultaba el desarrollo de instrumentos para su evaluación. La capacidad para identificar un caso de maltrato era relevante no solo para el personal del Estado responsable de los servicios de protección a las personas mayores, sino también para las personas indicadas como “informantes obligados” en las leyes estatales (Wolf, 1988, p. 760)<sup>9</sup>. Consecuentemente, sin una comprensión más profunda de los factores que incidían en el problema, era difícil diseñar herramientas que ayudaran a prevenirlas (Wolf, 1988).

Pedrick-Cornell y Gelles (1982) y Wolf (1988) reconocieron que las primeras investigaciones fueron relevantes para sugerir explicaciones sobre las limitaciones metodológicas del estudio del fenómeno, asociadas a la validez y confiabilidad de estos hallazgos (Wolf, 1988)<sup>10</sup>. Buscando subsanar estas cuestiones, Podnieks (1993) analizó los resultados de la “Encuesta Nacional de Abuso a Personas Mayores” en Canadá, la primera a nivel nacional. El instrumento buscaba determinar las características del maltrato por medio de una encuesta telefónica aplicada a 2.008 personas mayores seleccionadas aleatoriamente. Se enfocó en distintos tipos de abuso (físico, psicológico, explotación financiera) y maltrato (negligencias), con una muestra predominantemente femenina (67% de mujeres y 33% de hombres) (Podnieks, 1993). Los datos referidos al abuso físico fueron medidos bajo la CTS (Straus, 1979), como en el estudio de Pillemer y Finkelhor (1988), arrojando que aproximadamente el 4% de los y las encuestadas reportó haber experimentado una o más formas de maltrato (Podnieks, 1993). Se detectó que el abuso material [*Material Abuse*] era la forma principal de maltrato, seguido de la agresión verbal y violencia física. Por el contrario, la negligencia en manos de un cuidador/a fue una de las formas con menor prevalencia (Podnieks, 1993, p. 49). Asimismo, se identificaron formas de maltrato que excedieron las cuatro categorías utilizadas en el estudio, observándose que los diferentes tipos de abuso requerían diferentes estrategias de prevención e intervención (Podnieks, 1993).

Jones et al. (1997) identificaron *seis causas* principales del maltrato a las personas mayores: 1) psicopatología en el abusador; 2) violencia transgeneracional; 3) estrés del cuidador; 4) red de dependencia; 5) contexto de cuidado; y 6) clima sociocultural.

---

en una variedad de métodos, incluyendo entrevistas y encuestas (Straus, 1979, p. 85).

9. Según Wolf (1988) varios tipos de maltrato –físico, psicológico, negligencia– se superponen en cada caso, dificultando la identificación de factores de riesgo.

10. Sus suspicacias sobre la “validez” y “confiabilidad” refieren al uso reincidente de muestras que no son representativas, a la ausencia de grupos de control y el uso prioritario del relato de los profesionales sanitarios a través de sus informes (Wolf, 1988).



Sobre la psicopatología del abusador, mencionaron que las teorías asociadas a esta categoría se enfocaron en el complejo desarrollo psicológico del cuidador como causa primaria del maltrato, involucrando problemas de alcoholismo, drogadicción, personalidad sociopática (Jones et al., 1997, p. 1981).

Observaron también que los contextos ambientales podían detonar actos de negligencia y abuso como formas de violencia transgeneracional. Así, la violencia doméstica, los abusos (entre cónyuges incluidos) y la negligencia infantil eran aprendidos y transmitidos de una generación a otra. El maltrato hacia las personas mayores podía ser un fenómeno cíclico entre padres e hijos/as (Jones et al., 1997, p. 580).

Asociado a las teorías sobre el estrés del cuidador Jones et al. (1997) puntualizaron la ausencia de teorías que explicasen por qué los individuos, en situaciones idénticas, tenían reacciones diferentes: mientras unos maltrataban a las personas mayores, otras no. Comprenden entonces, que el estrés no sería una causa subyacente al problema, sino un desencadenante del abuso o negligencia.

Respecto del clima sociocultural, señalaron un conjunto de factores causales, como la diversidad cultural y étnica, los cuales afectaban la frecuencia, gravedad y duración del abuso (Jones et al., 1997, p. 582). Discreparon, así, de lo señalado por Steuer y Austin (1980) quienes postularon que no había diferencias en función de las identificaciones étnico-raciales y de nivel socioeconómico.

Según Jones et al. (1997), muchos de los factores que ponían en riesgo a las personas mayores se incrementaban entre grupos inmigrantes y minorías, debido a situaciones como, malas condiciones de salud, el proceso de adaptación a los contextos estadounidenses, barreras idiomáticas, lo que creaba tensiones y aumentaba la vulnerabilidad de las personas mayores. Las expectativas también podían influir en la manifestación del abuso y en la búsqueda de apoyo. En diversos grupos socioculturales, el cumplimiento de rol de cuidado de los familiares hacia las personas mayores se asociaba a un mandato moral: los inmigrantes, al no poderlo cumplir, podían sentir vergüenza y, las personas mayores, al no recibirlo, podían sentirse impedidos de manifestarlo y buscar ayuda (Jones et al., 1997, p. 582).

Lachs y Pillemer (2004) se basaron en estudios empíricos enfocados en las percepciones de las personas abusadas y los abusadores en Estados Unidos para identificar que, compartir vivienda era factor de riesgo para la mayor parte de los tipos de maltrato. Una excepción de lo anterior era el abuso financiero. Según resultados de la *Encuesta Nacional sobre Abuso hacia las Personas Mayores*, las personas que vivían solas tenían más probabilidades de sufrir este tipo de abuso (Podnieks, 1992, citado en Lachs y Pillmer, 2004). Identificaron, además, altas tasas de abuso físico en pacientes con demencia. Observaron que las conductas agresivas de pacientes provocaban estrés y angustia entre los cuidadores, derivando en actos agresivos. Asimismo, registraron que los cuidadores podían ser personas mayores expuestos a episodios

de abuso por parte de familiares con patologías mentales (Lachs y Pillemer, 2004). Finalmente, reconocieron que el aislamiento social era recurrente en familias donde existía maltrato infantil y hacia las esposas y que esta situación incentivaba el ocultamiento de las agresiones (Lachs y Pillemer, 2004).

### *La persistente indefinición*

Otras de las características que identificaron a este periodo de producción fue la inexistencia de una *definición* satisfactoria sobre el abuso hacia las personas mayores, situación muy similar a lo que experimentaron los estudios sobre “maltrato infantil” (Pedrick-Conell y Gelles 1982, p. 458). El concepto de “abuso a las personas mayores” [*elder abuse*] se convirtió en un término periodístico. Esto posicionó en el debate público y político la situación de las víctimas, pero contribuyó a transformar el término en un “concepto científicamente inútil e impreciso” (Pedrick-Cornell y Gelles, 1982, p. 459).

Desde los inicios de la investigación científica sobre las características y causas del abuso hacia las personas mayores, las definiciones fueron un tema importante. La ausencia de consensos conceptuales frustró las comparaciones en las primeras investigaciones sobre el tema (Wolf, 1988). Aunque parecía haber coincidencias generales, se carecía de consistencias sobre las categorías vinculadas al fenómeno (abuso físico, psicológico, material, explotación y negligencia) (Wolf, 1988, p. 758). El problema se complicaba más debido a que en los 50 estados de EE. UU existían definiciones jurídicas independientes sobre el uso de la expresión maltrato o abuso a las personas mayores (Wolf, 1988, p. 759). Las definiciones de negligencia y explotación financiera eran aún más amplias, con enfoques en la intención o en la condición (Wolf, 1988, p. 759). Bajo el propósito de aportar claridad terminológica, Penhale y Kingston, (1995) señalaron que diferentes contextos necesitaban definiciones ajustadas a sus problemáticas.

No obstante, las definiciones y tipologías sobre maltrato, abuso y violencia fueron proliferando entre los autores y sus trabajos. Steuer y Austin (1980, p. 373) identificaron dos tipos de abuso: 1) físico y 2) verbal/psicológico. Comprendían que el *abuso físico* se manifestaba mediante golpes o empujones, subrayando formas de agresión asociadas a “inexplicables múltiples caídas y fracturas” recurrentes en los centros de salud (Steuer y Austin, 1980, p. 373). La *negligencia* sería una de las formas más comunes incluyendo prácticas como dejar solas a las personas mayores que requerían de cuidados constantes por largos periodos de tiempo, dejar de bañarlos por semanas, o el uso indebido de medicamentos (Steuer y Austin, 1980, p. 373). El *abuso verbal/psicológico* aludiría a un nivel más sutil asociado a la humillación, infantilización, amenazas de institucionalización, abandono o incluso de homicidio (Steuer y Austin, 1980, p. 374).

Según Giordano y Giordano (1984), la mayoría de las investigaciones habían estipulado que los actos abusivos presuponían alguna intencionalidad. Podían incluir negligencia pasiva y activa, angustia, explotación financiera, negación de atención médica, como también tener un carácter autoinfligido (Giordano y Giordano, 1984, p. 232). Utilizando las categorías y definiciones acuñadas por el Comité Selecto sobre el Envejecimiento [*Select Committee on Aging*] (1980), observaron seis tipos de abuso: 1) físico; 2) psicológico; 3) negligencia; 4) explotación financiera; 5) violación de derechos; y 6) autonegligencia (Giordano y Giordano, 1984).

Pillemer y Finkelhor (1988) indicaron que no existía una definición clara de abuso, pero identificaron tres categorías de maltrato, trabajadas en diversas investigaciones: 1) violencia física; 2) abuso psicológico, emocional o mental y 3) negligencia. Definieron que la violencia física involucraba al menos un acto corporal en contra de la persona mayor (Pillemer y Finkelhor, 1988, p. 53). Señalaron la falta de definición sobre el abuso psicológico, mental o emocional en estudios previos y criticaron la inclusión de todo tipo de problemas familiares bajo el concepto de “abuso”. Al contrario, consideraban que la noción de negligencia era más clara: fue utilizada en varios estudios y leyes estatales donde fue definida como los cuidados insatisfactorios hacia una persona mayor, intencional o involuntariamente (Pillemer y Finkelhor, 1988, p. 53).

Jones et al. (1997) también explicaron que el maltrato a las personas mayores contemplaba el abuso o negligencia física, psicológica o financiera, pudiendo ser intencional o no intencional. El maltrato intencional implicaba la tentativa consciente de infligir daño o lesión (como abuso sexual, por ejemplo). El maltrato involuntario implicaba una acción desprevenida con resultado de daño a una persona mayor (Jones et al., 1997, p. 579). Tanto para Pillemer y Finkelhor (1988) como Jones et al. (1997), el *maltrato* se asociaba a la dimensión familiar y era un tipo específico de *abuso*.

Posteriormente, la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos [*US National Academy of Sciences*] propuso un vocabulario científico para el abuso a las personas mayores definiéndolo como las “acciones intencionales que causan daño o crean un riesgo serio de daño (aunque no se pretenda hacer daño), a una persona mayor vulnerable por parte de un cuidador u otra persona que está en una relación de confianza con la persona mayor”, y, además, el “fracaso de un cuidador para satisfacer las necesidades básicas o proteger a las personas mayores de daño” (Lachs y Pillemer, 2004, p. 1264). Esta definición englobó dos ideas clave: que la persona mayor hubiera sufrido lesiones, privación, o un peligro innecesario y que un individuo (o individuos) específico era responsable de causar o fallar en la prevención. Asimismo, hubo cierto acuerdo internacional en los campos de la salud y jurídicos respecto de los tipos de abuso que esta Academia reconoció: 1) físico; 2) psicológico; 3) asalto sexual; 4) explotación material; y 5) negligencia. También lo hubo con respecto a los diferentes ambientes (institucionales o domésticos) donde este abuso se expresaba:

hogares, hospitales, centros de vida asistidos y hogares para personas mayores (Lachs y Pillemer, 2004).

Finalmente, un estudio realizado en Reino Unido señaló que las diferentes definiciones de abuso incluían expresiones físicas, psicológicas, financieras y negligencia, pero añadió el “abuso sexual como categoría separada del abuso físico, y también algunas definiciones de abuso social” (Penhale, 2003, p. 167). Utilizando las definiciones de Wolf y Pillemer (1989), Penhale (2003) precisó cada categoría: 1) abuso físico como la imposición de daños corporales, coerción, lesiones y abuso sexual; 2) abuso psicológico como la imposición de angustia mental, verbal y abuso emocional; 3) abuso material como explotación y uso ilegal de fondos o bienes materiales; 4) negligencia activa referida a la falta de cuidado, incluido el infringir intencionalmente el estrés físico y emocional de una persona mayor; y 5) negligencia pasiva como el incumplimiento de la obligación de cuidados, excluyendo el intento consciente de infringir daño físico o emocional a una persona mayor.

#### *La institucionalización del abuso*

Los estudios también fueron expresando una preocupación por las instituciones como proveedoras del soporte necesario para responder al problema del abuso (Penhale, 2003). Star (1981) recopiló una variedad de programas en hospitales, departamentos de policía, servicios de protección estatales, escuelas, servicios de agencia familiar, cortes civiles, criminales y agencias de protección infantil desde los cuales se ofrecían servicios para garantizar los derechos de las víctimas y la estabilización de las familias.

Penhale y Kingston (1995) subrayaron la importancia de que los profesionales que trabajaban con personas mayores víctimas de algún tipo de abuso no reprodujeran posiciones sobreprotectoras y paternalistas, respetando sus derechos y autonomía. Kingston et al. (1995) utilizaron el concepto acuñado por Jack (1992) “edadismo institucionalizado” [*institutionalized ageism*] para identificar la discriminación que sufrían las personas mayores en función de la edad por parte de los servicios sociales. Afirmaron entonces que, mediante la combinación de estructuras organizativas e ideologías profesionales omnipresentes, se establecía este edadismo institucionalizado. Penhale (2003) también enfatizó en la no infantilización de las personas mayores y las mujeres que sufrían abusos, ni su reducción a la condición de dependencia con estatus equivalente al de los niños, abogando por los principios de autodeterminación, autonomía y empoderamiento.

Asimismo, en este periodo, algunos autores informaron la necesaria consideración de las *comunidades* como agentes relevantes en el plano de la prevención primaria, para la difusión de información sobre los servicios comunitarios de atención médica domiciliaria, centros de día y otros programas especiales para personas mayores

discapacitadas y sus familiares, así como también la difusión de los costos de estos servicios impartidos por terceros (Steuer y Austin, 1980).

### **Un problema generizado (1990-2020)**

Los estudios centrados específicamente en la comprensión de la violencia hacia las mujeres mayores emergieron a inicios de la década de los 90. Entonces, señalaban la necesaria inclusión de la relación entre género, edad y abuso hacia las personas mayores en el ámbito doméstico (Grunfeld et al., 1996; Lachs y Pillemer, 2004; Pedrick-Cornell y Gelles, 1982; Penhale, 2003). Con una fuerte impronta crítica, denunciaron la invisibilización del abuso hacia las mujeres mayores en los estudios realizados y la ausencia de una reivindicación específica sobre este problema en el marco del movimiento de mujeres maltratadas [*Battered women movement*]<sup>11</sup> (Vinton, 1991). La preocupación por la indefinición conceptual continuó haciéndose presente (Aitken y Griffin, 1999; Grunfeld et al., 1996; Penhale, 1999; Vinton, 1991, 1999; Whittaker, 1995). No obstante, los estudios comenzaron a incorporar una mirada crítica hacia la producción y reproducción de una imagen estereotipada sobre las personas mayores, fundada en concepciones sexistas y edadistas (Vinton, 1991; Whittaker, 1995). Los cuestionamientos sobre la ausencia de una perspectiva de género y feminista permitieron visibilizar que las mujeres eran mayoría entre las personas mayores maltratadas y abusadas. Denunciaron, además que, pese a esto, los estudios sobre violencia conyugal o maltrato hacia las esposas enfatizaban las experiencias de mujeres en edad reproductiva. Así, explicitaron que el abuso hacia mujeres mayores debía abordarse como producto de ideologías dominantes sobre la familia, la vejez, la masculinidad y la sexualidad (Whittaker, 1995). A continuación, precisamos las características sobresalientes de la producción en este periodo.

#### *Abordajes sobre la violencia*

Diversas autoras explicitaron que la invisibilidad de la violencia contra las mujeres mayores estaba potenciada por la pulverización de las formas de abordar el problema (Straka y Montminy, 2006). Entre estas, encontramos la perspectiva de la *violencia de pareja* [*Intimate Partner Violence (IPV)*], que alude al marco de la *violencia doméstica* o *violencia familiar*. Esta aproximación considera la violencia producida por todos los miembros de la familia y también la de pareja como parte de los abusos enfrentados por las personas mayores (particularmente por aquellas mujeres que fueron maltra

---

11. A mediados de la década de los setenta el problema del abuso hacia las esposas [*battered woman, wife beating*] se posicionó en el discurso público debido principalmente al *Movimiento de Mujeres Maltratadas*, organización social enfocada en solucionar y entregar diversos recursos a las mujeres víctimas de abuso por parte del cónyuge (Kurtz, 1989; Tierney, 1982).

tadas desde jóvenes) (Meyer et al., 2020, p. 4; Vinton, 1999). También encontramos las aproximaciones relacionadas con los marcos del *maltrato y de protección hacia las personas mayores*. El primero pone su foco en la edad como el factor desencadenante de la situación (Brandl y Raymond 1997; Penhale, 1999). El segundo comprende específicamente la violencia hacia las personas mayores en el contexto de los acuerdos institucionales y de atención, los cuales a menudo no contemplan una perspectiva de género (Meyer et al., 2020, p. 2).

Los estudios más actuales permitieron establecer algunas precisiones sobre las definiciones de la violencia. Varios autores señalan que, mientras el paradigma de la *violencia doméstica* borra la especificidad generacional de las mujeres mayores, el paradigma del *maltrato hacia las personas mayores* invisibiliza la dimensión de género, tomándolas solamente por su corte de edad (Band-Winterstein y Eisikovits, 2010, p. 204; Crockett et al., 2018; Kilbane y Spria, 2010; Mears, 2015; Straka y Motminy, 2006; Vinton, 1991).

En su intento por delimitar los diferentes marcos de interpretación, Vinton (1991) contrasta la literatura sobre abuso del cónyuge [*spouse abuse*] con la literatura sobre abuso a las personas mayores [*elderly abuse*], identificando algunas similitudes. Con respecto al abuso conyugal menciona cinco modelos teóricos relevantes: 1) el abordaje psiquiátrico; 2) el social-situacional; 3) la teoría del aprendizaje social y; 4) la teoría del patriarcado. Sobre el abuso hacia las personas mayores, señala cinco teorías: 1) dinámica intraindividual; 2) estrés externo; 3) transmisión intergeneracional del comportamiento violento; 4) relaciones de dependencia e intercambio; y 5) aislamiento social (p. 8). Vinton (1991) dedica especial atención a la teoría del patriarcado, definiendo este concepto como un orden social y una estructura familiar dominada por hombres. Propone que esta lectura es clave para entender la opresión como el elemento constitutivo de la violencia hacia las personas mayores. Explicita que el hombre golpea para ejercer su poder y privilegio: la consideración de la discriminación por edad para la interpretación del fenómeno no era suficiente, el sexismo debía ser incluido.

### *Más allá de la mujer mayor como una víctima*

Las comparaciones que se realizaron en la década anterior entre *el abuso infantil y el maltrato hacia las personas mayores*, y en menor medida con *el abuso entre cónyuges* (Pillemer y Finkelhor, 1988), contribuyeron a construir una imagen estereotipada de la mujer mayor como una víctima invisible e infantil de la violencia familiar. Esto impactó la percepción de las mujeres sobre sí mismas y sus situaciones cotidianas (Vinton, 1988, p. 6). Diversos estudios británicos, canadienses y estadounidenses aportaron a construir un perfil de víctima clásica de persona mayor abusada asociado a la imagen de una mujer frágil, dependiente, aislada, mayor de 75 años, deteriorada y cuidada por un hijo/a adulto (Whittaker, 1995).

Desde un posicionamiento feminista, Whittaker (1995) señaló que situar el interés por el maltrato hacia las personas mayores al interior de la familia fue una forma de generar representaciones sobre cuáles serían las supuestas relaciones familiares “normales” lo que impedía asumirlo como producto de una familia patológica, estructurada según principios *patriarcales*, escondiendo la represión de las mujeres en la privacidad del hogar.

Diversos autores afirmaron que la relación directa que se reprodujo en los estudios entre el envejecimiento biológico y la dependencia contribuyó a empatizar con el estrés del cuidador y minimizar la importancia del género en el abuso hacia personas mayores, culpabilizando a la víctima y, en consecuencia, reproduciendo variadas formas institucionalizadas de edadismo y sexismo (Jones et al., 1997; Whittaker, 1995, p. 39).

Así, los estudios pusieron sus focos principalmente en el ámbito familiar desconsiderando al género como un conjunto de relaciones de poder y de reproducción de desigualdades sociales. Hightower (2004) añadió que la dimensión de género en el abuso hacia las mujeres se invisibilizaba cuando ellas eran mayores.

#### *La relevancia de las investigaciones cualitativas*

Otro de los aspectos a destacar para dicho periodo fue la constatada necesidad de incrementar las investigaciones sobre la violencia hacia las personas mayores, especialmente, hacia mujeres mayores. Con relación a ello, las investigaciones realizadas pusieron el acento en aspectos como: 1) la necesaria consideración de metodologías cualitativas para el estudio del problema; 2) con énfasis en el abuso producido en instituciones; y 3) desde una perspectiva de género.

Con respecto al primer punto, relacionado con la *consideración de metodologías cualitativas*, Grunfeld et al. (1996) plantearon un estudio con enfoque exploratorio, en el cual aplicaron 3 entrevistas a 4 mujeres pertenecientes al Programa de Violencia doméstica del Hospital de Vancouver y el Centro de Ciencias de la Salud de Vancouver, Canadá. A través del método de la historia oral explicaron que las 4 mujeres mayores de su estudio habían sufrido violencia de pareja en el ámbito doméstico. Tres de estas historias de abuso habían comenzado desde la niñez –con abuso sexual y físico– por parte de familiares. En dos de ellas el abuso continuaba en el ámbito doméstico en manos de sus hijos o nietos. Los autores, identificaron diferentes temas emergidos en cada historia: 1) la violencia en la familia de origen; 2) impotencia; 3) mujeres tratadas como objetos; 4) sobrevivencia; 5) apoyo comunitario; 6) integración y procesamiento de experiencias; y 7) ayudar entre mujeres (Grunfeld et al., 1996, p. 1491). Por último, enfatizaron que las historias presentadas eran únicas y no debían generalizarse, poniendo atención en uno de los problemas identificados en la literatura de los periodos anteriores asociados a una representatividad forzada y ficticia que no respondía a criterios metodológicos, sino más bien a criterios políticos.



Por su parte, Morbey (2002) utilizando metodologías feministas y grupos focales, buscó recopilar conocimientos y experiencias de mujeres mayores con relación al abuso. La autora muestra que el factor relacionado a la calidad de las relaciones surgió en estos grupos, ligado a las experiencias previas de abuso, tanto en la infancia como durante relaciones a largo plazo. Relacionado a las experiencias, Morbey (2002) priorizó las voces y comprensiones de las mujeres mayores con el objetivo de plantear recomendaciones políticas. Concluyó que para muchas mujeres mayores su comprensión del abuso en la vejez se había establecido en función a las tensiones del cuidado (decidir quien asume el cuidado y la calidad de las relaciones).

Con respecto al segundo punto, *la investigación sobre el abuso perpetrado en las instituciones*, encontramos el trabajo de Aitken y Griffin (1999) realizado en el Reino Unido. A la luz de su estudio, las autoras argumentaron que la invisibilización de esta problemática se relacionaba con el hecho de que las instituciones para personas mayores eran principalmente espacios de mujeres, donde convergía el edadismo y el sexismo, posicionando a los pacientes –personas mayores– en una situación en desventaja tanto económica como socialmente (Aitken y Griffin, 1999, p. 29). En esta dirección, las autoras expusieron seis puntos para comprender esta invisibilización en espacios institucionales: 1) prevalencia; 2) especificidad del género en el abuso institucional; 3) la economía del cuidado; 4) la cultura de la violencia; 6) problemas de agencia y dependencia; y 7) problemas con la intervención (Aitken y Griffin, 1999, p. 30).

Con respecto al tercer punto, *la especificidad de género en el abuso hacia las personas mayores en los entornos institucionales*, Aitken y Griffin (1999) indicaron que una de las razones por la que se sabía poco sobre esto se debía a que los entornos institucionales conformaban un espacio predominantemente femenino, tanto en función de las personas que trabajan en estos espacios –en general mujeres sin formación y mal pagadas– como también las pacientes, que en su mayoría eran mujeres mayores. Para Aitken y Griffin (1999) la discusión sobre el cuidado y abuso en los entornos institucionales tendía a invisibilizar las especificidades del género, como también sucedía con el abuso sexual y la violencia doméstica. Con respecto a la *economía del cuidado*, las autoras mencionaron que el edadismo y sexismo convergían en la devaluación tanto de las mujeres mayores, como también del personal femenino que trabajaba en los hogares de las personas mayores. Esto debido a que el trabajo con personas mayores tenía bajo estatus profesional, así como también una demanda de mano de obra calificada mal pagada (Aitken y Griffin, 1999, p. 33).

Aitken y Griffin (1999) dieron cuenta de la necesidad de mayor producción teórica sobre el abuso en instituciones, la capacitación del personal que trataba con personas mayores y los mecanismos de denuncia. Para Aitken y Griffin (1999) la cultura normalizaba la violencia al punto de invisibilizarla. En consecuencia, indicaron que



pocas acciones se ejecutaban cuando se producía abuso hacia las personas mayores en entornos institucionales, explicado en parte, por el bajo estatus de las trabajadoras, legitimando una vez más la violencia.

### *Enfoques integrados sobre protección social*

Otra de las características identificadas refiere a la relación entre la puesta en marcha de medidas de protección social y la definición del problema del abuso en las instituciones. Kilbane y Spira (2010) señalaron que los servicios legales en Estados Unidos responden a dos sistemas: los que acogen las denuncias de abuso contra las personas mayores a través de servicios de protección para adultos y los enfocados en la violencia doméstica. Ambos funcionan de forma independiente, basándose en diferentes definiciones de abuso: la designación de una mujer mayor por haber sufrido violencia doméstica o abuso depende del sistema al que ingrese.

Consecuentemente, la falta de estándares conceptuales en los dos sistemas creaba deficiencias en ambos, impidiendo la notificación centralizada de los casos (Kilbane y Spira, 2010). Las limitaciones adicionales en la capacitación de los trabajadores en cada sistema reducían el conocimiento de los recursos y habilidades que cada servicio entregaba. Por lo tanto, aunque las mujeres mayores maltratadas deberían poder acceder y utilizar tanto los programas de violencia doméstica como los servicios de protección para adultos/as, generalmente no lo hacían. Para Kilbane y Spira (2010), era más importante la relación de poder y control entre la víctima y el abusador, que la edad de la mujer expuesta al abuso.

En Canadá, Straka y Montminy (2006) explicaron que existían dos redes de intervención diferentes enfocadas en la ayuda a las mujeres mayores que sufrían violencia doméstica, con énfasis distintos de acuerdo con los paradigmas desde los que se situaban. Por una parte, estaba el paradigma feminista sobre la violencia doméstica [*Feminist Domestic Violence Paradigm*], que basaba su análisis en las relaciones de poder y género, ayudando a las mujeres a comprender la dinámica de control que las habían mantenido en situaciones de violencia. A raíz de este paradigma, se desarrolló una amplia red de refugios y recursos que brindaban a las mujeres de diversas edades un lugar seguro de acompañamiento y apoyo en la toma de decisiones y acciones. Sin embargo, las redes de apoyo a la violencia doméstica no eran adecuadas para comprender y satisfacer las necesidades específicas de las mujeres mayores. En general, los refugios atendían a las mujeres más jóvenes, sin adaptar los espacios para las necesidades de las mayores: se incluía la perspectiva de género, pero no la perspectiva de la edad.

Otra línea analítica estuvo constituida por el paradigma sobre el abuso a las personas mayores [*Elder Abuse Paradigm*]. Cuando el estrés del cuidador y la enfermedad jugaban un papel en la violencia, la implementación de apoyos y recursos de cuidado

tenía impactos positivos. Empero, los profesionales de la salud rara vez identificaban o comprendían la violencia doméstica, dado su foco en las necesidades de salud física de las personas mayores (Straka y Montminy, 2006). Según Kilbane y Spira (2010), ninguna de las redes respondía adecuadamente a las necesidades de las mujeres víctimas de abuso, principalmente porque los trabajadores en los servicios para mayores no estaban capacitados en violencia doméstica y viceversa.

### *Lentitud del movimiento feminista*

Aitken y Griffin (1996), Nerenberg (2002), y Whittaker (1995) ofrecen varias explicaciones para la inexistencia de un análisis feminista sistemático del fenómeno del abuso hacia las personas mayores. Whittaker (1995) indica que el abuso a las personas mayores se excluyó del debate de género debido al descubrimiento de que las mujeres también abusan de las personas mayores. Nerenberg (2002) explicita que las investigaciones que buscaron una mayor comprensión de las diferencias de género en el abuso a las personas mayores mostraron hallazgos inconcluyentes y ambiguos. Estos problemas se atribuían a la inconsistencia en la definición de abuso, así como también, a metodologías deficientes. Asimismo, una gran cantidad de estudios no empleaban muestras representativas, ni contemplaban las experiencias subjetivas de las víctimas. Todo esto habría provocado respuestas inadecuadas al fenómeno (Nerenberg, 2002). Consecuentemente, la perspectiva de género no era suficiente para producir una explicación amplia del fenómeno: el abuso hacia las personas mayores demandaba lecturas capaces de una convergencia de factores asociados al género y la edad.

Morbey (2002) afirmó que las perspectivas feministas se encontraban ausentes en el discurso sobre el abuso de las personas mayores en el Reino Unido. Enfatizó la importancia de un enfoque feminista para la visibilización de la calidad de las relaciones de cuidado, como también de las relaciones sociales implicadas en ellas. Whittaker (1995) asumió que la tarea consistía en plantear una explicación alternativa sobre el fenómeno, como parte de la lucha política más amplia hacia la prevención y el cambio real: campos sobre los cuales las feministas tenían una gran experiencia y conocimiento.

### **Conclusiones**

En este artículo presentamos un estado del arte acerca de los estudios sobre la violencia hacia las personas mayores. Nos centramos en documentos producidos desde las ciencias sociales y de la salud en algunos países del Norte global (Estados Unidos, Reino Unido y Canadá) entre 1970 y 2020. Los agrupamos en tres periodos. El primero, de 1970 a 1980, lo llamamos periodo del *problema oculto*. El segundo, entre 1980 y 2000, lo denominamos periodo del *problema público*. El tercero, entre 1990 y 2020,

lo nombramos periodo del *problema generizado*. Si bien, estos periodos conforman marcos interpretativos respecto de la producción científica expresada durante cada intervalo de tiempo, cabe mencionar como una limitación de este estudio la ausencia de una mirada centrada en estudios que se sitúen a la vez bajo miradas mixtas. A continuación, presentamos los elementos más relevantes de los documentos incluidos en esta revisión.

Primero, identificamos en los tres periodos la persistencia de las indefiniciones sobre el fenómeno, que da origen a una pluralidad de términos y tipologías (Pedrick-Cornell y Gelles, 1982; Steuer y Austin, 1980). Estos múltiples conceptos y clasificaciones están asociados a los diferentes marcos de interpretación respecto de la violencia hacia las personas mayores, que tienen coincidencias y ambigüedades con la perspectiva de la violencia doméstica y familiar, con el enfoque del abuso y la perspectiva de la protección social. Esta imprecisión conceptual está influida, por una parte, por las diferentes perspectivas sobre el género y la edad en los marcos interpretativos desde los cuales se derivan las diferentes formas de atención y protección social. Por otra parte, por la pluralidad de disciplinas desde donde se focalizan los análisis: medicina, trabajo social, sociología y psicología. No obstante, esta interdisciplinariedad potencia diálogos que colaboran en un análisis más complejo del problema.

Segundo, estos diversos marcos interpretativos sitúan su atención en tres elementos principales: 1) la pareja conyugal; 2) las relaciones intergeneracionales; y 3) las instituciones. Pero olvidan que el foco del análisis no debería estar puesto únicamente en los “lugares” donde se expresa la violencia (hogar nuclear o extenso, instituciones), sino también en la relación de poder y opresión que los atraviesa (Osborne, 2009). Poner la mirada en las relaciones de poder permite entender la violencia como un problema que se puede dar a lo largo del curso de vida y en el marco de diferentes relaciones sociales (parentesco, institucionales) lo que no quita, obviamente, que la violencia de género también surja en la edad adulta (Meyer et al., 2020).

Tercero, Crockett et al. (2018) identifican que las mujeres mayores enfrentan un “estigma interseccional” en el cual se combinan prejuicios sociales y suposiciones basadas en la edad, el género y la sexualidad, potenciando los riesgos de sufrir distintos tipos de abuso. Las consecuencias de la discriminación por edad y de género son acumulativas y se amplían cuando se considera las discriminaciones raciales, de clase social, orientación sexual, discapacidad y socioeconómicas (Crockett et al., 2018). En este escenario, el enfoque interseccional enfatiza la necesidad de establecer diálogos interdisciplinarios. Al respecto, habría que avanzar hacia la incorporación de metodologías cualitativas que permitan dimensionar las múltiples opresiones que las mujeres mayores atraviesan y sus subjetividades.

Cuarto, las relaciones de parentesco y cuidado son un eje de desigualdad social que demanda mayor problematización para la interpretación de la violencia hacia las

personas (y particularmente, mujeres) mayores. Vimos el carácter protagónico de la violencia en el ámbito del hogar. Identificamos el foco en las instituciones públicas y privadas. Respecto de este punto, observamos que, en ambos casos, las ideologías asociadas a la protección social y a los cuidados, de fuerte énfasis familista, permean los diferentes marcos de interpretación de la violencia.

Las obligaciones morales derivadas de las posiciones de parentesco influyen en la forma como las sociedades organizan social y políticamente el cuidado. La distribución de responsabilidades del cuidado y de la protección social de las personas mayores entrega diferentes protagonismos a las familias, al Estado, al mercado y a la comunidad, dependiendo de lo (des)mercantilizado, (des)familiarizado o estratificado que se encuentren los regímenes de bienestar (Esping-Andersen 1993, 2000; Martínez Franzoni, 2007; Orloff, 1993, 2009). Esa ideología respecto de quien debe cuidar y proteger a quien también permea los estudios de la violencia hacia las mujeres mayores en la literatura revisada, pero centralizando la mirada en las familias.

Esta ausencia respecto de la centralidad de la vida potencia una quinta reflexión, asociada a la invisibilidad de la comunidad como un actor que provee cuidado y protección en casos de violencia hacia las mujeres mayores. Lo anterior se encuentra en estrecha relación con la necesidad de realizar más estudios con enfoques feministas, que incorporen metodologías reflexivas y colaborativas. Vinton (1999) enfatiza en el rol que juega el apoyo grupal frente a situaciones de violencia doméstica contra las mujeres. Un apoyo fundamental que evita la marginalización y contribuye a que ellas sepan que sus vidas importan, que no están solas.

Sexto, finalizamos la revisión señalando la necesidad de unir esfuerzos desde la investigación social interdisciplinaria, la intervención social y la política pública para generar una potencia transformadora que supere miradas compartimentalizadas respecto del fenómeno del maltrato, abuso y violencia hacia las personas mayores, avanzando hacia enfoques feministas que enfatizan la importancia de que las mujeres tengan el control de sus vidas y cuerpos (Vinton, 1999).

## Referencias

- Aitken, L. y Griffin, G. (1999). Visibility Blues: Gender Issues in Elder Abuse in Institutional Settings. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 10 (1-2), 29-42. Doi: [https://doi.org/10.1300/J084v10n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J084v10n01_03).
- Baker, A. (1975). Granny battering. *Modern Geriatrics*, 5 (8), 20-24.
- Brandl, B. y Raymond, J. (1997). Unrecognized elder abuse victims. Older abused women. *Journal of Case Management*, 6(2), 62-68.
- Band-Winterstein, T. y Eisikovits, Z. (2010). Towards phenomenological theorizing about old women abuse. *Ageing International*, 35(3), 202-214. Doi: <https://doi.org/10.1007/s12126-010-9067-y>.

- Bennett, G. y Kingston, P. (1993). *Elder Abuse. Concepts, theories and interventions*. Springer-Science.
- Bereman, G. (1966). Anemic and emetic analyses in social anthropology. *American Anthropologist* 68 (2), 346-354.
- Block, M., y Sinnott, J. (Eds.). (1979). *The battered elder syndrome: An exploratory study*. Center on Aging, University of Maryland.
- Briley, M. (1979). Battered parents. *Dynamic years*, 14(2), 24-27.
- Burston, G. R. (1975). Granny-battering. *British Medical Journal*, 3, 592.
- Butler, R. (1969). Age-Is: Another Form of Bigotry. *The Gerontologist*, 9(4), 243-246.
- Crockett, C., Brandl, B. y Dabby, F. (2015). Survivors in the Margins: The Invisibility of Violence Against Older Women. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 27(4-5), 291-302.
- Crockett, C., Cooper, B. y Brandl, B. (2018). Intersectional Stigma and Late-Life Intimate-Partner and Sexual Violence: How Social Workers Can Bolster Safety and Healing for Older Survivors. *The British Journal of Social Work*, 48(4), 1000-1013.
- Cormican, E. (1980). Social Work and Aging: A Review of the Literature and How it is Changing. *The International Journal of Aging and Human Development*, 11(4), 251-267. Doi: <https://doi.org/10.2190/rhw7-3ymr-8vqt-9969>.
- Cummings, E. y Henry, W.E. (1961). *Growing Old*. Basic: New York.
- Del Valle, T. (1999). Procesos de la memoria: cronotopos genéricos. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (19), 211-225.
- Dobash, E. y Dobash, R. (1979). *Violence Against Wives*. New York: Free Press.
- Dobash, E., Dobash, R., Wilson, M. y Daly, M. (1992). The myth of sexual symmetry in marital violence. *Social problems*, 39(1), 71-91. Doi: <https://doi.org/10.2307/3096914>.
- Dundes, A. (1962). From etic to emic units in the structural study of folktales. *The Journal of American Folklore* 75 (296), 95-105. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/538171>.
- Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Esping-Andersen, G. (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Ariel.
- García, D. y Smolak-Lozano, E. (2013). Comunicación de crisis: compilación y revisión de teorías y taxonomías prácticas desde una perspectiva cualitativa. *Vivat academia*, (124), 51-67.

- Gelles, R. y Straus, M. (1979). *Contemporary Theories About the Family*. New York: Free.
- Giordano, H. y Giordano, J. (1984). Elder abuse: A review of the literature. *Social Work*, 29(3), 232-236. Doi: <https://doi.org/10.1093/sw/29.3.232>.
- Gracia, J. (2011). El maltrato familiar hacia las personas mayores: Algunas reflexiones para la delimitación de un territorio de fronteras difusas. *Oñati socio-legal series*, 1(8), 4-26.
- Grunfeld, A., Larsson, D., MacKay, K. y Hotch, D. (1996). Domestic violence against elderly women. *Canadian Family Physician*, 42, 1495-1493.
- González, H. (2018). Género, cuidados y vejez: Mujeres «en el medio» del trabajo remunerado y del trabajo de cuidado en Santiago de Chile. *Prisma Social: Revista de investigación social*, (21), 194-218.
- González, H. y Guizardi, M. (2020). Las mujeres y el envejecimiento en la investigación social (1950-2018). *Revista Estudos Feministas*, 28, 1-14.
- Guzmán, M. y García, J. M. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte. *Perfiles educativos*, 38 (153), 51-64.
- Harris, M. (1976). History and significance of the emic/etic distinction. *Annual Review of Anthropology* 5 (1), 329-350.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra, S. A
- Hightower, J. (2004). Age, gender and violence: The abuse againsts elder womens. *Geriatrics & Aging*, 7(3), 60-63.
- Hudson, M. y Johnson, T. (1986). Elder Abuse and Neglect: A Review of the Literature. En C. Eisdorfer (Ed.), *Annual Review of Gerontology and Geriatrics* (p. 81-134).
- Jack R. (1992) Institutionalised Elder Abuse, Social Work and Social Services Departments. *Baseline* 50, 24-27.
- Jones, J., Holstege, C. y Holstege, H. (1997). Elder abuse and neglect: Understanding the causes and potential risk factors. *The American Journal of Emergency Medicine*, 15(6), 579–583. Doi: <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3979>.
- Kilbane, T., y Spira, M. (2010). Domestic violence or elder abuse? Why it matters for older women. *Families in Society*, 91(2), 165-170. Doi: <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3979>.
- Kingston, P., Penhale, B. y Bennett, G. (1995). Is elder abuse on the curriculum? The relative contribution of child abuse, domestic violence and elder abuse in social work, nursing and medicine qualifying curricula. *Health & Social Care in the Community*, 3(6), 353-362. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.1996.tb00036.x>.

- Kingston P. y Penhale B. (Eds) (1995). *Family Violence and the Caring Professions*. Macmillan: Basingstoke.
- Kurtz, D. (1989). Social Science Perspectives On Wife Abuse. *Gender & Society*, 3(4), 489–505. Doi: <https://doi.org/10.1177/089124389003004007>.
- Lachs, M. y Pillemer, K. (2004). Elder abuse. *The Lancet*, 364(9441), 1263-1272. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(04\)17144-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(04)17144-4).
- Lau, E. y Kosberg J. (1979). *Abuse of the elderly by informal care providers: practice and research issues*. Paper presented at the 31st Annual Meeting of the Gerontological Society, Dallas, Texas.
- Letelier, A. (2005). Maltrato en la Vejez. Universidad de Chile Santiago, Chile. *Revista de psicología*, 14(1), 99-112.
- Long, C. (1981). Geriatric abuse. *Issues in mental health nursing*, 3(1-2), 123-135.
- Martínez Franzoni, J. (2007). *Regímenes del bienestar en América Latina*. Madrid: Fundación Carolina.
- McCreadie, C. (1991). *Elder abuse: an exploratory study*. Age Concern Institute of Gerontology.
- McCreadie, C. y Tinker, A. (1993). Abuse of elderly people in the domestic setting: A UK perspective. *Age and ageing*, 22(1), 65-69. Doi: <https://doi.org/10.1093/ageing/22.1.65>.
- McGarry, J., Simpson, C. y Hincliff-Smith, K. (2010). The impact of domestic abuse for older women: a review of the literature. *Health & Social Care in the Community*, 19(1), 3–14.
- Mears, J. (2015). Violence against older women: Activism, social justice, and social change. *Journal of elder abuse & neglect*, 27(4-5), 500-513. Doi: <https://doi.org/10.1080/08946566.2015.1094301>.
- Meyer, S., Lasater, M. y García-Moreno, C. (2020). Violence against older women: A systematic review of qualitative literature. *PloS one*, 15(9), 1-43. Doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239560>.
- Molina, N. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la salud Visual y Ocular*, (5), 73-75. Doi: <https://doi.org/10.19052/sv.1666>.
- Morbey, H. (2002). Older women's understanding of elder abuse: Quality relationships and the 'stresses of caregiving'. *The Journal of Adult Protection*, 4(3), 4-14. Doi: <https://doi.org/10.1108/14668203200200017>.
- Nerenberg, L. (2002). *A Feminist Perspective on Gender and Elder Abuse: A Review of the Literature*. National Committee for the Prevention of Elder Abuse.
- Ogg, J. y Munn-Giddings, C. (1993). Researching elder abuse. *Ageing & Society*, 13(3), 389-413. Doi: <https://doi.org/10.1017/s0144686x00001094>.



- Orloff, A. S. (1993). Gender and the social rights of citizenship: The comparative analysis of gender relations and welfare states. *American sociological review*, 58, 303-328. Doi: <https://doi.org/10.2307/2095903>.
- Orloff, A. S. (2009). Gendering the comparative analysis of welfare states: An unfinished agenda. *Sociological theory*, 27(3), 317-343.
- Osborne, R. (2009). *Apuntes sobre violencia de género*. Edicions Bellaterra.
- Pagelow, M. (1983). The 'Battered Husband Syndrome': Social problem or much ado about little? *The Sociological Review*, 31, 172-195. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1983.tb00102.x>.
- Palmore, E. (1977). Facts on Aging: A Short Quiz. *The Gerontologist*, 17(4), 315-320. Doi: <https://doi.org/10.1093/geront/17.4.315>.
- Pedrick-Cornell, C. y Gelles, R. (1982). Elder abuse: The status of current knowledge. *Family Relations*, 31, 457-465. Doi: <https://doi.org/10.2307/584179>.
- Penhale, B. (1999). Bruises on the Soul: Older Women, Domestic Violence, and Elder Abuse. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 11(1), 1-22. Doi: [https://doi.org/10.1300/J084v11n01\\_01](https://doi.org/10.1300/J084v11n01_01).
- Penhale, B. (2003). Older women, domestic violence, and elder abuse: A review of commonalities, differences, and shared approaches. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 15(3-4), 163-183. Doi: [https://doi.org/10.1300/J084v15n03\\_10](https://doi.org/10.1300/J084v15n03_10).
- Penhale, B. y Kingston, P. (1995). Elder abuse: an overview of recent and current developments. *Health & Social Care in the Community*, 3(5), 311-320. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.1995.tb00032.x>.
- Pillemer, K. y Finkelhor, D. (1988). The prevalence of elder abuse: A random sample survey. *The gerontologist*, 28(1), 51-57. Doi: <https://doi.org/10.1093/geront/28.1.51>.
- Pillemer, K. y Wolf, R. (Eds.). (1986). *Elder abuse: Conflict in the family*. Greenwood Publishing Group.
- Pritchard, C. (1992). What can we afford for the National Health Service?. *Social Policy & Administration*, 26(1), 40-54. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.1992.tb00527.x>.
- Podnieks, E. (1993). National Survey on Abuse of the Elderly in Canada. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 4(1-2), 5-58. Doi: [https://doi.org/10.1300/J084v04n01\\_02](https://doi.org/10.1300/J084v04n01_02).
- Quinn, M. J. y Tomita, S. K. (1997). *Elder abuse and neglect: Causes, diagnosis, and interventional strategies (Vol. 8)*. Springer Publishing Company.
- Ramos, M. (2018). Estudio etnográfico sobre el envejecer de las mujeres mayores desde una perspectiva de género y de curso vital. *Prisma Social: revista de investigación social*, (21), 75-107.




- Rathbone-McCuan, E. (1980). Elderly Victims of Family Violence and Neglect. *Social Casework*, 61(5), 296–304. Doi: <https://doi.org/10.1177/104438948006100505>.
- Star, B. (1981). The impact of violence on families. *Conciliation Courts Review*, 19 (2), 33-40.
- Sepúlveda, P. (2018). Mujeres mayores y violencia de género en la pareja en Santiago de Chile: El género y la edad en la búsqueda de Ayuda. Dirección General de Violencia de Género (Ed.), *Artículos científicos Congreso para el Estudio de la Violencia contra las Mujeres* (pp. 112-118). Junta de Andalucía. Consejería de Justicia e Interior Dirección General de Violencia de Género.
- Straus, M. y Gelles, R. (1986). Societal change and change in family violence from 1975 to 1985 as revealed by two National Surveys. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 465-479.
- Steuer, J. y Austin, E. (1980). Family Abuse of the Elderly. *Journal of the American Geriatrics Society*, 28(8), 372–376. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.1980.tb01101.x>.
- Straus, M. (1979). Measuring Intrafamily Conflict and Violence: The Conflict Tactics (CT) Scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41(1), 75. Doi: <https://doi.org/10.2307/351733>.
- Straus, M., Gelles, R. y Steinmetz, S. (1980). *Behind closed doors: Violence in the American family*. Anchor Books.
- Select Committee on Aging (1980). *Elder abuse Joint Hearing before the Special Committee on Aging United States Senate and the Select Committee on Aging U.S House of Representative Ninety-Sixth Congress Second Sesion*. House of Representatives. Washington. D.C: U.S. Government Printing Office.
- Straka, S. y Montminy, L. (2006). Responding to the Needs of Older Women Experiencing Domestic Violence. *Violence Against Women*, 12(3), 251–267.
- Steinmetz, S. (1977). *The Cycle of Violence: Assertive, Aggressive, and Abusive Family Interaction*. New York: Praeger.
- Steinmetz, S. (1978). Battered parents. *Society*, 15(5), 54–55.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Tierney, K. (1982). The Battered Women Movement and the Creation of the Wife Beating Problem. *Social Problems*, 29(3), 207–220. Doi: <https://doi.org/10.2307/800155>.
- Valles, S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Vinton, L. (1988). *Abused Elderly Who Refuse Service Offers: A Population-At-Risk*. Proceedings of the Fourth National Symposium on Doctoral Research and Social Work Practice, Columbus, Ohio.

- Vinton, L. (1991). Abused Older Women. *Journal of Women & Aging*, 3(3), 5–19.
- Vinton, L. (1999). Working with abused older women from a feminist perspective. *Journal of Women & Aging*, 11 (2-3), 85-100.
- Whittaker, T. (1995). Violence, gender and elder abuse: Towards a feminist analysis and practice. *Journal of Gender Studies*, 4(1), 35-45.
- Wolf, R. (1988). Elder abuse: Ten years later. *American Geriatrics Society*, 36(8), 758-762.
- Wolf, R. (1990). Testimony on Behalf of the National Committee for the Prevention of Elder Abuse Before the U.S. House Select Committee on Aging, Subcommittee on Human Services. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 2(1-2), 137–150.
- Wolf, R. y Pillemer, K. (1989) *Helping Elderly Victims: The reality of Elder abuse*. Columbia University Press.

### Sobre los autores

HERMINIA GONZÁLVIZ TORRALBO es Académica e investigadora del Instituto de Investigación y Postgrado en la Facultad de Derecho y Humanidades de la Universidad Central de Chile. Doctora en Antropología Social y Diversidad Cultural por la Universidad de Granada. Magister en Migración, Refugio y Relaciones Intercomunitarias por la Universidad Autónoma de Madrid. Antropóloga Social por la Universidad Miguel Hernández. Trabajadora Social por la Universidad de Alicante. Sus principales temas de investigación son: 1) desigualdades de género y parentesco a la luz del fenómeno migratorio; 2) cuidados y familia transnacional y; 3) organización social y moral de los cuidados en el proceso de envejecer. Correo Electrónico: herminiagonzalvez@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-4929-2521>

CARLA BRAVO ROJAS es Antropóloga Social por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus principales áreas de investigación son género, memoria, envejecimiento y antropología rural. Correo electrónico: cabravo15@uc.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-3660-9681>

## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**“En la pampa todos somos gauchos...” Etnografía del arreo en la frontera de la Norpatagonia<sup>1</sup>**

*“In the pampa we’re all gauchos...” Ethnography of cattle-drive in the North Patagonia frontier*

**ANDREA FREDDI**

*Universidad de Los Lagos, Chile*

**RESUMEN** Las comunidades cordilleranas de la Norpatagonia chilena preexisten al trazado de las fronteras Chile-Argentina y sus prácticas de arreo de ganado pueden ser consideradas trayectorias que desestabilizan la rigidez de los límites del Estado-nación y de su vocación geográfica norte-sur. Este artículo pretende relatar desde una perspectiva etnográfica y participativa la experiencia de trashumancia de un grupo de arrieros desde la zona fronteriza de Paso El León hasta Cochamó, en la costa del Pacífico. A través del relato etnográfico se muestra cómo los arrieros de Paso El León se apropian y vuelven habitable un espacio pensado para la división de naciones y explotación de recursos. El



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

1. Este artículo presenta resultados de las investigaciones financiadas por ANID + PAI CONVOCATORIA NACIONAL SUBVENCIÓN A INSTALACIÓN EN LA ACADEMIA CONVOCATORIA AÑO 2019 + Folio PAI77190103. Se agradece a: la familia Bahamonde Turra, la gente de Cochamó, Alejandra Carreño y Francisco Araos, Allan Yu Iwama, Constanza Miranda Bustos y Lucaz González Espinoza. Se agradecen también a los revisores anónimos y los editores de la revista CUHSO. Los mapas son elaborados por Allan Yu Iwama.

ritual de la trashumancia arriera renueva anualmente los elementos constitutivos de una experiencia (trans)fronteriza y a la vez profundamente territorializada: pone en evidencia el carácter fluido de la identidad nacional y revela una forma de habitar el territorio basada en un orden social que contempla la interdependencia entre humanos y no-humanos. Se muestra, además, la relación entre el surgimiento de la trashumancia y la colonización de la Patagonia en el siglo XIX y cómo, en la actualidad, la posibilidad de revivir la cultura gaucha tiene que ver con los límites definidos por algunos actores claves de la "posfrontera": el turismo, el conservacionismo y el extractivismo.

**PALABRAS CLAVE** Fronteras; Chile; Patagonia; arrieros.

**ABSTRACT** The Andean communities of Chilean Northern Patagonia pre-existed the establishment of the Chile-Argentina border and their cattle-drive practices defies the rigidity of Nation-State limits and its north/south geographical vocation. Using an ethnographic and participative perspective, this article aims to describe the experience of a cattle-drive journey from the border village of Paso El León to Cochamó, on the Pacific coast. The paper shows how *arrieros* from Paso El León appropriate and inhabit a space that was shaped to divide nations and exploit its resources. Every year, the cattle-drive ritual renews the constitutive elements of a deeply territorialized border experience: it shows the fluid character of national identity and highlights a peculiar way of inhabiting the territory (based on a social order that involves the interdependency between humans and other-than-humans). This article also shows the relation between the origins of cattle-drive practices and the colonization of Patagonia in the XIX century and how, in recent years, the possibilities to maintain the *gaucho* culture are related to limits defined by some of the key actors of the "post-frontier" actors: tourism, conservationism and extractivism.

**KEY WORDS** Frontiers; Chile; Patagonia; cattle-drive.

## Introducción

El paso fronterizo Cardenal Samoré une la X Región de los Lagos chilena con la Región de Neuquén en Argentina y parece ser el exacto opuesto a las fronteras bulliciosas y caóticas que forman parte del imaginario colectivo. El tráfico de personas y mercancías es ordenado por una única vía de comunicación que surca los espesos bosques andinos. Por ambos lados, conforme uno va acercándose a la línea divisoria, se hacen más escasos los poblados y la altitud sube siguiendo la morfología de la cordillera, y con ella, la voluntad de los próceres decimonónico que vieron en los

Andes la frontera “natural” entre los dos países. Este paso es un espacio moldeado y disciplinado por discursos nacionalistas que transformaron la montaña en frontera (Núñez, 2013): un lugar vacío y remoto, un lugar de paso donde se regulan flujos económicos de turistas y mercancías, un límite “natural”. El confín entre Chile y Argentina se cruza superando una línea imaginaria en el medio de una *no man’s land* de 38 kilómetros, delimitada por los controles fronterizo de ambos países. Dentro de este espacio liminal el viajero se encuentra afuera de un país sin haber todavía entrado en el otro. Es como si ambos leviatanes regalaran unos minutos de libertad apátrida al transeúnte, que entre carteles de despedida y bienvenida, encuentra la oportunidad de metabolizar el cambio y de sentir un placentero *horror vacui*, antes de volver bajo el alero de las leyes.

Sin embargo, el paso Cardenal Samoré es solamente un punto en el mapa. Más allá del límite oficial, se abre una vasta área fronteriza porosa e intersticial donde los confines del Estado-nación son constantemente atravesados en sentido material y simbólico. El viaje que estoy realizando, contradice la idea monolítica y disciplinada de frontera (y de Estado) que el paso Samoré quiere inspirar. Me encuentro dentro de un transporte subsidiado por el Estado chileno que periódicamente acompaña los habitantes de Paso El León desde los principales centros urbanos de la Región de los Lagos hasta su comunidad. Paso El León, si bien se encuentra en la misma región, anexo a la Comuna de Cochamó, no puede ser alcanzado por medio de vehículos sino pasando por el territorio argentino (ver Figura 1). Las familias de los colonos que ocuparon la zona a finales del siglo XIX fueron divididas por una línea definida en 1902 a través de los Pactos de Mayo y, a pesar de que el límite se fue haciendo más consistente conforme avanzaba el siglo XX, las identidades nacionales siguen siendo fluidas y las relaciones transfronterizas intensas. Los habitantes de Paso El León tienen Argentina a lado y de hecho se abastecen en centros urbanos como El Bolsón y San Carlos de Bariloche e incluso acuden a los centros de salud de dichas ciudades. En cambio, para llegar a las localidades chilenas de las cuales dependen administrativamente, tienen dos opciones: o dan la vuelta larga por el paso Cardenal Samoré por medio del transporte subsidiado o emprenden un viaje de varios días a caballo.

El viaje a caballo es la motivación que me lleva a la localidad de Paso El León. La familia Bahamonde me invitó a participar de la travesía que todos los años realizan para transportar hasta Cochamó el ganado bovino que crían en los pastizales de montaña. Hombres y animales atraviesan la cordillera de los Andes recorriendo las huellas abiertas por los arrieros a lo largo de los años y empalmando en algunos tramos con un antiguo camino fiscal que conduce hasta la localidad de Cochamó, posicionada en el estuario de Reloncaví, el fiordo más septentrional que el océano Pacífico forma en la Patagonia chilena. El comercio del ganado y la trashumancia de los arrieros, o troperos, son prácticas sociales que están íntimamente vinculadas con la memoria

histórica y con el sentido de comunidad de los habitantes de Paso El León. Como se verá, tales prácticas están al origen de la llegada de sus ancestros en estos parajes y son las que les han permitido habitar el espacio geográfico de la frontera desarrollando saberes y modos de vida peculiares. En la fase histórica actual, la rentabilidad de la venta de ganado está en crisis. Por ello, Eliseo Bahamonde, oriundo de Paso El León de 35 años, ha conseguido financiamiento de parte de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO)<sup>2</sup> para desarrollar un proyecto turístico. La trashumancia de febrero 2020, en la cual participo, es la prueba general de la inauguración de la "Ruta Tropera", una experiencia que pretende proponer una mezcla de turismo de aventura, observación de flora y fauna andina y conocimiento de la cultura gaucha, con el objetivo de mantener viva la tradición del arreo y generar ingresos durante los meses de verano en los parajes de la Norpatagonia.

Este artículo tiene como propósito relatar el trayecto cumplido desde la entrada a Argentina en el paso Cardenal Samoré hasta la llegada a Cochamó, cinco días después. El relato etnográfico se construye a partir de la observación participante desarrollada formando parte de la trashumancia y de 18 entrevistas semiestructuradas realizadas en la comuna de Cochamó en los meses de diciembre, enero y febrero 2019/2020. El objetivo es ofrecer una representación inmediata y vívida de la experiencia, enfocándose en las micro-relaciones entre seres humanos, animales no humanos y ambiente en movimiento. Sin embargo, el texto no tiene solamente un sentido testimonial y descriptivo, pues la narración tiene como objetivo mostrar las maneras concretas a través de las cuales los márgenes y las zonas de frontera nos proporcionan un entendimiento claro de los procesos de construcción y negociación de las culturas y las identidades (Rosaldo, 1989; Wendl y Rösler, 1999).

La ruta de los troperos es también un recorrido a través de las políticas y de los discursos que han forjado el Estado-nación chileno (y de reflejo, el argentino), así como de los que actualmente definen los equilibrios de poder en el país. El camino, que se desarrolla en un *limes* aparentemente salvaje y despoblado, se despliega en realidad por un espacio cuya percepción es ordenada por procesos histórico-sociales de larga duración, entrelazados con memorias familiares, objetos, saberes y con el ambiente mismo. Recorriéndolo, los troperos hacen experiencia directa y corporal de estos espacios y develan la lógica que los ordena. Siguiendo a de Certeau (2001), el acto de caminar (en este caso, de cabalgar) tiene un potencial desestabilizante. El espacio se habita a través de prácticas que lo connotan socialmente. A través de sus movimientos, de sus interacciones, los "caminantes" se apropian y vuelven habitable un espacio creado para dividir y clasificar según la lógica excluyente del Estado-nación. En este sentido, el artículo busca responder al llamado de Clifford (2008, p. 42)

---

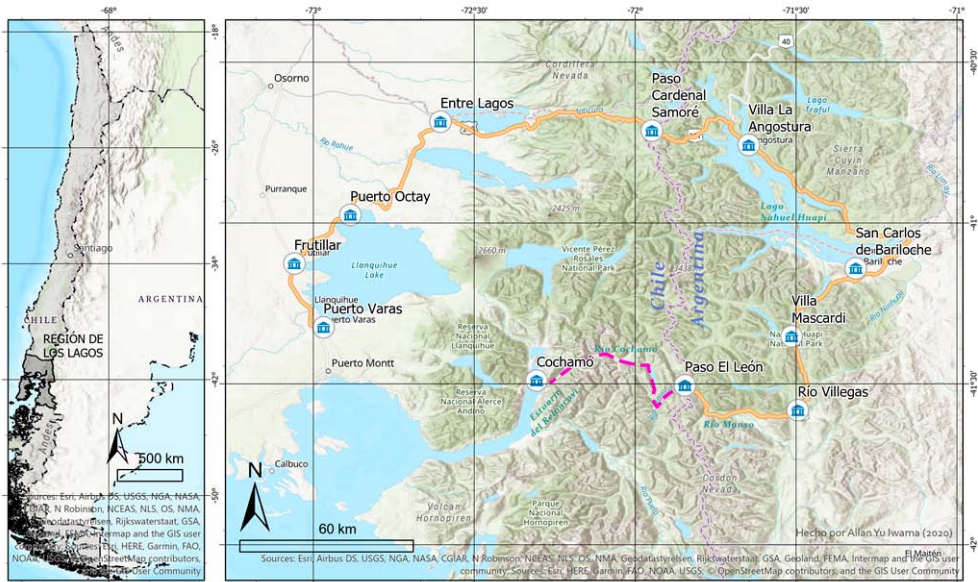
2. Agencia del gobierno de Chile promotora del crecimiento económico regional.



cuando dice que hay que “repensar las culturas como sitios de residencia y de viaje, tomar en serio los conocimientos producidos por el viaje”. La idea de “viaje” parece particularmente apropiada para comprender la experiencia (trans)fronteriza de los arrieros de Paso El León: sus antepasados llegaron a la zona por medio de migraciones empujadas por la épica de la frontera, cada desplazamiento es un viaje hacia los dos países entre los cuales viven suspendidos y la “ruta tropera”, que todos los años realizan, es la experiencia que define su forma de habitar el territorio. Además, hoy en día, para revitalizarla, buscan insertarla dentro de los circuitos de otras prácticas de viaje: el turismo internacional. Enfocarse en el viaje, dice Clifford, permite resaltar las ideas de cruce, mezcla e interacción, tensionando las nociones estáticas y esencialistas de cultura. En este sentido, el artículo busca mostrar cómo los desplazamientos de los arrieros y las realidades sociales que develan, cuestionan algunas de las dicotomías clásicas -cultura/naturaleza, civilizado/salvaje, centro/periferia, Chile/Argentina, modernidad/tradición- que históricamente se han aplicado para comprender y gobernar su experiencia.

### Figura 1

Mapa del recorrido en bus y a caballo. Allan Yu Iwama 2020.



**Ciudades** — **Ruta en Bus**  
**Ruta Tropera**

## Norte-Sur vs Este-Oeste

Después de cruzar el límite en el paso Cardenal Samoré, el bus subsidiado se dirige hacia el sur, serpenteando por la ruta 40, paralelo a la frontera. Se mueve seguro por el eje norte-sur que caracteriza la vocación espacial de las dos naciones, buscando en la grandiosa pared andina la fisura para volver a Chile. Sin embargo, las localidades que atraviesa deben su existencia a un histórico eje de movilidad este-oeste, ahora parcialmente ocultado por el trazo firme de la línea que separa ambos Estados. La historia de los poblados que se cruzan mira hacia el oeste, su existencia se debe a flujos de personas y mercancías que tienen su centro de operaciones en el océano Pacífico.

San Carlos de Bariloche, antes de transformarse en una renombrada localidad turística, nació como centro de negocios transandinos. El pueblo es fundado por Carlos Wiederhold, chileno de origen suizo que cruza la cordillera en el año 1895 por el paso Pérez Rosales y llega a instalarse en el margen oriental de lago Nahuel Huapi (Méndez y Muñoz Sougarret, 2013; Puigmal, 2009). El empresario chileno empieza así un florido comercio de pieles y mercancías que conecta la pampa argentina con la ciudad portuaria de Puerto Montt, pasando por las praderas de Osorno en Chile (Méndez, 2011; Méndez y Muñoz Sougarret 2013, p. 166). De esta manera, se apropia de una ruta comercial que en tiempos coloniales era usada por los pueblos originarios payas y tehuelches (Alioto, 2011; Bandieri, 2001; Bengoa, 2000) y la inserta en redes de intereses económicos de más amplio aliento. La Sociedad Anónima Comercial y Ganadera Chile-Argentina, empresa binacional con participación alemana, adquiere el negocio de Wiederhold. Hacia la primera década del siglo XX, esta empresa privada se transforma en la entidad de mayor poder económico y político en la Norpatagonia gracias al control del tráfico intercordillerano, la propiedad de las tierras, el monopolio del comercio y el acceso a dos salidas al océano Pacífico (Lusetti y Martin, 2000; Méndez y Muñoz Sougarret, 2013).

De este modo, Bariloche se transforma en el centro de una especie de entidad paraestatal y supranacional que condensa los principales rasgos de la colonización de la Patagonia. En ambos países ésta es consecuencia de operaciones genocidas de expansión territorial, narradas como empresas civilizadoras. A través de la Campaña del Desierto (1878-1885) argentina y de la Pacificación de la Araucanía (1860-1883) chilena, los pobladores indígenas sufren la invasión militar, las masacres, el despojo de las tierras y los desalojos forzados (Navarro Floria, 1999). Esta operación de limpieza étnica se complementa con un trabajo de creación discursiva de los territorios sureños entendidos como "tierras vacías". La Patagonia, en particular, se vincula tempranamente a un imaginario de *finis terrae*, frontera, territorio al margen de la ley, apto para las hazañas de conquistadores y aventureros (Bello, 2017; Facchinetti et al., 1997; Núñez et al., 2014). Un imaginario que es explotado por los Estados implicados y utilizado para emprender un lucrativo proceso de colonización delegado a la



iniciativa privada y basado en la concesión de tierras y aguas a compañías extranjeras (Araya y Vásquez, 2016; Blanco, 2008; Navarro Floria, 2007). En Chile la creación de este “espacio vacío” es un paso preliminar para la obtención de tierras que son usadas con el fin de estimular los sueños de prosperidad e independencia de migrantes europeos y nacionales. Éstos son invitados a realizar una verdadera misión civilizatoria, a convertirse en pioneros responsables de la domesticación del caos de la naturaleza salvaje, en nombre del Estado y el capital. Se busca, tal como lo promueve la coyuntura económica de la época, crear economías de enclave basadas en la explotación y exportación de materias primas, dependientes de capitales extranjeros (Cardoso y Faletto, 1969; Roseberry, 1989). De tal manera, se espera que estas periferias se inserten dentro del sistema mundo y que Chile realice su “Destino Manifiesto”: su vocación territorial de nación homogénea que se desarrolla sin interrupciones sobre un eje norte-sur, desde Arica hasta Magallanes.

El discurso del “desierto” crea lo que Núñez et al. (2016) definen como “silencio geográfico”, es decir la negación y el silenciamiento de formas anteriores y alternativas de habitar el territorio que no se concilian con la modernidad capitalista que la expansión estatal quiere promover. El territorio se norma, se parcela, y se privatiza para favorecer los intereses particulares de las grandes compañías ganaderas y frigoríficas, en detrimento de modos de subsistencia seminómadas de las sociedades que habitan las zonas litorales y cordilleranas. El eje nacionalista norte-sur y la definición oficial de los límites con Argentina a través de los Pactos de Mayo del 1902, transforma también el espacio andino. De ser un área de soporte de relaciones, intercambio, circulación y conflictos, la cordillera se vuelve un «macizo nevado de gran elevación, impenetrable y desértico» (Núñez, 2013, p. 90), es decir aquella frontera “natural” que garantiza la homogeneidad cultural y protege la soberanía de las dos naciones, corroborando la idea de una vocación teleológica a la conformación territorial actual de los dos países vecinos. De esta manera, sigue Núñez (2013), se niegan las realidades sociales y culturales de la cordillera, se ocultan los saberes locales que ahí se han desarrollado, se olvida la larga duración de sus conexiones y tránsitos y se hace de la montaña una frontera física y política.

De hecho, la antes mencionada “Sociedad Anónima Comercial y Ganadera Chile-Argentina”, aunque en un principio se legitima como baluarte de civilización (Méndez y Muñoz Sougarret, 2013, p. 172), no sobrevive a la frontera. Los sentimientos nacionalistas y xenófobos que se desarrollan en conjunto con la consolidación burocrática de los dos aparatos estatales y la disolución de las inversiones europeas post primera guerra mundial, la llevan a la quiebra. Bariloche se argentiniza y empieza un camino que la transforma de vanguardia civilizatoria en medio del “desierto” a destinación turística: la “Suiza argentina” (Navarro Floria, 2007).

Una vez superada esta ciudad y siguiendo el camino rumbo el sur, los nombres de las localidades vuelven a recordar una historia de conexiones este-oeste. Villa Mascardi, en las orillas del homónimo lago, lleva el nombre del misionero jesuita italiano que ya en siglo XVII recorría estas tierras persiguiendo quimeras. La búsqueda de la Ciudad de los Cesares empujó al religioso a dejar la isla de Chiloé, adentrándose en los bosques de alerce de la cordillera hasta llegar a los lagos argentinos donde, sin poder encontrar la ciudad encantada, decidió fundar su propia comunidad, congregando las poblaciones indígenas tehuelches en una misión evangelizadora solitaria que lo conduciría a la muerte (Acuña, 2014; Urbina, 2008). El camino que el bus recorre paralelo a la montaña/frontera termina en Río Villegas. En esta localidad, que por macabra ironía lleva el nombre de un militar protagonista de la Campaña del Desierto, el vehículo deja la carretera asfaltada para adentrarse en un camino de tierra. La geografía del viaje cambia radicalmente en pocos metros: mientras viajábamos en el eje privilegiado norte-sur, proseguíamos rápidos por la ancha carretera, casi insensibles a los rasgos del paisaje natural y humano. El desvío hacia la derecha nos sitúa afuera de las coordenadas espaciales de la nación. Buscamos volver a Chile y los pocos kilómetros que nos separan del Paso El León se hacen largos, pues se recorren en un camino de ripio que se adapta a las sinuosidades del río Manso, obligándonos a una marcha lenta y atenta. Estamos entre Argentina y Chile. Eliseo Bahamonde lo explica así:

Somos muy afortunados de compartir cultura trasandina. Porque nosotros nos movemos a Argentina y nos sentimos como en casa, nos movemos a Chile y nos sentimos como en casa. [...] A veces hablamos como argentinos, a veces como chilenos, tomamos mate como argentinos y vamos a escuelas chilenas, bailamos cueca y chamamé.

Las palabras de Eliseo se ven pronto reflejadas en la realidad. El bus se detiene para hacer entrar un señor anciano que es recibido con afecto de parte de los pasajeros. Es un pariente de la familia Bahamonde que vino de visita a Argentina. Su vehículo quedó en pana y esperaba paciente un transporte que le permitiese recorrer los pocos kilómetros que lo separan de su casa, en el lado chileno de la frontera. La emoción del inesperado reencuentro hace surgir recuerdos anclados en el paisaje fronterizo: ese es un campo donde se hacían cabalgatas, por allá se encuentra el terreno donde surgió la casa de uno de los primeros pobladores; más acá las propiedades de una tía; por allá el antiguo molino. Hasta que llegamos a las oficinas de la Gendarmería Nacional Argentina y nos hacen bajar para controlar los pasaportes. El límite aparece como un corte abrupto de relaciones sociales y memorias familiares, una línea que decide arbitrariamente quién es chileno y quién es argentino, una herida que, sin embargo, es constantemente suturada por las prácticas de movilidad que siguen atravesándola. El ejemplo más explícito es la famosa "casa binacional" que observamos a distancia una vez superado el control policial. Una antigua casa de madera de ciprés que tiene en su jardín un hito fronterizo: la vivienda es chilena y el gallinero argentino.

## Límite y frontera

«La frontera antes no existía, era todo Patagonia» explica Eliseo y recuerda el maestro de escuela que le «enseñaba a odiar a los argentinos», tratando de inculcarle un nacionalismo que él no sentía. La geometría barroca de la frontera de Paso El León refleja las palabras de Eliseo, poniendo en evidencia la artificialidad de los límites. Después del retén de gendarmería argentina se sigue el camino hasta la orilla del río Manso, donde termina el recorrido del bus subsidiado. Cruzamos el río en barco y atravesamos a pie el centro habitado para alcanzar, encima de una loma, la comisaría de Carabineros de Chile, donde oficialmente se reconoce nuestro ingreso en el país. La informalidad del contexto contrasta con la fría impersonalidad del paso Cardenal Samoré. El carabinero que controla nuestros pasaportes interrumpe varias veces su oficio para ir a reprochar a los niños que juegan en un cuarto contiguo. El oficial demuestra tener familiaridad con los arrieros que nos acompañan: les lanza unas paternales bromas que subrayan la incapacidad de los lugareños de respetar normas y requisitos burocráticos. Estos últimos sonrían y asienten. Ya lejos de la comisaría, se vengan del “paco” impertinente burlándose de su caballo “gordo”, que no hacen otra cosa que pastar todo el día; una manera sarcástica de evidenciar el escaso trabajo que, según ellos, las fuerzas del orden tienen en estos parajes.

Las diferencias entre el paso Cardenal Samoré y Paso El León se puede entender a través de la diferencia que dentro del contexto académico se evidencia entre los conceptos de límite y frontera, en inglés: *border* y *frontier*. Si bien vinculados y en algunos casos perfectamente concordantes, estos dos términos tienen matices distintos y genealogías intelectuales peculiares. *Border* es el límite internacional que divide dos países, las líneas del mapa que definen nuestra percepción geopolítica y que representan un legado del absolutismo europeo del siglo XVIII y del proceso de formación de los Estados-naciones en el siglo siguiente (Wendl y Rösler, 1999, pp. 3-8). En cambio, la idea de *frontier* es un asunto más bien americano. A finales del siglo XIX, el historiador estadounidense Turner emplea el concepto de frontera para definir aquella vasta área donde se encuentran civilización y barbarie, auspiciando una victoria de la primera sobre la segunda (Geiger, 2009; Turner, 1947). Dentro de su interpretación nacionalista, la frontera, el “salvaje oeste”, debía ser incorporada a la nación por mano de las hazañas individuales de rudos pioneros en busca de gloria, vanguardia necesaria de un proceso civilizatorio que en nombre del progreso se concretaría en la ocupación de las tierras y en el sometimiento de sus habitantes originarios. De esta manera, Turner otorga profundidad intelectual a la idea en construcción de unicidad (norte) americana: la frontera es el escenario que plasma el hombre nuevo, permitiéndole adquirir la capacidad de domesticar la naturaleza salvaje y sus bárbaros moradores humanos. El *ethos* individualista y aventurero de una nación nueva en proceso de expansión sirve para resaltar la peculiaridad *vis a vis* con el viejo mundo europeo; se

busca la emancipación de los antiguos colonizadores para inaugurar una empresa de conquista integralmente propia.

Si bien los conceptos de límite y frontera han sabido liberarse de las connotaciones nacionalistas decimonónicas, han mantenido algunas de sus significaciones originarias. *Frontiers* es usado mayormente en Estados Unidos y continúa haciendo referencia a áreas que se encuentran en los márgenes de los Estados-naciones y que suelen caracterizarse por la presencia de poblaciones indígenas cuya integridad territorial es amenazada por la explotación y el desarrollo extractivista de actores privados y estatales (Geiger, 2009). En este sentido, resulta interesante el concepto de *post-frontier* (Larsen, 2015) que, frente a tales procesos de desposesión, evidencia también la existencia de otras variables que plasman la realidad de las fronteras actuales. Se trata de los discursos y prácticas de la sustentabilidad, de los derechos indígenas y de la conservación, a través de los cuales se crea un nuevo campo de poder hecho de normativas, políticas públicas, organizaciones internacionales y ONGs que reestructuran las modalidades de acceso a los recursos. Es lo que Larsen (2015, p. 7) llama "la paradoja de la posfrontera": frente a la antigua y todavía vigente idea de la frontera como lugar donde es menester dar un orden civilizado a la naturaleza, surge hoy la idea de que sea necesario re-establecer el orden socio-ecológico de la civilización.

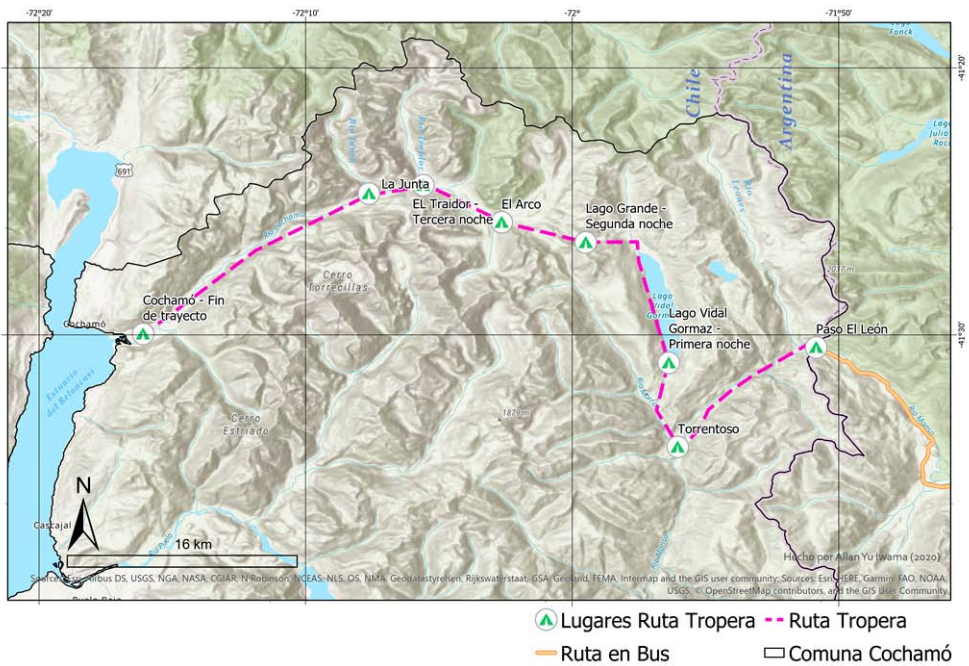
El concepto de límite también ha evolucionado; ha dejado de hacer referencia a la mera línea divisoria para abarcar sus zonas limítrofes, de *border* a *borderland*, de una semántica de la separación a una de las conexiones. La antropología tiene una responsabilidad de primer grado en esta transformación, pues desde el principio ha tratado de comprender el ser humano a partir de formas de humanidad que se sitúan en los márgenes y bordes del sistema mundo. En tiempos más recientes, ha destacado cómo es justamente en las zonas liminales -materiales y simbólicas- que las culturas se relacionan y se transforman. La idea procesual y relacional de cultura que la antropología ofrece, valorando las conexiones, los préstamos, las negociaciones y la movilidad, encuentra en las zonas de frontera su lugar predilecto. Algunas contribuciones producidas en las últimas décadas (Rodseth y Parker, 2005; Rösler y Wendl, 1999; Wilson y Donnan, 1998) apuntan a acercar los conceptos de *frontiers* y *border* en nombre de la necesidad de deconstruir definitivamente el legado nacionalista decimonónico. Se destaca, en cambio, la existencia de unas *border experiences* (Martínez, 1994) forjadas por relaciones históricas de poder que pueden ser, según los contextos, más o menos violentas y conflictuales, y que se caracterizan por una profunda conciencia de fluidez, mezcla, permeabilidad y multiplicidad.

La *borderland* norpatagónica descrita en este artículo es, como ya mencionado anteriormente, ambas cosas: límite y frontera. En ella corre la línea que separa dos Estados y su territorio se ha construido discursivamente como "desierto", como lugar salvaje que es necesario civilizar y explotar. La experiencia cotidiana de los que vi

ven en el Paso El León tiene esas características de pertenencias múltiples e hibridez cultural, de interacciones constantes y memorias compartidas, que lejos de volver la frontera tierra de nadie, como en el caso del paso Cardenal Samoré, humanizan el límite, muestran su arbitrariedad y deconstruyen los nacionalismos que lo han marcado. Sin embargo, como afirma Flynn (1997), la experiencia de frontera es también profundamente territorializada (*deep-placed*), pues expresa formas específicas de habitar un territorio y rasgos culturales que sería reductivo pensar únicamente como el efecto de la fluidez y de la mezcla, como un espacio intermedio donde las dos identidades nacionales que lo rodean son borrosas e intercambiables. La historia, las relaciones entre los dos países, los discursos nacionalistas, la relación con el ambiente cordillerano y la experiencia cotidiana de cruces intrafronterizos, han forjado un sentido de pertinencia localista. Tales rasgos tienen mucho que ver con la idea de “viaje” y para comprenderlos es menester ahora ponerse en movimiento.

### Figura 2

Mapa de la ruta tropera. Allan Yu Iwama 2020.



## La tropa y la *polis* emergente

La mañana siguiente a nuestra llegada a Paso El León, estamos listos para emprender nuestra hazaña, para revivir aquel mito de la Patagonia salvaje, aquella idea de aventura ruda y de camaradería masculina frente a la inmensidad de la naturaleza. Somos 7 seres humanos con sus respectivos caballos: 4 arrieros y 3 visitantes. A eso se agregan los responsables de cargar mochilas y víveres: 3 caballos "pilcheros" y dos mulas. Nos acompaña un perro y la "mercancía": un rebaño de 18 vacas. «De aquí en adelante, estamos todos solteros» bromean los arrieros cuando encima de la primera subida nos detenemos para compartir unos tragos de vino de la misma "bota". Hasta aquí llega la señal telefónica; aprovechamos para mandar los últimos WhatsApp a nuestras familias antes de desaparecer por los próximos cuatro días, dependiendo únicamente de un radio transmisor para eventuales comunicaciones de emergencia. «Ahora somos solo nosotros, las bestias y la cordillera». Efectivamente, prosiguiendo el camino después de la pausa, desaparecen las rejas que limitan la propiedad privada y por largos tramos no hay trazas de actividades antrópicas en el territorio. Incluso el camino, a ratos ancho y reforzado por soportes de madera, se disuelve frecuentemente en la naturaleza. Árboles caídos, derrumbes o crecidas de los ríos modifican la ruta periódicamente, obligando los arrieros a abrir huellas alternativas. Las huellas nuevas pueden tener la breve vida que permite el tránsito del que la abre o pueden consolidarse en el tiempo. La débil traza de intervención humana en la naturaleza avasalladora puede ser captada por otro transeúnte que, recorriéndola, la va marcando de forma más evidente. «Hasta que alguien decide arreglarla» comenta Fabián, joven arriero de 28 años, «nos organizamos entre familiares o vecinos y hacemos un trabajo que es un servicio a la comunidad. Nos conocemos todos, así que es cuestión de ponerse de acuerdo, organizarse, mantenernos comunicados.» Aún sin celulares y completamente rodeado de árboles, rocas y arbustos, la comunicación se da a través de estas leves señales que atestiguan la presencia humana. Se recorren estas líneas sutiles que sugieren la posibilidad de trazar un orden en la naturaleza, que indican una ruta orientadora en el medio del caos y reafirman así un sentido de solidaridad comunitaria dentro a espacios donde la interacción presencial no puede ser constante.

A veces estas presencias se materializan. Encontramos otras personas que transitan a caballo estos parajes que, conforme avanza el viaje, se vuelve más difícil definir deshabitados. Nos topamos con tíos, hermanos, vecinos, amigos. Un joven de poco más de 20 años que vive y trabaja en Argentina nos adelanta: viene a pasar el verano a la casa de sus padres en la orilla del lago Vidal Gormaz. Unos familiares en Paso El León le han prestado un caballo sobre el cual cabalga ligero a su destino. Una pareja procede en dirección contraria a la nuestra: fueron a arreglar un establo más adelante en Correntoso y después de unos días de ausencia vuelven a su casa a Paso El León. Un hombre nos saluda con particular afecto, es un familiar cercano de uno de los



arrieros y se desplaza hacia el mismo paso fronterizo para conseguir los insumos necesarios para su camping, pues en febrero recibe grupos de excursionistas casi todos los días. Dada la dispersión de las viviendas, «no es fácil encontrarse acá. A veces uno pasa años sin ver a sus familiares», observa don Efraín. Por lo tanto, estos encuentros se dilatan con frecuencia: se intercambian saludos, se pregunta sobre la salud de los familiares y sobre sus actividades económicas, se comparten informaciones sobre el clima y el estado del camino, en algunos casos se comparten tragos de vino, mate, bromas y carcajadas. Al despedirse, retomando la cabalgada, la memoria se acciona y afloran recuerdos vinculados con las personas encontradas y sus familiares: «nos conocimos en un helicóptero de las FACH (Fuerzas Armadas de Chile). Estudiábamos en Cochamó y a veces organizaban estos viajes para que pudiéramos volver a nuestras comunidades en Navidad o durante las Fiestas Patrias» explica Eliseo. «Su padre era uno de los antiguos, un señor muy gaucho» relata don Efraín y agrega,

íbamos juntos a cazar vacas baguales, ariscas. ¡Ah! ¡Lo mejor que hay! Correr en la montaña con el lazo. Hay que buscar a los terneros para domesticarlos y castrarlos. [...] Había un toro bagual. Eso fue ya hace no sé cuántos años. Una bestia gigante. Bajaba de la montaña para montar las vacas en tiempo de apareamiento. Y el señor quiso capturarlo y domesticarlo. Hasta que el toro corneó su caballo y el animal se murió.

Los recuerdos contribuyen a humanizar la geografía de la frontera, a establecer patrones lógicos dentro del magma indistinto de la naturaleza predominante, a plantar hitos simbólicos alrededor de los cuales se definen las percepciones locales del territorio. Las historias mencionadas y otras que afloran a lo largo del desplazamiento están al origen de los nombres que la memoria comunitaria asigna a determinados lugares. Una bajada empinada, una poza, un claro en el medio del bosque, una fuente y otros accidentes que el ojo no acostumbrado podría incluso omitir de ver dentro de la espesura del monte, han sido escenario de acontecimientos significativos que ahora, al cruzarlos, se rememoran con lujos de detalles. El lugar donde falleció un anciano que tuvo la presunción de desafiar el invierno. El lugar donde la crecida súbita de un río se llevó todas las vacas de unos arrieros. El lugar donde un puma -el león, en la jerga local- enseñó a sus cachorros a cazar, matando un entero rebaño de ovejas.

Las historias que narran los arrieros tienen que ver con aventuras desafortunadas, momentos donde las fuerzas humanas no pudieron frente la imprevisibilidad de los elementos naturales y la ferocidad de los animales. De esta manera, a través del viaje, se evoca constantemente esta tensión entre un orden humano que orgullosamente trata de desplegar dentro del escenario natural y la consciencia de la fragilidad del mismo. Esto hace que, recorriendo estos paisajes, aquella significación de la cordillera como espacio vacío, como escenario de hazañas masculinas de conquista, sea a la vez reafirmada y contradicha. Por un lado, los troperos ostentan orgullosamente la

unicidad de su modo de vida, reproducen la épica del hombre solitario que con astucia y picardía desafía el peligro y que goza de las libertades de la vida errante lejos de las constricciones sociales. Al mismo tiempo, sus trazas endeables, sus memorias y sus saberes, domestican la geografía de la cordillera y la transforman en un inmenso espacio público, en una *polis* emergente. En este sentido, el espacio cordillerano, que el visitante percibe como un indistinto dominio de la naturaleza, adquiere una lógica abstracta y repetitiva que permite orientarse en su interior. Se vuelve un lugar leible donde los pobladores se encuentran y tejen vínculos comunitarios dentro de un retículo de hitos simbólicos que, como las calles, plazas y monumentos de la ciudad, evocan mártires y eventos fundacionales que expresan valores y normas compartidas.

Esta tensión entre caos y orden, se reproduce también en la dimensión microscópica de la relación entre caballo y jinete. «En la pampa todos somos gauchos, podemos manejar el animal, pero en el monte ya cambia po'» me recuerda don Efraín, con un tono entre la burla y la aprensión frente a mis evidentes dificultades. Mi caballo avanza lento, se detiene a comer cuando encuentra un tipo de hierba particularmente succulenta y parte con el «trote hueón» cuando decide aumentar la velocidad para reincorporarse al grupo. Yo le hablo, lo incito, trato de ganarme su amistad, pero él siente mis miedos e inexperiencia. «El caballo hay que ordenarlo. Hay que ser duros, decididos. Tiene que entender que tú eres el que manda» me reprocha amigablemente Fabián. Golpeo la panza del caballo con fuerza usando el talón de la bota, pero no siempre obtengo la reacción deseada. En cambio, cuando el camino sube o se encajona, cuando hay que proceder por bajadas hechas de rocas mojadas y resbaladizas, yo y el animal estamos más concentrados y logramos entrar en sintonía: el caballo juiciosamente hace una pausa y busca el lugar correcto para apoyarse y sublevarse, yo balanceo mi peso para favorecer su movimiento. Trato de seguir las sugerencias que me dio Chana, la hija de don Efraín, antes de partir: «No tienes que ser rígido. Hay que acompañar los movimientos del caballo. Si no, te rompe la espalda.» A rato siento que entramos en conexión, que somos uno, que nuestras mentes y cuerpos son coordinados: frena cuando aprieto las riendas y acelera cuando las suelto, gira cuando se lo requiero. Responde a mi voluntad y a las señales de mi cuerpo, aunque leves. Al principio son solo momentos, pero su duración aumenta conforme pasan los días. Así lo explica Eliseo:

La vida del arriero está siempre expuesta a peligro, ¿ya? Esto no es, no es un juguete, tu vida siempre pende de un hilo, del caballo, del jinete. Por eso debe haber una complementación perfecta entre caballo y jinete. Ustedes mismos lo vivieron, el primer día se sentían desconectados con el caballo, sentían que no les hacía caso, que el caballo iba pa' allá, pa' acá. Pero a medida que fueron relacionándose con el caballo, se fue estrechando ese vínculo y ya al tercero, cuarto día, ya eres uno. ¿Por qué? Porque el caballo es un animal muy inteligente que también lee tu mente.



[...]

Es muy sensible a las emociones. Si tú andai' de mal ánimo, el caballo igual va a andar, así como, ¿qué le pasa a este? ¿por qué anda tan choreao'? tan... Entonces es eso, el peligro está latente, el camino no es bueno, no reúne las condiciones.

Los jinetes expertos tampoco están exentos del peligro. Tienen que perseguir las vacas cuando éstas se escapan buscando agua o pasto, tienen que rescatarlas en el fondo de quebradas o si se enredan entre las ramas. Con tal objetivo, los arrieros se lanzan al galope dentro de bosques frondosos esquivando los árboles, se mueven ágilmente sobre pendientes pronunciadas, obligan sus caballos a bruscas y azarasas maniobras. En el frenesí del momento, ramas, suelos fangosos y rocas resbaladizas pueden causar caídas y lesiones a hombre y animal. Las picaduras de avispas conocidas como “chaquetas amarillas” son un peligro latente, pues el caballo se pone nervioso y levantando las patas anteriores, puede arrojar a tierra el jinete. Todo este movimiento tiene una dimensión sonora peculiar. El avanzar de la tropa irrumpe en la cordillera con el batir de las pezuñas en el suelo, el crujir de las ramas, los nitritos de los equinos, los mugidos de los bovinos, el ladrido del perro, el chasquear del látigo sobre el trasero de las vacas y los gritos guturales que emiten los humanos para llamar la atención de las bestias. Con el paisaje sonoro pasa lo mismo que con el paisaje geográfico. Su brutalidad puede resultar desorientadora al principio, puesto que evoca una dimensión primordial de comunicación pre-lenguaje y de relaciones basada en la fuerza física. Sin embargo, con el pasar del tiempo uno llega a vislumbrar su lógica, sus patrones, su ritmo. Emerge una gramática inteligible de este lenguaje multiespecie que no se limita a ser mero acompañamiento del viaje, sino que lo hace posible, pues proporciona una repetición mecánica que favorece la concentración necesaria para sintonizarse con el caballo y guiar hombres y animales no humanos a través de los peligros del ambiente durante largas horas.

El viaje en el corazón de la cordillera es por lo tanto un viaje que conforme avanza, hace emerger y reafirma los saberes y las memorias de una lógica local de habitar la cordillera. Mientras más nos alejamos de todas trazas antrópicas, en un entorno que los mismos arrieros no dejan de definir como prístino y salvaje, lo que el viaje despliega es al contrario una lógica social y relacional. Sin embargo, esta polis emergente que sale a superficie en el espacio liminal de este ritual fronterizo, no es únicamente el producto de la victoria humana sobre el poder amenazador de la naturaleza. La fragilidad de las conquistas humanas, la escasa presencia de poblados, la lejanía de las principales vías de comunicación y la marginalidad frente a las intervenciones de los Estados, hacen que en la cordillera no se pueda construir un orden social sin basarlo también en las relaciones entre humanos y no-humanos, forjadas en la convivencia estrecha, en la co-dependencia y en los saberes específicos desarrollados como consecuencia de tales condiciones.

En este sentido, la práctica de la trashumancia arriera es lo que se ha definido una muestra de territorialidad basada en la movilidad (Marchant, 2019), o como diría Clifford (2008), una «práctica espacial de viaje y residencia». Como tal, define el sentido de comunidad, permite «conceptualizar lo que es local y los que es global y poner así en relieve los múltiples nexos entre adentro y afuera» (Clifford, 2008, p. 39). Es al mismo tiempo la ejecución de una actividad económica fundamental y la performance periódica de un ritual masculino que renueva las bases compartidas de la vida en común, que pone a la prueba saberes y habilidades, que evoca nombres y acontecimientos fundacionales, que hace tangible un modo de vida peculiar y lo vincula a lugares y a genealogías familiares. Sin embargo, si los discursos que acompañan el movimiento de los troperos se vinculan con la épica colonial del hombre que desafía y domina la naturaleza salvaje de la frontera, las prácticas que le dan consistencia denotan al contrario una conciencia profunda de la necesaria interdependencia entre seres humanos y ambiente<sup>3</sup>. La trashumancia arriera pone en tensión a tal punto la dicotomía cultura/naturaleza que ésta termina deconstruyéndose, tal como lo pregonan algunos autores contemporáneos (Escobar, 2000; Ingold, 2000). En la corporalidad de la experiencia del viaje, emerge la búsqueda de una lógica relacional donde la experiencia humana y social no puede prescindir de lo no humano. Aquella idea de naturaleza cosificada, separada del individuo y susceptible a ser estudiada y apropiada, la naturaleza caótica opuesta al efecto ordenador de la cultura, pierde sentido frente a la compenetración y a la codependencia intensa que requiere el desplazamiento de la tropa de animales humanos y no humanos en la cordillera. Cultura y naturaleza se de-esencializan y la segunda se vuelve un agente activo, cuyas prerrogativas y características contribuyen a la creación del espacio social cordillerano. Por eso, en algunos estudios recientes sobre arrieros en Chile se ha hablado de la práctica trashumante como de una actividad basada en un conocimiento ecológico local e informal, un conjunto de saberes, prácticas y creencias en torno a las relaciones entre seres vivos, transmitidos dentro de las colectividades que la desarrollan (Marchant, 2019). Catalán (2015) y Razeto et al. (2019) hablan explícitamente de una “ecología arriera” en relación a las prácticas de comunidades ganaderas de la zona central del país, que contribuyen activamente a la conservación del bosque nativo aún sin basarse en un discurso ecologista militante. «Las acciones comunitarias, en este sentido, entrañan un conocimiento que se desprende de la vivencia íntima con la montaña y con los ganados, y su ejercicio es consistente con los ciclos que hacen posible la existencia en común de seres humanos, animales, árboles y fuentes de agua» (Razeto et al., 2019, p. 12).

---

3. Para ahondar más en la aparente contradicción entre el ethos colonial y las actitudes ecológicas entre las comunidades marginales de colonos “nacionales” en el sur de Chile, véase Di Giminianni et al. (2021).

Ahora bien, estas prácticas locales ecológicas y “profundamente territorializadas” (Flynn, 1997), no deben ser pensadas únicamente como una forma de resistencia anti-moderna que ha podido existir en el espacio remoto y apátrida de la frontera, proliferando en los márgenes. Sus orígenes y sus actuales posibilidades de reproducción son, en cambio, integralmente modernas. Para evitar esencializaciones y proponer una representación capaz de dar cuenta de la multidimensionalidad del arreo en la Norpatagonia, en el apartado siguiente se indagará en su genealogía colonial y en la actual revaloración de estos territorios por mano del turismo y del extractivismo.

### **Tradiciones modernas**

La segunda noche de camino acampamos en las orillas del lago Grande. Es aproximadamente la mitad del viaje y el punto más remoto del itinerario. En los días anteriores tratamos de hacernos guiar por las trayectorias de ríos y arroyos: el Manso, el Torrentoso y el Correntoso, hasta llegar al espectacular lago Vidal Gormaz (ver Figura 2). Luego de haber descansado y comido en las casas de familiares que viven en la orilla de ese lago, ya no fue posible postergar enfrentarnos con la montaña, tuvimos que dejar la relativa comodidad de los valles interiores y dirigirnos hasta las cimas. Es un paso más hacia la nada: si la presencia del río indica la posibilidad de llegar de alguna tortuosa manera al mar, la ausencia de agua nos deja a merced de una larga y empinada subida sin sendero, con la cumbre como único ilusorio objetivo. Es el tramo más duro para la tropa y cuando finalmente volvemos a divisar el azul intenso del agua, el lago Grande, nos invade una intensa euforia. Las vacas son libres de pastar y los caballos, liberados de sus monturas, brincan y se revuelcan en el suelo para rascarse el sudor de la espalda. Los animales se apartan y los humanos recogemos la leña y encendemos el fuego. Compartiendo el mate alrededor de la fogata, volvemos a una dimensión más propiamente humana. Mientras se hace noche y la carne de cordero al palo se cocina lentamente, las mismas voces capaces, pocos minutos antes, de emitir ruidos ferinos, vuelven a articular las formas refinadas del lenguaje: la conversación, el cuento, la “talla”.

Pasamos del mate a los tragos y los arrieros empiezan a evocar los tiempos antiguos, relatan la historia de la comunidad, su origen y después pasan a reflexionar sobre los desafíos actuales. Lo que emerge es que, desde los acontecimientos vinculados con los primeros pobladores de Paso El León en el siglo XIX, hasta la situación contemporánea, la vida social de estas comunidades campesinas está estrechamente vinculada con políticas estatales y flujos económicos transnacionales. A pesar de su marginalidad geográfica y de su modo de vida divergente de los estándares de la vida urbana e incluso, como visto, resistente a ciertos aspectos del Estado neoliberal, estas comunidades están al centro de las corrientes de poder que gobiernan el mundo y la trahumancia bovina está directamente vinculada con ellas. Lo deja claro, don Efraín cuando afirma:

Ah, la tradición del arriero viene de mis abuelos po', de los viejos antiguos que arreaban animales a Cochamó, porque allá no entra comprador en Paso El León, no entra nadie.

«En Paso El León no entra nadie» se refiere al hecho que la frontera, en algunos momentos históricos, ha impedido las relaciones comerciales con la vecina Argentina. La comunidad cordillerana se encontró en la incómoda situación de depender administrativamente y económicamente de un país, Chile, cuyos centros podían ser alcanzados solamente después de varios días de cabalgata.

El arreo lo hacían, amigo, pa' hacer plata, pa' comprar las cosas porque antes había que traer las cosas a caballo desde Cochamó; dos, tres días con pilchero, traer las cosas desde Cochamó en pilchero porque pa' Argentina había que ir a buscar las cosas a Bolsón; no había negocio en El Manso. Y ahí, por ahí estaban de mala vuelta los amigos al otro lado y no nos dejaban pasar, así que uno se iba a su país a buscar sus cosas.

Las palabras de don Efraín muestran cómo la lógica divisoria de la frontera ha complicado la vida de la gente de Paso El León, situada arbitrariamente en el lado chileno. El establecimiento de la frontera impulsó a estas poblaciones a emprender el viaje tropero, a tener que adentrarse en la cordillera y a desarrollar familiaridad con ella, para llegar a "su país", Chile. Sin embargo, desde un punto de vista histórico, el vínculo con Cochamó está a la base de la formación de la comunidad cordillerana y guarda relación con la colonización de las regiones australes del territorio sudamericano. En ambos países tal acontecimiento se dio a partir de la inserción en un mercado internacional en expansión que aumentaba la demanda de materias primas. La ocupación de los territorios fue posible en primer lugar por las campañas militares genocidas que hicieron de estos territorios "espacios vacíos" y, en segundo lugar, por una colonización delegada a la libre iniciativa de las empresas privadas. Es Eliseo a recordarlo:

Mira, los primeros arreos, bueno, se remontan a la Compañía Cochamó. Pero después que quiebra la Compañía Cochamó, comienzan a aparecer otras personas a comerciar ganado, como es el caso de Arturo Biler padre. Que es un alemán que llega de la zona de Osorno, de Chanchan específicamente, y se establece en la zona de Paso El León, al límite. Y ahí se casa con una chilena que vivía ahí en Paso El León, era una hermana de mi abuelo. Y él comienza a articular todo este movimiento de ganado pa' llevarlo a Chanchan, a los fundos que ellos tenían allá pa' finalmente comerciarlos.

Las palabras de Eliseo coinciden con lo que reportan Cabrera y Xicarts (2009) sobre el poblamiento del lado argentino del valle del Manso. Éste empezó en la década

de los Ochenta del siglo XIX y fue motivado por dos razones principales. En primer lugar, las familias que llegaron a instalarse buscaban tierras donde asentarse y ser propietarios<sup>4</sup>. En el sur de Chile, lugar desde donde la mayoría de ellas procedían, no era posible, puesto que las políticas implementadas de parte del Estado favorecían la creación del latifundio y la asignación de tierras a colonos extranjeros (Bengoia, 2000; Norambuena, 1997). Otro factor que facilitó el desplazamiento hacia la zona, fue el establecimiento de empresas ganaderas como la ya citada Compañía Chile-Argentina y sobretodo, por lo que atine el caso particular en estudio, la Sociedad Cochamó. Esta última administraba una concesión cordillerana que correspondía a las hoyas hidrográficas de los ríos Cochamó y Manso y estableció un frigorífico en el poblado de Cochamó, en el estuario del Reloncaví, desde el cual enviaba carne congelada hacia el norte minero de Chile (Méndez y Muñoz Sougarret, 2013, p. 175; Valenzuela, 2016, p. 53). Las vacas que se faenaban en Cochamó procedían en buena parte de los pastizales del valle de río Manso y de Paso El León. Para ello, la Sociedad propició la recuperación y la ampliación de un camino trazado por el gobierno chileno y conocido como el paso Cochamó, que en algunos tramos los arrieros recorren hasta hoy. De esta manera, a principio del siglo XX la Sociedad Cochamó dio un impulso imprescindible al poblamiento de Paso El León y al desarrollo de las prácticas de trashumancia: fortificó una vía de comunicación que posibilitó la conexión entre la localidad fronteriza y la costa chilena y creó una actividad económica que hizo más atractivos estos parajes cordilleranos, insertándolos dentro de los circuitos económicos nacionales.

Después de que la Cochamó quebró en 1914 (Valenzuela, 2016, p. 54), su rol lo adquirieron algunos empresarios particulares como Arturo Biler que, como evidencia Eliseo, es un chileno-alemán que tuvo la capacidad de organizar el comercio de animales entre Paso El León y las praderas de Osorno. Antes como ahora, los arrieros invierten el dinero obtenido gracias a la venta del ganado en harina, mate, aceite, ropa y otros bienes esenciales. Sin embargo, para muchos insumos siguen dependiendo de la auto-producción. En algunas de las casas que visitamos a lo largo del camino vimos personas atareadas preparando quesos, embutidos, carne ahumada, charqui y tejiendo alforjas para los caballos y otros atuendos de lana. Adicionalmente, el Estado envía avionetas de las fuerzas armadas en los meses invernales para proveer los insumos alimentarios y médicos necesarios.

Las conversaciones alrededor de la fogata en la orilla del lago Grande permiten situar el viaje que estamos cumpliendo dentro de unas coordinadas histórico-políticas

---

4. En realidad, no llegaron a ser propietarios, pues «La ocupación de las tierras fue directa, estas no fueron ni vendidas, ni otorgadas en propiedad. En general se le concedía al poblador un permiso precario de ocupación si construía un mínimo de mejoras en el terreno, por otra parte, se otorgaba un permiso de pastoreo válido por un año» (Cabrera y Xicarts, 2009, p. 12).

específicas. La *polis* emergente, la sociedad multiespecie que el desplazamiento de la tropa en la cordillera ha revelado, a pesar de su aparente aislamiento, está en conexión con el mundo de afuera. El surgimiento de estas sociedades está vinculado con el proceso de inserción de estas tierras dentro del Estado chileno y dentro del capitalismo mundial. Un proceso de inserción que incluye excluyendo, es decir inserta estos territorios dentro de los mecanismos del poder desde una posición de marginalidad, les otorga sentido significándolos como lugares remotos, naturales, extraordinarios. Las sociedades que los habitan están en constante construcción, basadas en un equilibrio frágil que en cualquier momento se puede romper. Sus fuerzas son también sus debilidades. El aislamiento, la fluidez fronteriza, la vida errante en contacto con la naturaleza, la relativa auto-suficiencia son al mismo tiempo las características más valoradas por los propios arrieros y las que determinan su fragilidad. Esto significa que, para poder reproducir este orden social, deben ir al encuentro de fenómenos de la modernidad con los cuales negociar su existencia, algo que, como en sus inicios, los incluya excluyéndolos. En este momento, el fenómeno en cuestión es el turismo. De hecho, la invitación a participar de la trashumancia viene de la posibilidad de revitalizarla a través de su inserción en circuitos turísticos internacionales. Circuitos que son alimentados por discursos e imaginarios que descienden directamente de los que determinaron el poblamiento de estas tierras más de un siglo atrás: la Patagonia como frontera indómita e incontaminada donde vivir azarosas aventuras.

Cuando superamos un bosque de alerces y encontramos el río Cochamó en El Arco (ver Figura 2), empezamos a sentir la cercanía de la meta final, pues sabemos que el río nos llevará hasta la localidad homónima en el estuario del Reloncaví. La última noche acampamos en un lugar llamado El Traidor, donde empiezan a verse con más frecuencia grupos de senderistas veraniegos. Don Efraín evidencia cómo la dependencia del turismo ya sea un hecho, pues el camino que estamos recorriendo es distinto del que él transitaba años atrás.

Esa ruta es la que uno le dice el camino viejo: el que sale al León y pasa por Los Morros, no pasa por El Arco. Y esa ruta fue que se echó a perder porque la gente no... no cortaron los palos, se fue la nevazón, cayeron los palos y está tapá y siempre la del Lago Vidal, empezó a andar el turismo y por eso está abierto po'. Si no llega nadie, también hubiera estado cerrada.

Frente a la fragilidad de la economía arriera, cuyos costos de mantención de vacas y caballos difícilmente se recuperan con la venta, el turismo aparece como una posibilidad de generar ingresos en periodo de verano y revivir así la cultura gaucha y las relaciones sociales en las que se basa. A condición que, como observa Eliseo, los proyectos turísticos sean impulsados y gestionados por las propias comunidades. En este sentido, uno de los fenómenos que preocupa es la venta de propiedades de parte de familias locales a foráneos que construyen lujosas casas de verano, cercando los

terrenos e interfiriendo con las lógicas locales de interacción con el ambiente. Lo que se lamenta es también la distancia de los gobiernos locales y nacionales que no han favorecido la creación de un plan de desarrollo turístico capaz de valorar saberes e iniciativas locales y han apoyado en cambio los grandes intereses privados. El riesgo más grande, dice Eliseo es

que nos llenemos de gringos acá, que nos llenemos de extranjeros, que todos quieran venir pa' acá y también el otro riesgo que es latente, que por eso estamos haciendo esto, es perder la identidad.

[...]

Ya vamos abusando marcas más conocidas; Patagonia, North Face, Doite, y vamos dejando de lado la boina, la ternera, la chomba de lana, el caballo. El lazo ya lo vamos reemplazando por cuerdas de nylon y otras cosas. La sogá ya va... se va eh, como perdiendo.

El miedo es que el desarrollo turístico se base en grandes proyectos, hoteles de lujo, restaurantes, residencia exclusivas y cemento, que se pavimenten carreteras y se construyan infraestructuras porque lo demandan los intereses de los nuevos influyentes vecinos, dejando los antiguos habitantes excluidos en sus propias tierras. La lógica es la misma que impulsó la colonización de la Patagonia en el siglo XIX: grandes capitales privados que son favorecidos por el Estado en la adquisición de tierras y el consecuente silenciamiento de formas alternativas de habitar el territorio. El riesgo es real en cuanto se trata de dinámicas que ya se han manifestado en otras partes de la Patagonia chilena (Rodríguez-Torrent et al., 2018; Rodríguez et al., 2019). En estos casos se ha constatado cómo la conversión de los paisajes australes en lugares turísticos “de descanso y contemplación” se ha realizado en relación dialéctica con otros importantes actores: el extractivismo y la conservación socio-ambiental. Se trata de actores bien conocidos en el área de Cochamó, dado que a principio de la década de 2010 hubo una notable movilización social para contrarrestar la construcción de una represa por parte de la empresa transnacional Mediterráneo en la parte alta del río Puelo (Cárdenas, 2017). La resistencia popular al mega-proyecto unió varios actores de la comuna, entre ellos las comunidades indígenas y el sector turístico, y contó con el apoyo de asociaciones ambientalistas como “Patagonia sin represas”, financiada por el filántropo conservacionista Douglas Tompkins. El proyecto terminó sin ejecutarse, al parecer por decisión de la misma empresa, debido a la inviabilidad técnica y económica del plan original. Sin embargo, las comunidades locales siguen en condición de alarma y en Cochamó existen varias instancias que reivindican la protección y la



conservación de extensas áreas del territorio municipal dentro de las figuras legales ofrecidas por la ley chilena<sup>5</sup>.

Durante el primer día de cabalgada, mientras costeábamos el río Manso atravesando un bosque de coigües, Fabián me invitó a observar unas obras interrumpidas al otro lado del curso de agua. Era el inicio de la carretera que Mediterráneo iba a construir como parte de su política de responsabilidad social empresarial. Una carretera que uniera Paso El León con Llanada Grande, en el valle del Puelo, una vía de comunicación que iba a poner fin al aislamiento de Paso El León, uniendo las comunidades fronterizas con su país, Chile. «Empezaron a construir sin pedir permiso, así como bandidos. Pensaban hacer un servicio y comprar la comunidad», dijo Fabián. Mientras observábamos la devastación al otro lado del río, Eliseo agregó: «Siempre ha sido así en la Patagonia. Ojalá que esta vez no prevalezca la "ley del más fuerte", sino que se planifiquen políticas públicas en directo beneficio del desarrollo de la cultura y del cuidado del medio ambiente.» Aunque, admitió, el conservacionismo ambiental no necesariamente va a beneficio del arriero, pues limita los bosques y praderas a los cuales el ganado tiene acceso: «Una de las cosas que yo criticaba a Tompkins Conservation, todos ellos, es que separan a la naturaleza del ser humano. No puedes separar la naturaleza del ser humano, porque el ser humano es parte de la naturaleza.»

La tropa, por lo tanto, transita por un paisaje marcado también por las tensiones entre maneras distintas de significar el espacio rural cordillerano: hay quienes lo imaginan como un depósito de materias primas a explotar económicamente, quienes lo ven como reservas de vida a restaurar y a conservar y quienes lo quieren como un destino turístico exclusivo. Este enredo de imaginarios, a veces conflictivos otras coincidentes, y los actores de poder públicos y privados que los propugnan, forman parte de lo que el ya citado Larsen (2015) ha definido como la posfrontera. Lugares al margen de los Estados-naciones donde la "ley del más fuerte", que el mismo Eliseo atribuye a estos territorios, sigue vigente y se manifiesta sobretudo en el despojo extractivista. Sin embargo, la discontinuidad con la frontera de antaño viene de unos equilibrios de poder que en la posfrontera son plasmados también por normativas y redes de acción política transnacionales que pueden proporcionar instrumentos útiles para apoyar las reivindicaciones de las comunidades locales. Los arrieros de Paso El León tienen que aprender a moverse en la lógica de la posfrontera con la misma habilidad en que se mueven en el bosque cordillerano. Para no perder los saberes y las prácticas ecoló

---

5. La corporación Puelo Patagonia, surgida como coordinación de varias instancias populares para oponerse al proyecto Mediterráneo, actualmente solicita el reconocimiento del río Puelo como Reserva de Agua, mientras que en la zona litoral se está solicitando el reconocimiento del Estero del Reloncaví como Espacio Costero Marino Pueblos Originarios (ECMPO). Cabe agregar que el estuario del Reloncaví ha sido escenario de la crisis del virus ISA, debido a sobreexplotación de los suelos marino por la industria salmonera (Valenzuela, 2016).



gicas, las memorias comunitarias y la vida social trans-fronteriza, los arrieros tienen que encontrar algo que otorgue a su modo de habitar el territorio un valor dentro del nuevo escenario y, a la vez, no llegue simplemente a mercantilizarlo o a destruirlo.

## Conclusiones

La Junta es la última parada antes de llegar a Cochamó, pero se siente como si ya hubiéramos alcanzado la meta (ver Figura 2). En los 13 kilómetros que se interponen entre este lugar y la costa del Pacífico, el trayecto tiene una geografía más regular: recorreremos un sendero ancho que baja de altitud paulatinamente. Sin embargo, la marcha es lenta por los muchos grupos de turistas que transitan este tramo yendo y viniendo de La Junta, concurrido sitio de camping de verano. Algunos se hacen de un lado para evitar las vacas y nos miran espantados, otros se quedan fascinados por el espectáculo de la tropa y nos preguntan que hacemos y donde vamos. Los arrieros se detienen a conversar con otros jinetes que, como ellos, visten al estilo gaucho y que acompañan a los turistas cargando las mochilas con sus caballos y mulas. Se rompe el encantamiento de los días anteriores: ya no estamos solos frente a la naturaleza indomable, sino que nosotros somos la naturaleza indomable, una extravagante comitiva que se mueve dificultosamente dentro de un espacio normado y dócil. Es difícil lograr la concentración, conseguir esa sintonía con animales y entorno, pues la cabeza empieza a resolver problemas de la vida cotidiana: qué buses tomar para volver a la casa, si habrá comida para el desayuno, etc. Pronto la condición liminal y fronteriza del ritual de la trashumancia termina definitivamente: vuelven las rejas a remarcar la propiedad privada, pasamos por la caseta de la organización Valle Cochamó que registra la entrada de los turistas y finalmente llegamos a destino. Los caballos se mueven nerviosos, asustados por los motores de los buses turísticos. Exactamente como si fueran vehículos mecanizados, dejamos los animales en el estacionamiento del refugio que marca el inicio (o el final) del sendero y los humanos acudimos al melancólico ritual de la despedida.

El fin de la trashumancia y la sensación de extrañamiento al reincorporarse al espacio normado del Estado-nación y a sus tiempos, resaltan la excepcionalidad de la experiencia del arreo y permiten resumir las reflexiones propuestas en este texto. Los arrieros de Paso El León son “caminantes” (De Certeau, 2001) que se apropian y vuelven habitable un espacio fronterizo pensado para dividir naciones y explotar recursos. En este sentido, la trashumancia es una “práctica espacial de viaje y residencia” que define una experiencia (trans)fronteriza y a la vez profundamente territorializada: pone en evidencia el carácter fluido de la identidad nacional local, basada en relaciones sociales que históricamente transgreden la frontera Chile-Argentina, y saca a superficie una forma de habitar el territorio peculiar. Esta última emerge como resultado de la tensión dialéctica entre, por un lado, la significación del espacio

cordillerano como lugar salvaje y escenario de hazañas de conquista y, por el otro, las memorias y saberes desarrollados por los propios arrieros y sus comunidades. De tal manera, la cordillera se vuelve un lugar leíble donde los pobladores se encuentran y tejen vínculos comunitarios dentro de un retículo de hitos simbólicos que expresan valores y normas compartidas. El ritual de la trashumancia arriera renueva anualmente los elementos constitutivos de esta *polis* emergente, basada en un orden social que contempla la interdependencia entre humanos y no-humanos. Los rasgos ecológicos y alternativos al modo de vida capitalista y urbano que estas sociedades claramente muestran, no deben ser pensados como antimodernos o ancestrales, como todavía muchas interpretaciones antropológicas hacen. En este sentido, se ha tratado de mostrar cómo el surgimiento de la comunidad fronteriza de Paso El León se debe justamente a políticas estatales e intereses económicos vinculados a la colonización de la Patagonia y, por lo tanto, a la articulación del proyecto modernista en el sur austral de América. En tiempos más recientes, la posibilidad de revivir la cultura arriera tiene que ver con los límites y las posibilidades del complejo de actores que constituyen la posfrontera, donde el discurso del margen de la nación como *limes* salvaje y a la vez rico en recursos, es resignificado por el turismo, el conservacionismo y el extractivismo. De esta manera los arrieros no cruzan solamente la frontera Chile/Argentina, ni se limitan a deconstruir la dicotomía cultura/naturaleza, sino que cuestionan también la tensión tradición/modernidad. En este sentido, lo que se busca hacer en este texto es lo que Wolf (1982) y Roseberry (1989) deseaban se hiciese para devolver a los "pueblos sin historia" su lugar en ella: relevar las maneras en que el proceso de modernización se despliega en este rincón del mundo y como es recibido, mediado, asimilado y resistido localmente. Esto permite otorgar centralidad a las periferias y a los márgenes, dejar de considerar las sociedades que los habitan únicamente como conjuntos estáticos y desconectados o meros residuos precapitalistas. Como sugiere Mallon (2003), hay que tomar en serio los "nacionalismos alternativos" que las sociedades campesinas desarrollan en los márgenes de los Estados-naciones, pues éstos contribuyen a su peculiar proceso de formación. En este sentido, los arrieros de Paso El León son plasmados, en parte, por las mismas fuerzas del capital y del Estado-nación, sin embargo, desafiando los principios homogeneizadores de estos a través de formas alternativas de habitar el territorio, contribuyen activamente a forjar una modernidad divergente de la que se le impone desde el centro.

## Referencias

- Acuña, C. (2014). «La expedición del padre Nicolás Mascardi a la Patagonia: una experiencia sobre las posibilidades y los límites del conocimiento en el siglo XVII». *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 18 (2), 33-57.
- Alioto, S. (2011). *Indios y ganado en la frontera. La ruta del río Negro (1750-1830)*. Rosario: Protohistoria Ediciones.
- Araya, B., y Vásquez, J. (2016). «Entre lo visible y lo invisible: Una aproximación a las particularidades del poblamiento fronterizo interno de Aysén durante las primeras décadas del siglo XX». *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 7 (4), 40-60.
- Bandieri, S. (2001). «Estado nacional, frontera y relaciones fronterizas en Los Andes norpatagónicos: continuidades y rupturas». En S. Bandieri (ed.), *Cruzando la cordillera... La frontera argentino-chilena como espacio social* (pp. 345-374). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Bello, Á. (2017). «Exploración, conocimiento geográfico y nación: La "creación" de la Patagonia Occidental y Aysén a fines del siglo XIX». En A. Nuñez. E. Aliste, A. Bello y M. Osorio (eds.), *Imaginario geográficos, prácticas y discursos de frontera. Aisén-patagonia desde el texto de la nación* (pp. 61-86). Santiago: LOM.
- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche (Siglos XIX y XX)*. Santiago: LOM.
- Blanco, G. (2008). «Tierra y ganado en la Patagonia: políticas públicas y conflictividad en las primeras décadas del siglo XX». *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos SA Segreti"*, 8 (8), 21-40.
- Cabrera, S., y Xicarts, D. (2009). *Historias del Poblamiento del valle de El Manso a principios del siglo XX: recorridos entre la antropología y la historia*. En XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. San Carlos de Bariloche: Universidad Nacional del Comahue.
- Cárdenas, C. F. (2017). *Perspectiva local asociada a una problemática ambiental: los casos de Río Puelo y El Manso en torno al Proyecto Central de Pasada Mediterráneo, Comuna de Cochamó*. Universidad Austral de Chile: Memoria Geografo.
- Cardoso, F., y Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Catalán, E. (2015). *Relaciones humano-ambiente en el Parque Nacional La Campana: Una trayectoria de encuentros y desencuentros entre Comunidades Locales y el Área Protegida*. Universidad de Chile: Memoria Antropólogo Social.
- Clifford, J. (2008). *Strade: viaggio e traduzione alla fine del secolo 20*. Torino: Bollati Boringhieri.
- De Certeau, M. (2001). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Lavoro.

- Di Giminianni, P., Fonck, M., y Perasso, P. (2021). «Can natives be settlers? Emptiness, settlement and indigeneity on the settler colonial frontier in Chile». *Anthropological Theory*, 21 (1), 82-106. <https://doi.org/10.1177/1463499619868088>.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En A. Viola (ed.), *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina* (pp. 113–144). Barcelona: Paidós.
- Facchinetti, G., Jensen, S., y Zaffrani, T. (1997). *Patagonia. Historia, discurso e imaginario social*. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Flynn, D. K. (1997). «“We are the border”: identity, exchange, and the state along the Bénin-Nigeria border». *American Ethnologist*, 24 (2), 311-330. <https://doi.org/10.1525/ae.1997.24.2.311>.
- Geiger, D. (2009). *Turner in the tropics: The frontier concept revisited*. Universität Luzern: Disertación doctoral.
- Ingold, T. (2000). *The Perceptions of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skills*. London: Routledge.
- Larsen, P. (2015). *Post-frontier resource governance: indigenous rights, extraction and conservation in the Peruvian Amazon*. London: Palgrave Macmillan.
- Lusetti, L., y Martin, A. (2000). «San Carlos de Bariloche: 1904-1917. La Chile-Argentina». *Pueblos y Fronteras de la Patagonia Andina*, 1 (1), 24-29.
- Mallon, F. (2003). *Campesino y nación: la construcción de México y Perú poscoloniales*. México: Ciesas.
- Marchant, C. (2019). «La práctica trashumante pehuenche en la Araucanía andina: una forma de construir y habitar los territorios de montaña del sur de Chile». *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 187-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022019000300187>.
- Martínez, O. (1994). *Border People. Life and Society in the U.S.-Mexico Borderlands*. Tucson: University of Arizona Press.
- Méndez, L. (2011). *Estado, frontera y turismo. Historia de San Carlos de Bariloche*. Buenos Aires: Prometeo.
- Méndez, L., y Muñoz Sougarret, J. (2013). «Economías cordilleranas e intereses nacionales: genealogía de una relación. El caso de la Compañía Comercial y Ganadera Chile-Argentina (1895-1920)». En A. Núñez, A. Sánchez, y F. Arenas (eds.), *Fronteras en movimiento e imaginarios geográficos. La cordillera de Los Andes como espacialidad sociocultural* (pp. 163-188). Santiago: Ril.
- Navarro Floria, P. (1999). «Un país sin indios. La imagen de la Pampa y la Patagonia en la geografía del naciente Estado argentino». *Scripta Nova. Revista de Geografía y Ciencias Sociales*. Recuperado en <https://www.raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/55325>.

- Navarro Floria, P. (ed.) (2007). *Paisajes del progreso. La re-significación de la Patagonia Norte, 1880-1916*. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue.
- Norambuena, C. (1997). «La opinión pública frente a la emigración de chilenos a Neuquén (1895- 1930)». En C. Norambuena (ed.), *¿Faltan o sobran brazos? Migraciones internas y fronterizas (1850-1930)*. Santiago: USACH/IDEA.
- Núñez, A. (2013). «La frontera no deja ver la montaña: invisibilización de la cordillera de Los Andes en la Norpatagonia chileno-argentina». *Revista de Geografía Norte Grande*, 55, 89-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000200007>.
- Núñez, A., Molina, R., Aliste, E., y Bello, A. (2016). «Silencios geográficos de Patagonia-Aysén: Territorio, nomadismo y perspectivas para re-pensar los márgenes de la nación en el siglo XIX». *Magallania*, 44 (2), 107-130. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000200006>.
- Núñez, A., Aliste, E., y Bello, Á. (2014). «Patagonia-Aysén en la construcción del imaginario geográfico de la nación». Iztapalapa. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 35 (76), 165-188. [https://doi.org/10.28928/ri/762014/aot2/nunezgonzalezalistealumnaebellomaldonadoa](https://doi.org/10.28928/ri/762014/aot2/nunezgonzalezalalistealumnaebellomaldonadoa).
- Puigmal, P. (2009). «Carlos Wiederhold, un osornino de San Carlos de Bariloche en Argentina. La fotografía para olvidar el olvido». *Espacio Regional*, 6 (1), 129-134.
- Razeto, J., Catalán, E., y Skewes J. (2019). «Soberanía territorial, conservación ambiental y comunidades de campo común en Chile central». *Polis. Revista Latinoamericana*, 18 (54), 1-19.
- Rosaldo, R. (1989). *Culture and truth: Renewing the anthropologist's search for meaning*. Boston: Beacon Press.
- Roseberry, W. (1989). *Anthropologies and histories: Essays in culture, history, and political economy*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Rodríguez, J., Sáenz, J., Gissi, N., y Mandujano, F. (2019). «Ruralidad y “frontera interior” en la Patagonia chilena: Unidades domésticas, vida cotidiana y nuevos ejes para su comprensión». *Magallania*, 47 (1), 41-63. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442019000100041>.
- Rodríguez-Torrent, J., Mandujano-Bustamante, E., & Vargas-Callegari, R. (2018). «Ruralidad, conservación y justicia territorial. Legitimidades desiguales en la Patagonia Norte chilena.» *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 35, 155-181. doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n35-10.
- Rodseth, L., y Parker, B. (eds.). (2005). *Untaming the frontier in anthropology, archaeology, and history*. Tucson: University of Arizona Press.
- Turner, F. (1947). *The Frontier in American History*. Tucson: University of Arizona Press.

- Urbina, M. (2008). «La frustrada misión estratégica de Nahuelhuapi, un punto en la inmensidad de la Patagonia». *Magallania*, 36 (1), 5-30.
- Valenzuela, R. (2016). *La naturaleza no da: exclusión y apropiación de la naturaleza en el contexto post crisis del ISA en Cochamó*. Universidad de Chile: memoria de Antropólogo Social.
- Wendl, T., y Rösler, M. (1999). «Introduction: frontiers and borderlands. The rise and relevance of an anthropological research genre». En M. Rösler y T. Wendl, *Frontiers and Borderlands: Anthropological Perspectives* (pp. 1-27). Berna: Peter Lang.
- Wilson, T., y Donnan, H. (1998). *Nation, state and identity at international borders*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolf, E. (1982). *Europe and the people without history*. Berkeley: University of California Press.

### Sobre el autor

ANDREA FREDDI es académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Lagos (Chile). Es doctor en antropología cultural por la Universidad de Torino (Italia) y ha hecho investigaciones etnográficas en Guatemala, Estados Unidos y Chile sobre temas de migraciones transnacionales, discursos y prácticas del desarrollo, organización política indígena y fronteras. Imparte clases en la carrera de Antropología de la Universidad de los Lagos. Correo Electrónico: andrea.freddi@ulagos.cl.

 <https://orcid.org/0000-0001-5384-8548>

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**The function of syntagmatic connections in an  
experimental lexical network on the example of  
*the street* lexeme**

*La función de las conexiones sintagmáticas en una red léxica experimental para el  
lexema ulica*

**IZABELA GATKOWSKA**

*Jagiellonian University in Kraków, Poland*

**JAVIER ARIAS NAVARRO**

*Lisbon University, Portugal*

**ABSTRACT** This article presents an experimental lexical network, which was created as a result of a cyclically-conducted the basis of free word associations for the Polish. Meaning in a network of this kind is represented by the connections between the defined lexeme and the defining lexeme. Using the lexeme 'street' (in Polish: *ulica*) as an example, we show how dependencies build meaning and which function is performed by syntagmatic relations.

**KEY WORDS** Experimental lexical network; associative mechanism; syntagmatic connections; lexeme; Polish; semantic field; language recognition; meaning.

**RESUMEN** El presente trabajo presenta una red léxica experimental, originada de resultados de un experimento, conducido cíclicamente, del test de asociación libre de palabras, para la lengua polaca, que buscaba examinar el reco



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

nocimiento del significado. En tal red, el significado se representa mediante las conexiones entre lexema definido y lexema definidor. Acudiendo al lexema ‘calle’ (en polaco, *ulica*) se muestra de qué modo las dependencias construyen el significado y qué función desempeñan las relaciones sintagmáticas.

**PALABRAS CLAVE** Red léxica experimental; mecanismos asociativos; conexiones sintagmáticas; lexema; polaco; campo semántico; reconocimiento del lenguaje; sentido y significado.

### **Introduction: Lexical Networks**

An experimental lexical network is a dictionary model built up of lexemes and links between the lexemes. The network shown in this paper was created as a result of an experiment of free word associations, in which the participants, in response to a stimulus, provided the first lexeme that came to their minds.

The set of responses to a given stimulus builds an experimental definition of the meaning of the stimulus lexeme (Deese, 1965). Links between the stimulus and the response are expressed by lexical relations, where approximately 50% of connections are paradigmatic, mainly hyponymous, (e.g. *house – building*) and meronymic, such as *house – roof*<sup>1</sup>. The remaining connections obtained as a result of the experiment are syntagmatic connections (Clark, 1970; De Deyne and Gert 2008; Gatkowska, 2017; Kiss et al., 1973). If we conduct the experiment cyclically, i.e. use the responses obtained in the first phase as an input for the function of stimuli in the second phase of the experiment, we will obtain a lexical network that represents syntagmatic connections soundly, because each lexeme (network node) will have both connections coming to its own responses and from stimuli for which it was the answer.

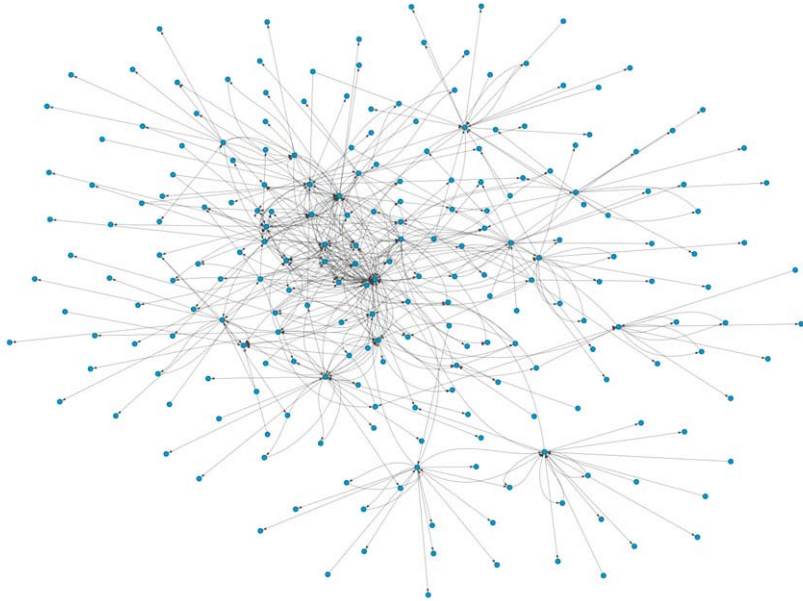
---

1. As the reader may notice, the direction of association does not have to be consistent with the direction of the lexical relation.



**Graph 1**

*Fragment of the experimental lexical network.*



Source: Godny (2013, p. 22).

**A simple experiment of free word associations**

The result of the test of free word association yields an association list, that is, a collection of words comprising the replies linked with a specific stimulus word. The partial association list below corresponds to the stimulus word *alcohol*<sup>2</sup>:

<i>wódka (vodka)</i>	127	14.5 %
<i>pijak (drunk)</i>	117	13.37 %
<i>piwo (beer)</i>	78	8.91 %
<i>pić (to drink)</i>	40	4.57 %
<i>impreza (party)</i>	39	4.46 %
<i>procenty (percent)</i>	29	3.31 %
<i>zabawa (fun)</i>	9	3.31 %

The first column, on the left, contains those response words linked (associated) with the stimulus. The second column refers to the number of people linking (associating) the stimulus phrase with a specific response word, while the third column represents the linking strength of the stimulus and the response in percentage points

---

2. Only the most common replies of the total provided by 900 subjects are shown here.

– such strength being determined by dividing the number of people providing a specific response by the total number of participants in the survey.

### A cyclical experiment, or how the network was created

The list of associations just shown has all of the attributes indicated by Clark (1970). Yet it does not exhaust all the vocabulary research possibilities the association test puts at our disposal. Thus, in 1973, the British researchers George R., Kiss, Christine Armstrong, Robert Milroy and James Piper observed that if we research an appropriately large number of word stimuli while conducting an experiment in a **cyclical** manner, that is, while employing those responses obtained in the first cycle as a stimulus for the next cycle, the resultant stimuli and responses will form a lexical network. How this works may be illustrated with the following example.

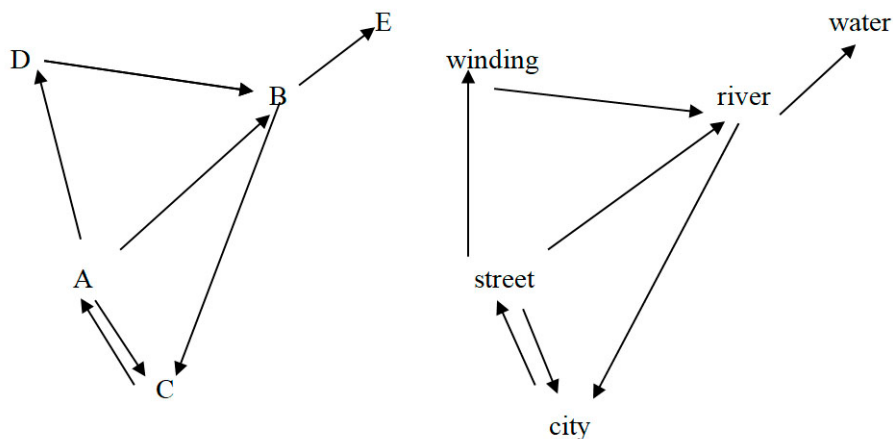
Let us assume that A, B, C, D, and E are actually existing words in a given language (Polish, in this particular case) and that certain associations occur between them, thereby creating stimulus – response pairs:

A → D    ex. *ulica* (street) → *kręta* (winding )  
 A → B    ex. *ulica* (street) → *rzeka* (river)  
 B → C    ex. *rzeka* (river) → *miasto* (city)  
 A → C    ex. *ulica* (street) → *miasto* (city)  
 C → A    ex. *miasto* (city) → *ulica* (street)  
 D → B    ex. *kręta* (winding) → *rzeka* (river)  
 B → E    ex. *rzeka* (river) → *woda* (water)

The collection of stimulus – response pairs build up a network in the following form:

## Graph 2

*The creation of a network.*



Lexical units (words) are **nodes of the network**, and the arrows indicate the links or edges and their **directions**, always from the stimulus to the response. We can distinguish two types of links or edges: **outgoing links**, leading from one hub to another (see, for instance, for the case of the node *street*: *street* → *winding*, *street* → *river*) and **incoming links**, leading to a given hub from another node (e.g., *street* ← *city*, for the node *street*).

Attention to the empirical properties of lexical networks leads to the conceptualization of various types of nodes. Below are those most relevant for the purposes of the present paper:

**Full nodes.** Full nodes are those types of nodes formed around a word which was a stimulus word in the experiment. They have both ingoing and outgoing links (in our example: *street*, *city*, *river*, or *winding*).

**Reduced nodes.** Reduced nodes are those formed around lexemes (words) which were not stimulus lexemes (words). They have only incoming links (e.g., here, in our example: *water*).

Links which are outgoing and incoming are **direct links**. There are also indirect links in the network, for example *city* – *water*, which are represented by a sequence of direct links, in our example, this would be the *city* → *street* → *winding* → *river* → *water* sequence. The sequence of direct links connecting any two nodes in the network is called a **path**. Paths are one of the fundamental concepts of graph theory, a particular branch of mathematics and computer science which has proven seminal for linguistics in its everyday applications (ranging from natural language processing to chatbots, to just name a couple of them).

**Backlinks** (feedback connections). Backlinks are connections between nodes that in the experiment were the stimulus and the answer for our example:  $A \rightarrow C$  and  $C \rightarrow A$ , abbreviated  $A \leftrightarrow C$ , ex. *street*  $\rightarrow$  *city* and ex. *city*  $\rightarrow$  *street*: *street*  $\leftrightarrow$  *city*.

Every linkage in a network built by the free word association experiment has the strength of a link. **The strength of connection** is the ratio of the number of respondents who answered stimulus A with response B to the number of all respondents who answered stimulus A. For example, when the number of all respondents who answered stimulus A is 95, of which 49 respondents responded to B, the strength of the relationship A- B is 52% (49/95 rounded) (Gatkowska, 2017a, pp. 19-22).

Every linkage in a network built by the free word association experiment has the strength of a link. The strength of connection is the ratio of the number of respondents who answered stimulus A with response B to the number of all respondents who answered stimulus A. For example, when the number of all respondents who answered stimulus A is 95, of which 49 respondents responded to B, the strength of the relationship A- B is 52% (49/95 rounded) (Gatkowska, 2017a, pp. 19-22).

### Strength of connection

Strength of connection constitutes an important parameter because it shows whether the coexistence of meanings in a given natural language is frequent or sporadic. It allows us to study the direction of meanings, that is, how meanings correlate with each other in a given natural language. Hence directivity becomes a crucial aspect of the research on linguistic meaning.

We know that certain meanings need to be linked to others, e.g. *zakaźna* (infectious)  $\rightarrow$  *choroba* (disease) (89.11%)<sup>3</sup> and we do expect, therefore we can intuitively assume that there is a *choroba* (disease)  $\rightarrow$  *zakaźna* (infectious) relationship (0.69%). However, only specific data, as those obtained in the course of our experiment, allow us to precisely define the connectivity between these two meanings, or, in other words, the strength of the connection.

Strength of linking meanings- this parameter is helpful in distinguishing significant features of meaning for the empirical model of the lexical unit (lexical node). This parameter can also be used in research on prototypical and stereotypical elements of meaning (which we will not deal with in this text).

---

3. The number of identical answers was converted into a percentage.

It should go without saying that constraints on compossibility have long been acknowledged to be a defining trait of human *logos*, be it in its logical form or in its speech manifestation. We traditionally associate the name of Leibniz with efforts on the study of the former; as to the latter, two examples should suffice here as particular instantiations of: selective categories, namely, Coseriu (1977) 's *classeme*, which lies at the core of the syntagmatic dimension of his structural semantics, and Whorf's (1956) cryptotype, a kind of underlying semanteme governing relations between a certain class of family items.

We may therefore state that the collection of stimulus-response dependencies characterizes the stimulus as a lexical unit, which to a significant degree supplies data concerning the links between the meanings.

### **The original cyclical experiment for Polish conducted in Kraków**

The network was built during a cyclical experiment in which 900 subjects (Polish students of the Jagiellonian University and AGH in Kraków) took part. The participants in the experiment ranged between 19 and 41 years of age and covered a wide array of majors and minors (Psychology and Philosophy lacking any representation in the pool, though)<sup>4</sup>. Polish was the mother tongue for all of them.

The response time to 322 stimuli ranged from a maximum of 34 minutes 38 seconds in the case of a 41-year old female subject to a minimum of 6 minutes 9 seconds in the case of a 20-year old male subject.

The total 322 stimuli correspond to 63 nouns from the Kent-Rosanoff's list (cycle I) plus 259 (including nouns, verbs and adjectives) which constituted the most frequent replies to the 63 stimuli from the Kent-Rosanoff list in the experiment conducted by I. Kurcz in 1967. For the present paper, a computer program specifically written for our purpose was used, which displayed randomly ordered lexemes and stimuli, giving the respondent 5 seconds for an answer. The lack of a response resulted in the next stimulus being displayed; it was not possible to return to the previous lexeme. Thus, the experiment forced the participants to spontaneously provide the first association that came to their mind after recognizing the meaning of the stimulus lexeme.

### **Result: An experimental lexical network**

The network obtained in this way consists of 10,448 lexical nodes (or lexemes) and 35,170 connections or edges between nodes. The nodes of the network are mainly made up of nouns (69%), adjectives (22%), and verbs (7%), while other parts of speech (pronouns, numerals, adverbs, proper names, and other expressions) together represent the remaining 2% of the nodes. That can be summarized in the following table:

stimulus	response
----------	----------

---

4. Students of Psychology and Philology did not participate in the experiment, so that the educational training did not affect the results of the study.

**Table 1***Distribution of connections with the division into parts of speech.*

	noun	verb	adjective
noun	45.128	2.991	12.767
verb	2.886	847	151
adjective	24.647	171	3.759

The connections of the noun with the verb and those of the noun with the adjective present in the network, which may occur in the sentence, creating the correct syntactic structure, are less numerous than the other connections in the network that do not create syntactic structures on their own, e.g. *home* → *garden*, *doctor* → *stethoscope*, *brain* → *head*, etc. This phenomenon, which also occurs in English language networks, was pointed out back in the day by Clark (1970) as well as by contemporary researchers (De Deyne and Storms 2008, Schulte im Walde and Borgwaldt, 2015). The table above shows that noun-verb connections account for 3% of all connections in the experimental network. The experimental lexical network is structured as a natural dictionary.

A comparative analysis of empirical network data obtained from text corpora with an experimental network using the human associative mechanism shows the similarities in terms of paradigmatic relations and the differences in terms of syntagmatic relations that build the meaning of the lexeme, i.e. in an experimental network both types of relations occur equally often and thus is precisely how the meaning of the lexeme is built together (Gatkowska, 2021). The qualitative characteristics of the connections of the lexical node (noun) in the lexical network reveal lexical relations, i.e. known paradigmatic relations such as hyponymy, meronymy, synonymy, antonymy or complementarity (Lyons, 1968), as well as a set of syntagmatic relations such as physical features, mental features, functional dependencies, spatial and temporal relationships, relationships between states, and so on), which have already been defined and used for semantic analysis (Gatkowska, 2017a), as well as causality.

Causal relationships are usually considered in the context of a sentence. There are no sentences in the experimental lexical network. However, it turns out that the causal relations also appear in the natural dictionary, which is the experimental lexical network. Causality is an important fragment of subnets built around many lexemes, representing not only the relationships between states, e.g. *fear* ↔ *pain*, *disease* → *problem*. The causality that often appears in the network is of an implicit nature, for example: *child* ↔ *trouble*. The experimental direction of the link does not always run from cause to effect, it is often the opposite. The word association mechanism reveals that in the human mind, cause and effect are closely related to each other.

The experiment shows that the syntagmatic, paradigmatic and causality connections create an experimental definition of the meaning of the stimulus lexeme.

As illustration, we will present paradigmatic and syntagmatic relations that build the meaning of 'the street' lexeme ('ulica in Polish) in the experimental lexical network.

Additionally, we will provide experimental data, i.e. the strength of the connection between the lexemes and the direction of the connection in the network. In this way, we will obtain a complete experimental picture of 'the street' lexical node in the network. We emphasize that we only use experimental data in our lexical analysis.

### Lexical nodes in the network

The experimental lexical network has a similar structure to that of a dictionary (Gatkowska, 2017a, p. 24). As we have already mentioned, there are two types of nodes in the network: **full nodes**, which have both outbound links and inbound links, and reduced nodes, which only have incoming links. Each full node was a stimulus in our experiment.

Besides, we need to consider **backlinks** (feedback connections), which are specific interconnections between nodes (lexemes) in the network.

We take the 'street' lexeme to be a full node in our network, as it corresponds to the lexeme 'the street' (*ulica* in Polish) being a noun. It is interesting to underline that no verb is to be found among the answers provided, which would imply connections with other nodes<sup>5</sup>.

As we will see below, paradigmatic relationships are represented by hyponymy and meronymy.

There is also a very rich set of syntagmatic connections, both of the noun-adjective and noun-noun type. Such dependencies are of different quality. And this is how they build the meaning of the lexeme.

Lexical node (lexeme) *ulica* (**street**) - it is included in 230 outgoing connection (→) to other network nodes and in 32 incoming connections (←) from other network nodes.

**paradigmatic relations** such as:

hyponymy, we adopt the definition of hyponymy provided by Lyons (1968, p. 453), which is based on the model of intension and extension (Gatkowska, 2017a, pp. 51-53),

---

5. It is worth note on passing that there is no arbitrariness in assigning connectivity with other nodes to the verb category. It is not just some whimsical representation, but rather, it reflects the fact that valency zero ought to be construed as a marked case, as opposed to transitivity and further satellites being part of the verbal structure under analysis.

for 'street': *ulica* (street)  $\rightarrow$  *droga* (road) 7.34, cohyponyms: *ulica* (street)  $\rightarrow$  *aleja* (avenue) 1.24,  $\rightarrow$  *alejka* (lane) 0.23,

meronymy, we derive the study of meronymy from collection theory (mereology), a logical model of a set using one part-whole relation and distinguishing various types of a whole (Gatkowska 2017a, pp. 53-58),

for 'street': *ulica* (street)  $\leftrightarrow$  *miasto* (city) 5.2 ( $\rightarrow$  *miasto* 4.51,  $\leftarrow$  *miasto* 0.69), *ulica* (street)  $\rightarrow$  *chodnik* (sidewalk) 1.47,  $\rightarrow$  *asfalt* (asphalt) 1.02,  $\rightarrow$  *bruk* (pavement) 0.56,  $\rightarrow$  *kostka* 0.34, (paving)  $\rightarrow$  *brukowana* (paved) 0.34,

**syntagmatic relations**, such as:

size, defines the relationship between: people, animals, inanimate beings including natural objects and artifacts (things) and the physical features of the object, determining the perceived (relative) or measured (absolute) physical dimension (Gatkowska, 2017a, p. 61),

for 'street': *ulica* (street)  $\leftrightarrow$  *długa* (long) 30.32 ( $\rightarrow$  *długa* 10.5,  $\leftarrow$  *długa* 19.82), *ulica*  $\leftrightarrow$  *krótka* (short) 1.16 ( $\rightarrow$  *krótka* 0.23,  $\leftarrow$  *krótka* 0.93), *ulica* (street)  $\leftrightarrow$  *szeroka* (wide) 24.35 ( $\rightarrow$  *szeroka* 7.22,  $\leftarrow$  *szeroka* 17.13), *ulica* (street)  $\leftrightarrow$  *duża* (big) 0.22 ( $\rightarrow$  *duża* 0.11,  $\leftarrow$  *duża* 0.11), *ulica* (street)  $\rightarrow$  *wąska* (narrow) 1.13,  $\rightarrow$  *ciasna* (tight) 0.23,

shape determines the relationship between: people, animals, inanimate beings, including natural objects and artifacts (things) and the external form of an object perceived by touch or sight (Gatkowska, 2017a, pp. 61- 62),

for 'street': *ulica* (street)  $\rightarrow$  *prosta* (straight) 0.23,  $\rightarrow$  *kręta* (winding) 0.45

color is used of the relationship between: people, animals, natural objects and artifacts (things) and the properties of their surfaces perceived by sight, depending on how they reflect or emit light, (Gatkowska, 2017a, p. 62),

for 'street': *ulica* (street)  $\leftrightarrow$  *zielona* (green) 0.45,  $\leftarrow$  *czarna* (black) 0.34,

location, defines the spatial relations between objects (plants, natural objects, artifacts); the relation is relative we have a locating and locating object (Gatkowska, 2017a, p. 66),

for 'street': *ulica* (street)  $\leftrightarrow$  *dziura* (hole) 0.57 ( $\rightarrow$  *dziura* 0.23,  $\leftarrow$  *dziura* 0.34), *ulica* (street)  $\leftrightarrow$  *lampa* (lamp) 0.68 ( $\rightarrow$  *lampa* 0.45,  $\leftarrow$  *lampa* 0.23), *ulica* (street)  $\rightarrow$  *skrzyżowanie* (crossroads) 0.34,  $\rightarrow$  *zaułek* (alley) 0.34,  $\rightarrow$  *dom* (house) 6.21,  $\rightarrow$  *domy* (houses) 0.45,  $\rightarrow$  *latarnia* 2.14,  $\rightarrow$  *drzewo* (tree) 0.23,  $\rightarrow$  *samochód* (car) 0.68,  $\rightarrow$  *auta* (cars) 0.23,  $\rightarrow$  *znak* (sign) 0.34,  $\rightarrow$  *znak drogowy* (road sign) 0.23, and *ulica* (street)  $\leftarrow$  *z dziurami* (with holes) 0.34,

characteristic place, determines the relationship between: people or animals and artifacts or natural objects in which a person or an animal performs characteristic activities, (Gatkowska, 2017a, p. 64),

for 'street': *ulica* (street)  $\rightarrow$  *zatłoczona* (crowded) 0.79,  $\rightarrow$   *tłum* (crowd) 0.45,  $\rightarrow$  *ludzie* (people) 0.45,  $\rightarrow$  *tłok* (crush) 0.23, and *ulica* (street)  $\leftarrow$  *kieszonkowiec* (pickpocket) 0.23,



specific property, determines the relationship between: people, animals, natural objects or artifacts (things) and states or actions that define the specificity of the object (Gatkowska, 2017a, p. 62),

for 'street': *ulica* (street) ↔ *ciemna* (dark-adjective) 1.51 (→ *ciemna* 3.5, ← *ciemna* 13.01), *ulica* (street) ↔ *ruch* (traffic) 5.18 (→ *ruch* 1.58, ← *ruch* 3.6), *ulica* ↔ *pusta* (empty) 0.68 (→ *pusta* 0.11, ← *pusta* 0.57), *ulica* ↔ *czysta* (clean) 0.58 (→ *czysta* 0.23, ← *czysta* 0.35), *ulica* ↔ *ciemno* (dark -adverb) 0.57 (→ *ciemno* 0.11, ← *ciemno* 0.46),

*ulica* ↔ *ciemność* (darkness) 0.57 (→ *ciemność* 0.34, ← *ciemność* 0.23), *ulica* → *ruchliwa* (busy) 1.58, → *mokra* (wet) 0.45, *ulica* ← *wiejska* (rural) 3.81,

### pragmatic dependencies:

name, is used of the relationship between animate objects, people, natural phenomena, inanimate objects and their proper names (Gatkowska, 2017a, p. 67),

for 'street': *ulica* (street) → *Floriańska* 0.34, → *Mickiewicza* 0.34, → *warszawska*\* 0.23, → *norymberska* \*0.23, → *puławska*\* 0.23, → *szewska*\*0.23, → *Łojasiewiczza* 0.23, → *zamkowa*\* 0.23, → *Rynek* 0.23,

knowledge, the term used for the relationships between natural objects, phenomena, people, animals, plants and artifacts, which are the result of scientific knowledge, work experience, knowledge of a foreign language (usually an equivalent) or information provided by the media, (Gatkowska, 2017a, p. 67),

for 'street': *ulica* (street) → *numer* (number) 0.23, → *adres* (address) 0.56, → *nazwa* (name) 0.45, → *street* [English translation] 0.23,

identification - determines the relationship between: objects and their classification resulting from the action or process of identifying (recognizing) the specificity of an object by an observer, (Gatkowska, 2017a, p. 68),

for 'street': *ulica* (street) ↔ *moja* (my) 1.35 (→ *moja* 1.24, ← *moja* 0.11),

assessment - defines a positive or negative attitude towards an object or state, resulting from the subjective attitude of the observer, (Gatkowska, 2017, p. 68),

for 'street': *ulica* (street) ↔ *ładna* (pretty) 0.34 (→ *ładna* 0.11, ← *ładna* 0.23).

### Data analysis

The lexical node *street* creates one subnet in the experimental network, which corresponds to the meaning of the lexeme 'street'. The subnetwork is organized around feedback connections (backlinks). Thus, *street* ↔ *city*, defines the 'street' as part of the 'city', while the 'street' itself is a whole built of parts (outgoing connections, e.g. → *pavement*, → *asphalt*, → *pavement*, → *cube*, etc.) links are explained by the determinant of meronymy.

Furthermore, feedback connections lead to the following nodes:

street ↔ long  
 street ↔ short,  
 street ↔ wide  
 street ↔ large,

and other outgoing connections (e.g. →*narrow*, →*tight*), which are the determinants of size. The street node has connections leading to nodes designating the urban layout (→*straight*, →*winding*), which are explained by the determinant of shape, and the color of the surface, incoming connection: ←*black*), and overgrowing vegetation (incoming connection: ←*green*), which are explained by the determinant (relation) of color.

When analyzing the feedback connections, the following emerged:

characteristic features of the 'street' - *street* ↔ *traffic*, *street* ↔ *empty*, *street* ↔ *clean*, and also the conditions may be undesirable, but less common: *street* ↔ *dark*, *street* ↔ *darkness*, which is explained by the determinant specific property.

The street has a name, this fact is revealed in the connections originating in the street node, it is a rich set of street names that explains the determinant of the name, as well as pragmatic administrative needs, which are expressed in the outgoing connections labeled by the determinant knowledge.

In the immediate vicinity of the physical street there are its numerous additions, which find their place in the subnet of the lexical node street labeled by the determinant (relation) location (these are feedback connections: *street* ↔ *hole*, *street* ↔ *lamp* and outgoing connections: →*crossroads*, →*alley*, →*house*, etc.).

People, passers-by and pedestrians move along the street, hence the outgoing connections are not surprising: →*crowded*, →*crowd*, →*people*, →*crowds*, etc., which is explained by the determinant of a characteristic place.

The street obviously has a name, as revealed in the connections originating in the street node: it is a rich set of street names that explains the determinant of the name, as well as pragmatic administrative needs, which are expressed in the outgoing connections labeled by the determinant knowledge.

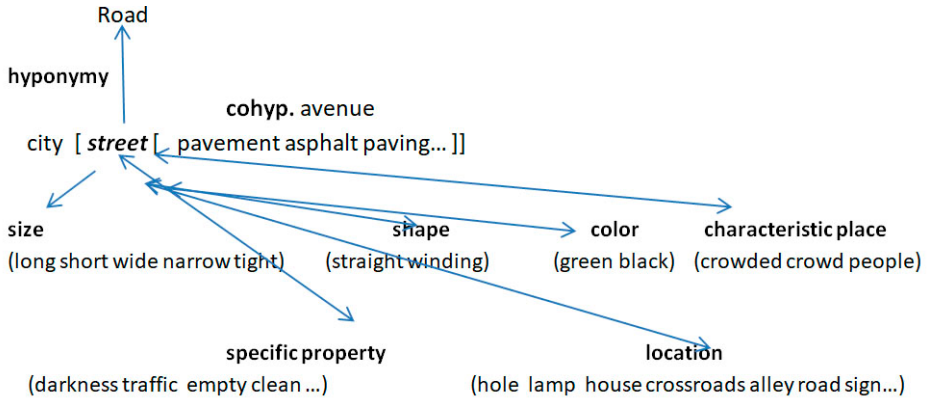
In the street node feedback connections are to be found: *street* ↔ *my*, which is explained by the determinant identification, and *street* ↔ *pretty*, which is explained by the determinant assessment.

If we ignore the connections that do not contribute to the definition of meaning, hence the connections expressing the name, knowledge, identification and evaluation, then the experimental model of the meaning of the lexical unit 'street' can be presented in the form of a graph of semantic relations:

An experimental model of the meaning of the 'street' lexeme.

**Graph 3**

*Graph of semantic dependencies for lexeme 'street'.*



Signs:

paradigmatic relations:

Hyponymy ↑  
 Meronymy [ ]

syntagmatic relations:

dependency name, for example : size, shape, specific property ( )

**Other connections**

Additionally, we have to consider distant connections. These are the connections that go from lexical node to lexical node in the network which we cannot explain with the help of paradigmatic, syntagmatic, or pragmatic relationships. Distant connections are explained by paths in the network. These connections are semantically distant. They cannot be explained by one sole relationship. Here are some examples:

*ulica* (street) → Kraków\* (city name in Poland) 0.34,

*ulica* (street) → noc (night) 0.45,

and those that share a common hyperonym: road

*ulica* (street) → *autostrada* (highway) 0.23, → *szosa* (main road) 0.34.

Distant connections are a transition to other parts of the lexical network. Due to the distant connections, the network has a coherent structure.

## Conclusions

The cyclical experiment of free word associations provided empirical evidence on the strength of the connection between the lexemes being analyzed.

Each of the 900 participants in the experiment responded to 322 stimuli. The structure of the experiment, i.e. the strongest responses to the stimuli used in the first cycle, became the stimuli in the second cycle of the experiment. In addition, the use of a specially prepared application that did not allow the participant to return to the previously displayed stimulus (the participant could not change or complete the answer) and a limited time to respond (5 seconds).

Thanks to the research constructed in this way, we obtained natural connections between the lexemes. We also obtained the connection strength between the lexemes.

In the process, it became obvious how important it is to pay attention to the feedback connections, since they indicate mutual connections that strengthen the structure of the subnetwork.

Thus, consider:

- ulica* (street) ↔ *miasto* (city)
- ulica* (street) ↔ *długa* (long),
- ulica* (street) ↔ *krótka* (short),
- ulica* (street) ↔ *szeroka* (wide),
- ulica* (street) ↔ *ciemna* (dark - adjective),
- ulica* (street) ↔ *dziura* (hole),
- ulica* (street) ↔ *ruch* (traffic),
- ulica* (street) ↔ *lampa* (lamp),
- ulica* (street) ↔ *pusta* (empty),
- ulica* (street) ↔ *czysta* (clean),
- ulica* (street) ↔ *ciemno* (dark -adverb),
- ulica* (street) ↔ *ciemność* (darkness),
- ulica* (street) ↔ *moja* (my),
- ulica* (street) ↔ *ładna* (pretty),
- ulica* (street) ↔ *dziura* (hole).

The experimental network is built in such a way that, from the lexical node, ‘street’ it can go to any other node (lexeme) with which it has a connection, i.e., for example: *city, house, lamp, road*, etc. and each of these lexemes builds its own subnetwork. It should be added that if a lexeme has more than one meaning, then it builds more than one subnetwork that represent the meanings, for example, such a lexeme is a house/home (*dom* in Polish, Gatkowska, 2017b).

As a result of this experiment, qualitative analyses of the paradigmatic and syntagmatic relationships between lexemes were carried out, as well as pragmatic relationships such as proper names, knowledge, identification, assessment.

The discussed lexeme enters paradigmatic relations, such as hyponymy and meronymy. Lexeme *the street* is encapsulated with numerous defined syntagmatic connections which, as we have shown, build its meaning. It is worth noting that syntagmatic relations also occur between nouns, in our example: *ulica* (street) ↔ *lampa* (lamp), *ulica* (street) → *ludzie* (people), *ulica* (street) ← *kieszonkowiec* (pickpocket), *ulica* (street) → *samochód* (car), *ulica* (street) ↔ *dziura* (hole), etc.

A very small number of verbs was found in the entire experimental network (7%), and the lexeme under discussion has no verb in its subnet.


Based on the experimental data, an experimental model of meaning was derived. Such model might respond positively as an empirical implementation of the lexical field concept (Lyons 1984, pp. 259-260).


## References

- Clark H. (1970). Word Associations and Linguistic Theory. [in:] J. Lyons (ed.) *New Horizon in Linguistics*, (pp. 271-286). Middlesex: Penguin Books Ltd, Harmondsworth.
- Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid, Gredos.
- Deese, J. (1965). *The Structure of Associations in Language and Thought*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- De Deyne S., and Storms, G. (2008). Word associations: Network and semantic properties", [in:] *Behavior Research Methods*, 40 (1), 213-231.
- Gatkowska, I. (2017a). *Eksperymentalna sieć leksykalna języka polskiego* (Experimental lexical network of the Polish language). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gatkowska, I. (2017b). DOM 'house/home' in empirical lexical networks. *Ethnolinguistics. Issues in Language and Culture*, 28, 121-140.
- Gatkowska, I. (2021). Powiązania syntagmatyczne w sieciach leksykalnych na przykładzie leksemu 'matka'" (Syntagmatic connections in lexical networks on the example of the 'mother' lexeme), In: E. Horyń, E. Młynarczyk, P. Żmigrodzki (Eds.) *Język polski –między tradycją a nowoczesnością - Tom jubileuszowy 100-lecia TMJP*, (pp. 86-96). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Godny, M. (2013). *Reprezentacja graficzna swobodnych skojarzeń słownych, unpublished MA thesis*. Kraków: Jagiellonian University.

- Kiss, G., Armstrong, C., Milroy, R., and Piper, J. (1973). An associative thesaurus of English and its computer analysis. [In]: Aitken, A.J., Bailey, R.W. (eds.) *The Computer and Literary Studies* (pp. 153-165). Edinburgh: University Press.
- Kurcz, I. (1967). Polskie normy powszechności skojarzeń swobodnych na 100 słów z listy Kent-Rosanoffa[in]: (ed.) T. Tomaszewski, *Studia Psychologiczne*, v. VIII (pp.122-255).Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Linke, A., Nussbaumer, M., and Portmann, P. (2004). *Studienbuch Linguistik*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Löbner, S. (2003). *Semantik: Eine Einführung*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1984). *Semantyka 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa* (in translate: A. Weinsberg, original title: *Semantics 1*, 1977. Cambridge University Press).
- Schulte im Walde, S., and Borgwaldt, S. (2015). Association Norms for German Noun Compounds and their Constituents. [in:] *Behavior Research Methods* 47(4), 1199-1221.
- Stella, M., and Kenett, Y. (2019). Viability in Multiplex Lexical Networks and Machine Learning Characterizes Human Creativity. *Big Data and Cognitive Computing*, 3 (3), 45.
- Whorf, B. (1956). *Language, Thought and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Edited by John B. Carroll. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

## Sobre los autores

IZABELA GATKOWSKA es Profesora de la Universidad Jagellónica de Cracovia, Polonia. Lingüista, trabaja en un área de investigación sumamente interesante, que es la neurolingüística, actuando en la interfaz entre el cerebro y la coordinación del lenguaje. Desarrolló un método para el diagnóstico de la disartria. Es autora de numerosos artículos dedicados a la investigación en los límites de la lingüística, la psicología y la neurología. También se ocupa de la semántica léxica. Realizó un experimento cíclico de asociaciones de palabras libres, que resultó en una red léxica experimental del idioma polaco. Definió un conjunto de dependencias semánticas y realizó un análisis cualitativo de las dependencias entre lexemas. También compara los datos obtenidos experimentalmente (estándar) con el comportamiento lingüístico de personas con enfermedades neurodegenerativas. Correo Electrónico: [izabela.gatkowska@uj.edu.pl](mailto:izabela.gatkowska@uj.edu.pl).  <https://orcid.org/0000-0001-6126-3101>

JAVIER ARIAS NAVARRO es Profesor de la Universidad de Lisboa. Trabaja en diversas áreas de la lingüística, como la fonología, la prosodia y la métrica, tanto desde una perspectiva sincrónica como diacrónica. Es autor de numerosos artículos sobre adquisición lingüística, sobre todo en niños bilingües, así como de notables estudios sobre historia de la lingüística. Sus publicaciones, en diversos idiomas, cubren un amplio espectro de lenguas y familias lingüísticas, y a menudo incluyen un enfoque tipológico. Puede el lector encontrar una panorámica de sus trabajos en: <https://ulisboa.academia.edu/JavierArias>. Correo Electrónico: [javier.arias@fl.ul.pt](mailto:javier.arias@fl.ul.pt) .  <https://orcid.org/0000-0002-5127-5587>

ENSAYO Y REVISIÓN TEÓRICA

## Reflexiones epistémicas acerca del estudio de la subjetividad en movimientos populares

*Epistemic reflections on the study of subjectivity in popular movements*

MARÍA MERCEDES PALUMBO

*Universidad Nacional de Luján/Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**RESUMEN** El objetivo de este artículo es socializar una serie de reflexiones epistémicas acerca del estudio de los movimientos populares, particularmente en su abordaje desde el enfoque de la construcción de subjetividades. Estas reflexiones tienen su origen en un trabajo de investigación doctoral llevado adelante en vinculación con movimientos populares del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Desde una perspectiva inscripta en las epistemologías críticas, se considera clave retomar la categoría de colocación, estructurante del pensamiento epistémico de Hugo Zemelman, en la búsqueda por tematizar el posicionamiento subjetivo de los/as investigadores en su presente histórico tanto como las mediaciones que operan en la relación de éstos/as con la realidad. Con base en una reelaboración de la categoría zemelmaniana, planteamos dos dimensiones de la colocación: el colocarse-entre y el colocarse-con. La primera dimensión da cuenta del carácter dinámico y complejo de la realidad social y sus influencias en la aproximación al objeto, las elecciones categoriales y las decisiones metodológicas tomadas por los/as investigadores. La segunda recupera la condición intersubjetiva que atraviesa el quehacer in



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).



investigativo y sus implicancias en la subjetividad de los/as investigadores donde se entranan política, ética y epistemología. Las conclusiones advierten acerca de la centralidad de realizar ejercicios reflexivos sobre la práctica investigativa, partiendo de experiencias concretas, como aporte al necesario debate en torno a los procesos de construcción de conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales.

**PALABRAS CLAVE** Epistemología crítica; subjetividad; movimientos populares.

**ABSTRACT** This article is aimed at socializing a series of epistemic reflections on the study of popular movements, particularly from an approach centered in the construction of subjectivities. These reflections derive from a doctoral research work carried out in collaboration with popular movements of Buenos Aires Metropolitan Area, Argentina. From a critical epistemology perspective, the category of placement, which structures the epistemic thought of Hugo Zemelman, is considered essential in terms of thematising the subjective positioning of the researchers within their historical present as well as the mediations in their relations with reality. Based on a rework of Zemelman's category, we introduce two dimensions of the placement: "place oneself in between" and "place oneself with (others)". The first dimension gives an account of the dynamic and complex nature of social reality that has influence on the object approach, the theoretical options and the methodological decisions made by researchers. The second dimension considers the intersubjective nature of the research task and its implications in the researchers' subjectivity, in which politics, ethics and epistemology are interweaved. The conclusions remark the importance of reflective exercises about research practice, from concrete experiences, as a contribution to the necessary debate on the processes of knowledge construction in Social Sciences.

**KEY WORDS** Critical epistemology; subjectivity; popular movements.

## Introducción

El ciclo de movilización popular contra la globalización neoliberal, inaugurado en el alzamiento zapatista de 1994 y con correlato en la progresiva conformación de un denso entramado de movimientos y organizaciones sociales en toda América Latina, ha acaparado la atención de numerosos investigadores en el área de las Ciencias Sociales de la región. Estos actores colectivos han sido abordados desde una variedad de orientaciones teóricas, metodológicas y epistemológicas en un campo de estudios que no está exento de disputas. El enfoque de la subjetividad como entrada al

análisis de los movimientos populares viene ganando centralidad bajo el supuesto compartido que la participación en estas instancias colectivas tracciona procesos de reconstitución subjetiva a partir de (re)vinculaciones con otros/as, aperturas a nuevas configuraciones de la experiencia, apropiación de la memoria historia, elaboración de proyectos y resignificaciones de prácticas (Vommaro, 2012).

El objetivo de este artículo es socializar una serie de reflexiones epistémicas para el estudio de la subjetividad en movimientos populares que muestran las complejidades del quehacer investigativo en vinculación con estos actores colectivos. Desde una perspectiva inscrita en las epistemologías críticas, la categoría de colocación, estructurante del pensamiento epistémico de Zemelman, resulta una clave de lectura potente para analizar el posicionamiento subjetivo de los/as investigadores en el presente y sus circunstancias –en su momento histórico– y las mediaciones que operan en la relación de éstos/as con la realidad.

La colocación ante el momento histórico es el modo de ubicarse del sujeto que no se reduce a lo intelectual, sino que compromete a la voluntad y la acción política en la construcción de la potencialidad del presente. Esta forma de construcción de la relación con la realidad requiere, por tanto, una ampliación de la subjetividad que enriquece el ángulo desde el que opera el pensamiento al conjugar la capacidad teórica con el desarrollo de la voluntad para posibilitar realidades con un sentido transformador (Zemelman, 2005). En sus propias palabras: “...en términos más concretos, ¿qué es colocarse ante la realidad? Significa construir una relación de conocimiento, que es un ángulo desde el que comenzamos a plantear los problemas susceptibles de teorizarse” (p. 70).

Con base en esta categoría zemelmaniana, analizamos dos dimensiones de relevancia en la colocación del sujeto investigador/a surgidas de un proceso de reelaboración que entrama teoría epistemológica y práctica investigativa: el colocarse-entre y el colocarse-con. El colocarse-entre reenvía a los intrincados caminos del inscribirse en una realidad en movimiento compuesta de una multiplicidad de tiempos, espacios, dimensiones y sujetos en un posicionamiento contrario a la absolutización en los abordajes del objeto, la elección de las categorías y las decisiones metodológicas. Por su parte, el colocarse-con recupera los actores, los procesos y las organizaciones, pero también las afectaciones, los posicionamientos políticos y los recaudos éticos del orden del cuidado que intervienen en la investigación. En efecto, estas dimensiones enmarcan la ubicación de los/as investigadores en multiplicidades en movimiento (colocarse-entre) y en la intersubjetividad (colocarse-con).

Este artículo es el resultado de un ejercicio de reflexión sobre nuestra propia práctica investigativa. Es en la puesta en acto y en el vínculo concreto con los sujetos investigados/as donde se ponen a prueba, se cuestionan y también potencian los enunciados epistemológicos. Las consideraciones aquí esbozadas dialogan con

una investigación doctoral de naturaleza teórico-empírica que se propuso interpretar las dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en talleres de formación política en movimientos populares del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina<sup>1</sup>. Para ello, se desplegó una estrategia metodológica cualitativa basada en el desarrollo de un estudio de casos múltiples (Yin, 1994). Concretamente, se analizaron tres talleres de formación pertenecientes al Movimiento Popular La Dignidad (MPLD), el Movimiento Nacional Campesino Indígena de Buenos Aires (MNCI-Buenos Aires) y el Movimiento Darío Santillán (MDS).

Tomando en cuenta que el conocimiento no se construye en el vacío histórico y socio-biográfico, la comprensión de los modos, las estrategias y los vínculos en la producción de conocimiento y de las implicancias subjetivas de los/as investigadores constituye un elemento fundamental de reflexividad. En el transcurrir del trabajo de campo, la escritura de dicha tesis y la comunicación de sus resultados fueron surgiendo aprendizajes, hallazgos y limitaciones que buscan ser tematizados, analizados y compartidos. En este sentido, la tesis, como proceso particular, opera como un analizador de cuestiones más generales. Epistemología, metodología, política y ética se entrelazan en la comprensión de la complejidad y el dinamismo del mundo social expresándose, de modo sugerentemente patente, a la hora de investigar la construcción de subjetividades en los movimientos populares.

Algo del orden de la intemperie marcó el proceso de trabajo de campo. La intemperie material de las condiciones de producción y reproducción de la vida de los sectores populares que se nuclean en torno a los movimientos. La intemperie conceptual en cuanto a una sensación primera de desnudez categorial frente a lo observado, lo relatado y lo experimentado. La intemperie epistemológica y también metodológica ante las relaciones que se iban configurando con los/as sujetos-investigados/as que no se saldaba simplemente con la firme declamación de la intención de investigar con (y no sobre) otros/as. Y la intemperie del fuero más interno que se sumergía en un contexto nuevo y debía aprender el manejo de las credenciales de extranjería y lidiar con la distancia, en principio desconfiada, en el vínculo cotidiano con los/as otros/as. En lo sucesivo, el artículo está estructurado del siguiente modo. La primera sección recupera la dimensión del colocarse-entre reponiendo las multiplicidades en movimiento donde se inscriben los movimientos populares, las subjetividades y el posi

---

1. Proyecto de beca doctoral financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La investigación se desarrolló durante los años 2013-2018. La tesis resultante se titula "Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires". La misma fue defendida en el año 2017 en el marco del Doctorado de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación, y publicada como e-book (Palumbo, 2019).

cionamiento de los/as investigadores. A continuación, se avanza en la dimensión del colocarse-con, particularmente en lo referido a las formas de vinculación entre los sujetos y las reflexividades intervinientes en la construcción de conocimiento. La tercera sección continúa la indagación relativa al colocarse-con, enfatizando las implicaciones de los/as investigadores-humanos en torno a sus apuestas políticas y los recaudos éticos. Finalmente, se presentan las reflexiones finales donde se recuperan las principales argumentaciones del artículo tanto como se rescata la importancia de los ejercicios de reflexividad, como el que aquí se propone, para abonar al debate sobre las epistemologías críticas en la producción de conocimiento en Ciencias Sociales.

### **El colocarse-entre las multiplicidades en movimiento**

El colocarse-entre resulta clave para los estudios que buscan dar cuenta de la conformación, mantenimiento y transformación del orden social, evitando su reificación y naturalización. Lo anterior implica un posicionamiento particular de los/as investigadores en relación a su “objeto” de estudio que se anuda con las concepciones ontológicas, las elecciones conceptuales y las decisiones metodológicas. El colocarse-entre ubica a los/as investigadores de cara a las multiplicidades en movimiento: multiplicidad de tiempos y espacios, de dimensiones, de sujetos. Al decir de Zemelman (2005) “La colocación ante el momento histórico se corresponde con la comprensión de éste como no cerrado, sino más bien como la expresión de un proceso, esto es, del propio movimiento de la historia que resulta de las relaciones entre múltiples sujetos y de sus prácticas respectivas” (p. 10). Asumir el carácter accidentado –con pliegues, pendientes, elevaciones– de una realidad que está lejos de ser unidimensional, da cuenta de una trama que conduce por discontinuidades, incertidumbres e indeterminaciones antes que por un sendero seguro y unidireccional.

La construcción de un objeto de estudio vinculado al ámbito de los movimientos populares requiere, entonces, considerar la dinámica del orden social en la cual éstos se sitúan y a la que, al mismo tiempo, dan forma en tanto actores colectivos con incidencia. Estos actores se resisten a su inscripción en coordenadas estáticas que neutralicen su dinámica inherente, aun en detrimento de la comodidad de los/as investigadores en su intento por aprehenderlos. Justamente la productividad nominativa del campo de estudios sobre movimientos, expresada en la variedad de términos empleados: movimientos sociales, nuevos movimientos sociales, movimientos populares, evidencia la constante metamorfosis de los referentes empíricos y los esfuerzos académicos por captar dicha transmutación. Como sostienen Seoane et al. (2010), la inquietud por lo nuevo y lo viejo en la literatura especializada, así como la recurrente necesidad de aclarar mediante adjetivos los términos de continuidad o ruptura de los movimientos analizados, responde a la búsqueda de que las categorías logren cierta inteligibilidad de una cambiante realidad social.

En el caso de la investigación doctoral sobre el que se reflexiona, al dinamismo de los movimientos populares se suma el de la subjetividad y sus procesos de subjetivación, considerando la elección de este enfoque para la aproximación a los primeros. La noción de subjetivación designa el curso de un proceso y no un estado, un trayecto y no una sustancia, un a posteriori y no un a priori, una potencialidad y no una presencia positiva. Retomando la perspectiva de Greco (2012), “Subjetivación implica viaje, proceso, paisaje humano que se extiende hacia “adentro” y hacia “afuera” del sujeto, trabajo que transforma, transformación que se hace en la brecha de lo que es y de lo que aún no es” (p. 86). En este sentido, la subjetivación está atravesada por una dinámica cinética en tanto plantea andares y descentramientos, aperturas a nuevas vinculaciones y reconfiguraciones internas y con otros/as. Para que haya subjetivación, necesariamente debe haber desplazamientos de la posición subjetiva inicial, siendo la capacidad de movimiento infinita e ilimitada. Lo anterior se vuelve un desafío epistemológico y metodológico: captar la dinámica subjetiva inserta en un marco colectivo también en transmutación.

Los sujetos devienen así ángulos desde los cuales pensar la realidad como condensación-construcción de relaciones múltiples entre una variedad de sujetos y sus proyectos. Siguiendo a Zemelman (2005) “es imperativo pensar desde los sujetos por conformar éstos la compleja y polifónica fuerza motriz de la sociedad” (p. 15). La historicidad se convierte, entonces, en una perspectiva de análisis central de la realidad social, los movimientos populares y la subjetividad en términos de su compartido dinamismo. El sentido de la historicidad no opera solo en cuanto a la revisitación de antecedentes temporales que explican un estado actual de cosas, más bien implica un colocarse-entre el pasado, el presente y el futuro disponiéndose de modo enlazado; entre lo que fue, lo que es y todavía no es, tal como indica la noción de subjetivación citada. En los movimientos populares, los sujetos son productos-productores de la realidad y condensadores-construtores de historicidad en su experiencia actual y cotidiana (Retamozo y D’Amico, 2013). Reconstruyen el pasado expresado como historia y memoria, rescatando linajes, tradiciones y herencias de lucha. Intervienen en un presente, devenido campo de activación y potenciación de lo por-venir y lo por-construir, donde despliegan sus prácticas militantes en los barrios populares. Activan en el aquí y el ahora un futuro ligado a un proyecto de transformación social.

Considerando este sentido de historicidad, los/as investigadores asumen en su colocación el hecho de estar documentando *in vivo* procesos que están abiertos y en proceso. La exigencia de historicidad conlleva necesariamente contemplar la dimensión del movimiento y el papel de los sujetos en el devenir social. De allí la pertinencia de la noción de estar dado-dándose, del dándose del momento dado (Zemelman, 2001, 2007), de una realidad en movimiento, de una historicidad en acto. De este modo, se reivindica al “productente” sobre el producido, la construcción sobre lo construido, lo potencial sobre lo cristalizado. Siguiendo a Zemelman (2005):

“...los fenómenos históricos no son fenómenos lineales, homogéneos, simétricos, ni están sometidos a la mecánica celeste de nadie; son fenómenos complejos en su dinamismo, en el sentido en que se desenvuelven en varios planos de la realidad, no solamente en uno, porque son a la vez macro y micro-sociales” (p. 77).

Esta historicidad en acto conlleva para los/as investigadores, a su vez, un colocarse-entre espacios y tiempos múltiples, propios del movimiento molecular de la realidad (Retamozo, 2006; Zemelman, 2007), que se cristalizan de una manera singular en los movimientos populares y los sujetos que los componen. Allí se hibridan distintos espacios: los barrios populares donde habitan y militan, las provincias del interior y los países limítrofes de los que se portan memorias de saberes que persisten en las trayectorias migratorias, y también Latinoamérica como territorio de anclaje de redes de articulación con otros movimientos y organizaciones; las iniciativas de la economía popular que se desarrollan en torno a proyectos productivos, espacios deliberativos (asambleas, plenarios) donde se decide la gestión cotidiana y los cursos de acción a seguir, comedores y merenderos que buscan paliar las necesidades más apremiantes, escuelas y talleres de formación informados por los postulados y las prácticas de la educación popular, oficinas estatales en las cuales se discute y negocia pero también se interviene desde adentro, y las calles, puentes y rutas donde se ponen en escena sus repertorios de acción. De igual modo, convergen diversas temporalidades que confluyen en el presente, recuperando un pasado y expandiéndose hacia el futuro: los tiempos políticos de la acción directa, los tiempos urgentes de las necesidades materiales, los tiempos de mediano plazo de la construcción nunca acabable de subjetividades, la temporalidad larga de las apuestas por horizontes estratégicos de un futuro mejor. Entre estos tiempos y espacios se hallan especificidades, solapamientos, heterogeneidades y relaciones de organicidad. A esta compleja articulación de tiempos y espacios se suman aquellos propios de la investigación, la construcción conceptual y las lógicas del ámbito académico.

Si volvemos a la cita de Zemelman, la historicidad implica el desafío de estudiar al objeto en su propio dinamismo tanto como considerar la heterogeneidad de dinamos que lo atraviesan. De este modo, requiere que los/as investigadores se coloquen-entre diferentes planos de la realidad y entre el nivel micro y macro-social. Se plantea así la condición multidimensional de una realidad a la que comprendemos, siguiendo a las teorías feministas de la interseccionalidad, atravesada por una “red de formaciones de poder simultáneas” (Braidotti, 2000, p. 183). Estas formaciones de poder inseparables y co-constitutivas reenvían a la tríada clase, género y raza. En efecto, el sujeto popular plural expresado en los movimientos resulta una manifestación de esta multidimensionalidad constitutiva de la realidad. Lo popular visibiliza la articulación de un entramado complejo de relaciones de explotación, subordinación y opresión

(Vilas, 1996) que se traduce en el componente multisectorial de los movimientos. De allí que se torne central un abordaje de las configuraciones subjetivas atento a las variadas trayectorias de formación, militancia, migratorias, laborales, de clase social y de género en convivencia. La multisectorialidad potencia dicha construcción en tanto pone en juego y diálogo una heterogeneidad de sujetos y problemáticas, tanto como introduce la posibilidad de reproducción de las jerarquías sociales propias de las posiciones dominantes ocupadas por ciertos sujetos en la tríada clase, género y raza.

Los señalamientos esbozados relativos al colocarse-entre multiplicidades en movimiento informan el proceso de producción de conocimiento en aspectos relativos a la construcción del objeto de estudio con implicancias conceptuales y metodológicas. Advierte a los/as investigadores acerca de la centralidad de una aproximación no estática que acompañe su movimiento, evitando tomar a los movimientos populares y sus sujetos como dados de una vez y para siempre. De la misma manera, invita a indagar los complejos procesos de constitución subjetiva en los cuales se presentan emergencias y potencialidades que se encuentran condicionadas y limitadas, a su vez, por las reproducciones del orden establecido y los sentidos societales dominantes. Colocan a los/as investigadores ante una necesaria apertura de sus marcos teóricos, en diálogo con la realidad, de modo de dar cuenta del dinamismo y la complejidad de los referentes empíricos en estudio.

Asimismo, el colocarse-entre interpela los dispositivos metodológicos si lo que se busca es acompañar la potencia de las multiplicidades en coexistencia, propia de la lógica movimentista, desde un proceso de investigación que no le arrebatase su condición de materia viva y en transformación a los movimientos populares y las subjetivaciones en proceso. En pocas palabras, y expresado en términos de una inquietud que emergió con insistencia a lo largo del trabajo de campo doctoral, ¿cómo lograr que la investigación sea en sí misma un movimiento capaz de virajes y desplazamientos en una actitud abierta y flexible? El uso de un diseño flexible (Maxwell, 1996) se volvió un imperativo, una decisión metodológica en coherencia con concepciones epistemológicas y ontológicas.

### **El colocarse-con otros sujetos**

La segunda dimensión de la colocación radica en lo que aquí denominamos colocarse-con. Implica un reposicionamiento de la subjetividad de los/as investigadores ya no solo en términos teóricos y metodológicos, como mencionábamos en relación al colocarse-entre, sino también éticos y políticos. El colocarse-con da cuenta de lo que sucede en el encuentro de reflexividades que opera en torno a la producción de conocimiento y en la revisión del privilegio epistémico y sociológico de los/as investigadores en la vinculación con los sujetos organizados en los movimientos.



El trabajo de campo en y con los movimientos populares conforma una invitación a tensionar los cánones de la academia, aun de aquella inscrita en la tradición crítica. Y en este tensionar las lógicas adquiridas, en este dejarse indignar por la realidad de los/as otros/as que también es la propia, en este aprender códigos y sentidos ajenos sin colonizar la mirada, en este dar cuenta del conjunto de representaciones y estereotipos puestos en juego en torno a los/as investigadores; aquí se presenta con fuerza el colocarse-con.

Al acercarse al mundo de los movimientos populares, los/as investigadores se encuentran con una serie de recaudos que se despliegan frente al intelectual que viene desde “afuera”. Estos recaudos reenvían una y otra vez a los modos tradicionales en los que se conformó el vínculo entre las universidades y los movimientos con una fuerte impronta extractivista. La universidad se configuró históricamente como institución que impuso y reafirmó a la ciencia como único conocimiento válido y al método científico como camino exclusivo de producción de saberes (Lander, 2000; Sousa Santos, 2006, 2010). Este mandato fundacional puede reactualizarse en las prácticas investigativas en contextos caracterizados por un entramado de subalternizaciones que, si bien exceden, también se anudan con la cuestión epistémica. En este sentido, durante el trabajo de campo sobre el que se reflexiona, aparecieron preguntas relativas a cómo los modos en que históricamente se definieron los vínculos entre saberes y sujetos portadores de esos saberes intervenían en la investigación y, al mismo tiempo, cómo operativizar una intersubjetividad consensuada en un sentido fuerte.

Aunque los/as investigadores se inscriban en un posicionamiento tributario de las epistemologías críticas, la configuración fundacional de la relación entre la universidad y los actores extra-universitarios muestra su insistencia en el cotidiano del quehacer investigativo, tensionando el colocarse-con. Como señalan Fernández Álvarez y Carenzo (2012), allí opera una distancia ontológica y metodológica. Por una parte, la distancia ontológica demarca la separación entre el adentro y el afuera de la pertenencia a los movimientos populares, pero también adentros y afueras en relación a las trayectorias biográficas disímiles (políticas, laborales, formativas, de género, clase), redundando en recelos de las organizaciones y en un cierto extrañamiento de los/as investigadores en el acceso a ciertas prácticas, sentidos y contextos. Por otra parte, la distancia metodológica se vive en la cotidianeidad del trabajo de campo entre quienes hablan y quienes sistematizan, entre quienes relatan y quienes anotan, entre quienes describen y también analizan y quienes interpretan. Roles que demarcan las posiciones sedimentadas en torno a la hechura de la investigación y que presentan resistencias a su reconfiguración.

Estas distancias se entrelazan con una primacía epistémica de los/as investigadores en tanto, a menudo, son “externos” a los movimientos cuyas palabras, paradójicamente, poseen peso al enunciarse. A modo de ejemplos extraídos del proceso de



observación participante llevado a cabo en la tesis doctoral, cabe citar la valoración diferencial de la palabra de la investigadora cuando intervenía en los momentos plenarios de los talleres de formación política estudiados, la búsqueda de la mirada de la investigadora como cita de referencia y autoridad para ciertos/as militantes en formación, las asimilaciones del quehacer investigativo con la evaluación y la docencia y, en consecuencia, las equiparaciones de la investigadora con la figura de la evaluadora y la docente. Estos breves ejemplos dan cuenta de que el colocarse-con se transita en el marco de representaciones sociales sobre la ciencia y los/as científicos, valoraciones respecto a los conocimientos en juego, expectativas acerca de la utilidad del conocimiento científico, así como condiciones históricas y socio-biográficas particulares de todos/as los/as participantes.

La presencia de valoraciones diferenciales en cuanto al conocimiento portado por los/as investigadores, presente en los movimientos populares, también amerita una reflexión. La multisectorialidad emergió como un aspecto importante a considerar en el análisis de la construcción de subjetividades en los talleres de formación política, pero también surgió la necesidad de tematizarla respecto a las relaciones que se iban desarrollando entre la investigadora y los/as militantes participantes de las formaciones. Los ejemplos referidos acerca de lo que sucedía con las intervenciones de la investigadora en los talleres podría estar indicando cierta internalización del mandato universitario que se registra a nivel social, pero igualmente una tramitación particular de los vínculos de saber-poder internos que se condensan en la investigadora (en su condición de universitaria, de clase media, mujer, docente). Más aún, si se considera que dicha figura encuentra identificación con determinados sujetos de la composición variopinta existente al interior de los movimientos populares. Por lo tanto, el colocarse-con exige un análisis que contemple la complejidad de las relaciones intersubjetivas durante el trabajo de campo. Siendo la construcción de subjetividades una de las apuestas alentadas en los talleres estudiados, no es posible esperar que la reconfiguración en torno a la producción de conocimiento en la tarea investigativa opere como una cuestión de mera declamación por parte de investigadores o un proceso unilateral de su colocación frente a los/as sujetos investigados/as. De ser así, nuevamente se estaría asumiendo la soberanía del investigador/a ahora desde una perspectiva basada en las epistemologías críticas.

Si bien las consideraciones anteriores parecieran invalidar las posibilidades de la intersubjetividad en un sentido fuerte, en la dinámica cotidiana del trabajo de vinculación con los movimientos populares también se identificaron momentos donde las distancias ontológicas, metodológicas y epistémicas se suspendían (al menos temporariamente). En dichas instancias se plantearon vínculos en torno a la construcción de conocimiento en una dirección distinta a la del mandato universitario fundacional y al afán de soberanía de los/as investigadores sobre el devenir de su trabajo. No se debe

soslayar la importancia del factor temporal dado que un trabajo de campo extendido en el tiempo vuelve a los/as investigadores más contemporáneos, revirtiendo parcialmente las distancias anteriormente aludidas. En los términos de Ouviaña (2015), los/as investigadores pueden erigirse en estudiantes de los movimientos populares, además de su tradicional rol de estudiosos/as.

En esta línea, es dable mencionar la construcción de los acuerdos y permisos con los informantes clave de los distintos movimientos populares. La definición del rol asumido por parte de la investigadora en los talleres de formación en estudio estuvo lejos de ser unilateral, como si fuese su patrimonio exclusivo en tanto único sujeto pasible de agenciación. Estos acuerdos iniciales implicaron la asignación de ciertas tareas a la investigadora que condicionaron los grados de participación-observación de las experiencias y, por ende, de su trabajo investigativo. Así, siendo un estudio de casos múltiples, los roles ocupados se fueron configurando de un modo singular en el marco de las relaciones establecidas con cada uno de los tres movimientos. En un caso, se asumió un rol de investigadora-destinataria que participó y realizó las actividades junto a los/as militantes en proceso de formación, aun cuando también se acercaran ciertas propuestas a la coordinación de los talleres. En otro, funcionó como la investigadora-coordinadora de la formación en los términos de un vínculo activo con la coordinación y una relación con los/as militantes que se expresó en alguna ocasión en el uso del término “profe”. La investigadora-sistematizadora resume el rol ocupado en el último caso de estudio dado que la tarea del registro escrito y fotográfico se constituyó en la principal función.

En igual sentido de constatación de la existencia de múltiples reflexividades operaron los análisis conjuntos entre investigadora y militantes en situación de entrevista, inscriptos en aquello que Guber (2005) denomina la entrevista antropológica. La entrevista fue una oportunidad de recuperar ciertos momentos de la observación participante en los talleres de formación, de los cuales los/as entrevistados/as habían sido protagonistas, y de poner en juego las interpretaciones de la investigadora con las significaciones que les devolvían los otros/as sujetos. Asimismo, la puesta a disposición de herramientas del oficio de los/as investigadores para la redacción de memorias y sistematizaciones y la confección de registros fotográficos de los talleres recupera, documenta y valora la palabra debatida y los acuerdos alcanzados en estos espacios. Tanto en la entrevista así pensada como en los registros y las memorias convergieron la reflexividad de la investigadora en su calidad de miembro de una sociedad, la reflexividad de la investigadora como investigadora (con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos y sus habitus disciplinarios) y las reflexividades de los sujetos investigados (Guber, 2001).

La ausencia de reflexividad acerca del colocarse-con, aunque siempre los/as investigadores se encuentren inmersos en el campo de la intersubjetividad, conduce a

un doble olvido del sujeto. Quizás el más evidente, sobre el que la literatura especializada ha insistido enfáticamente, sea el olvido de los/as investigados/as devenidos/as objetos pasivos de una investigación conducida por un sujeto activo que aplica una batería de técnicas de observación, registro y análisis desde una posición de mínimo involucramiento. Empero, aquí se considera igualmente relevante postular el olvido de los/as investigadores, objetualizados/as en la relación consigo mismos/as. Si la objetualidad implica ser pasible de indagación, ésta comprende incluso a los/as investigadores que se hallan frente al imperativo de reflexionar(se) sobre el proceso intelectual y humano transitado.

### **Colocarse-con las propias afectaciones, apuestas políticas y recaudos éticos**

El colocarse-con adquiere otra faceta vinculada específicamente con la subjetividad del investigador/a, estrechamente anudada con la dimensión desarrollada en el apartado anterior relativa al encuentro de sujetos, saberes y reflexividades en el quehacer investigativo. Por lo tanto, colocarse-con implica vínculos con actores, procesos y organizaciones junto con las afectaciones, apuestas políticas y consideraciones éticas del orden del cuidado. La reflexividad en torno a este aspecto del colocarse-con es necesaria en los trabajos de investigación que adoptan el enfoque de la subjetividad como entrada a los movimientos populares. Revisar las propias reconfiguraciones subjetivas es parte de la construcción de la validez del conocimiento producido tanto como una reafirmación de los presupuestos con los que nos aproximamos a las “otras” subjetividades en estudio: el carácter inacabado, la condición intersubjetiva, el anudamiento entre cuerpo y mente que interviene en los procesos subjetivos.

Tal como plantea Guelman (2015), desde un posicionamiento anclado en el pensamiento de Zemelman, la colocación comienza en reconocer a los/as investigadores inscriptos/as en el mismo proceso de construcción del conocimiento. Lo anterior implica considerar a la realidad como ámbito de indagación y campo problemático en el que los/as investigadores están situados/as –como interioridad– junto a los sujetos a quienes observan, entrevistan e investigan (Guelman 2015). Por lo tanto, aquello que se propone conocer debe tener sentido para el sujeto cognoscente; y ese sentido no es solo intelectual comprendiendo además voluntad, valores y acción política. Lo anterior da cuenta de una dimensión existencial del conocimiento donde la realidad no es objeto sino contorno (Zemelman, 2005). Todos/as los sujetos, incluidos/as los/as investigadores, intervienen en la producción de la realidad, su movimiento y sus procesos. La colocación conlleva, por ende, una relación con la realidad en la cual el sujeto cognoscente busca potenciar, ampliar y enriquecer el mundo que le sirvió de partida produciendo, a su vez, una ampliación de las capacidades de dicho sujeto al estimular la necesidad de realidad y la voluntad de conocer (Zemelman, 2012). En este sentido, la vinculación con los movimientos populares en el quehacer investiga

tivo puede pensarse en términos de una gramática de la interpelación y la afectación. La conciencia de la implicación por parte de los/as investigadores no equivale a abandonar la rigurosidad y la validez en el acercamiento a la realidad; por el contrario, motoriza la reflexividad y objetivación de la proximidad efectivamente existente. Así, los/as investigadores que estudian a los movimientos populares se encuentran frente a la objetividad posible (Rodríguez Medela y Salguero Montaña, 2011), situándose entre la objetividad inalcanzable y el subjetivismo no científico, entre el alejamiento necesario para el pensamiento crítico y el acercamiento que redundaba en compromiso ético-político con la realidad investigada y una mayor y más rica significación de los datos.

El llamado de las epistemologías críticas a rescatar al “investigador-humano” (Lage, 2013) forma parte del colocarse-con. Esta categoría reúne los mundos divorciados que se imbrican durante el proceso de investigación al reconocer la doble pertenencia al mundo científico (investigador/a) y al mundo social (humano/a). Pues, toda objetivación del mundo social que realiza el/la investigador/a se constituye, en el mismo gesto, en una subjetivación de sí como humano/a inserto/a en dicha realidad. Por lo tanto, el lugar de enunciación que se construye desde la biografía individual y colectiva adquiere relevancia, revirtiendo su descalificación como dimensión subjetiva. El encuentro con los sujetos de estudio produce un impacto subjetivo en los/as investigadores, permitiéndoles transitar posicionamientos distintos a los del privilegio epistémico, lugares de reconocimiento, aprendizaje y solidaridad (Haber, 2011).

Las consideraciones y recaudos éticos se tornan centrales en la colocación-con los/as investigados/as humanos: el respeto de los acuerdos iniciales establecidos con los movimientos populares, un manejo responsable de la información recabada, y un vínculo de cuidado, respeto y acompañamiento a esos procesos subjetivos en desarrollo. En el marco de la tesis realizada, la reflexión ética se impuso a partir de una lectura “humana” sobre lo sucedido en momentos de entrevistas individuales donde las preguntas planteadas llevaron a ciertos/as entrevistados/as a recordar con pesar –y en ocasiones con llanto– episodios dolorosos de sus vidas (situaciones de violencia de género, muertes y adicciones de hijos/as, pérdidas de trabajo, etc.). Estos episodios interpelaban a la investigadora respecto a la responsabilidad de acompañar y dar lugar a esas emociones no buscadas, pero presentes. Asimismo, se sucedieron otra serie de situaciones que convocaron una ética en acto en el trabajo de campo mismo y al momento de la comunicación pública de los resultados. Nos referimos a tomar conocimiento de información que requería no ser divulgada, “confesiones” de entrevistados/as que no estaban plenamente convencidos/as de su militancia, pedidos de colaboración para resolver problemas cotidianos (acceso al sistema público de medicamentos y vacantes escolares) que excedían a la investigación al tiempo que mostraban una mirada sobre la investigadora como capaz de aportar ideas, saberes y contactos gubernamentales.

Adicionalmente, consideraciones éticas se pusieron de relieve en decisiones de tipo metodológicas referidas a cómo llevar adelante un estudio de casos múltiples. Como señalábamos en la introducción, la tesis doctoral implicó la vinculación con tres movimientos populares del Área Metropolitana de Buenos Aires que poseen una historia y un presente de articulación, atravesado por momentos de mayor y menor acercamiento entre sí conforme a las distintas coyunturas nacionales y a las reconfiguraciones de las organizaciones en el tiempo. Abordar el estudio de casos como una comparación a modo de inventario de similitudes o divergencias corría el riesgo de generar interpretaciones dicotómicas basadas en ponderaciones entre movimientos y sus políticas de formación, exponer información sensible, y atentar contra la tarea de la unidad del campo popular que reenvía a los posicionamientos políticos de la investigadora. Este último aspecto resultó de suma relevancia en el momento de análisis de la base empírica recolectada en el trabajo de campo, que duró hasta el año 2015, dado que se inscribió en un cambio de gobierno, significado de manera unánime como un retroceso de derechos y conquistas desde el campo popular, y de forma paralela en un proceso de agremiación del que se encontraban participando los tres movimientos en estudio<sup>2</sup>.

El colocarse-con rechaza una ciencia desinteresada, interpelando a la tradición investigativa que postula el compromiso político con los problemas sociales y las luchas cotidianas que enfrentan las organizaciones y movimientos populares con los que los/as investigadores se vinculan a partir de la práctica académica. La investigación-acción participativa (Fals Borda, 1985; Sirvent y Rigal, 2012, 2014) y la investigación militante (Bringel y Maldonado, 2016; Bringel y Versiani, 2016; Jaumont y Versiani, 2016) se destacan en dicha tradición por la fuerza que le asignan al entramado entre ciencia y política. Las apuestas, convicciones y posicionamientos políticos que conforman el colocarse-con operan aun en investigaciones, como es el caso de la aquí reflexionada, que no se encuentran inscriptas en estos planteos orientados al activismo académico-político, pero que no obstante se presentan como prácticas académicas comprometidas al decir de Leyva Solano (2018). Se trasciende así la concepción de la investigación como mera conformación de un conjunto de enunciados científicos (Retamozo et al., 2014). De esta manera de entender a la ciencia imbricada con la política se derivan los recaudos éticos del orden del cuidado previamente mencionados.

---

2. Nos referimos a la victoria de la Alianza Cambiemos a finales del año 2015, poniendo fin a los gobiernos kirchneristas que se sucedieron desde el 2003, y al proceso de agremiación en torno a la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) iniciado en el 2011 y que adquirió visibilidad pública y fuerte incidencia legislativa y ejecutiva desde el 2016.

Para Zemelman (2007), lo específicamente político del conocimiento reside en colocar a los/as investigadores ante la dimensión utópica de la realidad. La construcción de conocimiento contiene así una apertura hacia el futuro y una exigencia de potencialidad (lo no acabado) que no se encuentra presente en la racionalidad científica que busca teorizar y explicar, encontrar regularidades y determinar tendencias en base a procesos “pasados” (ya acabados). Si la relación presente-pasado estructura a esta última, la articulación presente-futuro opera -sin negar el pasado y la historia- en un pensamiento basado en la dialéctica producto-potencialidad. En palabras del autor: “Por eso lo específicamente político del conocimiento consiste en destacar lo dándose sobre lo dado de la realidad dominante” (Zemelman, 2007, p. 36).

La relación del conocimiento con lo político y, por tanto, con la utopía no resulta una cuestión menor cuando se estudian actores colectivos con protagonismo y vocación transformadora. En esta línea, la elección del problema de estudio de la investigación doctoral respondió a una búsqueda científica y “humana” por fortalecer estos procesos organizativos y potenciar las experiencias pedagógico-políticas en ámbitos específicos. Lo anterior implicó poner a disposición el arsenal de herramientas del oficio del investigador/a para demandas puntuales de los movimientos que, a su vez, contribuían a la producción de conocimiento. A modo de ejemplo, las memorias y sistematizaciones que asumió la investigadora fueron valoradas como insumos importantes a la hora de replicar los talleres de formación política. En efecto, la referencia a la consulta asidua de estos materiales por parte del equipo formador se hizo presente en diálogos que se mantuvieron con integrantes de los movimientos tiempo después de realizado el trabajo de campo.

Este segundo aspecto del colocarse-con se manifiesta en la necesidad de seguir una ética de trabajo, colaborar con los procesos político-organizativos de los movimientos desde el aporte de la reflexividad de los/as investigadores y la colaboración en el armado de materiales escritos y audiovisuales, vigilar los presupuestos político-ideológicos y teóricos a través de los cuales se escucha, se observa y se significa la realidad para no traicionar la experiencia en los análisis; y también reflexionar constantemente sobre la apertura subjetiva transitada. Así se genera una exigencia mayor para los/as investigadores en tanto se comprometen como científicos/as y humanos/as ante los sujetos con quienes trabajan y ante sí mismos en términos éticos y políticos.

### **Reflexiones finales**

Este artículo recogió un ejercicio reflexivo de naturaleza fundamentalmente epistémica en base a un trabajo de investigación inscripto en el enfoque de la subjetividad para el estudio de los movimientos populares. Con ese fin, se recuperó y reelaboró la categoría colocación propia del pensamiento de Zemelman. Se desarrollaron dos

dimensiones de la ubicación del sujeto en su presente histórico que denominamos colocarse-entre y colocarse-con. Si la primera da cuenta de una colocación enmarcada en una serie de multiplicidades en su dinámica que se articulan, de modo siempre provisorio, en una realidad dada, la segunda nos sitúa en la intersubjetividad que emerge en las vinculaciones de los/as investigadores con los/as otros/as intervinientes en el proceso de producción de conocimiento tanto como en aquello que la intersubjetividad les devuelve a sí mismos/as en clave de interpelación y afectación.

La experiencia del trabajo de campo enmarcado en una tesis doctoral operó como un potente espacio de aprendizaje donde se cruzaron lo epistemológico, lo metodológico, lo conceptual, lo político y lo ético, y su coherencia. Por un lado, un aprendizaje del oficio de investigar que requirió un saber observar, registrar y entrevistar, un saber hablar (con los códigos, el lenguaje y el vocabulario adecuado a la situación), un saber leer entrelíneas, un saber relacionarse con los movimientos populares, un saber entramar lo conceptual con la realidad empírica, un saber combinar los tiempos de las urgencias políticas y de la supervivencia con los tiempos pulcros de la acreditación de la investigación. Por otro lado, un des-aprendizaje con connotaciones políticas y éticas de la sedimentación de las asimetrías de saber-poder que atraviesan las representaciones sociales de la ciencia y el cientista, en una apertura a la posibilidad de aprender de aquéllos/as a quienes tendríamos que investigar-enseñar.

Asumimos la importancia de llevar adelante ejercicios reflexivos sobre la práctica investigativa como aporte al necesario debate en torno a los procesos de construcción de conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales. Consideramos, además, que resulta fecundo abonar a este debate desde experiencias concretas teniendo en cuenta la distancia existente entre la extendida enunciación en la academia del uso de perspectivas epistemológicas críticas, enfoque que aquí se recuperó y en el cual nos situamos, y los desafíos que conlleva la puesta en práctica de sus postulados en el cotidiano del trabajo de campo, el análisis de la base empírica y las instancias de comunicación de resultados. Es en esta puesta en práctica donde lo crítico se tensiona considerando los vínculos, apuestas y asimetrías de los sujetos involucrados/as, al tiempo que se reactualiza en los constantes intentos por construir, en y desde la práctica, una ciencia más abierta y democrática.



## Referencias

- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Bringel, B. y Maldonado, E. (2016). «Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação». *Dereito & Praxis Rio de Janeiro*, 7 (13): 389-413. doi: 10.12957/dep.2016.21832.
- Bringel, B. y Versiani Scott Varella, R. (2016). «A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos». *Revista Digital de Direito Administrativo*, 3 (3): 474-489. doi: 10.11606/issn.2319-0558.v3i3p474-489.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI.
- Fernández Álvarez, M. y Carengo, S. (2012). «Ellos son los compañeros del CONICET: el vínculo con organizaciones sociales como desafío etnográfico». *PUBLICAR*, 12: 9-33. Recuperado de <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/1562/3003>>.
- Greco, B. (2012). *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guelman, A. (2015). «Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)». (Tesis de Doctorado: Universidad de Buenos Aires). Recuperado de <[http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2973/uba\\_ffyl\\_t\\_2015\\_899265.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2973/uba_ffyl_t_2015_899265.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>.
- Haber, A. (2011). «Nometodología payanesa: notas de metodología indisciplinada». *Revista de Antropología*, 23 (1): 9-49. doi: 10.5354/0719-1472.2011.15564.
- Jaumont, J. y Versiani Scott Varella, R. (2016). «A Pesquisa militante na América Latina: Trajetória, caminhos e possibilidades». *Dereito & Praxis*, 7 (13): 414-464. doi: 10.12957/dep.2016.21833.
- Lage, A. (2013). *Educação e Movimentos Sociais. Caminhos para uma pedagogia de luta*. Universidad Federal de Pernambuco: Recife.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Leyva Solano, X. (2018). «¿Academia versus activismo? Repensarnos desde y para la práctica teórica-política». En AA.VV. *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. Tomo II. México: CLACSO.



- Maxwell, J. (1996). «Un modelo para el diseño de investigación cualitativo». En *Qualitative research design. An interactive approach* (pp. 1-13). California: Sage Publicatios. Traducción de María Luisa Graffigna. Recuperado de <[https://metodosautu.files.wordpress.com/2010/08/maxwell\\_1996\\_cap-1.pdf](https://metodosautu.files.wordpress.com/2010/08/maxwell_1996_cap-1.pdf)>.
- Ouviña, H. (2015). «Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad». *Polifonías*, 7: 69-100. Recuperado de <<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/5%20-Ouvi%C3%B1a.pdf>>.
- Palumbo, M. (2019). *Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. doi: 10.34096/cc.2018.5365.
- Retamozo, M. (2006). «Esbozos para una epistemología de los sujetos y movimientos sociales». *Cinta de Moebio*, 26, s/d. Recuperado de <<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/26/retamozo.htm>>.
- Retamozo, M. y D´Amico, V. (2013). «Movimientos sociales y experiencias populares: desafíos metodológicos para la investigación social». *CUHSO*, 23 (2): 109-135. doi: 10.7770/cuhs0-V23N2-art508.
- Retamozo, M., Morris, M. y Bracco, O. (2014). «Los desafíos de las ciencias sociales y el pensamiento político en América Latina (algunas notas)». *Oficios Terrestres*, 31: 60-76. Recuperado de <<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/2451/2151>>.
- Rodríguez Medela, J. y Salguero Montaña, Ó. (2011). «De investigador a sujeto político: parámetros científico metodológicos». *Espiral*, 18 (51): 9-38. Recuperado de <<http://espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES/article/view/1509>>.
- Seoane, J., Taddei, E. y Algranati, C. (2010). «Principios y efectos de los usos recientes del término “movimiento social”. A propósito de las “novedades” de la conflictividad social en América Latina». Ponencia presentada en las II Jornadas de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Sirvent, M. y Rigal, L. (2012). *Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Ecuador: Proyecto Páramo Andino. Recuperado de <<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482>>.
- Sirvent, M. y Rigal, L. (2014). «La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social». *Decisio*, 38, 7-12. Recuperado de <<https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-48-49/decisio-48-49-art05.pdf>>.

- Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sousa Santos, B. (2010). «Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes». En *Descolonizar el saber, reinventar el poder* (pp. 29-60). Montevideo: Ediciones Trilce.
- Vilas, C. (1996). «Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?». *Revista de Ciencias Sociales*, 4: 113-142. Recuperado de <<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1422>>.
- Vommaro, P. (2012). «Aproximaciones a las relaciones entre juventudes, políticas y culturas en Argentina y en América Latina actuales: miradas desde las modalidades de participación política de los jóvenes en organizaciones sociales». En AA.VV. *Juventudes en América Latina: Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- Zemelman, H. (2001). *El problema del conocimiento desde la realidad socio-histórica». Transcripción de la conferencia impartida en el Seminario sobre Problemas de la Historia, Neuquén, Argentina*. Recuperado de <<http://www.redcepela.org/wp-content/uploads/2014/05/El-problema-del-conocimiento-desde-la-realidad-socio-hist%C3%B3rica.pdf>>.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2007). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI-Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y Poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. México: Siglo XXI.

### **Sobre la autora**

MARÍA MERCEDES PALUMBO es Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, Licenciada y Profesora en Ciencia Política por la misma universidad. Investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Docente de grado y posgrado de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Luján. Su línea de investigación comprende el estudio de las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares en el Área Metropolitana de Buenos Aires y, más específicamente, los procesos de construcción de subjetividades.

Correo Electrónico: [mer.palumbo@gmail.com](mailto:mer.palumbo@gmail.com).  <https://orcid.org/0000-0002-9765-1293>

ENSAYO Y REVISIÓN TEÓRICA

## Social Crisis in Chile 2019: Review of Two Hypotheses as to its Cause

*Crisis Social de Chile en 2019: Revisión de dos Hipótesis como Principales Causas*

SERGIO ZUNIGA-JARA

*Escuela de Ciencias Empresariales Universidad Católica del Norte, Chile*

**ABSTRACT** In the year 2010 Chile became a member of the Organization for Economic Cooperation and Development, hinting at the country's economic success. The Chilean model seemed to have brought prosperity. However, on the 18th of October of 2019 all that changed. Massive protests, looting, vandalism and arson suddenly occurred, culminating in the declaration of a state of emergency, a situation that had not emerged in three decades. Although a certain consensus exists as to the causes of this social crisis, namely the notorious inequality that exists in the country, the conventional hypothesis focuses on the disparity of material possessions (economic inequality). In this article we will examine this hypothesis as well as analyse the possibility that the source of this social unrest lies in more formal aspects of inequality (treatment); that is to say, aspects such as corruption and the existence of prodigious privileges of some over others.

**KEY WORDS** Social crisis; Chile; 2019 riots; protests; social unrest; inequality.

**RESUMEN** En el año 2010 Chile entró en la OCDE, el club de los países desarrollados, confirmando el gran éxito económico del país. Varios rankings internacionales mostraban a Chile como una de las economías más sólidas de la región, con un ingreso per cápita sobresaliente en América Latina, con una inflación controlada. El modelo chileno parecía haber llevado prosperidad a sus ciudadanos. Sin embargo, el día 18 de octubre de 2019 todo cambió. Re



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

pentinamente surgieron manifestaciones masivas, saqueos e incendios, terminando con la declaración de estado de emergencia, una situación que no se veía desde hace tres décadas. Aunque existe cierto consenso de que las causas de esta crisis radican en la gran desigualdad que aún existe en el país, la hipótesis convencional se centra en la desigualdad material (desigualdad de ingresos). En este artículo revisamos esta hipótesis, y analizamos la posibilidad de que en realidad el origen se encuentre en la desigualdad formal (de trato), es decir, en la corrupción y en la existencia de enormes privilegios para algunos en desmedro de otros.

**PALABRAS CLAVE** Crisis social; Chile; 2019; movilizaciones; descontento social; desigualdad; corrupción; causas.

## Introducción

Until the mid-point of 2019, Chile was seen as the country to have attained the largest number of socioeconomic achievements, and also the most stable country in Latin America. Within a few weeks however, all of that would change. A massive social explosion suddenly appeared, revealing a towering social unrest, which for some reason had been invisible until that precise moment. Analysts have disagreed over the main causes of this social unrest: Although there is a certain degree of agreement that the problem takes root in pre-existing inequality, it is the type of inequality that causes differences in opinion. The following briefly summarizes the chronology of the first days of protests and then we will discuss the most plausible explanations of this social phenomenon.

Everything seemed rather predictable in Chile during September of 2019, until the 1st of October when a panel of experts proposed a fare increase for the Metropolitan Santiago public transportation system. The underground Metro in Santiago is the city's transportation keystone; the proposed fare increase amounted to just under 4% and was to come into effect on the following Sunday, 6th of October. The first protest to this increase occurred on Monday the 7th and manifested itself in the form of massive and coordinated fare evasion on the part of high school students, who jumped the turnstiles at a number of Metro stations. By Tuesday the 15th the number of protesters had increased (not only students were participating) and some Metro lines were closed by the authorities. On Wednesday and Thursday the confrontations with police increased to the point that various Metro stations were closed entirely and by Friday the situation had deteriorated to such a level that the entire Metro system itself was shut down. During the evening and night of that Friday, the 18th of October, violent protests emerged not only in the Metropolitan area but throughout the entire

country: arson and looting of supermarkets, pharmacies, warehouses among other places of business, as we describe next. The company Walmart has declared that more than 60 of its stores were looted (Asencio, 2019), while the SMU corporation (owners of "Unimarc supermarkets", "Alvi", "Mayorista 10" and "OK Market") have reported that 150 of its supermarkets were looted and set ablaze (Reyes, 2019). In the early morning hours of Saturday the 19th, the president Sebastián Piñera declared a state of emergency in Santiago as well as a curfew as of that night. This declaration was extended to another five of the country's regions soon after and by Wednesday the 23rd the state of emergency had spread to fifteen of the country's sixteen regions

Until this moment, one could assume that small yet motivated groups could be held accountable for the unrest but that these minority groups did not enjoy the support of the general population with regards to the aforementioned actions. On Friday the 24th of October, however, Santiago was witness to the largest peaceful march ever to have taken place in Chile's history (La Tercera, 2019). Although estimates vary, it is estimated that 1.2 million people participated in the Santiago march. Furthermore, the march was replicated with equally impressive participation in the other major cities throughout the country. The never before seen participation notwithstanding, what is most surprising is the nearly magical spontaneity with which the marches emerged, with only social media as communication and without any observed leadership, be it civilians, politicians, political parties or social organization. In addition to an absence of leadership, the marches were characterized by the broad spectrum of society represented within; from individuals of the lower class all the way to those of the upper-middle class. Other massive global protests observed recently seem to share this characteristic, including those of Hong Kong, Lebanon, Iran, Cataluña, Bolivia, Ecuador and Colombia. In the majority of these other countries however, the main causes of the protests are well documented, not so in Chile; this is what we will analyze in the following.

### **About the Deep-Rooted Causes of the Social Uprising**

Although the massive recent protests were triggered by the previously mentioned transit fare hike, this event would appear to be only the proverbial straw that broke the camel's back; the sheer size and transversality of the protests indicate a pre-existing malaise or social unrest throughout the general population (Cadem, 2019). The fundamental question is whether the main cause of this discontent is to be found in the inequality of material possessions (economic inequality), or a generalized rejection of the political class, owing to the ever-increasing privileges this group would appear to be enjoying (inequality of treatment).

### **a) Hypothesis of Economic Inequality**

It has been proposed that the main cause of the current social unrest in Chile is the existing economic inequality (Durán y Kremerman, 2013; López, Figueroa and Gutiérrez, 2013). In effect the economic inequality in Chile is high (PNUD, 2017; Madeira, 2014; 2015), it being close to the Latin American average. However, there is substantial evidence showing that this gap has in fact diminished in recent years. The World Bank (2020a) reports that the Gini coefficient of economic inequality in Chile has decreased from 57.2 in 1990 to 46.6 in 2017. Rodríguez Weber (2017) reports that in the very long term a change in this trend is unexpected, with the Gini index hovering around an average of approximately 0.53. Sapelli (2016), using data from the occupational survey of the Universidad de Chile (EOUCH) reports a drop in the Gini of 14 points in 30 years, and with data from the national socio-economic characterization survey reports a drop of 8 points in 15 years with significant improvements in economic inequality in generational estimations (cohorts). With respect to social mobility, a report by the OECD (Alonso and Leiva, 2018) states that Chile is expected to be a front-runner in this area among OECD countries.

On the other hand, the 2018 Latinbarometer Report (2018) stated that Chile heads up the list in which people declare their perception of a favourable economic situation. A review of the time-based evolution of the main socio-economic statistics shows significant improvements in various areas. According to the World Bank (2020b), poverty in Chile has dropped considerably from 8.1% of the population in 1990 to 0.7% in (poverty head count ratio at \$1.90 a day, 2011 PPP). The same can be observed with extreme poverty numbers; according to EPLAC and the World Bank, during the last 30 years, Chile has raised investments in Health from 1.7% of GDP to 4.9%. Investments in Education jumped from 2.3% to 5.4% of GDP. The income of the poorest 10% of the country increased 439% during the years 1990-2015 (Valdés, 2018). Child mortality rates of children under 5 years of age dropped from 19 in a thousand to 7 in a thousand. Military expenditures dropped from 3,4% to 1,9% of GDP. Taxation income increased from 13% of GDP to 21%. Inflation plummeted from 22% to 2% annually.

These statistics would suggest that a massive lack of confidence in the economic model does not appear completely plausible. Given the above, we will now explore another alternative.

### **b) Hypothesis of Inequality of Treatment (Inequality Before the Law)**

The alternative answer to the sources of the massive protests in Chile towards the end of 2019 is that they were a form of protest against the country's politicians directly. Labarca, Quezada and Faúndez (2019) point to a sense of abuse of power by politicians that culminated in overwhelming unrest towards the political class. Orellana

(2004) suggests that with a return to democracy, corruption has become rampant, spreading to all corners of Chilean society: political parties, businesses, universities and the public sector. As a result, the Chilean society seems to feel an amplified rejection of white-collar criminals (economic crime), because of the apparent lack of consequences for their actions. For example, since the end of 2014, economic crimes have increased nearly 95% and, of the total 135,370 cases closed as of 2018, only 3.2% ended in some form of punishment (El Desconcierto, 2019). With respect to these economic crimes, there is a public perception that the powers that be protect the powerful whenever possible (Senado.cl, 2019), which has provoked institutional disrepute. A brief review will allow us to observe how, since the year 2000, notorious cases of corruption have systematically appeared in the press. In the following we shall mention but a few of the most infamous cases.

The period of 2000-2007 began with the publication of what came to be called "The black book of Chilean justice", by Alejandra Matus. The book was confiscated, and Matus was accused by Servando Jordán, minister of the Supreme Court of Chile, of the crime of "desacato" ("contempt") invoking the article 6-B of the "Ley de Seguridad del Estado", and Matus accepted political asylum in The United States. Soon after, the "toilet paper collusion" came to light (colusión del papel higiénico), when the two largest producers of the product agreed to raise their prices and stop competing. In the political arena, the "Awning Case" emerged (caso de los toldos), in which public funds managed by a Congressman and a Regional Labor Secretary were deviated for other uses. Next, a bribery scandal in which a businessman accused the Undersecretary of Transport of demanding payment to approve the operation of automobile "safety revision" plant. "MOP-GATE case" concluded that the Minister of Public Works overpaid its workers for simulated work that was never actually carried out. The "Publicam Case" (caso Publicam) showed illegal activity in one Senator's electoral expense account. In 2006, three important political leaders (Boeninger, Schaulsohn and Martner) confirmed that coalition government political parties illicitly funded their political campaigns with public funds. In Schaulsohn's case, he referred to an "ideology of corruption" and was subsequently expelled from the party.

From 2008-2014 some of the most infamous corruption cases took place. First, pharmacies that were engaged in price fixing of medicines and that agreed to stop competing. Next, the case of department store "La Polar" emerged, in which the company restructured clients' debts without any consent whatsoever from said clients. Also, the "CNA-Chile" case came to light in which the president of the National Accreditation Commission organized for institutions of higher learning to pay the commission's assessors; those institutions were later rewarded with positive accreditation from the commission. "Chicken Collusion" was next, in a case of price fixing among the largest poultry producers. The Penta and SQM cases followed, in which



business groups assisted in the financing of political campaign through false billing which charged for services never rendered. Although difficult to believe, as of 2015 the number of corruption cases increased dramatically. The "Caval Case" consisted of influence peddling in order to obtain loans from the largest private bank in Chile. "Milicogate" appeared, referring to a massive embezzlement case within the Chilean military and also "Copgate" (Pacogate), a case of fraud involving high ranking members of the Police Force. Adding to all this, we can't fail to mention the greatest corruption case in the history of Chilean soccer, the country's national sport, in which directors received large bribes. In the Rancagua Appeals Court, three judges were investigated for influence peddling after they acquitted known drug traffickers. Irregularities relating to the awarding of contracts were revealed in the country's national petroleum company ENAP and in the National Civil Registration System, and a number of employees were sent to prison for selling falsified passports.

The news in the press began to be filled with this type of scandal, and practically no national institution complied with minimum standards of honesty. Worse yet, the penalties or fines faced by the guilty turned out to be absurd, generating outrage among the people. On the contrary, Chilean justice is quite harsh with common crimes, and the sensation of privileges of one group over the others arose. At the same time, news arrived that justice in developed countries is harsh with white-collar crimes, and if compared to Chile, there was the feeling that a group of people created laws to protect themselves and their relatives before the Law. In a few years, a clear relationship between politics (the elite) and corruption became clear to the people. Hence, from here the central hypothesis of this article arises, that it was these types of differences what determined the emergence of the Chilean social crisis of 2019.

## **Conclusions**

To summarize, the protests at the end of 2019 were, as much for the sheer amount of property damage as for the number of participants in the protests, the largest showing of civil unrest since the end of the Pinochet dictatorship. The review we have done here suggests that the causes of the unrest do not lie so much with a problem of income equality, but instead favour inequality of treatment as the issue. To illustrate this, one can note that on Chilean National Television (the state channel), which annually and consistently reports big financial losses, pays their on-air employees far more than the country's average income, and which has generated constant criticism on social media. In Codelco, the principal state copper mining company, luxurious watches are given as gifts to employees who have completed a given number of years of service, despite the fact that the company faces serious problems of efficiency and financial losses in many of their installations. It has also come to light that the company's top level executives receive annual salaries in the range of US\$500.000, amounts that have raised serious questions given the realities the country faces.



Furthermore, serious complaints have arisen on social media about the inflated salaries paid to civil servants as well as how favouritism abounds in the awarding of those jobs. Also, most of these same public service employees receive outstanding annual performance reviews that entitle them to cash bonuses for efficiency; the general population's opinion about civil service efficiency is not nearly so positive. In the case of municipalities, the very same Confederation of Municipal Workers points to the high levels of favouritism and suggests this explains the high levels of corruption reported therein. At the National Congress level, Schaeffer, Segura and Valenzuela (2014) concluded that Chilean MP's, when compared to their peers in the OECD, not only enjoy the highest net salaries (as they themselves have declared) but also show the highest relation between their incomes and GDP per capita, information which has also galvanized huge criticism on social media. Each new information of this type seems to confirm to the Chilean the idea of unequal treatment, privileges, and abuse.

In recent years, the country has been witness to how numerous corruption cases have ended without sanctions. Among the reasons indicated for allowing this to occur (Probidad en Chile, 2020) include the complexity of the cases, the passing of time, legal formalism, the temporary departure from the public eye, hierarchical irresponsibility, elimination of witnesses, restructuring manoeuvres, falsification of evidence, voluble jurisprudence, hazy bureaucracy, lenient sentencing practices, moral justification, political agreements as the legalization of acts of corruption. Whatever the reasons may be, the frightening inequality in the eye of the law, in treatment and opportunity, the country has seen the nearly unchecked emergence of nepotism, favouritism, clientelism and proverbial wrist slapping with regards to economic crime. It is possible that many of these problems have always been present in Chile. However, be it for instant communication which is now a part of our everyday lives or for a cultural change, civil unrest has blossomed to never before seen heights while no survey or indicator appeared to reveal what was to happen.

Morales (2020) observes in Chile a state of crisis caused by serious problems in public and private probity, resulting in lower attachment to parties, loss of confidence in government, courts, congress, police and church. As can be seen, none of the theses causes arises from purely economic inequalities, but on the contrary, they originate in inequality of treatment. Morales (2021) points out that a consequence has been the results of the 2020 Chilean national plebiscite, in which the "approved" side won with 78% agreeing to draft a new constitution, a result that was probably influenced by the unequal impact of COVID-19 on the population. But this crisis of confidence in Chilean institutions did not arise suddenly. Garretón (2016) stated that one of the first signs of this crisis was observed in the mobilizations that occurred in Chile in the years 2011-2012, which instead of emerging from political actors interrelated with social organizations, as it had always been in Chile, occurred in a context of the lowest

electoral participation in the recent history of the country. Garretón (2016) points out this fact as a "rupture", a break of civil society with the political class, due to the discomfort with it, either due to phenomena of corruption, or for inability to solve the problems of the people, or for allowing the expansion of abuses in the case of unrest. All this would be the cause of the discrediting of Chilean politics.

In the light of the previous discussion, it seems evident that the hypothesis of pure income differences may be discarded as a determinant of the current Chilean social crisis. On the contrary, the evidence suggests that the abuse and privilege of one group over others is at the root of this crisis.


## Referencias

- Alonso, C., y Leiva, M. (2018). Chile lidera movilidad social entre países OCDE. *La Tercera*. 17 de octubre de 2018 (Chile leads social mobility among OECD countries). Retrieved from [www.latercera.com/pulso/noticia/chile-lidera-movilidad-social-paises-ocde/364888/](http://www.latercera.com/pulso/noticia/chile-lidera-movilidad-social-paises-ocde/364888/).
- Asencio, S. (2019). *Walmart cifra en más de 60 supermercados afectados por saqueos a nivel nacional* (Walmart numbers more than 60 supermarkets at the national level affected by looting). [www.biobiochile.cl/](http://www.biobiochile.cl/); 19 octubre de 2019. Retrieved from [www.biobiochile.cl/noticias/economia/negocios-y-empresas/2019/10/19/walmart-cifra-en-mas-de-60-supermercados-afectados-por-saqueos-a-nivel-nacional.shtml](http://www.biobiochile.cl/noticias/economia/negocios-y-empresas/2019/10/19/walmart-cifra-en-mas-de-60-supermercados-afectados-por-saqueos-a-nivel-nacional.shtml).
- Cadem (2019). Encuesta Plaza Pública, cuarta semana de octubre. (Public Square survey, fourth week of October). Estudio (Study) N° 302. 25 de Octubre 2019. Retrieved from [www.cadem.cl/encuestas/estudio-no-302-25-de-octubre/](http://www.cadem.cl/encuestas/estudio-no-302-25-de-octubre/).
- Durán, G., y Kremerman, M. (10 de abril de 2013). Desigualdad en Chile: el problema son los super-ricos (Inequality in Chile: the problem lies with the richest). *El Mostrador*. Retrieved from [www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2013/04/10/desigualdad-en-chile-el-problema-son-los-super-ricos/](http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2013/04/10/desigualdad-en-chile-el-problema-son-los-super-ricos/).
- El Desconcierto (2019). *La impunidad manda en delitos de cuello y corbata* (Impunity rules in white-collar crime). Retrieved from [www.eldesconcierto.cl/2019/01/25/la-impunidad-manda-en-delitos-de-cuello-y-corbata-el-64-de-las-causas-se-archivaron-en-2018/](http://www.eldesconcierto.cl/2019/01/25/la-impunidad-manda-en-delitos-de-cuello-y-corbata-el-64-de-las-causas-se-archivaron-en-2018/).
- Garretón, M. A. (2016). *La Gran Ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI*. Manuel Antonio Garretón (coordinador). LOM ediciones.

- La Tercera (2019). *Manifestación desde las alturas: videos muestran la histórica convocatoria de la Marcha más grande de Chile*. 25 Octubre 2019 (Protests from above: videos show historic gathering of Chile's largest march. October 25th 2019). Retrieved from [www.latercera.com/nacional/noticia/manifestacion-desde-las-alturas-video-muestra-la-historica-convocatoria-la-marcha-mas-grande-chile/878392/](http://www.latercera.com/nacional/noticia/manifestacion-desde-las-alturas-video-muestra-la-historica-convocatoria-la-marcha-mas-grande-chile/878392/).
- Labarca, D., Quezada, J.A. , y Faúndez, G. (2019). Las claves de una crisis que no parece acabar (The keys to a crisis that seems endless). *La Tercera*, 20 Oct 2019. Retrieved from [www.latercera.com/politica/noticia/las-claves-una-tesis-no-parece-acabar/870681/](http://www.latercera.com/politica/noticia/las-claves-una-tesis-no-parece-acabar/870681/).
- Latinobarómetro (2018). *Informe 2018*. Banco de Datos en Línea. Retrieved from [www.latinbarometro.org](http://www.latinbarometro.org).
- López, R., Figueroa, E., y Gutiérrez, P. (2013). *La "Parte Del León": Nuevas Estimaciones De la Participación de los Súper Ricos en el Ingreso de Chile*. Serie Documentos de Trabajo (New Estimates of the Participation of the Richest in Chile's Income). SDT 379. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.
- Madeira, C. (2014). *El impacto del endeudamiento y riesgo de desempleo en la morosidad de las familias chilenas*. Santiago, Chile: Editores Banco Central de Chile.
- Madeira, C. (2015). *Motivaciones del endeudamiento en las familias chilenas. Economía Chilena*. Santiago, Chile: Editores Banco Central de Chile.
- Morales, M. (2020). Estallido social en Chile 2019: participación, representación, confianza institucional y escándalos públicos. *Análisis Político*, 98, 3-25.
- Morales, M. (2021). Chile's perfect storm: social upheaval, COVID-19 and the constitutional referendum. *Contemporary Social Science*, 16(5), 556-572, doi: 10.1080/21582041.2021.1973677.
- Orellana, P. (2004). Probidad y corrupción en Chile. El punto de quiebre (Probity and corruption in Chile. The breaking point). *Polis*, 8. Retrieved from <http://journals.openedition.org/polis/6120>.
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Probidad en Chile (2020). *Las características de la corrupción en Chile* (The characteristics of corruption in Chile). Retrieved from <https://www.probidadenchile.cl/wp/las-caracteristicas-de-la-corrupcion-en-chile/>.
- Reyes, V. (2019). *Entre saqueados y quemados: SMU tiene 150 supermercados afectados e informa operatividad de locales* (Between looting and arson: SMU has 150 supermarkets affected and reports stores operating). [www.biobiochile.cl](http://www.biobiochile.cl).

- Rodríguez Weber, J. (2017). Desarrollo y desigualdad en Chile (Development and Inequality in Chile) (1850-2009). *Historia de su economía política*. Santiago de Chile, DIBAM.
- Sapelli, C. (2016). *Chile: ¿más equitativo? Una mirada a la dinámica social del Chile de ayer, hoy y mañana* (Chile: more equitable? A look at the Chilean social dynamic of yesterday, today and tomorrow), 2ª ed., Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Schaeffer, C., Segura, P., y Valenzuela, L. (2014). *Democrática desigualdad: Diputados chilenos son los mejor pagados en los países de la OCDE* (Democratic inequality: Chilean MPs are the highest paid in OECD countries). Retrieved from <https://ciperchile.cl/2014/06/11/democratica-desigualdad-diputados-chilenos-son-los-mejor-pagados-en-los-paises-de-la-ocde/>.
- Senado.cl (2019). *Fraudes de cuello y corbata: Proponen aumentar las penas por delitos* (White-collar fraud: Proposed increases for these crimes). Retrieved from [www.senado.cl/fraudes-de-cuello-y-corbata-proponen-aumentar-las-penas-por-delitos/senado/2019-11-04/132717.html](http://www.senado.cl/fraudes-de-cuello-y-corbata-proponen-aumentar-las-penas-por-delitos/senado/2019-11-04/132717.html).
- Valdés, R. (2018). Growth-Redistribution Balance and Shifting Coalitions: A View from Chile. *Latin America Policy Journal* (Seventh edition), 28-34.
- World Bank (2020a). *Base de datos sobre pobreza y desigualdad* (Data base on poverty and inequality). Retrieved from <https://databank.bancomundial.org/Poverty-and-GINI/id/b49513bf>.
- World Bank (2020b). *Base de datos sobre pobreza y desigualdad* (Data base on poverty and inequality). Retrieved from <https://data.worldbank.org/topic/poverty?locations=CL>.

### Sobre el autor

SERGIO ZUNIGA-JARA es profesor titular de la Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte, Chile. Es Ingeniero Comercial, con una maestría en finanzas de la Universidad de Chile y un doctorado en matemática financiera de la Universidad de Barcelona, España. Sus intereses de investigación se encuentran en el campo del emprendimiento, la economía financiera y la economía de la cultura. Correo Electrónico: [sz@ucn.cl](mailto:sz@ucn.cl).  <https://orcid.org/0000-0002-2845-0113>

ENSAYO Y REVISIÓN TEÓRICA

**¿Qué es lo cultural del encuentro intercultural de atención de salud de poblaciones migrantes internacionales en Chile? Algunas reflexiones antropológicas<sup>1</sup>**

*What is the cultural aspect of the intercultural meeting of health care for international migrant populations in Chile? Some anthropological reflections*

**CARLA URRUTIA PÉREZ**

**ELIANA CORREA-MATUS**

**BÁLTICA CABIESES VALDÉS**

**ALEXANDRA OBACH KING**

*Universidad del Desarrollo, Chile<sup>2</sup>*

**RESUMEN** Chile se ha vuelto un país receptor de población migrante internacional en los últimos años, con creciente influjo en el tiempo. Dentro de los desafíos de la migración internacional se encuentra el acceso equitativo y oportuno de migrantes internacionales al sistema de salud, reportándose diversas barreras para el acceso a la atención de salud. Dentro de las barreras se identifica el encuentro intercultural en salud y la atención de salud con perti



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

---

1. Financiado por FONIS SA19I0066 ANID Chile, DID UDD alojado en ANID COVID 2020 (COVID0873), Universidad del Desarrollo.

2. Programa de Estudios Sociales en Salud, Instituto de Ciencias e Innovación en Medicina, Facultad de Medicina Clínica Alemana-Universidad del Desarrollo, Chile

nencia cultural a las necesidades de la población migrante. En este ensayo se desarrolla una reflexión sobre los aspectos culturales propios del espacio de atención de salud, considerando el lugar, actores que participan de la interacción y tiempo en que ocurre la atención. Se desarrolla un marco conceptual previo para sentar bases para la reflexión, basados en los conceptos de cultura, interculturalidad en salud e interaccionismo simbólico como propuesta de acercamiento a este fenómeno. Para la realización de este artículo se lleva a cabo una revisión bibliográfica en bases de datos científicos (Pubmed, Scielo y Google Scholar) y literatura gris nacional e internacional, con el objetivo de reflexionar sobre lo cultural en el encuentro de atención de salud entre población migrante internacional y los profesionales de salud que los atienden.

**PALABRAS CLAVE** Emigración e inmigración; competencia cultural; salud intercultural; atención a la salud.

**ABSTRACT** Chile has become a host country for an international migrant population in the past years, with a growing influx of immigrants over time. Among the challenges of international migration, it is the equitable and timely access of international migrants to the health system, reporting barriers to access to health care. Among the barriers, the intercultural encounter in health and health care with cultural relevance to the needs of the migrant population are identified. In this essay we develop a reflection on the cultural aspects that are inherent to the health care environment, considering the place, actors that participate in the interaction and the time taken. A prior conceptual framework is developed to lay the foundations for reflection, based on the concepts of culture, intercultural health and symbolic interactionism as a proposal for an approach to this phenomenon. For the realization of this article, a bibliographic review is carried out in scientific databases (Pubmed, Scielo and Google Scholar) and grey literature, with the aim of reflecting on the cultural aspects in the health care encounter among international migrant population and the healthcare professionals who serve them.

**KEY WORDS** Emigration and immigration; cultural competency; intercultural health; healthcare.

## Introducción

La migración internacional es un fenómeno social que ha aumentado en el último tiempo a nivel global y local. En el mundo, para el año 2019 se estimaron 272 millones de personas migrantes internacionales, notándose un considerable aumento respecto a dos décadas atrás (153 millones en el año 1990) (United Nations, 2019). La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) define la migración internacional como el movimiento de personas que dejan su país de origen o residencia habitual, cruzando fronteras, para establecerse de forma permanente o temporal en otro país (International Organization for Migration, 2011). Particularmente en Chile, para diciembre del año 2020 se estimaban 1,5 millones de personas migrantes (Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Depto. de Extranjería y Migración (DEM), 2021), provenientes principalmente de países de la Región, siendo los principales países de origen Venezuela (30,5%), Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8%) (Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Depto. de Extranjería y Migración (DEM), 2019). Este fenómeno migratorio añade nuevas visiones y formas de vida al ya existente crisol sociocultural en el país, acentuando la diversidad de este territorio multicultural. Esta reconfiguración social amerita atención y estudio no solamente por su interés de indagación académica, sino también desde un enfoque traslacional que permita la transferencia de conocimientos al mundo social en beneficio de los migrantes internacionales, su integración y bienestar, en correcta comprensión de la multiplicidad de saberes y creencias existentes en un territorio en torno a procesos de salud y enfermedad.

Se han identificado desafíos relacionados con la migración internacional, dentro de los cuáles se encuentra la atención directa de salud a poblaciones cada vez más diversas, que requieren de un abordaje de sus necesidades de salud de forma interculturalmente competente. Se ha descrito que tanto la migración internacional como el cuidado y atención de la salud y bienestar son derechos humanos universales (Toro, 2012), que los países de destino deben proteger. Pese a esto, la literatura reporta que la población migrante internacional cuenta en menor proporción con algún tipo de seguro de salud en relación a la población nacional, cifra que en Chile corresponde a un 12,21% de personas migrantes que no tienen/no saben si tienen previsión de salud (v/s 4,86% población nacional) (Ministerio de Desarrollo Social, 2020).

En materia de avance de políticas públicas dirigidas a esta población, en el ámbito de la salud, se han ido tomando decisiones paulatinas desde el año 2003 en donde diferentes normativas y legislaciones, tales como el Decreto Supremo N°67 y Circular A 15 N°4 han ido construyendo un espacio que otorga ciertas garantías básicas a personas migrantes en cuanto a la atención de su salud. Este decreto permite que las personas migrantes, independientes de su estatus migratorio, puedan ser atendidas en el sistema público de salud (Ministerio de Salud, 2016). Otro hito importante fue la

creación de un Programa de Acceso a la Atención de Salud a Personas Inmigrantes el año 2014, que se implementó el 2015 y 2016 en 5 comunas del país, las cuales fueron parte del Piloto de salud de inmigrantes, brindando atenciones de salud en atención primaria (Ministerio de Salud, 2019).

En el año 2017 en Chile, se presenta la Política de Salud de Migrantes Internacionales, como una respuesta que busca atender las necesidades en temas de salud de estas poblaciones (Ministerio de Salud de Chile, 2017). Si bien este es un avance de suma importancia en aras de trazar un camino con un enfoque de protección social y el derecho a la salud de todos los habitantes a las prestaciones de salud, aún quedan muchas tareas por realizar para que las propuestas hechas en esta política pública puedan concretarse en los distintos territorios del país.

Pese a los esfuerzos realizados desde las políticas públicas en salud, aún persisten importantes barreras de acceso a la atención de salud de población migrante internacional cómo lo son la falta de un seguro de salud, la diferencia de idioma, la percepción de discriminación en espacios de atención de salud, la falta de información sobre el funcionamiento del sistema de salud del país de destino (Cabieses et al., 2017).

Tanahashi (1978) propone que al acceso a la salud se compone de cuatro etapas para lograr una cobertura efectiva: la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y el contacto con el servicio. La disponibilidad se entiende como la disponibilidad de los servicios en concreto, como centros de salud, recursos humanos, insumos, equipos, infraestructura e información. La accesibilidad se asocia a la accesibilidad física como la distancia del centro de salud, la conectividad, la organización y aspectos administrativos (Tanahashi, 1978). El contacto con el servicio se relaciona con la continuidad de la atención y con la calidad de la atención y su adaptación a las necesidades de los pacientes. Y la aceptabilidad tiene relación con la percepción de las atenciones brindadas en el espacio de salud, vinculada a factores culturales, sociales, creencias y valores (Tanahashi, 1978). Esta última dimensión resulta de particular interés en el caso de abordar la salud de migrantes internacionales y su relación con los sistemas de salud, donde se produce la búsqueda de la atención de distintas necesidades. Este punto es importante, ya que apunta a visualizar cómo las percepciones, creencias, normas y subjetividades influyen en el encuentro de salud, y en este caso en específico en el encuentro de salud intercultural. La literatura nacional ha reportado barreras relacionadas a este encuentro cultural en los espacios de atención de salud desde la percepción de usuarios migrantes, como lo son la diferencia idiomática, el trato durante la atención, percepción de discriminación y comprensión del funcionamiento del sistema de salud (Cabieses et al., 2017). Por otro lado, los profesionales de salud también han reportado no sentirse preparados para poder responder a las necesidades de esta población y reconocen necesitar de herramientas para poder entregar una atención culturalmente competente (Bernaes et al., 2017).



Es en este encuentro cultural donde se pretende enfocar este ensayo, entre profesionales de salud y población migrante internacional, situado en el espacio particular de atención de salud en el espacio biomédico, que se rige por sus propias reglas y creencias, reconociendo la existencia de otros sistemas médicos de atención que en este ensayo no serán abordados. En definitiva, es un espacio en donde el usuario y el trabajador de la salud se encuentran en estos roles del “enfermo o usuario” y de “trabajador de la salud”, pero en el que, además, se despliegan dimensiones identitarias de lo humano que van más allá de estos roles. Este artículo pretende indagar en qué es lo cultural de este encuentro en la atención de salud, profundizar y argumentar porqué se encontrarían dos culturas en ese espacio de atención.

## **Desarrollo**

### **Definiciones fundamentales**

Para analizar los elementos culturales presentes en la atención de salud y los individuos que ahí interactúan se tomarán las aportaciones teóricas de la antropología médica o de la salud y de la interculturalidad en salud como encuadre teórico para el análisis de las dimensiones culturales que emergen en la atención en salud de poblaciones migrantes internacionales en Chile.

### **Cultura y salud**

La antropología médica o de la salud es un subcampo de la antropología social que se enfoca en entender, desde las palabras de Helman (2007):

Cómo las personas de diferentes culturas y grupos sociales explican las causas de la enfermedad, los tipos de tratamientos en los que creen y a quién acudir si se enferman. También es el estudio de cómo estas creencias y prácticas se relacionan con los cambios biológicos, psicológicos y sociales en el organismo humano tanto en la salud como en la enfermedad, el estudio del sufrimiento humano y lo que hacen las personas para explicar y aliviar el sufrimiento” (p. 1).

Se ha decidido desarrollar este ensayo desde la mirada de este subcampo debido a que el interés radica en abordar un desafío vinculado a la salud, visto desde las ciencias sociales, y más en específico desde la antropología, en lugar de priorizar otras miradas como las de las ciencias de la salud. La antropología es una disciplina que, aunque no exclusivamente, se ha hecho históricamente cargo de discutir acerca del complejo concepto de cultura y que, en este caso, se imbricará en relación a la salud de una población específica: las personas migrantes internacionales. Como es sabido, existen cientos de definiciones de cultura, provenientes de distintos momentos históricos y distintas corrientes académicas. Para efectos de este ensayo se conside

rá una idea de cultura que resalte aspectos simbólicos, pero también materiales; esto debido a que en la atención de salud además de las personas, existe un espacio material bien definido: la consulta de salud y todos los elementos que hay en ella. Para García-Canclini (2004) la cultura “abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (p. 34). Esto quiere decir que los grupos humanos viven construyendo significados mutuos de todo aquello que les rodea y de los vínculos que se forjan entre ellos. Además de ser seres simbólicos, García-Canclini (2006) resalta que hay una dimensión *material*, donde los objetos culturales poseen un valor de uso y otro de cambio. Y que, en su dimensión *simbólica*, el proceso de significación cultural implica los signos y los símbolos que son atribuidos a los objetos y fenómenos socioculturales”. Zapata (2009) explica que los grupos socioculturales están constantemente asignando significado a lo que hacen y a los objetos materiales que forman parte de sus mundos, y que en este sentido para la autora: “se entrecruzan las fronteras entre lo social, lo cultural, lo material y lo simbólico. Sin embargo, esto no quiere decir que todas las prácticas sociales sean cultura, sino que contienen una dimensión cultural” (Zapata, 2009, p. 54). Esto ya ha sido recalado muchas veces en el estudio de la cultura, en el sentido de que el abuso de la explicación cultural para cualquier acto o fenómeno social omite otras variables de análisis como los de la economía, la política, entre otros.

### **Interculturalidad en salud**

El concepto de interculturalidad tiene diferentes definiciones y marcos conceptuales, para efectos de este ensayo se considerará la definición de Álvarez (2014) que entiende por interculturalidad a la existencia y búsqueda de una relación entre miembros de diferentes grupos culturales basada en el respeto y el diálogo horizontal, a través de una comprensión profunda de los valores, creencias y saberes. La interculturalidad va más allá que el concepto de multiculturalidad, que se refiere a la convivencia de diferentes grupos culturales en un mismo territorio, y sentar bases de cómo debería llevarse a cabo esta interacción de una forma respetuosa, que valora e incorpora las miradas de las culturas dentro de la relación. Respecto a la interculturalidad en salud, se abordará la definición de Salaverry (2010) que señala que es entendida como la interculturalidad llevada a los espacios de atención de salud, considerando las creencias, valores y diferencias de quiénes participan de ese encuentro, desde un enfoque de respeto e interacción desde la horizontalidad. La antropología médica ha intentado acercarse a las definiciones de la interculturalidad en salud, pero como disciplina académica y de observación, se ha ausentado una bajada desde el enfoque práctico en el que este encuentro entre culturas sucede (Salaverry, 2010). Una definición de interculturalidad útil para pensar la dimensión de salud es el modo de acción en el que

las personas, instituciones y grupos conviven, relacionándose desde su diversidad, su historia y sus posiciones de poder, de una manera abierta, incluyente, horizontal, respetuosa y sinérgica en un contexto compartido, reconociendo al otro en esta relación como un ser digno de ejercer todos sus derechos, valorando la diversidad como riqueza potencial (Salaverry, 2010).

La interculturalidad en salud aporta a la discusión de la cultura en salud, en el entendimiento de que podemos plantear que los usuarios o pacientes migrantes pueden pertenecer a un mundo cultural distinto al de los trabajadores de la salud que los atienden. Sobre esto, es importante señalar que no existe necesariamente una cultura ni universo común de interpretación de sentido, ya que los participantes de la interacción social en la atención en salud no son del mismo entorno cultural ni social, y por lo tanto interpretan el mundo, a la enfermedad, la salud y la atención de maneras que pueden ser incomprensibles mutuamente. Puede darse por entendido de que los trabajadores de la salud están bajo una cultura de carácter biomédico, en referencia a los usuarios o pacientes migrantes los cuales pueden o no compartir los preceptos de la medicina científica.

Para enfrentar el desafío de la barrera lingüística en la atención de salud de migrantes internacionales aparece la figura del traductor/intérprete en salud, de manera informal de la comunidad (familiares, vecinos, amistades) o informal incorporado en la institución de salud (trabajadores del centro de salud de la misma nacionalidad, personal administrativo que habla idioma), que ha evolucionado a la figura formal de un facilitador/mediador intercultural, que además de apoyar en la traducción lingüística media aspectos culturales en la atención de salud (Sepúlveda & Cabieses, 2019). Esta figura tiene su origen en Latinoamérica y Chile en la atención de salud de pueblos originarios, donde aparece el mediador/facilitador intercultural como un puente comunicacional entre dos culturas, que traduce aspectos más profundos que solo idiomáticos, buscando derribar barreras de acceso a la salud por parte de esta población, y es descrita por primera vez en Chile en el Programa Especial de Salud y Pueblos Indígenas (PESPI) (Sepúlveda & Cabieses, 2019). Sin embargo, y aquí se forja una clave importante en el avance hacia el poder generar un encuentro intercultural en salud real de entendimiento mutuo, la cultura en sí misma no es estática y tampoco significa que en cada atención de salud ocurrirá necesariamente un choque cultural entre perspectivas con respecto a la salud, la enfermedad y la atención. Esto es clave en el sentido de que, si entendemos que trabajadores de la salud, migrantes y mediadores/facilitadores interculturales provienen de mundos culturales distintos, no significa que estos no sean permeables y que puedan a través del tiempo, generar entendimientos mutuos sin perder por ello, la diversidad. Zapata (2009) menciona que “el flujo migratorio entre países también ha incidido en gran medida en que nuestro entorno se vuelva una rica y compleja mixtura, donde las diversas prácticas se

confunden, sin dar lugar a distinciones entre lo propio y lo ajeno” (p. 50). Es por esto que es importante indagar en dimensiones simbólicas y materiales presentes en el espacio de la atención de salud para poblaciones migrantes; este espacio de encuentro intercultural en torno a la salud.

### **Interaccionismo simbólico**

Se ha utilizado el término “interaccionismo simbólico”, sin una definición acotada, para designar un enfoque relativamente definido sobre el estudio de la vida de grupos humanos y sus comportamientos, que ha sido común en el desarrollo de diferentes autores que han confluído en una forma de considerar y estudiar la vida (Blumer & Mugny, 1992). Se escoge este prisma de entendimiento sociológico que se complementa con el de la antropología (disciplinas por cierto cercanas) debido a su utilidad para lo que se pretende develar en la señalización de los elementos culturales presentes en la atención en salud: las transacciones simbólicas entre las personas, las acciones y objetos que están presentes en una consulta de atención en salud.

De acuerdo a Blumer y Mugny (1992), el interaccionismo simbólico se basa en 3 puntos de partida:

La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él [...] La segunda premisa es que el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (p. 1).

Cuando Blumer & Mugny hacen referencia a las cosas, incluyen objetos y también personas. Es interesante plantear el espacio de atención de la salud desde esta perspectiva de análisis, porque además de incluir las relaciones sociales, se complementa con lo señalado con García-Canclini respecto a lo objetual de la cultura. En el mundo de la salud en prácticamente cualquier modelo o sistema de salud, lo que incluye al modelo biomédico, la tecnología, los objetos médicos de diagnóstico y otros, toman relevancia en tanto permiten el diagnóstico y la revisión del estado de salud.

Es importante reconocer que, en el espacio de la atención de salud, convergen personas en distintos roles que interactúan entre ellas y con los objetos presentes en el espacio de salud. Se produce una relación humana por medio del lenguaje hablado y el lenguaje corporal. Los objetos en el espacio de salud también deben ser considerados ya que ellos mismos tienen un significado y median la interacción social entre los participantes de la consulta de salud. De este modo, se propone señalar con detención las dimensiones que influyen en las interacciones entre las personas, su espacio y los

objetos en la atención en salud. La interculturalidad en salud es una aproximación que, desde la mirada del interaccionismo simbólico, puede tender un puente entre estos mundos simbólicos y de sentido, en lo que de manera ideal finalmente desembocaría en una atención en salud pertinente, humana, eficaz y respetuosa hacia la población migrante.

### **Elementos culturales presentes en el encuentro intercultural en salud con poblaciones migrantes**

A continuación, se realiza una propuesta de reflexión que incorpora los elementos discutidos en el apartado anterior, que apunta a mirar con detención ciertas dimensiones que convergen en las atenciones de salud de poblaciones migrantes internacionales en Chile en los que se encuentran al menos tres actores sociales: el usuario migrante, que puede o no estar acompañado; el o los trabajadores de la salud que atenderán a la persona; y en última instancia, la figura del mediador/facilitador intercultural; esto en el caso de que se necesite una persona en este rol, y si en el caso de necesitarlo el lugar de atención cuente con profesionales que cumplan este rol. O bien, utilicen a mediadores o traductores no profesionales como familiares u otros trabajadores del espacio de salud que puedan hacer de traductores.

#### ***a) Sobre las dimensiones culturales y personales de las personas migrantes en búsqueda de atención en salud***

Cuando una persona o familia migra a otro país, traen consigo su propio sistema de creencias y prácticas o *background* cultural, así como sus propias historias y experiencias personales y colectivas. Está bien documentado que la migración no es un factor de riesgo para la salud en sí mismo, tal como lo explica Van der Laat (2017):

La migración por sí misma no implica necesariamente un riesgo para la salud, siendo las condiciones encontradas durante el proceso migratorio, las que pueden exponer a mayores riesgos para la salud y al aumento de la vulnerabilidad biológica, social, psicológica, económica y cultural (p. 31).

Sobre lo anterior, el proceso migratorio también ha sido descrito en sus distintas etapas, las que recuerdan que el arribo de una persona o una familia a un país de destino es un proyecto que comienza en el país de origen con la gestación de la idea de migrar (Van der Laat, 2017). Luego le sigue la etapa de tránsito hacia el país de destino, el que puede establecerse a través de una vía marítima, terrestre o aérea, puede ser de larga duración o bien en un trayecto corto. Todo esto dependerá de las posibilidades materiales de las personas que migran. Estos tránsitos comportan una serie de riesgos como, la obligación de utilizar pasos ilegales, tráfico de personas, abusos, comisiones de pasadores entre otros (Van der Laat, 2017). En el momento del

arribo al país de destino se imponen las políticas migratorias, laborales y de salud que permitirán o desincentivarán la integración al nuevo país y los resultados de salud iniciales y bienestar de quienes migran.

Así, en el momento de la atención de salud, la persona migrante que puede ir acompañada de su familia, trae consigo su propio *background* cultural y dependiendo de sus redes y tiempo de estadía en el país de acogida, distintos niveles de conocimientos generales y específicos acerca del idioma, si es el caso, y del sistema de salud chileno y su funcionamiento. En adición a esto, las sociedades latinoamericanas se caracterizan por una diversidad de formas de tratamientos biomédicos y de otros sistemas médicos disponibles para que las personas y colectivos puedan tratar sus padecimientos. A esta diversidad se le entiende por “pluralismo médico”, término que Menéndez (2003) refiere que “en nuestras sociedades la mayoría de la población utiliza potencialmente varias formas de atención no sólo para diferentes problemas, sino para un mismo problema de salud” (p. 186). De modo que se hace importante que, para entender los comportamientos en salud de la población migrante, se debe tener en cuenta que los colectivos en general y estos colectivos en particular utilizan formas de atención que van más allá de lo biomédico. De acuerdo a Menéndez (2003, 1992) cuando las personas comienzan a sentir malestares movilizan una serie de recursos y acciones para buscar explicaciones y soluciones a lo que les ocurre. El camino que las personas recorren para atender sus padecimientos de manera individual, familiar o muchas veces colectiva corresponden a los modelos de atención de los padecimientos. Al momento de presentarse un malestar, se gestiona de manera individual o probablemente familiar las opciones disponibles para buscar tratamiento. Esta primera instancia Menéndez la denomina autoatención. Por lo tanto, un usuario que busca atención biomédica puede haber ya realizado tratamientos o algún tipo de atención y acción frente a su malestar. Entendiendo la existencia de este pluralismo médico, esta reflexión se basa en el encuentro cultural que se sitúa en la consulta de salud de un modelo biomédico.

De esta manera, las personas migrantes internacionales con su *background* cultural, historia de vida, historia migratoria y de salud se encontrarán en este espacio de atención a la salud con los profesionales de salud. Dentro de este *background* cultural y personal podemos mencionar los siguientes elementos:

**Experiencias:** historia de vida, historia familiar, trayectoria educacional, trayectoria laboral, trayectoria migratoria, trayectoria de salud sexual y reproductiva.

**Visiones de mundo:** cosmovisión cultural y social, religiosa y política.

**Historial de enfermedades, trayectorias terapéuticas y emociones con respecto al malestar en cuestión:** historial personal y familiar de enfermedades, estilo de vida, carga genética, elementos de epidemiología cultural relacionados con su país de proveniencia, uso de la biomedicina y de otros sistemas o modelos médicos. Con

respecto a la consulta por la enfermedad o padecer en cuestión, significados que se le atribuyen a este proceso, emociones como preocupación, miedo, aprehensión, seguridad, indiferencia, bienestar, negación, estar en conocimiento, querer mejorar, no querer mejorar, entre otras.

**Visión sobre la o las enfermedades:** percepciones y acciones sobre los procesos de salud, enfermedad, atención y muerte, personales y debido a la socialización. Etiología. Dimensiones *disease* (si es que la hay) y *sickness* de la enfermedad (Hofmann, 2002). Además de estas dimensiones la dimensión subjetiva de la patología denominada como *illness*, la cual apunta a la vivencia subjetiva con respecto a su malestar que puede o no ser compartido con otras personas que padecen la misma enfermedad.

**Identidad corporalizada:** identidad de género, orientación sexual, expresión de género, edad, etnicidad, nacionalidad, clase social, lenguaje corporal, vestimenta.

**Corporalidad y enfermedad:** signos y síntomas de enfermedades, visibles externamente o no. Dolor y sensaciones corporales relacionadas con el malestar. Desarrollo en el tiempo del malestar. Querer o no querer ser examinado/a.

**Objetos:** el cuerpo objetualizado, vestimenta, pertenencias, documentos identificatorios de la persona, documentos relacionados con el estado migratorio, resultados de exámenes y documentos relacionados con la atención en salud.

### ***b) Sobre las dimensiones personales y culturales de los trabajadores de la salud***

El modelo de la atención a la salud que prima en la cultura occidental corresponde al modelo biomédico de la salud, donde se sitúan las atenciones a las enfermedades y los padecimientos. El modelo biomédico impacta en la cultura de la atención de salud, tanto en sus espacios como en los profesionales que la practican. Este modelo podemos contemplarlo como un sistema cultural, que cuenta con su cosmovisión sobre los procesos de salud-enfermedad-atención desde una perspectiva biologicista, individualista, que no contempla los procesos sociales o históricos que impactan en la salud de las personas, observando solo al individuo y a la enfermedad como una falla en el organismo de este (Menéndez, 1992). Por otro lado, se caracteriza por una participación subordinada y pasiva de los usuarios o pacientes dentro del espacio de atención de salud, donde se observa una relación vertical y es el médico/profesional de la salud quién toma las decisiones terapéuticas (Menéndez, 1992). De esta forma, las prácticas que ocurren dentro del espacio de atención de salud estarán vinculadas a este modelo de creencias por parte de los equipos de salud y los espacios donde la atención ocurre.

La práctica y ejercicio de la medicina y salud se aprenden y construyen desde las características de este modelo, las cuáles los profesionales de la salud adquieren durante su formación, pasando a ser parte de este sistema cultural, con un lenguaje técnico común, una vestimenta que los caracterizará dentro del espacio de atención,



el ejercicio de prácticas relacionales derivadas de la cosmovisión de este modelo y una forma de entender al paciente y su cuerpo particular, que no siempre responderá a las verdaderas necesidades sentidas de este. El estudio de la medicina y ciencias de la salud comenzará a través del conocimiento del cuerpo humano, visto como una máquina compuesta por diversos órganos que harán de engranajes de un gran sistema en el cual deberán aprender a identificar “fallas” y “alteraciones”, a través de la etiqueta de diagnósticos, y desde donde se realizará la acción terapéutica de sanar o recobrar la salud (Good & DelVecchio, 1993). De esta forma existe el riesgo de perder la dimensión interpersonal e individual de los usuarios que acuden a los espacios de atención de salud en búsqueda de cuidado de sus padecimientos, que resultarán muchas veces más complejos que sólo un reajuste de la “función alterada de su organismo”. Esta dificultad se ha reconocido ampliamente en la literatura, buscándose la incorporación de nuevos enfoques y paradigmas en la evolución de la relación profesional de la salud y paciente, hacia una relación más dialógica, donde la toma de decisiones sea compartida y que involucre aspectos socioculturales del usuario en salud (Ibarra Peso et al., 2012; Mejía Estrada & Romero Zepeda, 2017). El cuerpo de conocimiento médico y de salud basado en evidencia impacta en la forma de interpretar y significar los procesos de salud-enfermedad, además de construir un lenguaje técnico común para hacer referencia a sus procesos, muchas veces difícil de comprender por parte de los usuarios/pacientes, complejizando el encuentro en el espacio de atención de salud (Reyes, 2018).

De esta manera, los profesionales de salud con su *background* cultural biomédico (dado de su formación profesional) y su *background* personal (derivado de sus creencias, historia y experiencias) se encontrarán en este espacio de atención a la salud con los usuarios. Dentro de este *background* profesional y personal podemos mencionar los siguientes elementos:

**Experiencias:** historia de vida personal, historia familiar, trayectoria educacional en el ámbito de la salud, lenguaje técnico, cuerpo de conocimiento basado en evidencia, trayectoria laboral, trayectoria migratoria si es que el trabajador de la salud es un migrante.

**Emociones y conocimientos con respecto al malestar del usuario:** preocupación, miedo, aprehensión, seguridad, indiferencia, conocimiento o desconocimiento de la patología en cuestión.

**Visiones de mundo:** cosmovisión cultural y social, religiosa, política propia y compartida en referencia a lo local, lo nacional y regional.

**Visión sobre la enfermedad:** cómo los profesionales de la salud comprenden los procesos de salud, enfermedad, atención y muerte, tanto en lo personal mediante la socialización; y desde lo laboral en su formación biomédica. Inclusive siendo formados en la medicina biomédica y profesiones afines, pueden tener conocimientos



en otros sistemas de salud no biomédicos. En específico, la visión de la enfermedad que prima desde la mirada biomédica es la dimensión *disease* entendida como “anormalidades en la estructura y/o funciones de órganos o sistemas de órganos; estados patológicos sean o no reconocidos culturalmente; la arena del modelo biomédico” (Young, 1982, p. 264). En cuanto a la visión *sickness* de la enfermedad, que se describe como las sociedades perciben, conciben y visualizan a las enfermedades, que cargas valóricas se les atribuyen, que imágenes se les asocian e inclusive a que grupos específicos de personas pueden ser asociadas (Young, 1982) puede que compartan o no esta imagen social. Etiología, diagnósticos y tratamientos a prescribir.

**Identidad corporalizada:** dentro de esta dimensión se conjugan la identidad de género, la orientación sexual, la expresión de género, la edad, la etnicidad, la nacionalidad, la clase social, el lenguaje corporal, y la vestimenta específica en el rol de trabajador de la salud.

**Corporalidad y enfermedad:** reacción frente a signos y síntomas de enfermedades visibles externamente o no del usuario/a, percepción del dolor y sensaciones corporales relacionadas con el malestar del usuario/a, tocar y/o intervenir el cuerpo del usuario/a, validación de síntomas referidos por usuario, cansancio asociado a sistema de turnos, trabajo nocturno.

**Objetos:** el cuerpo objetualizado propio o de los otros, pertenencias, instrumentos médicos, ropa clínica, limpieza y asepsia propia y del entorno, material sanitario, material hospitalario, objetos de tecnología médica.

### ***c) Sobre las dimensiones personales y culturales de los mediadores/as interculturales en salud***

Como se mencionó anteriormente, los mediadores/facilitadores interculturales son una figura emergente en el mundo de la salud focalizados en la atención de población migrante, al menos en Chile. De acuerdo a Sepúlveda y Cabieses (2019), se espera que los facilitadores además de realizar la labor de interpretación de un idioma a otro, cumplan otros roles como la mediación intercultural en el sentido de crear un puente de explicación y comunicación entre el usuario migrante y el trabajador de la salud acerca de las posibles diferencias culturales, necesidades y distintas percepciones y vivencias que hay entre ellos para una efectiva comunicación y comprensión mutua acerca del padecer en cuestión. Se espera de ellos también un cierto nivel de conocimiento sobre el sistema de salud chileno para así, poder educar o al menos guiar a los usuarios migrantes acerca del funcionamiento del sistema y las acciones que deben hacer, sobre todo, en el ámbito administrativo que puede ser complejo para una persona que no está familiarizada con un sistema de salud en específico.

Los y las mediadores/facilitadores interculturales son cada día más relevantes en el país y las políticas públicas de salud con respecto a los migrantes consideran cada vez más profesionalizar a esta figura de gran importancia en la atención de salud. Así como se mencionaron ciertas dimensiones personales y culturales de los profesionales de la salud y de los usuarios migrantes, se procederá a hacer lo mismo con los mediadores/as interculturales:

**Experiencias:** historia de vida, historia familiar, trayectoria educacional en el ámbito de la salud o similar si es que la hay, trayectoria laboral, trayectoria migratoria si es que la hay.

**Emociones con respecto al malestar del usuario:** preocupación, miedo, aprehensión, seguridad, indiferencia, conocer la patología o no del usuario, familiaridad con entorno sanitario y sistema de salud.

**Visiones de mundo:** cosmovisión cultural y social, religiosa, valores, política (propia, del usuario/a y de la biomedicina).

**Visión sobre la enfermedad:** procesos de salud, enfermedad, atención y muerte personales y adquiridos socialmente (desde lo sociocultural y de la formación como facilitador intercultural si es que la hay, formación sobre la biomedicina y el sistema de salud si la hay, y de otros sistemas médicos si es que lo hay). Etiología. Dimensiones *disease* y *sickness*.

**Identidad corporalizada:** identidad de género, orientación sexual, expresión de género, edad, etnicidad, nacionalidad, clase, lenguaje corporal, vestimenta específica si es que la hay y rol de facilitador/a intercultural en salud.

**Corporalidad y enfermedad:** reacción frente a signos y síntomas de enfermedades visibles externamente o no del usuario/a, percepción del dolor y sensaciones corporales relacionadas con el malestar del usuario/a. Significados que atribuye al proceso de salud-enfermedad que vive el usuario y de su propio rol en ese escenario.

**Objetos:** el cuerpo objetualizado propio o el de los otros, vestimenta, pertenencias, documentos identificatorios propios y/o del usuario/a, documentos relacionados con el estado migratorio propio y/o del usuario/a, resultados de exámenes o documentos respecto a la atención en salud del usuario/a.

### **El espacio de atención de la salud como espacio de encuentro intercultural**

De acuerdo a las dimensiones anteriormente descritas que hablan de lo personal y cultural de los actores en el escenario de una atención de salud, es posible visibilizar la complejidad del encuentro, que, por cierto, es mucho más que solo un escenario sanitario. En él convergen dimensiones que hablan de lo humano, de lo universal y particular del encuentro con el otro. Por lo tanto, una atención de salud que involucre a personas migrantes carga en sí mismo todas estas dimensiones que de algún modo se evidencian en una atención en salud. Hay una lectura mutua intersubjetiva que

ocurre de forma instantánea. El profesional de la salud presente puede tener preconcepciones acerca del usuario que atiende, como del mismo modo, el usuario puede tener expectativas, imágenes y juicios acerca del profesional de la salud. En definitiva, las personas realizan siempre cálculos intersubjetivos que, por cierto, son muchas veces silenciosos.

El reconocer el espacio de atención de la salud biomédico como escenario cultural va más allá del modelo de atención y la formación de sus profesionales, en este espacio ocurren una serie de prácticas y se sitúan una serie de eventos que de alguna forma construirán “rituales” con mecanismos, objetos, tiempos y significados específicos. Por una parte, tendremos un espacio de tiempo dentro del cual ocurrirá la atención de salud, este espacio temporal suele ser estandarizado para los pacientes, brindando la misma cantidad de tiempo para atención a personas con necesidades de salud que pueden diferir enormemente. Pensando en el escenario de una atención en salud a un usuario migrante internacional, que habla un idioma diferente al del profesional de salud y donde interactuará un tercer participante como un intérprete lingüístico o facilitador intercultural, que apoyará generando un puente comunicacional, se impone la complejidad de llevar a cabo esa atención con un mismo límite de tiempo. De esta forma, ¿se alcanza realmente a reconocer las necesidades de la persona que consulta? ¿se alcanza a dar una respuesta a ese padecer? Por otro lado, la interpretación irá mucho más allá de lo idiomático, cuando consideramos elementos culturales que estarán presentes en el lenguaje y sus significados. Esta ha sido una dificultad ampliamente reportada por profesionales de la salud que atienden a población migrante internacional, en el tiempo estandarizado para una atención de salud que no alcanza a contemplar una atención de salud en las mismas condiciones y calidad que para personas nacionales (Bernaes et al., 2017; Cabieses & Correa, 2019).

Respecto a cómo transcurre el tiempo en los espacios de atención de la salud, Ferrero (2003) hace referencia a que los tiempos de organización del cuidado en estos espacios y los planos de temporalidad ocurren de “*formas de comportamiento ritualizadas*”, cumpliendo asignación de turnos para la atención de salud, tiempos breves de atención y además tiempos de espera que se organizan y cumplen un rol en la experiencia de salud y relación del usuario con el sistema médico, recalcando la subordinación (Ferrero, 2003).

Dentro de esta temporalidad característica, ocurrirá la atención al padecimiento de la salud, el que podría describirse como “ritualizado” en base a los tiempos destinados para este fin (Ferrero, 2003), teniendo un encuentro que se dividirá en partes y que recabará principalmente información para levantar una necesidad de salud/diagnóstico y desde ahí formular un plan terapéutico. En la primera parte de este “ritual” tendremos el primer encuentro entre el profesional de salud con el usuario/paciente, donde se realizará una anamnesis que cumplirá la función de recabar información de

la historia de salud de quién consulta, información que incluirá sus antecedentes médicos limitados a diagnósticos, toma habitual de medicamentos, alergias e intervenciones vinculadas a su cuerpo; y también el motivo de su actual consulta en el servicio de salud (Dupuy, 2012). En esta conversación y levantamiento de información pueden existir diferencias entre lo que el clínico considera relevante con lo que la persona quiere expresar como relevante en su padecer, al tener visiones diferentes de la salud-enfermedad. Se ha documentado en la educación médica como ha ido ampliándose la anamnesis y levantando cada vez más información vinculada al entorno y vida de los usuarios (Dupuy, 2012).

En una segunda fase de la atención de salud como “ritual” podemos encontrar el momento del examen físico, donde el personal de salud se encontrará con el cuerpo del usuario, en el que se buscará identificar signos que permitan identificar la necesidad de salud y clasificarlos en un diagnóstico. En este momento los médicos y profesionales se ayudarán de instrumentos e indumentarias para detectar estos signos, no sólo a través de la palpación y auscultación de estos cuerpos, utilizando instrumentos que pueden tener diferentes significados para profesionales que para los usuarios. Aquí entra en juego el interaccionismo simbólico y cómo estos elementos son percibidos por quienes participan del encuentro y el rol que juegan en la interacción de salud. El examen físico evocará sensaciones, experiencias y significados para los diferentes implicados, según sus nociones de cuerpo y corporalidad. Por otro lado, aparecerá el uso de instrumentos habituales y significativos para la práctica médica, pero, sin embargo, muchas veces desconocido por pacientes y usuarios. ¿Cómo se posicionan estos instrumentos en este espacio? ¿Cómo se significan por todos los involucrados de este “ritual”?

Luego de recabar la “suficiente” información, el equipo médico categorizará la necesidad/padecimiento del usuario consultante en un diagnóstico que le permitirá desplegar estrategias terapéuticas para recobrar la salud. Este momento resulta crucial en la resolución del problema/enfermedad/padecer, y toca profundamente la relación intercultural entre médico/profesional de la salud y paciente/usuario. En el modelo biomédico tradicional, usualmente la decisión terapéutica es tomada únicamente por el personal médico, quién informa la terapia a seguir (Menéndez, 1992). Esta concepción ha ido cambiando con el tiempo, contemplando la participación activa de los pacientes/usuarios en la toma de decisiones sobre su propia salud, demostrándose beneficios significativos (Serrano et al., 2017). En este espacio la concepción e incorporación de la interculturalidad en salud (Álvarez, 2014) ha permitido abrir caminos que reconocen, valoran y contemplan las creencias y conocimientos de los pacientes/usuarios, permitiendo un diálogo más horizontal en el espacio de salud.

## Conclusiones

A través de este recorrido teórico se pretendió dilucidar los elementos que hacen del encuentro de atención de salud un encuentro intercultural, enfocado específicamente a población migrante internacional. Un encuentro en los espacios de atención de salud biomédica siempre implicará un encuentro cultural, dado a que el sistema biomédico y sus profesionales se rige por su propio marco de creencias sobre el cuerpo y la salud-enfermedad. En la atención de población migrante internacional, se añade un nivel, relacionado con la diferencia cultural en cuanto la cultura local del país de residencia, las costumbres y conocimiento sobre el sistema de salud del país de destino, que puede diferir del país de origen. Se identifica la figura del mediador/facilitador intercultural y facilitador lingüístico como un actor clave en los espacios de atención de salud cuando existe una diferencia idiomática, reconociendo que este actor tiene su propio *background* cultural, creencias y formas de concebir la atención de salud.

Por otro lado, se reconoce la importancia que tiene el lugar/espacio y tiempo donde/cuando ocurre la atención de salud, y cómo interfiere en las interacciones que ahí ocurren. Los tiempos delimitados de forma estandarizada juegan un rol en cuanto a la subordinación de los usuarios/pacientes ante el sistema de salud, y en cuanto a la forma en que se resuelve la necesidad de salud que lleva a la persona a consultar. Este último se ha descrito como una importante limitación por profesionales de la salud que brindan atención a población migrante internacional. También se reconoce el rol que juegan los objetos presentes en ese espacio y su utilización durante la atención de salud, particularmente en el examen físico.

Es importante desarrollar investigación que aborde la perspectiva de los actores involucrados en el encuentro de atención de salud, considerando migrantes internacionales, profesionales de salud y facilitadores/mediadores interculturales, para conocer sus necesidades para mejorar la atención y lograr atender la necesidad en salud que mueve a la persona a consultar. También es interesante indagar en los significados de estos procesos y de estos espacios, y sobre los aspectos comunes o diferentes, que pueden demostrar que, en la práctica, es menos diferente de lo que parece. En este ensayo se presentó una reflexión de las posibles diferencias socioculturales que se presentan entre la población migrante internacional y el personal de atención de salud biomédica, para llegar a la interculturalidad en la atención de salud se debe abrir el diálogo horizontal y las transacciones simbólicas y prácticas en la atención de los padecimientos. Se reconocen como limitaciones en esta reflexión el abordaje de la interculturalidad en salud desde una definición teórica, reconociendo la existencia de múltiples discusiones teóricas que permiten la profundización de este desafío, además de situar la interculturalidad en el espacio de atención biomédico, lo que refleja la realidad de un sector específico, que no manifiesta la totalidad de estrategias de cuidado de la salud. Sería interesante profundizar en el ejercicio abordando otros

espacios de atención a la salud y padecimientos que emerjan de las experiencias usuarias propias de las personas migrantes internacionales y conocer esos otros espacios.

## Referencias

- Alvarez, A. (2014). *Interculturalidad: Concepto, alcances y derecho* (Ediciones). México. Mesa directiva.
- Bernales, M., Cabieses, B., McIntyre, A. M., & Chepo, M. (2017). Desafíos en la atención sanitaria de migrantes internacionales en Chile. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 34(2), 167–175. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2017.342.2510>.
- Blumer, H., & Mugny, G. (1992). *La posición metodológica del interaccionismo simbólico. Psicología Social. Modelos de Interacción*. Buenos Aires, Argentina.
- Cabieses, Báltica, Bernales, M., & McIntyre, A. M. (2017). *La migración internacional como determinante social de la salud en Chile: evidencia y propuestas para políticas públicas*. Santiago de Chile, Universidad del Desarrollo.
- Cabieses, Baltica, & Correa, E. (2019). *Encuentros Interculturales En Salud Encuentros Interculturales En Salud*. Santiago de Chile. Universidad del Desarrollo.
- Dupuy, L. P. (2012). Anamnesis de la anamnesis. *Archivos de Medicina Familiar y General*, 9(1). <https://revista.famfyg.com.ar/index.php/AMFG/article/view/43>.
- Ferrero, L. (2003). Tiempo y ritual en la organización del cuidado médico. *Cuadernos de Antropología Social*, (18), 165–183. <https://doi.org/10.34096/cas.i18.4590>.
- García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Cladema.
- García-Canclini, N. (2006). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Gijalbo.
- Good, B. J., & Del Vecchio, J. (1993). “Learning medicine”: the constructing of medical knowledge at Harvard medical school.pdf. *Knowledge, Power, and Practice: The Anthropology of Medicine and Everyday Life*, 81–107.
- Helman, G. (2007). *Culture, health and illness* (Fifth). Tylor and Francis Group.
- Hofmann, B. (2002). On the Triad Disease, Illness and Sickness. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 27(6), 651–673. <https://doi.org/10.1076/jmep.27.6.651.13793>.
- Ibarra Peso, J., Hernández Castro, A., & Meza Vásquez, S. (2012). Perception of the transition from the biomedical model to the biopsychosocial model in internal users from the CESFAM Pinares, Chiguayante. *Medwave*, 12(01), e5290–e5290. <https://doi.org/10.5867/medwave.2012.01.5290>.

- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Depto. de Extranjería y Migración (DEM). (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2019. Informe Técnico*. [https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256\\_6](https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6).
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Depto. de Extranjería y Migración (DEM). (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes en Chile al 31 de diciembre de 2020*. [https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-s%C3%ADntesis.pdf?sfvrsn=5bdc44de\\_4](https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-s%C3%ADntesis.pdf?sfvrsn=5bdc44de_4).
- International Organization for Migration. (2011). *International Migration Law N°25: Glossary on Migration*. (R.-C. J. Perruchoud R (ed.), 2nd ed.). International Organization for Migration.
- Mejía Estrada, A., & Romero Zepeda, H. (2017). La relación médico paciente: el desarrollo para una nueva cultura médica Doctor-patient relationship: the development of a new medical culture. In *Revista Médica Electrónica*, 39(1). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1684-18242017000700016](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242017000700016).
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: De exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(1), 185–207. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232003000100014>.
- Menéndez, E. (1992). Modelo Hegemónico, modelo alternativo subordinado, modelo de autoatención. In E. Menéndez (Ed.), *La antropología médica en México* (pp. 97–113). CIESAS. [http://www.facmed.unam.mx/deptos/familiar/compendio/Primero/I\\_SM\\_486-495.pdf](http://www.facmed.unam.mx/deptos/familiar/compendio/Primero/I_SM_486-495.pdf).
- Ministerio de Desarrollo Social (2020). *Síntesis de resultados Contenidos Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2020*. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/inicio>.
- Ministerio de Salud. (2016). *Decreto-67 Ministerio de Salud. Ley Chile-Biblioteca del Congreso Nacional*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088253>.
- Ministerio de Salud. (2019). *Salud Migrantes* [Internet]. <https://www.minsal.cl/salud-migrantes/>.
- Ministerio de Salud de Chile (2017). *Política de Salud de Migrantes Internacionales en Chile. Política De Salud De Migrantes Internacionales*. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2015/09/2018.01.22.POLITICA-DE-SALUD-DE-MIGRANTES.pdf>.



- Reyes,W. (2018) La clase incorporada: cuerpo, lenguaje y distancia en el dispositivo médico. *CS* (26), 245-251. <https://doi.org/10.18046/recs.i26.2435>.
- Salaverry, O. (2010). Interculturalidad en salud. *Rev. Perú Med. Exp. Salud Pública*, 27(1), 80–93. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1726-46342010000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1726-46342010000100013&script=sci_arttext).
- Sepúlveda, C., & Cabieses, B. (2019). Rol del facilitador intercultural para migrantes internacionales en centros de salud chilenos: perspectivas de cuatro grupos de actores clave. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 36(4), 592–600. <https://doi.org/10.17843/rpmpesp.2019.364.4683>.
- Serrano, V., Larrera-Mantilla, L., Rodríguez, R., Spencer, G., Málaga, G., Hargraves, I., & Montori, V. (2017). Toma de decisiones compartidas en la atención de pacientes con diabetes mellitus: un desafío para Latinoamérica. *Rev Med Chile*, 145, 641–649. <http://shareddecisions>.
- Tanahashi, T. (1978). Health service coverage and its evaluation. *Bulletin of the World Health Organization*, 56(2), 295–303. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2395571/>.
- Toro, M. (2012). *La Declaración Universal de Derechos Humanos: un texto multidimensional*. [http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas\\_CSUPDH2-1aReimpr.pdf](http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_CSUPDH2-1aReimpr.pdf).
- United Nations (2019). *International Migration Report 2019. Department of Economic and Social Affairs Population Division*. [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/InternationalMigration2019\\_Report.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/InternationalMigration2019_Report.pdf).
- Van der Laet, C. (2017). La migración como determinante social de la salud. In M. Báltica Cabieses, M. Bernales, & A. M. McIntyre (Eds.), *La migración internacional como determinante social de la salud en Chile: evidencia y propuestas para políticas públicas* (pp. 29–38). Universidad del Desarrollo.
- Young, A. (1982). The Anthropologies of Illness and Sickness. *Annual Review of Anthropology*, 11(1), 257–285. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.11.100182.001353>.
- Zapata, J. (2009). Reflexiones en torno a la cultura: Una aproximación a la noción de cultura venezolana. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 15(2), 43–63. <https://www.redalyc.org/pdf/177/17721684003.pdf>.



## Sobre las autoras

CARLA URRUTIA PÉREZ es Antropóloga social de la Universidad de Chile, Máster en Antropología-etnología, Master en salud, mediaciones, migraciones y diplomada en Medicina y cuidados transculturales de l'Université de Bordeaux, Francia. Ha trabajado como antropóloga en distintos proyectos de investigación (Francia y Chile) y como intérprete y voluntaria para Médicos del Mundo en Francia. Sus principales intereses de investigación están enmarcados en el área de la antropología de la salud; en específico en cuidados paliativos, salud y migraciones, salud e interculturalidad, salud sexual y reproductiva y temáticas de género. Correo Electrónico: carla.urrutiap@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0001-5778-9127>

ELIANA CORREA-MATUS es Enfermera Universidad del Desarrollo, Diplomado Antropología Médica Universidad de Chile. Investigación en Programa de Estudios Sociales en Salud. Docente de la Escuela de Enfermería Facultad de Medicina Clínica Alemana, Universidad del Desarrollo. Correo Electrónico: me.correa@udd.cl.

 <https://orcid.org/0000-0003-4509-9043>

BÁLTICA CABIESES VALDÉS es Enfermera-matrona, diplomada en docencia universitaria, Magíster en Epidemiología y PhD en Ciencias de la Salud (epidemiología social) de la Universidad de York Inglaterra. Profesora titular e investigadora del Programa de Estudios Sociales en Salud Universidad del Desarrollo y Profesora visitante de la Universidad de York. Co-líder de Lancet Migration para América Latina, coordinadora de la red chilena de investigación en salud y migración RECHISAM y miembro de la red andina de salud y migración SAMI. Ganadora de Premio Nacional de Investigación Santander El Mercurio 2017 categoría investigador joven. Líneas de investigación: inequidades sociales en salud, salud de personas migrantes internacionales y participación de pacientes en toma de decisiones sobre cobertura en salud. Correo Electrónico: bcabieses@udd.cl.

 <https://orcid.org/0000-0003-0756-1954>

ALEXANDRA OBACH KING es Antropóloga Social (Universidad de Chile), Magíster en Estudios de Género y Cultura (Universidad de Chile), PhD Antropología Social y Cultural (Universidad de Barcelona). Profesora asociada y directora del Programa de Estudios Sociales en Salud del Instituto de Ciencias e Innovación en Medicina (ICIM), Facultad de Medicina Clínica Alemana, Universidad del Desarrollo. Investiga en temáticas de antropología de la salud, género y salud, salud sexual y reproductiva, salud adolescente e interculturalidad en salud. Correo Electrónico: aobach@udd.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-7412-4159>

ENSAYO Y REVISIÓN TEÓRICA

## La gente de la tierra sin tierra: migración, leyes chilenas y tensiones reduccionales en el siglo XX

*People of the earth without earth: migration, Chilean laws and reductional tensions in the twentieth century*

**PEDRO CANALES TAPIA**

*Universidad de Santiago de Chile, Chile*

**MARIE URRUTIA LEIVA**

*CIESAS - SURESTE, Chiapas, México*

**RESUMEN** El presente trabajo se interna en el debate respecto de los procesos migratorios experimentados por la población mapuche durante el siglo XX desde sus reducciones a las ciudades chilenas. En este sentido, el objetivo del trabajo es analizar el caminar mapuche en las urbes, con el fin de identificar las rutas de éxodo y retorno al antiguo territorio, en contextos de evidente pauperización material. Lo anterior, a partir de la conexión de estas historias con los debates referidos a la migración, leyes indígenas, diáspora y retorno mapuche, como matriz de análisis; a lo que se suma un trabajo metodológico, con enfoque epistemológico de fondo, basado en los aportes de la historia oral como soporte investigativo.

**PALABRAS CLAVE** Historia mapuche; reducción territorial; diáspora mapuche; migración.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

**ABSTRACT** The present work delves into the debate regarding the migratory processes experienced by the *Mapuche* population during the 20th century since its reductions in Chilean cities. The aim of this work is to analyze the *Mapuche* walk in the cities, in order to identify the routes of exodus and return to the ancient territory, in contexts of evident material impoverishment. This, from the connection of these wanderings and the debates regarding migration, indigenous laws, diaspora and *Mapuche* return, as a matrix of analysis; besides a methodological work, with a deep epistemological approach based on the contributions of oral history as investigative support is added.

**KEY WORDS** *Mapuche* history; territorial reduction; *Mapuche* diaspora; migration.

## Introducción

Luego de concluida la guerra de ocupación del territorio histórico mapuche, al sur del río Bío Bío, la nueva realidad de postguerra para los sobrevivientes de esta guerra fue catastrófica. En términos generales, el estado chileno los radicó, según el lenguaje oficial de la época, al 5% de su antiguo territorio. La riqueza ganadera del período previo a la ocupación pasó a ser sólo un recuerdo en la memoria de su gente. La precarización material dominó el nuevo escenario para los y las mapuche reducidos.

Un vez anexada la región mapuche, las leyes chilenas que normaron el proceso de “radicación” o reducción mapuche, fueron la tónica que delineó el futuro de la *Gente de la tierra*. El Título de merced fue el documento que el estado chileno entregó a la población mapuche, luego de 1883. La propiedad colectiva para los mapuche de postguerra, fue la apuesta gubernamental por aquellos años. Rápidamente, hay que aclarar, la política anheló la división de lo que se fue conociendo como “comunidades”.

Iniciado el siglo XX, tiempo marcado por las emergencias de las primeras organizaciones políticas mapuche, como la Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía (1910) y la Federación Araucana (1916), la población mapuche de las reducciones comenzó a migrar a las ciudades. ¿El objetivo? fue romper el sino precarizado y precarizante de la radicación chilena. La migración mapuche ha sido conceptualizada como una diáspora. Mariman (1997), reflexionó en torno a esta noción histórica que marcó el inicio de un nuevo capítulo en la historia mapuche: la vida en ciudades chilenas, destacando Santiago, Concepción y Valparaíso. Con el paso de los años, esta migración fue reconociendo el nacimiento de las primeras generaciones nacidas en la waria (ciudad), desplegando un interesante proceso de resignificación de las identidades mapuche en el siglo XX. Ancán (1994), también en los años 90, puso en la mesa la idea de mapuche urbano, cuestión impactante en términos demográficos, pero también en términos sociales y políticos.

Ahora bien, considerando las letras anteriores, presentamos un boceto referido a este capítulo complejo de la vida y trayectoria mapuche. Así, el objetivo de esta proposición es analizar el caminar mapuche en las urbes, con el fin de identificar los caminos de éxodo y retorno al antiguo territorio, en un escenario de aguda pauperización material. ¿Cómo hacerlo? En gran medida, a partir de la conexión de estas historias con los debates referidos a la migración, leyes indígenas, diáspora y retorno mapuche, como matriz de análisis y reflexión.

Compartimos, con la intención de comunicar y reflejar el objetivo del trabajo, relatos de hombres y mujeres mapuche que protagonizan o protagonizaron estos procesos, en el silencio de sus caminares y en la invisibilización que la sociedad chilena ha desplegado para estos transitares y relatos. La historia oral, en este sentido, es un aspecto central en la elaboración de esta propuesta, la cual se entrelaza y discute con otras fuentes de estudios. Los relatos de hombres y mujeres mapuche no son sólo datos, sino expresiones de vida, emocionalidades constreñidas por el despojo y la violencia “civilizatoria”. Los debates en torno al colonialismo son parte implícita de esta propulsión histórica, bajo el sello de la migración.

Por último, cerramos la temporalidad de esta mirada histórica, en 1979. Año en que la dictadura militar puso en vigencia el decreto-ley 2.568, relativo a la división de las comunidades mapuche. Este decreto consolidó una constante en la historia mapuche, tanto en tiempos de la Corona como en tiempos de la República: ser la *Gente de la tierra* pero sin tierras.

### **En torno a la migración mapuche**

La migración en la historia del pueblo mapuche, luego de consumada la guerra de ocupación chilena de los territorios históricos mapuche al sur del río Bío Bío, fue una constante, que marcó -y marca- la vida de miles de familias que fueron habitando la *waria* (ciudad), resignificando el despojo sufrido entre 1860 y 1883, y abandonando la vida de reducción que el estado chileno le conminó a palpar.

Desde la década de 1990 la migración mapuche de las reducciones hacia los centros urbanos fue objeto de discusión histórica y política. Las letras y voces mapuche marcaron la discusión en torno a la migración en congresos y artículos (Ancan, 1995; Mariman, 1997). Escudriñando la discusión bibliográfica sobre diáspora mapuche, es posible identificar que el ascenso de la preocupación desde pensadores y pensadoras mapuche se debió a lo que ratificó el Censo de 1992, el cual arrojó que un 55% de la población mapuche residía en Santiago de Chile (Mariman, 1997, p. 216), cuestión que se volvió un desafío para las políticas públicas y, sobre todo, para el movimiento mapuche contemporáneo.

De esta manera, no es posible sostener que el debate sobre la diáspora es el resultado -exclusivamente- de un debate académico, sino que este se inscribe dentro de

una discusión política como pueblo sobre la experiencia urbana y la creciente demanda por autodeterminación. La diáspora mapuche tensiona el debate político, pues, no es posible seguir invisibilizando al gran porcentaje de experiencias mapuche residentes fuera del territorio histórico. Se visibilizan en el debate interrogantes como las de Marimán (1997) quien se pregunta, “¿de qué modo los mapuche urbanos de Santiago, Valparaíso, Concepción u otras ciudades pueden ver garantizados sus derechos culturales, lejos del territorio que reclaman las organizaciones?” (p. 222). Su respuesta se unirá a los planteamientos de Ancán y Calfío (1998), quienes desarrollaron un llamado al retorno. Sin embargo, el inicio de la discusión mapuche sobre la migración no se remonta a la conocida década de la “reemergencia indígena” (Bengoa, 2000), sino varias décadas antes: prueba de esto son las diversas letras mapuche estampadas en periódicos, cartas y comunicados durante gran parte del siglo XX. Veamos.

El *Frente Araucano*, fue un periódico que contuvo letras mapuche desde la década de 1930, conocido por ser un órgano de publicidad de la Sociedad Araucana Galvarino, una de las primeras organizaciones mapuche fundadas en Santiago (Alvarado y Antileo, 2019). En septiembre de 1939, siendo el director del *Frente Araucano* José Inafal Navarro, el periódico resalta “las cualidades del araucano”, advirtiendo que “laboran afanosamente por cumplir sus obligaciones”, agregando:

Esto no es todo lo que se puede decir del araucano, especialmente los que no encontrando suficiente terreno en el que dedicarse a la agricultura por el aumento de miembros en muchas reducciones indígenas del sur del país, acuden a las diversas poblaciones del centro del territorio, especialmente a la capital, donde entran a laborar de panificadores o al servicio doméstico (Antileo y Alvarado, 2018, p. 46).

Las temáticas sobre el trabajo racializado y migración forzada mapuche desde el campo a las ciudades que tendrán auge político y analítico desde 1990, encuentran asidero en letras mapuche en las primeras tres décadas del siglo XX situados en las ciudades (Antileo y Alvarado, 2018). Aunque las letras santiaguinas no fueron las únicas que optaron por visibilizar la problemática de la migración a causa del despojo de tierras iniciado en 1860.

El 5 de noviembre de 1970 se firma en la ciudad de Los Ángeles la carta de convocatoria al Segundo Congreso Nacional Mapuche, el objetivo de este congreso fue reunir a todas las organizaciones mapuche en Chile para discutir la Reforma Agraria y la propuesta de una Ley Indígena. En dicha convocatoria encontramos un punto común: la causa del empobrecimiento mapuche es el establecimiento de la reducción, señalando -en palabras de la Confederación Nacional de Asociaciones Mapuches de Chile radicada en el centro de la ciudad de Temuco- que la “falta de oportunidades

ocupacionales ha tenido entre nuestros hermanos de raza, fatales y lamentables consecuencias”<sup>1</sup>.

Una de las fatales y lamentables consecuencias que advertían en la convocatoria al Segundo Congreso Nacional Mapuche fue la creciente salida de población mapuche desde las reducciones hacia los centros urbanos, a ciudades como Temuco, Valdivia, Concepción, Los Ángeles y Santiago. Mapuche desde las ciudad de la frontera, como fue llamado Temuco, ya pensaban en las consecuencias que les provocó la ocupación militar iniciada en 1860, la posterior Radicación Indígena (1884-1929) y, en fin, el devenir del siglo XX para la *gente de la tierra* sin tierra.

Zunilda Ulloa Neculmán, una *gente de la tierra* sin tierra envió desde Ñuñoa en octubre de 1981 una carta dirigida al Ministro de Agricultura José Luis Toro haciendo un reclamo por la división de tierras que hicieron sus sobrinos en la reducción Ignacio Neculmán de Carahue. División de tierras mapuche sustentada en el decreto ley 2.568 firmado por Augusto Pinochet en 1979, en el cual se abría la posibilidad de poseer títulos particulares de dominio. El caso de Zunilda Ulloa es uno de tantos, que habitando la diáspora en las ciudades quedaron sin la tierra que dejaron al migrar a los centros urbanos. Así, ella señala: “en diciembre de 1980 mis sobrinos recibieron los títulos de dominio que nos correspondían a nosotros [...], nosotros somos pobres vivimos de nuestro trabajo y no nos alcanza para pagar abogados”<sup>2</sup>.

Observar las letras de la *gente de la tierra* sin tierra en los periódicos y cartas nos parece un ejercicio necesario para advertir el debate del siglo XX con relación a la migración mapuche desde las reducciones hasta los centros urbanos, las problemáticas y tensiones internas del Pueblo Mapuche fueron identificadas y esbozadas por ellos y ellas.

Ahora bien, en términos teóricos y metodológicos, las propuestas apuntan a entender lo que podríamos llamar el fenómeno de la migración y la conducta de sus protagonistas. Pedro Marimán, en este sentido, ha instalado en el debate teórico y político el concepto de diáspora “entendida como un flujo migratorio de carácter colectivo (un fenómeno social), no necesariamente concertado, pero con una coherencia interna, y en todo caso provocado por factores exógenos al grupo, ha generado una dislocación de la continuidad demográfica mapuche en el hábitat histórico” (Mariman, 1997, p. 4). Los y las herederas de este fenómeno social con coherencias internas José Ancán denominó como Mapuche Urbano, quien “define su identidad a partir de la vivencia real de una doble o triple discriminación; por ser mapuche, por ser pobre y por ser urbano” (Ancan, 1995, p. 310).

---

1. Convocatoria al Segundo congreso Nacional Mapuche, 1970 en: vol. 372, Intendencia de Cautín, Archivo Regional de la Araucanía.

2. Carpeta Administrativa de la Comunidad Felipe Llancaleo n°964, Archivo de Asuntos Indígenas, CONADI.

Entrado el siglo XXI, el debate sobre qué hacer con la *gente de la ciudad* en tanto proyecto político al calor de las discusiones que venían desarrollándose con profundidad desde 1990 sobre la autodeterminación y autonomía mapuche, se ha ido acentuando. A esta discusión se le suma la propuesta del retorno al lugar de origen. En este sentido Pedro Marimán, pero también Margarita Calfío y José Ancan postulan la idea de revertir la condición diaspórica mapuche postulando el retorno al territorio histórico (Ancan y Calfío, 1999). Será en su efecto, el mapuche *wariache*<sup>3</sup> radicado en Santiago, la piedra en el zapato que molesta al proyecto político nacionalista mapuche. Cómo no ha de molestar si el etnonacionalismo ha abanderado hace más de treinta años la idea de la reconstrucción de un país mapuche al sur del Bío Bío, en donde la población migrante radicada en la capital de Chile queda fuera (Mariman, 2012).

Calfío y Ancan, mencionados anteriormente, postulan dos salidas para la cuestión migratoria mapuche con miras a Santiago: la primera -y menos factible- es frenar la salida de la juventud del territorio histórico, aún más, de las reducciones mapuche. La segunda opción es revertir la diáspora planteando derechamente el repoblamiento del país Mapuche a través del retorno sostenido de sectores santiaguinos a este territorio (Ancan y Calfío, 1999, p. 19). Por lo tanto, la migración hacia la ciudad de Santiago para el sector nacionalista del movimiento mapuche contemporáneo es vista como un problema de orden político. Es así como postulan lo que ellos denominan la utopía mapuche, es decir, los mapuche santiaguinos deben retornar al lugar de origen.

Ahora bien, dos discusiones apuntan a la utopía del retorno. Sin duda, aquí se sitúa la problematización de fondo de este trabajo. La primera discusión es que en la práctica el Pueblo Mapuche no ha generado condiciones materiales para revertir el proceso diaspóricos, no se ha solucionado el problema político ni económico. Las tierras siguen siendo insuficientes para retornar. Cuestión que nos abre la pregunta: ¿a dónde retornar cuando el lugar de origen de la segunda generación mapuche santiaguina nació en la capital? ¿Qué pensar de este retorno? ¿Quién está dispuesto a retornar, toda vez que las políticas estatales, en general, no apoyan esta moción de ninguna manera? Siguiendo las letras de Antileo, “La diáspora abre la posibilidad de nombrar ese proceso complejo, entenderlo en una dimensión histórica y situarlo dentro de una experiencia común” (2012, p. 59).

En segundo lugar, el proceso migratorio en contexto mapuche se torna complejo de abordar cuando la segunda y tercera generación de migrantes en las ciudades no tiene lugar físico al cual retornar dentro del territorio histórico mapuche. En este sentido, se vuelve fundamental comprender que hay una “deuda con los anónimos de cientos de migrantes mapuche que hicieron y hacen su vida en el lejano Santiago, cuyo paso por la historia no es de una élite dirigencial ni guerrera, sino un andar en

---

3. En mapuzugun es interpretado como gente de la ciudad.

cubierto e invisibilizado” (Antileo, 2012, p. 4). Reconocer los anonimatos mapuche *wariache* ha sido el desafío, empeñarse en develar historias silenciadas por el Estado chileno y la sociedad hegemónica y sus dispositivos de poder.

Develar las zonas *zuamgenolu*<sup>4</sup>, es decir, las zonas marginadas como lo es la migración mapuche en las ciudades serán en lo sucesivo, identificar las deudas que se han adquirido con los y las migrantes mapuche en la ciudad que se pensó desde sus fundaciones como prohibidas para la *gente de la tierra*. Creemos que las leyes sobre mapuche fueron parte importante de esta historia, y por este motivo comenzamos con una revisión crítica de ellas, para luego saltar al análisis y descripción de casos específicos, todos ellos a partir de relatos de hombres y mujeres mapuche de la comunidad Gallardo Tranamil y comunidad Pichún, al suroeste de Nueva Imperial, en territorio mapuche. En este sentido, el potencial de la historia oral y la memoria (Ferrando, 2006; Portelli, 2014; Print, 1993) son aspectos centrales y aportes al debate, creemos, que permiten establecer espacios de discusión y proyección de esta problemáticas y sus bemoles.

### **Ley(es) winka para los mapuche**

En el presente apartado buscamos problematizar la existencia de un corpus legislativo que, visto en clave histórica, posibilitó la migración mapuche en múltiples direcciones. No es nuestro objetivo trazar una trayectoria unívoca de inicio y fin de la migración, sino que distinguir un conjunto de legislaciones que posibilitaron la migración en múltiples trayectorias. Una *legislación winka para los mapuches* (Canales, 1998), fue un escrito que tuvo por objetivo problematizar la ley indígena 19.250 de 1993, posicionándola como una legislación que no logró satisfacer las necesidades mapuche. Retomamos este texto, nos aproximaremos a una extensión de este, apuntando a la necesidad de comprender la existencia de un corpus legislativo colonial republicano posible de datar del siglo XIX.

A la escasez extrema de tierra del Bío Bío, la población mapuche comenzó a mirar a las ciudades chilenas, la *waria*, como salida a la crisis humanitaria que vivían. La migración forzada, fue de la mano de varios procesos emanados desde lo chileno, colonial y racista. En este sentido, las leyes indígenas, fueron un punto alto en este proceder. Podemos indicar que fueron la principal arma del progreso civilizatorio chileno a la hora de dar solución al mentado “problema”. El estado chileno legitimó el despojo territorial mapuche por medio de leyes sobre indios, como se indicaba en la jerga legislativa.

---

4. Zuamgenolu es una construcción conceptual creada por Emilia Caniupan Collinao que en mapuzgun interpretado como “en los márgenes” o bien, “lo que quedó fuera” en Canales (2016, p. 15).



Si bien Pinto (2001) consigna que la sociedad chilena miró hacia territorio mapuche recién desde 1857 (p. 82), ya en 1852 el gobierno de Manuel Montt había creado vía decreto la Provincia de Arauco, como medida que estableciera como chilena, las tierras al sur del río Bío Bío. Sin duda que este hito, es un punto inaugural de un proceso que tendrá como máxima expresión la guerra de ocupación impulsada por el estado a partir de la década de 1860.

Como ya esbozamos anteriormente, la guerra chilena por las tierras mapuche, tanto en 1866 como en 1884, principio y fin de las campañas militares, fueron acompañas por sendos cuerpos legales que daban luz verde, a partir del peso de la ley y del “imperio del derecho”, a la destrucción de *Wallmapu*, el antiguo país mapuche. A esto se suman las leyes que eclosionaron luego de controlado el territorio y sus gentes, las que sellaron la incorporación forzada a la dinámica nacional chilena.

Esta incorporación forzada de tierras mapuche al proyecto nacional chileno, hundió sus raíces en el plan civilizatorio de Cornelio Saavedra, quien ha mediado del siglo XIX señaló la necesidad de avanzar hacia una planificación sistemática de reducción, así lo establece la compilación de una serie de consideración y documentos realizados por Cornelio Saavedra relativos al avance de la Ocupación militar:

El sistema de civilización y reducción de los indígenas, que someto a la alta consideración del supremos gobierno, consiste: 1° en avanzar la línea de frontera hasta el río Malleco; 2° en la subdivisión y enajenación de los terrenos del Estado comprendidos entre el Malleco y el Biobío; 3° en la colonización de los terrenos que sean más aptos (Ravest, 2009, p. 11).

Colonización y enajenación de tierras mapuche se trasforman en ideas claves para comprender el despojo provocado por la Ocupación militar. Una de las herramientas utilizadas como parte de la “maquinaria de despojo e instrumento de la ocupación del territorio del Pueblo Mapuche” (Antileo et al., 2015, p. 15) es la legislación chilena con el fin de cumplir con los tres apartados básicos del proyecto civilizatorio del mencionado Saavedra. Así, las leyes del despojo -y el posterior efecto migratorio mapuche- fueron cruciales en la labor “civilizatoria” chilena.

Durante el gobierno de José Joaquín Pérez, el 4 de diciembre de 1866, el Congreso Nacional aprobó la Ley de Fundación de Poblaciones en Territorios Indígenas. Conociéndose esta ley como una de las primeras que posibilitó la constitución de la propiedad agraria en las provincias de Malleco y Cautín, pues se “ordena el reparto del territorio mapuche. En ella se definen los mecanismos de constitución de la propiedad indígena y particular, estableciendo normas para el remate de tierras y otorgamiento de concesiones de colonización” (Correa et al., 2005, p. 26). En consecuencia, una ley que posibilita la fundación de poblados en tierras mapuche “que el Presidente de la

República designe”<sup>5</sup>, dejando la posibilidad de enajenar tierras mapuche, colocarlas en poder del fisco, para luego ser subastadas a particulares.

Ahora bien, tal como lo señala Martín Correa y Eduardo Mella, será este cuerpo legal una base normativa para la colonización y reducción del Pueblo Mapuche, pues la ley “ordena deslindar sus terrenos, levantar un plano en el que se marcarán las posesiones asignadas a cada indígena y otorgar el correspondiente Título de Merced” (Correa y Mella, 2010, p. 63). Deslindes de terrenos que serían encargados a una comisión compuesta por tres ingenieros designados por el Presidente de la república y asesorados por el juez de letras de los poblados.

En relación con la propiedad fiscal, esta normativa señala que toda propiedad que quede fuera de lo estipulado por el Título de Merced pasará a ser considerada como tierras del fisco. Así señala el artículo sexto:

Se levantará un plano, en el cual se marcarán las posesiones asignadas a cada indígena o a cada reducción y las que por no haber sido asignadas se reputen como terrenos baldíos [...] Se reputarán como terrenos baldíos y por consiguiente de propiedad del Estado, todos aquellos respecto de los cuales no se haya probado una posesión efectiva i continuada de un año por lo menos<sup>6</sup>.

Si bien la ley establece la existencia de una comisión dedicada al deslinde efectivo de la propiedad indígena, esto sólo se realizó mediante la observación de las casas habitadas, los huerto y cercas, dejando fuera la tierra de la ocupación espiritual, la reelección de leña, el pastoreo, la siembra, es decir, quedó fuera de la contabilización de tierras indígenas la tierra que “permitía la supervivencia material y cultural de las familias mapuche” (Correa y Mella, 2010, p. 63). De esta forma, la extensión de tierra que quedó fuera del deslinde realizado por los ingenieros pasó a ser propiedad baldía, y de paso, a ser Estatal.

En enero de 1883, la Ley de Fundación de poblaciones en territorio indígena, fue reafirmada e introdujo modificaciones en las restricciones de la compraventa de las tierras indígenas. Señalando que se prohíbe la adquisición particular de terrenos indígenas por un plazo de diez años, con la intención de impedir “cualquier contrato de importase la pérdida de la posesión o tenencia de la tierra indígena” (Dávila, 2019, p. 141). Sin embargo, tal como señala Toledo (2001), esta normativa “reglamentaría el proceso de constitución de la propiedad en el territorio indígena en derecho. Los hechos ocurrieron de otro modo” (p. 12).

---

5. Ley de Fundación de Poblaciones en Territorios Indígenas, 1866 en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1045956>.

6. Ley de Fundación de Poblaciones en Territorios Indígenas, 1866 en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1045956>.

Durante el siglo XX, por su parte, fueron varios los cuerpos legales sobre indígenas que definieron la imagen y relación chilena para con los y las mapuche. Ya en 1927 se avizoró una ley para dividir lo hecho a partir de la ley de radicación de 1884, es decir, terminar con el “experimento” de la reducción; dividir las comunidades se dijo en la época. En 1930 y 1931 se continuó con este propósito. La historia siguió avanzando, las organizaciones mapuche en la ciudad fueron el reflejo de la migración de población reducida en los antiguos territorios históricos. El indigenismo institucional pregonado en el primer congreso indigenista de Pátzcuaro en 1940, fue motor del afán gubernamental en su vínculo con “los indios”. En 1949 fue fundado, bajo este impulso, el Instituto Indigenista Chileno (IICH) el cual asumió la tarea, en esta época, de “difundir el indigenismo e influir en las políticas del Estado hacia los indígenas” (Vergara y Gunderman, 2016, p. 133), teniendo presente que entre sus fundadores se encontraba el profesor Domingo Curaqueo y el abogado José Inalaf. Con la intención de difundir e influir en las políticas públicas el Instituto pretendía, según su primera Secretaria General Dra. Grete Mostny:

Iniciar sus actividades mediante un programa de difusión sobre el indigenismo, por radio, prensa, conferencias y exposiciones; se nombrará a una persona conocedora del problema en cada una de las zonas donde hay núcleos indígenas, para que informe sobre el estado, actividades y necesidades indígenas e indigenistas; se colaborará con los diferentes Ministerios en el sentido que se dé preferencia dentro del plan de trabajo de cada uno, a las regiones y problemas indígenas; se fomentarán los estudios e investigaciones científicas de las comunidades indígenas en colaboración con los organismos docentes y científicos del país (Vergara y Gundermann, 2016, p. 133).

Así también, surgió en 1953, la Dirección de Asuntos Indígenas (DASIN), para encargarse de los temas “sobre indígenas”. Según Gundemann, Vergara y Foerster (2005), “su primer elemento novedoso fue el hecho de que el movimiento mapuche lograra, a través de su creación, definir y controlar un espacio estatal desde el cual inducir cambios tendientes al mejoramiento de la situación de su pueblo” (Vergara et al., 2005, p. 73), siendo DASIN la materialización de un acuerdo político entre la Corporación Araucana y Carlos Ibáñez del Campo.

Mención aparte, en este proceso diaspórica, tiene la presencia durante estos años de mapuche en la cámara de diputados del Congreso nacional chileno. Desde Francisco Melivilu en 1924 a Rosendo Huenuman en 1972, pasando por la poderosa figura de Venancio Coñoepan y otros más, la política mapuche se fue erigiendo como un nodo de contrapeso de la política chilena, “uno de los aspectos centrales de los discursos Mapuche durante el siglo XX –como se reflejó en la exposición de resultados. Fue la denuncia respecto de abusos, violencia, discriminación y violencia en general en contra de los Mapuche, tanto en ámbitos urbanos como rurales” (Canales, 2012, p. 109).

En los años 60 y los primeros años de los 70, hasta antes del golpe de estado, las leyes sobre indígenas asumieron diferentes direcciones según los contextos. La ley de Reforma Agraria firmada en el gobierno de Eduardo Frei Montalva, por ejemplo, consideró la cuestión mapuche. La ley de la Unidad Popular, a su vez, fue un ejercicio participativo-democrático de la población mapuche en la elaboración de este cuerpo legal; existe al respecto consenso en mencionar que esta ley ha sido en su metodología y configuración, la ley sobre indígenas más comprometida con la causa mapuche y sus reivindicaciones históricas.

El 28 de marzo de 1979 en Villarrica, región de la Araucanía, el dictador chileno Augusto Pinochet firmaba la entrada en vigencia del decreto ley 2.568 que establecía el fin de las tierras mapuche y con ella, el fin de los y las mapuche que las habitaban<sup>7</sup>. Luego de la radicación finalizada en los años 30 del siglo XX, con este decreto se estableció lo que podríamos denominar la radicación de la radicación mapuche: la reducción en su máxima expresión. La negación de las tierras, los cuerpos, las mentes y todo lo que ello engloba. La idea fue terminar de una vez por todas con el “problema del indio”. ¿Cómo? Exterminándolo de la faz -paradojalmente- de su tierra.

Los dos últimos cuerpos legales, en tiempos de lo que podríamos denominar un Chile neoliberal, se establecieron en 1979 y en 1993. El decreto-ley 2.568, corpus central de este trabajo, enfrentó desde que este decreto se conoció, una férrea resistencia tanto en Chile como en el exterior (Leiva, 1985, p. 15). Por su parte, la ley indígena del año 1993 fue presentada como un esfuerzo colectivo y participativo, no obstante, en su seno normalizó y profundizó el modelo neoliberal, legado por la dictadura (Canales, 1998). Esta ley ha hipotecado toda posibilidad de reflexionar de temas de fondo como autonomía indígena o reconocimiento constitucional de los pueblos en su conjunto.

En términos generales, y antes de pasar al próximo apartado, las leyes sobre indígenas desde 1866 en adelante, fueron un instrumento legal y republicano que articuló las bases para la anexión chilena de las tierras mapuche; la guerra de ocupación militar entre 1860 y 1883 hizo gran parte de la tarea de despojo contra los mapuche, no obstante, las leyes que terminaron el siglo XIX y las que dieron el vamos al XX fueron lapidarias con la población que sobrevivió a la cruenta guerra de ocupación: la reducción primero y luego la división de las tierras mapuche, la hijuelación o neoliberalización de los antiguos territorios mapuche, fueron la tónica y la apuesta asimilacionista de las autoridades de turno.

---

7. Decreto Ley 2.568 de División de Comunidades Indígenas: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=6957>.

Los próximos relatos dan cuenta del marco general que hemos revisado hasta aquí. Sin duda, que la memoria mapuche guarda estos capítulos de su historia, como expresión pedagógica que enseña y proyecta el accionar de la gente con tierra y de la gente sin tierra también en contextos chilenos de subordinación colonial.

### **De diásporas y retornos**

Ahora bien, iniciada la década de 1970, don Pedro Mariqueo, casado con Teresa Varela y padre de tres hijos, no se encontraba en la comunidad; sus sueños lo impulsaron a probar fortuna en la capital. Santiago, fue en aquella época símbolo de nueva vida, alejada de la pobreza y tristeza campesina<sup>8</sup>.

[...] yo fui a trabajar a comuna de Lo Hermida -cuenta entusiasmado-; allá estuve en una pieza, con un hermano; ahí estaba parando, alojaba en la pieza y trabajaba en una Shell, servicentro, trabajaba aquí en Independencia con Pinto [...] Buen patrón [...].

Recuerda sus paseos en días de descanso no olvidando en su paso por la metrópolis, lugares como Peñalolén, Vivaceta, el Hipódromo Chile y la célebre Quinta Normal. Ante la incertidumbre y el temor de lo que ocurriría con las tierras luego del golpe militar, debió regresar<sup>9</sup>. “[...] porque avisaron! Recibimos’ telegrama allá, porque estaban la tierra... están entregando y ahí vinimos”.

Don Pedro regresó a Rulo, hipotecando sus íntimos anhelos de desarrollo en la capital de Chile. Describe con visibles muestras de nostalgia su trabajo en la comuna de Independencia, señalando además no a ver sido maltratado por chilenos y no omitiendo que a la comunidad de origen volvió casado con Teresa Varela, chilena nacida en Concepción y que a la fecha se encontraba en el norte buscando mayores y mejores perspectivas laborales<sup>10</sup>. Juntos iniciaron una historia de compañía y subsistencia, que aunque complicada y a veces dramática, fue coronada con el nacimiento de los hijos: Pablo, Carmen Gloria y Patricio.

---

8. José Ancan en el citado artículo sobre Mapuche urbano presenta como antecedentes directos de migración desde la comunidad a la ciudad: el despojo permanente de tierra que han sufrido los Mapuche y la posterior sobrepoblación de la tierra dejada.

9. Pedro Mariqueo falleció en 1997. Este comunero residía en Santiago para el golpe de estado de 1973. Comentaba que fue un tiempo violento, en el cual se “vio harta bala” según recordó en la entrevista realizada en diciembre de 1996.

10. La Sra. Teresa Varela es oriunda de Concepción; estudió en el colegio de religiosas y vive en rulo ya hace 40 años. Su vínculo con la comunidad ha sido positiva, participando en directivas y proyectos de mejoramiento del sector, además de ser representante de la misión católica de la villa Almagro en Rulo.

Luego del retorno a la comunidad, en una hectárea y tres cuartos de tierra, la vida familiar continuó y consolidó para don Pedro y la señora Teresa. Con sacrificio, honradez y privaciones supieron salir siempre adelante. “A trabajar y ahí me quedé -indica casi con resignación, Pedro Mariqueo-, y ahí quedamos, trabajamos cualquier tarea así de poroto trabajamos cualquiera cosa [...]”.

La aventura de la capital se empañó. La nueva estrategia de vida dio como escenario mayor la vegetación de Rulo y el deleite de las aguas del río Cautín. La lucha por el alimento y la resistencia cultural fueron el argumento central<sup>11</sup>.

Don Cona Coña, por otra parte, reflexiona y comunica un problema grave de desarraigo propiciado por la Ley de división, más aun cuando consideramos que el mapuche que emigra a la ciudad, en su vejez siempre anhela volver a la tierra que lo vio nacer<sup>12</sup>. “[...] hay muchos que han jubilado, -comenta Coña- tienen deseo de venir a estar al lado de donde nació y estar cerca de su familia. Eso le cortó la inspiración a mucha de la gente que están Santiago”.

No obstante, este sentido deseo pierde consistencia cuando recordamos las palabras que los propios funcionarios de INDAP pregonaron abierta y repetidamente durante el proceso divisional: “La Tierra es para los que la ocupan”. Muchos emigrados no pudieron volver a tomar posesión sobre sus territorios, perdiendo todo derecho sobre estas, cuestión denominada por la autoridad “liquidación de comunidad”<sup>13</sup>, o, la escuálida indemnización recibida por quienes perdieron su mapu. “Al ver eso, prefieren morir allí -replica don Cona- y no venir acá por no estar peleando [...]”.

Así, la tristeza del distanciamiento definitivo y el desarraigo cultural, cunden aún hoy sobre hombres y mujeres que ven en el horizonte un espacio que marcha y los excluye. La ciudad será cementerio de muchos hijos de la tierra, el alba del poblado los extrañará, el viejo Cautín sentirá desazón; un sitio otoñal, antaño repleto de niños jocosos, no dejará de pensar en el que ya no volverá a mostrar su rostro, diciendo adiós a Rulo<sup>14</sup>.

---

11. Una tarea es el trabajo que se hace es cosechar productos agrícolas como el poroto. El trabajo por persona puede durar 4 a 5 días, en extensiones de terreno de 70 x 50 mts. Aproximadamente.

12. En la comunidad Gallardo Tranamil – Pichun todas las familias tienen algún familiar en la ciudad. Existen casos como los de las familias de José Gallardo, Antonio Curimil, Carlos y Luis Huaiquimil, en los cuales prácticamente todos se han ido a la ciudad. Un ejemplo recurrente lo entrega Miguel Ángel Gallardo, quien en 1996 vivía en Rulo sólo con sus abuelos. Esta es una tónica en las comunidades. En Santiago estaba su padre, que trabaja en “Dos en Uno”; su tía Zunilda era empleada doméstica; su tía Francisca también empleada puertas a fuera; Juanita, empleada puertas adentro y Lina igual según el recuerdo de quien en esos años era un niño de 12 años.

13. Edith Mayer, funcionaria de CONADI-Temuco, definió la “Liquidación de comunidad” como la indemnización recibida por los Mapuche que no recibieron título de hijuela.

14. El sector de Rulo en general, es tierra de buena calidad agrícola, perjudicada por las crecidas del río Cautín en los meses de invierno, en gran medida porque sin protección fluvial, el río y sus crecidas se llevan gran cantidad de esta tierra cultivable.

Las *mujeres de la tierra* que permanecieron en la comunidad o que volvieron a tiempo a ella, perciben los efectos de la división en elementos fundamentales-emocionales; detalles poco considerados, que ciertamente dieron vida a una historia que desde niñas atesoraron y supieron llevar a cuesta, junto a los abuelos y a la madre protectora, junto a tíos y primos, su ser comunitario de la convivencia, que cada vez dejó más de ser productivo como antaño.

Si, si... se cercó; tiene plata y empiezan a peliar. -comento con ternura la señora Ana Rosa Huichaqueo- Si tiene animales hay que estar parado cuidando los animales: a esta hora no piensa venir, como a las ocho, las nueve tiene' que llegar con los animale'. Antes cuidaban los niño... ahora ponen a estudiar, porque ahora sabe que el animal está asegurado. Antes no. Sin zapatos [...].

Los cercos diseminados a lo largo y ancho de toda la antigua reducción marcaron entrañablemente las coincidencias entre sus habitantes. Este nuevo contexto, remeció la dinámica interna de vida, pues el mapuche que confiaba en sus vecinos y juntos trabajaban en ciertas tareas y en el cuidado mutuo de animales, fue cambiando su visión, siendo trastocada incluso la utilización del tiempo laboral, que debió destinar momentos y energías al cuidado de los animales, y las funciones infantiles al interior del tejido familiar (Leiva, 1985).

La reciprocidad y generosidad sostenida por los nuevos propietarios, permitió en tiempos difíciles que muchos habitantes del sector, todos familiares o cercanos amigos pudiesen mantener intactas sus relaciones de parentesco y subsistencia al interior de la dividida comunidad<sup>15</sup>. Lo contrario, implicaba, para todos aquellos que no recibieron título de dominio, necesaria e inevitablemente la dolorosa migración. La señora Filomena Pichun, agradecida de sus cuñados que le permiten mantener a su familia bajo los límites de esta propiedad, zanja todo posible roce intra-familiar y enfatiza mejor en la actitud comprensiva y solidaria que la favoreció, lamentando y empatizando además con muchos hermanos que experimentaron en carne propia semejante drama de residualidad.

Antes la gente unidos, pero nunca han tenido problema la gente; actualmente está así la gente -apuntando a los cercos- pero no tiene problema entre vecino nada, total los familiares tampoco; acá mi cuñado, él, ellos son hermanos que mandan acá; censaron así que tienen hermana, hermanos tienen en Santiago.

---

15. La reciprocidad positiva entre Mapuche contemporáneos es un rasgo que perdura y permite generar complementariedad económica entre las familias de la comunidad según Milan Stuchlick. Tal acto se ejecuta, en todo caso, en la medida de lo poseído y entendimiento de las necesidades familiares más próximas.

Acotando de inmediato que:

[...] aquí son comprensivos, mi cuñada, mi cuñado; ellos saben del campo; en veces cuando no encuentra plata uno, la cosechita que recoge en veces no cosecha na' en veces sale para atrás, en veces cosecha ¡así está!; así que ellos saben cómo están los campesinos, por eso no ponen problema... así están [...].

Otro aspecto suscitado en el seno de las familias del sector fue la seguidilla de peleas por el dominio del territorio heredado de los padres<sup>16</sup>. La mantención de los lindes impuestos por la mensura, fueron vehementemente defendidos por sus adjudicatarios, obviando por un momento los permanentes lasos de cooperación y entendimiento característicos al interior de la ex comunidad. Si bien, como lo ha señalado la Señora Filomena, tales disputas existieron, éstas no revistieron una seria amenaza para los cánones habituales de convivencia mapuche, aunque si deterioraron en muchos casos puntuales las afectuosas y recíprocas relaciones entre hermanos.

### **Tensión máxima**

Uno de los ejemplos más claros y extendidos en el tiempo, fue el que vivían hacia 1996, don Nazario Tranamil y su familia. Junto a su esposa Isabel y a su hija Juanita del Pilar, habitaban y cultivaban un paño de tierra no mayor a 4 hectáreas<sup>17</sup>.

Entre 1975 y 1985, don Nazario vivió, con el permiso de su progenitora, en Argentina, augurando un aumento en la calidad de vida de él y su familia que permaneció en Rulo. Siendo un hombre soltero en aquellos años, emprendió el largo viaje, residiendo en Buenos Aires<sup>18</sup>. Detallaba el comunero:

Trabajé -indica con soltura- en la fábrica de cerámicas General Rodríguez que estaba allá. Es una teja -el producto elaborado en aquel deposito- para levantar paredes, para hacer división de piezas de toda dimensión... allá no gastan madera, yo no vi madera allá, con toda esa teja que fabrican ahí, levantan paredes, todo [...].

---

16. En la región de la Araucanía, eclosionaron múltiples conflictos entre hermanos. Pareciera que los enunciados de Gonzalo Bulnes no distaron mucho de la realidad la ley intentó dividir las familias, para iniciar así una relación con ellos de manera individual, proclive a la lógica de mercado imperante desde esa fecha en adelante.

17. En entrevista a Nazario Tranamil. 13 de diciembre de 1996. En febrero de 2020 don Nazario Tranamil falleció, luego de sufrir una falla multisistémica, según lo informado por su hija Pilar.

18. En Argentina, indicó don Nazario, la vida no fue nada de fácil. Tuvo que desenvolverse en un país en el cual el estigma europeizante marca en la “invisibilidad total” a las minorías étnicas.



El proceso de división de comunidades, así, quedó fuera de la estructura memorística directa de don Nazario. Volvió en 1985, año en el cual la comunidad ya era divisa para todos los efectos legales, con 46 años de edad. Recordando los días vividos en el país trasandino, la fiesta nacional que implicó para los argentinos la obtención de la copa mundial de fútbol en 1978, el contacto con mapuches en aquellas latitudes y la incompatibilidad de las mujeres locales para ser señora de mapuche, regreso a su cuna.

Volví a Chile -señala el señor Tranamil- porque mi mamá tenía solita aquí... cuidé para toda la vida a mi papá; cuando murió mi papá estaba aquí yo, después fui a Santiago, tres años estuve allá (1965-1967), llegué otra vez aquí y estaba mi mamá; ocho años después fui Argentina [...].

Su madre, anciana mujer a la fecha, fue la adjudicataria en la hijuelación. Luego de su muerte en 1987, todos los problemas se hicieron realidad. Don Nazario asumió un novedoso compromiso, ser jefe de hogar, luego de contraer matrimonio, a los 48 años de edad, con Isabel Tranamil. Además, experimentó el surgimiento de una querrela triste y prolongada con su hermana y comadre Petronila, desatada en parte por influencias externas y transitorias, no obstante, las falencias plausibles del Decreto-Ley que no otorgó título de dominio a quienes no se encontraban en la zona al momento de la sentencia o a aquellos que no fuesen jefes de hogar, según recuerdan los implicados, operó sin contemplación.

Cuando falleció mi mamá -indica el afectado- vino... 87... Cuando murió mi mamá al otro día llegó: "yo necesito un poquito de campo más, compadre" me dijo, y yo "encantado" le dije, "si, voy a ir a medir" le dije, "te voy a dar otro poquito, unos 30 metros más", y justo llega una cuñada de ella santiaguina; ahí como que quedó, vino otra vez, entonces me dijo: "compadre, me dijo, no me de tierra, me dijo, lo vamos arreglar por ley", "ya pue" le dije... "ya está" y así quedamos.

La sentencia del juicio iniciado en 1987, fue realidad en 1997. Por normas de herencia y sucesión, la familia de don Nazario perdió parte significativa de las pocas tierras que detentaban<sup>19</sup>.

Bajo un contexto de aguda pobreza, esta familia, así como otras diseminadas por el antiguo territorio mapuche o *Ngüliümapu*, vislumbraban un futuro dramático, pauperizado en extremo, insostenible y angustiante.

---

19. El derecho hereditario Mapuche indica que hombres y mujeres tienen potencial acceso sobre las tierras paternas. Sin embargo, es el hombre el que solamente recibe tierra, ya que la mujer emigra a la comunidad de su cónyuge. Para la ley chilena tal norma de redistribución no tiene validez, respaldando así el surgimiento de problemas como los planteados por don Nazario.

¡Usted ve la casa como está!, ta' vieja, hay que repararla y ahora poquito campo que hay, ¿qué hago si llegaran dividir? -evalúa nuestro interlocutor-. Somos seis hermanos vivos y todos quieren su campo, y ¿cuánto vengo tocar yo?: "toda esta quintita que se ve aquí y nada más" ¿y los animales, donde los voy a tener? Tengo que entrar a venderlo, eliminar el corral de animales y yo extraño mis animales, chanchito, todo eso? Ese es el problema mío.

Ira y desesperación trasuntan el curtido rostro de don Nazario. Pensó en su esposa, en su pequeña hija, en aquel tiempo; en la injusticia que lo aquejaba, en el insomnio que lo agobiaba, en los instintos que en noches oscuras lo envolvieron. La Ley que dividió las tierras comunitarias, fue su obsesión a destruir: "La ley es falsa, la ley está mala, todo falso las cuestiones; bien claro dijeron que menos de 5 hectáreas indivisible, ¿por qué cambiaron ahora? Y tres hectáreas aquí ya no cultivamos nada, está ocupada con plantitas frutales, ya no produce nada [...]".

Su cónyuge, la señora Isabel, interviene en la articulación de un relato de dolor, acusando la total insensibilidad de las autoridades chilenas frente a problemas de esta naturaleza. Con tristeza y desanimo, explica su lucha por salir de la pobreza y las barreras que lo impiden:

¡No!, por más que se reclamara, va, lo tapan... ¡ya está listo!, no hay vuelta que darle... A uno ni siquiera le abren la puerta a uno y nosotros aquí como los dos no teníamos título, a ninguna parte nos abren la puerta como para inscribirlos a un subsidio rural, ¡no se puede!, hay que tener algo legalizado o tener título. Lo intenté la otra vez -prosigue-, y entonces hice todos los papeles en Imperial... lo que sí que me faltaba título o alguna hijuela legaliza, eso me faltó y no se pudo... Como afuerinos figuramos no más nosotros.

En este sentido, invisibilización, negligencias externas y vida pobre revisten para los Mapuche motivos de desolación y desamparo, sin embargo, los hermanos se apoyan y levantan a diario. Advierte emocionada Graciela Pilquiñir: "[...] no hay que estar tan triste, a veces está triste uno, yo no paso triste... Hay que estar alegre, a veces uno le da pena pero eso pasa [...]".

Luego de transcurridos 42 años desde la dictación y entrada en vigencia del decreto-ley 2.568, la situación mapuche en zonas rurales se agudizó; hoy vemos como la escases de agua en territorio mapuche es consecuencia de este proceso de "división de comunidades", tras la arremetida del capital neoliberal. Las forestales han arrebatado el vital elemento a la población, colapsando el ecosistema en general. En zonas urbanas, por su parte, siguió siendo de pauperización, marginalidad y racialización como bien lo dejan entrever los relatos mapuche presentados en estas líneas.

Las cifras del decreto ley son elocuentes. La dictadura declaró que este proceso debía ser diligente, pues intentos anteriores no lograron el objetivo. Durante la dé

cada de 1980, tiempo convulso y decisivo de lo que vendría para el pueblo chileno y para el pueblo mapuche, fue la década de la liquidación de comunidades. Dicho de otra forma, en el gobierno de Patricio Aylwin, las comunidades que tenían como punto de referencia los Títulos de Merced entregados en tiempo de la radicación, ya no tenía validez frente a la autoridad. Todo había concluido. Dicho gobierno reprodujo el modelo dejado por los militares, insertó algunos aspectos referidos a justicia social “en la medida de lo posible”. El caso de Quinquén, hacia 1992 (Bengoa, 1992), marcó un antecedente, que estableció el “imperio del derecho” y el “imperio del mercado”, a la hora de resolver problemas.

### Conclusiones

A continuación, presentamos el cierre de esta proposición. Por medio de fuentes orales y escritas, hemos ido leyendo la historia de un capítulo de la historia mapuche, marcado no sólo por la pérdida de sus territorios -que es mucho, sin duda- sino por las querellas/disputas que nacieron entre hermanos y hermanas, entre familias que pudieron sortear el trauma de la reducción, no obstante, la división activada por el decreto-ley 2.568, activó una crisis, una cesura, tal como el estado lo proyectó.

La evaluación de expertos al fragor del proceso de división de las comunidades, no se hizo esperar. La figura de Cristian Vives, escribiendo desde la revista Mensaje, fue casi inmediata, clara y categórica. Vives consignó que este decreto-ley era un instrumento de la dictadura en favor de la asimilación mapuche. De hecho, advirtió que dicho decreto ley era una amenaza para el pueblo Mapuche. Así, varios científicos sociales más y organizaciones sociales, reflexionaron frente a esta nueva coyuntura contramapuche. *Ad mapu*, lideró desde la resistencia mapuche el rechazo al decreto de ley y todo lo que este implicaba. No obstante, la labor del estado chileno no cesó; el trabajo en las zonas rurales, con funcionarios y carabineros en las comitivas, fue una constante.

Muchos y muchas mapuche, quedaron fuera de la repartición de las tierras. Las heridas entre mapuche caló hondo en la memoria de las reducciones, las familias y las personas. De ser parte de la diáspora, muchos mapuche pasaron a ser mapuche sin tierra, sin lof, sin referencia de origen. La dictadura, parafraseando el lema de la reforma agraria, estableció uno nuevo: “la tierra para el que la habita”. Ignorando la autoridad la larga historia chilena, a partir de leyes y el despojo violento de tierras, experimentadas por la población mapuche. Un verdadero trauma contemporáneo para sus protagonistas.

Antes de concluir, consignemos que finalizada la dictadura en marzo de 1990, la situación mapuche comenzó a experimentar una nueva etapa frente al estado y la sociedad dominante. Luego de tres años de trabajo de la Comisión Especial para los Pueblos Indígenas (CEPI), en octubre de 1993 fue promulgada la ley indígena 19.253,

naciendo de este nuevo cuerpo legal la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), la cual comenzaría a levantar y llevara a cabo las políticas públicas referidas a indígenas, de ahí en más. Desde un prisma de acción multiculturalista, esta Corporación fue estableciendo vínculos con el pueblo mapuche, desde una lógica de corte economicista, donde la noción de progreso decimonónico se fue entrelazando con la lógica de concursos, formularios y fondos. Así, los retos de la memoria y la historia de migraciones, pérdidas y retornos, en el accionar de Zunilda, Nazario, Cona, Pedro, se constituyen en caminos que recuerdan el pasado, pero también alertan respecto del futuro y sus encrucijadas.

## Referencias

- Alvarado, C., y Antileo, E. (2019). *Diarios Mapuche. 1935-1966. Escrituras y pensamientos bajo el colonialismo chileno del siglo XX*. Chile. Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Ancán, J., y Calfío, M. (1998). El retorno al País Mapuche. Preliminares para una utopía por construir. *Revista Liwen*, 5, 43-74.
- Ancan, J. (1994). Los Urbanos: un nuevo sector dentro de la sociedad mapuche contemporánea". *Pentukun*, 1, 5-15.
- Ancan, J. (1995). *Rostros y voces tras las máscaras y los enmascaramientos: los mapuche urbanos*. II Congreso Chileno de la antropología, Valdivia: Colegio de antropólogos de Chile A.G.
- Antileo, E. (2012). *Nuevas formas de colonialismo: diáspora mapuche y el discurso de la multiculturalidad* (Tesis para optar al grado de Magister en Estudios Latinoamericanos, Universidad de Chile).
- Antileo, E. (2012). *Migración Mapuche y continuidad colonial"*, *Comunidad de Historia Mapuche, Ta iñ fijke xipa rakizuameluwü. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Antileo, E., y Alvarado, C. (2018). *Fütra waria o capital del reino. Imágenes, escrituras e historias mapuche en la gran ciudad, 1927-1992*. Santiago de Chile: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Antileo, E., Cárcamo, L., Calfío, M., y Huinca, H. (2015). *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Bengoa, J. (1992). *Quinquén. 100 años de historia pehuenche*. Santiago: Ediciones ChileAmérica.
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: FCE.

- Canales, P. (2012). Diputados mapuche en Chile: Debates, demandas y querellas, 1924-1973. *Estudios transandinos*, 17, 107-117.
- Canales, P. (1998). Una legislación winka para los mapuches. *Mensaje*, 49.
- Canales, P. (2016). *Zuamgenolu. Pueblo Mapuche en Contexto de Estado Nacional Chileno, siglo XIX-XXI*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Santiago de Chile.
- Correa, M., y Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio de Malleco*. Santiago de Chile: LOM.
- Correa, M., Molina, R., y Yáñez, N. (2005). *La reforma agraria y las tierras mapuches: Chile 1962-1975*. Santiago de Chile: LOM.
- Dávila, Ó. (2019). La doctrina sobre derecho indígena en Chile en la etapa de las radicaciones (1866-1930). *Derecho Público Iberoamericano*, 14, 133-150.
- Ferrando, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica*. España: Ediciones del Serbal.
- Leiva, A. (1985). *Transformaciones en la situación social de la población mapuche*. Sede de la CEPAL en Santiago (Estudios e Investigaciones) 35671, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Mariman, J. (2012). *Autodeterminación. Ideas políticas mapuche en el albor del siglo XXI*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Mariman, P. (1997). La Diáspora Mapuche: una reflexión política. *Liwen*, 4, 216-223.
- Pinto, J. (2001). *El estado, la nación y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Chile: IDEA.
- Portelli, A. (2014). Historia oral, diálogo y géneros narrativos. *Revista digital*, 5, 9 -27.
- Print, G. (1993). Historia oral. En P. Burke (edit), *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza universitaria.
- Ravest, M. (2009). *Documentos relativos a la ocupación de Arauco que contienen los trabajos practicados desde 1861 hasta la fecha*. Santiago de Chile: Cámara Chilena de la Construcción; Pontificia Universidad Católica de Chile; Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Toledo Llancaqueo, V. (2001). *En segura y perpetua propiedad. Notas sobre el debate jurídico sobre derechos de propiedad indígena en Chile, siglo XIX*. Actas de IV Congreso Chileno de Antropología, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Vergara, J., y Gundermann, H. (2016). Chile y el Instituto Indigenista Interamericano, 1940-1993. Una visión de conjunto. *Chungará Revista de Antropología Chilena*, 48(1), 127-144.
- Vergara, J., Foerster, R., y Gundermann, H. (2005) "Instituciones mediadoras, legislación y movimientos indígena de DASIN a CONADI (1953-1994). *Atenea*, 491, 71-85.

## Fuentes de archivo

Carpeta Administrativa de la Comunidad Felipe Llancaleo n°964, Archivo de Asuntos Indígenas, CONADI.

Convocatoria al Segundo congreso Nacional Mapuche, 1970 en: vol. 372, Intendencia de Cautín, Archivo Regional de la Araucanía.

Decreto Ley 2.568 de División de Comunidades Indígenas. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=6957>.

Ley de Fundación de Poblaciones en Territorios Indígenas, 1866. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1045956>.

## Entrevistas

Cona Coña, entrevista de autor. Diciembre 1996.

Nazario Tranamil, entrevista del autor, Diciembre 1996.

Pedro Mariqueo, entrevista de autor. Diciembre 1996.

Pedro Camilo, entrevista de autor. Diciembre 1996.

## Sobre el autor

PEDRO CANALES TAPIA es Historiador del Instituto de estudios avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. Correo Electrónico: [pedro.canales@usach.cl](mailto:pedro.canales@usach.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-2982-9459>

MARIE URRUTIA LEIVA es Licenciada por la Universidad de Santiago de Chile. Trabaja como docente en el diplomado Pueblos indígenas en América Latina y Chile del Instituto de Estudios Avanzados-USACH. Correo Electrónico: [marie.urrutialeiva@gmail.com](mailto:marie.urrutialeiva@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0003-1117-1078>

ENSAYO Y REVISIÓN TEÓRICA

## Imaginar otro mundo es posible: la producción del futuro en el Antropoceno<sup>1</sup>

*Imagining another world is possible: future making in the Anthropocene*

**GONZALO AGUIRRE ORELLANA**

*Universidad Alberto Hurtado, Chile*

**RESUMEN** Este ensayo explora el estudio del futuro, en relación a las transformaciones contemporáneas del medioambiente y sus representaciones. En lo cotidiano, el encuentro con imágenes que reflejan las crisis ambientales por las que pasa el planeta es algo común. Desde una sociología que toma al futuro como objeto de investigación, las imágenes que anticipan otros estados del mundo tienen poderosas consecuencias en el presente. Las ciencias sociales son centrales para analizar, debatir y alcanzar los futuros así anticipados. Sin embargo, la alta circulación de imágenes sobre el futuro climático, junto con las limitadas posibilidades de actuar significativamente en el presente, producen una sensación de impotencia reflexiva. El Antropoceno, nombre propuesto para designar la actual época geológica, problematiza nuestra forma de concebir el mundo, planteando preguntas sobre la forma en que lo humano y lo no humano enredan sus dominios. Por un lado, el Antropoceno anticipa condiciones climáticas mucho más duras en los tiempos que vienen. Por el otro, invita



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

---

1. Este trabajo fue posible gracias al apoyo del proyecto ANID PIA SOC180039, período 2019 - 2020.

a buscar formas de producir nuevos y mejores futuros, donde existan mundos habitables. Todos los esfuerzos por alcanzar este fin son igualmente necesarios. Distintos dispositivos de anticipación, como el modelamiento del clima, la ficción y las mitologías, juegan un rol fundamental en la tarea de producir mundos en el futuro.

**PALABRAS CLAVE** Sociología del futuro; cambio climático; Antropoceno; modelamiento del clima.

**ABSTRACT** This essay explores the study of future, related to environmental changes in the contemporary world and their representations. In everyday life, it is very common to find images about the environmental crisis in the planet. In the perspective of a sociology that takes the future as an object of inquire, the images that anticipate other states of the world have powerful consequences in the present. Social sciences are central to analyze, debate, and achieve the anticipated futures. In the present, the high circulation of images about climate futures and the limited possibilities of acting significantly, produce a state of reflexive impotence. Anthropocene is the name of the current geological age. This concept problematizes our way of conceiving the world, posing questions about the way in which the human and the non-human entangle their domains. On one hand, Anthropocene anticipates harder climate conditions in the times that come. On the other hand, it invites to look for new ways to produce better futures and inhabitable worlds. All the efforts to achieve this purpose are equally necessary. Different anticipation dispositives, like climate models, fictions and mythologies have a crucial role in the task of producing future worlds.

**KEY WORDS** Sociology of future; climate change; Anthropocene; climate models.

## Introducción

En las últimas tres décadas, el cambio climático ha sido uno de los problemas globales más abordados por comunidades científicas y medios de comunicación. La alteración del sistema tierra por la acción humana ha tenido consecuencias inesperadas y generalmente negativas. Eventos como incendios, sequías, inundaciones y huracanes de una envergadura y frecuencia nunca antes experimentados por la humanidad, ponen en cuestión la capacidad de las sociedades contemporáneas para mantener un horizonte de desarrollo y asegurar sus condiciones de vida. En torno al calentamiento global existen varias disputas: cómo detectar e interpretar sus efectos, la atribución de sus causas – humana o natural –, sus consecuencias y la validez de los modelos



del clima y sus predicciones. No obstante, en la comunidad científica hay consenso sobre la existencia de una relación entre la acción humana y los cambios en el planeta (Oreskes, 2014). Por su relevancia política, científica y social, el cambio climático es un objeto clave del mundo globalizado. Los debates contemporáneos sobre el clima y otros fenómenos no tratan simplemente sobre la elaboración de imágenes precisas sobre procesos naturales. También se tratan de disputar definiciones básicas, con importantes consecuencias culturales y sociales en términos de gobernanza climática (Miller & Edwards, 2001).

En un planeta cambiante y vivo, que ha sido descrito como una Gaia despierta (Latour, 2017; Stengers, 2015), la capacidad de anticiparse al cambio climático es fundamental. El Holoceno, época que comprende los últimos 10.000 años de existencia del planeta, permitió el desarrollo evolutivo de la especie humana en un ambiente relativamente estable y cíclico; los eventos climáticos anormales, cuya intensidad y frecuencia parecen ir en un aumento acelerado, rompen con la regularidad y desafían nuestra capacidad de proyectar futuros habitables (Hastrup, 2014). En la actualidad, voces provenientes de una diversidad de disciplinas discuten la posibilidad del fin del Holoceno y el comienzo del Antropoceno (Lorimer, 2017; Simonetti, 2019). Esta nueva época es caracterizada mediante imágenes de incertidumbre y fenómenos cada vez más complejos. En el Antropoceno el ambiente ha adquirido una vitalidad antes desconocida, que a veces resulta amenazante. En este contexto, desarrollar medios que permitan anticipar las transformaciones del planeta es fundamental. Es necesario crear formas de imaginar y producir futuros colectivos y habitables (Skrydstrup, 2014).

En lo cotidiano, el encuentro con imágenes que reflejan las crisis ambientales por las que pasa el planeta es algo común. Estas representaciones movilizan una sensación de urgencia: por un lado, invitan a reaccionar lo antes posible; por otro, sugieren que podría ser tarde para actuar. Para algunos autores, la lucha por el planeta comenzó hace mucho y es posible que el momento adecuado para generar cambios haya pasado (Haraway, 2016; Latour, 2017; Morton, 2013). Las crisis ambientales contemporáneas no se tratan de alcanzar un punto máximo de tensión y caos, para luego volver a la tranquilidad geológica de los últimos 10.000 años. Por el contrario, todo parece indicar que condiciones climáticas cada vez más extremas serán parte de las formas de vida del futuro. Ante este panorama, no es de extrañar que se produzca una amplia variedad de respuestas, en algunos casos radicales. En un polo, se encuentra la angustia nihilista de sentir un fin ineludible; en el otro, la esperanza ciega en el progreso económico y técnico como motores de la historia humana, en una suerte de negación de sus contradicciones internas. En cualquier caso, los horizontes que se dibujan en el presente auguran una situación irreversible de desigualdad (Picketty, 2014) y alienación a un nivel nunca antes experimentada. En el peor de los casos, se trataría del

impensable umbral de una humanidad sin mundo (Danowski & Viveiros de Castro, 2019). En una narrativa como esta, comprender que el cambio es inminente y que la adaptación es necesaria resulta más útil que mantener la expectativa de recuperar un estado previo de las cosas.

Este ensayo explora nociones sobre el estudio del futuro, en relación con el cambio climático y los escenarios que evoca. La transformación de las condiciones que sustentan la vida en el planeta exige repensar la relación entre sociedad, naturaleza y la comprensión actual de lo que significa el ser humano. Aún en los escenarios más pesimistas, es posible pensar en otros mundos posibles y habitables. A continuación, desarrollaré algunas reflexiones sobre el estudio del futuro como objeto en disputa, apoyando mi análisis en obras contemporáneas que ilustran parte del imaginario antropocénico. Comenzaré revisando cómo se ha estudiado el futuro en sociología. Argumento que las imágenes de futuro que una sociedad proyecta son parte de sus procesos de cambio. En consecuencia, las representaciones tienen un rol relevante en la construcción de una conciencia sobre las transformaciones del planeta, necesaria para hacer frente a problemas complejos del presente y el futuro. Luego, examinaré el Antropoceno como concepto científico y como relato, argumentando que, junto con problematizar la supervivencia en la tierra, también planeta una crisis del pensamiento. Posteriormente, exploro posibles salidas a la impotencia reflexiva (Fisher, 2009) que distintos autores han identificado en las sociedades contemporáneas. Lo que llamo “dispositivos de anticipación” son estrategias para anticipar lo incierto y producir futuros en el presente. Considero que, si bien el conocimiento científico es la mejor herramienta disponible para anticipar el futuro del planeta, en la disputa por el futuro todas las formas de conocimiento e imaginación son igualmente necesarias.

### **Una sociología del futuro**

En los últimos años, el interés por el futuro como objeto a indagar se ha revitalizado (Coleman & Tutton, 2017). No obstante, el futuro ha estado largamente presente en la sociología con distintos matices desde sus autores clásicos, quienes propusieron escenarios futuros extrapolando aspectos que observaban en su presente. Por ejemplo, cabe mencionar la idea de la “jaula de hierro” de Weber; la ansiedad de Durkheim por el futuro de la anomia social; las proyecciones de Simmel sobre la vida urbana ante las transformaciones en aspectos como la puntualidad o la actitud (Urry, 2008). Un caso paradigmático es la sociología de Marx, quién planteó la forma de salir de un presente alienado para dirigirlo a un futuro utópico. Hasta la modernidad, futuro y pasado eran pensados como tiempos idénticos en una continuidad cíclica. Con la ilustración y el posterior desarrollo industrial, el tiempo comenzó a percibirse de forma lineal, en una narrativa de progreso y cambio, donde el futuro es consecuencia de las acciones del presente (Adam, 2011; Luhmann, 1976). En este periodo, pensadores y científicos

sociales concibieron la posibilidad de controlar el futuro y dirigir la dirección del progreso. El enfoque de construcción de futuro se fue atenuando a medida que la sociología tomó una orientación más positivista (Adam, 2004).

En general, la sociología ha pensado el futuro como un objeto que existe en el presente. Para autores como G.H.Mead, el futuro es un tiempo que existe solo en la mente de los individuos, en la medida que reflexionan sobre las acciones de sí y de otros (Flaherty & Fine, 2001). Desde una perspectiva sistémica, el futuro es una forma de complejidad que debe ser reducida. Los sistemas sociales existen en una temporalidad presente. El futuro podría diferenciarse en utopías, proyecciones y representaciones, por un lado; y la anticipación sistémica de las posibilidades latentes, vislumbradas en el presente mediante conocimientos tecnocientíficos que son integrados al sistema social (Luhmann, 1976). Llevando el argumento del futuro como una forma de presente a su extremo, la posmodernidad, caracterizada por una sensación general de inmediatez, simultaneidad y el fracaso de las promesas de un progreso lineal, podría haber colapsado la posibilidad de pensar en utopías y futuros distintos, transformando el futuro en un presente extendido (Nowotny, 1994).

Sin embargo, no fue hasta mediados del siglo XX que el futuro se abordó como un objeto de investigación en sí mismo. La “sociología del futuro”, desarrollada por Bell y Mau, se centró en el estudio del futuro, pero se negó explícitamente a realizar predicciones. Por el contrario, estos sociólogos buscaron explicar las imágenes de futuro de su época, bajo la noción de producir futuros más justos y equitativos (Adam, 2011; Tutton, 2016). Bell y Mau pensaban que la labor de la sociología debía orientarse a evaluar y proponer futuros posibles y probables, ayudando a la gente a explorar las alternativas de acción que tenían en el presente. Bajo su perspectiva, hablar directa o indirectamente sobre el futuro implica tomar postura sobre qué es deseable en un contexto dado e involucra un tipo particular de responsabilidad social (Bell, 1999).

La intangibilidad del futuro ha sido uno de los mayores obstáculos para su estudio sistemático. En términos metodológicos, el futuro no puede ser abordado de forma empírica. La solución planteada por Bell y Mau fue pensar el futuro como algo real, expresado en las imágenes que lo representan y en las acciones que estas imágenes orientan. Por otra parte, el futuro se manifiesta como afectos, emociones y sentimientos que pueden organizar y provocar cosas en el presente. Desde esta perspectiva, el énfasis en las imágenes propuesto por la primera sociología del futuro se complementa con un componente sensorial, abriendo la pregunta por la percepción del futuro en lo cotidiano (Coleman, 2017).

Disciplinas como la sociología de las ciencias y los estudios de ciencia, tecnología y sociedad han desarrollado investigaciones sobre el futuro con un énfasis como el descrito anteriormente. Por ejemplo, la sociología de las expectativas (Borup et al., 2006; Brown & Michael, 2003; Michael, 2000) se enfoca particularmente en el proble

ma del futuro en relación a la innovación científica y tecnológica. Para estos autores el futuro no es un espacio temporal neutro, sobre el cuál proyectar el presente, sino un objeto en disputa. No se trata de ver “en el” futuro sino ver “al” futuro (Brown & Michael, 2003). Es decir, cómo el futuro es movilizado en tiempo real en términos materiales, en relación a recursos, coordinaciones e incertidumbre. A la base de este cuerpo de investigaciones se encuentra el supuesto de la “performatividad” de las expectativas. Las expectativas adquieren materialidad en la performación de los futuros que anticipan, a medida que atraen redes de actores, y definen roles y obligaciones (Borup et al., 2006). Desde esta perspectiva, lo importante es observar cómo es que las imágenes hacen cosas, en particular la forma en que las representaciones del futuro afectan el presente.

Performatividad, para lo fines aquí descritos, refiere a la capacidad institutiva del conocimiento y los tipos de realidad que este puede crear o modificar (Muniesa, 2014). Por ejemplo, para Michael (2000), caracterizar el futuro implica desplegar herramientas retóricas con el fin de producir un efecto en posibles receptores. Un futuro cercano y catastrófico busca causar movimiento de forma urgente, mientras que un futuro que afecta una generación entera intenta producir identificación. Estas representaciones no toman lugar en un dominio abstracto o inmaterial de la realidad, sino en entornos materiales, donde cuerpos y textos pueden afectarse mutuamente.

En las últimas décadas, algunos autores han retomado las inquietudes que guiaron la sociología del futuro, con un enfoque actualizado. Entre sus ideas, destaca que el futuro no es meramente representacional o ideal, sino un objeto que deviene real en entramados de discursos y materialidades (Tutton, 2016). El futuro es un proceso material, invisible, latente y real, y no solo un producto terminado (Adam, 2011); y es también un objeto disputado por medios materiales, retóricos y organizacionales (Borup et al., 2006). Una sociología del futuro implica retomar la pregunta por los horizontes de posibilidad y disponer estas reflexiones en función de una noción de lo público, con el objetivo de democratizar el futuro (Urry, 2016). En síntesis, este tipo de representaciones tienen poderosas consecuencias, y las ciencias sociales son centrales para desenredar, debatir y alcanzar los futuros que anticipan.

### **Imágenes del cambio climático**

Imaginen una pantalla. En ella, una esfera azul gira sobre un eje invisible, cubierta por esporádicos manchones blancos y verdes. Como casi cualquier espectador contemporáneo podría advertir, es una representación de la Tierra. En sincronía con la imagen, una voz de hombre, grave y tranquila, narra las pequeñas luchas, penas y alegrías de las criaturas que habitan la naturaleza. La pantalla muestra una selva lluviosa. Animales de distintos tamaños pasean entre y sobre los árboles, escarbando, corriendo y jugando. El narrador, conocedor de todos los detalles de esas minúsculas

vidas, crea un relato en que las acciones de los animales parecen tener un sentido casi humano. Las madres cuidan a sus hijos, los niños juegan entre las ramas. Hay trabajadores y constructores. A esta altura, el espectador ya podría sentirse identificado. Súbitamente, la voz del narrador cambia. Su tono amable adquiere una textura melancólica y profunda. Junto con el incremento en la tensión que refleja el narrador, la pantalla comienza a pasar imágenes de los efectos de la acción humana sobre la naturaleza virgen. Animales corren nuevamente, pero ahora bajo el rol de refugiados, escapando de las ruinas de un mundo que ya no les pertenece. El narrador continúa guiando la lectura de la escena, llamando a cambiar nuestra forma de vida para detener la destrucción del hábitat de los seres que vemos en la pantalla.

El documental al que hice referencia anteriormente, *Our Planet* (Attenborough, 2019), tuvo por objetivo concientizar a una gran masa de espectadores sobre los devastadores efectos del cambio climático sobre la vida de distintos ecosistemas a nivel global. Para ello, los productores combinaron bellas y evocativas imágenes sobre la naturaleza, con desgarradoras imágenes de sufrimiento animal y vegetal. En contraste con otros programas del mismo tipo, mucho más templados en su posicionamiento político, *Our Planet* tiene un compromiso explícito con la preservación de la naturaleza y la lucha contra el cambio climático. En este sentido, el programa recuerda las palabras de Latour (2004b) sobre la ecología política: su objetivo no es redefinir la relación entre naturaleza y sociedad, sino reforzar la separación entre ambos dominios. Al hablar en nombre de una naturaleza pura, el discurso ecologista porta una distinción moral sobre cómo deben ser las cosas, qué es lo natural y qué lo social en un arreglo particular del mundo. La crítica propuesta en estos discursos es un paso importante para reformular la relación entre humanidad y medioambiente, pero no cuestiona la raíz del problema.

La construcción dramática de la naturaleza, magnificando su belleza y destrucción en medios de comunicación (Igoe, 2017), podría ser necesaria para construir el imaginario global del cambio climático. En un contexto de disputas por la interpretación de fenómenos climáticos sin precedentes, la transformación de hechos extraordinarios en narrativas globales es un recurso para movilizar fuerzas sociales y políticas; ya sea a modo de una narrativa alarmista o como un llamado a la anticipación, la magnificación de las escenas de la crisis global es una forma efectiva de lograr una iluminación forzada (Beck, 2010) que permita tomar consciencia de la extensa red de seres que sostienen la vida humana (Morton, 2019; Naess, 2017).

Esta forma de representar el cambio climático tiene varios dilemas éticos. Por ejemplo, la urgencia por generar consciencia ante el cambio climático puede llevar a magnificar y reproducir imágenes de destrucción y violencia. El excesivo conocimiento sobre las condiciones actuales del planeta puede tener un efecto contraproducente.

A medida que el conocimiento sobre la Tierra y sus transformaciones aumenta, también aumenta la consciencia sobre la dificultad para realizar acciones significativas para enfrentar el cambio climático. Ante la hiperconciencia sobre las transformaciones físicas del mundo y sobre la poca capacidad de los seres humanos para articular respuestas significativas, la capacidad de imaginar salidas a las crisis ambientales y económicas se ve paralizada.

Por ejemplo, se podría analizar la influencia que tienen, en su conjunto, las acciones de los países no industrializados en el escenario climático global. El 76% de las emisiones de dióxido de carbono provienen de países del G-20, mientras que en Latinoamérica el mayor aporte a esta cifra es Brasil, con solo un 1,54% (Svampa, 2019a). Chile, por su parte, es un país con poca agencia en términos de cambio climático pero muy susceptible a los efectos nocivos que este pueda tener. En términos climáticos, un gran impasse recae en tener que actuar rápido, sabiendo que en última instancia la capacidad de realizar acciones significativas es limitada. No obstante, esto podría ser un llamado para pensar formas de acción inexploradas hasta el momento, que busquen construir mundos y contar historias (Haraway, 2016).

¿Cómo manejar los sentimientos que produce saber, al mismo tiempo, que algo está mal y que hay poco que se pueda hacer para cambiarlo? Fisher (2009) intentó caracterizar esta particular relación entre capacidad de acción y conocimiento. Se trata de un síntoma inherente al capitalismo contemporáneo y las relaciones que lo definen. Para Fisher, la actitud predominante en esta época no puede caracterizarse simplemente como un desencanto con el mundo o como nihilismo. Es más bien una impotencia reflexiva (Fisher, 2009, p. 21). El aura emocional que describe Fisher es una depresión hedónica, que moviliza al sujeto mediante placeres y distracciones, como buscando una forma de llenar una ausencia misteriosa. En este espacio inmóvil, se padece una incapacidad de sintetizar el tiempo en narrativas coherentes, negando también la posibilidad de pensar un futuro donde las cosas puedan ser diferentes.

Lo que describe Fisher puede ayudar a comprender lo que sucede en términos del cambio climático y otros escenarios. Es necesario generar nuevo y más detallado conocimiento para abordar los problemas presentes y futuros; no obstante, a medida que aumenta el conocimiento sobre el clima y el efecto que tiene la humanidad en su comportamiento, más profunda es la consciencia sobre la dificultad de cambiar las cosas. Este tipo de problemas perversos (Tutton, 2016), en que todas las salidas parecen esconder alguna trampa, son como una pesadilla reprimida que vuelve en la adultez. Fortun (2014) evoca las teorías de Freud para explicar la paradójica relación entre conocimiento y acción política en el liberalismo tardío. No es que la contaminación sea algo desconocido o que la reflexión sobre el ambiente sea eliminada espontáneamente de la conciencia; más bien, el juicio sobre estos problemas es suspendido ante los potenciales traumas asociados al reconocimiento de la realidad.

Tal vez, como señala Fisher, parte de la impotencia reflexiva se origina en el ambiente psicológico vinculados al capitalismo. Distintos autores han caracterizado el modo de vida neoliberal con formas particulares de subjetividad. Para Han (2016), el régimen de producción contemporáneo exige la optimización del individuo, donde la psique es una dimensión más a explotar con tal de aumentar su rendimiento. Las emociones negativas derivadas de las fallas del sistema social no son dirigidas hacia una estructura externa, sino hacia el interior del propio individuo. Por su parte, Berlant (2010) describe la experiencia del sujeto contemporáneo como un optimismo cruel, correspondiente a la distancia insalvable entre las posibilidades concretas de una vida individual y sus expectativas futuras. Hay un desfase entre los deseos de transformación del mundo, la trayectoria personal y las condiciones estructurales que posibilitan una vida particular. En síntesis, los anhelos de un futuro distinto entran en contradicción con las posibilidades de transformación material a escala individual y colectiva. El impasse de la acción política y social respecto al cambio climático podría bien ser una expresión más de la cultura asociada al modo de vida neoliberal. En el apartado siguiente, exploraré la noción de Antropoceno, pensando en las transformaciones sociales y culturales que anticipa.

### **¿Es el Antropoceno el fin de los tiempos?**

En su libro *Voces de Chernóbil*, Alexiévich (2015) rescata los testimonios de los sobrevivientes del accidente nuclear más famoso de la historia contemporánea. La técnica empleada por Alexiévich – entrevistas en profundidad trabajadas con un estilo narrativo y autobiográfico – permite que el lector se sumerja en un relato cercano y afectivo, dejando que la historia sea contada por sus interlocutores. El libro da cuenta de los aspectos más dramáticos del accidente, pero también de su dimensión cotidiana y la forma en que se encarnó en un sin número de personas. A través de los relatos de los sobrevivientes, la autora describe el desfase entre la experiencia inmediata de la radiación, sus efectos a largo plazo y el conocimiento científico disponible en la época. Quienes habitaban las zonas cercanas a la planta nuclear eran obligados a abandonar sus hogares, sin explicaciones. Los enviados del gobierno insistían en la urgencia de la evacuación, pero, ¿qué era aquello de lo que debían cuidarse? Un veneno invisible, sin aroma, totalmente imperceptible, ajeno a toda experiencia, inconcebible para la imaginación y el entendimiento, salvo por sus efectos físicos más evidentes. Alexiévich reflexiona sobre lo que significó el accidente de Chernóbil no solo para las poblaciones directamente afectadas, sino para la humanidad. La radiación existe en umbrales espaciales y temporales que exceden dramáticamente una vida humana individual. Es un evento cosmológico profundo. En relación a los tiempos posteriores al accidente, Alexiévich comenta: “Aquellos días oí en más de una ocasión: «No encuentro palabras para transmitir lo que he visto, lo que he experimentado», «no he leído sobre



algo parecido en libro alguno (...) nadie antes me ha contado nada semejante» (p. 45). Pasado un tiempo, los habitantes de las zonas contaminadas desobedecieron los órdenes del gobierno y volvieron a sus casas. Ocurrió una nueva contradicción: en los sectores afectados por la contaminación radioactiva, la vida floreció explosivamente, acompañada por enfermedades y riesgos biológicos. El relato de Alexiévich permite observar que, a pesar de la aparente continuidad en la vida antes y después del accidente, el mundo tras Chernóbil fue distinto, aunque resulte difícil definir a primera vista el sentido de esta diferencia. Catástrofes de este tipo anticipan una época en que las magnitudes de los fenómenos extraordinarios son cada vez más extraordinarias, mientras que su frecuencia es cada vez más ordinaria. Es el mundo cotidiano el que ha sido transformado.

Fenómenos como el accidente de Chernóbil pueden corresponder a lo que Morton (2013) denomina “hiperobjetos”: entidades capaces de afectar a una gran porción del planeta y superar con creces las escalas convencionales con las que el ser humano ha comprendido la realidad. “Entidades”, en este contexto, refiere a cualquier objeto distribuido masivamente en tiempo – por ejemplo, la radiación de las pruebas nucleares, que se podrá medir por milenios – y espacio – el cambio climático, que se manifiesta de diversas formas en todo el planeta. Por sus enormes dimensiones, los hiperobjetos son parcialmente invisibles a nuestra percepción. Para Morton, la aparición de los hiperobjetos marca el comienzo de lo que otros investigadores han denominado “Antropoceno”. Desde una perspectiva materialista y oscura, Morton afirma que el mundo ya ha llegado a su fin en dos oportunidades: en 1784, con la creación de la máquina de vapor y el comienzo de la revolución industrial; en 1945, con la primera prueba atómica de Estados Unidos. En narrativas como la de Morton, “fin del mundo” no debe leerse como una crisis aguda que termina con la erradicación de la humanidad, ni como una posible síntesis que resuelva las contradicciones del presente para volver a una época de tranquilidad geológica, como la que conoció la humanidad antes de la revolución industrial. Más bien se trata del fin de una forma de vida. Es comprender que la humanidad seguirá aquí como especie, aunque el mundo no volverá a ser el mismo.

“Antropoceno” es el nombre propuesto para la actual época geológica. Si bien el concepto se originó en disciplinas de ciencias físicas, el debate por las implicaciones y alcances del Antropoceno se ha expandido a muchas disciplinas, incluyendo ciencias sociales y humanidades (Chakrabarty, 2018; Lorimer, 2017; Simonetti, 2019). Entre los expertos que discuten el concepto, existe un relativo consenso respecto a que la humanidad ha alcanzado la potencia de una fuerza planetaria, siendo capaz de afectar el sistema tierra (Chakrabarty, 2018). Sin embargo, se mantienen abiertas diversas discusiones, como la pertinencia de introducir una nueva época en la escala de tiempo geológico, definir cuando situar su inicio y cuáles marcas se deben considerar



para percibir los efectos del ser humano en el sistema tierra (Lewis & Maslin, 2015; Lorimer, 2017; Zalasiewicz et al., 2019).

Determinar cuándo y por qué comienzan los cambios de origen antrópico en el planeta tiene una relevancia científica – desarrollar un conocimiento preciso sobre el sistema tierra – y política – distribuir responsabilidades globales. Paul Crutzen, a quién se atribuye el uso contemporáneo del término, sugirió que el Antropoceno comenzó en el siglo XVIII. Este científico observó un aumento en el CO<sub>2</sub> atmosférico atrapado en capas de hielo, que coincide históricamente con la invención de la máquina de vapor y la industrialización (Chakrabarty, 2019). Para Lewis y Maslin (2015) dos marcadores definen más claramente el inicio de una nueva época: primero, las pruebas atómicas desarrolladas desde 1945, cuyos rastros pueden observarse globalmente en el presente y podrán ser observados durante los próximos milenios; segundo, la conquista de América en el siglo XV, proceso asociado a la construcción de un sistema global de explotación de recursos, comunicación e intercambio, y al transporte de animales, plantas y microorganismos desde sus lugares de origen a puntos distantes del planeta.

Desde las ciencias sociales y humanidades se ha problematizado el carácter moral del Antropoceno. Algunos autores han propuesto nombres alternativos y más adecuados para describir esta época, como “Capitaloceno” (Moore, 2017) – por la desigual distribución de daños y beneficios en los procesos de industrialización causantes de la crisis planetaria – o “Plantacioceno” (Haraway, 2016) – por las transformaciones asociadas a las formas de producción a gran escala en granjas y bosques. Estas reflexiones intentan analizar críticamente las implicancias del Antropoceno, remarcando que el concepto podría referir a una humanidad genérica, diluyendo la responsabilidad de los países que más contribuyen a la contaminación del planeta.

Para Simonetti (2019), las distintas formas de entender el Antropoceno en ciencias físicas y sociales se relaciona con la construcción cultural del tiempo y el espacio en las ciencias modernas. Por un lado, los geólogos que discuten el concepto tienden a ser más precavidos al momento de hablar de una nueva época, dado que su forma de percibir el cambio es mediante sedimentos solidificados en los estratos de la tierra. Por otro lado, el concepto ha sido mucho más aceptado en ciencias sociales y humanidades, dado que son más compatibles con una visión política del Antropoceno, enfocado en las transformaciones de un sistema tierra dinámico. Dada la complejidad del concepto y su potencial político, es necesario generar puntos de encuentro que permitan traducir la idea de la humanidad como fuerza geológica a conceptos sociológicos, como poder o justicia climática (Chakrabarty, 2018). Una de las principales fortalezas del Antropoceno como concepto es que podría representar un piso común para múltiples disciplinas, alimentando discusiones que superen las barreras disciplinares tradicionales (Lorimer, 2017).

El Antropoceno trae a la mente un complejo imaginario de interconexión y fragilidad global, en que la clásica distinción entre historia natural e historia humana parece difuminarse. Para Chakrabarty (2019), este es uno de los problemas para asimilar las nuevas condiciones del mundo. Tradicionalmente, la historia comprendió al ser humano como el único sujeto histórico que actuaba sobre un fondo material inerte. Forma y fondo, sujeto y objeto, eran fácilmente diferenciables. En la confusión del Antropoceno, la humanidad es simultáneamente sujeto histórico y fondo geológico; la Naturaleza, entidad viva y dinámica, deviene también sujeto. Este nuevo mundo ha sido descrito como Gaia (Latour, 2017; Stengers, 2015): un planeta vivo que reacciona con violencia ante la actividad humana, ciega y sordamente.

Una particularidad de la dimensión temporal del Antropoceno es que moviliza nociones de límites. Por ejemplo, se han estimado umbrales para los efectos antrópicos sobre el planeta, señalando las consecuencias irreversibles que cruzar estos límites podría tener en el mediano y largo plazo. Para el año 2009, el umbral más afectado era la pérdida de biodiversidad, proceso que se ha acelerado y tiene importantes efectos en la sustentabilidad de los sistemas ecológicos (Rockström et al., 2009). Las limitaciones del horizonte futuro generan una sensación de angustia metafísica por la posible extinción del mundo conocido (Danowski & Viveiros de Castro, 2019). En esta época existe una posibilidad real de que la relación entre humanidad y mundo se vea seria e irreversiblemente dañada. El Antropoceno marca el inicio de una época que solo puede terminar cuando los seres humanos, al menos como se conocen actualmente, desaparezcan de la superficie del planeta. Mientras el pasado cuenta la historia de un mundo más vivo y próspero, el futuro esboza un horizonte decadente o de posible inexistencia. En estas narrativas, nuestro mundo deviene problemático en dos dimensiones: materialmente, es un presagio del fin de la existencia; metafísicamente, abre la posibilidad para el fin del pensamiento.

No obstante, no todas las perspectivas sobre el futuro son igualmente pesimistas. El Antropoceno podría marcar el nacimiento de la primera fuerza geológica intencional y reflexiva, capaz de dirigir los efectos de su actuar. Una humanidad que pueda medir certeramente su huella en el ambiente, daría pie a una nueva condición humana, responsable y consciente de su rol en el sistema tierra. En esta narrativa, el reto para la gobernanza mundial es guiar a la humanidad, de la forma más pacífica posible, a través de la inestable etapa intermedia entre una sociedad pre-antropocénica y una sociedad realmente sustentable. Las instituciones y valores de la modernidad ya no serían adecuados para dirigir la vida en la Tierra, por lo que deben ser reemplazados (Palsson et al., 2013).

Los escenarios futuros más polarizados pueden encontrarse en los defensores de la geoingeniería y, con otro sentido, en los llamados “aceleracionistas” (Danowski & Viveiros de Castro, 2019; Svampa, 2019a). Ambas corrientes comparten la confianza

en el progreso tecnológico como la fuente definitiva de emancipación de la humanidad respecto a los límites de la naturaleza. La geoingeniería es la respuesta extrema del capitalismo al cambio climático. En sus versiones más liberales, estas corrientes plantean que es necesario abrir los mercados y promover la extracción de recursos, para fomentar la innovación tecnológica que, finalmente, salvará a la humanidad – o a una parte privilegiada de ella. Por su parte, los aceleracionistas, caracterizados como intelectuales de izquierda, proponen agudizar las contradicciones del capitalismo hasta que el sistema colapse por sí mismo, aprovechar los avances tecnológicos alcanzados en el proceso e instaurar, sobre las ruinas del mundo, nuevos modelos económicos y políticos. En ambos casos, la semántica de la crisis y la fe ciega en el progreso científico confluyen para proyectar salidas milagrosas a los problemas actuales.

En última instancia, el Antropoceno no implica un riesgo para el planeta en sí. Se trata, específicamente, de una amenaza para la biósfera terrestre, que incluye a la humanidad. Stengers (2015) invoca el nombre Gaia para pensar en la materialidad del planeta, cuyo contorno se dibuja más claramente a medida que la crisis ambiental se agudiza. La reacción del planeta corresponde a un poder ciego, sordo e implacable, que la humanidad debe aprender a respetar. La reflexión de Stengers no busca inaugurar un nuevo sentido de pertenencia respecto al mundo. Es, más bien, un llamado a tomar consciencia respecto a la intrusión de la materialidad recalcitrante del planeta en nuestra forma de vida, y pensar en las posibilidades que ofrece un mundo con estas características. La intrusión de Gaia no es algo que pueda superarse mediante tecnologías milagrosas o por el apaciguamiento de las fuerzas que ahora son evidentes para la consciencia humana. Por el contrario, el Antropoceno invita a pensar la humanidad en su materialidad, en el conjunto de relaciones transhumanas que la sustentan (Morton, 2019). Parafrasenado a Haraway (2016) perseverar en el problema significa abandonar las narrativas esperanzadoras o desoladoras sobre el futuro, para comprender que la crisis no tiene un punto final. La vida en el planeta va a continuar. De ahora en adelante, corresponde trabajar en el presente para crear nuevas formas de crear mundos, contar historias y mantener conexiones que permitan imaginar futuros habitables.

### **Dispositivos de anticipación**

Lo expuesto anteriormente apunta a pensar salidas a la impotencia reflexiva y a la sensación de tiempo muerto o transitorio del Antropoceno. Desde las ciencias sociales y humanidades, una posible tarea consiste en buscar formas de conocimiento e imaginación que ayuden a transformar la impotencia reflexiva en potencia, para componer otras configuraciones de mundos. Lo social es una dimensión inherente a los análisis del futuro climático. Todo escenario futuro, ya sea elaborado a partir de conocimiento experto o no, asume un conjunto de supuestos sociológicos sobre el

mundo que proyecta. Por lo tanto, una sociología del futuro es esencial para esbozar los contornos de estos mundos y analizarlos. En este sentido, se podría examinar qué relaciones están siendo imaginadas en modelos, simulaciones y relatos, y en cuáles de estas representaciones es posible mejorar las probabilidades de habitar un mundo afectado por el calentamiento global (Urry, 2008).

Todos los esfuerzos por volver a habitar el mundo son necesarios. La incertidumbre asociada al clima desafía constantemente nuestra capacidad para conocer el presente y anticipar futuros. Sin lugar a dudas, la ciencia y la matemática han probado ser las mejores herramientas disponibles para conocer objetos que exceden notoriamente la extensión de la vida humana (Morton, 2013). Sin embargo, la complejidad y extensión de la crisis climática hace necesario complementar la visión científica con formas alternativas de conocimiento y anticipación. Es decir, la construcción del futuro no pertenece al área de conocimiento determinada.

Las prácticas de anticipar futuros son relevantes en muchas esferas, como la economía (Becker, 2016) o la religión (Holbraad, 2012). En lo cotidiano, las personas desarrollan expectativas sobre lo que consideran posible, visualizan relaciones de causalidad y perciben que sus acciones influyen en posibles estados del mundo. Herramientas como el modelamiento matemático son una poderosa interfaz entre ciencia y sociedad, pero corresponden solo a un momento en un entramado de esfuerzos por anticipar el futuro y controlar la incertidumbre asociada a eventos cuyo final se desconoce (Skrydstrup, 2014). Factores como el carisma de quienes producen y difunden el conocimiento, la capacidad de imaginar y proyectar futuros posibles, o los devenires que crecen al borde de la modernidad, son experiencias que podrían ayudar a superar estancamientos y movilizar colectividades hacia nuevas formas de humanidad.

Lo que llamo “dispositivos de anticipación” corresponde a todas las representaciones que tienen por función producir futuros y orientar acciones en el presente. Son dispositivos porque, en tanto representaciones, actúan como mediadores y son objetos en sí mismos; corresponden a prácticas, dado que su función es producir un estado del mundo y afectar; por último, usualmente implican otros dispositivos para su producción y difusión. Los dispositivos de anticipación existen en una arena política amplia, en la que se disputa el futuro. En esta sección, me propongo indagar en algunos de estos esfuerzos anticipatorios.

### **Modelamiento y cambio climático**

La ciencia del clima es una estructura global de conocimiento (Edwards, 2010). En este extenso entramado de relaciones sociotécnicas, hay dos formas más o menos definidas de aprender sobre el clima. Primero, al recolectar datos empíricos sobre el comportamiento del clima pasado y presente. En algunos lugares del mundo existen

registros sobre distintas variables atmosféricas desde el siglo XVII. No obstante, solo desde mediados del siglo XX comenzaron a realizarse observaciones de formas más masiva y global. También existen disciplinas enfocadas en indagar en el pasado remoto, Por ejemplo, la dendrocronología estudia las marcas que distintos fenómenos climáticos han dejado en árboles en los últimos cientos o miles de años (Schinkel, 2016). Segundo, si se parte desde el supuesto de que el clima es un sistema físico relativamente regular, es posible entender su mecánica, explicar sus cambios y anticipar sus transformaciones futuras. En general, la complejidad y escala de la atmósfera hace imposible su estudio de forma experimental. Por lo tanto, depende en gran medida de dispositivos como modelos y computadores.

Los modelos son representaciones matemáticas de la realidad y son parte fundamental de las prácticas de muchas disciplinas, como la física o la economía (Morrison & Morgan, 1999). En general, los modelos se han abordado como estructuras semánticas – por ejemplo, analizando los axiomas que los componen – y como dispositivos insertos en prácticas de producción de conocimiento (Knuutila & Voutilainen, 2003). Las representaciones matemáticas permiten que una teoría o un fenómeno, inabordable empíricamente, pueda ser manipulado al interior de un laboratorio. En este sentido, dependiendo del contexto los modelos son tratados como teorías y representaciones, pero también como prácticas y experimentos en sí mismos (Dowling, 1999).

En el caso de los modelos climáticos, estos corresponden a representaciones visuales y matemáticas de algunas interacciones físicas del sistema tierra. Los modelos reducen la complejidad de las dinámicas atmosféricas a un conjunto de leyes que pueden expresarse numéricamente. El cambio climático, tal como lo entendemos en la actualidad, no podría existir sin estas herramientas. En su proceso de elaboración y difusión, los modelos desarrollan una imagen del mundo como una totalidad donde todo está relacionado. Para estudiar fenómenos climáticos complejos, estos dispositivos dependen de representaciones espaciales y geográficas propias de un mundo globalizado (Tsing, 2004). En este sentido, el calentamiento del planeta y las otras transformaciones ambientales asociadas al Antropoceno son fenómenos que se manifiestan localmente, pero solo pueden ser interpretados desde una perspectiva global.

La modelación del clima supone que la naturaleza es un sistema total, determinista y cuantificable, suficientemente estable como para hacer predicciones. El problema de si se puede o no confiar en las proyecciones de los modelos es una discusión abierta (Lahsen, 2005; Skrydstrup, 2014; Wynne & Shackley, 1994) ¿Cómo falsear algo que puede (o no) ocurrir en 100 o más años? En general, no es posible verificar modelos numéricos de sistemas naturales, porque estos nunca son totalmente cerrados. En el caso del clima, la modelación representa el mundo como un sistema cerrado, pero de todas formas depende de datos externos para ajustar los modelos a las realidades

locales. Por estas y otras razones los modelos solo pueden ser evaluados en términos relativos. Bajo esta perspectiva, un buen modelo tiene un valor como herramienta heurística, es decir, como una representación útil para guiar futuros estudios, sin aspirar a ser evidencias definitivas sobre un fenómeno (Oreskes et al., 1994). Para otros, trabajar con modelos y simulaciones solo es otra forma de experimentación, y sus resultados pueden considerarse datos empíricos del mundo real (Norton & Suppe, 2001).

En cualquiera de estos casos, desde la perspectiva de las prácticas científicas, los modelos contribuyen a la organización del conocimiento y a la integración de comunidades científicas y no científicas en torno a problemas de orden público y global. En otras palabras, su rol no es proporcionar hechos duros, sino actuar como conectores (Petersen, 2006). Estos artefactos no deben ser interpretados solo como máquinas de verdad, sino como herramientas para construir sentidos, compromisos y relaciones (Wynne, 2010).

En relación a los factores sociales que los componen, los modelos no son dispositivos neutrales. Implican decisiones y preferencias por parte de los expertos que los diseñan y utilizan. Por ejemplo, algunos científicos valoran la capacidad de un modelo para explicar y observar dimensiones concretas del clima, mientras que otros valoran su capacidad para representar el clima como un todo (Shackley, 2001). En este sentido, el “talón de Aquiles” de la modelación no son controversias técnicas, sino sociales (Wynne, 2010). En muchos casos, la legitimidad de estas representaciones es cuestionada por criterios como la confiabilidad de la institución que diseña o maneja el modelo, la confianza en el conocimiento técnico involucrado o la evaluación de los supuestos sociales que subyacen al modelo (Yearly, 1999).

A pesar de estos cuestionamientos, los modelos del clima son herramientas valoradas dentro y fuera de las comunidades epistémicas en que emergen. Ante fenómenos ambientales complejos, los modelos son la única forma de discernir los efectos de la toma de decisiones sobre el cambio climático (Edwards, 2001). Dada su gran utilidad para la toma de decisiones, son una poderosa interfaz entre ciencia y política. La autoridad del modelo también emerge de la interacción entre prácticas científicas, visibilidad pública y performatividad. Es decir, la validez de su conocimiento no se explica únicamente por factores epistemológicos (Hulme, 2013), sino por la interacción entre una dimensión técnica y una social. La efectividad del modelo para construir una narrativa climática coherente depende en gran medida de su capacidad pedagógica, su carisma y su capacidad de seducir a otros por la fuerza de la verdad que construyen (Lahsen, 2005). Mediante los modelos climáticos se han producido abstracciones relevantes para articular cambios políticos significativos, como la idea de un promedio global de temperatura. Estas representaciones han dado pie a esfuerzos para orientar la política global hacia un futuro sustentable, entrando muchas veces en pugna con intereses económicos (van der Sluijs et al., 1998).

## Contar historias: ciencia ficción y futuro en el Antropoceno

Las formas de anticipación – desde los modelos climáticos hasta prácticas cotidianas guiadas por la experiencia empírica del ambiente – no intentan controlar o predecir el futuro. Más bien son intentos de asimilar las condiciones que existen en el presente. La crisis es un espacio fértil para establecer relaciones inesperadas e imaginar horizontes de futuro. En este sentido, la ficción puede ser una forma de resistir las condiciones que amenazan con desintegrar los mundos habitados y proyectados en la actualidad. La disputa por otros mundos posibles emerge en lo cotidiano y local, en la imaginación y los esfuerzos ordinarios por componer realidades habitables. La vida humana se caracteriza por modos, actos y procesos que nunca son solo hechos objetivos y cognoscibles, sino siempre y sobre todo posibilidades de vida (Agamben, 2015); por lo tanto, toda forma de vida humana, en sus dimensiones materiales y culturales, es una exploración constante de potencialidades y posibilidades (Fassin, 2018). En este sentido, la imaginación y la capacidad de contar historias son sondeos profundos en las condiciones que sostienen y destruyen la vida en el planeta. Se trata de empujar los límites de lo conocido, no como un salto radical hacia lo desconocido, sino como un tanteo constante de aquello que está a la mano. En ciertos casos, la ficción representa aspectos de la vida social de forma más provocativa, precisa y profunda que las descripciones que pueden lograr las ciencias sociales (Fassin, 2014). Esto no quiere decir que una forma de conocimiento sea mejor que la otra, sino que ambas son necesarias para iluminar la complejidad de fenómenos que solo pueden ser abordados parcialmente desde perspectivas particulares.

Configurar el mundo<sup>2</sup> (Haraway, 2016) es un concepto que refiere al entramado de actos vitales, afectivos y anticipatorios que permiten componer mundos posibles y presentes, y ser afectados por esos mundos. Implica comprender la complejidad de los enredos materiales que sostienen a cada forma de vida individual y colectiva en la Tierra, sin aspirar a reducir la extensión e intensidad de estas relaciones. En este sentido, habitar implica ajustarse a las texturas y los estímulos de una configuración de mundo: todo lo que existe depende de un denso entramado de afecto, atención, sensaciones y materialidades (Stewart, 2010) y ninguna forma de naturaleza, cultura, sujeto u objeto preexiste estos entramados. Despertar a la presencia de Gaia es componer mundos que permitan aprender a ser afectados nuevamente (Latour, 2004a), por lo que nos rodea. La impotencia reflexiva de las sociedades contemporáneas es una forma de abandonar la potencia reflexiva de la imaginación y capacidad de anti

---

2. El concepto original es “worlding”. “Configurar el mundo” corresponde a la traducción oficial del libro “Staying with the trouble” (Haraway, 2016), publicada en 2019 como “Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno”, Bilbao: Consonni.



cipación. Configurar el mundo es contar historias que permitan pensar más allá, en conjunto con las historias que cuentan otros, resistiendo colectivamente las fuerzas que remecan nuestros mundos. Por lo tanto, especular sobre los futuros posibles juega un papel crucial en la forma en que se habita y construye el mundo.

Para Zalasiewicz (2008), la idea misma de Antropoceno implica hacer un ejercicio de ciencia ficción (Lorimer, 2017; Simonetti, 2019), dado que invita a imaginar a los futuros habitantes del planeta – humanos, transhumanos o no humanos – que encontrarán los rastros de las formas de vida moderna en los estratos geológicos. En tanto ejercicio narrativo, especular sobre el futuro intenta elaborar realidades inexistentes pero posibles, para interpelar la realidad actual y buscar formas de transformarla (Ludmen, 2010). Desde esta perspectiva, la ciencia ficción permite pensar con una multiplicidad de actores en enredos semióticos y materiales. Haran (2017) acuñó el neologismo “imaginactivismo” para designar un tipo particular de articulación política, el proceso de relacionar el acto de imaginar y el de actuar para hacer cambios en el mundo. Esta es una entrada para indagar en la formación de comunidades inspiradas y revitalizadas por producciones culturales ficcionales. Tal como otras formas de anticipación, la ciencia ficción pone en cuestión ética y políticamente el presente, siendo un catalizador para movilizar el pensamiento hacia formas colectivas de sensibilidad y acción.

### **Devenires al borde de la modernidad**

La fórmula inversa a lo que anteriormente se denominó mundo sin humanidad, es un mundo en que todo se encuentra vivo. Quienes nunca fueron modernos, “porque nunca tuvieron una naturaleza y por lo tanto jamás la perdieron” (Danowski & Viveiros de Castro, 2019, p. 132), tienen un punto de vista único para interpretar los impasses de la actualidad y proyectar horizontes alternativos, quizás inaccesibles para las imaginaciones occidentales. El mundo descrito por el “perspectivismo amerindio” presenta una ontología viva, donde la subjetividad antecede a toda objetividad. Mitologías amazónicas describen cómo todos los existentes del mundo adquirieron su forma a partir de un fondo de cultura compartida. Todo es esencialmente humano. En un principio, el mundo era habitado por entidades que devenían constantemente de una forma a otra, pero que eran ya humanos. Tenían cultura, lenguaje y un orden social. Tras un cataclismo ontológico – una crisis, si se quiere hacer un símil con la actualidad – las entidades antropomórficas estabilizaron sus formas para dar lugar a todo lo existe: animales, topografías, fuerzas elementales, espíritus, seres humanos.

En una ontología perspectivista, las diferencias físicas son siempre relacionales y contingentes, dado que cada ser es, simultáneamente, humano para sí y no-humano para otro. En contraste, antes de la humanidad ya existía una continuidad cultural compartida por todo lo que existe. Es decir, pensar un mundo sin humanos, en esta



configuración de la realidad, carece de todo sentido. Son formas de pensamiento que no oponen la vida a la no-vida, porque comprenden que cada forma de existencia está animada por una fuerza capaz de afectar a otros (Povinelli, 2016) ¿Qué puede decirnos la imagen de una realidad completamente viva, un espacio en constante florecimiento (Stewart, 2010), sobre los desafíos del mundo contemporáneo? Otras formas de conocer el mundo y de interpretar sus signos parecen más despiertas a los cambios de la superficie planetaria que las sociedades occidentales.

Ante la necesidad de encontrar alternativas a la lógica del crecimiento infinito de la economía capitalista, grupos humanos con valores como la reciprocidad y el equilibrio con el ambiente pueden inspirar la construcción de mundos sociales aptos para la convivencia de múltiples naturalezas y culturas. Ante la toma de conciencia de la humanidad como una entidad material, tan capaz de afectar como de ser afectada, es necesaria una ética del cuidado basada en la idea de interdependencia (Svampa, 2019b). Las reflexiones anteriores no tienen por intención esencializar ni romantizar a los pueblos originarios, sino abrir preguntas que movilicen la indagación en formas de devenir otro, a partir del descentramiento de estructuras de pensamiento inviables para el desarrollo de la vida en el planeta. Los pueblos indígenas son formas de vida actuales que existirán en el futuro, tan transformadas como cualquier otro habitante del planeta. Por ejemplo, los “futurismos indígenas” (Dillon, 2012) son movimientos artísticos que mezclan ciencia ficción y narrativas no occidentales. A través de estas composiciones, artistas indígenas expresan su relación con el pasado y los dilemas de mantener una forma de vida en el presente, mientras proyectan existencias en el futuro. Muchos de estos trabajos corresponden a ficciones históricas, que imaginan futuros utópicos y ecológicamente sustentables, en que formas de vida indígenas encarnan la resiliencia y sobrevivencia de la humanidad.

## **Conclusión**

“La política no está hecha de relaciones de poder, sino de relaciones de mundos”  
(Rancière, 1996, El Desacuerdo).

En las secciones previas, aborde la relación entre el cambio climático y la posibilidad de realizar acciones significativas para manejar la crisis ambiental. En un principio, caractericé la dificultad de la acción política desde una lectura de las condiciones del mundo contemporáneo. La convergencia de eventos climáticos sin precedentes y un modo de vida permeado por el realismo capitalista (Fisher, 2009) dan lugar a una disposición pasiva y nihilista respecto a las posibilidades de superar las limitaciones del crecimiento económico y mantener una forma de vida. Esta configuración de mundo plantea predicamentos en el plano material, pero también a un nivel metafísico. El Antropoceno, como narrativa, proyecta riesgos nunca antes conocidos y un horizonte de recursos finitos; es, sin lugar a dudas, un mundo distinto, completamente permea

do por los efectos de la actividad humana. No se trata del fin de los tiempos, aunque implica una transformación radical de la vida como se ha conocido hasta el momento. Este modo de existencia plantea comprender el mundo como una entidad viva, capaz de afectar a la humanidad; pero también vulnerable, porque puede ser afectada. Al mismo tiempo, la idea de una humanidad devenida fuerza geológica invita a tomar consciencia sobre las relaciones que sostienen materialmente a las sociedades contemporáneas. A pesar de todos los puntos ciegos que el concepto “Antropoceno” tiene – por ejemplo, ocultar relaciones de dominación geopolítica; ser fundamentalmente antropocéntrico – puede ser un poderoso lugar común para articular fuerzas políticas y comunidades de conocimientos en torno al problema del cambio climático (Lorimer, 2017). En tanto tecnología política, puede ser un dispositivo efectivo.

Sin embargo, construir mundos habitables requiere más que eso. Una de las mayores dificultades para construir consensos significativos a nivel planetario es visibilizar las cadenas de seres no humanos que permiten la existencia de las formas de vida humana contemporáneas. El Antropoceno podría proveer un lenguaje y un imaginario apropiado para facilitar esta tarea. Sin embargo, uno de los mayores obstáculos para que el Antropoceno cumpla con un rol político de este tipo es la dificultad para mediar entre las escalas temporales que caracterizan a las disciplinas que discuten el concepto (Simonetti, 2019). Ciertamente, sin una perspectiva científica tradicional sería imposible construir la imagen global necesaria para comprender el efecto de la humanidad en el sistema tierra. No obstante, la crisis contemporánea requiere perspectivas más dinámicas y flexibles, capaces de reaccionar a las transformaciones aceleradas del planeta. Por tanto, es necesario desarrollar prácticas interdisciplinarias en que múltiples conocimientos – ciencias físicas, ciencias sociales y humanidades, pero también conocimientos tradicionales y externos a la academia – dialoguen horizontalmente.

Habitar en el Antropoceno requiere aprender a vivir y resistir en las condiciones del presente. Los dispositivos de anticipación que antes esboqué corresponden a series de esfuerzos cotidianos para anticipar el futuro del planeta, performados con el fin de articular acciones en el presente. Por un lado, buscan disputar las condiciones que posibilitan la vida en la tierra; por el otro, son formas de resistir las condiciones que desintegran los mundos habitados en la actualidad. El futuro es discursivo y material (Tutton, 2016), y su exploración depende tanto del conocimiento científico de un planeta material y único – la biopolítica – como de los esfuerzos y resistencias por permanecer en el mundo – la vida como tal (Fassin, 2018). El Antropoceno nos recuerda que, en este horizonte de existencia, solo hay un planeta con condiciones para albergar vida. La disputa se encuentra en las realidades proyectadas desde el presente y los caminos que permiten o dificultan desarrollar tales proyectos. Esto invita a repensar la política como la relación entre las condiciones actuales para sostener la vida en el planeta y los mundos imaginados. Es decir, como la relación entre mundos posibles.

## Referencias

- Adam, B. (2004). *Towards a new sociology of the future*. unpublished paper. <http://www.cf.ac.uk/socsi/futures/newsociologyofthefuture.pdf>.
- Adam, B. (2011). Wendell Bell and the sociology of the future\_ Challenges past, present and future. *Futures*, 43, 590-595.
- Agamben, G. (2015). *The Use of Bodies*. Homo Sacer IV, 2. Stanford University Press.
- Alexiéovich, S. (2015). *Voces de Chernóbil*. DEBOLSILLO.
- Attenborough, D. (2019). *Our Planet* [Documental]. Netflix.
- Beck, U. (2010). Climate for Change, or How to Create a Green Modernity? Theory, *Culture & Society*, 27(2-3), 254-266.
- Becker, J. (2016). *Imagined Futures. Fictional expectations and Capistalist Dynamics*. Harvard University Press.
- Bell, W. (1999). The sociology of the future and the future of sociology. *Sociological Perspectives*, 39(1), 39-57.
- Berlant, L. (2010). Cruel Optimism. En *The Affect Theory Reader*. Duke University Press.
- Borup, M., Brown, N., Konrad, K., & Van Lente, H. (2006). The sociology of expectations in science and technology. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(3-4), 385-298. <https://doi.org/10.1080/09537320600777002>.
- Brown, N., & Michael, M. (2003). A Sociology of Expectations Retrospecting Prospects and Prospecting Retrospects. *Technology Analysis & Strategic Management*, 15(1), 3-18.
- Chakrabarty, D. (2018). Anthropocene Time. *History and Theory*, 57(1), 5-32.
- Chakrabarty, D. (2019). El clima de la Historia: Cuatro tesis. *Utopía y praxis latinoamericana*, 24(84), 98-118.
- Coleman, R. (2017). A sensory sociology of the future: Affect, hope and inventive methodologies. *The Sociological Review*, 65(3), 525-543.
- Coleman, R., & Tutton, R. (2017). Introduction to Special Issue of Sociological Review on 'Futures in Question: Theories, Methods, Practices'. *The Sociological Review*, 65(3), 440-447.
- Danowski, D., & Viveiros de Castro, E. (2019). *¿Hay mundo por venir?* Ensayo sobre los miedos y los fines. Caja Negra.
- Dillon, G. (2012). *Walking the Clouds. An Anthology of Indigenous Science Fiction*. The University of Arizona Press.
- Dowling, D. (1999). Experimenting on Theories. *Science in Context*, 12(2), 261-273.


- Edwards, P. (2001). Representing the Global Atmosphere: Computer Models, Data, and Knowledge about Climate Change. En *Changing the Atmosphere Expert Knowledge and Environmental Governance* (pp. 31-65). The MIT press.
- Edwards, P. (2010). Introduction. En *A Vast Machine Computer Models, Climate Data, and the Politics of Global Warming* (pp. xiii-xvii). The MIT press.
- Fassin, D. (2014). True life, real lives: Revisiting the boundaries between ethnography and fiction. *American Ethnologist*, 41(1), 40-55. <https://doi.org/10.1111/amet.12059>.
- Fassin, D. (2018). *Life. A Critical User's Manual*. Polity Press.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist Realism. Is There no Alternative?* Zero Books.
- Flaherty, M., & Fine, G. (2001). Present, Past, and Future Conjugating George Herbert Mead's perspective on time. *Time & Society*, 10(2-3), 147-161.
- Fortun, K. (2014). From Latour to late industrialism. *Hau*, 4(1). <https://doi.org/10.14318/hau4.1.017>.
- Han, B.-C. (2016). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.
- Haran, J. (2017). Instantiating Imaginactivism: Le Guin's The Dispossessed as Inspiration. *Ada: A Journal of Gender, New Media, and Technology*, 12. <https://doi.org/10.13016/M2GT5FH08> doi:10.13016/M2GT5FH08.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the Trouble*. Duke University Press.
- Hastrup, K. (2014). Introduction: Anticipating Nature. En *The Social Life of Climate Change Models: Anticipating Nature* (pp. 1-29). Routledge.
- Holbraad, M. (2012). Truth beyond doubt: Ifá oracles in Havana. *HAAU: Journal of Ethnographic Theory*, 2(1), 81-109.
- Hulme, M. (2013). How climate models gain and exercise authority. En *The Social Life of Climate Change Models. Anticipating Nature* (pp. 30-44). Routledge.
- Igoe, J. (2017). *The Spectacle of Nature. On Images, Money, and Conserving Capitalism*. University of Arizona Press.
- Knuutila, T., & Voutilainen, A. (2003). A Parser as an Epistemic Artifact. *Philosophy of Science*, 70(5), 1484-1495.
- Lahsen, M. (2005). Seductive Simulations? Uncertainty Distribution Around Climate Models. *Social Studies of Science*, 35(6), 895-922.
- Latour, B. (2004a). How to Talk About the Body? The Normative Dimension of Science Studies. *Body & Society*, 10(2-3), 205-299.
- Latour, B. (2004b). *Politics of Nature. How to Bring the Sciences into Democracy*. Harvard University Press.

- Latour, B. (2017). *Facing Gaia. Eight Lectures on the New Climate Regime*. Polity Press.
- Lewis, S., & Maslin, M. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519, 171-180.
- Lorimer, J. (2017). The Anthro-scene: A guide for the perplexed. *Social Studies of Science*, 47(1), 117-142. <https://doi.org/10.1177/0306312716671039>.
- Ludmen, J. (2010). *América Latina Aquí. Una especulación*. Eterna Cadencia Editora.
- Luhmann, N. (1976). The Future Cannot Begin Temporal Structures in Modern Society. *Social Research*, 43(1), 130-152.
- Michael, M. (2000). Futures of the Present: From Performativity to Prehension. En *Contested Futures. A sociology of prospective techno-science* (pp. 21-39). Routledge.
- Miller, C., & Edwards, P. (2001). Introduction: The Globalization of Climate Science and Climate. En *Changing the Atmosphere Expert Knowledge and Environmental Governance* (pp. 1-30). The MIT press.
- Moore, J. (2017). Anthropocenes & the Capitalocene Alternative. *Azimuth*, 9, 71-79.
- Morrison, M., & Morgan, M. (1999). Introduction. En *Models as Mediators. Perspectives on Natural and Social Sciences* (pp. 1-9). Cambridge University Press.
- Morton, T. (2013). *Hyperobjects. Philosophy and Ecology after the End of the World*. University of Minnesota Press.
- Morton, T. (2019). *Humanidad*. Adriana Hidalgo editora.
- Muniesa, F. (2014). *The Provoked Economy. Economic reality and the performative turn*. Routledge.
- Naess, A. (2017). Ecosophy T: Deep Versus Shallow Ecology. En *Environmental Ethics. Readings in Theory and Application* (Seventh Edition, pp. 222-231). Cengage Learning.
- Norton, S., & Suppe, F. (2001). Why Atmospheric Modeling Is Good Science? En *Changing the Atmosphere. Expert Knowledge and Environmental Governance* (pp. 67-105). The MIT press.
- Nowotny, H. (1994). *Time. The Modern and Postmodern Experience*. Polity Press.
- Oreskes, N. (2014). The Scientific Consensus on Climate Change: How Do We Know We're Not Wrong? En *Climate Change: What It Means for Us, Our Children, and Our Grandchildren* (pp. 105-148). MIT Press.
- Oreskes, N., Shrader-Frechette, K., & Belitz, K. (1994). Verification, Validation, and Confirmation of Numerical Models in the Earth Sciences. *Science, New Series*, 263(5147), 641-646.

- Palsson, G., Szerszynski, B., Sorlin, S., Marks, J., Avril, B., Crumley, C., Hackmann, H., Holm, P., Ingram, J., Kirman, A., Pardo Buendía, M., & Weehuizen, R. (2013). Reconceptualizing the 'Anthropos' in the Anthropocene: Integrating the social sciences and humanities in global environmental change research. *Environmental Science & Policy*, 28, 3-13.
- Petersen, A. (2006). Simulation uncertainty and the challenge of postnormal science. En *Simulation: Pragmatic Construction of Reality*. Springer.
- Picketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Harvard University Press.
- Povinelli, E. (2016). *Geontologies a Requiem to Late Liberalism*. Duke University Press.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Ediciones Nueva Vision.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S. I., Lambin, E., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H. J., Nykvist, B., Wit, C. A. de, Hughes, T., Leeuw, S. van der, Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., ... Foley, J. (2009). Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology and Society*, 14(2). <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>.
- Schinkel, W. (2016). Making climates comparable: Comparison in paleoclimatology. *Social Studies of Science*, 46(3), 374-395.
- Shackley, S. (2001). Epistemic Lifestyles in Climate Change Modeling. En *Changing the Atmosphere Expert Knowledge and Environmental Governance* (pp. 107-133). The MIT press.
- Simonetti, C. (2019). The Petrified Anthropocene. *Theory, Culture & Society*, 36(7-8), 45-66.
- Skrydstrup, M. (2014). Modelling Ice. A Field Diary of Anticipation on the Greenland Ice Sheet. En *The Social Life of Climate Change Models: Anticipating Nature* (pp. 164-183). Routledge.
- Stengers, I. (2015). In *Catastrophic Times. Resisting the Coming Barbarism*. Open Humanities Press & Meson Press.
- Stewart, K. (2010). Worlding Refrains. En *The Affect Theory Reader* (pp. 339-353). Duke University Press.
- Svampa, M. (2019a). El Antropoceno como diagnóstico y paradigma. Lecturas globales desde el Sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 24(8), 33-54.
- Svampa, M. (2019b). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina*. CALAS.
- Tsing, A. (2004). *Friction. An Ethnography of Global Connection*. Princeton University Press.

- Tutton, R. (2016). Wicked future\_meaning, matter and the future of sociology. *The Sociological Review*, 00, 1-16.
- Urry, J. (2008). Climate change, travel and complex futures. *The British Journal of Sociology*, 59(2), 261-279.
- Urry, J. (2016). *What is the Future?* Polity Press.
- van der Sluijs, J., van Eijndhoven, J., Shackley, S., & Wynne, B. (1998). Anchoring Devices in Science for Policy: The Case of Consensus around Climate Sensitivity. *Social Studies of Science*, 28(2), 291-323.
- Wynne, B. (2010). Strange Weather, Again Climate Science as Political Art. *Theory, Culture & Society*, 27(2-3), 289-305. <https://doi.org/10.1177/0263276410361>.
- Wynne, B., & Shackley, S. (1994). Environmental Models: Truth Machines or Social Heuristics? *The Globe*, 21, 6-8.
- Yearly, S. (1999). Computer Models and the Public's Understanding of Science: A Case-Study Analysis. *Social Studies of Science*, 29, 845-866.
- Zalasiewicz, J. (2008). *The Earth After Us. What Legacy Will Humans Leave in the Rocks?* Oxford University Press.
- Zalasiewicz, J., Waters, C., Head, M., Poirier, C., Summerhayes, C., Leinfelder, R., Grinevald, J., Steffen, W., Syvitski, J., Haff, P., McNeill, J., Wagreich, M., Fairchild, I., Richter, D., Vidas, D., Williams, M., Barnosky, A., & Cearreta, A. (2019). A formal Anthropocene is compatible with but distinct from its diachronous anthropogenic counterparts: A response to W.F. Ruddiman's 'three flaws in defining a formal Anthropocene'. *Progress in Physical Geography*, 43(3), 319-333. <https://doi.org/10.1177/0309133319832607>.

### **Sobre el autor**

GONZALO AGUIRRE ORELLANA es Magíster en Sociología por la Universidad Alberto Hurtado y Antropólogo por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha trabajado en proyectos de investigación sobre turismo, conservación de la biodiversidad, cambio climático, producción de conocimiento científico y políticas públicas informadas en evidencia. Correo Electrónico: [gaaguirre@uc.cl](mailto:gaaguirre@uc.cl).  <https://orcid.org/0000-0001-7422-0522>



ENSAYO Y REVISIÓN TEÓRICA

## Arte público y espacio público: Una aproximación para el estudio de “públicos” del arte público

*Public art and public space. An approach to the study of "audiences" of public art*

FABIÁN A. BLOOMFIELD

*Universidad de Chile, Chile*

**RESUMEN** El presente artículo propone una aproximación para el estudio de la *publicness* del arte público bajo la idea de la esfera pública. En primera instancia, se hace un recorrido por la idea de espacio público y arte público para la comprensión inicial de los elementos involucrados; luego, una vinculación del arte público con la idea de esfera pública según la propuesta de Hauser y la idea de públicos como interlocutores. Finalmente, se esbozan procedimientos metodológicos generales y dimensiones centrales que permitan dar cuenta de los principales elementos del arte público que median con y entre los miembros del público bajo la idea de esfera pública.

**PALABRAS CLAVE** Esfera pública; arte público; públicos; espacio público.

**ABSTRACT** This article proposes an approach to the study of the publicness of public art through the idea of the public sphere. Firstly, it is presented the public space and public art ideas for the initial understanding; secondly, it is linked the public art with the idea of public sphere according to Hauser's pro



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).



posal and the interlocutor publics' idea. Finally, general methodological procedures and key dimensions are outlined; those which allow accounting for the main elements that mediate with and among members of the public through the idea of public sphere.

**KEY WORDS** Public sphere; public art; publics; public space.

## Introducción

Un día 15 de marzo de 2019, en el lado oeste de Manhattan *borough*, ciudad de New York (NY), se inauguró una gran estructura metálica de aproximadamente 200 millones de dólares, diseñada por Thomas Heatherwick, como parte del plan de desarrollo urbanístico de Hudson Yards. La estructura, ubicada en la plaza homónima, recibió el nombre temporario de "Vessel" y se situó como un formidable punto de atracción de turistas y locales, además de imponerse como una construcción artística abierta para el goce del público que hacía gala de su accesibilidad económica en su condición de gratuita. Una obra de arte interactiva que permite hasta el día de hoy ser apreciada en un plano panorámico y, en una segunda instancia, que los espectadores se relacionen con la instalación, habilitando que sea explorada desde su interior a través de sus escaleras y corredores.

Sin entrar a juzgar la calidad propia de la obra o el propósito de su creador, a simple vista, Vessel es indiscutiblemente una obra de arte<sup>1</sup> "pública": su acceso es gratuito y se encuentra ubicada en un lugar fuera de cualquier barrera física que evite el desplazamiento de transeúntes. Por otro lado, en sus días de inauguración, fue posible notar —con un ojo antropológico— como un grupo de individuos constituidos como público pudo intervenir en su propia producción y experiencia del arte en una locuaz mediación existente entre sus miembros, que dio como fruto, la serie de controversias

---

1. Por obra de arte se entienden la aceptación de Tatarckiewicz (1997). Para el autor arte y obra de arte son coextensivas; "una obra de arte es la reproducción de cosas, la construcción de formas, o la expresión de un tipo de experiencias que deleiten, emocionen o produzcan un choque". (Tatarckiewicz, 1997, p. 67). En ese sentido, una obra de arte puede ser considerada como un artefacto que produce reacciones determinadas en sus receptores dadas las acepciones del autor; lo que permite una definición clara y útil, habilitando diferenciar una obra de arte de un objeto cualquiera.

Muy similares y famosas resultan otras acepciones, entre ellas las de Dickie —analizadas por Davies (1991)— las que este escrito no comparte del todo, principalmente por el carácter "institucionalizante" de las definiciones. La primera, en 1974, define por "*work of art* as, one, an artifact, two, a set of the aspects of which has had conferred upon it the status of candidate for appreciation by some person or persons acting on behalf of the Artworld" (Dickie, 1974 en Davies, 1991 p. 172). La segunda, propuesta en 1984, decidida a reemplazar la primera, permitió enfatizar la condición social del arte: "*first, an artist is a person who participates with understanding in the making of an art work; second, a work of art is an artifact of a kind created to be presented to an Artworld public;*

hasta el día de hoy le abrigan en cuanto a su calidad artística y su repercusión espacial. Esta serie de controversias de diversa índole ha captado la atención de numerosos individuos, instalando a la obra de arte en cuestión como parte del debate público de la ciudad (y sus espectadores).

Esta ejemplificadora experiencia, que atañe a una instalación de arte indiscutiblemente “pública” en términos de accesibilidad (económicos y espaciales), conviene preguntarse, para los órdenes metodológicos y procedimentales de una investigación social, cual sería una forma integradora y completa de poder estudiar su relación como obra de arte, su *publicness*<sup>2</sup> y los públicos. ¿Existe, acaso, una obra de arte pública más allá de su accesibilidad? ¿Qué participación tiene el debate público en la *publicness* del arte? En otras palabras: ¿Qué papel juegan las experiencias y el impacto personal y social del público en la condición pública de una obra de arte? ¿el arte público evoca “algo” de interés público en sus espectadores que le pudiese entregar algún grado de condición pública? Para generar un acercamiento a las respuestas que le subyacen, es menester considerar el funcionamiento de la esfera pública (Hauser,

---

*third, a public is a set of persons the members of which are prepared in some degree to understand an object which is presented to them; fourth, the Artworld is the totality of all Artworld systems; and finally, an Artworld system is a framework for the presentation of a work of art by an artist to an Artworld public. The ‘Artworld’ is the historical and social setting constituted by the changing practices and conventions of art, the heritage of works, the intentions of artists, the writings of critics, and so forth*. (Dickie, 1974 en Davies, 2001, p. 172). Si bien, en estricto rigor la definición presenta problemas de formulación reconocidas por Dickie en su momento, toda vez que comprende una definición de carácter circular, el autor le considera como parte de la “naturaleza” propia del arte. Este es, a mi criterio, uno de los principales errores, pues comprende el hecho que el término que el autor está definiendo, contiene en su definición un término que depende de la definición misma: “*artworld*” (v. el punto número quinto sobre la propia definición de Dickie —1984—. En tal caso, si restáramos “*artworld*” —término que nos ofrece las dificultades respectivas— de nuestra definición, esta se vería con considerables problemas y no sería viable para los fines que el autor propone. En ese sentido, nada diferenciaría conceptualmente una obra de arte de un objeto de naturaleza cualquiera).

2. *Publicness* carece de una traducción en español, y refiere a la calidad o el estado de “lo público” de un elemento determinado (en ocasiones, haciendo gala de falta de meticulosidad, ha sido mal traducida como “publicidad”). La visión sobre “el estado de lo público” (*publicness*) contiene acepciones variadas. Tradicionalmente, la literatura económica entiende lo público como cualquier tipo de bien que tiene externalidades (sin que alguien pueda pagar por aprovecharse del disfrute de ese bien) con las ideas provenientes desde Marshall en 1890 (2013); los ejemplos clásicos de esta acepción son la producción de información y la generación de nuevo conocimiento. Por otro lado, para Kant existe el uso privado y el uso público de la razón; se hace uso de la razón privadamente cuando se ejercita en calidad de funcionario y, en cambio, la razón se ejercita públicamente, cuando se ejercita ante un gran público de “lectores”, obedeciendo nada más que las reglas de la racionalidad (Kant, 1981). Para los efectos de la sociología de la cultura, sociología urbana, la antropología del arte, la antropología urbana y una serie de campos disciplinarios *sui generis*, Benn y Gaus, en 1983, ofrece un marco de entendimiento para la investigación social empíricamente observable en contraposición a las

1999) y parte de los enfoques metodológicos revisados por Pinochet y Güell (2018), sobre "las experiencias" del público y el papel que puede jugar este en la recepción de una obra determinada en un espacio amplio como lo es la totalidad del espacio público.

### **Notas para el entendimiento de la *publicness* del arte público en el espacio público**

Previo a responder la pregunta fundamental que orienta este escrito, conviene entender que los escritos sobre lo artístico y la manifestación de lo artístico en las diversas publicaciones académicas han surgido preferentemente en dos maneras (que se entrelazan o predomina una sobre la otra según los distintos autores): la primera, en función de cómo las manifestaciones artísticas se expresan desde una visión histórica y de los procesos políticos que esta han tenido según el contexto social que la ha amparado; la segunda, en función de la cuestión del público que aborda, las funciones que éstas conllevan en sí y, finalmente, sus manifestaciones discursivas. Sin embargo, se mantienen al margen de las dimensiones de la interacción entre los miembros del público.

Las obras artísticas en nuestra contemporaneidad han rebasado continuamente los espacios tradicionales considerados para su exhibición, como los museos, galerías, centros de arte y espacios sui generis. Pareciera que las obras de arte pueden encontrarse en un abanico inconmensurable de lugares y territorios; muchas estructuras artísticas, grafitis u obras alejadas de la convencionalidad parecieran haber aumentado en base a la proliferación de nuevos discursos y la búsqueda de identidades propias como característica ineludible de la modernidad. Como resultado, el nacimiento de obras de arte en este tipo de espacios poco convencionales, algunas de ellas caracterizadas por su corta duración, han permitido abarcar a un público más vasto en la diversidad de sus miembros. Incluso, estas nuevas expresiones artísticas han habilitado una continua conexión entre artista y público, en la medida que este último puede incorporarse e involucrarse en las manifestaciones artísticas (siguiendo una tendencia cada vez más relacional e interactiva) (Bishop, 2004; Bourriaud, 2002).

En consecuencia, dado los antecedentes, la finalidad de este escrito en particular busca establecer un marco general de estudio sobre las obras artísticas en el espacio público, en función de su nivel de *publicness* considerando la interacción con y entre sus espectadores.

---

categorías abstractas nacientes de la época contemporánea. En términos generales, los autores abarcaron la propiedad de la *publicness* en su dimensión social, hallando que estaba marcada por al menos tres dimensiones o aspectos: el acceso, la agencia y, finalmente, el interés.

Pero ¿cómo, eventualmente, podemos hablar de una obra de arte pública? Gran parte de la discusión contemporánea en términos de si una obra de arte es o no pública, es motivada principalmente del lugar en donde estas se realizan o tienen cabida; i. e. si estas se encuentran o no dentro del llamado espacio público. Para entender el espacio público, coloquialmente se ha usado en sinonimia a lugares con dimensiones territoriales amplias y de libre circulación o, por otra parte, el uso legal que vincula lugares administrados bajo la tutela del Estado y alejados de “propietarios”<sup>3</sup>. No obstante, desde aquella simplificadora perspectiva, el espacio público contendría considerables desafíos en nuestra contemporaneidad, principalmente si consideramos preguntarnos bajo dicho punto de vista: ¿qué es realmente lo público dentro de los elementos que componen el espacio que frecuentamos?; dada la constante privatización de los lugares y la presencia ineludible de un grupo acotado de individuos dentro de la administración de estos, cae en tela de juicio la rigurosidad de las definiciones más utópicas sobre una urbanidad que ignora la presencia de propietarios y administradores, pues todos los lugares en la ciudad tienen, al menos, un dueño, o vice versa tampoco es alcanzable que todos sus habitantes sean dueños de todo en la literalidad de su significado<sup>4</sup>. Por tanto, el espacio público ineludiblemente no puede ser juzgado por su administración y las condiciones físicas que le sustentan; sino en la medida que, dada la materialidad general de las cuales disponen los mismos, habilita que los sujetos y grupos de individuos, extraños entre sí, puedan encontrarse e interactuar entre ellos<sup>5</sup>. Acto seguido, el espacio público estaría lejos de ser ese espacio de apertura y libertad (la idea central en Habermas, 1984); su acceso no es ilimitado bajo cualquier circunstancia, muchas veces hay que cumplir requisitos económicos para

---

3. Iveson (2007, pp. 7-8) ya señala que los enfoques definatorios de “espacio público” donde priman las condiciones físicas tiene problemas elementales y tiende a la inestabilidad por las condiciones intrínsecas de la misma.

4. Ciertas discusiones llamadas “posmodernas”, o corrientes cercanas, han considerado los desafíos del espacio público principalmente en términos del “capitalismo tardío”, “el poder”, y “la ideología”, sumado a la constante privatización de los lugares como consecuencia de las políticas económicas de tipo “neoliberales” que han puesto en constante debate las definiciones existentes y, a su vez, la finalidad misma de los espacios en cuestión (cf. Delgado, 2019; Lipovetsky, 2015; Salcedo Hansen, 2002). Este artículo no suscribe dicha tesis dada la imprecisión conceptual de los términos utilizados.

5. Muchos de estos ejemplos clásicos han valido para que distintos investigadores pretendan generar grados de publicness acerca de los distintos espacios estudiados considerados como “espacios públicos”, que van desde lo privado a lo público, con distintos niveles de graduación en función de sus usos y características observadas (e.g. espacios semi-públicos. La literatura es extensa, pero se pueden encontrar las ideas principales en los siguientes estudios, Jones et al., 2015; Langstraat y Van Melik, 2013; Pérez Ahumada, 2010; Peterson, 2017).

su acceso y existen ciertos comportamientos implícitos y explícitos bajo convención considerados como inapropiados, por lo que se transforma en un espacio con importantes y significativos grados de restricción<sup>6</sup>.

En consecuencia, defino el espacio público como el punto de reunión que habilita que un grupo de individuos, caracterizado por habilitar la aleatoriedad de sus miembros, puedan encontrarse e interactuar retóricamente<sup>7</sup>, compartiendo intereses, diferencias y acuerdos frente a una cantidad inconmensurable de elementos que componen nuestra sociedad; la tolerancia ejerce un papel preponderante e indispensable a la hora de interactuarse, ya que para mantener el discurso de manera elocuente y fluctuante, las opiniones de los demás deben mantenerse lejos de la imposición y la coacción. Este enfoque es mayormente conocido como procedimental<sup>8</sup>, y va más allá de “arquetipos” o modelos específicos de lugares determinados, y más bien siendo el espacio público “*any space which is put to use at a given time for collective action and debate*” (Iveson, 2007, p. 3).

De manera análoga, cualquier tipo de obra artística pública y su nivel de *publicness* ha sido mayormente considerada según el espacio físico que la alberga, ya sea en términos geográficos o arquitectónicos. Nuevamente, considerar únicamente una noción tan simplificadora y restringida como la anterior sería un error. El grado de *publicness* de cualquier obra artística pública no sólo puede corresponder a las propiedades físicas del espacio —público— que la ampara, sino también, se ve influenciada con el grado de involucramiento que emana dentro del interés mutuo, interacciones comunicativas y la discusión que resulte de ello (Iveson, 2007<sup>9</sup>; v. idea central sobre el estudio de públicos culturales y las interacciones en Pinochet y Güell, 2018).

---

6. En una cantidad considerable de los casos, para adentrarse en estos espacios, es necesario muchas veces cumplir con ciertos requisitos económicos y sociales indispensables que condicionan nuestra participación (v. referencias empíricas mas no las consideraciones teóricas en Bourdieu, Darbel & Schnapper, 2003) e.g. los museos disponen muchas veces de cuotas de membresía o pagos por acceso único. Sin embargo, también disponen de accesos gratuitos ciertos días, o bien, acceso gratuito para un público determinado. Incluso, su acceso gratuito universal (si así lo fuese en este abanico de circunstancias), se vería mediado por sus restricciones horarias que limitan su acceso. Cabe agregar, que la participación tiende a ser restringida entre sus miembros, a saber, estos espacios cuentan con reglas, comportamientos prohibidos y la mayoría de las veces con vigilantes o sistema de guardias que resguardan su cumplimiento (Sousa González y Díaz Meléndez, 2015). Lo mismo sucede con teatros, bibliotecas públicas y cines, donde la participación de sus asistentes es mayormente restringida y existen ciertos comportamientos implícitos y explícitos considerados como inapropiados.

7. Los intercambios retóricos son las bases para la conciencia compartida de cuestiones comunes e intereses compartidos, que habilita la diferencia y el acuerdo, y cuyas opiniones se basan en la organización de la sociedad (Hauser, 1999).

8. Conocido igualmente como “procesual” según las traducciones (del inglés *procedural*). Para los efectos de este escrito se prefiere hacer el uso de procedimental.

9. v. *procedural approach* (pp. 9-18).

Este espacio discursivo donde los individuos se asocian para la discusión es conocido como: la esfera pública (la idea central en Hauser sobre el contenido retórico de la esfera pública, 1999. Una idea puntual y acotada puede ser encontrada en Hauser, 1998, p. 61)<sup>10</sup>.

La esfera pública tiene un importante sustento empírico y está lejos de ser un proyecto normativo-teórico, siendo más bien un espacio construido a través del diálogo y la acción que los individuos ejecutan constituidos como públicos. A pesar de que esfera pública y grados de *publicness* de las distintas actividades son elementos diferentes, ambas se correlacionan, siendo esta última posibilitadora de la primera (Hauser, 1998, 1999). Habermas (1974, 1984, 1991) introduce más bien una -única- noción totalizante acerca de la esfera pública, siendo esta más bien de carácter idealizado y restringido, que corresponde exclusivamente al plano democrático y de carácter autónomo. Esta noción tiene dificultades para coincidir con la realidad observable, dado que no concuerda con formas de expresión artística de la sociedad contemporánea, como la que acontece en la cultura de masas o movimientos inspirados en la “contracultura”<sup>11</sup>. No obstante, la esfera pública, más bien, refiere no necesariamente a espacios de consenso por esencia como Habermas sostiene, sino que —como Hauser refiere— mantiene características asociadas al debate en públicos —vernáculos— en pos de los referentes sociales comunes que dominan la vida pública (Hauser, 1987, 1998). Dado que el debate surge en múltiples públicos, es preferible hablar de múltiples esferas (públicas), también denominadas como “arenas”, siendo la esfera pública burguesa una de las tantas existentes; a su vez, es preferible referirse a “esfera pública” como al dominio público indiferenciado en que la conversación cívica en general ocurre (Hauser, 1998, p. 40).

En tal caso, Fraser (1990) reconoce al menos tres falencias en el modelo de la esfera pública de Habermas que es preciso destacar y son atingentes a la discusión — aspectos reconocidos igualmente por Hauser (1999, p. 45)— que dificultarían entonces el análisis de la discusión pública sobre el arte. En la esfera pública planteada por Habermas, sería posible para los interlocutores romper los “status” que los diferencian y

---

10. Las ideas inspiradoras para Habermas son mencionadas en Immanuel Kant. (v. nota 2); para Hauser (1999), en cambio, el contenido kantiano rescatado por Habermas representa las condiciones “ideales” de la esfera pública.

11. Los ejemplos característicos de Habermas (1991) refieren a las conversaciones en cafés, salones y reuniones en plazas públicas, toda vez que la esfera pública (*Öffentlichkeit*), en una suerte de institucionalización, se establece en lugares determinados para la discusión y acuerdo basado en la participación democrática; Hauser (1999), en cambio, refiere más bien al espacio discursivo de naturaleza retórica “*in which strangers discuss issues they perceive to be of consequence for them and their group. Its rhetorical exchanges are the bases for shared awareness of common issues, shared interests, tendencies of extent and strength of difference and agreement, and self-constitution as a public whose opinions bear on the organization of society*” (p. 64).

así deliberar como iguales, no obstante, Fraser argumenta que las desigualdades son reales y difícilmente pueden ser sobrepasadas; esto por el uso deliberado y constante de falacias argumentativas, principalmente falacias informales. La esfera pública no sería una "comprensiva" y "única" esfera pública, y más bien obedece a una pluralidad de públicos quienes fomentan el ideal de participación igualitaria. Finalmente, a ello suma el problema de la deliberación del bien común contenida en Habermas; sin embargo, pasa por alto los intereses y asuntos privados que puedan contener los individuos (en este caso, respecto al arte), pues prima la deliberación ideal.

En consecuencia, replica a la pregunta central de este escrito, obras artísticas públicas y esfera pública se encuentran mancomunadas (Deutsche, 1992); las primeras no deben ser valoradas en cuanto su publicness se refiere en términos de sus condiciones espaciales o de ubicación, sino más bien por sus niveles de socialización y prácticas discursivas que evocan entre los individuos para la discusión de asuntos de público interés -en la medida que se comparte un mundo común y que permiten espacios informales y formales para su desarrollo (Hauser, 1985, 1999; cf. Arendt, 1958, p. 52)-.

### **Consideraciones metodológicas para el estudio de la publicness del arte público**

En mi entender antropológico, las formas de análisis que permiten la comprensión de estos fenómenos urbanos que se pretenden estudiar como también sus actores involucrados, requieren generar un proceso de entendimiento bajo ciertas perspectivas metodológicas indispensables. En mi opinión, es importante tener en cuenta el estudio de los públicos (v. "públicos culturales" como interlocutores en Pinochet y Güell, 2018) y, especialmente, el análisis desde la observación de carácter etnográfico, resultando especialmente conveniente la perspectiva de Pétonnet (1982), la observación flotante<sup>12</sup>, para dar cuenta cómo los públicos puede relacionarse en las producciones y en las experiencias artísticas, toda vez que estas se desarrollan en el uso del espacio público y permiten mediar entre todos los miembros que en él participan. Se entiende por público(s) como aquellos "*interdependent members of society who hold different opinions about a mutual problem and who seek and influence its resolution through discourse*" (Hauser, 1998, p. 32).

Adicionalmente, en nuestras sociedades interconectada por medio de sus plataformas virtuales, requiere de una consideración importante la comunicación y el intercambio de experiencias que ocurren bajo estos medios, respecto a los elementos del espacio público y las experiencias artísticas:

---

12. Este es un recurso metodológico cada vez más frecuente en las investigaciones etnográficas urbanas, con el fin de reconocer la mayor cantidad de elementos que organizan la dinámica socioespacial a estudiar. Este recurso consiste en "flotar" y "deambular" absorbiendo la mayor cantidad de estímulos posibles, tratando de alejar "expectativas" y "filtros" que pudiesen cegar la investigación.



“hoy resulta más fácil rastrear las reverberaciones que tienen las producciones artísticas a través de internet y las redes sociales, evidenciando las múltiples formas de apropiación de las obras. Los espectadores contemporáneos demandan nuevos canales de participación e interacción con las producciones culturales que consumen, difuminando cada vez más las fronteras entre la producción y el consumo de arte y cultura” (Pinochet y Güell, 2018, p. 115).

Estas consideraciones metodológicas permiten, en un primer momento, entender los espacios estudiados con las características de los lugares y las obras artísticas observadas en un nivel más descriptivo; en un segundo momento, permite abordar la dinámica social y espacial donde las obras artísticas observadas son llevadas a cabo en términos de: intervención del espacio y las interacciones entre espectadores y manifestaciones artísticas propiamente tales y; finalmente, permitirá abordar si acaso las obras artísticas analizadas y sus procesos interactivos median o no entre los miembros del público que accede a estas obras de arte y, de ser así, cómo son los procesos de mediación bajo la idea de esfera pública (Bloomfield, 2020).

Las variadas experiencias en investigación demuestran que los encuentros entre grupos de extraños con obras de arte no son limitadas a la recepción pasiva; por una parte, hacen uso del arte público (cuando fuese posible) y, por otro lado, tienen una acogida en las audiencias en términos de la libertad de significados, emociones, deleites o la producción de un choque determinado<sup>13</sup>. Las obras de arte en el espacio público invitan a relacionarse con ellas en cierta forma que tiene ciertos niveles participativos y de criticismo en sus asistentes, los miembros que conforman un público determinado como “interlocutores” y no como miembros pasivos plenamente receptores de contenido (Pinochet y Güell, 2018). Así, este marco general en Pinochet y Güell, sobre los públicos interlocutores de contenido, resulta ser un marco introductorio indispensable para el entendimiento de una situación más global sobre como los públicos receptores de arte público pueden desenvolverse entre sus miembros.

El arte público en general, ha resultado en la integración de la población que se involucra en parte de su contenido como interlocutores en una suerte de “*commoun ground*”; una reacción de públicos como grupo de individuos que se agrupan en circunstancias determinadas (Vernet, 2014). No obstante, es indispensable no suponer a priori que un *commoun ground* determinado puede inducir a *commoun responses*, y más bien dar cuenta como el arte público puede encarnar una cantidad variadas de puntos de vista y diferencias, y con ello profundos conflictos que pueden o no llegar a resolución en la esfera pública (Zebracki, 2014).

---

13. Bishop (2004) y respecto a la definición de arte en Tatarkiewicz, 1997, p. 67.



Bajo esta última idea, resaltan al menos una serie de puntos indispensables que abrigaría el interés mutuo entre los miembros de los públicos frente a obras de arte públicas determinadas. Esto, dado los amplios resultados de investigaciones que la corroboran (Bloomfield, 2020; Horowitz, 1996; Kwon, 2004; Pinochet, 2016a, 2016b; Radice, 2018; Schacter, 2014; Vernet, 2014; Zebracki, 2014)<sup>14</sup>, existen, a la hora de agruparlas, al menos tres dimensiones que, en mi consideración, dominarían la esfera pública del arte en el espacio público dada la recurrencia de los resultados:

- a. Correspondiente al nivel técnico de la obra.
- b. Correspondiente a las emociones propias de los individuos y referente al gusto (Levinson, 1992).
- c. Correspondiente a la repercusión percibida sobre la irrupción de la obra en el territorio que el sujeto habita.

Estas investigaciones han descrito, de manera soterrada, que al menos a la hora de explorar los resultados, los miembros del público de las obras de arte en cuestión han tenido al menos algún grado de relación con al menos una de las dimensiones fundamentales agrupadas recientemente. En síntesis, las dimensiones pueden ser expresadas de la siguiente manera:

a. En primer lugar, gran parte del nivel de criticidad de los individuos respecto a la obra de arte se ha correspondido con el nivel y tipo de educación formal, informal y no formal de los mismos. A modo de ejemplificación, los individuos con menores niveles de educación formal han demostrado niveles de criticidad menos profundos en comparación con aquellos que, especialmente, han tenido una formación en ciencias sociales o humanísticas (sobre todo relacionadas al campo del arte) quienes han dado cuenta de niveles de criticidad mucho más profundos y complejos. Esto ha habilitado que los miembros del público sean capaces de interactuar entre ellos en base al intercambio de distintas opiniones que tengan sobre los aspectos técnicos de la obra como artefacto de mediación (Bloomfield, 2020; Franz, 2002; Radice, 2018). Cabría aclarar que los niveles de criticidad profundos y complejos no refieren a comentarios técnicos acertados o veraces en contenido, sino en términos de su especificidad dada la norma del lenguaje contextualizado del arte.

b. La segunda, corresponde a las propias emociones de los individuos y los efectos que evocan sobre sus impresiones respecto a la obra; son cuestiones que evocan en el gusto personal y que comprenden el área más subjetiva de los miembros del público. Es común reconocer dentro de los resultados de ciertas investigaciones, como los miembros participantes evocan y discuten sensaciones diversas frente a un objeto artístico determinado, e. g. sensaciones como "me hace sentir como en casa", "me re

---

14. La literatura es extensa, pero se ha tomado dicha literatura específica como ejemplos ilustrativos.

cuerda a...”, “me produce una sensación de...”, etcétera. Algunos estudios particulares sobre carnavales han registrado en sus resultados, posiblemente haciendo gala de la interactividad del arte que surge en su despliegue como su principal característica, “sensaciones” de parte de sus asistentes/participantes que hacen alusión a: “es bonito”, genera “felicidad”, o posee un “espíritu” determinado (Pinochet, 2016a, 2016b). Por otro lado, es posible encontrar “sensaciones” contrarias provenientes desde los miembros del público. En un estudio sobre el grafiti, Schacter (2014) da cuenta de las impresiones sobre lo “feo” del arte urbano como elementos de “provocación” en las audiencias. Para el autor —más allá de las discrepancias teóricas de sus resultados—, muchas obras de arte en el espacio público van más allá que la producción de “belleza”; por ende, el artista, por medio de su obra, buscaría muchas veces el enfrentamiento estético por medio de figuras en el público receptor. A saber, habilita que las obras de arte *“that strive to push the boundaries of already existent aesthetics, can in themselves come to make us feel, think, and be something new solely through their figural power”* (2014, p. 173), lo que permite tener en consideración una gama más amplia de respuestas posibles.

c. Finalmente, la última dimensión es la que ha tenido mayor notoriedad y popularidad en los estudios sociales y, mayormente, ha sido de fácil reconocimiento en obras de arte consideradas como “polémicas”. No obstante, esta dimensión refiere a los impactos tanto negativos como positivos que pueden tener la obra de arte en el medio social, e. g. a nivel comunitario, de barrios, o a nivel ciudad (por nombrar algunos) (Zebracki, 2014). Ejemplos en el área de la investigación existen en grandes cúmulos, resultando tal vez icónica la escultura pública “Tilted Arc” por Richard Serra en Manhattan (NY), instalada desde el 1981 al ’89. La estructura ubicada en Foley Federal Plaza, generó una serie de críticas entre los habitantes de la ciudad y sobre todo a quienes frecuentaban el lugar, en la medida que fue considerada como un elemento que irrumpía y alteraba el diario vivir de los usuarios: poseía un gran tamaño y por su extensión dividía gran parte de la plaza limitando el libre tránsito, además su altura impedía la vista hacia el horizonte si uno se encontraba en uno de sus lados. Como resultado, surgieron una serie de críticas que dominaron la esfera pública, en su mayoría negativas, y que era compartida en una gran parte de individuos (Horowitz, 1996). En su mayoría, tipos de obras de arte como la anterior contienen importantes reacciones que las hacen controversiales. La mayoría de ellas ha respondido a los niveles de representación e inclusividad que estas pueden llegar a albergar y su relación y concordancia con las representaciones ansiadas o exigidas por sus receptores dentro de un territorio determinado (Vernet, 2014). En gran parte, esto ha llevado a respuestas sobre un nuevo tipo de arte público enfocado en el “interés público” en la medida que pueden integrar a la comunidad en el grupo creativo (Brown y Raven, 1989).

Cabe decir, que los investigadores requieren poner énfasis en los temas de interés mutuo, y no inclinarse precisamente, en una primera etapa, por alguna consideración valorica en particular (e. g. sólo negativas) que medie entre los miembros del público a priori (el arte público puede, eventualmente, mediar entre los miembros de este y sus intereses, propiciando la cohesión social en la comunidad receptora ante los beneficios sociales de la obra –Kwon, 2004–).

Dicho lo anterior, para esta serie de dimensiones que se encuentran en esta *arena* discursiva, existe una serie de criterios y normas retóricas a considerar por el que se rigen las condiciones que la definen y, por ende, definen las condiciones en las que se desenvuelve. Por consiguiente, las esferas públicas, lo que incluye la esfera pública del arte público, a) tiene una frontera que define a sus miembros específicos, con creencias o acciones prevalecientes, no obstante, la naturaleza pública de los tópicos excede las fronteras, lo que permite permeabilidad de nuevos participantes. Estas fronteras eventualmente generarían tensión entre la apertura y el control del espacio discursivo donde los actores se encuentran para descubrir sus puntos comunes sobre el arte en el espacio público. b) Los públicos son plenamente activos y, por ende, tienen intereses que les guían, solicitándose activamente sus opiniones para que salgan a flote los diversos intereses, puntos de vista y evaluaciones respecto a los problemas comunes sobre el arte en cuestión. Además, c) requiere que los miembros participantes se incorporen a la norma del lenguaje contextualizado que guía el arte en cuestión, para que así puedan hacer que sus respectivas experiencias sean inteligibles entre sí, dada la especificidad de los tópicos. Dicha esfera pública d) debe aparecer ante un extraño de manera “creíble” (entre sí y con el público exterior como potenciales actores sociales) (Hauser, 1999). Y, por último, e) la tolerancia ejerce un papel preponderante a la hora de discutir los tópicos que rodean el arte público; para mantener el discurso de manera elocuente y fluctuante, las opiniones de los demás deben poder entrar en la *arena* bajo la tolerancia y lejos de la imposición, coacción o de orientaciones predeterminadas (Hauser y Cushman, 1973; Hauser, 1999).

Finalmente, una obra de arte en el espacio público ineludiblemente puede contribuir a la producción de un espacio social determinado (Lippard, 1998). Entender las obras de arte, como obras interactivas, permite que sea considerada como un artefacto de transmisión de mensajes de enorme fuerza expresiva y, a su vez, permite al sujeto cognoscente transitar desde el terreno de la admiración a la comprensión, mediación y discusión entre pares, posibilitando “la inclusión de la obra en su propio contexto, su situación en el lugar y en el momento en que [...]sería] creada” (Bellido Gant, 2001, p. 82). No obstante, cabe considerar que “el nivel de profundización [en la *arena* discursiva] dependerá de la voluntad” de cada individuo, del cual cada investigador tendrá la doble responsabilidad de ahondar (Bellido Gant, 2001, p. 82), como también de socavar el grado de interés público que ejerce la obra y que permite mediar entre grupos de individuos.

## Reflexiones finales (a modo de conclusión)

En las últimas décadas, los antropólogos se han interesado por el estudio de los mundos artísticos globales contemporáneos y las condiciones en las que se produce, distribuye, consume y recibe el arte en los escenarios culturales globalizados de nuestra(s) sociedad(es) contemporáneas. Hogaño, los estudios sobre la recepción del arte público han explorado las estrechas relaciones entre la etnografía y algunas formas de arte público en el espacio público, como la instalación, la actuación, el arte específico del sitio y el arte relacional. Estas tendencias en la antropología del arte coinciden con el impulso de la antropología por ser una disciplina más actualizada y acorde a los cambios del ejercicio disciplinario como consecuencia de la transformación de nuestras sociedades contemporáneas. De ello se pueden tomar al menos tres puntos elementales:

1. El arte público en el espacio público permite que los usuarios puedan introducirse en situaciones novedosas y dinámicas, incitándolos a la creación de nuevos públicos (Radice, 2018). Introducirse en este tipo de obras públicas novedosas como el arte público, evoca una imaginación e interés *post hoc* —además de funcionar como un punto de mediación para la comunicación con extraños y otras temáticas de interés— que revela la estrecha conexión entre el arte público del espacio público y la esfera pública como puntos necesarios a ser estudiados.

2. Considerar la esfera pública habilita pensar otros aspectos sobre la *publicness* del arte, como parte del interés que produce en/entre los miembros de un público determinado, sin embargo, no hay que olvidar ni descuidar los otros aspectos que la *publicness* nos puede entregar para el análisis del arte público, e. g. el involucramiento del público en la creación, el financiamiento o las posibles externalidades que ellas ofrezcan en nuestras sociedades.

3. Finalmente, entender la esfera pública como un espacio discursivo de debate y discusión, y las provisionales dimensiones de análisis, contribuyen al estudio de las obras de arte público y los modos de interacción entre los miembros de los públicos bajo referentes empíricos. Esto permite que no sean concluyentes, sino que, en base a la reiteración de los resultados en la literatura, habilita la idea de que el investigador pueda, eventualmente, corroborado bajo evidencia, generar dimensiones específicas para cada dimensión general.

## Referencias

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Bellido Gant, M.L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Asturias: Ediciones Trea.
- Benn, S., y Gauss, G. (1983). Public and the Private: Concepts and Action. En Benn, S. and Gauss, G., Eds., *Public and Private in Social Life* (pp. 7-11). St. New York: Martin's Press, New York.
- Bishop, C. (2004). "Antagonism and relational aesthetics". *MIT Press Journal* (110): 51-79.
- Bloomfield, F. A. (2020). "Aproximación Etnográfica sobre el uso Artístico de los Espacios Abandonados y Reutilizados: El caso de las Okupas". *VI Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología*. 24 al 27 de noviembre 2020, Intendencia de Montevideo, Montevideo, Uruguay.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics. Simon Pleasance and Fronza Woods with M Copeland* (trad.), Dijon: Les presses du reel.
- Bourdieu, P., Darbel, A., & Schnapper, D. (2003). *El amor al arte: los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós.
- Brown, B. A., y Raven, A. (1989). *Exposures: Women & Their Art*. United States: NewSage Press.
- Davies, S. (1991). *Definitions of Art*. London: Cornell University Press.
- Davies, S. (2001). The Definitions of Art. En D. Lopes, & B. Gaut, *The Routledge Companion to Aesthetics* (pp. 169-179). Abingdon: Routledge.
- Delgado, M. (2019). *El espacio público como ideología*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Deutsche, R. (1992). "Art and Public Space: Questions of Democracy". *Social Text* (33), 34-53. doi:10.2307/466433.
- Dickie, G. (1984). *The Art Circle*. New York, NY: Heaven.
- Franz, T. S. (2002). "Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis". *Arte, Individuo y Sociedad* (14): 27-47.
- Fraser, N. (1990). "Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy". *Social Text*, (25-26), 56–80. doi:10.2307/466240.
- Habermas, J. (1974). "The public sphere: an encyclopedia article [1964]". *New German Critique*, (3): 49-55.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.

- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society*. Cambridge, MA: MIT press.
- Hauser, G. A. (1985). "Common sense in the public sphere: A rhetorical grounding for publics". *Informatologia Yugoslavica*, 17: 67-75.
- Hauser, G. A. (1987). "Features of the public sphere". *Critical Studies in Mass Communication*, 4 (4): 437-441.
- Hauser, G. A. (1998). "Civil Society and the Principle of the Public Sphere". *Philosophy & Rhetoric*, 31 (1): 19-40.
- Hauser, G. A. (1999). *Vernacular voices: the rhetoric of publics and public spheres*. Columbia, South Carolina: University of South Carolina Press.
- Hauser, G. A., y Cushman, D. P. (1973). "McKeon's philosophy of communication: The architectonic and interdisciplinary arts". *Philosophy & Rhetoric*, 211-234.
- Horowitz, G. M. (1996). "Public Art/Public Space: The Spectacle of the Tilted Arc Controversy". *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 54(1), 8-14. doi:10.2307/431676.
- Iveson, K. (2007). *Publics and the City*. Malden, MA: Blackwell.
- Jones, H., Neal, S. Mohan, G., Connell, K. Cochrane, A., & Bennett, K. (2015). "Urban multiculturalism and everyday encounters in semi-public, franchised cafe spaces". *The Sociological Review*, 63(3): 644-661.
- Kant, I. (1981). ¿Qué es la ilustración? (E. Imaz, Trans.). *Filosofía de la Historia* (pp. 25-37). México: Fondo de Cultura Económica.
- Kwon, M. (2004). *One place after another: site-specific art and locational identity*. Cambridge, MA: MIT press.
- Langstraat, F., & Van Melik, R. (2013). "Challenging the 'end of public space': a comparative analysis of publicness in British and Dutch urban spaces". *Journal of urban design*, 18(3): 429-448.
- Levinson, J. (1992). "Pleasure and the value of works of art". *The British Journal of Aesthetics*, 32(4), 295-306. doi:10.1093/bjaesthetics/32.4.295.
- Lipovetsky, G. (2015). "Espace privé, espace public à l'âge postmoderne", en Emilio Duhau (trad.). *Sociológica México* (22). <http://docplayer.es/82869663-Espacio-privado-y-espacio-publico-en-la-era-posmoderna.html>.
- Lippard, L. R. (1998). *The lure of the local: senses of place in a multicentered society*. New York: New Press.
- Marshall, A. (2013). *Principles of Economics*. London: Springer.
- Pérez Ahumada, M. (2010). *Cuando los indeseados se congregan en el mall: prácticas socioespaciales de adolescentes en un espacio semipúblico*. (Tesis de magíster en desarrollo urbano). Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Peterson, M. (2017). "Living with difference in hyper-diverse areas: how important are encounters in semi-public spaces?". *Social and Cultural Geography*, 18(8): 1067-1085.
- Pétonnet, C. (1982). "L'observation flottante. l'exemple d'un cimetière parisien". *L'Homme*, 22(4): 37-47.
- Pinochet, C., y Güell, P. (2018). "Visitantes, audiencias y públicos. Apuntes para un estudio desde las prácticas culturales". *Atenea* (518), 151-166. doi:10.4067/S0718-0462201800020015.
- Pinochet, C. (2016a). "La construcción de lo público en ferias y festivales culturales. Apuntes etnográficos sobre consumo cultural y ciudad". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11 (2), 29-50. doi:10.11144/Javeriana.mavae11-2.cpf.
- Pinochet, C. (2016b). "Abrir las grandes alamedas. Festivales culturales y espacio público en la construcción de un imaginario de la democracia". *Revista Estudios Avanzados*, 26, 1-18.
- Radice, M. (2018). "Putting the Public in Public Art: An Ethnographic Approach to Two Temporary Art Installations". *City & Society*, 30(1), 45-67. doi:10.1111/ciso.12155.
- Salcedo Hansen, R. (2002). "El espacio público en el debate actual: una reflexión crítica sobre el urbanismo post-moderno". *EURE*, 28(84): 5-19.
- Schacter, R. (2014). "The ugly truth: Street Art, Graffiti and the Creative City". *Art & the Public Sphere*, 3(2), 161-176. doi:10.1386/aps.3.2.161\_1.
- Sousa González, E., y Díaz Meléndez, A. (2015). "El Espacio público como eje estructurador, lugar de interacción y reconocimiento del otro". *Revista Urbano*, 18(32): 16-25.
- Tatarkiewicz, W. (1997). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Vernet, L. (2014). The social life of artwork in public spaces: A study of the publics in the Quartier International Montréal. En J. Lossau, & Q. Stevens, *The Uses of Art in Public Space* (pp. 149-166). New York, NY: Routledge.
- Zebracki, M. (2014). Art engagers: What does the public art do its publics? The case of the "Butt Plug Gnome". En J. Lossau, & Q. Stevens, *The Uses of Art in Public Space* (pp. 167-182). New York, NY: Routledge.



## **Sobre el autor**

FABIÁN A. BLOOMFIELD es Antropólogo de la Universidad de Concepción con Magíster en Ciencias Sociales mención en Sociología de la Modernización de la Universidad de Chile. Correo Electrónico: [fabianandresbloomfield@gmail.com](mailto:fabianandresbloomfield@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0002-8975-5578>

RESEÑA

***"Tierra, trabajo y libertad. Conflictos campesinos e indígenas en la provincia de Cautín (1967-1973)".***

**Redondo, Jesús Ángel (2017). Santiago: LOM Ediciones, 188 pp. ISBN: 978-956-00-0950-0**

RESEÑADO POR

**NICOLÁS PAREJA ARELLANO<sup>1</sup>**

 <https://orcid.org/0000-0001-8039-6081>

La región de la Araucanía en Chile, es un territorio que se caracteriza principalmente por sus habitantes originarios y la historia que ello envuelve. Esta región fue la frontera geográfica entre españoles y mapuches durante la colonización, la cual perduró incluso en la república, dividiendo luego, territorio chileno y mapuche hasta la ocupación violenta de este último, generando así, un conflicto de despojo y resistencia permanente que permanece hasta estos días. El libro de Jesús Ángel Redondo nos habla sobre las confrontaciones que involucraron a campesinos, mapuches, terratenientes y el Estado, en una de las dos provincias de esta región: Cautín, ubicada un poco más al sur de la histórica frontera del río Bío-Bío y en una época en que el conflicto por la tierra era compartido entre campesinos y mapuches.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

---

1. Sociólogo, Magíster en Ciencias Sociales, Candidato a Doctor en Ciencias Sociales (UFRO). Docente Universidad Arturo Prat, sede Victoria, Región de la Araucanía. Becario ANID Correo Electrónico: npareja100@gmail.com.

El autor centra su investigación en un periodo fundamental para la historia agraria y rural del país (1967-1973), el cual cobra relevancia por sí mismo, debido a la promulgación de dos leyes muy importantes: La ley de reforma agraria y la ley de sindicalización campesina. Si bien la primera ley de reforma agraria se promulgó en 1962 durante el gobierno de Jorge Alessandri (ley 15.020), esto no trajo consecuencias considerables en ningún ámbito en el campo chileno. Por ello el año 1967 fue tan importante, ya que es el periodo donde, no solo se promulgó una segunda ley de reforma agraria, sino que en la práctica comenzaron las verdaderas expropiaciones. Lo mismo ocurrió con la ley de sindicalización campesina: En 1947 se promulga la ley 8.811 la cual prometía mejoras en el ámbito sindical, pero más que ayudar a la sindicalización, lo que hizo fue instalar trabas a la organización campesina, ello finalmente también fue subsanado por la ley de sindicalización campesina de 1967 que por fin permitía la real organización de los trabajadores rurales. Lo descrito otorga un inmenso valor en el ámbito institucional para los actores sociales que se encontraban en desventaja en las zonas rurales. Esto se mantuvo solo hasta el año 1973, fecha en la cual sobrevino el violento golpe militar, con lo que las estructuras políticas, económicas y sociales del país cambiaron completamente.

Si bien el periodo histórico investigado por el autor (1967-1973) ha sido muy estudiado, esto no pareciera ser un problema para el libro, ya que a pesar de destacar necesarios elementos que sirven al lector como contexto, entrega valiosa información en diversos puntos que matizan un análisis con contenido importante, principalmente en el capítulo 3 "Conflictos sociales en los campos de Cautín entre 1967 y 1973" (pp. 57-128). Gráficos, estadísticas, mapas y relatos de actores sociales en primera persona, se convierten en información nueva y esencial para académicos, estudiantes e investigadores que buscan antecedentes (y análisis) sobre la situación social y política de los campos de Cautín en este periodo. Para lo anterior, el autor utilizó fuentes históricas relevantes como los son, entrevistas a informantes claves, protagonistas del fenómeno estudiado, además de fuentes documentales como diarios regionales (El Austral), documentos de la Intendencia Regional, y registros históricos del Archivo regional de la Araucanía, por nombrar algunos.

La tesis del autor centra sus esfuerzos en dar cuenta, en primer lugar, que este periodo determina la historia rural del país y de la región, a través de un ciclo de conflictos políticos que combina la vía legal o institucional con vías de lucha ilegal, destacando en este ámbito, principalmente las tomas de fundos. Además, el autor establece la coexistencia de dos conflictos que parecieran similares en los fines, pero que se desarrollan por caminos diferentes. Por un lado la lucha campesina, eminentemente económica, y por otro una lucha, que inicia como económica, pero además posee un carácter étnico autonomista, representada por los mapuches. Otro aspecto relevante que se plantea es en relación a los conflictos desarrollados

en la zona, los cuales en su mayoría fueron espontáneos y sin una visión partidaria determinada. Si bien la izquierda en general, y el MIR, el PC y el PCR en particular, tuvieron influencia en algunas movilizaciones rurales de la zona (a través de sus organismos), el texto destaca que esto no fue mayoritario en relación a los conflictos y principalmente a las acciones que se desarrollaron durante este periodo.

El autor agrega algo que, si bien no es inédito, sí es particular en relación con otros trabajos sobre temas campesinos e indígenas de la región: establecer a la provincia de Cautín como el centro de su investigación. Esto otorga un valor especial, debido a que, por la contingencia política de la región, los estudios se han orientado principalmente a la provincia de Malleco, foco del actual conflicto entre el Estado y el pueblo mapuche. Además, el autor, sin desconocer la importancia de los mapuches en relación con la historia del espacio rural en general y agrario en particular (todo lo contrario), destaca a otro actor principal ya casi olvidado en la región: el campesino, principalmente, pobre y sin tierra. Esto lo realiza a partir del análisis histórico del movimiento campesino, el cual se caracteriza, como señala el autor, más por su ausencia que por su presencia en el movimiento social, esto hasta la década del 60, cuando comienza a tomar protagonismo, especialmente después del año 1967. Nos parece fundamental para la historia de la Araucanía otorgarle voz a actores que fueron muy relevantes en la llamada lucha por la tierra y a través de ello cuestionarse el rol que juegan hoy en día a nivel político.

Un tema interesante para el debate, es la interpretación de un hito histórico trascendental en el ámbito rural de la región y la provincia: “El Cautinazo”, levantamiento de campesinos y principalmente de mapuches, quienes a partir del año 71, realizan numerosas tomas de fundos (Henríquez, 2013; Órdenes, 2016). Estos hechos son descritos en extenso y con profundidad en el libro de Redondo, pero no se le otorga la denominación que le confieren los autores referenciados. El autor interpreta este hecho histórico de la misma forma que lo hace Correa et al. (2005), es decir, como el traslado del Ministerio de Agricultura desde Santiago a Temuco (p. 92). Sería muy valioso debatir sobre las diferentes perspectivas de lo que significó “El Cautinazo”, para así poder aunar criterios en este periodo, lo que representaría un profundo aporte al conocimiento de la región y la provincia.

El libro de Redondo se podría describir como un texto académico-historiográfico que aporta a la historia rural del país, además le otorga relevancia a la historia regional y refresca el conocimiento con relación a la zona estudiada, es decir, la región de la Araucanía en general y la provincia de Cautín en particular. El valor está dado principalmente por el hecho de analizar conflictos en un periodo en el cual muchas veces se asume que las clases populares se encontrarían en una situación prioritaria debido a políticas sociales de los gobiernos de turno, lo que ayudaría a evitar conflictos de clase o cualquier acto de rebeldía popular, pero queda demostrado que esto no fue

así. Otro aporte tiene que ver con relevar la experiencia del campesino y su lucha por la tierra, realizando el contraste necesario con la situación de los mapuches, ya que a pesar de que muchas veces se podían unir las reivindicaciones e incluso las acciones, el fin político los diferenciaba, como lo ratifica el autor.

Finalmente, es importante destacar que en ocasiones se asume en el imaginario popular que los conflictos rurales en la Araucanía se remiten a una zona y que su origen es reciente, desconociendo la historia al momento de realizar los análisis, pero el libro de Redondo nos muestra lo contrario, ampliando histórica, geográfica y socialmente la mirada del conflicto por la tierra. Con este libro se reabre el debate y el análisis académico, para salir de la comodidad de la actualidad y poder buscar elementos en la historia que nos ayuden a entender la situación de la Araucanía, especialmente de su espacio rural, foco de los conflictos violentos más intensos del país.

## Referencias

- Correa, M., Molina, R., y Yáñez, N. (2005). *La reforma agraria y las tierras mapuches Chile 1962-1975*. Santiago: Lom ediciones.
- Henríquez, L. (2013) "Cinco décadas de transformaciones en la Araucanía rural" *Revista Polis*. 12 (34), 147-164.
- Órdenes, M. (2016). "Conflicto mapuche-campesino en la Araucanía. Un análisis a partir de la estructura de oportunidades políticas (EOP). 1967-1973". *Revista Izquierdas*, 26, 126-163.
- Redondo, J. (2017). *Tierra, trabajo y libertad. Conflictos campesinos e indígenas en la provincia de Cautín (1967-1973)*. Santiago: LOM Ediciones.

RESEÑA

**Recorridos alternativos de la modernidad:  
derivaciones de la crítica en el pensamiento  
contemporáneo; compilado por Dante Ramaglia.  
– 1a ed.–Ciudad Autónoma de Buenos Aires:  
Teseopress, 2021. 510 p.**

RESEÑADO POR

IVÁN VALDERRAMA AGUAYO<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-5044-1718>

El actual escenario socio-político que enfrenta Latinoamérica implica un profundo repensar respecto a los límites que nos (auto)impone el pensamiento moderno como motor epistemológico del quehacer, en los distintos colectivos humanos y contextos sociales, de nuestro continente. Es por eso que el presente libro, se posiciona como un encomiable esfuerzo que busca sistematizar y articular, desde la crítica, las divergentes líneas de fuga-límites a través de los cuales el pensamiento moderno obtura el devenir de nuestro continente. En consideración a aquello, el eje temático central de los escritos que componen este libro consiste en la *indagación acerca del significado que poseen los acontecimientos históricos y culturales desencadenados a partir de la modernidad*.

Sin duda esta extensa trayectoria de la modernidad (1492-actualidad) tiene como consecuencias un impacto significativo en las relaciones con los otros, la



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

---

1. Licenciado en Educación; Universidad de Concepción; Magíster en Estudios Interculturales; Universidad Católica de Temuco; © Doctor en Estudios Interculturales; Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo Electrónico: [ivalderramaaguayo@gmail.com](mailto:ivalderramaaguayo@gmail.com).

temporalidad, el sentido de la historia, el vínculo con la naturaleza, los saberes, el trabajo, la vida cotidiana, etc. En la búsqueda de analizar el devenir socio-histórico de dichas relaciones, el esfuerzo colectivo de los distintos autores y autoras que construyen la obra, se basa en las elaboraciones teóricas de pensadores y pensadoras de América Latina que ofrecen una aproximación a la significación que tiene, en el pasado y aún en el presente, la serie de acontecimientos, ideas e imaginarios que se vienen proyectando sobre territorios latinoamericanos.

Los trabajos reunidos en este compendio, dan cuenta de la influencia de la modernidad en el pensamiento latinoamericano contemporáneo asumiendo un enfoque crítico que se desprende de diferentes interpretaciones sobre las consecuencias que genera el proceso de mundialización, particularmente en el contexto de América Latina. De esta forma la emancipación continental decimonónica, más que una promesa frustrada que proviene de las tendencias intelectuales modernas, se la contempla como una deuda que pesa sobre la humanidad en nuestro tiempo.

En la primera parte de dicho trabajo, *se repasan algunas de las ideas elaboradas en torno las repercusiones que trae aparejada la época moderna para América Latina*; de esta forma se abre este apartado con el trabajo de Cecilia Sánchez quién aborda la comprensión de la modernidad tradicional, para discutir su costado colonial, instrumental y patriarcal aún vigente. En un segundo momento Roberto Follari discute el concepto de “transmodernidad” de Enrique Dussel (no sin dejar de reconocer su potencial hermenéutico) desde la comprensión de esta como una corriente teórica que remite a diferentes ámbitos conceptuales, difíciles de contrastar entre sí ya que lo posmoderno se concibe como una condición relativa a fenómenos que forman parte de nuestra realidad social, y lo transmoderno se relaciona con un horizonte de futuro. Siguiendo con el análisis crítico de la matriz moderna en base al pensamiento latinoamericano, José Gandarilla Salgado da cuenta de la propuesta interpretativa acerca de la modernidad elaborada por el filósofo ecuatoriano-mexicano Bolívar Echeverría; a partir de su trabajo se destacan las preocupaciones por la estética y la política como elementos a considerar en la revolución del imaginario moderno impuesto en el continente americano. En el estudio de Adriana Arpin, las categorías de “transmodernidad” (Enrique Dussel) y “moral de la emergencia” (Arturo Roig) son analizadas enfatizando su carácter de producto teórico propio de América Latina.

En sintonía con el trabajo anterior, Aldana Contardi se dedica a delimitar en las proposiciones filosóficas de Arturo Roig su reflexión crítica acerca de la modernidad, el estudio muestra cómo se imbrican de modo dialéctico teoría y praxis, en el pensamiento del filósofo argentino, en la medida que Roig plantea que la filosofía posee una función “para la vida” y esta es básicamente emancipatoria.

Como colofón de esta primera parte, Federica Scherbosky analiza algunos aspectos (en base al trabajo de Bolívar Echeverría) de la centralidad en los planos del pensamiento y la materialidad que asumió Europa, se consideran como causas de



ello los cambios científicos y tecnológicos que modificaron las fuerzas productivas. A partir de estas consideraciones se analiza la original elaboración de “lo americano” desde una teoría de la cultura circunscrita a determinados ethos históricos y, en especial, los alcances que posee la concepción relativa al ethos barroco para repensar la experiencia moderna de nuestra América.

La segunda parte de este compendio, trata de dar cuenta de *las proposiciones epistemológicas emergidas de los vínculos relacionales entre la modernidad y la crítica*, considerando en su abordaje teórico las postulaciones de pensadores representantes de la autodenominada “Teoría Crítica” de la escuela de Frankfurt, por un lado, y *de autores identificados-circunscritos al pensamiento crítico latinoamericano, por otro*. El compilado de trabajos que estructura esta parte del libro, sostiene la tesis acerca de la existencia de *modernidades múltiples*, teniendo en cuenta la pluralidad de realidades sociales y nacionales en que se desarrolla la experiencia moderna a nivel mundial-continental. Bajo este supuesto, se examinan las posiciones respecto a la modernidad esbozadas por las sucesivas generaciones de la Escuela de Frankfurt al tiempo que se repasan las concepciones referidas a una crítica de la modernidad, desde los pensadores latinoamericanos.

Inicia dicha labor Fernando Ramírez, quién se ocupa de analizar en profundidad las vinculaciones entre crítica e ideología en la obra de Xavier Zubiri. Como propuesta alternativa examina los planteos acerca de la ontología hermenéutica en Vattimo. Finalmente, una postura intermedia, al tiempo que diferente, es ubicada en la obra del excelso pensador francés Paul Ricoeur, quien intenta mediar entre la crítica de las ideologías y la hermenéutica de las tradiciones. En un segundo momento Rita Moreno aborda la crítica de la modernidad que se reconoce en la obra de Walter Benjamin y Theodor Adorno, quienes señalan la defeción de las promesas del mundo moderno, se indica que la reflexión filosófica actual requiere cuestionar la pretensión totalizante que anuda razón y realidad para basarse, en un principio constructivo que atienda/de respuesta a lo fragmentario en su condición de excluido por su carácter contradictorio, estas consideraciones apuntarían a recuperar un sentido crítico que orienta a la filosofía a su naturaleza constructiva.

Como último capítulo de esta segunda sección, Jorge Palacio trabaja la redefinición que propone Axel Honneth acerca de la Teoría Crítica, de esta forma la idea de dominación sobre la naturaleza, que se traslada al propio autodomínio para asegurar la autoconservación, confluiría en la consolidación de una razón instrumental. El autor se propone abrir la interrogante acerca de la condición estructural y recurrente que poseen las formas de no reconocimiento que se producen durante el despliegue de la modernidad capitalista.

La tercera parte de la obra coordinada por Ramaglia tiene como eje articulador *“La modernidad en los márgenes: relevamientos críticos sobre las fracturas del pasado reciente y los puntos de fuga del proyecto civilizatorio”*.

Este último momento, abre sus páginas con el trabajo de José Santos Herceg quién analiza la vinculación entre modernidad y tortura, centra su estudio en el papel que cumplieron los centros clandestinos de detención y tortura, según su denominación usual en Chile y Argentina. El estudio profundiza en la significación que tuvo la tortura en estos lugares, distinguiendo tres tipos de finalidades: subjetivas, estratégicas y políticas, donde estas últimas orientan a las anteriores. Se desprende de su análisis que el rediseño de las subjetividades y el orden político, implementado mediante la violencia y la tortura, representan una modernidad exacerbada, ya que conducen al extremo el objetivo de la destrucción del otro y de la misma comunidad.

La obra continua con el estudio de Natalia Fischetti quién plantea un cuestionamiento a la ciencia moderna desde un enfoque epistemológico alternativo que apela a la Teoría Crítica frankfurtiana, el giro descolonial y el feminismo descolonial. Se presenta en la obra la denuncia de la colonialidad ejercida en distintas formas, las cuales se han dado con especificidades contextuales en latinoamericana, se remarca de esta forma, la necesaria interdependencia de la categoría de género con las de raza, clase y ubicación geopolítica para una correcta comprensión de los fenómenos propios de América Latina.

En el capítulo coautoría de Noelia Gatica y Eugenia Aguirre se reconstruyen las postulaciones efectuadas por Aníbal Quijano acerca de la posibilidad de una modernidad alternativa en el contexto latinoamericano, en particular a partir del análisis de la noción de “colonialidad del poder” se muestra cómo se establece la diferenciación entre modernidad y modernización, ubicando este problema desde la sociología histórica de América Latina.

A partir de la obra del poeta y político martiniqués Aimé Césaire, Carlos Aguirre analiza los modos en que se elabora una mirada crítica de la modernidad en base a una perspectiva radical que atiende a la vivencia de la colonialidad desde un lugar otro. De este modo, junto a Césaire, habla del no-tiempo para poner en tensión las representaciones dicotómicas de la modernidad, mediante esta analítica, se busca construir en ella un espacio alternativo a la invención de los “cuerpos racializados” y de este modo una alternativa a la noción de tiempo lineal.

En su trabajo, Larissa Mehl da cuenta de los alcances que posee la referencia a la modernidad indígena, trazando la trayectoria histórica y la significación actual de los procesos que han afectado a las poblaciones originarias de América Latina. Como método para la consecución de dicho objetivo, la autora retoma la distinción realizada por Silvia Rivera Cusicanqui acerca de los tres ciclos históricos que caracterizan al “colonialismo interno”: el colonial, el liberal y el populista.

Finalmente, cierra la obra el trabajo de Pía Cartechini, quién aborda las representaciones sobre la infancia en la Argentina (período 1976-1983), de este modo los crímenes cometidos por la dictadura liderada por Videla se comprenden como a partir de la idea de “mito sacrificial” que se presenta con la modernidad. Como marco teórico se retoman las tesis de Hinkelammert respecto a la presencia de una racionalidad mítica en la modernidad, vinculada especialmente a los mitos del progreso y del poder, mediante el cual se sostiene que algo debe ser destruido o subyugado en función de lograr una situación mejor a futuro.

Podemos observar, a lo largo de los sucesivos capítulos reseñados, una evidente línea conductora que articula el trabajo liderado por Dante Ramaglia en aras a defender y relevar la importancia de repensar la modernidad en cada uno de nuestros diversos contextos, como la presencia de una imposición contingente al quehacer de nuestras comunidades locales-estatales-nacionales y al mismo tiempo como la histórica presencia de un proceso en común. Valorable es el esfuerzo en cuanto supone coordinar y corporeizar el trabajo de más de una veintena de autores y autoras que, dentro de sus temáticas, abordan una pluralidad de tópicos eclécticos y en algunos casos tangenciales. No obstante, queda para el público destinatario de la obra comprenderla como un todo-parte; en cuanto la especificidad particular de cada capítulo puede (y debe, a nuestro juicio) entenderse desde el prisma global del texto. Hacernos parte del llamado al que Ramaglia nos conmina cuando se habla de repensar la modernidad en el mundo contemporáneo implica el ejercicio de sentipensar la contingencia y la historia, en cuanto y como podemos ver en los sucesivos capítulos, es una historia que recorreremos en común desde larga data.

DOCUMENTOS Y TESTIMONIOS

## **Bandera(s) mapuche, diseño e historia: Entrevista a Jorge Weke a 30 años del “Wenüfoye”**

**RICARDO LABRA MOCARQUER**

*Investigador independiente, Chile*

**RESUMEN** Ad portas al quinto centenario de la llegada de Cristóbal Colón al bautizado continente americano las comunidades mapuche asociadas al *Aukin Wallmapu Ngulam*, o Consejo de Todas las Tierras, realizaban diversas acciones en pos de reflexionar sobre las implicancias de este hecho, junto con avanzar en lo que llamaban la “descolonización ideológica”. Una de estas acciones fue un proceso creativo y colectivo que dio origen, inicialmente, a cinco banderas de las Identidades Territoriales mapuche como paso previo de una “bandera única”, posteriormente denominada Wenüfoye. Años después de su primera exhibición, el 6 de octubre de 1992, el Wenüfoye se ha consagrado como referente automático de lo mapuche en el mundo contemporáneo.

El desarrollo de estas banderas fue realizado en conjunto a diversas comunidades que se reunían a conversar y discutir en torno a los simbolismos y configuraciones que los emblemas deberían presentar. Jorge Weke, diseñador gráfico mapuche-williche, fue el responsable de escuchar, anotar y materializar las voces e ideas de este proceso, delineando prediseños y sintetizando las propuestas finales. Frente a la creciente importancia que ha adquirido la bandera, aspectos de su historia tenuemente esclarecidos, la aparición de otras banderas, y las potencialidades de similares procesos participativos, se presenta una entrevista al diseñador responsable de esta. De la entrevista se desprende la



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

diversidad de ideas y diseños que el proceso congregó, su cualidad colaborativa, y algunos aspectos de las condiciones de posibilidad de las materialidades mapuche contemporáneas.

## Introducción

Jorge Weke Katrikir es el actual werken del Parlamento de Koz Koz, organización mapuche que retomó el nombre y la senda trazada por aquellos caciques que se reunieron, a principios del siglo XX en las cercanías de la actual ciudad de Pangipüll, para intentar concordar acciones mancomunada para enfrentar las consecuencias del colonialismo en la zona. Hacia finales de dicho siglo, Jorge Weke era miembro del *Aukin Wallmapu Ngulam*, o Consejo de Todas las Tierras, organización que desde Temuco emprendió múltiples tareas, en distintos territorios, orientadas a que el Pueblo Mapuche recompusiera sus desgarrados tejidos sociales y obtuviera una mejor posición frente a la sociedad no indígena. Entre dichas tareas destaca el proceso de creación, en conjunto a comunidades al este de la cordillera de los Andes, de una bandera que representara al Pueblo Mapuche, su historia y cosmovisión, además de cinco banderas asociadas a las Identidades Territoriales.

La importancia de este proceso, el cual culminó con la presentación de la “bandera única” el 6 de octubre de 1992, es diversa: fue un proceso creativo y concertado realizado por personas mapuche en pos de la obtención de un objeto novedoso y no tradicional; permitió una forma, tan efectiva como icónica, de expresar la presencia mapuche en el espacio público; permeó en una gran cantidad de colectivos, indígenas y no indígenas, enarbóndose en una multiplicidad de disputas políticas y sociales; migró tanto hacia contextos gubernamentales, apolíticos, y a una gran cantidad de objetos que portan, en su superficie, los componentes gráficos de la bandera. En definitiva, la bandera se constituyó como un símbolo de lo mapuche en el mundo actual.

Jorge Weke ejercía el rol de diseñador gráfico en *Aukiñ Ngalmapu Ngulam* cuando asumió la responsabilidad de recoger las por él llamadas “hebras” de múltiples conversaciones que muchos peñi y lamngen sostenían durante largas jornadas en torno a la materialización gráfica y simbólica de lo mapuche. El joven diseñador fue tejiendo estas hebras a lo largo de un proceso participativo que decantó en la bandera, actualmente conocida como Wenüfoye.

En esta entrevista, grabada hacia casi 30 años desde la creación y presentación de la bandera, su diseñador responsable abordó distintos temas que nos permiten comprender mejor la génesis de las diversas banderas mapuche, y también nos señala aspectos no del todo esclarecidos en torno a estas: las banderas utilizadas en rogativas, los referentes históricos, la creación de las banderas de las Identidades Territoriales, la naturaleza colectiva de estos procesos, los fundamentalismos historicistas con los que a veces se revisten las materializaciones mapuche contemporáneas, entre otros elementos referidos por Jorge Weke .

El documento aquí presentado es una versión reordenada, revisada y autorizada por Jorge Weke basada en una entrevista semiestructurada sostenida a finales de febrero del 2022 en el espacio denominado “La Ruka”, actual sede del Parlamento de Koz Koz, ubicada en calle Jorge Alessandri (S/N), Pangipulli. Se han añadido corchetes como elemento esclarecedor; todas las Imágenes mostradas, salvo la Figura 6, fueron comentadas durante la entrevista.

## Entrevista

RLM: Antes de comenzar hablando del Wenüfoye quería preguntarle por las formas en que el Pueblo Mapuche se ha relacionado con el objeto “bandera”. Me parece que la idea de bandera nacional, es decir, una composición de diversos elementos gráficos como representación de un pueblo y sus ideales, no es algo que estuviese muy presente en las prácticas tradicionales mapuche.

Jorge Weke Katrikir: Por comunidades hay banderas, azules y blancas, algunas tienen una luna o medialuna. Las guarda una persona de cierta importancia para la comunidad, el llamado kalfuwentru, o el lonko, a veces la machi. Por lo general, la más usada en rogativas ceremoniales, en comunidades, son azules, a veces la mitad azul y la mitad blanca, otra veces tienen otro color, pero la mayoría son azules.

Las comunidades en varios lugares, incluso en algún momento colocaban, en la rogativa, la bandera chilena, y la cruz del cristianismo. Era bastante raro pero la gente igual hacia sus rogativas, ngillatun, kamarikun, y otras ceremonias, usando la bandera chilena.

Ahora, el significado que tienen estas banderas es uno ceremonial, aunque yo nunca pude encontrar el significado de la bandera chilena al ser usada en ceremonias, nunca pudimos encontrar el sentido que le daba la gente.

En el caso del ngillatun la bandera es azul, algunas son bien azules, sin ningún diseño, así como también la bandera amarilla. Eso tiene más significado. El azul tiene que ver con el Wenumapu, la otra dimensión espiritual (que no solo tiene que ver con la mirada hacia arriba, sino con una dimensión distinta, espiritual); el amarillo con la salida del sol Tripay antu, las primeras energías, el despertar de la aves...

RLM: La presencia de banderas chilenas en rogativas, ¿es algo que usted vio?

JWK: Si

RLM: ¿Desde cuándo lo comenzó a ver? ¿Desde cuándo cree usted que se comenzó a usar?

JWK: No sabemos, aunque ese uso yo lo vi principalmente cuándo vivía en la novena región, ahí lo vi mucho. Es parte de la colonización. Así como se entrometió la cruz, estando en trance una machi pero usando la bandera chilena. Es una cosa contradictoria. No así aquí [Panguipulli] que se ven banderas blancas azules o amarillas... creo que allá son parte de la intromisión del colonialismo, y la gente muchas veces no se da cuenta.

RLM: Y con respecto a las banderas de las comunidades, ¿estas tienen su propia bandera, única y particular, una bandera que sirva de identificador, de forma tal que otras comunidades las reconozcan?

JWK: En la comuna de Panguipulli y alrededores uno va a una ceremonia y ve que una bandera puede tener algunas características particulares, otras comunidades pueden tener banderas con otras características, pero uno conoce a las personas, uno reconoce a las comunidades no solo por las banderas, sino también porque las personas nos conocemos. Estos diseños no varían mucho, cada comunidad puede tener la suya, pero puede ser igual o muy similar a la de otra comunidad. Se usan para ceremonias, no tanto para reconocer a las comunidades.

RLM: En qué momento usted escuchó por primera vez la idea de tener una bandera mapuche que representará a más de una comunidad, algo así como una “bandera nacional”?

JWK: Yo creo que fue una creación bien colectiva, en las ideas. Antes del Consejo alguien ya había dicho que el Pueblo Mapunche<sup>1</sup> tuvo una bandera, Orelie-Antoine, cuando generó la República Mapunche<sup>2</sup>. Y cuando llega el año noventa ya es sabido que el Pueblo Mapunche tuvo bandera. Pero Aucán [Huilcamán], que era una persona que salía al exterior, decía que no teníamos una identificación propia, porque andar con una manta era muy pesado, y muchas veces podía hacer mucho calor. Entonces se empieza a generar la idea de ese símbolo, una bandera, como antes ya hubo una, pero que no sea ahora un no mapunche que haga la bandera, como la bandera de Orelie-Antoine, sino que lo hacemos nosotros como mapunche.

Y como Consejo de Todas las Tierras decidimos hacerlo. El Consejo de Todas las Tierras, como otras organizaciones, se habían separado por contiendas al interior de Ad Mapu... antes del año noventa, en el verano de 1989, se dividió una vez más el Ad Mapu, por problemas de liderazgo, aunque también por cuestiones políticas, porque en aquel tiempo habían varios partidos al interior de Ad Mapu, y entre eso una parte de ellos, una fracción, se salen de esta organización. Incluso antes ya nos habíamos

---

1. En la actual región de Los Ríos, como en sectores cordilleranos y en la actual Argentina, muchas personas utilizan el vocablo “mapunche”, y no “mapuche”. Jorge Weke cuenta que Mapun no es solo la tierra, sino el universo múltiple, el pluriverso [conversación con Jorge Weke, 18 de marzo del 2021].

2. Orelie-Antoine de Tounes, funcionario francés nacido en 1820, ingresó a *Wallmapu* en 1860 y redactó, a finales de dicho año y con la aprobación del lonko Kilapan, entre otros, un decreto que proclamaba la creación de una monarquía hereditaria. Complementariamente, creó una bandera, la cual parece haber sido aceptada por diversos lonko mapuche: “Ahora bien, los indios de la Araucanía y la Patagonia me han proclamado de forma voluntaria como su Rey, y han adoptado mi bandera azul, blanca y verde” (Orelie-Antoine, desde la cárcel de Los Ángeles, enero de 1862, en Salgado, 2020, p. 92).

juntado como disidentes de las decisiones adoptadas por el P.C. al interior de Ad Mapu, en la sede de la sociedad mapuche Newen en calle Carrera, y en el Sindicato de trabajadoras de Casas Particulares, en calle Claro Solar.

Antes de la división se había discutido, al interior de la organización, la idea de los 500 años, y se había generado una comisión ante los 500 años de invasión del territorio mapunche, y eso finalmente no prosperó al interior de Ad Mapu. Se tuvo que romper relaciones, para armar el Consejo de Todas las Tierras, y ahí se arma la comisión ante los 500 años. Es decir, esa idea que se había instalado al interior de Ad Mapu se instala al interior del Consejo de Todas las Tierras.

RLM: Usted mencionó algo sobre la manta, el poncho, como forma de distinguirse y marcar la presencia en contextos políticos, y que la bandera se originó un poco pensando en ocupar ese rol: la distinción. Antes de la bandera, esa distinción ¿era generada con qué tipo de objetos o marcadores?

JWK: La vestimenta, principalmente. Cuando se iba a marchas, en Santiago o en cualquier ciudad, en Concepción, Valdivia, donde sea. En el caso de hombres y mujeres, independiente del grado de temperatura que hubiese, había que colocársela. El tralilonko, y algunos se colocan hojas de laurel o canelo sobre la cabeza, etc.... Era bien distintivo, y así vestían casi todos los que eran mapunche e iban encabezando la marcha. Los que no eran mapunche iba detrás, apoyando la marcha.

RLM: Antes de hablar del Wenüfoye quería saber si me podría contar algo sobre el proceso de creación de las banderas de las Identidades Territoriales. En Aukin [publicación periódica del Consejo de Todas las Tierras] se comienza a hablar sobre la idea de hacer una bandera a principios de 1991, y en el número de abril se explicita el proyecto de las banderas de las Identidades Territoriales (Figura 1).



**Figura 1**

*Página 8 de Aukiñ N°6, abril de 1991.*

Ante los 500 años de negación

## PROYECTO DE BANDERA SIMBOLIZA LA EXISTENCIA DE LA NACION MAPUCHE

En el Meli Witran Mapu realizado el año pasado en la ciudad de Valdivia, se abordó por primera vez este importante acuerdo. Desde esta fecha las comunidades hicieron llegar sobre 500 proyectos de banderas, en donde cada uno respondía a su historia, cultura, esperanza y la necesidad de exteriorizar nuestra identidad y vigencia como pueblo. Esta vez se acordó condensar cinco proyectos de bandera que representan las identidades territoriales Mapuche, luego estas seguirán siendo discutida en todas las comunidades que no han participado en este proceso todavía. A continuación explicaremos lo que representa cada color.

Rojo es la sangre derramada por la guerra tanto con los Españoles como con el ejército Chileno. Verde es la naturaleza, es la tierra, es la medicina. Celeste es el cielo, es la esperanza, es la proyección

ininita del pueblo mapuche. Amarillo es el sol, es la luz. Blanco es la cordillera que cubre la tierra Pehuenche, es la claridad del pensamiento mapuche. El Cultrun representa a la mujer, Machi, los cuatro puntos de la tierra, la redondez de la tierra y sus movimientos en el espacio.

Este proyecto de bandera queda abierto para recibir cualquier sugerencia, estando programado culminar el 92 con una bandera única de toda la Nación Mapuche.

Latquenche	Pehuenche	
Müllche	Huenteche	Nagche

Sin embargo, en prensa se ven estas banderas incluso antes de esa fecha. Por ejemplo en esta imagen, de octubre de 1990, se ve una bandera que podría ser la Huenteche, y en esta otra foto, de octubre de 1991, se ven, al interior de la sede del Consejo, otras banderas (Figura 2). Esto me parece extraño, porque en *Aukiñ* se llama a la creación de las banderas a principios de 1991, pero los recortes de prensa muestran la existencia de dichas banderas previo a esa fecha. ¿Cómo y de dónde surgieron esas banderas?

## Figura 2

*De izquierda a derecha: Marcha del Consejo de Todas las Tierras el 11 de octubre de 1990 (El Austral 12/10/1990, p. 07). Interior de la sede del AWN'g (El Austral 18/10/1991, p. 05).*



JWK: Las banderas de las Identidades Territoriales se relacionan con el proceso de la bandera mapunche, la Wenüfoye. Si bien somos una nación mapunche, en el Consejo reconocíamos elementos e Identidades Territoriales diferentes, como los Lafkenche que viven del mar, o los Pewenche que viven del pewen. Sus ceremonias también son distintas; a veces se plantea que el árbol sagrado mapunche es el canelo, y eso no es así, porque por ejemplo en la zona Pewenche el árbol sagrado es el pewen. Aquí, Williche, nuestro árbol o planta sagrada es el colihue y el triwe (el laurel), en algunas partes de la zona Lafkenche es el maqui. Entonces, como las características son distintas, se llama a la creación de estas banderas mapunche, se les pregunta a las personas por su propia visión, como ven las diferentes Identidades Territoriales la existencia de una bandera. Las personas comenzaron a crear sus propias banderas, en distintos formatos... en hojas de cuaderno, algunos traían las banderas listas en género, con diferentes dibujos y paisajes y desde ahí, en varias reuniones, se sacaron como 5 anteproyectos. Esos anteproyectos se devuelven a las personas para saber qué les parecía, se les preguntó “¿aquí está representado lo que usted quiso decir?”, se conversa. Ahí yo me di la tarea de escuchar mucho a la gente, ahí en la parte de atrás de la sede del Consejo yo tenía un taller de serigrafía y en donde hacía muchos dibujos para la elaboración de cartillas, lienzos o tarjetas, y con un mate y con las ñaña y los peñi, cuando no alcanzaban a entregar la información en la reunión se quedaban ellos en la noche, y conversamos mucho, y yo iba tomando esas hebras de conversación, lo escribía y además aprovechábamos de diseñar una bandera, que vaya quedando más o menos planteado y plasmado lo que ellos decían. A medida que iba pasando el tiempo, íbamos socializando esa información y al mismo tiempo creando símbolos distintos. Salieron varios tipos de diseños de banderas mapunche, hasta que fueron quedando las definitivas (Figura 3).

**Figura 3**

*Banderas de las Identidades Territoriales, de izquierda a derecha, arriba hacia abajo: Jorge Weke con bandera Williche, Cristian Coliqueo con bandera Pewenche, Beatriz Coliqueo con bandera Wenteché, en el centro bandera Nagche, Nivaldo Traipe con bandera Lafkenche (Weke, 2015, p. 5).*



RLM: Este proceso que usted me cuenta, donde se les dice a las comunidades de las Identidades Territoriales "comiencen a crear sus propias banderas que los representen", en qué momento comenzó ese proceso?

JWK: Desde el año 1990 hasta el año 1992. Un año después de la separación de Ad Mapu, entre recuperaciones de tierras, la insumisión y reconstrucción de nación mapunche, se comienza a dar el proceso de la creación de la bandera mapunche.

RLM: En la página de *Aukin* (Figura 1) se dice que hacia abril de 1990 las comunidades ya habían hecho llegar unos 500 proyectos de banderas. Usted tuvo que haber visto hartos de esos proyectos de bandera, no?

JWK: Todos.

RLM: ¿Y esas banderas?

JWK Nacen junto a la idea de sacar una bandera mapunche única. Se empieza a trabajar con distintos formatos, no recuerdo exactamente en qué tiempo partimos, pero fue durante el año noventa porque se trabajó prácticamente un año para tener listos los cinco anteproyectos de las Identidades Territoriales, y esos anteproyectos yo mismo me di el trabajo de colocarlos en la sede del Consejo (Miraflores 1326) en unos mástiles de colihue, que la sede parecía embajada. Y pasó como un año después, un año de conversación para sacar la bandera única.

RLM: El Wenüfoye es una síntesis de muchos elementos que, luego de haberlos conversado con diversas comunidades, usted realizó. Usted dijo “así va a ser el Wenüfoye”:

JWK: Si

RLM: Y con respecto a las banderas de las Identidades Territoriales, quién dijo “así van ser”?

JWK: Las propias comunidades. Llegaron muchas, entonces a mí me tocó hacer una síntesis, y después mostrarles una, dos, tres banderas para preguntar ‘¿Cuál queda mejor para ustedes?’ con todos los elementos que ellos habían entregado “¿está podría ser, o esta otra podría ser?”, entonces ellos eligieron una, dos, tres, y las que tenían mayores elementos que les pertenecía, eso finalmente fue quedando como bandera única para esa Identidad. Y así salieron las cinco, finalmente. Me di ese trabajo con la gente, la preselección para que ellos escogieran. Un muy lindo trabajo.

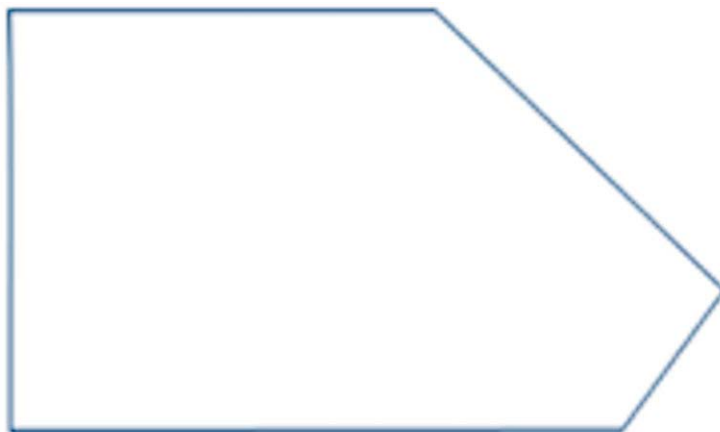
Antes se decía que éramos mapunche, pero como que no había mucho arraigo con su propia Identidad Territorial. Y ahí fue importante, porque junto a la entrega de ese símbolo se ayudó a fortalecer su propia identidad.

RLM: ¿Hay algún diseño que usted recuerde o qué se le haya quedado grabado?

Recuerdo sí que desde mi comunidad llevamos una especie de banderín, que tenía un lado más largo, un lado diagonal, algo así como un corte de 45 grados (Figura 4). Después se modificó ese diseño sí, y quedó el diseño de la bandera Williche que conocemos.

#### **Figura 4**

*Esquema de pre-diseño de bandera Williche, compuesta por colores azul, amarillo, verde, café y una cinta roja; información y dibujo cortesía de Jorge Weke.*





RLM: Sobre el Wenufoye. Es un proceso en donde el Consejo se junta, viajan y conversan con personas de los cuatro puntos de la tierra, Puelmapu incluido. Hay algún diseño que usted recuerde o que se le haya quedado grabado? ¿Qué será de esos materiales?

JWK: Esos materiales se perdieron, no sé qué se habrá hecho. Pero eran muchos, como se ve en la foto (Figura 5). Llegado el año 1993 yo me separé del Consejo, así que esos materiales no los vi más, aunque igual no había un orden bastante meticuloso en ellos mismos. Yo era parte del Grupo de Teatro, y trabajamos para que el Consejo fuese una organización más o menos grande, y tuvimos problemas internos y como Grupo de Teatro, que éramos parte del Consejo, finalmente nos retiramos, la mayor parte del Grupo de Teatro nos retiramos del Consejo, y ahí se quedaron ellos [El Consejo] con el material. Ellos tuvieron que salir de la casa, Miraflores 1326, porque esa era la sede del Grupo de Teatro mapunche, y tuvieron que buscar otro espacio para seguir con su organización.

### Figura 5

*Algunas de las propuestas de banderas, muy posiblemente mostradas en reunión en Zapala, Puelmapu, en septiembre de 1992 (Confederación Mapuche de Neuquen, 2020).*



RLM: ¿Quién le puso el nombre Wenüfoye a la bandera?

JWK: Eso es posterior al Consejo de Todas las Tierras, a la figura que nosotros levantamos. Nosotros le decíamos bandera mapunche no' más, no tenía otro nombre. Alguien, por ahí, no sé quien, comenzó a llamarla Wenüfoye, no nos dimos ni cuenta cuando se le comenzó a llamar Wenüfoye. A mí, personalmente, no me gustaba mucho el nombre, porque Wenüfoye, en el caso de la zona Nagche, es un colihue que tiene unas ramas arriba atado de hojas de canelo, y eso es lo que se utilizaba como wenufoye, en las rogativas, eso se coloca en el rehue, o se usaba en el baile circular, se utiliza ese símbolo. Esto ocurre principalmente en la zona Nagche. Con esta bandera alguien, por ahí, asimilo esta figura del atado de ramas con hojas de canelo en vara de colihue con la bandera, y le coloco Wenüfoye. Si leen los textos de *Aukiñ* no dice Wenüfoye.

RLM: ¿En qué momento cree que habrá ocurrido esa transición hacia el nombre Wenüfoye?

JWK: Recuerdo que fue cuando nosotros ya habíamos entrado a otro procesos como Grupo de Teatro, en donde hacíamos talleres educativos para niños mapunche, como un jardín infantil en la ciudad de Temuco, yo estaba en eso cuando comencé a escuchar lo del Wenüfoye, por ahí por el año 1997, 1998 yo creo. No me pareció bien.

RLM: Con respecto al Wenufoye, están todos estos diseños, pre diseños, que rondaban por todo Wallmapu y llegaban a la sede en Miraflores, y ahí usted los miraba, y pensaba en la mejor propuesta. ¿Eso fue un proceso solitario o más personas lo acompañaban?

JWK: Se hacían reuniones, muy extensas, especie de jornadas. Las personas que iban a presentar sus propuestas a veces realizaban extensas oratorias, lo que a veces incluso significaba que el orador hablaba de otros temas no relacionados a los diseños presentados. Se tuvo que hacer una síntesis, muy trabajada, para qué se entienda lo que los peñi querían decir, porque lo demás era lo que algunos llaman "paja molida", hablando sobre otras cosas que no cabían en lo que estaba diciendo, pero había que sacar lo mejor, para sacar esa síntesis. Tengo un cuaderno, en donde tengo las ideas escritas y dibujos, los pre diseño.

RLM: ¿Cómo pasó la creación del Wenüfoye, cuando fue?

JWK: El 5 de octubre de 1992. En principio se llamó a una manifestación, con varios días de anticipación, para que la gente se prepare para la marcha [en donde sería presentada la bandera]. El día anterior a la marcha teníamos una reunión grande, en donde se presentó un pre diseño de la bandera, un dibujo en un formato de papel cartulina, un diseño final, se aprueba y se empieza a trabajar en la noche, trazando la pintura con pincel, se coció a máquina, un trabajo durante la noche y la madrugada. Ese anteproyecto se presentó a la asamblea, donde había representantes de distintos lugares alojados en la misma sede, gente de Puelmapu también. De estos representan

tes, habían dos por territorio, o uno, a veces más, y ellos eran los responsables de decir "sí, esa va a ser la bandera". Lo importante era tener un símbolo, y se recogió toda la historia y todo lo que habían hecho como organización, todo lo que se había plateado de parte de la misma gente. A veces incluso salieron ideas religiosas, así como yo le planteaba recién la cruz del cristianismo en comunidades para el ngillatun, también habían hermanos mapunche que planteaba cosas afines a la religión occidental.

RLM: ¿Banderas con crucifijos?

JWK: Sí, también habían cosas así.

RLM: ¿Y el día de presentación de la bandera, la mañana del 6 de octubre?

JWK: La televisión comenzó a mostrar, en la noche, la cantidad de policías que habían llegado, incluso desde Santiago, pero la marcha ya estaba acordada, no había vuelta atrás. Pero fue bien fregada la situación. No alcanzaron a llegar todas las columnas de personas que venían a la marcha, que venían desde la entrada norte de Temuco, la entrada Sur, la entrada Niagara, otra desde Chol Chol. Nos íbamos a concentrar todos en un solo lugar, y cuando empezó a quedar la escoba estas delegaciones se vinieron a la rápida al centro [de la ciudad], a presentar apoyo. De ahí nos fuimos en un camión, también había un bus que estaba buscando gente. No se alcanzó a hacer la marcha, por las bombas lacrimógenas, perros policiales. Recuerdo también que dos camiones lanzagases se metieron a la plaza Lautaro [donde iba a ser presentada la bandera], y chocaron entre ellos. Toda la gente llorando por el gas. Llegamos corriendo a la sede, Miraflores 1326, no alcanzamos a entrar todos a la sede. Aucán se pegó un discurso, diciendo que la fuerza policial y represiva se pasaría de insolente si llegaban a la misma casa, y pasó eso, llegaron a la misma casa. Tiraron bombas por donde les dio gusto y gana. Al interior de la sede teníamos un patio más o menos grande, y las bombas llegaron adentro del patio. Hay un policlínico en ese lado, y las bombas se metieron hasta adentro del policlínico. Habían casas comerciales también, y el agua se metió hasta adentro. Y en una de esas el Aucán sobre una camioneta se levanta, muestra la bandera y dice "este va a ser el símbolo nacional mapunche, la bandera nacional, la que ha salido hoy día", ese fue como un discurso, bien cortito, y eso fue lo que quedó en la historia. Y después, cuando hablaban de los mapunche, lo primero que salía en la televisión era la bandera.

RLM: Y qué será de esa bandera, la que se confeccionó entre la noche del 5 y la madrugada del 6 de octubre, aún existirá?

JWK: Alguien puede que lo tenga. Yo no sé.

RLM: Actualmente la bandera mapuche, al figurar y ser expuesta en muchos lugares, se ha consagrado como un símbolo mapuche. Esta "victoria" de la bandera, sin embargo, no siempre estuvo asegurada. Durante los años noventa la bandera fue cuestionada y criticada por la institucionalidad gubernamental y por organizaciones mapuche. ¿Esperaban ustedes que la bandera fuese rechazada por otras organizaciones? ¿A qué se deben las controversias que la bandera generó?

JWK: El Consejo de Todas las Tierras es una organización más, que no representa a toda la nación mapunche. El Ad Mapu es otra organización; todas las organizaciones que existen no representan a toda la Nación. Si algunas partes de la Nación Mapunche, que nosotros llamamos para que se sumaran, no quisieron, no es problema de nosotros. Si alguna parte se resta de algún proceso, es problema del que se resta. Nosotros, el Consejo, por ejemplo, nos restamos de la discusión de la Ley Indígena, eso es verdad. Nosotros los mapunche no tenemos una organización única, una relación única. Incluso he visto, en las redes sociales, que algunos plantean que la bandera mapunche, ahora conocida como la Wenüfoye, fue un pacto hecho con el gobierno. ¡Ja!, nosotros nunca pactamos con el gobierno de aquella época. La bandera la hicimos solos. ¿Porque se dice eso? Bueno, porque la bandera mapunche tiene una estrella de cinco puntas. Algunos han tratado de cambiarle la estrella de cinco puntas por una estrella de ocho puntas. Puntas más, puntas menos, la idea de estrella también es parte de la colonización, creo yo, pero lo que se describió en la bandera, y eso lo planteó una lamngen cuando le pregunté porque se planteaba la estrella de cinco puntas, fue que nosotros tenemos cinco sentidos, además tenemos cinco dedos de las manos, para completar diez tenemos los cinco dedos de las pies, tenemos cinco articulación más importantes de nuestro cuerpo (Weke, 2015, p. 10), y eso también lo utilizan los pájaros y otros animales. Y la figura estrella roja fue un símbolo de nuestro origen, pero esto no significa que nosotros hayamos pactado con alguien para colocar esa estrella ahí.

A algunos le gusta más la estrella de ocho puntas, entonces han tratado de cambiarla de cinco por la de ocho puntas.

RLM: Sí, le quería preguntar sobre la bandera azul con ocho puntas, la “Wuñelfe”. Yo nunca he visto esa bandera en los archivos de prensa, documentales, u otras fuentes de los años noventa. Lo más similar que visto es una bandera azul con una estrella blanca de cinco puntas en un reportaje periodístico que cubrió la cabalgata o “gran marcha” iniciada en Cañete y que finalizó en Concepción (octubre de 1999)<sup>3</sup>. ¿Usted recuerda cuando comenzó a ver la bandera azul con estrella de ocho puntas?

JWK: Cuando estábamos construyendo la bandera mapunche vimos la pintura de Subercaseaux [tríptico “El Joven Lautaro”, Pedro Subercaseaux]. Las pinturas no son, en muchos casos, objetivamente ciertas. Pero ahí sale una bandera mapunche, y creo que esa es la que se traslada, cercano a los años noventa, con esta “Wuñelfe”, pero no es exactamente la misma bandera, que es solo azul y con la estrella de ocho puntas. Y bueno, la gente dice que esa es la primera bandera, la más antigua, que la utilizaron en tal o cual guerra, pero eso es parte de la fundamentación actual. Lo mismo ocurrió con la bandera roja con estrella de ocho puntas de ahora (Figura 6), y que en

---

3. Video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=8nHZEMMMxNA&t=1117s> detalle de bandera en minuto 18,37.



redes sociales se planteó que esa bandera salió en la guerra no se cuanto, se empezó a fundamentar que esta es la bandera antigua que habían utilizado los mapunche en la guerra. Esa roja yo no la había visto. Ahí me da la sensación de querer fundamentar con algo que quizá no existió, que no muestran registros bibliográficos. Porque si hubieran dicho, con esa bandera roja, por ejemplo, “esto lo utilizamos hoy día, después de la muerte de Camilo Catrillanca, y la utilizamos hoy día cuando existe la militarización en el Wallmapu” estaría bien, más allá del fundamentalismo que hacen, se podría decir “esta bandera la sacamos aquí, este año, y esto va a quedar planteado desde aquí por todos los años que sea necesario cuando el ejército invada territorio mapunche”. Eso me parecería más correcto que ir diciendo “esto es más antiguo”, o andar peleándose por banderas.

Yo no voy a andar peleándome por banderas, de hecho, he tomado varias banderas mapunche, la Williche, esta misma que ayudamos a construir [apunta a la bandera del Parlamento de Koz Koz, colgada al interior de la sala], la bandera azul. De hecho, el peñi Hector Llaitul dijo que nosotros somos un pueblo distinto y diverso, y eso no quiere decir que vamos a tener problemas, que podemos tener dos banderas y convivir bien, que tenemos dos banderas, en este caso la conocida como Wenüfoye y la Wuñelfe.

### Figura 6

*De izquierda a derecha: Protestas posteriores al asesinato de C. Catrillanca (BBC 2018); llamado a levantar bandera roja en zonas de resistencia, comunidad Temucucui post Weichan Txawun (reunión militar) del 26 del 10 del 2021 (Infogate 2021).*



RLM: O sea, eso de andar peleándose por qué es lo más antiguo ¿quizá no tenga tanto sentido?

JWK: No, para mí no tiene sentido. Si esta bandera fue construida en el año 92, lo decimos así nosotros.

RLM: En algún momento la bandera mapuche se utilizaba exclusivamente para motivos políticos, pero actualmente se utiliza en una gran diversidad de contextos. Aparece en programas de televisión, conciertos, incluso en algunas misas católicas. ¿Qué le parece esta diversidad?

JWK: Hay contextos en que yo comparto plenamente el que se use la bandera. Procesos reivindicativos, manifestaciones, apoyo al Pueblo Mapunche o apoyo hacia la libre determinación que está simbolizada también en ese símbolo autónomo que sacamos, la bandera, y que tiene esa libertad de apoyar a pueblos oprimidos. Pero hay cosas que la institución se aprovecha, una vez más, para mantener a los mapunches domesticados, como el caso de la iglesia católica o en el caso de algunas instituciones públicas. Yo no estoy de acuerdo en que se coloque la bandera, en algunos casos, como en Temuco, que se coloque en la Intendencia, por ejemplo. Al mismo tiempo que existe la represión brutal contra el Pueblo Mapunche, se tiene la bandera ahí. Ese tipo de burla no me parece. O si hubiera aquí en Pangipulli, si hubiese una bandera mapunche en estos edificios, mientras se sigue vulnerando derechos hacia el Pueblo Mapunche, no me parece. Se puede utilizar la bandera en edificios públicos siempre que se respete de verdad al Pueblo Mapunche, que se coloque como símbolo de respeto y de igualdad, pero no de sumisión.

RLM: ¿Y cuándo se ve en las marchas? La bandera mapuche fue muy protagonista en las marchas del estallido social post octubre del 2019. En ese tipo de manifestaciones, ¿a usted qué le parecen?

JWK: Ahí me parece bastante enaltecedor. Muy imponente ver banderas mapunche en manifestaciones de libertad de los pueblos.

RLM: Y en los lugares que no están intentando disputar poder?

JWK: La idea es que, cuando se vea una bandera, esté la presencia mapunche. La bandera ayuda a que no se oculte al mapunche, como se ocultaba antes. Antes había un ocultamiento fuerte, con la Dictadura, por ejemplo, cuando se dividieron las tierras, se dijo que iban a dejar de ser mapunche sus propietarios<sup>4</sup>, y en este contexto muchos dijimos “no podemos dejarnos morir porque lo dice el dictador, tenemos que salir adelante con toda la fuerza necesaria”. Y la bandera entonces se coloca donde hay que colocarla.


---

4. Se refiere al Decreto Ley 2568, promulgado en el 22 de marzo de 1979, el cual dividió la propiedad comunitaria mediante inscripción individual, estableciendo además que “las hijuelas resultantes de la división de las reservas, dejarán de considerarse tierras indígenas, e indígenas a sus dueños o adjudicatorios” (Ministerio de Agricultura, 1979).

## Referencias

- BBC (2018). *Hermes Soto, jefe de Carabineros: la petición del presidente Piñera de que renuncie el jefe de policía de Chile agrava la crisis por la muerte del mapuche Camilo Catrillanca*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-46646703>.
- Confederación Mapuche de Neuquen (2020). *06 de octubre 28° aniversario de la creación del Wenu Foye símbolo nacional Mapuche*. <https://web.facebook.com/XAWVNKO/posts/3403090006438386>.
- Infogate (2021). *Temucui: Tras reunión "Weychan trawun" (Reunión Militar Mapuche) se acuerda Guardia de Weychafe Armados y aseguran "No tenemos otra opción que seguir re-sistiendo" e izan bandera roja de guerra*. <https://www.infogate.cl/2021/10/27/temucui-tras-reunion-weychan-trawun-reunion-militar-mapuche-se-acuerda-guardia-de-weychafe-armados-y-aseguran-no-tenemos-otra-opcion-que-seguir-resistiendo-e-izan-bandera-r/>.
- Ministerio de Agricultura (1979). *Decreto Ley 2568- Modifica Ley N° 17.729, sobre protección de indígenas, y radica funciones del Instituto de Desarrollo Indígena en el Instituto de Desarrollo Agropecuario*. <https://vlex.cl/vid/indigenas-radica-indigena-agropecuario-248298786>.
- Salgado, Í. (2020). *Un rey francés para los mapuches. Escritos de Orelie-Antoine de Tounens y proceso criminal en su contra*. Ediciones Universidad Católica de Temuco, Temuco.
- Weke, J. (2015). *Historia de la creación de la Bandera Mapuche. Significados de formas y colores*. [https://archivo.argentina.indymedia.org/uploads/2017/09/bandera\\_mapuche.pdf](https://archivo.argentina.indymedia.org/uploads/2017/09/bandera_mapuche.pdf).

## Sobre el autor

RICARDO LABRA MOCARQUER es arqueólogo y magíster en antropología sociocultural por la Universidad de Chile, actualmente cursa el Magíster en Diseño Avanzado por la Universidad Católica de Chile. Sus -ámbitos de interés son las condiciones de posibilidad de materialidades indígenas, Pueblo Mapuche, y los cruces entre diseño y antropología. Correo Electrónico: [ricardo.labram@gmail.com](mailto:ricardo.labram@gmail.com).  <https://orcid.org/0000-0002-8448-3630>

## CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR

Matthias Gloël

COORDINADORA EDITORIAL

Claudia Campos Letelier

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Alejandra Zegpi Pons

SITIO WEB

[cuhso.uct.cl](http://cuhso.uct.cl)

E-MAIL

[cuhso@uct.cl](mailto:cuhso@uct.cl)

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional