

El Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), perteneciente al Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de la República de Cuba, nació en octubre de 1983 y cuenta a la fecha con casi 27 años de trabajo ininterrumpido por y para la Sociedad Cubana.

A lo largo de su historia, ha desarrollado un conjunto de líneas de investigación, algunas con más de 20 años y otras que se han ido incorporando con posterioridad. Entre aquellas de mayor tradición y sistematicidad, se encuentran las que estudian a la adolescencia y la juventud desde diferentes perspectivas: procesos de socialización, relaciones intergeneracionales, integración y desintegración social, participación, subjetividad (aspiraciones, percepciones y representaciones sociales, identidad), entre otras.

Más recientemente comienzan a desarrollarse los estudios sobre la niñez, vinculados al ámbito familiar, incorporando el estudio de temáticas como la violencia intrafamiliar, la participación social o el consumo cultural. En los últimos años, la infancia ha ido ganando autonomía como tema de estudio y está siendo explorada en otros contextos como la escuela, la organización pueril o la comunidad y se están implementando programas de transformación social para potenciar el desarrollo de competencias sociales y de cambios comportamentales favorables en el grupo.

El presente libro recoge algunos de los resultados de investigación más recientes del CIPS en estas temáticas.



Niñez, adolescencia y juventud en Cuba

Aportes para una comprensión social de su diversidad

Niñez, adolescencia y juventud en Cuba

Compiladora: María Isabel Domínguez

Compiladora
María Isabel Domínguez



Niñez, adolescencia y juventud en Cuba

Aportes para una comprensión
social de su diversidad

Compiladora
María Isabel Domínguez

Edición: Alena Bastos Baños

Diseño y composición: Elizabeth Rojas y Rafael Mateu

 **CiPS**

unicef 

Este material es para distribución gratuita

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad
de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de UNICEF

Índice

Presentación / 7

Hacia un modelo teórico-metodológico de competencias sociales desde su investigación en escolares primarios.

Kenia Lorenzo Chávez / 13

Participación sociopolítica de niñas y niños cubanos.

La Organización de Pioneros José Martí como puerta de entrada.

Yuliet Cruz Martínez / 23

Facilitación de cambios comportamentales favorables en la infancia desde un programa de transformación centrado en la práctica de deportes colectivos.

Bárbara Zas Ros, Vivian López González, Celia García Dávila / 37

Dimensiones culturales de la pobreza infantil.

Silvia Padrón Durán / 49

Los jóvenes y el diálogo intergeneracional. Una experiencia cubana.

Ovidio D´Angelo Hernández / 63

Miradas “jóvenes” sobre la violencia familiar.

Yohanka Valdés Jiménez / 75

Socialización para la participación social en instituciones de educación superior.

Claudia Castilla García / 85

Oportunidades y retos para la integración social de la adolescencia y la juventud en Cuba hoy.

María Isabel Domínguez García / 99

Datos de los autores / 115

Presentación

“Las personas mayores aman las cifras.
Cuando ustedes les hablan de un nuevo amigo,
nunca preguntarán lo esencial.
Nunca dirán: `¿Cómo es su timbre de voz?
¿Cuáles son los juegos que prefiere?
¿Colecciona mariposas?´
Los niños deben ser muy indulgentes con las personas mayores”.

Antoine de Saint-Exupéry

Cada vez se hace más evidente que, en la compleja red de grupos y relaciones que componen las sociedades contemporáneas, la niñez, la adolescencia y la juventud desempeñan un rol central, ya sea en aquellos contextos donde representan segmentos sociales en decrecimiento numérico, con elevación de sus niveles educativos, con apropiación de nuevos saberes tecnológicos que los distancian de la generación de su padres, pero con pocas opciones para una plena integración social por la vía del empleo y la participación ciudadana; o se trate de sociedades aún eminentemente jóvenes, con gran peso numérico de estos grupos, pero en situaciones de pobreza, mayoritariamente desinsertados de los circuitos educativos, de acceso tecnológico y laborales.

En el caso cubano, el país ha experimentado un sistemático decrecimiento numérico de sus generaciones más jóvenes, como resultado de las bajas tasas de natalidad. A pesar de los avatares económicos y los impactos de las crisis, ellas conservan un conjunto de garantías sociales básicas que les permiten llegar al mundo de forma saludable, disponer de atención médica gratuita, tener una larga esperanza de vida, acceder a una educación también gratuita hasta sus más altos niveles, poder plantearse importantes metas de realización profesional y desarrollarse en un ambiente caracterizado por la seguridad ciudadana.

Ello es el resultado de la aplicación durante décadas, de políticas sociales que han tenido en el centro de atención a la infancia y la juventud, para lo que se han destinado importantes recursos materiales y humanos y para lo que se ha concebido un importante cuerpo jurídico que protege sus derechos, como país firmante de la Convención sobre Derechos de la Niñez. Asimismo, desde 1999 se ha implementado el Proyecto de Divulgación de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia en Cuba, para divulgar el articulado de la Convención y para capacitar a todos los actores sociales que en su trabajo tienen que ver con esos sectores poblacionales.

No obstante, garantizar las condiciones estructurales y subjetivas para lograr la integración social de las generaciones jóvenes y el pleno ejercicio y disfrute de sus derechos ciudadanos, se enfrenta hoy a innumerables desafíos sociales que exigen, entre otras cosas, lograr una más amplia participación de la propia niñez, adolescencia y juventud, en la definición, puesta en práctica y evaluación de las políticas sociales a ellas dirigidas, tanto a nivel macro social como en los escenarios micro, como un espacio natural en los que aprender a participar, integrarse socialmente y prevenir cualquier conducta desintegradora o excluyente.

Ello exige también miradas integradoras a las políticas hacia estos grupos, que contrarresten el sectorialismo, el institucionalismo fragmentado y el paternalismo en las acciones.

Lograrlo requiere continuar reforzando el trabajo conjunto de múltiples actores, desde el Estado y sus representaciones en las distintas instancias y territorios, las organizaciones sociales con especial énfasis en aquellas que actúan de forma directa en los micro-contextos de presencia infantil y juvenil, pero también de otros como los organismos internacionales e instituciones de cooperación y de los investigadores sociales, pues cada uno, desde sus roles, con sus saberes y sus recursos, podemos aumentar la efectividad de los resultados.

En este marco, uno de los desafíos es poder contar con más y mejores conocimientos sobre estos temas. Aunque se realizan muchos estudios, no siempre estos abordan las principales problemáticas o lo hacen con el suficiente rigor teórico y metodológico y la suficiente profundidad. Los que existen, no siempre son adecuadamente divulgados y por tanto suficientemente conocidos y tampoco completamente articulados a las acciones prácticas en los distintos escenarios de trabajo con la infancia y la juventud o con las políticas sociales; de ahí que no siempre tengan el esperado impacto en la transformación social.

Es en esta dirección que el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), perteneciente al Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) viene enfocando su trabajo. Fundado en 1983, tiene la Misión de realizar diagnósticos sociales (nacionales, locales, comunitarios, organizacionales, institucionales), evaluaciones, proyecciones y propuestas de transformación social, orientados al desarrollo de los procesos sociales y la subjetividad humana, que apuntan al desarrollo sostenible de la sociedad cubana, a través de la solución de problemas relevantes.

A lo largo de sus 27 años, los temas de adolescencia y juventud han sido una de las líneas de investigación priorizadas, así como las relaciones intergeneracionales, la familia, las políticas sociales y la participación, todos los cuales han permitido un seguimiento a la situación de estos grupos sociales. La infancia había sido estudiada en los marcos de la familia, pero en los últimos años ha ido ganando autonomía como tema de estudio y está siendo explorada en otros contextos como la escuela, la organización pioneril o la comunidad.

Los artículos que aquí se compilan son el fruto de algunas de estas investigaciones. No es el propósito hacer una presentación exhaustiva de su contenido, pero sí plantear algunas consideraciones que contribuyan a un preliminar acercamiento a sus objetivos.

En primer lugar, se debe aclarar que esta compilación no es el resultado de un diseño previo, encaminado a presentar coherentemente una visión de la realidad infantil y juvenil en Cuba, sino un momento de puesta en común de un conjunto de miradas diversas sobre dicha realidad, a partir de la diversidad de estudios realizados. Por ello no es un texto donde se encuentren precisiones conceptuales comunes, sino acercamientos a diversas aristas de la realidad que viven los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la Cuba de hoy.

Así, los trabajos de Lorenzo; Cruz; Zas, López y García, refieren estudios sobre la niñez en el ámbito escolar, aunque vinculados al familiar y comunitario y ponen el énfasis en el papel en la socialización infantil, de las acciones educativas y la participación, desde diferentes perspectivas. Los artículos muestran resultados de experiencias concretas de transformación, aplicadas desde sus proyectos de investigación, que incluyeron: la aplicación de un modelo de intervención educativa para propiciar el desarrollo de competencias sociales en escolares tempranos (2do grado); el estudio de la participación en la Organización de Pioneros "José Martí" (OPJM), en un destacamento de pioneros compuesto por escolares de 5to y 6to grados; y la experiencia de aplicación de un programa de trabajo educativo con niños y niñas entre 8 y 12 años, mediante la práctica de deportes colectivos, encaminado a favorecer la transformación de comportamientos morales, sociales y de salud.

Padrón, por su parte, también alude a la realidad infantil, en este caso con un estudio cualitativo con niños y niñas entre 9 y 10 años, en situación de desventaja social, su impacto en el consumo cultural y el papel que corresponde desempeñar las políticas públicas en potenciar el desarrollo en estas circunstancias.

D'Angelo y Valdés abordan temas relacionados con las representaciones sociales de la juventud, en un caso, sobre las relaciones generacionales (vistas también desde la perspectiva de los adultos mayores hacia la juventud) y, en otro, sobre la violencia familiar. Ambos resaltan el significado de esas representaciones para el tipo de relaciones que establecen los y las jóvenes entre ellos y con otras personas y para la generación o solución de conflictos cotidianos. También ambos destacan el entorno comunitario como un espacio influyente en la formación y reproducción de la subjetividad juvenil

y, por ello, su potencialidad para el establecimiento de estrategias comunitarias, a través del diálogo, que contrarresten la cultura de violencia y fomenten el respeto a la diversidad, en este caso generacional.

También Castilla trata el tema juvenil, en esta ocasión desde la potencialidad de la institución escolar, y especialmente de las universidades, para socializar a la juventud para la participación social efectiva, desde el vínculo entre formación técnica o profesional y la humanista con énfasis en la formación de valores, desarrollo de competencias y la vinculación de los estudiantes con tareas de impacto para la sociedad, a la vez que identifica fortalezas y debilidades en ese proceso.

Por último, Domínguez también se refiere al funcionamiento de espacios de socialización, en particular la educación, como elemento clave de la política social dirigida a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, específicamente estos últimos. Junto a los resultados en la integración social desde una perspectiva estructural, se destaca el papel que estas políticas desempeñan en la conformación de la subjetividad de la juventud, en particular sus aspiraciones. Se señala el impacto de procesos macro-sociales como las dinámicas demográficas y socioeconómicas y se identifican oportunidades y retos hoy para el logro de una mayor integración social.

A pesar de la diversidad de temas y enfoques, hay atravesamientos comunes, entre los que quisiera apuntar:

- El reconocimiento de que la realidad de la infancia, adolescencia y juventud cubana hoy es de naturaleza compleja y requiere de enfoques que eviten su simplificación y generalización.
- Esa complejidad pasa por la diversidad de los grupos: socio-estructural (género, raza, etc.); socioeconómica, territorial y también socio-psicológica.
- La necesidad de re-actualizar de forma sistemática las políticas sociales dirigidas a estos sectores poblacionales, acercándolas cada vez más a sus rasgos concretos y a esa diversidad de situaciones.
- El papel de las acciones educativas -en diferentes contextos y por distintas vías- en la socialización infantil y juvenil.
- El significado de la participación para potenciar a la niñez, la adolescencia y la juventud, no como objetos de transformación, sino como sujetos transformadores; su inclusión como ciudadanos del presente y no del futuro.
- La reproducción de diferencias de género desde edades tempranas que consolidan roles y subjetividades tradicionales.

También es necesario apuntar que casi todos los estudios se han desarrollado en Ciudad de la Habana. Aunque se manejan datos generales (estadísticas nacionales) o referencias a otras investigaciones con muestras diferentes, la visión que aquí se brinda

es fundamentalmente capitalina, lo que llama la atención acerca de la necesidad de ampliar la mirada a otros contextos del país.

Aunque no es un libro que brinda una visión integral sobre la niñez, adolescencia y juventud en Cuba, espero que contribuya a visibilizar algunos de los temas que hoy inciden en ellas, pero sobre todo nos haga reflexionar a todos y todas sobre qué otras cosas podemos estudiar y hacer para transformar, enriquecer y hacer sostenible la realidad en que viven, se socializan, participan y se desarrollan.

Por último, quisiera reconocer el apoyo que desde la Oficina de UNICEF en Cuba recibimos para el desarrollo de nuestro trabajo referido a la infancia, la adolescencia y la juventud, del cual este libro es un testimonio y una puerta de entrada a nuevos espacios de colaboración y contribuciones mutuas.

María Isabel Domínguez

Hacia un modelo teórico-metodológico de competencias sociales desde su investigación en escolares primarios

Autora: Msc. Kenia Lorenzo Chávez

Pluralidad en la infancia como punto de partida

“¡Paren el mundo!
¡¡Me quiero bajar!!”
Mafalda

La voz de esta niña, un personaje de historietas llamado Mafalda¹, impugna a los adultos por hacer del mundo un lugar injusto y desigual. Ella hace su denuncia como niña lúcida y crítica, que nos ayuda a entender que hay modos distintos de experimentar la niñez, en contra de la visión extendida tradicionalmente sobre la infancia, como minoridad e inmadurez, que a la vez es “correcta” y “aceptable” en términos morales y políticos.

El actual contexto donde se desarrollan los imaginarios infantiles, potencia esa pluralidad que ha caracterizado siempre a la infancia. El entorno contemporáneo se distingue por la acentuación de las desigualdades entre diferentes países y hacia el interior de las naciones a consecuencia del neoliberalismo globalizado. Unido a ello, los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías, han propiciado una configuración cultural cada vez más heterogénea para los distintos grupos sociales, entre ellos la infancia.

Reconocida como sujeto de derechos que deben ser respetados y cumplidos, la infancia se analiza en la actualidad desde la doctrina de la protección integral, que establece prioridad absoluta a las problemáticas de este grupo, dentro de las políticas sociales. Esta perspectiva sustituye a la doctrina de la situación irregular, que considera a los niños como menores, objeto de compasión y represión. Ese cambio de enfoque permite pensar a las niñas y niños desde su condición particular de desarrollo: por un lado, sujetos activos en la construcción de la infancia como grupo y de la sociedad

¹ Creada por Quino, dibujante y humorista argentino nacido en 1932.

misma en que se desarrollan; mientras que por otro, son sujetos vulnerables que no cuentan con medios propios para atender satisfactoriamente sus necesidades y defender sus derechos (García, 1991).

Si bien queda establecida de ese modo la singularidad de la infancia, la cuestión de la creciente diversidad al interior de dicho grupo es un tópico parcialmente atendido. La condición socio-económica, la etnia, la raza, el género, han sido ejes orientadores de políticas y programas específicos, pero aún no se utilizan con sistematicidad criterios socio-psicológicos, que provengan de una observación exhaustiva y respetuosa, a los fines de la mayor individualización de la intervención.

Afrontar esta limitación teórico-metodológica es particularmente importante en los marcos de la intervención educativa, y en especial, para la que se realiza en el contexto de la escuela. Educar para la convivencia social constructiva continúa siendo la misión fundamental de esta institución aunque su discurso homogeneizador ha perdido vigencia para los sujetos contemporáneos (Martín-Barbero, 2003). No se trata de renunciar a las metas de la escuela, sino de contribuir a que sus prácticas se tornen sensibles a nuevas y diversas formas de educar personas con sentido ético y participativo ante la sociedad donde se desarrollan como sujetos singulares, con necesidades, aspiraciones y sentidos personales.

El concepto competencias sociales ofrece posibilidades teóricas y metodológicas en ese sentido porque permite visibilizar la diversidad de vivencias y sentidos que están en la base de los comportamientos interpersonales constructivos y problemáticos, así como las condiciones que los fomentan y las que limitan su expresión. Como unidad de análisis, estas competencias permiten apreciar cómo los pequeños desempeñan el rol de escolar, con la singularidad propia de la personalidad en desarrollo. Esas competencias permiten hilvanar la colaboración en el nivel de las relaciones interpersonales cercanas; conectan los sentidos personales y los significados compartidos en función de propósitos comunes.

Este artículo expone los avances de una investigación en curso que tiene el objetivo de elaborar un modelo teórico metodológico para el estudio de las competencias sociales de los niños y niñas en el contexto escolar cubano. El modelo es un espacio conceptual que facilita la comprensión de una realidad compleja, utilizando para ello un conjunto de elementos representativos, así como estableciendo relaciones entre ellos.

El texto se organiza en cuatro apartados además de la introducción y las conclusiones. En el primero se exponen resultados de investigación que ilustran la heterogeneidad creciente de la infancia en Cuba. Esas evidencias son referentes para interpretar los contenidos subjetivos obtenidos mediante la aplicación del modelo. En el segundo apartado se fundamenta el modelo desde el punto de vista teórico, mientras que en el tercero se describe su aplicación. El cuarto, por su parte, expone una breve síntesis de dos casos estudiados utilizando el modelo.

Homogeneidad y diversidad subjetiva en escolares cubanos

En el caso cubano, la creciente diversificación de la subjetividad infantil se atribuye al impacto de la crisis económica y de las reformas aplicadas en los años noventa a partir del derrumbe del campo socialista (Sorín y Perera, 2004). Ese proceso de diversificación puede describirse a partir de un punto inicial, signado por un discurso monocorde y socialmente correcto, hacia una polifonía donde los deseos personales se expresan y se conjugan con las exigencias sociales.

El estudio de Mónica Sorín (1985) realizado a finales de los años setenta, demostró la presencia de valores como el humanismo, el patriotismo y el internacionalismo en el discurso de escolares cubanos; mientras que Amelia Amador (1991), en su investigación realizada en la década de los años ochenta, constató que la conducta prosocial de los escolares resultaba determinante para la aceptación entre iguales. Los resultados de ambos trabajos reflejaron la positiva influencia de los valores prosociales prevalecientes en la sociedad cubana. Es importante señalar, que se llevaron a cabo en una etapa histórica caracterizada por los mayores niveles de equidad conocidos en el país, pero también un período con una fuerte tendencia homogeneizadora a través del discurso de los medios, de las instituciones y de la educación formal.

La mencionada crisis económica de la última década del siglo xx, puso a prueba los conceptos de participación y responsabilidad defendidos por la Revolución. El impacto que esto tuvo en la subjetividad infantil fue constatado por Mónica Sorín y Maricela Perera (2004) a través de su investigación realizada con niños de Ciudad de la Habana durante los años noventa. Las autoras destacaron que los contenidos y fronteras de las actitudes prosociales se desplazaron de la esfera social al mundo familiar, personal y privado.

“Sigue existiendo, como en los setenta, una declarada cubanía, pero la imagen de país tiene nuevas aristas: aparece la pobreza, las apetencias económicas, expresiones racistas explícitas, la religión se naturaliza. Impacta sobre todo, en comparación con el discurso y el comportamiento más homogéneo de los niños de los setenta, el carácter heterogéneo y polifónico de sus subjetividades: más diversidad en las respuestas, existencia de disenso, mayor criterio alternativo” (Sorín y Perera, 2004: 80).

Para restaurar el tejido social sensiblemente afectado por la crisis y por las reformas aplicadas en los primeros años, el gobierno cubano aplicó diferentes programas que redundaron en la progresiva recuperación del país con impacto positivo en la subjetividad colectiva de diferentes grupos sociales. En ese contexto de transformaciones, algunas investigaciones confirmaron la importancia de las relaciones cercanas e íntimas para los escolares y encontraron rasgos de revalorización de la esfera social en la subjetividad infantil.

El estudio longitudinal realizado por Lorenzo, Álvarez y Schneider (en publicación) llevado a cabo con escolares de la enseñanza primaria, encontró que el comportamiento prosocial persiste como expectativa para la aceptación social entre escolares,

mientras que Santana, Silot y Schneider (2004) en su investigación con adolescentes de temprana edad (alrededor de los 13 años), constataron las exigentes expectativas prosociales respecto a los mejores amigos cubanos. Por su parte, Yuliet Cruz (2008) analizó la participación socio-política a través del estudio de la Organización de Pioneros José Martí y encontró que la participación pioneril se percibe por los escolares como una característica que describe el comportamiento individual en los marcos de un grupo y que se manifiesta como cumplimiento de “leyes”, excesiva autoexigencia al rol de pionero/a², resaltándose la ejemplaridad y la necesidad de reconocimiento social como estudiante y como pionero.

Estos resultados probablemente se pueden explicar por la importancia que tiene para los escolares conquistar un estatus social positivo dentro del grupo clase, lo cual, además, transcurre en un proyecto educativo enmarcado en una sociedad donde prevalece una orientación colectivista (Hofstede, 2001), por ideología dominante y por orientación cultural (De la Torre, 2001). Sin embargo, no puede decirse que hayan desaparecido las polifonías que describimos anteriormente para la subjetividad infantil; así lo confirma Silvia Padrón (2008) en su estudio sobre las dimensiones culturales vinculadas a la pobreza en un grupo de niños en la capital cubana. La autora informa que los niños en esta situación de desventaja tienden a ser rechazados por el resto de los compañeros de aula ya que no poseen elementos de distinción social (determinados bienes de consumo), ni las habilidades o competencias que en el grupo son valoradas (saberes, experiencias culturales).

Un análisis de las investigaciones comentadas, indica que las tendencias prosociales que han caracterizado la subjetividad de la infancia en Cuba, se mezclan con la afirmación progresiva de los deseos personales. A la vez, este análisis nos informa acerca de nuevas dimensiones asociadas al reconocimiento social, según la perspectiva de los pequeños. Dar cuenta de esa creciente complejidad y heterogeneidad requiere conceptos integradores y estrategias metodológicas que permitan apreciar ambas instancias -lo social y lo personalmente significativo- como necesariamente complementarias.

Esta idea se constató, además, a partir de la experiencia acumulada por la autora en varias investigaciones sobre las competencias sociales de los niños en el contexto escolar, que seguían diferentes alternativas metodológicas: etnografía, comparación de grupos, análisis longitudinales³. Cada una de ellas generó categorizaciones, tendencias, regularidades y a la vez, interrogantes; porque los rasgos encontrados no podían explicar por qué sujetos ubicados en una categoría específica, se comportaba de manera distinta en circunstancias particulares. De ahí la necesidad de asumir, como fundamento del modelo, un conjunto de categorías teóricas que permiten estudiar las competencias sociales como procesos regulados por la personalidad en desarrollo, y el estudio de casos como la estrategia metodológica central.

² Miembros de la Organización de Pioneros José Martí.

³ Ver una síntesis del análisis a estas investigaciones en el Resultado de Investigación: Lorenzo K. (2008), Propuesta teórico-metodológica para el estudio de las competencias sociales de los niños en el contexto escolar. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana.

Fundamentación y descripción del modelo

Las definiciones sobre competencias sociales identificadas⁴ destacan el aspecto conductual y funcional de las mismas; es decir, los efectos que tiene la conducta infantil en sus interlocutores. Además, esos efectos suelen valorarse por criterios adultos, estructurarse sobre la base del deber ser y al margen del nivel de comprensión y de experiencia que tienen los pequeños sobre esos estándares. Para legitimar la subjetividad infantil a través del estudio de esas competencias, el modelo asume el Enfoque Histórico-Cultural del Desarrollo⁵ como encuadre teórico principal. Este es un enfoque integrador, que considera cómo son vivenciadas las demandas contextuales, atiende a los procesos de aprendizaje que se dan en las relaciones interpersonales, así como a las condiciones sociales y culturales que encuadran los espacios de interacción.

El modelo parte de definir las competencias sociales de los niños en el contexto escolar siguiendo ideas teóricas afines con el Enfoque Histórico-Cultural: La categoría personalidad se comprende como el nivel superior de integración de los contenidos y funciones de la subjetividad y su principal función es la regulación y autorregulación del comportamiento (González, 1985); la vivencia, por su parte, indica cómo el sujeto se relaciona emocionalmente con cierto acontecimiento (Bozhovich, 1981); mientras que la definición de rol social (Andreieva, 1984) hace referencia tanto a las expectativas que supone el rol de escolar en el contexto cubano⁶, como a los estilos de la personalidad en desarrollo para interpretarlo. Así, las competencias sociales de los niños en el contexto escolar constituyen una integración de procesos psicológicos movilizada por la personalidad en desarrollo, cuando vivencia demandas que exigen coordinar acciones en la interacción con coetáneos y adultos, contribuyendo al desempeño del rol social de escolar y/o a las metas implícitas en el encuentro interpersonal.

Desde este encuadre se proponen tres dimensiones de análisis para el estudio de esas competencias: la Relacional, la Reguladora/operativa y la Transformadora. Ellas se reciben como recursos analíticos para orientar la indagación.

La dimensión Relacional, por ejemplo, guía el estudio de la situación de intercambio, sus antecedentes, las posibles demandas que se están poniendo en juego, los sentidos que los involucrados le atribuyen a esas exigencias y las proyecciones que pueden anticipar. Por su parte, la dimensión Reguladora/Operativa orienta el estudio de los procesos psicológicos que se están movilizando en su regulación y en la ejecución de la actuación. Por último, la dimensión Transformadora llama la atención sobre los cambios que han tenido lugar como resultado de la expresión de competencias, tanto en la subjetividad de los participantes, como en la actividad conjunta o encuentro interpersonal.

⁴ Por ejemplo: McFall (1982) y Schneider (1993).

⁵ Su principal exponente es el psicólogo ruso Liev Semionovich Vigotsky (1896-1934).

⁶ El rol de escolar en el contexto cubano implica asumir las exigencias docentes y las demandas de la Organización de Pioneros José Martí.

A cada una de esas definiciones operacionales se hace corresponder, en lugar de indicadores teóricos, varios temas que agrupan información cualitativa obtenida en varias experiencias de investigación precedentes (Lorenzo, 2008). La utilidad de estos temas reside en contextualizar, según evidencias obtenidas en instituciones escolares del país, las lecturas que puedan hacerse a los datos derivados de la aplicación del modelo. Esta elección metodológica hace más flexible el proceso de categorización de evidencias y permite la creación de otros temas o el enriquecimiento de los existentes, cuando aparecen nuevas evidencias.

El modelo incluye además un conjunto de indicadores funcionales de la personalidad en desarrollo. Ellos describen dinámicas que pueden producirse en la regulación de las competencias sociales. Por ejemplo, proactividad-reactividad hace referencia a si estas competencias se orientan por objetivos o intenciones propias o como reacción a comportamientos de otros o a normas establecidas. La flexibilidad-rigidez permite evaluar las posibilidades de los niños para apreciar o no las reacciones de los otros ante su propia actuación, e implementar nuevos comportamientos, de ser pertinente.

Implementación del modelo

La inserción en un escenario escolar es el primer momento de la aplicación. Una vez que el investigador se haga habitual en las diferentes rutinas escolares y conozca sus características generales, puede focalizar el o los sujetos de estudio.

Dimensión Relacional: Para comprender los antecedentes de la situación de intercambio y las exigencias que ella propone a los pequeños, es importante prestar atención a las formas habituales de interactuar que tienen los sujetos con iguales, docentes y familiares, así como a las características de los espacios donde transcurren estas interacciones. Para ello, la presencia sistemática en el escenario de estudio y las referencias de docentes, iguales y familiares son imprescindibles. Un segundo momento sería formular hipótesis acerca de los sentidos psicológicos que propiciaron la actuación del sujeto ante las situaciones específicas que estamos analizando. Indagar con él/ella, sus interlocutores y con terceros, es indispensable para obtener evidencias, que serán objeto de nuestro análisis y conjetura.

Dimensión Reguladora: Para identificar los procesos psicológicos que se están movilizand, tanto en la ejecución de la actuación como en su regulación, se requiere una indagación más profunda a través de herramientas metodológicas específicas. En ese sentido, el modelo sugiere técnicas psico-dramáticas, proyectivas, dinámicas grupales y el uso situacional de la entrevista a propósito de interacciones observadas por el investigador. Se trataría de ir construyendo y develando, a través de los datos que aportan las diferentes fuentes, conexiones existentes entre los sentidos psicológicos identificados y determinados procesos psicológicos. El análisis de esos datos mediante los indicadores funcionales de la personalidad, permitirá apreciar dinámicas que pueden producirse en la regulación de las competencias sociales.

Dimensión Transformadora: Un elemento que no puede obviarse, es el impacto transformador que las competencias sociales producen en la situación de intercambio, si -por ejemplo- están contribuyendo a que se logren objetivos comunes o están forzando a los involucrados hacia intenciones propias, no compartidas. Las reacciones de los interlocutores y el curso mismo de la situación de interacción, puede darnos evidencias en ese sentido.

De manera general, las dimensiones y definiciones operacionales de este modelo no son variables a correlacionar, sino que constituyen conceptos descriptivos de las condiciones, propiedades y variaciones de la actuación del sujeto y los sentidos que la animan, con vistas a dar cuenta de un proceso situado, pero activamente implementado por la personalidad en desarrollo.

Una vez recopilados los datos mediante diferentes estrategias de indagación, se hace necesario un momento de integración, que permita describir las competencias sociales. Ese proceso debe tener en cuenta las dimensiones de análisis y destacar la singularidad de sus interconexiones para los escolares estudiados. El desafío sería develar los sentidos actuantes y/o latentes, cómo la situación de interacción los propicia y, a la vez, es transformada por ellos. Algunas interrogantes son medulares, entre ellas: ¿Qué relaciones pueden existir entre esos sentidos y la actuación del sujeto? ¿Qué “otros” (iguales, docentes) inciden en la conformación de esos sentidos? ¿Cómo potencian o limitan la actuación constructiva ante las exigencias cotidianas de la escuela?

Algunos aprendizajes de la aplicación del modelo

El modelo se aplicó mediante un estudio de casos múltiples, realizado en una escuela de Ciudad de la Habana, a la cual asisten niños del barrio residencial Miramar y del barrio insalubre Romerillo. Se estudiaron niños de segundo grado, en los inicios de la edad escolar, etapa en la cual aún no existe un dominio de las exigencias escolares y el grupo de clase está en proceso de consolidación, por lo que supusimos que muchos de los sentidos personales relacionados con la escuela y los compañeros de aula, están en construcción o re-construcción. No es posible explicar aquí los detalles de la aplicación del modelo debido a lo extenso que resultaría, pero podemos compartir algunos aprendizajes acerca de la singularidad del proceso de expresión de competencias sociales.

Uno de los niños estudiados vivía en un albergue temporal⁷ en el barrio Romerillo porque su vivienda se destruyó. Era de raza negra. Estas “desventajas”, sin embargo, no hacían diferencia respecto al resto de sus compañeros en cuanto a sus relaciones interpersonales. De hecho resultó ser el niño más preferido por el grupo para jugar y estudiar, según el test socio-métrico. Era espontáneamente colaborador según nuestras

⁷ Edificación con condiciones básicas, con varias habitaciones donde conviven distintas familias, comparten los servicios sanitarios. Permanecen ahí a la espera de que sea resuelta su situación de vivienda con la ayuda del Estado.

observaciones y refería en las entrevistas vivencias de disfrute y satisfacción por sus relaciones y actividades en la escuela. Según sus expresiones en diferentes técnicas cualitativas, podemos inferir la presencia de sentidos personales que regulaban su actuación para integrarse al grupo de forma intencional e influir de forma constructiva en su dinámica. El estilo educativo en la familia había logrado la formación de hábitos de estudio y de aseo y cuidado de la apariencia personal, así como instancias morales que regulaban su comportamiento en función de las exigencias del juego o la actividad de estudio. Su cordialidad y simpatía en el trato con la maestra y su participación en clases, le hacían merecer la atención y ser referido como ejemplo para los demás. No obstante todas esas contribuciones sociales, el niño encerraba otros atractivos para el grupo que tienen que ver con lo identitario: sus habilidades en el beisbol, el dominio de bailes populares y de los temas musicales de moda.

Otro niño estudiado vivía en Miramar, provenía de una familia con altos ingresos debido a que su padre trabajaba en el extranjero, lo que le permitía traer a la escuela juguetes u otros objetos que despertaban el interés o el deseo de sus compañeros. Se notaba su dominio de temas geográficos y culturales desconocidos para los demás. Su vocabulario era amplio. La imagen física de este pequeño era objeto de algunas burlas por ser "gordito"; a la vez, su tendencia a rectificar los comentarios de sus interlocutores o de la maestra, generaba tensiones que les hacían sentir mal. En el test sociométrico resultó uno de los rechazados del grupo. Según expresó a través de varias técnicas, la escuela era para él un lugar para aprender, pero sus vivencias al respecto indicaban cierta competitividad, más parecía referirse a la escuela como un lugar donde ser "el mejor" en el aprendizaje. Se observaron escasos elementos que indicaran disfrute del espacio escolar y de las relaciones que allí establecía. Su condición de único hijo, depositario de los afectos y de las propias carencias afectivas de una madre que asumía sola su crianza, generaron esos sentidos de protagonismo que ahora regulaban su comportamiento en el contexto escolar. A pesar de su desarrollo intelectual, la rigidez de sus procesos reguladores, impedían al pequeño procurar otras formas de interacción, orientadas a la colaboración y a la integración social a partir de sus saberes.

El tercer caso se trata de una niña que vivía con sus padres y su abuela en un edificio multifamiliar del barrio Miramar sin otros ingresos estables que no fuera el salario de sus padres y el retiro de su abuela. La familia dedicaba sus esfuerzos educativos a la formación en la pequeña de normas de comportamiento adecuado en la escuela (disciplina) y hábitos de estudio. Predominaba una tendencia a la sobreprotección, quizás por ser única hija y porque sus padres la tuvieron "cuando ya pensaban que no sería posible". La familia auspiciaba el encuentro de la niña con sus dos amigas cercanas, que eran vecinas y compañeras de aula a la vez. Para la pequeña, su familia era "cariñosa" y la "cuidaba mucho"; mientras que la escuela era para "aprender" y "estar con sus amigas". No obstante esas vivencias de agrado, el test sociométrico realizado a su grupo de clase indicó que la niña se encontraba en un estatus de ignorada; es decir, sin nominaciones negativas, pero con muy pocas positivas. El disfrute que observamos en sus relaciones con sus amigas y la reciprocidad que allí recibía, se tradujo en

cierto aislamiento. Aunque varias técnicas informaron de los deseos de la pequeña por ampliar sus red de relaciones en el aula, sólo interactuaba con otros cuando se dirigían a ella, lo cual mostró la reactividad de sus procesos reguladores. En las relaciones con la maestra, las instancias de valor que se traducían en disciplina, así como su tendencia a "no participar en clases", hacían que su condición de ignorada se reforzara ante la invisibilidad de la docente. La protección y el cuidado en el medio familiar y la seguridad de las relaciones de amistad cercanas, eran fuente de satisfacciones para la pequeña, a tal punto, que limitaba la expresión de competencias sociales a esos ámbitos.

Conclusiones

La breve síntesis de los casos de estudio muestra que las competencias sociales no se asocian de forma mecánica a las condiciones de vida de los sujetos o a otras condiciones que los distinguen como parte de un grupo social, una raza o un género. Si bien la intervención educativa para propiciar el desarrollo de estas competencias debe estar atenta a los efectos de dichas pertenencias, también debe ser sensible a cómo son vivenciadas por niñas y niños, cómo expresan esas vivencias en la actuación y cómo el comportamiento refleja los valores compartidos en el contexto escolar.

Nuestras evidencias no son suficientes para contradecir los hallazgos de Padrón (2008) cuando analiza la desventaja cultural en que se encuentran los niños en condiciones socioeconómicas desventajosas, pero lo que sí notamos, es que esa condición no determinó el rechazo social en el primer caso presentado, porque existieron estrategias educativas familiares favorecedoras de los aprendizajes socialmente significativos para el grupo. Confirmamos, por otra parte, que elementos identitarios colectivistas (De la Torre, 2001) como la colaboración y el dominio de productos culturales populares, tuvieron una incidencia importante en la aceptación grupal, lo que confirma que las exigencias prosociales continúan siendo significativas para la subjetividad infantil (Santana, Y., Silot, D. & Schneider, B., 2004; Lorenzo, Álvarez y Schneider, en publicación). También es cierto que en el tercer caso, las actitudes prosociales se desplazaron a las relaciones íntimas en la familia y con las amistades cercanas, como encontraron Sorín y Perera (2004).

Aunque con matices diferentes, en los dos primeros casos apareció la exigencia de ser ejemplo y la necesidad de reconocimiento social como estudiantes, contenidos encontrados por Cruz (2008) en su análisis de la participación pioneril. Nuestros hallazgos denotan que a pesar de encontrarse en el segundo grado, en los sujetos se había producido la interiorización del rol de escolar, interpretado de forma peculiar por cada niño, pero mostrando el valor regulador que tienen las expectativas y exigencias sociales que cristalizan ese rol.

Referencias bibliográficas

Amador, A. (1991), La preferencia en las relaciones interpersonales en el grupo escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 8(1): 41-50, La Habana.

Andreieva, G. M. (1984), *Psicología social*. Editorial Universitaria, Moscú.

Bozhovich, L. I. (1981), La personalidad y su formación en la edad infantil. Pueblo y Educación, La Habana.

Cruz, Y. (2008), Participación sociopolítica de niñas y niños cubanos: la Organización de Pioneros "José Martí" como puerta de entrada. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.

De la Torre-Molina, C. (2001), Las identidades. Una mirada desde la Psicología. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana.

García Méndez, E. (1991), Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: Política jurídica y derechos humanos en América Latina, en García Méndez E. y M. del C. Bianchi (comp.) (1991), *Ser Niño en América Latina. De las necesidades a los derechos*. Editorial Galerna, Buenos Aires.

González Rey, F. (1985), *Psicología de la personalidad*. Pueblo y Educación, La Habana.

Hofstede, G. H. (2001), *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, & organizations across nations*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Lorenzo, K. (2008), Propuesta teórico-metodológica para el estudio de las competencias sociales de los niños en el contexto escolar. Resultado de investigación, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana.

Martín-Barbero, J. (2003), Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades, en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 32. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>

McFall, R. M. (1982), A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4: 1-33.

Padrón, S. (2008), ¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana. Resultado de investigación. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana.

Santana, Y. Silot, D. & Schneider, B. (2004), Friendship expectations of early adolescents in Cuba and Canada. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 4: 436-445.

Schneider, B. H. (1993), *Children's social competence in context: the contribution of family, school and culture*. Pergamon Press, Nueva York.

Sorín, M. (1985), *Humanismo, patriotismo e internacionalismo en escolares cubanos*. Ciencias Sociales. La Habana.

Sorín, M. y Perera, M. (2004), Prosocialidad en niños de la Habana: ayer y hoy, en M. Sorín (comp.), (2004), *Niñas y niños nos interpelan: violencia, prosocialidad y producción infantil de subjetividades*. Icaria, Barcelona: 27-86.

Participación sociopolítica de niñas y niños cubanos: la Organización de Pioneros “José Martí” como puerta de entrada⁸

Autora: Msc. Yuliet Cruz Martínez

Existe consenso acerca de que la participación constituye, en gran medida, expresión de la implicación de las personas con su realidad, así como en que redunde en el mejor funcionamiento de los diferentes ámbitos de la vida cotidiana y, por supuesto, a escala macro –sin ignorar la propia transformación del sujeto de participación-. A pesar de que ha sido un tema ampliamente tratado, queda aún mucho camino por recorrer: puede identificarse un trecho entre la producción teórica referida al mismo y las indagaciones empíricas; se encuentran posturas que abogan por la participación, pero que en realidad enmascaran manipulación; así como podríamos referirnos a la persistencia de desigualdades sociales que resultan expresión de francos procesos de exclusión.

No es exagerado decir que entre los grupos sociales que han sido históricamente reprimidos y/o invisibilizados de la función de aporte social se encuentra la infancia. Claro que la noción de infancia -y por ende su tratamiento-, ha ido cambiando con los años; pero lo cierto es que no fue hasta hace poco que comenzó a plantearse internacionalmente la necesidad de dejar de ver a los niños y las niñas como simples objetos de transformación para pasar a considerarlos sujetos transformadores. En este viraje marcó pauta la Convención sobre los Derechos del Niño,⁹ que introduce un concepto innovador en lo relativo a los derechos de la infancia, pues plantea el derecho a la

⁸ La investigación de la que se deriva este artículo le valió a la autora el título de Máster en Psicología Social y Comunitaria, en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (Cruz, 2009). La misma contó con la tutoría de la Dra. María Isabel Domínguez, la MSc. Kenia Lorenzo y el Dr. Ovidio D´Angelo, así como con la colaboración de Silvia Padrón y Marcel Lueiro en el trabajo de campo.

⁹ La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada en 1989. En ella se considera niño a toda persona menor de 18 años, excepto en aquellos países cuya legislación establece la mayoría de edad más temprano (ONU, 1989).

concebirla una manera de “adultizar” a los niños y las niñas, por pensar que ellos/as no están preparados/as cognitivamente ni afectivamente para asumir la participación y por sentir amenazadas las prerrogativas que se asocian a la posición de poder de los adultos (Lansdown, 2001, en Sauri y Márquez, s/f). Esta oposición puede ser explícita o implícita y puede estar dirigida directamente a la participación como expresión general o a determinadas manifestaciones de la misma. También es posible encontrar expresiones de resistencia que plantean que la participación infantil retrasa la concreción de determinados objetivos grupales.

Desde nuestro punto de vista, los niños y las niñas no son actores sociales menores; ni siquiera nos conforma la válida idea de pensar que serán los adultos de mañana. Ellos/as son también ciudadanos/as del presente que tienen influencia en los demás y en los objetos naturales y de la cultura con los que se relacionan. La creencia de que una persona es menos porque está en formación es excluyente e irreal: a lo largo de la vida estamos “en formación”, no permanecemos inamovibles desde el punto de vista del desarrollo una vez que arribamos a la adultez. Por otro lado, resulta un imperativo para una sociedad preparada para lidiar con la diversidad, integrar a todos y cada uno de los grupos sociales que la conforman.

Esta perspectiva no ignora ni minimiza el rol de los agentes de socialización, especialmente durante la niñez, sino que llama la atención sobre el lugar y el papel que los mismos le otorgan a la participación infantil en cada momento del desarrollo. Se trata de encontrar en la genuina participación –por sus posibilidades para la autotransformación del sujeto y para la transformación del contexto–, el camino para superar una socialización colonizadora y rescatar esa otra dimensión del proceso que enfatiza el carácter activo del sujeto social.

Las investigaciones sobre participación en Cuba han cubierto un amplio espectro: organizacional, comunitario, escolar, económico, político, de acción cultural; no obstante, percibimos una insuficiencia de investigaciones que se dediquen exclusivamente a la participación infantil. En este sentido, no resulta ningún descubrimiento el hecho de que culturalmente somos aún una sociedad adultocéntrica.

Participación infantil: pistas para su comprensión

Algunos visualizan la participación infantil como una herramienta educativa y de desarrollo para niñas y niños (Sauri y Márquez, s/f); en otro sentido, se enfatiza en que no sólo redundará en beneficios para ellos/as mismos/as, sino también para sus grupos y su comunidad (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003). En otro sentido, pueden distinguirse dos maneras de entender qué sucede cuando los/as niños/as participan: una que lo mira en términos de relaciones sociales y otra que lo percibe desde las relaciones políticas (Thomas, 2007). El discurso predominantemente social de la participación infantil habla de redes, de inclusión, de relaciones adultos-niños/as y de las posibilidades para la conexión social que las prácticas participativas pueden crear. Por otro lado, el discurso político habla de poder, de demanda y de cambio: creemos que éstas constituyen dos aristas del mismo fenómeno que difícilmente se puedan desligar en un análisis.

Una de las definiciones sobre participación infantil más aceptada internacionalmente es la de Roger Hart, quien afirma que “es 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 en la que uno vive” (Hart, 1993 en Apud, s/f). En esa misma línea, la Red Local a favor de los derechos de la infancia y de la adolescencia de España, explicita dos orientaciones que incluye el concepto de participación: decidir (capacidad de tomar decisiones sobre el gobierno de las cosas que les afectan) y hacer (capacidad de intervenir en la construcción social, de tomar parte en la vida comunitaria).

Como puede apreciarse, se trata de una conceptualización que se refiere sólo al nivel máximo al que se aspira: la toma de decisiones, y deja fuera otras manifestaciones de la participación. Consideramos pertinente la distinción que se hace entre la toma de decisiones y la consecución de las mismas. Resulta evidente que la propuesta de R. Hart está orientada al nivel individual de análisis, al hacer referencia a la participación en términos de capacidad; consideramos que esta idea aleja el concepto de la noción de proceso referido a una colectividad. Como nuestro foco de atención es la niñez, teniendo en cuenta que históricamente se le han negado a los niños y las niñas sus posibilidades como sujetos transformadores, lo que sí resulta valioso de la definición que hace Hart es lo referido a la verificación del impacto de la participación en los propios sujetos y en sus espacios de inserción. Esto último es lo que permite dilucidar si se trata de una participación auténtica, genuina y no un montaje de la misma o una manipulación que hacen los adultos de los/as niños/as para aparentar un respeto a sus derechos o “cumplir” con determinadas normativas.

Por su parte, Gaitán define la participación infantil como “el proceso tendiente a incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos” (Gaitán, 1998 en Apud, s/f). Esta autora enfatiza el papel de las estructuras de poder en los procesos de toma de decisiones de los grupos y su real incidencia sobre la acción. Claro que, en nuestra opinión, las relaciones de poder también tienen lugar entre los/as niños/as; no obstante, por las propias evidencias históricas que aluden al adultocentrismo de nuestras sociedades, sí creemos que al estudiar la participación infantil es necesario tener en cuenta la relación con los adultos involucrados en el sistema del que se trate.

Estudiosos de la participación en el ámbito de la niñez y la adolescencia han llamado a considerarla no solo desde su relación de empoderamiento con relación al mundo adulto, sino a reconocer las formas propias que construyen y las transformaciones que han tenido lugar en las últimas décadas en lo que se refiere al por qué, al para qué y al cómo de la participación, y ello se resume en cuatro características:

1. la novedad de las causas de la movilización;
2. la priorización de la acción inmediata;
3. la ubicación del individuo en la organización o movimiento;
4. el énfasis en la horizontalidad de los procesos de coordinación. (Serna, 1998 en Martín, 2008).

Para trascender el nivel individual, teniendo en cuenta que la vida infantil se desarrolla en colectividad, recuperamos de algunas nociones de participación comunitaria el hecho de considerar a los sujetos como parte de un todo en el que desempeñan roles, funciones y con el que tienen determinados grados de compromiso (García y Martín, 1997; D'Angelo, 2004; Sánchez, 2005 y Montero, 2005 en López, 2008).

A partir de todos los referentes a los que hemos acudido hasta el momento, se ha formulado una noción de participación infantil que considera los siguientes elementos:

- Proceso contextualizado a un determinado espacio de interacción social integrado por niños/as.
- El mismo articula, de manera singular en cada caso, un conjunto de actividades que involucran a niñas y niños desde diferentes roles y en función de determinado proyecto, lo que conforma una dinámica propia.
- Persigue propósitos que responden a las necesidades de las niñas y los niños involucrados, tanto como sujetos individuales como al nivel grupal.
- Implica relaciones de interinfluencia entre niños/as y entre ellos/as y los adultos involucrados. En su máxima y más auténtica expresión conlleva a la toma de decisiones, implementación y control de las mismas por parte de los infantes.
- Dichas decisiones son reconocidas por el entorno social y afectan la vida del grupo de niñas y niños (Hart, 1993 en Apud, s/f).

Hojeada a una investigación

Con estas nociones de participación infantil como encuadre, se realizó una investigación¹⁰ durante dos cursos escolares, enfocada a la Organización de Pioneros "José Martí" (OPJM). La OPJM funciona inserta en la escuela, pero dinamiza la vida escolar más allá del aprendizaje de las materias, al ofrecer a sus miembros la posibilidad de una vida en colectivo basada en valores patrios y morales, con la orientación adulta. La inmensa mayoría de los/as escolares es miembro de esta organización que tiene un papel fundamental en la educación para la ciudadanía.

Sobre lo normativo

El análisis del documento que rige el funcionamiento de la Organización a partir del curso 2007-2008 ofrece luces acerca de la concepción de participación infantil que maneja la instancia formalizada de la misma. Vale señalar que una de las principales transformaciones que introduce, es la de considerar la educación para la participación como un eje fundamental de trabajo.

¹⁰ En este artículo se presenta parte de los resultados de una de las líneas de trabajo del proyecto Creatividad para la Transformación Social III (CTS), que lleva a cabo el Grupo de Creatividad del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria del municipio Playa en Ciudad de la Habana y el trabajo directo se realizó con un destacamento pioneril mientras cursaban el 5to y 6to grado

Un examen del propósito fundamental que declara tener la OPJM, revela cuestiones interesantes. Está orientado sobre todo al patriotismo y al amor a la naturaleza. Su perspectiva hacia la militancia, apunta a la formación de un ciudadano políticamente activo y comprometido, de ahí la relevancia implícita de la participación, aunque también se hace referencia directa a la participación concediéndosele un valor instrumental, como medio a través del cual se contribuirá a la formación integral de los/as niños/as y adolescentes y por el que se alcanzarán las aspiraciones planteadas. No obstante, la participación a la que se alude no se refiere al funcionamiento general de la Organización, sino sólo a los Movimientos Pioneriles, que constituyen una de las vías de funcionamiento de la misma, pero no la única.

Los *principios* de la organización pioneril constituyen concepciones básicas, puntos de partida para determinar sus objetivos, contenidos y procedimientos de trabajo. Como parte de estos, encontramos el principio de la participación que define claramente qué se entiende por ella: "La OPJM considera la participación en su sentido más integral, no sólo como respuesta o movilización convocada a las actividades, sino intervención activa de los pioneros en todo el proceso de la organización, desde la identificación de necesidades, la consciente definición y formulación de políticas y líneas de trabajo, mediante el diálogo con los pioneros y su protagonismo desde la propuesta de acciones, hasta la ejecución, pasando por la implementación y control del desarrollo de las actividades dentro de la organización" (OPJM, 2007).

Aquí se manifiesta una definición asumida de participación que se muestra bastante completa y adecuada. Se comprende en todos sus niveles de expresión, privilegiando la toma de decisiones; se considera tanto en acciones concretas, como hasta en la formulación de políticas rectoras de la Organización. Algo que pudiera pasar inadvertido en la lectura es la orientación verticalista que emerge discretamente detrás de la expresión "mediante el diálogo **con** los pioneros"; nótese que no se dice que sea un diálogo entre pioneros, y entre ellos y la estructura adulta¹¹ de la Organización.

Otro de los principios, el de la autodirección, resulta relevante porque esclarece las expectativas respecto al rol de pioneros/as y de los adultos que trabajan en y para la Organización. Los/as niños/as y adolescentes son los miembros de la OPJM, de ahí que se espera su activa implicación en las actividades o tareas de ésta, así como una actitud propositiva y transformadora como parte de su actividad social. Los adultos deben facilitar el rol de pioneros/as, apoyar a las estructuras pioneriles, orientar argumentadamente. Si bien el concepto de rol es relacional, el protagonismo que se adjudica a niños, niñas y adolescentes desde esta concepción implica una especie de subordinación que invierte la lógica adultocéntrica.

Con relación a los derechos de los/as miembros de la OPJM, la inmensa mayoría apunta a la participación pioneril, ya sea desde un nivel movilizador ("Participar en las actividades que ofrece la Organización", "Asistir a las instalaciones pioneriles"); de consulta o discusión, bien por iniciativa propia o por demanda externa ("Ser consultado para

¹¹ La estructura de la Organización consta de dos instancias: la pioneril y la adulta.

la selección del guía base”, “Emitir su criterio sobre el trabajo de la Organización y dirigirse a las estructuras pioneriles cuando no esté de acuerdo con alguna medida, o solicitar información sobre cualquier cuestión que no entienda”); de aplicación y control de proyectos elaborados (“Participar en el otorgamiento de las categorías emulativas al equipo de guías y aprobar al merecedor de la condición Reparador de Sueños”); hasta la genuina toma de decisiones (podría ser, en función de cómo se realice el proceso, el hecho de “Elegir y ser elegido para cualquier cargo o tarea en la Organización”).

No obstante lo señalado hasta el momento, hay varias cuestiones de las referidas que, según consideramos, resultan explícita o inferencialmente contradictorias en el documento analizado de manera integral.

En la formulación de los objetivos de la OPJM el término “inculcar” aparece reiteradamente; lo que indica que una característica que se atribuye a los roles de pionera y pionero, muy asociada a una concepción limitada de infancia, es la de ser moldeable, pues inculcar transmite la idea de inducir, de influir en las ideas y preferencias de ellos/as. La manera en que están planteados los objetivos no ubica a pioneros y pioneras como quienes los deben lograr, más bien son objetivos que hay que lograr en ellos. Por otro lado, están excesivamente pautadas modalidades específicas de participación para el logro de las metas propuestas, lo que revela una postura verticalista.

Se especifican las ocupaciones correspondientes a cada uno de los cargos de dirección de la estructura pioneril, delimitándose las actividades en que deben involucrarse y cómo. Resulta interesante que en todos se acota “Realiza las demás funciones que le sean asignadas por la dirección de la Organización”, pero no se incorpora que pueden realizar también las funciones que el colectivo o destacamento, según sea el nivel de alcance del cargo, le demande o asigne ni, incluso, las que surjan como iniciativa de los/as propios/as líderes y que se avengan con las necesidades detectadas en su instancia de dirección. Estas ausencias refuerzan la idea de un funcionamiento organizacional pautado por los adultos y desde una fuerte subordinación a la máxima dirección.

Nótese también que, en concordancia con estas consideraciones, la estructura pioneril no trasciende los marcos de la escuela; de modo que en los más elevados niveles de dirección de la Organización y, por tanto, de toma de decisiones, no encontramos a pioneros ni pioneras. Pudiera pensarse que el hecho de responsabilizarse por determinadas funciones a niveles municipales, provinciales e incluso nacionales, podría constituir un obstáculo para el estudio como actividad fundamental de la etapa y deber primero de los/as pioneros/as, pero eso dependería en gran medida de la manera en que se conciba y se dé curso en la práctica a este liderazgo que tendría la posibilidad de contribuir a la integración de la Organización. El análisis realizado arroja que en realidad se otorga un papel rector a los adultos en la organización pioneril, sobre todo en la medida en que se asciende en los niveles de dirección de la misma.

La inmensa mayoría de las actividades están pautadas, se comunican y controlan de arriba-abajo. El documento contiene un plan de actividades centrales detallado por

mes, que es muy amplio y específico, de modo que entre ellas y las de la vida escolar, es bastante probable que no reste tiempo ni posibilidades para las iniciativas desde la base.

Una mirada abarcadora reporta que aunque el fin de la Organización de Pioneros “José Martí” y los principios que la rigen abogan por la participación pioneril en niveles elevados, no existe un correlato coherente en el papel y el lugar que se le otorga a la misma en la concepción teórico-metodológica analizada íntegramente. Se evidencian contradicciones entre lo que se define como participación pioneril y la manera en que ella toma forma a lo largo del documento, pasando incluso por la propia confección del mismo y las vías para su socialización, que no incluyen a pioneras y pioneros directamente sino sólo a través de los guías base.

El correlato en la realidad

En la práctica, ¿qué percepción tienen pioneros/as y estructura adulta de la base acerca de la participación pioneril? Para responder parcialmente la interrogante, este trabajo comparte los resultados de una indagación realizada con un grupo de quinto grado de una escuela primaria de la capital cubana y la estructura adulta correspondiente.

Con el empleo de entrevistas semiestructuradas al actual y a la ex guía-base de pioneros de la escuela y a la guía del destacamento seleccionado, así como de la observación participante realizada por la investigadora, se pudo extraer información acerca de la percepción de la estructura adulta sobre el tema en cuestión. Al interrogar al actual guía-base sobre la participación pioneril, se revela una concepción bastante estrecha de la misma, enfocada a la realización de actividades concretas como el matutino, los concursos fuera de la escuela y el acto de izar la bandera. Es oportuno referir que quien está fungiendo como guía-base de pioneros es un joven de 17 años que aún se prepara como maestro emergente; su experiencia en el trabajo pioneril se limita a los tres meses que trabajó en esta escuela durante el curso pasado, donde se destacó ayudando a la entonces guía-base en la realización de actividades.

Quien sí muestra una mirada a la participación pioneril que prioriza en alguna medida el protagonismo infantil es la guía del destacamento al plantear que es: “Aquella actividad que los alumnos son capaces de hacer aparte de lo que se les orienta; que ellos sean capaces de hacer sus ideas en beneficio de la escuela”. Aunque no se enfoque la participación como proceso, sino como actividad, puede apreciarse el destaque de la autonomía de niñas y niños, enfatizándose la orientación a la escuela como ámbito de incidencia. Las características que resalta en un/a pionero/a participativo/a son la independencia y la creatividad; un/a niño/a poco participativo es para ella quien “Participa, pero discretamente, porque tú lo incorporas”, de modo que se pone de relieve la iniciativa. Ella identifica a un grupo participativo por su capacidad de trabajo, por el aporte solidario de sus miembros, aunque también, por la suspicacia para identificar con rapidez las demandas del maestro o la maestra; esto último saca a la luz el deseo por ejercer una autoridad fácil, descargada de mecanismos de legitimación. En varias oportunidades esta maestra le comentó a la investigadora que su grupo es muy participativo.

Para el guía-base su papel es puramente ejecutor de lo que se establezca desde las instancias superiores de la Organización: “realizar todas las actividades que mande la Organización, darle cumplimiento a cada punto del Plan de Trabajo del Mes que nos entregan en las reuniones. Y que los profesores y estudiantes cumplan con esas actividades”. Como puede apreciarse, se atribuye la función de controlar a los que quedan por debajo de él en la estructura: guías de destacamento y pioneros/as, reproduciéndose una cadena de mando que en la medida que desciende va despojando de poder y autonomía a los actores sociales y que se percibe como algo natural.

Cuando se indaga con él acerca de las funciones atribuidas al Consejo de Colectivo Pioneril se ofrecen escasas referencias y no se realiza distinción entre los cargos que lo conforman. Es interesante que señala como una función: “Escuchar, siempre escuchar, los temas y sugerencias que los propios pioneros tengan para realizar actividades, cosas que no les gusten, que quieran enfatizar”; se trata de estimular una participación consultiva, que da voz a pioneras y pioneros, aunque no concibe la toma de decisiones por parte de estos. La ex guía-base, por su parte, tampoco demuestra un conocimiento profundo de los deberes funcionales de cada cargo del Consejo de Colectivo; al mencionarlos olvida al Jefe de Actividades, lo que quizás tenga que ver con lo referido respecto a la centralización en la planificación y control de las actividades. La falta de información relativa a las funciones de cada cargo de la Presidencia de Colectivo, podría traducirse en la práctica en dificultades para el empoderamiento de tales pioneros/as.

Precisamente, al indagar acerca de la metodología de empoderamiento de los miembros del Consejo de Colectivo Pioneril, se reveló una marcada actitud directiva por parte de la anterior guía-base. Según la entrevistada, la mejor manera para que los/as niños/as cumplan con las expectativas de su rol social es asignándoles sus responsabilidades y exigiéndoles por ellas.

Nos parece interesante que al pedirle al guía-base imaginar el Consejo de Colectivo ideal, emergiera el deseo de que los niños y las niñas tengan más iniciativa, que sean quienes propongan lo que él deba ejecutar (“Que ellos mismos me dijeran a mí lo que yo pueda hacer”). Se destaca enfáticamente la unidad entre los/as miembros de tal instancia (“Principalmente que estuvieran unidos”); esto resulta valioso pues está apuntando a un poder compartido, a la conformación de un equipo de trabajo. No obstante, muestra poco nivel de elaboración con respecto al sentido que tiene la unidad, en tanto los argumentos que ofrece se concentran en la visualización, el reconocimiento social y en criterios estereotipados: “Que los propios pioneros y maestros de la escuela vean que ellos están unidos en todas las actividades y en todas las ideas, que con la unión todo es posible”. Esta noción de unidad excluye además la posibilidad de integrar diferencias de criterios, de articular la diversidad.

Relacionado con el desempeño de los roles se indagó también acerca del Consejo de Dirección como estructura de participación pioneril. Al respecto, la ex guía se limita a decir cómo sucede en la práctica: “Participan en algunos Consejos de Dirección”. Así dicho, se está aludiendo a la participación del jefe o jefa de colectivo, la cual, por

lo visto, no es sistemática como debiera. Ella refiere también que se plantean las inquietudes de los destacamentos que se recogen en las asambleas y que competen a la dirección de la institución (por ejemplo: “La jefa de colectivo es la que lleva por qué no se hace una acampada, por qué no se hace una fiesta grande el 4 de abril¹²”, esto, a manera de propuestas).

Cuando se pregunta acerca de las funciones del guía-base, ella plantea que se encarga de “cuestiones que ellos crean que se pueden solucionar sin llevarlo al Consejo de Dirección”. Por otro lado, se estima que el director es quien “debe” resolver los problemas que los/las pioneros/as planteen a través de su jefe/a de colectivo y que “lo que no esté en sus manos, se transmite al municipio de la UJC¹³”.

El actual guía-base se considera portavoz del colectivo pioneril en el Consejo de Dirección, aunque distingue que mientras las funciones del jefe de colectivo tienen que ver con asuntos de los/as estudiantes, las de él están más enfocadas a lo relacionado con los guías de destacamento. El documento normativo de la Organización no es explícito respecto a las funciones en el Consejo de Dirección, así que esta diferenciación entre los roles constituye un interesante aporte del joven en tanto delimita áreas de autonomía.

Quien se desempeña en la actualidad como guía-base considera el destacamento como el nivel fundamental para lograr que los/as pioneros/as incrementen su protagonismo, lo cual muestra coincidencias con lo que establece la Organización. No obstante, para él la modalidad de participación pioneril válida es la movilizativa (“Hay que empezar siempre en el aula: el maestro tiene que lograr que los estudiantes participen en las actividades pioneriles a las que se convocan”).

A propósito de esto, una cuestión que se abordó en la entrevista con la ex guía -a partir de la evidencia empírica y de la preocupación que nos transmitió el director de la escuela en aquel momento- estuvo relacionada con la escasa realización de las asambleas de destacamento y con la poca calidad de las mismas. Las consideraciones de la joven resultan muy interesantes en tanto problematizan esta realidad. En su opinión, hay un factor fundamental que interviene: la dualidad de roles demandantes, como maestro/a y guía de destacamento, o maestro/a y guía-base de pioneros a la vez. Plantea que el/la guía-base está sobrecargado, de modo que no puede realizar una labor exitosa de capacitación a los jefes de destacamento y a los propios guías de destacamento. Las dificultades de cobertura de maestros/as, el ausentismo y las altas demandas de tiempo del programa de estudio y del sistema de trabajo en las escuelas, vienen a agravar la situación (“Primero, no hay maestros, y luego, no hay tiempo... Los guías-base están dentro del aula y además son guías”).

Ante esta situación, “La opción que se busca es poner la información en los murales”, de modo que estas estructuras que de por sí tienen posibilidades limitadas, quedan sólo para cumplir su función informativa. En esta misma línea, la guía del destacamento

¹² Aniversario de la OPJM

¹³ Unión de Jóvenes Comunistas

“La Organización tiene actividades, pero no da tiempo a hacerlas, porque antiguamente el guía no era el maestro y ahora sí, ya no hay auxiliares pedagógicas”.

La percepción compartida tiene un correlato objetivo en los mecanismos institucionales. En la práctica, desde el punto de vista administrativo –según nos dice la actual directora en funciones-, los/las maestros/as de primaria no reciben un pago extra por su condición de guías de destacamento, incluso tampoco el guía-base, sino que ello está incluido dentro de la labor de maestros. Esta disposición refuerza la subordinación de roles, en tanto el de guía de destacamento queda implícito, invisibilizado, a pesar de las exigencias que implica.

En la entrevista con la guía del destacamento salió espontáneamente el tema de la relación Ministerio de Educación (MINED) - OPJM. Sobre esto señala: “Hay muchas prohibiciones para hacer actividades en parques, en museos. Ahora hay que pedir autorización al municipio y ellos no se quieren arriesgar, no dan la autorización y tienes que ir a la provincia” (señala que es una cuestión de seguridad de los/as niños/as). Se pone en evidencia aquí la contradicción entre lo normado por el MINED y la intención de la Organización de Pioneros de gestar actividades desde la base.

Independientemente de lo anterior, la guía del destacamento ubica la responsabilidad por las deficiencias en la participación pioneril en primer lugar en los/as maestros/as y luego, en la familia. Parece considerar que la motivación es un factor determinante para la implicación activa de un destacamento en la vida escolar (“Hay que motivar a los niños: por qué y para qué se hace una cosa. A veces el maestro es apático, porque cuando el maestro da la iniciativa, ellos se van por encima de ti. Hay que incentivarlos”). Quizás donde radique una limitación es en concebir como única o más efectiva manera de lograr que niñas y niños se motiven, el hecho de que el maestro o maestra tenga la iniciativa, lance la propuesta. A diferencia de lo que ocurre con los guías-base, en la entrevista con la guía de destacamento emerge con gran fuerza la comunidad como espacio que influye y es influido por el trabajo pioneril.

Con respecto a la percepción de niñas y niños sobre la participación pioneril, vale decir que la exploración se realizó a través de talleres y de técnicas indirectas como la asociación libre, el dibujo colectivo, entre otras. En la asociación libre con la palabra participación emergieron algunos atributos que podrían indicar una necesidad de aceptación por otros –sobre todo quienes promulgan, defienden y hacen cumplir las normas-: “cumplimiento”, “obediencia” y “disciplina”. Desde la concepción del destacamento en cuestión, la participación parece estar vinculada al comportamiento individual en los marcos de un grupo (colectividad como contexto, no como sujeto). “Inteligencia” y “rapidez” sobresalen como dos características necesarias para poder aportar como parte de esa colectividad -a propósito de esto no debemos perder de vista que uno de los argumentos que emplean los detractores de la participación infantil tiene que ver con que puede retrasar la concreción de determinados objetivos grupales, lo que interpretamos desde la diferencia de ritmos entre adultos y niños/as.

Hallamos que la participación se asocia a actividades puntuales y no a proyectos; tampoco hubo alusiones que indicaran vínculos entre participación y gestión, ni entre

participación y toma de decisiones. Se encontraron indicios de la comprensión de la participación como asistencia y como emisión de criterios y puntos de vista cuando existen canales para ello -consultiva.

También se devela que en cierta medida la participación es entendida no como un derecho, sino como un premio al buen comportamiento (por ejemplo, al preguntarles qué cuestiones favorecen la participación, se dice: "Para eso tenemos que ser estudiosos, organizados, realizar las tareas, atender a los maestros para aprender cada día una cosa nueva"). Respecto a la motivación que está detrás de la participación pioneril, resulta interesante su anclaje en el reconocimiento social y en la necesidad de afecto ("Para salir destacada", "Para salir ejemplar en la escuela", "Para que otros te aprecien", "Para dar ejemplo"). La motivación por formar parte de espacios instituidos se sostiene en las necesidades de aceptación y de integración que se manifiestan en la preocupación por cumplir con lo establecido.

Los dibujos colectivos que versan sobre cómo perciben a la Organización representan cada uno una sola figura humana –un pionero-, lo que puede estar indicando una percepción de la OPJM en la que no se destaca como real, cotidiana y significativa la interacción entre pioneros/as, pioneros/as-maestros/as, etc. Además, tratándose de un dibujo producido por un grupo de personas y no por un individuo, podría pensarse en un débil sentido de pertenencia al no incluirse todos los integrantes en la representación, lo que da luces también respecto a las limitaciones para la participación.

De hecho, los dibujos que tratan sobre cómo les gustaría que fuera la Organización, en cambio, sí representan varias figuras humanas, algunas de ellas dialogando o inmersas en la misma actividad, lo que indica un deseo de mayor articulación, de vida en colectivo.¹⁴ Uno de ellos muestra un interesante deseo por conocer e intercambiar con niños de otras partes del mundo, específicamente de países y regiones cercanos a Cuba por diversas razones (Venezuela, Bolivia y África).

En la observación participante se notó que los varones dan muestras de competitividad entre sí y de una insistente necesidad de autoafirmación. En los dibujos colectivos temáticos las figuras humanas que se representaron eran masculinas; solamente uno reflejó a una pionera, y éste fue ejecutado por un equipo compuesto mayoritariamente por niñas -en este punto debemos decir, por su relevancia, que el dibujo respondía a la organización deseada.

Se realizó una entrevista grupal para indagar la percepción del rol de pionero/a, en la cual emergió la idealización del mismo, lo que puede tener estrechos vínculos con lo que se promueve desde el deber ser y que llega a constituir una concepción estereotipada

¹⁴ El grupo percibe que en la dinámica cotidiana no tiene muchas oportunidades para relacionarse con niños y niñas de la escuela más pequeños/as que ellos/as e intercambiar sus experiencias; no obstante, emergen la comunidad y la casa como ámbitos de acción pioneril: "Pero jugamos a la escuelita en la cuadra, les ponemos ejercicios, pruebas y eso, jugando", "Yo ayudo a mi primo que está aquí en la escuela en otro grado a hacer las tareas".

("El que no es pionero no va a la escuela, anda por la calle vagabundeando, robando, fajándose", "El pionero va todos los días a la escuela, aprende más").

La producción de equipos dedicados a plantear aquellas cuestiones que favorecen y aquellas que limitan la participación pioneril, mostró en todos los casos elementos referidos a la conducta de los propios niños y niñas. No se visualizan factores relacionados con el funcionamiento institucional, con las disposiciones de la Organización, o con otros roles con los que pioneros y pioneras se articulan como parte de la vida pioneril. Esto muestra una actitud crítica limitada y, a la vez, una excesiva autoexigencia, que pueden estar determinadas por el manejo educativo de los adultos.

El poco conocimiento de los cargos que integran el Consejo de Colectivo fue evidente. En muchos casos el cargo de Jefe/a de Colectivo no fue reconocido por su nomenclatura, sino que se identifica con la persona que está al frente del matutino. De hecho, el matutino emerge como espacio de visualización y por ende de satisfacción de la necesidad de reconocimiento social ("así me paro alante del matutino", "dirigiría el matutino, lo que más me gusta"). Precisamente es con respecto al matutino que identificamos indicadores de afectos positivos, lo que no es frecuente en las respuestas obtenidas; el otro indicador claro de involucración afectiva se manifiesta en el deseo de un niño: "Sí me gustaría ser miembro del Consejo de Colectivo porque quisiera representar a mi escuela, dar lo mejor que tengo como pionero, me esforzaría mucho para seguir siendo de éste". La inmensa mayoría responde que quisiera ser miembro de esta instancia.

En el caso de las niñas es relevante el uso de expresiones absolutas, y por ello rigurosas y rígidas, para la evaluación de las personas que ocupen cargos en el Consejo de Colectivo, por ejemplo: "Si llega **todos** los días temprano", "Que cumplan con **todas** las tareas de la escuela", "Tener **siempre** la tarea hecha", "No llegar tarde **nunca**", "Que asista **siempre** a la escuela". Ellas son también las que aportan criterios de selección que se dirigen a la relación entre compañeros y con la colectividad: "Buen compañero", "Que cumplan con todas las tareas de la escuela", "Saben lo que hay que hacer cuando se tienen que parar delante de todos los pioneros", "Cuidar la escuela".

Aunque ellas evidencian conciencia de la responsabilidad, en realidad los que recrean con más claridad y variedad de elementos cuestiones vinculadas con las exigencias del cargo son los niños. Así, encontramos en ellos disposición explícita a asumir los requerimientos: "A mí me gustaría ser miembro del Consejo de Colectivo pioneril porque hay que estudiar mucho", "Me gustaría (...) porque asumiría un cargo de mucha disciplina y responsabilidad", "(...) así sería uno de los responsables de la escuela", "(...) así estaría a cargo de cuidar y limpiar la escuela". En las niñas se manifiesta una evidente necesidad de reconocimiento social, especialmente de parte de sus iguales ("ayudaría a mejorar la escuela de un modo que las personas sientan orgullo por mí", "si fuera miembro del Consejo de Colectivo Pioneril... mis amiguitas lo dijeran"). Se evidencia que el hecho de ocupar el cargo constituye una característica de distinción que los demás tienen en cuenta. En general, en las respuestas al cuestionario aplicado

al respecto, se nota que la percepción que tienen niñas y niños de la instancia del Consejo de Colectivo Pioneril no considera a éste como un equipo de trabajo.

Con relación a la estructura adulta, los varones perciben que la subordinación a los maestros es una característica positiva y, por tanto, la tienen en cuenta como criterio para la elección de los miembros del Consejo de Colectivo pioneril (“que le haga caso a la maestra o maestro”, “atender a la maestra”, “que cumplan con lo orientado por la maestra”) y como argumento ofrecido al deseo de pertenecer a él (“A mí me gustaría ser miembro del Consejo de Colectivo pioneril porque hay que escuchar a la maestra para llegar a eso”; “así estaría a cargo de ayudar a los maestros en cualquier problema que tengan con los alumnos”)¹⁵. Una de las pioneras se refiere al vínculo con la maestra, pero desde una relación de colaboración: “que ayude a la maestra”.

En la pregunta dedicada a conocer qué cosas harían si fueran miembros del Consejo de Colectivo, resalta de nuevo en los varones la motivación por mantener un comportamiento que agrade a los adultos (“me portaría bien para que mis maestros estuvieran orgullosos de mí”, “atender a la maestra”) y esta vez emerge también la figura de la madre (“ayudar a mamá cuando tenga que ayudarla”). Las explicaciones que encontramos a la referencia a la madre van en dos sentidos: la cercanía entre la figura de la madre y la de la maestra –que pudiera tener que ver con el rol activo de la mujer en la educación- y la repercusión del rol de pionero dirigente fuera del ámbito escolar, específicamente en la familia –cercana a la aspiración de ejemplaridad.

Algunos desafíos

Entre los retos que se vislumbran, podríamos mencionar algunos por los que se podría comenzar aprovechando las potencialidades acumuladas por la organización pioneril a través de sus años de trabajo: la revisión y reelaboración de los documentos rectores de la OPJM en aras de una mayor coherencia en lo relativo a la participación pioneril, esto necesitaría de la implicación activa de la membresía infantil y adolescente y podría ir a la par con la elaboración de folletos o libros dirigidos específicamente a pioneros y pioneras; un trabajo con la estructura adulta de la Organización orientado a la profundización y reelaboración de sus concepciones de infancia, teniendo como base la necesidad de que se apropie, irradie y potencie en niñas, niños y adolescentes la concepción de participación que se declara como principio de la OPJM; la formación a las nuevas generaciones de maestros en cuestiones propias de la Organización.

¹⁵ Esto, a pesar de que según la Psicología del desarrollo, a partir de cuarto grado el/la maestro/a comienza a dejar de ser una autoridad sagrada y el criterio de sus coetáneos empieza a tener más valor.

Referencias bibliográficas

Alfageme, E.; R. Cantos y M. Martínez (2003), De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Plataforma de Organizaciones de Infancia, Madrid, disponible en: www.ucm.es/info/polinfan/2006/area-lectura/mod-1/participacion-al-protag.pdf

Apud, A. (s/f), La participación. Disponible en: www.enredate.org

Corona, Y. (2001), La participación infantil. Disponible en: www.observatorioinfancia.unal.edu.co

Cruz, Y. (2009), Participación sociopolítica de niñas y niños cubanos: la Organización de Pioneros «José Martí» como puerta de entrada. Tesis en opción al grado de Máster en Psicología Social y Comunitaria. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

López, C. (2008), Participación social comunitaria de jóvenes de Buenavista. Su mirada desde un enfoque psicosocial. Tesis en opción al grado de Máster en Psicología Social y Comunitaria. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Martín, M. Y. (2008), Concepción teórico-metodológica de la Organización de Pioneros José Martí y su contribución a la educación para la participación pioneril. Tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.

Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos (1989), Convención sobre los Derechos del Niño. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Ginebra, disponible en: http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm

Organización de Pioneros José Martí (2007), Documentos rectores-Clase Metodológica Nacional (documento digitalizado).

Sauri, G. y A. Márquez (s/f), La participación infantil: un derecho por ejercer. Disponible en: www.uam.mx/cdi/derinfancia/7gerardoyandrea.pdf

Thomas, N. (2007), Towards a theory of children's participation, en The International Journal of Children's Rights Vol. 15: 199-218. Martinus Nijhoff Publishers: Leiden/Boston.

Facilitación de cambios comportamentales favorables en la infancia desde un programa de transformación centrado en la práctica de deportes colectivos

Autoras: MSc. Bárbara Zas Ros, MSc. Vivian López González,
Lic. Celia García Dávila

“A los niños sobre todo es preciso robustecer el cuerpo a medida que se le robustece el espíritu”.

José Martí

Una de las líneas de desarrollo actual en el campo de las ciencias sociales es la concepción del deporte como instrumento para el desarrollo humano y el crecimiento personal. El deporte es entendido actualmente como medio para modelar situaciones de no violencia, promover salud, generar nuevos conocimientos y prevenir conflictos (Sport and Development International Conference, 2003); mejorar la habilidad de los niños y niñas para aprender, educar acerca del respeto a los otros (Agencia Interna de las Naciones Task Force sobre deporte para el desarrollo y la paz, 2005). Las ciencias sociales deben hacerse competentes (y no competitivas) desarrollando una serie de referentes de análisis y de demostraciones empíricas de sus postulados, en su vinculación con el deporte.

Desde hace cuatro años en una escuela primaria enclavada en la comunidad urbana de La Timba en la Ciudad de la Habana, Cuba, un grupo de investigadores del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), nos encontramos desarrollando una experiencia que pretende sistematizar un modo de intervenir en diversas problemáticas psicosociales mediante la utilización de los deportes colectivos. Un grupo de entrenadores deportivos, especialmente preparados no solamente para la enseñanza técnica de este tipo de deportes, sino además con conocimientos, habilidades y recursos profesionales, propician en los niños(as) la posibilidad de ser mejores personas, más informadas, con mejores condiciones personales para solucionar un conflicto, con la capacidad de decir “no” ante un ofrecimiento que los convierta en adictos, enseñarlos a ser más felices en un aprendizaje promovido desde las propias potencialidades del deporte como medio para el crecimiento humano. Los entrenadores se van preparando para educar a campeones humanos y no solamente a campeones deportivos.

Una de las debilidades que se han reportado en estudios cercanos al que estamos realizando es la existencia de muchos programas evaluativos cuyos resultados quedan en ocasiones inconclusos, sin fuertes evidencias de las relaciones que se establecen entre los cambios ocurridos y la práctica deportiva (Beneforti, Cunningham, 2003). Es común que no estén sistematizados los indicadores de cambio que avalen los logros de estos diferentes programas. En Cuba los estudios vinculados a esta temática se comportan del mismo modo, siendo inversamente proporcionales al gran desarrollo y masividad existente en la práctica deportiva. Entonces se hace necesario intentar, en la realización de nuestra experiencia, sistematizar algunos indicadores de cambio que sirvan como referencia para evaluar la efectividad del deporte colectivo como un medio facilitador del desarrollo humano.

Dada la carencia en nuestro país de programas y estudios sistematizados que utilicen el deporte colectivo como instrumento facilitador de cambios psicosociales, como instrumentos de la transformación consciente y orientada, los resultados favorables que hemos obtenido pueden servir de referencia para impulsar nuevos proyectos de este tipo en diferentes comunidades de Cuba.

Partimos inicialmente de la necesidad detectada en la comunidad y en la escuela donde trabajamos, de la tenencia de un área deportiva para la recreación de los niños y niñas, así como de la identificación de comportamientos que afectan su normal desenvolvimiento (familias con riesgo social, violencia, comportamientos de indisciplinas, etc.). El proyecto se planteó como propósito fomentar, a partir de la práctica de actividades deportivas, cambios en las problemáticas psicosociales, con el fin del mejoramiento de la calidad de vida de estos. Así la práctica de deportes colectivos (béisbol, fútbol, baloncesto, voleibol) en condiciones idóneas podía ser transformada en una actividad creativa, potenciadora de valores y cualidades en la población infantil del área seleccionada.

El objetivo general del proyecto que hemos denominado “Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor”, es el de propiciar cambios comportamentales favorables - morales, sociales y salutogénicos, que contribuyan a un mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas escolares, mediante la práctica organizada y orientada de deportes colectivos.

Se seleccionaron escolares entre 8 y 12 años ya que es a partir de los ocho años que se poseen condiciones idóneas de desarrollo psicológico (formaciones morales, noción de tiempo) y físicas propicias para la práctica de los deportes colectivos. Los tipos de deportes colectivos se seleccionaron por las tradiciones deportivas de la escuela, las preferencias de los niños/as, y sus prácticas informales de actividades deportivas tanto en la escuela como en el barrio. Se conformaron equipos de voleibol, baloncesto, beisbol, fútbol, tabla gimnástica y tabla aeróbica. La atención de estos equipos estuvo a cargo de un grupo de 14 entrenadores deportivos que fueron previamente seleccionados.

Como objetivos específicos se abordaron la identificación a través de un diagnóstico inicial, en los niños y niñas participantes en el proyecto, de conductas de orientación

moral y social, comportamientos provisionales sanos: rechazo al consumo de alcohol, drogas y tabaco, y calidad de vida subjetiva y objetiva en distintas áreas; en el grupo de entrenadores: experiencia en identificación y manejo de problemas de comportamiento en escolares, tipos de enseñanzas educativas que proporcionan durante las actividades deportivas y el diagnóstico de indicadores de cambio para la evaluación del proyecto. El resto de los objetivos trazados se orientaron a implementar un programa de trabajo educativo a través de la práctica de deportes colectivos que responda al diagnóstico de los grupos estudiados y monitorear y evaluar los resultados y la viabilidad de la implementación del proceso de transformación.

Partiendo del principio de la investigación-acción desarrollamos tres acciones principales: diagnóstico inicial, elaboración e implementación del programa educativo que responda al diagnóstico de los grupos estudiados y monitoreo y evaluación de los indicadores de cambio y de viabilidad y sostenibilidad del programa de transformación del proyecto.

El diagnóstico inicial (así como la evaluación final de los indicadores de cambio) se llevó a cabo, siguiendo el método de la triangulación tanto de fuentes como de instrumentos de evaluación, a partir de diferentes grupos: niños y niñas, entrenadores deportivos, familiares y líderes comunitarios.

Entre los instrumentos y técnicas aplicados de modo individual se encuentran: entrevistas semiestructuradas, cuestionarios (Cuestionario sobre Algunos Hábitos Nocivos; Cuestionario para Entrenadores; Relatos Infantiles, para el estudio de conductas de orientación moral y social, tomando como referencia la técnica de las historietas de Jean Piaget para el estudio del juicio moral en el niño y Registro de Actividades del niño/niña), escalas y test psicológicos (Test de Completar Frases de Rotter en su versión infantil al cual se adicionaron frases inductivas sobre hábitos nocivos; Escala de Satisfacción de Vida para Estudiantes, de Huebner (Scott, 1990), a la cual se adicionó la evaluación de la satisfacción en las áreas: familiar, escolar, amigos y oportunidades de diversión, y una escala valorativa del estado de ánimo (tristeza-alegría) para evaluar el componente afectivo de la dimensión subjetiva de la calidad de vida; Técnica de los Cinco Deseos, método directo para el estudio de la expresión consciente de los deseos, que forma parte del Registro de la Actividad y Método Directo e Indirecto elaborado por Diego González (González, 1978, 1995). Se emplearon también técnicas grupales como: grupo focal con padres, dinámica grupal con niños y niñas.

Los contenidos y acciones del programa educativo quedaron conformados a partir de las problemáticas identificadas en el diagnóstico de los grupos estudiados. El mismo comprende la práctica de deportes colectivos infantiles y la capacitación de los entrenadores deportivos a través de talleres.

El monitoreo se realizó a través de la observación sistemática y el reporte del auto-registro del trabajo de los entrenadores (Cuestionario de Reporte Semanal). La evaluación final de los resultados se llevó a cabo a los 2 años de la implementación del programa de transformación y para ésta, se emplearon los mismos grupos y técnicas de evaluación del diagnóstico inicial.

La ejecución del proyecto estuvo orientada por las interrelaciones recíprocas entre cuatro estrategias básicas, cuyo despliegue garantizó el funcionamiento y la dinámica del proceso emprendido. Estas fueron: la estrategia exploratoria, la organizativa o constitutiva, la educativa y la estrategia de comunicación.

Varios ejes de reflexión conforman el esquema conceptual referencial operativo (ECRO) que ha servido de fundamento a la experiencia práctica que referimos.

Estamos trabajando ante todo con niños(as), lo cual implica conocer y aplicar una concepción teórica del desarrollo psicológico infantil que sirva de sustento a las acciones educativas que se pretenden diseñar. Esa concepción de referencia es el enfoque histórico-cultural. Las acciones educativas que se han realizado, tienen un objetivo que implica una concepción que se ha venido trabajando en educación: la “educación para el desarrollo”, categoría que se enlaza con la concepción del deporte para el desarrollo, al ser el deporte la herramienta elegida para promover los cambios psicosociales propuestos. Este concepto central que es el “deporte para el desarrollo humano”, se expresa concretamente en nuestra investigación en la utilización del deporte como medio facilitador de los procesos de transformación social.

En otro orden de análisis, nuestras acciones se desarrollan en un ámbito de trabajo que incluye una escuela como institución enclavada en una comunidad que necesita y ha reclamado que se realicen este tipo de intervenciones. Esto nos exige el reconocimiento de nuestras posiciones en el abordaje del trabajo comunitario.

Entender el objetivo del desarrollo humano como el del mejoramiento y desarrollo de la calidad de vida material y espiritual de las personas, promoviendo con ello un tipo de interacción social basada entre otras, en el respeto mutuo y la cooperación entre las personas, es un fundamento que se convierte en principio asumido en nuestro trabajo y que se concretiza en otra categoría: calidad de vida.

Los resultados finales de los cambios ocurridos en el proceso de transformación psicosocial llevado a cabo, se presentan partiendo del análisis de los principales hallazgos de acuerdo con los indicadores de cambio identificados.

La intención que tenemos con este trabajo es la de dar a conocer únicamente, los principales cambios comportamentales acontecidos en los niños y niñas participantes en la experiencia, sin referirnos a otros cambios que también fueron constatados en el proceso de desarrollo del proyecto.

Los indicadores de resultados/impactos diagnosticados, con sus respectivos criterios de medida, servirán de orientación para el análisis de los hallazgos obtenidos. Estos indicadores fueron:

Indicadores de resultados/impactos según criterios de medida y medición

INDICADORES DE resultados / impactos	CRITERIOS DE MEDIDA	MEDICIÓN
Cambios en el modo en que se estructuran los comportamientos de orientación moral y social.	Contenidos motivacionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de los 5 deseos • Técnica de completar frases. • Dinámica de grupos con niños(as).
	Actitudes y percepciones ante diferentes áreas de la vida vinculadas al desarrollo moral y social.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de completar frases. • Técnica de los 5 deseos. • Dinámica de grupos con niños(as).
	Manifestaciones comportamentales percibidas y autopercebidas por los niños(as).	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de completar frases. • Dinámica de grupos con niños(as).
	Manifestaciones comportamentales percibidas por los adultos cercanos al niño/a.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo Focal de Padres. • Entrevista a profesora. • Entrevista a miembros de la comunidad. • Cuestionario a entrenadores.
	Desarrollo de algunas nociones morales vinculadas a los problemas comportamentales observados.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario de relatos infantiles.
Cambios en el modo en que se estructuran los comportamientos relacionados con el consumo de alcohol, drogas y tabaco.	Desarrollo de actitudes y habilidades sociales, frente a los hábitos nocivos (hábito de fumar, consumo de alcohol y consumo de drogas) de personas cercanas.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de completar frases. • Cuestionario de hábitos nocivos.
	Adquisición de información sobre las razones por las cuales las personas inician y mantienen los hábitos nocivos (hábito de fumar, consumo de alcohol y consumo de drogas).	

Cambios en la calidad de vida	<p>Subjetiva</p> <p>Comprende la satisfacción con la vida de manera global y en distintas áreas (escolar, familiar, interpersonal y recreación), percibida por niños(as); y el componente afectivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de satisfacción con la vida • Dinámica grupal con niños y niñas.
	<p>Objetiva</p> <p>Condiciones objetivas creadas para la realización de actividades deportivas en la escuela, que comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de la práctica sistemática de actividades deportivas colectivas con los niños(as). • Adquisición de implementos deportivos para la escuela. • Acondicionamiento de áreas deportivas en la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento del cronograma de actividades deportivas organizadas. • Ejecución del presupuesto destinado a la adquisición de implementos deportivos y las actividades constructivas para el acondicionamiento de los terrenos deportivos.

Cambios identificados en los niños y niñas participantes en el proyecto

Uno de los logros de trabajo obtenidos en esta experiencia ha sido la implementación del programa de trabajo educativo a través de la práctica de deportes colectivos infantiles, como instrumento promotor de los cambios que han ido aconteciendo en los beneficiarios del proyecto.

Los contenidos educativos trabajados en las actividades deportivas fueron: prevención de adicciones (alcohol, tabaco, drogas) y promoción de comportamientos sociales adecuados (cooperación, disciplina, trabajo en equipo, respeto a los demás, solidaridad, no aceptación de las trampas en el juego).

Los cambios en el modo en que se estructuran los comportamientos de orientación moral y social en niños y niñas se evidenciaron fundamentalmente en: contenidos motivacionales, actitudes y percepciones ante diferentes áreas de la vida vinculadas al desarrollo moral y social, y desarrollo de nociones morales vinculadas a los problemas comportamentales identificados.

Se observó un aumento relativo de las motivaciones de naturaleza social hacia el oficio-profesión futuros, los estudios y el deber para con sus familiares. Se incrementaron, entre las motivaciones de tipo individual, las relativas al contacto interpersonal con amigos y aparecen motivaciones con respecto a la imagen de sí mismo, que hacen alusión fundamentalmente a cualidades morales propias de esta etapa del desarrollo.

Sin embargo, en alrededor de un 40% de los escolares, emergen dentro de los contenidos motivacionales el tema del deporte, tanto en su proyección inmediata como futura, visualizado como una futura profesión; y la promoción de comportamientos saludables con relación a los hábitos nocivos, tanto en ámbito familiar como personal. Los deseos de realizar actividades deportivas son observados en mayor medida por los niños/as con riesgo social, lo cual pudiera estar indicando que el proyecto está teniendo un mayor impacto en este grupo.

Se observaron también cambios en actitudes y percepciones ante diferentes áreas de la vida vinculadas al desarrollo moral y social. Resulta significativo el aumento en la cantidad de niños(as) que manifiestan rechazo a la violencia física y la falta de respeto (de alrededor de un 30% a un 70% y de un 10% a un 30%, respectivamente). Aparecen expresiones de rechazo al hecho de "hacer trampas" entre los niños(as). Los propios niños y adultos cercanos (padres, maestros y líderes comunitarios) percibieron cambios comportamentales en los escolares. Aún cuando subsisten indisciplinas, se apreció cierta tendencia a la disminución de manifestaciones de violencia en la escuela, más interés y atención a clases, mayor utilización del tiempo libre para la práctica de deportes y la incorporación de valores como el colectivismo, la honestidad y la responsabilidad, mejores habilidades para las relaciones interpersonales, en término de mejor comunicación y sociabilidad.

Al contrastar los resultados de las técnicas individuales aplicadas a los niños(as), la dinámica grupal llevada a cabo con otros de los escolares que participan en el proyecto y los cuestionarios y/o entrevistas realizados a los adultos, pudiera, sin embargo, saltar a la vista una aparente contradicción en relación a la percepción de indisciplinas fundamentalmente en la escuela. Aún cuando la cantidad de escolares que identifican problemas o dificultades en la misma disminuye, advierten una mayor diversidad de tipos de indisciplinas, mientras que los entrenadores deportivos reconocen un mejoramiento de la disciplina y del comportamiento en general. Esto pudiera estar hablando, por un lado, de que los principales cambios en esta dirección tienen lugar en el espacio de las actividades que realiza el proyecto y que aún no se expresan lo suficiente en las docentes propiamente, y por otro, de que haya una mayor intencionalidad por parte de los niños(as) a visualizar como inadecuados comportamientos que antes no eran percibidos como tal.

En sentido general, los resultados coinciden con los obtenidos en la evaluación externa realizada al proyecto (Alejandro, Romero, 2008), lo que confirma la validez de los mismos. En tal sentido, por ejemplo, entrenadores y maestras afirman que el proyecto ha propiciado cambios favorables en el comportamiento moral y social de los niños(as) en términos de: "Hay más motivación por el deporte", "...han avanzado en los estudios", "Desde que empezó el proyecto, tanto en la escuela como en el barrio vemos el desarrollo del colectivismo", "...creo que el resultado fundamental del proyecto es que los niños estén más unidos, son más honestos y han aprendido a trabajar en equipo", "...se cumplen las reglas grupales, que se fomentan en los entrenamientos dentro y fuera de la escuela".

De acuerdo con los resultados de la evaluación externa, los niños(as) también perciben que, además de tener la posibilidad de jugar y divertirse, ha mejorado la disciplina escolar y han tenido nuevos aprendizajes asociados a las acciones del proyecto relacionados fundamentalmente con cambios favorables en las relaciones interpersonales y grupales. Ello se ilustra, al referirse a los aprendizajes alcanzados, en afirmaciones tales como: "el valor de la honestidad y el respeto", "la amistad", "compartir con los demás", "estar unidos", "tolerar a los demás" "aprender a tratar las indisciplinas sociales, dentro y fuera de la escuela" "a no discriminar a otros por sus defectos, tener en cuenta sus valores, su corazón" y "a conocer sobre las drogas".

Se demuestra así que las acciones del proyecto han favorecido no solo la adquisición de nuevos contenidos motivacionales sino también su manifestación comportamental en los niños y niñas participantes como una expresión del desarrollo de sus potencialidades, en un movimiento progresivo "hacia una zona de desarrollo próximo". De este modo se propicia el desarrollo y se potencia, mediante la práctica deportiva, una conciencia de la regla, no sólo del juego, sino de las prácticas sociales.

No obstante, aún subsisten manifestaciones comportamentales sobre las cuales las acciones del proyecto deberán continuar incidiendo, sobre todo con relación a las indisciplinas escolares y sociales en general.

Los cambios en el modo en que se estructuran los comportamientos relacionados con el consumo de alcohol, drogas y tabaco tuvieron lugar principalmente en el desarrollo de actitudes y habilidades sociales y en la adquisición de información, tanto sobre las razones por las cuales las personas inician y mantienen los hábitos nocivos, como sobre sus consecuencias.

Se observaron actitudes más proactivas ante el consumo de sustancias nocivas por parte de los adultos, orientadas a tratar el problema o emplear el consejo como recurso (incrementándose las respuestas de alrededor de un 40% a un 60%, fundamentalmente en niñas en el caso del empleo del consejo ante el hábito de fumar). Algunos de los escolares, expresan incluso su negativa a tener comportamientos vinculados con el consumo de estas sustancias.

Se produjo un aumento importante en cuanto a la adquisición de información tanto sobre las razones por las cuales las personas inician y mantienen los hábitos nocivos, como sobre sus consecuencias. Los escolares ofrecieron más de un elemento en sus respuestas sobre el tema. Algunos niños, reconocen estos comportamientos como hábitos nocivos. Entre las otras razones que identifican como desencadenantes del consumo se encuentran por ejemplo: el hecho de ser considerado una vía para tranquilizarse, afrontar problemas; la imitación o el hacer algo prohibido, entretenerse. Se incrementaron las respuestas que identifican la violencia como una de las consecuencias del alcoholismo. Disminuyó (en un 20%) la cantidad de niños que referían no tener conocimiento sobre las drogas. Los argumentos que van conformando futuras creencias sobre salud, se van estructurando en este grupo de escolares gracias a las acciones educativas que van recibiendo en el programa aplicado.

Un resultado no esperado fue el descenso, aunque discreto, de la cantidad de personas cercanas a los escolares, que según estos, fuman (de 77% a 65%) o ingieren bebidas alcohólicas (de 53% a 33%), datos que se corroboraron por los propios padres y demás familiares algunos de los cuales afirman que por la insistencia de sus hijos han abandonado estos hábitos nocivos. Este hecho demuestra que no solo los niños se convierten en protagonistas del desarrollo de sus propias potencialidades sino además son capaces de impactar en su entorno inmediato en un sentido transformador.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la actividad deportiva puede ser vista como un instrumento de prevención y promoción de prácticas comportamentales saludables. La transmisión de mensajes educativos, a través de una actividad propiciadora de satisfacción, de vivencias positivas, de alegría, trasciende el plano puramente racional propiciando, al adquirir un sentido psicológico para el niño, la adquisición de nuevas necesidades y su expresión en la regulación comportamental. Esto se aprecia no solo en el desarrollo de su potencialidad de cambio sino en la posibilidad de incluso impactar en su entorno más inmediato, lo cual abre toda una perspectiva de acciones del proyecto dirigidas a la comunidad en acciones futuras que pueden emprenderse.

En cuanto a los cambios en los indicadores de calidad de vida subjetiva, de manera similar al diagnóstico inicial, la mayoría de los escolares se perciben alegres y satisfechos con sus vidas en general y en distintas áreas: familiar, escolar, interpersonal y recreación-tiempo libre. A la vez, se observa una cierta disminución en la cantidad de niños(as) que refieren que les gustaría cambiar algunas cosas o tener un tipo de vida diferente (de alrededor de un 40 a un 30%). El hecho de se observe una mayor correspondencia entre lo que los niños (as) más prefieren hacer durante su tiempo libre y lo que realmente realizan, indica también una mayor satisfacción en esta dimensión. Con relación a las principales fuentes de insatisfacción, se observó un mayor énfasis en aquellas relativas a la violencia y el maltrato, lo cual corrobora los resultados encontrados en la evaluación de los indicadores de cambios en los comportamientos de orden moral y social, así como aquellas en las que se expresan preocupaciones con relación a la salud de sus familiares y el tema del hábito de fumar.

Los cambios observados en niños y niñas, ya sea de manera directa o indirecta, demuestran la viabilidad del deporte como instrumento para propiciar un mejoramiento de la calidad de vida en sus distintas dimensiones en correspondencia con el propósito planteado.

Las acciones del proyecto han impactado también de manera objetiva en la calidad de vida con la adquisición de implementos deportivos para la escuela y el acondicionamiento de áreas deportivas, que garantizan la infraestructura necesaria para dichas actividades. Ello permite sustentar otro de los presupuestos de partida: considerar la calidad de vida desde un enfoque integrador—compartido por diversos autores (Cabrera et. al. 1997)— como un proceso resultante de la interacción entre factores objetivos y subjetivos, que en el contexto de un proceso de transformación social, implica, por tanto, que los cambios de orden objetivo influyan también en la vivencia de bienestar, de satisfacción de los involucrados en el proceso de transformación. Al mismo tiempo, conlleva a que dichos cambios respondan,

tanto a necesidades o problemáticas identificadas en los sujetos participantes como a las necesidades sentidas y expectativas de satisfacción de los propios beneficiarios directos.

Estos indicadores objetivos del mejoramiento de la calidad de vida, al mismo tiempo constituyen indicadores de la viabilidad y sostenibilidad del proyecto y permiten afirmar que el proyecto ha logrado su propósito.

Un acercamiento, desde una visión integradora, permite visualizar, más allá de los cambios identificados a través de la evaluación, digamos directa, de la calidad de vida, tanto en su dimensión subjetiva como objetiva, otros cambios que también de algún modo o de manera indirecta, tributan al mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas en diferentes áreas de sus vidas.

Asimismo, los impactos favorables que se han producido en los comportamientos de orientación moral y social, en el modo en que se estructuran los comportamientos relacionados con hábitos nocivos, así como otros cambios discretos no esperados, que de manera indirecta, se han producido en el ámbito escolar y familiar, demuestran la viabilidad del deporte como instrumento para propiciar un mejoramiento de la calidad de vida.

Los cambios observados, tanto los contenidos motivacionales, actitudes como manifestación comportamentales morales y sociales, de hecho han propiciado un mejoramiento de sus **relaciones interpersonales**, tanto en el espacio escolar como comunitario, identificadas estas por los propios niños y niñas como un importante constituyente de la calidad de vida y, por tanto, fuente de bienestar emocional.

De igual modo, la transmisión de mensajes educativos a través de la práctica deportiva ha propiciado cambios tanto en la adquisición de información, como en el desarrollo de actitudes y habilidades sociales sobre el consumo de alcohol, drogas y tabaco, lo cual favorece el desarrollo de comportamientos saludables que juegan un papel promocional y preventivo, que a corto o mediano plazo podrá impactar sobre la **salud** de los propios escolares.

La **recreación** – dimensión constituyente de la calidad de vida – tanto en la escuela como en su tiempo libre, también se ha visto favorecida en tanto la potencialidad que tienen estos niños(as) de preferir realizar deportes.

En el área **escolar**, también se están observando cambios, aunque discretos, en uno de los indicadores importantes de satisfacción para los niños(as) como es el caso del rendimiento escolar. Ello se evidencia en que, de acuerdo con la percepción de escolares y padres, como resultado de las acciones del proyecto, se ha propiciado un mejoramiento de la motivación por los estudios y consecuentemente del desempeño escolar.

Los cambios identificados en este estudio, han sido el resultado de un trabajo conjunto de compromisos, participación e implicaciones que han favorecido el desarrollo del proyecto, así como su sostenibilidad. En tal sentido, se ha elaborado la metodología

de trabajo para la implementación del programa de transformación, se ha creado la infraestructura necesaria para la práctica deportiva, se ha potenciado el desarrollo de recursos humanos multiplicadores de la experiencia, la sistematización de la realización de actividades en el espacio comunitario y el fortalecimiento de los vínculos escuela-familia-comunidad. El éxito del programa de transformación está en facilitar que la experiencia se construya grupalmente.

El Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos, y en particular los principios y regularidades de cada estrategia que se han sistematizado, puede facilitar la aplicación a otros escenarios, a otras problemáticas psicosociales, pues su metodología de aplicación es flexible y se puede contextualizar a diversos espacios. Se impone en cualquier tipo de intento por reproducir el mismo, la creación de una estrategia educativa basada en necesidades de capacitación acordes a las problemáticas específicas que se pretendan modificar en el nuevo grupo.

Finalmente, la viabilidad del proyecto “Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor”, está fundamentada en el hecho de demostrar, a través de indicadores de cambio, la posibilidad que tiene la actividad deportiva de ser empleada como un instrumento de transformación psicosocial para propiciar un desarrollo más pleno en las etapas infantiles.

Referencias bibliográficas

Agencia Interna de las Naciones Task Force sobre deporte para el desarrollo y la paz (2005), Deporte para el Desarrollo y la Paz. Hacia el Alcance de las Metas de Desarrollo del Milenio, en <http://www.un.org/sport> 2005.

Alejandro M.; M. I. Romero (2008), Evaluación externa del proyecto "Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor". Centro Martin Luther King, Jr. La Habana.

Beneforti M.; J. Cunningham (2003), Indicators for measuring the health and social impact of sport and recreation programs in indigenous communities. Australian Sport Commission.

Cabrera M. E.; M. T. Agostini; J. E. Suárez; L. Carrión (1997), Sistema de indicadores para la evaluación de la calidad de vida a nivel individual. CIPS, La Habana.

González D. J. (1978) El registro de la actividad y método directo e indirecto. Prácticas de motivación. Impresora Universitaria, La Habana.

González D. J. (1995) El registro de la actividad y método directo e indirecto (RAMDI): una técnica para el estudio de la diversidad y jerarquía de las necesidades, en Teoría de la motivación y práctica profesional. Impresora Universitaria, La Habana.

Scott E (1990) Correlaciones de la Satisfacción de Vida Infantil. Behavioral assessment in schools, New York: 384-454, en: <http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/ninos2.htm>

Sport and Development International Conference (2003), The Magglingen Declaration and Recommendations. Switzerland. Swiss Academy for Development

Pobreza infantil: algunas dimensiones culturales para su abordaje en Cuba¹⁶

Autora: MSc. Silvia Padrón Durán

Con una sabiduría que traspasa el umbral de lo evidente, Néstor García Canclini (1995) en su libro *Consumidores y ciudadanos...*, nos muestra que el consumo sirve para pensar –más que meros gustos, caprichos o preferencias estéticas– el complejo proceso de apropiación de las oportunidades y derechos que existen en una sociedad. A partir de los usos sociales que los sujetos le dan a los bienes y a los servicios insertos en su sistema de prácticas cotidianas, el consumo cultural se convierte en gran medida en un criterio que refleja cómo somos, cómo queremos ser, a qué tenemos acceso y a qué no; al menos si se le entiende según el enfoque sociocultural de Canclini.

La definición de consumo cultural elaborada por este autor precisa que se trata del “conjunto de procesos de apropiación y usos de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio, o donde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica” (García Canclini, 2005: 112). Esta conceptualización amplía el análisis del consumo cultural en relación con las manifestaciones tradicionalmente culturales –como música, teatro, literatura, plástica, ballet/danza, cine, etc.– al abarcar aquellos bienes que tienen un significado para la persona y están vinculados a su vida cotidiana. Ubica la problemática del consumo más allá de los estudios de recepción, o como diría él, más allá de los inventarios de gustos y actitudes que clasifican las encuestas de mercado. Así, la esfera del consumo cultural, a medida en que refleja las disparidades de la participación en la estructura productiva, de la distribución y apropiación de los bienes y las dinámicas de relaciones

¹⁶ Las reflexiones y resultados de este texto son parte del informe de investigación “¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana”, fruto del trabajo realizado como becaria junior del programa CLACSO-CROP 2006, al ser ganadora en su concurso “Pobreza urbana y exclusión social en América Latina y el Caribe”.

sociales permite dar cuenta de dinámicas de exclusión social en sus vínculos con la pobreza.

También Jesús Martín-Barbero enfoca el consumo “en cuanto lugar de interiorización muda de la desigualdad social, desde la relación con el propio cuerpo hasta el uso del tiempo, del hábitat, y la conciencia de lo posible en cada vida, de lo alcanzable y de lo inalcanzable [cursiva en el original]” (Martín-Barbero, 1999: 12). O sea, el consumo del que hablamos se refiere al proceso mediante el cual se satisfacen necesidades, se realizan aspiraciones, donde se concretan percepciones del mundo, estilos de vida y la vivencia de posibilidad o imposibilidad de acceder a esos bienes, que no aluden sólo a lo material sino a los sentidos personales y colectivos que integran y diferencian a las personas en una sociedad.

Así, el consumo, para el caso de la infancia, tiene detrás el mundo de sus necesidades –en tanto deseos o carencias– sus sueños, fantasías y propósitos en su complejo vínculo con las posibilidades de satisfacción.

Este enfoque permite considerar la relación de la cultura que históricamente naturaliza la pobreza y los factores sociales que se traducen, entre otros, en la carencia (o insuficiencia) de acceso a los recursos, servicios, oportunidades que permiten el desarrollo de competencias, para la participación y el ejercicio del poder.

Sin embargo, puede parecer paradójico hablar de pobreza infantil o exclusión social en Cuba, teniendo en cuenta que justamente los niños han sido sujetos priorizados dentro de la plataforma de acción de las políticas sociales desde hace más de 50 años. Los discursos sociales dan cuenta de los avances de esta sociedad en la protección y cuidado de la infancia. Las calles cubanas se hacen eco de eslóganes tales como: 200 millones de niños en el mundo duermen hoy en las calles. Ninguno es cubano; 250 millones de niños con menos de 13 años están obligados a trabajar para vivir. Ninguno es cubano; 25 000 niños mueren cada día en el mundo por sarampión, paludismo, difteria, neumonía y desnutrición. Ninguno es cubano, entre otros.

Este discurso se basa en logros tales como el hecho de Cuba tener la tasa de mortalidad infantil más baja de toda el área de las Américas, mostrando incluso un indicador inferior al de Canadá. Sin menospreciar la validez de este y otros indicadores macro-sociales que postulan este estado de bienestar garantizado para los niños cubanos¹⁷ –que por escasez de espacio no me detengo en ellos– un acercamiento más atento a la realidad permite matizar dicha imagen.

A pesar del vacío existente en la Isla de investigaciones sobre la infancia que traten estos temas, un recorrido por un grupo de estudios recientes apunta a que el contexto cubano ha venido afectándose por situaciones de pobreza. El estimado de pobreza es de alrededor de un 20% de la población urbana (Ferriol et al. 1999 y Ferriol et al. 2004).

¹⁷ En este texto el término niño(s) se utiliza de forma genérica, refiriéndose tanto al sexo masculino como al femenino. Sólo cuando el género emerge como elemento diferenciador, se especifica.

El conjunto de aproximaciones a la realidad social apunta, en todos los casos, a la afectación de los niños como parte de ese patrón de pobreza, y de manera indirecta, cuando son integrantes de familias que tienen un tamaño superior al promedio nacional, conviven con ancianos en el núcleo familiar, y como fruto de altos niveles de maternidad adolescente (Zabala, 1999; Ferriol et al. 2004; Espina, 2008). ¿Puede afirmarse entonces que los niños están exentos de las dinámicas que generan la pobreza y los procesos de reestratificación social que se agudizaron con la crisis que, desde hace más de quince años, viene afectando al país después del derrumbe del campo socialista y el endurecimiento del bloqueo económico de los Estados Unidos?

Precisamente, el consumo cultural es la ruta seleccionada en este trabajo para indagar en las dimensiones culturales de la pobreza infantil pues permite comprender cómo se construye la distinción, la diferencia y la desventaja social. Estas tres categorías arman un rompecabezas pero no se repiten y por eso es necesario mencionarlas todas. La distinción se refiere a aquello que se valora como superior, la diferencia a aquellos elementos que unen o separan a las personas y sus identidades. La desventaja social al proceso social con una connotación menos simbólica y más referida a la posición en la estructura social. Este acercamiento se produce desde una noción de la pobreza como un problema material y económico pero también como un proceso de dimensiones culturales.

Los resultados son fruto de una exploración inicial con 15 niños del barrio de Cayo Hueso¹⁸. No pueden ser generalizables pues se necesitarían indagaciones en otros contextos para conseguir un cuadro más completo de las dimensiones culturales de la pobreza infantil en Cuba. Hasta aquí, sólo se brindan algunas piezas del rompecabezas halladas.

La exposición de los resultados en este artículo se estructurarán a partir de tres dimensiones del consumo cultural infantil: prácticas cotidianas de consumo cultural en el ámbito familiar, necesidades de consumo cultural, y de manera transversal, los elementos de diferenciación y distinción. Para ello, se integró la información obtenida a partir de las técnicas aplicadas a todos los niños (completamiento oral de frases y la entrevista). Aunque se interesa principalmente en los cuatro casos identificados como niños que viven en condiciones de pobreza, también se realizan comparaciones con el resto de los compañeros del aula. Además, se apoya en las entrevistas realizadas a madres y a expertos. A través del análisis documental se realizan algunos puentes que ayudan a ampliar la mirada más allá de las especificidades de los casos estudiados en esta investigación.

¹⁸ Se utilizó la estrategia de muestreo por criterios (edad y territorialidad), se escogieron niños entre 9 y 10 años, de un aula de la Escuela Primaria Raquel Pérez en Cayo Hueso, Centro Habana. De ellos, 8 eran del sexo femenino y 7 del masculino. La distribución por color de la piel fue de 6 de piel blanca, 6 negra y 3 mestiza. Dentro de esta muestra, a partir de la estrategia de muestreo de casos críticos, se identificaron los niños que vivían en condiciones de pobreza: cuatro. Las características de estos niños coincidió en gran medida con el perfil de pobreza en Cuba pues en los hogares predominaba la jefatura femenina, niveles bajos de escolaridad, empleo en el sector estatal y tener el color de la piel negro.

Prácticas de consumo cultural

Una de las dimensiones exploradas tuvo que ver con las prácticas cotidianas de consumo alimentario. Las entrevistas y observación de campo dieron cuenta de una dieta muy ligada a la comida típica tradicional cubana: arroz, granos, vianda, alguna proteína, y postre, no muy balanceada y cargada de carbohidratos y azúcares. La variedad, calidad y cantidad de los alimentos está mediada no sólo por costumbres familiares cubanas, sino por los ingresos. La adquisición de los alimentos está restringida al mercado en moneda nacional donde la oferta es estrecha y por tanto estas familias están excluidas del acceso a una gama de productos más variada que existe en el mercado en divisas.

En este sentido, los estudios de García y Togores (2007) han demostrado que, a pesar de los esfuerzos que realiza el Estado, el aporte de los alimentos normados, no garantiza las necesidades nutricionales de los niños entre 7 y 13 años. Los niños comprendidos en esta etapa “sólo tienen garantizado entre 53 y 64% de estos requerimientos por esta vía, sin contar la grasa, que se comporta alrededor de 20%” (García y Togores, 2007: 297). Estas mismas autoras clasifican entre los problemas de la dieta predominante por la crisis del Período Especial, “la elevada participación de los azúcares y la baja de las grasas en el suministro energético, así como la todavía insuficiente proporción de proteína de origen animal” (García y Togores, 2007:296).

Aunque no es posible asegurar si, en términos nutricionales, se está afectando el desarrollo de los niños, existen otros elementos que no nos permiten desechar esta opción. Según un estudio realizado por los investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) con niños de esta misma zona, se encontró que “no desayuna el 16,7%” y el 75.0% de los alumnos o no desayunan, o lo que ingieren no es lo adecuado para su edad. Casi la mitad no ingieren suplementos vitamínicos y algo más de la quinta parte no ingieren vegetales” (Gayle et al. 2007: s/p). Así, para los niños que se encuentran viviendo en condiciones de pobreza aumentan las posibilidades de malnutrición y con ello se incrementan, al menos, las posibilidades de afectar su salud y su capacidad de aprendizaje.

Aunque en muchos contextos la supervivencia sigue siendo la prioridad, el gusto por los alimentos merece igual atención. Es destacable el poco acceso que tenían los niños estudiados con respecto al consumo de alimentos de su preferencia (“comida italiana”). Esta esfera de la vida estaba cargada de vivencias negativas de desagrado, malestar y preocupación que evidentemente dificultan el disfrute de esta etapa de la vida.

Con respecto a prácticas de esparcimiento, las salidas a pasear son escasas. Dentro de las que realizan, la mayor parte se dedican a visitar familiares. Sólo para aquellos que tienen la oportunidad de disfrutar de actividades vinculadas al centro donde labora alguno de los familiares cercanos, este tipo de consumo cultural¹⁹ se eleva. Luego, en las oportunidades que tienen, priorizan las actividades vinculadas al gasto físico de

¹⁹ Actividades y paseos en los períodos vacacionales o de receso escolar planificados por el centro laboral de padres donde ellos trabajan mientras los niños comparten con otros coetáneos. Disfrutar del cine o de actividades en los museos si algún familiar trabaja en ellos.

energía como ir a parques de diversiones (ubicado en Alamar) o las llamadas de “sol y arena” (la playa, piscinas gratuitas o el Malecón); ambas disfrutaban habitualmente de la mayor preferencia por el mundo infantil. Para los casos de esta investigación, asistían al parque de diversiones ubicado en Alamar como parte de la visita a familiares que residen en este lugar.

Entre los espacios tradicionalmente culturales sólo aparece, en alguna ocasión, la asistencia a los cines. En el caso de la investigación, los niños que vivían en condiciones de pobreza a veces iban a cines cercanos como el Multicine de la calle Infanta (parte de la comunidad) o al cine Yara unido al espacio de la heladería Coppelia (circuito de consumo típico de la capital). De manera general, los teatros y museos son espacios poco frecuentados. Ninguno de los niños que viven en condiciones de pobreza, refiere haber ido a un museo y sólo una niña indica haber ido al Guiñol cuando era más pequeña. Sólo una de estos cuatro niños mencionó ir al zoológico y al acuario como parte de las actividades recreativas que realizan en el plan vacacional del trabajo de la mamá. Tampoco son mencionados por ellos, ir a las tiendas, a lugares turísticos o a restaurantes. Todas actividades que sí aparecen en las opciones de consumo cultural del resto de los compañeros del aula, al menos en alguna ocasión. Sólo el campismo²⁰ parece ser una alternativa pues aunque no todos los niños identificados como pobres habían accedido a él, la mayoría había disfrutado de esta opción, en ocasiones, gracias a la invitación de un familiar no conviviente. De esta manera, se evidencia una diferencia entre la gama de experiencias de estos cuatro niños y la del resto del grupo: es mucho más reducida y menos centrada en promover intereses variados.

Siguen indicando las escasas oportunidades que tienen estos niños que viven en condiciones de pobreza de experimentar y formarse intereses variados, el poco aprovechamiento de las acciones culturales de proyectos comunitarios que existen en su barrio. Tampoco se halló la asistencia frecuente a actividades deportivas o religiosas. Sólo aparece un ligero aumento en la participación en fiestas tradicionales populares, como los carnavales (realizadas una vez al año).

Resultados similares fueron encontrados por una investigación realizada por Livia González Jiménez (2005) con algunas familias del barrio capitalino de Romerillo, caracterizado igual por historia de desventaja. Este estudio mostró el difícil acceso a espacios de recreación básicos y de bajo costo, como cine y acuario. Eran familiares no convivientes y amistades (madrina y padrinos principalmente) los que sacaban a pasear a los niños. Otro caso consultado es el del barrio ilegal “Alturas de Mirador”²¹

²⁰ Opción creada por el Estado para proporcionar una oferta costeable de recreación para las familias cubanas. Son centros recreativos, con cabañas que tienen las mínimas condiciones y cuentan con piscina y/o playa, además de actividades culturales.

²¹ Se refiere a un barrio conformado principalmente por familias que residen en Ciudad de La Habana, pero proceden de otras provincias; la mayoría, del oriente del país. Esto se considera ilegal a partir del Decreto-Ley 217 sobre la regulación de las migraciones internas hacia la capital que se puso en vigor en 1996. El caso de “Alturas de Mirador”, se encuentra en el municipio San Miguel del Padrón; pero existen otros a lo largo de la periferia de la ciudad. Estas comunidades se caracterizan por la construcción irregular e ilegal de viviendas, sin un orden urbanístico y por carecer de servicios de alcantarillado, acueducto, luz eléctrica contratada, médicos de la familia, entre otros. Al no encontrarse legalizados en el nuevo lugar de residencia, sus pobladores no pueden acceder al trabajo formal. (Rodríguez Ruiz et al. 2004).

donde “es una excepción salir a pasear” y ni siquiera existen parques, según nos explica el antropólogo Pablo Rodríguez en la entrevista realizada como experto. De manera general, se puede apreciar que el consumo cultural de productos artísticos (teatro, danza, música) para los niños que pertenecen a poblaciones que viven en condiciones de pobreza es insuficiente y escaso, haciéndose más extremo cuando se reside en zonas periféricas de la ciudad.

Un elemento protector de cómo los niños pueden estar viviendo la pobreza en las zonas urbanas reside en la amplia dedicación del tiempo libre al juego. Juego que se realiza con amiguitos, hermanos o primos (por la convivencia en familias extensas compuestas que son frecuentes en Cuba). Aunque pueden realizar alguna labor doméstica para la contribución familiar, son niños que no se ven compelidos al trabajo infantil²².

Por otro lado, se evidencia un pobre desarrollo de intereses vinculados a la actividad de estudio, como es deseable para esta edad. En los niños identificados en condiciones de pobreza, no se le dedicaba tiempo a la realización de las tareas, a pesar de que evidenciaban dificultades de aprendizaje. Incluso, sólo alguno participaba, en las llamadas “casas de estudio”, que se conforman informalmente entre las familias. Asimismo, el acceso de estos niños a actividades extraescolares –que complementen la preparación brindada por la escuela, que potencien su desarrollo y les amplíen y fortalezcan capacidades necesarias para aprovechar las oportunidades que existen en nuestra sociedad– es mucho menor. Según este estudio, la mayoría de los niños del aula participan en clases de inglés, danza, pintura o deportes; sin embargo, los niños afectados por los procesos vinculados a la pobreza, se caracterizan por no asistir a clases de idiomas y sólo uno de ellos dio por un tiempo lecciones de boxeo. En la investigación realizada por González Jiménez, estos niños tampoco suelen participar en actividades extracurriculares, a pesar de que se ofertan en la comunidad. De este modo, se conjuga el acceso limitado a espacios de consumo que requieren pagos adicionales para los niños que no tienen los ingresos necesarios: repasadores, clases de inglés, clases de pintura, clases de baile; como a otros gratuitos y que no dependen directamente de los ingresos pues a ello se le suman mediaciones familiares y del territorio como factor obstaculizador, por lo que la exclusión potencial es mayor.

El hecho de que las familias entrevistadas, durante el trabajo de campo de la investigación refirieran estar abocadas a la supervivencia, implica que estos niños tienen menos oportunidad de que se les dedique un tiempo de calidad. Dos de las madres trabajaban hasta muy tarde y una tercera, en varias visitas que se hizo al hogar, no se encontró. No son madres que suelen participar del proceso de hacer las tareas escolares o de estudiar, sino que estas responsabilidades son delegadas en otros familiares convivientes (hermanos, tíos, abuelos, etc.), vecinos e incluso a maestros pues dejan a los niños hasta altas horas en las escuelas. Ellas mismas afirman no tener fuerza

²² En estas prácticas prevalecen estereotipos de género. Lo común era que a los varones se les exigiera acciones en la esfera pública (botar la basura, hacer mandados, etc.); mientras que en las niñas prevalecen aquellas relativas al mundo privado (barrer, fregar, entre otras). Las otras tareas exigidas con mayor fuerza a ambos sexos eran recoger sus pertenencias y bañarse

para exigir el cumplimiento de los deberes escolares, entre los deberes del hogar y el cansancio.

Otra expresión de exclusión social que sufren las familias de bajos ingresos es la de no poder hacer gastos en fiestas de cumpleaños. Sólo una de ellas refirió poder hacerlo a partir del ahorro de los ingresos que le reportan sus estrategias de supervivencia en el mercado informal. No obstante, no han podido celebrarlo siempre puesto que, tal y como señala la investigación de Zabala (1999), la participación de las familias pobres en el sector informal sólo cumple una función de supervivencia.

Otro tema controvertido es el del acceso a los juguetes. Los cuatro niños estudiados tienen pocos juguetes y para un caso, donde la jefatura era femenina y eran tres hijos, la situación era más crítica. Esta madre refirió que sólo ha podido celebrar de manera sencilla algunos cumpleaños y que no le alcanza para comprarle juguetes porque “son en dólares”²³. Esta situación de escasez y las condiciones de hacinamiento que tienen estas familias favorecen, en el caso de los varones, la búsqueda del entretenimiento en la calle, sin cuidado adulto, junto a otros niños en situaciones similares, lo que favorece la producción de comportamientos desviados. En el caso de las niñas, la opción dominante es el consumo de televisión. Así, estos niños y niñas tienen entonces menos oportunidad de acceder a juguetes que estimulen la imaginación y la resolución de problemas, así como que desarrollen la memoria, la atención y la motricidad fina. Al problema de los ingresos para el acceso a los juguetes, se le añaden las necesidades de la edad donde comienzan a solicitar juguetes más complejos, y por tanto, más caros. El relato de una de las madres es muy ilustrativo; ella explica que “a esta edad lo que te piden son bicicletas, ya no son pistolas”.

Con respecto al acceso a los avances tecnológicos se presenta una exclusión casi absoluta. Les cuesta trabajo poseer incluso un televisor en “blanco y negro”, un refrigerador “ruso”, por sólo mencionar algunos. Estos equipos ocupan un papel protagónico en el desarrollo de la vida cotidiana actual, y por tanto, aumentan su valor simbólico. En este caso se encuentra particularmente la televisión, al ser un abanderado de los nuevos procesos educativos en el país y la principal fuente de consumo cultural cubana, como lo confirma esta investigación y lo vienen reflejando los estudios del Centro de Desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinello”²⁴. Así la pobreza que es experimentada en estos hogares limita el consumo cultural de los niños en tanto tienen dificultades para acceder al esparcimiento y a los productos culturales de su momento.

El entretenimiento no es sólo útil a esta edad, sino en estas condiciones donde el medio que los rodea está cargado de preocupaciones. De igual modo, estos niños, no aprovechan,

²³ En Cuba circulan dos monedas como consecuencia de las estrategias implementadas para enfrentar la crisis de los años noventa: una histórica en “pesos cubanos” o “moneda nacional” (CUP), a la cual se agrega una libremente convertible llamada “peso cubano convertible” (CUC), canjeable por divisas. La primera tiene 24 veces menos valor que la segunda y es en la que se efectúa el pago a la mayor parte de los trabajadores; a la segunda se accede por la participación en ciertos sectores de la economía o por otras vías como las remesas desde el exterior.

²⁴ Consultar Linares, C. et. al. (2004); Linares, C. et al. (2008); Rivero, Y. (2006).

de la misma manera que el resto de los niños que sí poseen televisión, la influencia educativa de programas intencionalmente educativos de la televisión cubana. Además, puede ser la causa de victimizaciones en la escuela al no cumplir (como el resto de los compañeros de clase) con una de las exigencias de esta institución: estar actualizado del panorama nacional e internacional. Supone también estar supeditado al favor de un vecino que sí posea este artículo, lo cual, si bien puede promover la solidaridad y los lazos de amistad, también pueden reforzar el aprendizaje de posiciones de subordinación a otro, que pueden ser perjudiciales para el sano desarrollo psicológico.

En relación a este tema, las posibilidades de acceder a ellos en un futuro también son escasas, si tenemos en cuenta que a pesar de los programas aplicados en los últimos años para que la población accediera a equipos electrodomésticos a precios subsidiados, aún “tiene precios poco asequibles en relación a los ingresos de la mayoría de la población, sobre todo en el caso de los bienes de uso duradero [refrigerador, lavadora, televisor, radioreceptor]. Así el consumo se ve limitado por las posibilidades financieras de acceso al mismo” (García y Togores 2007: 304). Esta situación general se agrava para los casos más pobres, de carencia, que no tienen poder de compra²⁵ y que tampoco se han podido beneficiar de los programas de la llamada Revolución Energética ya que no poseían un electrodoméstico previo que sustituir.

Necesidades y preferencias de consumo cultural

Visto ahora desde la óptica de las necesidades y preferencias, en relación al consumo de alimentos, se encontró que en el caso de los cuatro niños y sus familias, se presentan múltiples insatisfacciones, determinadas por la limitante de un consumo predominante en moneda nacional (CUP) e insuficientes ingresos. De manera general, su principal deseo era tan básico como tener asegurada la comida, según ellos, porque “a veces hay [de comer] y otras no”. No se suelen plantear una mayor calidad de los alimentos o mayor variedad y balance en la alimentación. Así, las familias entrevistadas no estaban satisfechas y refirieron desear que los niños ampliaran su consumo a productos derivados de la carne y de la leche – como la mantequilla y el queso – ya que habían pasado la etapa en que recibían la leche subsidiada por la libreta de abastecimiento²⁶; además de que estos alimentos son de su preferencia por la importancia que le atribuyen para el crecimiento. Sólo una de las madres entrevistadas presentó aspiraciones menos apegadas a lo básico, como degustar otros alimentos más sofisticados o concebidos como comidas de lujo en la mesa, tales como langosta y camarones; argumentando que no los conocen a pesar de que viven “en un país rodeado de mar”.

Desde la perspectiva de los niños, resulta interesante que, a pesar del fuerte atractivo que tiene para ellos la comida italiana (pizzas y espaguetis), este tipo de menú es ingerido

²⁵ Según mis cálculos, para comprarse un televisor sencillo en el mercado en CUC, una persona con ingresos medios tendría que ahorrar su salario íntegro cerca de dos años. Para una que ocupe las posiciones más bajas, su adquisición entonces se hace casi imposible.

²⁶ El Estado cubano garantiza unos mínimos alimentarios básicos a toda la población a través de una canasta de productos normados a precios subsidiados (libreta de abastecimiento), con productos preferenciales como la leche para los niños hasta los 7 años y otros como el yogur hasta los 13 años.

en uno de los hogares refirieron que comían pescado (pez Claria esencialmente) con bastante asiduidad por el hecho de que tienen una pescadería en “moneda nacional” cerca. Lo curioso es que el niño de esa familia al describir la vida del niño pobre dibujado, le atribuyó como característica negativa, que comía pescado. Nos advierte así, cómo a las familias afectadas por la pobreza y sus niños les es difícil satisfacer sus gustos y acceder a sus preferencias.

Por otro lado, el mercado de bienes de consumo no alimenticios con la crisis de los años noventa “prácticamente desaparece, quedando algunos establecimientos dedicados a la venta de uniformes y calzados escolares, así como ropa infantil para los primeros años de vida” (García y Togores, 2007: 304). La escasez en esta área de necesidades es parte de la representación de los niños sobre la pobreza y los temas vestuario y calzado tienen un significado cardinal en la vivencia de la pobreza.

Según las economistas, el panorama que rodea el tema del calzado y las confecciones consiste en que, para el mercado racionado “sólo se garantiza la distribución de algunos productos para la población infantil, como por ejemplo, la canastilla de los recién nacidos, los uniformes escolares, y el calzado ortopédico y escolar” (García y Togores, 2007: 310). Los casos estudiados vivencian la insuficiencia del consumo de estos bienes, y para el calzado, las necesidades de consumo adquieren un carácter más agudo. Las razones para que se vivencie como más grave esta situación residen en los altos precios del calzado, en la imposibilidad de conseguirlo en mercados de segunda mano (“ropa reciclada”) y en que los niños se encuentran en una edad de crecimiento donde la renovación no es un gusto, sino una necesidad. Por la edad, esta esfera se va constituyendo en una de las más relevantes al ser una fuente de aceptación y reconocimiento por el grupo. Es entonces que las demandas de los niños de ropa actualizada a la moda y sus pocas posibilidades para satisfacerlas, se vuelven un elemento conflictivo, que genera sentimientos de frustración y probablemente de inferioridad.

En este contexto, los deseos de los niños no están dirigidos a la razón más elemental de cobija, de cubrirse el cuerpo, sino que sus necesidades incluyen un componente simbólico de sentido de éxito, de actualidad, que se explicita en frases como “me gustaría vestirme con lo que se usa” o en el tipo de ropa a la moda que mencionan (de camuflaje). Es evidente que la estética deseada –que es de adulto– está muy influida por tendencias de lo actual y la globalización.

Según el marco teórico de este trabajo, otro criterio importante para visualizar formas de exclusión vinculadas a la pobreza infantil es el acceso a los juguetes. El consumo de juguetes no se circunscribe a su valor utilitario sino que existe una apropiación y un uso dotado de sentido. El tipo de juguetes que ambos sexos desean más son aquellos relacionados con el uso urbano (patines, patineta, carriola y bicicleta). Esta predilección podemos entenderla teniendo en cuenta que están en una edad de transición hacia la adolescencia donde los otros tipos de juguetes empiezan a dejar de ser atractivos en tanto “son de niños” y donde el contacto con los coetáneos se vuelve más central. A su vez, significan la necesidad de consumo en espacios públicos y vinculados a la

ciudad. Sin embargo, este tipo de actividad tiene el inconveniente de que el acceso a estos juguetes es menor porque los precios para adquirirlos son altos y exclusivamente en divisas, con lo cual, los procesos de diferenciación se hacen más evidentes.

A esta situación se añade que, entre los objetos de consumo, el más valioso –para los que lo tienen y que más anhelan adquirir los que no lo poseen– es la computadora. Tanto es así, que entre los deseos de los cuatro niños que viven en condiciones de pobreza, ocupa un lugar privilegiado poseer una. Tal y como se explicó, en el hogar esto resulta imposible. Sólo acceden a las oportunidades que brinda la escuela pues si disponen de espacios comunitarios como los Joven Clubs²⁷, no disfrutan de ellos.

Los deseos de consumo de espacios tradicionalmente considerados como culturales (cine, teatro y museos) son escasos. Sólo uno de los cuatro niños incluyó alguno de ellos (específicamente el teatro) entre los lugares que quisiera ir. Así, estos cuatro niños no suelen frecuentar dichos lugares, o nunca han ido, pero tampoco son parte de sus intereses. Estos datos confirman el reducido espectro de experiencias de consumo cultural y cómo estas van estrechando sus aspiraciones a un nivel más básico con respecto al resto de los niños. En un análisis de los programas de las políticas culturales en Cuba, se concluyó que éstos no conciben estrategias para que los niños en desventaja social superen los formatos de exclusión que reproducen en sus relaciones cotidianas. Al parecer, la inclusión de los sujetos en desventaja, en estas estrategias culturales –de élite o en los formatos estilizados de la cultura popular– está comprendida como el acceso formal que se tiene a los espacios públicos, pero no hay programas específicos –de discriminación positiva- para atender las desigualdades heredadas y las zonas más vulnerables (Rodríguez, 2007).

Entre los cuatro niños en mayor desventaja predomina como opción de consumo a dónde quisieran ir, pero no han ido, posibilidades más sencillas y supuestamente accesibles para todos como la playa de Santa María y de Guanabo²⁸, un restaurante del Barrio Chino, la piscina Nené Traviesa situada en el Malecón (en moneda nacional), o bañarse en el malecón con los padres. Mientras, sus compañeros señalan desear ir a: “el Mirador de Bacunayagua”, “un hotel”, “España, las Islas Canarias”, “la playa Bacuranao”, “campismo Los Cocos o Las Caletas” (los de mayor calidad para la capital) o a la ceremonia del Cañonazo en la Fortaleza San Carlos de la Cabaña. Estas son indicadores también de cuáles han sido los espacios de consumo a los que no han podido acceder, no por una política que los excluya sino por un conjunto de factores que no les permiten aprovechar estas oportunidades.

En el ámbito escolar, funcionan como elementos de distinción y diferenciación el tipo de material escolar que se lleva. Aquellos que provienen del mercado en divisa, diferentes a los ofrecidos gratuitamente en las escuelas, son un indicador importante. Luego, el tipo de merienda y la posibilidad o no de llevarla siempre, también les sirve para reconocerse.

²⁷ Espacios comunitarios equipados con medios informáticos y conexiones a Internet, para el aprendizaje y acceso al uso de la computación, con preferencia para niños, adolescentes y jóvenes.

²⁸ Playas al este de la Ciudad de La Habana y de masivo acceso de la población de la capital.

Los niños identificados por este estudio en condiciones de pobreza también se diferencian del resto de sus compañeros de aula, en que cuando se les pide que digan sus deseos, se centran más en lo material y no emergen deseos altruistas o relacionados con el bien social²⁹. La preocupación de ellos por asuntos materiales refleja lo involucrados que están en asuntos de la vida cotidiana y el impacto de la precariedad. Además, en la jerarquía de necesidades, otro lugar significativo lo ocupa el reconocimiento social, lo cual, interpretado a la luz de las otras técnicas aplicadas, pudiera señalar lo dañada que está su autoestima.

A modo de cierre

Algunas de las dimensiones culturales con que se vive la pobreza infantil apuntan a un perfil caracterizado por escasas posibilidades de acceder a servicios, bienes y prácticas culturales socialmente significativas, tales como:

- serias dificultades para satisfacer necesidades de ropa y calzado.
- limitaciones para acceder a equipos electrodomésticos como televisor, refrigerador, ventilador, lavadora o batidora, entre otros.
- tampoco tienen la posibilidad de acceder a una computadora propia, a pesar de ser un bien muypreciado entre ellos y valorado socialmente.
- la posibilidad de celebrar cumpleaños, de adquirir juguetes o de disfrutar de vacaciones fuera del hogar están muy restringidas y se vuelven elementos visibles de distribución social.
- escasas opciones de acceder a nuevas impresiones y a espacios públicos de consumo cultural que implican gasto (más aún si ellos tienen que efectuarse en CUC o traslado).
- no suelen participar en los circuitos catalogados de alta cultura (museos, ballet, teatro)
- sufren afectaciones en el desarrollo de hábitos de alimentación balanceados y variados.
- tienen menos oportunidades de participar en actividades extraescolares, que estimulen su desarrollo cognitivo – emocional.

La perspectiva de análisis desde el consumo cultural para el estudio de la relación entre pobreza y exclusión muestra su utilidad para visibilizar los procesos de diferenciación y enriquecer, con variables menos apegadas a lo material y lo económico, la

²⁹ Por ejemplo, otros niños mencionan “que todos los niños fueran libres y con los mismos derechos”, “fueran felices”, que hubiera “paz, libertad” y otros ya más concretos como que la niña pobre dibujada “fuera rica y tuviera casa”.

comprensión de estos procesos de acceso. Así, este espacio muestra circuitos a los que niños pobres no tienen acceso o un acceso menor, a pesar de la vocación de la política cubana por la inclusión.

Si bien las múltiples conquistas en materia social infantil permiten constatar numerosas seguridades y protecciones que tiene la infancia en Cuba, la debilidad de su política social parece radicar aún en la insuficiente capacidad para atender la diversidad, la desventaja social pues estos grupos siguen reproduciendo una arbitrariedad cultural que les asegura una posición baja en la estructura de relaciones sociales y de clases. Las políticas culturales, que tendrían un papel decisivo aquí, requieren una mayor integración con el ámbito familiar, capaz de permitir la superación de la cultura que naturaliza la pobreza.

Tal y como han señalado otros estudiosos de la política social cubana, suscribo la necesidad de complementar la universalidad de las políticas con un mecanismo focalizado para aquellos que parecen necesitar más. La participación de familias en desventaja social y sus niños para el diseño e implementación de las políticas, resultaría indispensable. Un proyecto social como el cubano encaminado a construir una sociedad mejor está obligado a pensar en alternativas actualizadas al momento histórico que amplíen las posibilidades de movilidad de los grupos en desventaja. Pensar en colectivo, a partir de la integración del saber científico con el saber popular, campesino, urbano y, por supuesto, el infantil.

Referencias bibliográficas

Espina, M. (2008), Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del estado en la experiencia cubana. CLACSO-CROP, Buenos Aires.

Ferriol, Á. et. al. (1999), Política social en el ajuste y su adecuación a las nuevas condiciones, en Cuba: investigación económica. Informe de investigación, INIE, La Habana.

Ferriol, Á. et. al. (2004), Reforma económica y población en riesgo en Ciudad de La Habana. Informe de Investigación, INIE, La Habana.

García Canclini, N. (2005), Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores, en Toirac, Y. y R. Muñoz (comp.) Selección de lecturas sobre Fundamentos de Publicidad. Editorial Félix Varela, La Habana.

García, A. y V. Togores (2007), Consumo, mercados y dualidad monetaria en Cuba, en Domínguez, J. et. al. (comps.) La economía cubana a principios del siglo XXI. Colegio de México y David Rockefeller Center, México.

Gayle, A. et al. (2007), Caracterización de las condiciones educativas de las escuelas primarias del consejo popular «Cayo Hueso». Informe de investigación inédito. ICCP, La Habana.

González, L. (2005), Más allá de la pobreza. Aproximación al estudio de las familias en situación de pobreza. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Linares, C., P. E. Moras y Y. Rivero (comps.) (2004), La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana.

Linares, C. et. al. (2008), Participación y consumo cultural en Cuba. Instituto Cubano de Investigación Cultural, La Habana.

Martín-Barbero, J. (1999), Recepción de medios y consumo cultural: travesías, en G. Sunkel (coord.) El consumo cultural en América Latina. Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá.

Padrón, S. (2007), ¿Nuevas formas de exclusión social en niños? Consumo cultural infantil y procesos de urbanización de la pobreza en la capital cubana. Informe de investigación. CLACSO-CROP, CIPS, La Habana.

Rivero, Y. (2006), Cuba: ¿diferenciación cultural o desigualdad social?, en Al. Basail (comp.) Sociedad cubana hoy: ensayos de Sociología joven. Ciencias Sociales, La Habana.

Rodriguez, L. I. (2007), Cultural Policies as a Resource for Child Poverty alleviation: Cuban Practice and Challenges. Ponencia enviada al Taller "Rethinking Poverty and Children in the New Millennium: Linking Research and Policy". CROP, 17-19, septiembre.

Rodríguez Ruiz, P. et al. (2004), Los ilegales de las Alturas del Mirador. ¿O marginalidad o pobreza o exclusión social? Informe de investigación inédito. Instituto de Antropología, La Habana.

Zabala, M. del C. (1999), Aproximación al estudio de la relación entre familia y pobreza en Cuba. Tesis de doctorado. FLACSO, La Habana.

El diálogo intergeneracional en la transformación comunitaria y social

Autor: Dr. Ovidio D´Angelo Hernández

Las generaciones en realidades coexistentes

Las vivencias, experiencias, actividades y situaciones vividas por las personas, en el contexto de las situaciones epocales en que les tocó insertarse, marcan sus concepciones, patrones de comportamiento y de interacción social en todos los ámbitos de su actividad social. La matriz de diferenciación de las relaciones sociales y la subjetividad, se produce en la transversalidad de dimensiones variadas (género, raza, generación, posición social, nivel escolar y profesional, tradición cultural, ideologías, entre otras).

El componente generacional es importante en el enfoque de esas diferenciaciones porque las personas, próximas por su edad a determinados eventos históricos, tienden a poseer una fisonomía social propia³⁰.

Podemos decir que la generación es un “producto social permanente e ininterrumpido, con una existencia estructural basada en el papel que desarrollan [sus miembros] en la sociedad, [aunque] no cabe dudas, que en un segundo nivel, la conformación –o reconfiguración de la generación pasa por el elemento de autoconciencia, como vía de completamiento de su identidad” (Domínguez, 2005).

No obstante, la contextualización socio-histórica de una generación da cuenta de la diversidad que existe al interior de la misma. Esta heterogeneidad de cada generación se expresa en la dinámica de sus inserciones, posicionamientos, compromisos y desentendimientos en las diferentes fases de los procesos sociales, entre otras manifestaciones, con lo cual no debe esperarse una proyección totalmente homogénea en su visión y comportamiento social.

³⁰ Ver al respecto los trabajos de Domínguez, María Isabel (1988, 2005) sobre el tema.

También se ha señalado que la existencia y configuración de determinados grupos generacionales es relacional, implica una identificación con los semejantes y la diferenciación de otros grupos contemporáneos.

En este intercambio median relaciones de poder, esfuerzos por legitimar ciertos saberes, representaciones mutuas, experiencias de vida distintas, entre otros fenómenos que hacen de este vínculo un espacio tanto de coincidencias como de desencuentros³¹.

Si bien las diferencias y distanciamientos entre grupos sociales no se circunscriben a la pertenencia generacional, ésta es uno de los componentes que pueden gravitar en los procesos de desintegración social, en ciertas condiciones de la vida social.

En las relaciones entre generaciones en los diferentes espacios y actividades sociales, se producen tanto acercamientos (con efectos no siempre aprovechados), como alejamientos generacionales, con consecuencias variables que pueden ir desde la comunicación hasta el conflicto potencial y real, el enfrentamiento generacional y otras manifestaciones.

De cierta forma puede hablarse, como tendencia particularmente atribuible a ciertos grupos al interior de la composición generacional, de la existencia de realidades diferentes coexistentes en un mismo momento-situación de la sociedad, que responden a la visión particular de representantes de diferentes generaciones.

El distanciamiento generacional en nuestra sociedad

La dimensión social generacional afecta, en sentido constructivo o bien constrictivo los diferentes ámbitos de la vida social. Puede rastrearse su expresión desde el núcleo familiar cercano, en las relaciones vecinales y comunitarias, en el ámbito laboral y profesional, en la vida cultural y política, etc.

En lo referente a lo constructivo del asunto es oportuno recordar el papel orientador y educador de las generaciones adultas, en la transmisión y formación de capacidades, habilidades, conocimientos y valores que les compete. La realidad se construye sobre el legado histórico de la cultura ya existente.

Sin embargo, este no es un proceso que transcurre linealmente, sin contradicciones ni conflictos. Cada generación construye sus propios marcos de referencia, los que a su vez reafirman las posiciones propias y pueden ir reforzando un entorno subjetivo de cierto y relativo conservadurismo que, en condiciones apropiadas para su cultivo, conforman límites refractarios a las nuevas visiones y patrones de comportamiento social generados en las nuevas condiciones de las generaciones emergentes, ya ajenas en alguna medida a las originarias de los antiguos estamentos generacionales. Así, son muy evidentes las posiciones y conflictos diversos que existen al seno de la familia, de

³¹ Informe: "Experiencia transformativa con grupos de Diálogo Intergeneracional (GDI)".- Resultado de investigaciones realizadas por el Grupo CTS-CIPS- Ovidio D'Angelo, Kenia Lorenzo y Yuliet Cruz, La Habana-inédito CIPS-2006.

las organizaciones sociales o laborales, entre las visiones y estilos de comportamientos de diferentes generaciones. En el campo de la cultura, por ejemplo, las modas de cada época son tema de divergencias y tensiones constantes entre los representantes de generaciones jóvenes y mayores.

Igualmente, en la estructura política de la sociedad, en la que muchas veces el requisito de experiencia para el desempeño se vincula a intereses creados desde la conformación de grupos de poder, puede conspirar contra un adecuado balance de integración generacional, más allá de las “cuotas” distributivas asignadas a miembros de generaciones jóvenes, y por género y raza, por ejemplo.

El tradicional gobierno de adultos mayores –reminiscencia de los consejos de ancianos tribales y otras formas históricas, piramidales y excluyentes de las nuevas generaciones– se convierten –motus proprio– en limitantes del desarrollo, al ser refractarias a la producción de nuevas ideas y visiones del mundo.

Ocurre así un proceso de fractalización social (entendido de manera reproductiva de arriba-abajo y de abajo-arriba en la totalidad del holograma social). Las relaciones autoritarias que se conforman en la estructura familiar tradicional –frecuentemente de carácter patriarcal– se infunden en todos los ámbitos de la sociedad, de igual manera que las relaciones de poder ancestrales instituidas en el seno de las estructuras de gobierno de la sociedad son “imitadas” consciente o inconscientemente en los demás escalones de la organización social, afectando las dinámicas generativas de las estructuras políticas y administrativas de la realidad social en todos sus órdenes.

Con lo cual, el tema de las relaciones intergeneracionales desborda el marco estrictamente interpersonal o intrafamiliar en el que muchas veces es analizado, para convertirse en un fenómeno social de gran magnitud e implicaciones más o menos relevante en los contextos específicos y epocales en que estas relaciones tienen lugar.

Las relaciones intergeneracionales en el trabajo comunitario

Unas de las dificultades que se encuentran, habitualmente, en la realización de tareas y proyectos que realizan los grupos gestores y promotores comunitarios es la falta de “incorporación” de jóvenes y/adultos medios en las acciones de transformación y participación de la comunidad.

La cuestión es variable, en dependencia de las estrategias utilizadas, pero uno se encuentra, muchas veces, que el protagonismo de las generaciones mayores impone, en los espacios comunitarios, un sello propio, de manera que la convocatoria a los jóvenes y otras generaciones medias, es realizada desde la visión y el posicionamiento de personas de más trayectoria histórica de pertenencia e involucración a las tareas de las organizaciones de masas de la comunidad. El resultado que se observa, entonces, es la escasa o nula participación de esos sectores poblacionales más recientes que podrían ser dinamizadores y generadores de nuevos estilos y acciones de interés social.

Las generaciones medias y jóvenes, frecuentemente, perciben las acciones de esos grupos comunitarios casi exclusivos de adultos mayores, como una extensión de las formas de dirección desde arriba y algo estereotipadas o rutinarias, características de algunas organizaciones de masas que radican sus bases en la comunidad —a veces con un estilo algo autoritario o de apego a orientaciones generales— por lo que no les resulta particularmente atractiva la participación en las tareas vinculadas a la acción de la comunidad.

En otros casos, según se constata en nuestra experiencia de observación y asesoramiento de proyectos comunitarios, la participación de los jóvenes se ciñe bastante a las actividades de tipo festivo, deportivo o cultural que se abren para esa cohorte poblacional, ya sea desde las propias organizaciones sociales como desde los grupos gestores comunitarios.

En ocasiones, la participación de generaciones medias y jóvenes se produce por el “efecto de arrastre” de los propios gestores comunitarios con sus familias, de manera que miembros de ellas participen, con cierta sistematicidad, en las tareas movilizativas y, en el mejor de los casos, con responsabilidades directas en las tareas, pero se circunscriben a ese estrecho entorno familiar o cercano, sin mayores impactos en las nuevas generaciones.

Otros proyectos comunitarios han avanzado en actividades que conjugan intereses de diferentes generaciones y han logrado actividades (transmisión de experiencias de oficios, artes manuales, mejoramiento ambiental y otras) de participación conjunta intergeneracional, que resultan muy productivas para la integración social comunitaria y la asunción conjunta de responsabilidades por el entorno inmediato, que deben ser de interés común y de todos los miembros de la localidad.

En proyectos aún más atrevidos se ha producido la transferencia de poderes a representantes de generaciones jóvenes para que organicen por ellos mismos algunas actividades de tipo cultural y social, consiguiendo así que se produzca un mayor interés y capacidad de generación y renovación en las actividades que redundan en beneficio de la participación comunitaria.

Sin embargo, como norma, se observa una gran inercia en los procesos de incorporación de generaciones medias y, sobre todo jóvenes, en las tareas de transformación comunitarias. No se han roto las distancias intergeneracionales sólidamente asentadas por el posicionamiento histórico y las visiones particulares, tanto de los temas relacionados con la participación como otros sociales, así como de las propias percepciones y prejuicios existentes entre las diferentes generaciones.

Y es que, en la base de esas relaciones intergeneracionales subsisten múltiples factores objetivos y subjetivos que no propician el acercamiento más productivo para la comprensión mutua y la intercomunicación e interacción provechosa, no sólo con vistas a la realización de acciones de transformación comunitaria, sino también para el basamento de nuevas formas de convivencia social más armónica en la diversidad.

Resultados de una experiencia prolongada de diálogo intergeneracional³²

El interés de la experiencia transformativa de diálogo intergeneracional (DIG) que presentamos se dirigió al fomento de relaciones intergeneracionales constructivas como una de las dimensiones importantes en que se producen y reproducen procesos de distanciamiento, polaridad y conflictividad social³³.

La tendencia al envejecimiento poblacional, que conlleva a la coexistencia de diferentes generaciones en un mismo espacio social, diversifica y complejiza las relaciones intergeneracionales. En este sentido, las polaridades que se dan entre el posicionamiento tradicional de los adultos mayores, así como las necesidades de participación de las nuevas generaciones, subrayan la importancia de colocar a estas dos generaciones en un proceso de diálogo. Los resultados que aquí se presentan, hacen referencia a la experiencia transformativa a través del diálogo intergeneracional reflexivo-creativo, realizada con jóvenes y adultos mayores.

Durante la etapa diagnóstica se evaluó el campo de representaciones de cada grupo con respecto a la generación de pertenencia, a la que se sitúa como alter y a las relaciones entre ambas. Al mismo tiempo, se identificaron los posibles problemas y conflictos que se dan en esta relación, en diferentes ámbitos y situaciones de la vida social cotidiana.

Esta etapa privilegió dinámicas con grupos conformados por personas de la misma generación. Este momento se orientó fundamentalmente a propiciar un espacio de debate grupal para actualizar la pertenencia generacional de cada grupo. Para ello se indagó acerca del contenido temático de las representaciones que se poseen acerca de la propia generación y de la que se sitúa como alter, aunque las referencias a otras generaciones resultaron inevitables. También se develaron los temas fundamentales que los grupos identificaron como conflictivos en las relaciones entre las generaciones representadas, de modo que aportaran al sentido del diálogo intergeneracional, en etapa posterior. Las competencias reflexivo-creativas, las sociales y las autodirectivas, que se expresaron en los encuentros de esta etapa, constituyeron también foco de atención por su relevancia a los efectos del diálogo.

En resumen, en la primera etapa de trabajo (diagnóstico) se configuraron contenidos y expresiones de: representaciones generacionales e intergeneracionales, competencias humanas generales y valores asociados, así como se definieron temas de conflicto intergeneracional que fueron temas de debate posterior durante la etapa transformativa.

³² Informe citado del Grupo CTS-CIPS.

³³ Se realizó entre 2005 y 2006, con grupos de jóvenes estudiantes de cursos emergentes y de la municipalización universitaria en diversas zonas del municipio Playa, y con grupos de adultos mayores de un Proyecto del Policlínico 23 y A, Vedado, ambos de Ciudad Habana. Aproximadamente 25 sujetos de cada generación.

Mirada abarcadora de la experiencia transformativa de Diálogo intergeneracional

El desempeño en condiciones de diálogo intergeneracional reflexivo-creativo (en que se involucraron vivencias, razonamientos, actuaciones simuladas y otras formas de comportamiento humano) fue conformando una dinámica de relaciones apropiada para la elaboración y comprensión de temas vitales en áreas conflictivas.

De ahí la importancia que tuvo la experiencia transformativa como contexto de re-aprendizaje social, para:

- develar los matices diversos de las posiciones individuales y grupales, en relación con el análisis de los contextos generacionales particulares,
- propiciar el debate abierto hacia un razonamiento reflexivo, exploratorio, indagador y problematizador, orientado hacia el desarrollo de las competencias humanas generales,
- promover los valores de autoexpresión, respeto, tolerancia a la diversidad, etc., que impactan el desarrollo de potencialidades de autonomía,
- encauzar las confrontaciones intergeneracionales hacia formas de entendimiento, concertación o solución posible de conflictos o, al menos, establecer normas de comprensión de las diferencias y las posibilidades o limitaciones en el afrontamiento constructivo en el marco contextual actual.

Las representaciones de ambos grupos generacionales, en cuestiones esenciales, denotaron cierto distanciamiento y conflictividad:

De un lado, se caracterizan por la referencia de los jóvenes sobre los adultos mayores como posicionados en un rol de orientación impositiva, cuestión que es legitimada por las auto-referencias de rol del propio grupo de adultos mayores. Esto se complementa con la visión de los jóvenes acerca de sus necesidades de autoafirmación y proyección social diferente a la de los adultos mayores, que no es reconocida totalmente por éstos últimos, quienes, a su vez, atribuyen a la juventud comportamientos socialmente negativos y otros positivos.

Esas visiones polares, entre los grupos generacionales, contribuyeron a que se formularan en el diálogo grupal los siguientes temas generadores de conflicto intergeneracional:

Integración social vs. Sentimiento de exclusión; expresado por ambos grupos.

Orientación-Imposición vs. Autoafirmación; cada polo enfatizado por un grupo generacional diferente.

Autenticidad vs. Doble moral; con atribuciones de cada grupo al otro grupo generacional.

¿Qué transformaciones ocurrieron durante las sesiones de diálogo en comunidades reflexivas y de debate en torno a los temas de conflicto intergeneracional?

Se destacan, como aspectos de profundización y transformación de las relaciones y representaciones intergeneracionales, los siguientes:

1- La comprensión de las respectivas situaciones intergeneracionales, pero con manifestaciones de actitudes aún poco inclusivas:

- los adultos mayores expresaron poco nivel de adaptación al cambio, en tanto lo consideran difícil para su estabilidad y aprecian más las rutinas, a pesar de que algunos manifestaron expresiones de comprensión con las necesidades y reclamos de los jóvenes en algunos temas.
- los jóvenes expresaron mayor sensibilización hacia situaciones particulares de los adultos mayores, su estado físico, de convivencia familiar, etc., pero los consideraron portadores de posiciones extemporáneas o esquematizadas y que no se corresponden con las vivencias de la juventud actual.

2- La expresión del tema del poder de los adultos mayores, como ejercicio legitimado por el sentido de propietario (de viviendas) o por su posición histórica en las instituciones y procesos sociales, fue reconocido por ambas generaciones. Para los adultos mayores este asunto se expresa en la defensa de su posicionamiento y por los jóvenes es visto como una barrera en las interacciones sociales.

3- A lo anterior se une el rol que, por su experiencia de vida, se autoasignan los adultos mayores en la orientación de los jóvenes, que se expresa, en ocasiones, en la manipulación directa o indirecta, ya sea de forma persuasiva o autoritaria.

4- Comprensión de las posturas que asumen los miembros de la otra generación al involucrarse en situaciones de interacción. Entre los adultos mayores predominan expresiones como: "satisfacción", "mejor aceptación", "comprensión". Entre los jóvenes predominan sentimientos de protección hacia los adultos mayores.

5- Las propuestas de cambio social (referidas a la educación, las organizaciones sociales y los medios de comunicación) para enfrentar los conflictos intergeneracionales, en las situaciones trabajadas por ambos grupos, fueron bien diferentes:

- en los adultos mayores predominaron las ideas de mejorar la posición del maestro como portador y transmisor de normas morales desde una posición de poder, la dirección de las organizaciones sociales a partir de la línea de la transmisión y la verticalidad e, incluso, con algunos atisbos de manipulación.
- los jóvenes, recomiendan "el debate" para el análisis de estas cuestiones, se refieren a la importancia de que las mismas se conecten con la realidad que se vive en cada momento y recomendaron crear campañas publicitarias a favor de propiciar espacios para el diálogo.

Se verificaron los avances en las dimensiones siguientes de competencias generales, más marcadas en el grupo de jóvenes:

Reflexivas-creativas:

- Aclaración de posiciones básicas de cada grupo: Argumentaciones y contra-argumentos, referencias a ejemplos más precisos.
- Se expresó una mayor diversidad de dimensiones de estas competencias: Razonamiento, Generación, Indagación, Transformación.

Interacción social:

- Funcionamiento de normas del debate reflexivo y de comunidad de indagación.
- Mayor capacidad de escucha y comunicación mutua: apertura al diálogo y al debate e intercambio de puntos de vista diferentes.
- Comprensión del otro, ponerse en la posición del otro.
- Tolerancia, respeto en el trato mutuo y a la diversidad
- Compartir experiencias y vivencias, intereses cognoscitivos sobre el otro grupo
- Solidaridad con situaciones vitales difíciles de otros.
- Elaboraciones a partir de la complementación y diferencia de experiencias compartidas.
- Abordaje de situaciones-problemas y temas generadores de conflicto intergeneracional de manera franca, abierta y honesta.
- Inicio de manejo de situaciones opuestas, juicios contrarios, con el empleo de recursos reflexivos, de manejo de temas conflictivos, con predominio de estrategias de no confrontación: concesiones, racionalizaciones y evasiones. Se coloca el énfasis en la convivencia pacífica aunque no se aportan soluciones factibles en otros ámbitos sociales, fuera del medio familiar.

Autodirectivas:

Se expresaron de diferente manera en cada grupo generacional:

- en la afirmación de las necesidades de espacio social para actuar con independencia de acuerdo a sus intereses,
- en la fuerza y convicción con que se expresaron necesidades de autonomía en los debates de varios temas generadores de conflicto,
- en el liderazgo constructivo asumido en la conducción de sesiones de equipos de trabajo,
- en la asunción espontánea de roles de coordinación en las sesiones de debate reflexivo,
- en situaciones de auto-organización de la dinámica grupal por los propios participantes.

Por otra parte, las estrategias empleadas por ambos grupos para enfrentar situaciones confrontacionales delicadas, tienen varios niveles de lectura:

a) Carácter de las experiencias transformativas grupales-micro:

Como se previó, intencionalmente, el diseño de estas experiencias, a partir de grupos de jóvenes y adultos no conectados en su actividad cotidiana básica –para propiciar la emergencia de posturas que trascendieran la relación inmediata en lo familiar o comunitario hacia una perspectiva social más general– no se incluyó la realización de acciones conjuntas en los espacios de vida e interacción social real. Las proyecciones de esos cambios se realizarán en sus propios proyectos e instituciones de origen.

b) Relación micro-macro-social: En nuestra interpretación, esta situación de aproximación-evitación, o de discrepancias de comportamientos que se dan en las relaciones intergrupales en esta experiencia de diálogo intergeneracional, son de alguna manera una expresión de las relaciones generacionales actuales en nuestra sociedad, en los diferentes campos de sus actuaciones, en lo macro y en lo micro-social. Por lo que la solución a las situaciones conflictivas no están sólo en el grupo, sino en la forma en que son consideradas y ejercidas estas relaciones intergeneracionales en todos los planos de la sociedad y, básicamente, en todas las instancias de lo cotidiano, institucional y político a todos los niveles, desde la familia y la escuela, hasta en diversas organizaciones laborales y sociales.

De cierta forma la situación de interacción entre generaciones experimentada en las sesiones, reproduce (fractalmente, en articulación parte-todo) las relaciones más generales en otros planos de la sociedad. De ahí que su solución necesite del tratamiento de la cuestión también al nivel meso y macro de la sociedad.

En sentido general, el resultado de las experiencias de transformación, a través del diálogo intergeneracional mostró:

Que el diálogo intergeneracional es una alternativa para la integración social en tanto permite la construcción conjunta de las representaciones sobre la propia generación y de la que se sitúa como alter. Este proceso contribuye tanto a fortalecer el sentimiento de pertenencia generacional, como a reconocer la diversidad social en que se identifican y diferencian los miembros de una y otra generación.

Las posibilidades de reconstrucción de las polaridades conflictivas en cuanto a representaciones de una generación con respecto a la otra, a partir de la promoción de las competencias sociales y reflexivo-creativas.

La importancia de promover el debate de los temas de conflicto vivenciados como tales por ambas generaciones, así como llegar a propuestas para el manejo constructivo de los mismos.

Una interpretación más amplia de los resultados alcanzados en esta experiencia de encuentro y diálogo para el debate reflexivo de los problemas y conflictos reales entre diversos grupos sociales –generacionales, en este caso- nos lleva a proponer, de acuerdo a los análisis y evidencias anteriores, el abordaje de re-diseños sociales que respondan a la necesidad de:

- Espacios de debates reflexivos-creativos que hagan posible un diálogo intergeneracional para el entendimiento y la concertación en temas de conflictividad generacional, en el marco de las políticas aplicadas a todos los campos de la vida institucional y social.
- Diseño de aperturas comunicacionales entre generaciones –y grupos sociales diferentes– sobre la visualización y expresión crítica sobre temas conflictivos que emergen del ejercicio de sus roles, posiciones y participaciones sociales.

Estos aspectos se pueden concretar a través de mayor énfasis en programas y acciones con vistas a lograr vías efectivas de:

- Formación para el diálogo intergeneracional en encuadres locales, institucionales, comunitarios, etc. -Visibilización de los problemas y diferencias generacionales en espacios de debate de los medios de comunicación.

Otorgamiento de mayor autonomía en las organizaciones sociales en el tratamiento de los temas polémicos de la sociedad en que pueden diferir visiones e interpretaciones de distintas generaciones y grupos sociales.

Las sugerencias anteriores están vinculadas a la necesidad del fomento de diseños sociales para facilitación de los mecanismos de diálogo entre grupos diversos de la sociedad, con una mayor efectividad en la participación, toma de decisiones y control de sus efectos, con mayor margen constructivo y de aportación a las políticas sociales.

Estas aperturas sociales necesarias a la expresión diversa generacional –y de otras dimensiones de los grupos sociales– que propicien una participación en los temas problemáticos sociales, con autonomía, autenticidad y posibilidad de decisión y control sobre las decisiones de impacto social, requieren de una valoración profunda acerca de la amplitud de las restricciones normativas (explícitas o interiorizadas por todos los sectores de la población), que pueden estar impidiendo la comprensión y la implementación de soluciones posibles a los problemas cotidianos y sociales en todos los órdenes de nuestra sociedad.

La perspectiva reflexiva-creativa, compleja y emancipatoria asumida, pone de relieve, por tanto, la problematización de la realidad y sus reconstrucciones posibles a partir de comunidades reflexivo-creativas para la transformación social.

Es por eso que, desde nuestras experiencias de manejo de problemas y conflictos, se parte de cultivar competencias generales (reflexivo-creativas, de interacción social cooperada y de autodirección o autogestión), a través de métodos dialógicos, expresivos, indagatorios, que permitan emerger los contextos problemáticos y conflictivos y nuevos estilos para interactuar con la realidad, de manera más constructiva, autónoma y liberadora.

La proyección de estas experiencias al campo de las acciones de transformación social comunitaria – proyecto que nuestro equipo de investigación DIG-CIPS tiene en curso en estos momentos con el Grupo de Desarrollo Integral de la Capital (GDIC), los Talleres de Transformación Integral de los Barrios (TTIB) y otras organizaciones sociales– debe propiciar

un enriquecimiento de la convivencia social intergeneracional, abriendo espacios para el desarrollo humano más armónico en el campo de la vida social, y una contribución a la consideración de las potencialidades y puntos de vista de las diversas generaciones en el compartir y generar actividades de interés para cada grupo generacional como para su interacción positiva, dando mayor participación progresiva a las nuevas generaciones en la conducción y desarrollo de las tareas comunitarias y sociales que redunden en un aumento de la calidad de vida de todos.

Referencias bibliográficas

D'Angelo, O.; K. Lorenzo, Y. Cruz (2006), Experiencia transformativa con grupos de Diálogo Intergeneracional. Informe de Investigación, CIPS, La Habana.

Domínguez, M. I. (1988), Criterios teórico-metodológicos para la investigación de la juventud. Revista Cubana de Ciencias Sociales, No. 17, La Habana.

Domínguez, M. I. (2005), Identidad nacional y sucesión generacional en Cuba. Revista Caminos, No. 37-38, La Habana: 39-53.

Miradas “jóvenes” a la violencia familiar

Autora: MSc. Yohanka Valdés Jiménez

La violencia en las familias es un tema aún invisibilizado en nuestra sociedad. Alrededor del mismo las personas construyen representaciones –significados, actitudes, mitos, prejuicios y sentimientos– que explican en gran medida su re-producción en el escenario micro y macrosocial. Develar estos contenidos de la subjetividad social aporta valiosas informaciones para la transformación de esta realidad familiar que, en no pocas ocasiones, se legitima y naturaliza en las prácticas cotidianas.

Este propósito orientó la exploración de las representaciones construidas por un grupo de jóvenes acerca de la violencia familiar³⁴. Sobre este tema versa el presente artículo, que además propone un conjunto de reflexiones a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué características presentan las representaciones compartidas por estos jóvenes?, ¿cómo conectan con el contexto comunitario en el que éstas se estudian?³⁵ y ¿cómo explican los jóvenes el origen y las consecuencias de la violencia en las familias?³⁶ La noción de representación social es el referente teórico³⁷ que

³⁴ Este artículo presenta algunos resultados de la investigación “La violencia en las familias. Aproximación a su estudio desde la representación social de un grupo de jóvenes de la comunidad Buenavista”, presentada en opción al grado de Master en Psicología Social y Comunitaria, en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y aprobado como resultado del CIPS (2008).

³⁵ Se refiere a la comunidad Buenavista ubicada en el municipio Playa de la capital cubana. Se trata de una comunidad considerada marginal, de bajos recursos y condiciones de vida desfavorables, con una historia de violencia e indisciplinas sociales en ascenso y una baja incorporación de los jóvenes al estudio y al trabajo (Información referida en el Planeamiento Estratégico Comunitario, realizado por el Taller de Transformación Integral del Barrio, 2007).

³⁶ La referencia a “los jóvenes” en este artículo incluye la dimensión de género (los y las jóvenes), la cual será explícitamente incorporada cuando se comenten resultados que visibilicen diferencias en las representaciones encontradas.

³⁷ Propuesta conceptual elaborada por Serge Moscovici (1961) y desarrollada por sus seguidores en los últimos cincuenta años (Perera, 2005). Para este trabajo la representación social se define como una

fundamenta las evidencias empíricas que se presentan y la metodología cualitativa, el camino elegido para su construcción.

El énfasis en la etapa juvenil y su conexión con problemáticas sociales como la violencia familiar es relevante si se considera la importancia de este grupo poblacional en la construcción y socialización de valores, comportamientos y concepciones de vida; también su presencia significativa en la etapa de constitución de las familias, que marca pautas para la reproducción social en una perspectiva futura. Pero, si bien es interesante explorar qué conocen los jóvenes sobre la violencia, la lectura de estos contenidos con un enfoque de género tributa otras miradas que subyacen a esta realidad familiar y refuerzan desigualdades en su dinámica.

¿Qué y cuánto conocen los jóvenes sobre la violencia familiar?

En primer lugar, los jóvenes comparten que la violencia familiar es una problemática extendida en la sociedad cubana y que tiene visibilidad en su entorno comunitario. Sus conocimientos sobre la misma se organizan en torno a las formas en que ésta se expresa (por acción y/o omisión). En particular, la violencia psicológica, en sus distintas manifestaciones, concentra la información que poseen. Algunos comportamientos referidos para nombrar esta forma de violencia son: "discusiones, desacuerdos e incompreensión entre los integrantes de la familia", "problemas en la comunicación y falta de habilidades para su solución", "gritos y amenazas", "imposición e inhibición de la conducta", "falta de respeto", "miradas", "no afecto" y "violación de la privacidad". El reconocimiento de la violencia física es más limitado y se resume en "golpes" y "bofetones".

Resulta interesante el valor otorgado por estos jóvenes a la violencia psicológica, lo que marca una distancia con lo encontrado en estudios realizados en el contexto cubano que abordan las representaciones de la violencia en distintos grupos poblacionales, en los cuales el daño físico aparece como el atributo que más se utiliza para explicar esta problemática (Artiles, 1998, 2000; Prendes, 2002; Lorenzo, 2003).

El predominio de conocimientos e informaciones referidas a la violencia psicológica puede explicarse a partir del nivel educacional alcanzado por estos jóvenes, que les permite realizar valoraciones profundas y con un mayor nivel de elaboración personal. Unido a lo anterior, se destaca una postura crítica ante eventos de su vida cotidiana, en la cual la violencia familiar y, específicamente, la psicológica, parecen ocupar un lugar importante. Del mismo modo es posible que algunos hayan sido o sean protagonistas de la violencia en sus respectivas familias y aunque no se reconozcan en esta posición, la misma es parte de su subjetividad y otorga significación a los contenidos expresados.

dimensión subjetiva que integra contenidos y procesos cognitivos y simbólicos, mediados por afectos, emociones y necesidades, que actualizan el objeto representacional en una situación particular, condicionada por el contexto socio-histórico-cultural concreto. Se analiza a partir de las dimensiones: información, actitud y campo representacional

Por otra parte, se identifica la violencia en las familias a partir de formas de maltrato o agresión en sentido general, violencia económica visible a través de “robos” y la violencia sexual que se materializa en hechos de violación. Estas categorías muestran otros matices que precisan lo que conocen los jóvenes sobre este tema; sin embargo, aparecen poco en sus referencias, lo que si bien denota insuficiente información sobre el mismo, puede ser un indicador de su invisibilización en las familias, ya sea porque les resultan temas de connotaciones sociales más negativas o porque sea reducida la expresión de algunos de ellos (como la violencia sexual), lo que los hacen menos presentes.

Para algunos jóvenes, la violencia familiar también se define a partir de estados emocionales negativos como: “tristeza”, “depresión”, “enojo” y “odio”. Son las jóvenes las que muestran mayor preocupación y rechazo por el clima emocional que generan los sucesos violentos.

¿Qué fuentes apoyan las representaciones compartidas por los jóvenes?

Además de explorar el “qué dicen” con respecto a la violencia familiar, es necesario analizar las fuentes de información que apoyan las representaciones compartidas³⁸. En este punto, destacan informaciones construidas a partir de la comunicación interpersonal y de la observación de vecinos, conocidos del barrio y amigos, lo que destaca la influencia del contexto comunitario en la formación y reproducción de la subjetividad juvenil. Distintas frases ilustran este resultado: “...lo conozco a través de las experiencias, de lo que uno ve, del barrio, de lo que hay aquí”; “...realmente uno ve ese fenómeno interactuando con los amigos, con las amistades. Y de una forma u otra lo siente y puede percibir qué es la violencia familiar”. Estos fragmentos reflejan, de algún modo, la autodefensa que genera abordar el tema y la tendencia a clarificar que el problema es de “otros”, desconociendo que el solo hecho de presenciar escenas violentas, los convierte en víctimas de las mismas.

En segundo lugar, las representaciones compartidas se apoyan en “lo que se ha dicho en la televisión, en los medios”; “la lectura y la investigación”; “por lo que se dice en la radio” y “lo que se ve en las películas y novelas”.

Por último, sobresalen las informaciones procedentes de sus vivencias personales. En este caso se evidencia la participación de estos jóvenes en dinámicas familiares violentas, en el rol de observadores de peleas en sus familias o como víctimas de distintas formas de violencia durante su vida. La ubicación de algunos como sujetos de la violencia, explica el rechazo manifiesto hacia las distintas expresiones que caracterizan a esta problemática. El hecho de que esta fuente sea ubicada en un tercer momento confirma la tendencia a visualizar, con mayor facilidad, la violencia en otras personas.

Se rescata en esta exploración el valor otorgado por los jóvenes a la violencia psicológica y física, que al parecer son las formas que más perciben en las distintas fuentes con las que interactúan y a las que acuden para fundamentar sus conocimientos sobre

³⁸ Para indagar sobre las fuentes de procedencia de la información, se consideró la propuesta de análisis desarrollada por D. Jodelet (1986)

el objeto. Es importante considerar no solo los conocimientos que “reciben” los jóvenes, sino también cómo se filtran, porque la subjetividad social tiende a focalizar aquellos aspectos del objeto que resultan relevantes para el grupo. De hecho, el énfasis en las expresiones psicológicas y físicas de la violencia, bien pudiera ratificar que la invisibilización de otras formas de maltrato que se generan en el ámbito familiar, no es exclusiva de estos jóvenes. Al parecer, en el trasfondo cultural común que nutre las representaciones, se legitiman –y por tanto, se invisibilizan– otras formas violentas de interrelación.

Un elemento complementario a este análisis es la incidencia del contexto comunitario en la formación de las representaciones. Así la primera fuente señalada corrobora que el contenido de estas representaciones refleja y comunica sus propias condiciones de producción –sociales e históricas. En la comunidad Buenavista la violencia familiar tiene sus raíces históricas, con antecedentes que marcan su presencia en la actualidad y justifican la manera en que sus grupos sociales se apropian de esta realidad y la reproducen en su vida cotidiana. En este contexto se han naturalizado distintas expresiones de violencia y también sus efectos para las personas, las familias y la comunidad.

Lo afectivo en las representaciones sobre la violencia familiar

La mayoría de los jóvenes ofrecen una evaluación negativa de la violencia familiar, lo que se visualiza en el rechazo a esta realidad y en la tendencia a no intervenir en escenas familiares violentas. El rechazo desde lo normativo o instituido socialmente, caracteriza sus valoraciones. Así ante el término “violencia en las familias” se evocan expresiones como: “no debe existir”, “no se ve bien”, “no debe ocurrir”, “no debería verse”, “no es aceptable nunca”, “es algo negativo del ser humano”, “no es buena” y “no debe practicarse bajo ningún concepto”. Por consiguiente, la evaluación se basa en su distancia del “deber ser”, en el respeto a la norma y a lo aceptado desde el punto de vista social.

En segundo lugar, las evaluaciones indican un rechazo asociado a la esfera emocional que se explica a partir de la vivencia personal de escenas de violencia, por las consecuencias que estos hechos generan en las familias y en sus integrantes, y por la aspiración a distanciarse de esta problemática para formar sus propias familias. Informaciones aportadas por los jóvenes refrendan estas ideas: ¿violencia en las familias? “... alejarme de los malos tratos”, “no me gusta”, “es autodestructiva”, “odio”, “en la familia una agresión es imperdonable, pone en riesgo a los menores” y “en estos casos [de violencia] no creo en segundas oportunidades”.

Por otra parte, algunos flexibilizan su evaluación de la violencia familiar, en dependencia de la situación que se trate. Se justifican comportamientos violentos cuando un niño se porta mal (por ejemplo: nalgadas, castigarlo en una silla); se legitima la violencia “siempre y cuando no llegan a fajarse los de esa familia” o “si solo son boberías, griterías, discusiones y después se llega a un acuerdo. Ahora... eso de que tú me das golpes a mí, yo te doy golpes, te halo los pelos..., todo eso no tiene por qué pasar, eso

no es aceptable". Del mismo modo, se admite la violencia si es un hecho aislado y no se repite en el tiempo: "hay momentos en que la persona puede decir algo, cualquier cosa que no debió decir, pero es un momento. Puede aceptarse porque esa persona no siempre tiene que estar molesta".

Estas expresiones muestran los matices que acompañan las representaciones comparadas por estos jóvenes. Si bien, es la violencia psicológica la más referida para definir lo que se conoce sobre este tema, la más rechazada es la de tipo física. De este modo, se establece un rango de "normalidad" para algunas manifestaciones de la violencia psicológica como los gritos y las discusiones; sin embargo los golpes y otras expresiones de maltrato físico, quedan ubicados en el rango de lo inaceptable.

Se apunta como rasgo distintivo, que son las jóvenes las que más acuden a estas evaluaciones –más o menos favorables– de la violencia. Desde el género, puede explicarse por su mayor cercanía a roles relacionados con la educación de niños y niñas, por su función mediadora ante los conflictos que se presentan en sus respectivas familias y por la tendencia a resguardar una imagen positiva del grupo familiar, exonerándolo del calificativo "familia violenta".

Las evidencias presentadas reiteran una vez más, las contradicciones presentes en la subjetividad juvenil. Por consenso se rechaza la violencia familiar ya sea porque se aleja del deber ser, por la vivencia personal de hechos violentos y por el temor a sus efectos. No obstante, algunos sujetos flexibilizan su evaluación "negativa" ante eventos concretos de la cotidianidad, llegando a justificar el uso de la violencia en algunas ocasiones. Resulta importante insistir en la distancia que se establece entre la realidad y el deber ser. Pensar la violencia desde otros o desde una posición que no implica necesariamente revisar "la vida familiar propia", explica la tendencia grupal al rechazo; pero cuando se trata de emitir evaluaciones o fijar posiciones individuales, la realidad concreta y personal alcanza un peso importante.

La dimensión evaluativa o afectiva de las representaciones dinamiza y orienta las conductas que asumen las personas respecto al objeto de representación, en este caso la violencia familiar. Por tanto, más allá de conocer los contenidos de las representaciones, es indispensable profundizar en las prácticas, reacciones y comportamientos que adoptan los jóvenes estudiados con relación a la temática que se aborda. En este análisis son notables las brechas entre lo que se piensa, lo que se siente y cómo se actúa al respecto.

Ante la posibilidad de presenciar escenas familiares violentas, los jóvenes plantean "no hacer nada si no existe una afectación personal o los involucrados son personas desconocidas". Seguidamente refieren sentimientos negativos como: "tristeza" y "lástima". Hacer algo si la familia es conocida o es la propia, solo es referido como intención por algunos. Por último, se encuentran aquellos que señalan "evitar la situación o a las personas violentas" y agregan a sus reacciones "impotencia", "alarma" y "alteración".

Es evidente, al menos en el discurso, que sólo se movilizan comportamientos dirigidos a enfrentar o solucionar hechos violentos, cuando los sujetos vivencian afectaciones personales o cuando se ven comprometidos directamente sus afectos, necesidades y sentimientos. De este modo, la implicación de los jóvenes en la transformación de realidades violentas se limita a aquellas escenas que se producen al interior de sus familias o entre conocidos. Quiere decir que desde el punto de vista comportamental, sus posiciones descansan en la observación crítica de la realidad de otros. Por tanto, no se visualizan “responsables” de un cambio orientado hacia el deber ser por ellos declarado.

El análisis del componente evaluativo dejar ver que es significativa la impronta de los procesos afectivos/emocionales en la configuración de los contenidos de la representación y en la proyección conductual de los jóvenes. La reproducción de la violencia constituye el costo más visible de una evaluación negativa que desde un rechazo más racional, se manifiesta en la evasión de esta realidad y en la pasividad conductual. Desde estas posiciones, son mínimas las posibilidades de cortar el ciclo de la violencia en las familias, sobre todo porque lo que se siente con respecto al objeto de representación tiende a ser bastante estable, por lo que puede permanecer aunque las cogniciones sobre el objeto cambien (Milner, 1984; referido por Páez, 1987).

La centralidad del componente afectivo visible en las representaciones de estos jóvenes puede explicarse, entre otros factores, por la vivencia personal de hechos violentos en algunos casos, por la cercanía física y/o afectiva a eventos de esta naturaleza en la actualidad, por el temor a reproducir estos patrones en las familias que desean constituir; y por la tendencia a ubicarse en los límites de lo que se considera correcto y aprobado por la sociedad.

Si además se valora que las representaciones son guías para la acción y determinan a priori el tipo de relaciones que los sujetos asumen ante determinadas situaciones, es innegable el valor de esta información para modificar una realidad sostenida y naturalizada en la historia de la comunidad en la que residen los jóvenes estudiados. De acuerdo con lo planteado por D. Jodelet (1984), las representaciones sociales también intervienen en la construcción de la realidad social (referido por Ibáñez, 1988).

Los orígenes de la violencia familiar y sus efectos

Es preciso explorar qué piensan los jóvenes acerca de las causas o los orígenes de la violencia, para aportar lecturas sobre posibles caminos dirigidos a la transformación de esta realidad en las familias. Develar los mitos o “falsas creencias” que apoyan y legitiman el sostenimiento de prácticas violentas, es otro elemento que tributa al análisis que se propone.

Para estos jóvenes en los orígenes de la violencia familiar se articulan múltiples factores: problemas en la comunicación y falta de habilidades para resolver las dificultades cotidianas, el aprendizaje de la violencia, dificultades económicas y otros problemas familiares y sociales. Se destaca la referencia a causas que retratan características del

contexto comunitario comentadas al inicio de este capítulo, por ejemplo: la marginalidad, los problemas económicos en el barrio, el alcoholismo y las drogas, entre otras.

Al abordar los mitos que comparte la mayoría, llama la atención la aprobación de criterios autoritarios en el establecimiento de metas educativas en las familias y de las vías para lograrlas. Desde la percepción de estos jóvenes, la obediencia se constituye en medio y fin para garantizar una adecuada educación familiar. A partir de este resultado se puede hipotetizar que su socialización en las respectivas familias, ha privilegiado la obediencia como principio que regula las relaciones que establecen con sus padres. Con esta información se debe considerar la posible reproducción de este principio en las familias que proyectan formar.

Algunos jóvenes defienden concepciones fatalistas al aceptar la herencia como factor determinante del comportamiento humano, lo cual limita e impide la posibilidad de asumir conductas proactivas que modifiquen realidades violentas en las familias. Este punto refleja desacuerdos en los contenidos expresados; por un lado la violencia se considera una conducta aprendida y por otro, se acude a la herencia para explicarla y justificarla.

Aunque es mayoritaria la desaprobación y el rechazo hacia distintas formas de violencia, fundamentalmente de tipo física, defienden la necesidad de castigar, gritar y ser inflexible para lograr la disciplina y la atención de los hijos. Ello puede expresar concepciones autoritarias sobre la educación familiar; también la poca visibilidad de recursos positivos a utilizar en el proceso de socialización familiar.

La valoración de los mitos con "lentes de género", permite identificar algunos puntos interesantes que estimulan otras reflexiones sobre el tema. Las jóvenes aceptan más "la obediencia como el deber ser", admiten la determinación biológica de la violencia en mayor medida y la "mano dura y el castigo" como medios que aseguran la disciplina en el hogar; igualmente, defienden el carácter privado de la violencia familiar y reconocen más la gravedad del daño físico. En cambio, los jóvenes tienden a justificar la conducta de los victimarios al ubicar la responsabilidad en las víctimas y culpabilizan más a personas ajenas a la familia con la comisión de actos violentos.

De manera general, es mayor la aceptación de los mitos por las jóvenes, lo que parece indicar la asimilación de roles de género, que reproducen compromisos "femeninos en el hogar" y que se expresan en su mayor responsabilidad en el cuidado de los hijos y la subordinación ante la obediencia exigida por otros.

Cuando se abordan los efectos de la violencia familiar que perciben los jóvenes se encuentra que los mismos se agrupan, jerárquicamente, en los siguientes niveles: familiar, individual y social.

En el ámbito familiar se ubica el divorcio o la separación como la principal secuela de la violencia. Al referirse a este tema algunos plantean: "La violencia muchas veces produce que las familias se dispersen" y "Casi siempre cuando hay violencia termina

en divorcio"; de igual forma se asocia con "separación" y "resquebrajamiento". En segundo lugar se destaca: la ruptura de los vínculos familiares y las afectaciones a los integrantes de la familia, y se acuñan términos como: "destrucción", "desgracia" y "desastre".

La reproducción de la violencia en el espacio familiar también se percibe como un efecto directo, que se concreta en las siguientes expresiones: "(La violencia) engendra más violencia", "solo atrae más violencia" y "...Las personas que son golpeadas tienden a ser golpeadoras, los que son manipulados tienden a ser manipuladores, muchas veces funciona de esa manera". El reconocimiento de esta consecuencia en el ámbito familiar, evidencia las afectaciones que se generan en todos los integrantes de la familia - maltratados/as y maltratadores/as.

Los daños en el nivel individual se ubican, en lo fundamental, en la figura de los hijos: "traumas", "miedos", "dificultades en el aprendizaje" e "inseguridad". También se señalan para distintos miembros del grupo familiar: "dificultades para establecer relaciones sociales", "sentimientos de culpa", "desconfianza", "baja autoestima", "autodestrucción", "parálisis e inmovilismo" y "la muerte". Las consecuencias en los hijos solo son referidas por las jóvenes lo cual muestra sus inquietudes por la educación infantil y por sus consecuencias, si se practica la violencia. Además, refleja sus preocupaciones por manejar métodos educativos alternativos a la violencia. Este elemento complementa, desde la construcción cultural del género, la ubicación de la mujer como mayor responsable de la educación de los hijos (del proceso y de sus resultados) y al decir de un joven: "la que equilibra el hogar".

Por último, algunos reflejan las consecuencias de la violencia familiar a nivel social. En particular, se refiere la transmisión de la violencia a otros escenarios: la escuela, la comunidad y la sociedad en general. Se reconoce que las familias a través de su socialización, nutren la violencia que se produce en el plano social, al ofrecer modelos susceptibles de influir sobre otras familias y espacios sociales.

Desde la subjetividad juvenil, se destaca la necesidad de atender a los que sufren los efectos directos e indirectos de la violencia y a los que la producen. Este elemento resulta de interés para trabajar en la modificación de esta problemática. Si bien el conocimiento expresado por los jóvenes pudiera ser aprovechado en función de transformar estas realidades familiares –más cercanas para unos y lejanas para otros – se necesita alertar sobre otros efectos que provoca la violencia y abrir el panorama de recursos alternativos que pueden practicarse en los grupos familiares.

Comentarios finales

Las representaciones de los jóvenes sobre la violencia familiar revelan las características que cobra esta problemática en la sociedad cubana. Si bien los resultados presentados dan cuenta de una realidad local, la construcción de las representaciones es un proceso cuyo análisis no puede reducirse a los espacios grupales y comunitarios. De hecho, en la comunidad se configuran procesos socio psicológicos, en los que se integran condicionantes del

macro contexto (sociales, económicas, políticas, económicas e ideológicas), la propia psicología de los grupos e instituciones que forman parte de ella y la subjetividad individual de sus miembros, todos en interrelación dialéctica (Vasallo, 2005). Por lo tanto, las particularidades encontradas en la investigación referida, también muestran características y modelos de relación que son parte del nivel macro y contribuyen a su conformación.

La exploración y caracterización de las representaciones compartidas por un grupo, visualizan componentes de la subjetividad social cuyo reconocimiento es esencial si de proyectar cambios se trata. Los procesos subjetivos contribuyen a perpetuar mitos, falsas creencias, actitudes, necesidades y conocimientos que, en el tema tratado, sitúan a la violencia en una forma habitual de relación y en vía expedita para la solución de los conflictos cotidianos. Por tanto, las alternativas que se diseñen para su prevención o transformación deben conocer, necesariamente, la subjetividad que subyace a las prácticas violentas que acontecen en el escenario familiar.

A partir de los resultados presentados, es evidente el rechazo de los jóvenes hacia la violencia familiar. Esta información es relevante dada la necesidad de implicar al sector juvenil en estrategias comunitarias y sociales que propongan desmontar la cultura de la violencia que, en este caso, es parte de la identidad del barrio al que pertenecen los jóvenes estudiados.

Del mismo modo, se debe resaltar la necesaria movilización de procesos afectivos para lograr la participación de los jóvenes en el cambio de relaciones familiares violentas. La desaprobación del maltrato físico no detiene su reproducción. Si además, se agrega la naturalización de discusiones, gritos y otros maltratos emocionales en la cotidianidad familiar, se torna más compleja la posibilidad de cortar las cadenas de reproducción de la violencia.

En función de la transformación, se requiere también mayor sensibilidad en este grupo juvenil, para identificar otras formas que puede adoptar la violencia y los efectos diferenciados que ésta provoca en la sociedad, en las familias y en sus integrantes. Para ello, es imprescindible aprovechar los conocimientos que poseen y comparten los jóvenes sobre este tema, además de sus necesidades y actitudes.

Otras fortalezas que deben ser utilizadas en función de los cambios son: la aspiración compartida de formar familias exentas de violencia y la postura crítica mostrada por estos jóvenes al valorar las influencias grupales y los eventos de su vida familiar, en la cual la violencia y en particular la violencia psicológica, parece ocupar un lugar significativo.

Reconocer el problema y revelar sus características es el primer paso en función de la transformación. En este sentido, la democratización de la sociedad y de las familias tiene que partir del reconocimiento y el respeto a la diversidad de criterios, de percepciones y necesidades de las personas implicadas en el proceso. Desde esta perspectiva, una clave importante es propiciar la participación real y efectiva de los sujetos de cambio, en este caso, de los jóvenes que protagonizan hoy el desarrollo de nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

Artiles de León, I. (1998), *Violencia y sexualidad*. Editorial Científico-Técnica, La Habana.

Artiles de León, I. (2000), *Salud y violencia de género*, en: *Revista Sexología y Sociedad*, Año 6, No.15. La Habana.

Ibáñez, T. (1988), *Representaciones sociales: teoría y método*, en Ibáñez, T (comp.) *Ideologías de la vida cotidiana*. Editorial Sendai, Barcelona.

Jodelet, D. (1986), *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*, en Moscovici, S. (coord.) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Ediciones Paidós Ibérica. S. A. Barcelona.

Lorenzo, L. (2003), *Violencia Intrafamiliar: Un estudio en escolares y sus padres de zonas urbanas y semirurales en el municipio Artemisa*. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Páez, D. (1987), *Características, funciones y procesos de formación de las Representaciones Sociales*, en Páez, D. (comp.) *Pensamiento, Individuo y Sociedad: Cognición y Representación Social*. Editorial Fundamentos, Madrid.

Perera, M. (2005), *Sistematización crítica de la teoría de la representaciones sociales*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Prendes, Y. (2002), *Un acercamiento a la violencia masculina desde las representaciones sociales*. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Vasallo, N. (2001) *La conducta desviada. Un enfoque psicosocial para su estudio*. Editorial Félix Varela, La Habana.

Socialización para la participación social en instituciones de educación superior³⁹

Autora: MSc. Claudia Castilla García

En el camino de buscar alternativas de incidencia sobre la realidad y su transformación, responder a la interrogante acerca de qué favorece una participación social efectiva, cómo se puede favorecer, desde cada contexto y modelo social particular, resulta un momento necesario de cara a la construcción de una sociedad mejor.

A participar se aprende, y en este sentido la socialización⁴⁰ adquiere una centralidad fundamental. Es a través de ella que los sujetos construyen sus modos de interactuar con la realidad, su ubicación dentro de la misma, su papel dentro de un sistema social, entre otros elementos sustantivos.

Entre los principios básicos que priman en un contexto determinado, sin duda están los patrones de interacción social, y éstos (en tanto la participación tiene lugar en la interacción), incluyen las formas de entender y materializar la participación individual y colectiva. De manera que es la socialización una vía esencial para que este proceso pueda potenciarse o no.

La cultura participativa de una nación es transmitida de generación en generación a través de los procesos socializadores, y ella encierra en sí las características integradoras

³⁹El presente artículo responde a los resultados obtenidos en la Tesis de Maestría de la autora, "Teoría y Metodología de las ciencias sociales" (CLACSO-FLACSO), culminada en abril 2010.

⁴⁰Entendemos la socialización como aquel proceso de interacción social cuyo objetivo debe ser facilitar la integración activa y emancipadora del individuo al entorno social, para lo cual, los principios (fundamentalmente en cuanto a normas y valores) que priman en un determinado contexto y momento histórico, juegan un papel fundamental. En tanto interacción social está afectada por procesos interpretativos, comunicativos y subjetivos en general, de manera que no es lineal sino que se da en un continuo proceso dinámico de construcción, reconstrucción e interinfluencia de todos los elementos participantes, ya sean constituyentes o resultantes (Castilla, 2010).

y democráticas de la misma, en la medida en que en la propia acción participativa, la enriquece y transforma.

El ámbito educacional, sigue siendo un espacio clave en la socialización de los individuos. Aun cuando la familia es básica e insustituible en este proceso, las particularidades de la socialización desde las instituciones educativas la colocan en un nivel trascendente. En ella el individuo se inserta en una institución formal, y comienza a vivenciar, no ya desde el limitado núcleo familiar, sino desde la complejidad social, los elementos constituyentes de ésta. Resultará extremadamente complejo lograr transformar la realidad si no se logra un desarrollo integral de la participación social y una vía importante para lograrlo es reestructurar las formas en que los sistemas de educación llevan a cabo los procesos de socialización.

En este sentido, preguntarse cuál es el papel real que juega la escuela en socializar para la participación social efectiva, es un momento fundamental para cualquier análisis de la participación en una sociedad concreta.

La prioridad dada en Cuba a la educación y a la atención de la niñez y la juventud, coloca la problemática en un punto de partida totalmente diferente por supuesto, en relación con el sistema social que asume. No obstante, lo anterior no la exime de la necesidad de repensar y, sistemáticamente, adecuar las políticas y sus formas de implementarlas. La complejidad de procesos como la socialización y la participación, su vinculación a elementos arraigados en los sistemas de relaciones heredados y reproducidos a lo largo de la historia, hace que ellos demanden una atención y vigilancia constante. Pero también su determinación histórico - concreta puesto que no puede definirse y promoverse de un modo único per se.

Partiendo de todo lo expuesto, la investigación que sirve de referencia al presente artículo tuvo como finalidad fundamental el análisis del papel de las actuales políticas de formación de la Educación Superior cubana, en la socialización de los estudiantes para la participación social efectiva. Algunos de sus resultados se comentan a continuación.

Contexto de la educación en Cuba: un preámbulo imprescindible

Apostar a un modelo socialista implica en el orden de la política y sus objetivos, al menos ha implicado para el modelo defendido por Cuba, la prioridad esencial al ámbito social. Dentro de esta proyección general, la esfera de la educación ha ocupado una centralidad fundamental, y ha direccionado significativamente las políticas sociales dirigidas a la juventud. Esto condiciona que cualquiera que sea el proceso que se pretenda analizar, y que involucre a la juventud cubana, requiere una contextualización a partir de los impactos que generaron todas las transformaciones en este sector, y las características que consecuentemente estableció para él mismo, independientemente de sus oscilaciones.

Sería imposible pensar la participación social en Cuba sin relacionarla con el amplio acceso a la educación. Para la niñez y la juventud cubana, la educación, en tanto formar

parte de una institución y sus organizaciones, constituye una de las experiencias fundamentales donde comenzar a aprehender la participación social.

Al hablar de educación en Cuba, vienen a la mente imágenes épicas, no solo por la magnitud de las acciones y su impacto, sino incluso, por la rapidez de los cambios operados en este sector, a partir del triunfo de la Revolución. En un corto tiempo, muy corto por cierto, Cuba establece un abismo en su historia educacional con todos los países de América Latina y el Tercer Mundo en general, situándose al nivel de los países de más alto desarrollo en este ámbito.

Desde el mismo inicio de la Revolución se inician los cambios con la creación del Sistema Nacional de Educación, cuya base fundamental es el libre acceso gratuito de todos, sin discriminación alguna, a la educación. Inmediatamente se inicia en el país el proceso de Reforma de la Enseñanza. Se define al Estado como el máximo responsable de trazar las directrices principales de la política educativa. Ésta no solo deberá centrarse en la formación técnica, sino vincularse a la realidad social, buscar el constante fomento de la creatividad, con un papel primordial del desarrollo de los valores y de la vinculación educación – instrucción.

El año 1961 fue prolijo para la Isla en acontecimientos trascendentes, razón que justifica o valida, el nombre con el cual fue denominado: Año de la Educación⁴¹. Quizás el acontecimiento de mayor impacto fue la Campaña de Alfabetización. En esta fueron alfabetizados 707 212 adultos y en solo un año logró reducir el analfabetismo del 23.1% al 3.9% (ONE, 2009b)⁴².

Para mostrar el salto sustantivo dado en al ámbito educacional en los primeros años de la Revolución, baste referir, por ejemplo, que el número de escuelas existentes en el año 1959 aumentó en 26 756 en 3 años (1962) (ONE, 2009b); el personal docente aumentó en el mismo período en 50 068 (ONE, 2009b).

En el año 1959 se registraban en el país un aproximado de 26 693 graduados⁴³; tres años después, en 1962, esta cifra era de 54 788 graduados; es decir, en este corto período la cifra existente al triunfo de la Revolución se duplicó (ONE, 2009b).

Algunos acontecimientos como la Batalla por el 6to y 9º grado, que en poco tiempo contribuyó, con la participación colectiva del pueblo, a elevar aun más el nivel

⁴¹ Durante el período se llevó a cabo el Plan de Educación para Campesinas Ana Betancourt, que logró convocar a más de 150 mil mujeres jóvenes que residían en zonas rurales, quienes recibieron clases de corte y costura, superación cultural y una preparación esencial que las capacitaba para actuar como agentes impulsores de los cambios sociales en sus comunidades; Se promulga la Ley de Nacionalización de la Enseñanza, que declaró pública la función de la enseñanza y gratuita su prestación; estableció que dicha función la ejerce el Estado como deber intransferible y derecho de todos los cubanos sin distinciones ni privilegios.

⁴² Téngase en cuenta que: "El Censo de Población y Viviendas efectuado en Cuba en el año 1953 registró la cifra de 1 032 849 personas de 10 años y más que no sabían leer ni escribir, lo que significaba que el 23,6 por ciento de la población del país era analfabeta, el 11,6 por ciento correspondía a las zonas urbanas y el 41,7 por ciento a la población rural" (ONE, 2009b).

⁴³ Las cifras no se registran con exactitud.

educacional, constituyen también acciones que evidencian las prioridades otorgadas por la política al ámbito educacional.

En el año 2000 se identifica un nuevo giro en la política, conocido como la Batalla de Ideas que busca profundizar la participación de los trabajadores y jóvenes en la Revolución. Un aspecto central de esta campaña es el esfuerzo por ampliar las oportunidades educacionales para el pueblo cubano y aumentar el acceso a la cultura.

Los datos refieren que en la actualidad el 99,42% de la población en la edad correspondiente a la Primaria, de 6 a 11 años, está matriculada y no se observan diferencias de significación entre niñas y niños (ONE, 2009b).

En cuanto al gasto público en educación, solo referir que en el año 2008 fue de 7.503,0 millones de pesos (ONE 2009b)⁴⁴. Esta cifra constituye el mayor gasto que realiza el país dentro de sus actividades presupuestadas. Constituye el 16.22% del total del monto de dinero invertido en actividades presupuestadas (ONE, 2009a)⁴⁵ y coloca a Cuba dentro de los 11 países que dedica por encima del 8% del PIB a Educación (UNESCO, 2007).

De manera que en rasgos generales, es sencillo observar el crecimiento exponencial de los diferentes indicadores asociados a la enseñanza, con un salto sustancial y definitivo, en los primeros años de la Revolución.

Las transformaciones en la Educación Superior se enmarcan dentro del panorama general descrito, articulándose como un elemento necesariamente interconectado. Podemos mencionar la Reforma Universitaria en 1962, como acontecimiento de particular importancia porque definió el papel de la universidad dentro de la Revolución.

La expansión de la matrícula universitaria comenzó rápidamente a hacer sentir sus efectos, observables no solo en el crecimiento de los centros para la educación superior, sino en las cifras de ingreso a este nivel de enseñanza y el correspondiente número de graduados. El crecimiento del número de centros de educación superior se muestra en correspondencia con el crecimiento de las instituciones educativas en general, antes analizado (ONE, 2009b). Se constata igualmente la creciente feminización de la educación superior, resultado de las políticas y programas de atención a la mujer desde los inicios de la Revolución (ONE, 2009b).

El II Congreso del Partido en el año 1980, aunque reconocía los múltiples logros alcanzados, declaraba la necesidad de continuar trabajando por elevar la calidad de la educación superior (PCC, 1881:427). Igualmente señalaba la necesidad de consolidar más la estructura organizativa y de dirección del MES, el perfeccionamiento de los planes de estudio, la elevación del nivel político – ideológico y pedagógico de los docentes, el perfeccionamiento de la selección para el ingreso a la educación superior,

⁴⁴ En el año 1959 era de 83.7 millones de pesos (ONE 2009b).

⁴⁵ Si sumamos los gastos en salud, el segundo renglón de mayor gastos dentro de los presupuestados, entre ambos constituyen el 31.7% (ONE, 2009a)

la importancia de las prácticas de producción para la formación integral, entre otros (PCC, 1981:427-428).

El replanteo de metas iniciado en el año 2000 en el país demostró que a pesar de los significativos logros alcanzados, la educación era un ámbito sobre el que no se escatimaban esfuerzos y reflexiones. Como consecuencia, se extendió la Educación Superior a todos los territorios, al crearse las Sedes Universitarias Municipales (SUM),⁴⁶ lo cual amplió significativamente el ingreso a este nivel.

El MES en su Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior (MES, 2007), define como principios generales de la política, la integración a la labor de formación integral, la participación en tareas de alto impacto social, la unidad entre educación e instrucción, y el vínculo del estudio con el trabajo. La formación en valores, aunque es un eje que atraviesa prácticamente todo el trabajo de formación, tiene un sostén fundamental en la asignatura Historia de Cuba, que forma parte de todas las carreras del nivel superior.

La importancia concedida a la enseñanza de la Historia en el país ha llevado a reajustes y actualizaciones recientes, que favorezcan su implementación efectiva. Investigaciones han evidenciado que existían debilidades en el impacto de la misma no en su papel instructivo sino formador integral, fundamentalmente asociado al no ajuste entre los contenidos y la exigencia de los tiempos actuales; la desconexión con los intereses de los alumnos, la preparación de los profesores (ver González, 1999; Rodríguez, 2000; Breijo, 2004; Abreu, 2005).

Dentro de este panorama general, se ha ido configurando la subjetividad de las nuevas generaciones a lo largo de los años de la Revolución, y de ello dan cuenta las diferentes investigaciones que han dado seguimiento al tema⁴⁷.

El ámbito de las aspiraciones y la participación social fueron de los más transformados. El amplio acceso a la educación contribuyó notablemente; también el hecho de que la política cubana ha privilegiado la mirada al papel de la juventud en la educación, desde su significación para el desarrollo del país, y ello potenció la vinculación social; independientemente de que las políticas educativas combinan estudio-trabajo, estudio-tareas de impacto relevante, lo que aumenta más este carácter social, pero también el diapasón de ámbitos de inserción social y de participación general.

No obstante, el comportamiento ha tenido diferencias a lo largo de los años en relación a las propias particularidades de cada etapa. Factores como las políticas (antes analizadas), las circunstancias económicas, las características de cada generación y la dinámica que se establece en las relaciones intergeneracionales, pero también los aires de época, han ejercido su impacto desde su compleja interrelación.

⁴⁶ Las SUM son parte de los centros de educación superior y se crean en los municipios del país, con el propósito de garantizar el acceso a los estudios universitarios de las personas que allí residen y/o trabajan (MES, 2007).

⁴⁷ Para una referencia de aquellas que ha desarrollado el Grupo de Estudios sobre Juventud del (CIPS) por más de 25 años, se puede consultar: (Dominguez et. al. (comp.), 2008)

Documentos rectores de la formación en la educación superior: potencialidades para la socialización de estudiantes con una participación social efectiva⁴⁸

Se identifican numerosas referencias dentro de los documentos rectores de la política del país, a la significación de la participación de la juventud, y como generalidad, todas hacen alusión a la necesidad de contar con ella como vía imprescindible para conducir el desarrollo.

Se le otorga un papel importante a la combinación de la formación técnica con la participación de la niñez y la juventud en diferentes espacios, por ejemplo, en actividades políticas, sociales, de preparación militar y en las organizaciones de masas y sociales⁴⁹. De hecho se constata que es ésta, la que se da a través de las diferentes organizaciones, la que promueve el Estado como vía de realización de su política educacional y cultural. De manera que aquí aparece un elemento fundamental para el tema de la participación en Cuba, y es su institucionalización. Dentro de estas organizaciones, la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC) es reconocida dentro de la Constitución de la República, como aquella de avanzada dentro de la juventud, y su función es declarada como la de promover la participación activa de las masas juveniles⁵⁰. De igual manera destaca la necesidad de una participación activa en el trabajo, el estudio y la defensa de la patria, dentro de sus deberes y derechos⁵¹.

Son también numerosas las referencias de Fidel Castro al papel de la juventud en la sociedad, que dejan evidencia de la importancia política concedida al tema⁵².

El análisis general de los documentos rectores actuales de la educación superior en Cuba, muestra elementos valiosos que son básicos en la socialización de los jóvenes para una participación activa, comprometida con valores éticos y humanistas.

En primer lugar hay que señalar la reiteración de la combinación de la formación académica con la humanista, es decir, el vínculo instrucción – formación, con un peso elevado a la formación en valores. Esta última constituye, de hecho, el primer objetivo declarado por el MES para este curso. Dentro de los valores, es de destacar el énfasis en la continuidad de aquellos más universales, pero también de los que caracterizan nuestras tradiciones políticas e ideológicas.

⁴⁸ Fueron analizados los siguientes documentos: Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico (MES, 2007); Estrategia maestra principal para el trabajo educativo y político ideológico. Curso 2009-2010 (MES, 2009a); Documento base para la elaboración de los actuales Planes de estudio "D" (MES, 2003); Planes de estudio de las diferentes carreras, en particular el Modelo de profesional; Objetivos de formación para el curso 2009-2010 (MES, 2009b). Además se incluye dentro del análisis, el libro de texto fundamental de la asignatura de Historia de Cuba del nivel superior de enseñanza, considerándolo dentro de aquellos documentos dedicados a la formación que pueden impactar particularmente en su socialización para la participación social. Existen otros textos de la asignatura para este nivel, pero están catalogados como lecturas complementarias.

⁴⁹ Ver (Gaceta Oficial, 2003); (PCC, 1981); (PCC, s/f).

⁵⁰ Ver (Gaceta Oficial, 2003).

⁵¹ Ver (UJC, s/f); (UJC, 1990)

⁵² Para analizar estas cuestiones se puede consultar: (Castro, 1961a); (Castro, 1995); (Castro, 1982); (Castro, 2005).

Son también fortalezas fundamentales de cara a la socialización para la participación social, el énfasis brindado en los documentos al desarrollo de competencias como la autonomía y la creatividad, la vinculación de los estudiantes a tareas de impacto para la sociedad; el papel rector de los procesos de comunicación entre todos los actores; considerar la necesidad de la atención personalizada a profesores y estudiantes, así como a las organizaciones juveniles; el rescate de los espacios de discusión y debate con el estudiantado, sobre cuestiones esenciales para nuestra sociedad.

En menor medida se identifica la participación, fundamentalmente de las organizaciones estudiantiles, en diferentes momentos del proceso formativo, como es la selección de los alumnos ayudantes y otras actividades relacionadas con los procesos evaluativos.

No obstante, en el análisis de las vías que se proponen para el logro de estos objetivos se han encontrado a lo largo de los años, las mayores dificultades y también los mayores empeños.

Esquemmatizando lo encontrado, a riesgo de eliminar su complejidad e interconexiones, se observa a partir del análisis de los documentos anteriores, las siguientes fortalezas y debilidades en las políticas de formación, en relación a su impacto en el desarrollo de la participación social en los estudiantes:

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Papel de los valores y la formación humanista	Responsabilidad, poder y conocimiento ubicado fundamentalmente en la figura adulta (profesor).
Importancia del desarrollo de competencias necesarias para el logro de la emancipación y el empoderamiento	Procesos regulados y verticales
Vinculación de los estudiantes a tareas de impacto social	Visión de la participación como movilización
Papel otorgado a la comunicación y a los espacios de debate	Relación unidireccional profesor - alumno
Papel otorgado a la atención personalizada	Formación de valores desde la instrucción
	Evaluación de la participación en las actividades (no necesariamente académicas).

El cuadro que obtenemos no resulta nuevo, en general son cuestiones que han caracterizado a los mecanismos de socialización, tanto en sus fortalezas como en sus debilidades. La importancia de las debilidades las coloca en un nivel que es necesario no descuidar pues pueden atentar contra las fortalezas y afectar seriamente su cumplimiento. Las políticas tienen claridad suficiente de los objetivos necesarios para la formación de los

jóvenes que ésta sociedad necesita, sin embargo, se requiere continuar revisando, ajustando y repensando en general la forma en que ellas se implementan.

De manera general podemos decir que en cuanto al tratamiento dado a la juventud en el texto fundamental de la asignatura Historia de Cuba en el nivel superior⁵³, las debilidades más significativas tienen relación con:

- Poca referencia al papel desempeñado por el grupo juvenil a lo largo de la historia.
- Ubicación de hechos relacionados con las relaciones intergeneracionales en etapas lejanas de la colonia, donde los jóvenes son conducidos por las generaciones mayores. No se destacan las relaciones de complementación y protagonismo juvenil⁵⁴.
- Limitados ejemplos de figuras significativas de la historia que se destacaran desde su condición de jóvenes.
- Uso del término joven fundamentalmente de manera indiferenciada, impersonal, o asociado reiteradamente a la condición de estudiante.

La historia, en su también función de transmitir valores, requiere movilizar algunas cuestiones fundamentales en los sujetos para lograr la interiorización activa de los contenidos. En este sentido, estos deben tener algún vínculo con la persona, de lo contrario quedan en nivel abstracto, difícil de personalizar e interiorizar.

Podemos pensar que con el paso del tiempo, las figuras, convertidas en héroes de la historia, terminan convirtiéndose en mitos en las representaciones cotidianas de las personas. En este sentido, resulta importante pensar que para que el mito sea efectivo en la socialización de los valores que intenta transmitir, necesita ser aplicable a la realidad cotidiana; esta conexión es el puente potencial para lograr una incorporación de los valores de que esa figura es portador, y que mediante la historia se intenta transmitir.

En este sentido de la identificación, el análisis permitió observar la ausencia de referentes femeninos en el texto, solo se hace referencia a una figura femenina y sí con mayor frecuencia, al papel de los movimientos femeninos en general. Esto es importante tomarlo en cuenta para la capacidad de movilizar modelos en la juventud femenina: en este libro no se le brindan referentes de su género con los cuales crear identificaciones que les permitan establecer nexos con los valores que promuegan.

En otro sentido, hay que señalar que en la etapa de 1959 hasta 1995, se identifican las menores referencias a la condición juvenil, y las que se identifican están fundamentalmente

⁵³ El texto fundamental de la asignatura Historia de Cuba en el nivel superior es "Cuba y su historia", y abarca las etapas desde la conquista hasta el año 1995. Es importante reiterar que la enseñanza de la Historia no se concentra únicamente en el nivel superior, ni en este libro que fue analizado; es una formación que se lleva a cabo por todas las vías posibles en el país, y que en el sistema educacional se comienza a dar desde los primeros años, regularmente. De manera que la información que sigue refleja el análisis del texto de Historia de este nivel, pero no la realidad de la enseñanza de la Historia, para lo cual se requeriría un análisis más integral, que incluya el papel de los profesores de la asignatura en el proceso, aunque también las otras vías que se emplean en el país para transmitir éste contenido.

⁵⁴ Es importante referir que la Historia cubana está llena de acontecimientos que muestran el protagonismo juvenil, así como las relaciones de complementación generacional.

asociadas a la institucionalización de la participación o a la identificación de la juventud como grupo indiferenciado, con énfasis solamente en los estudiantes.

El amplio acceso de la juventud a la educación, y la direccionalidad de las políticas principalmente hacia este ámbito (en relación a la juventud), han condicionado que con frecuencia se limite la diversidad juvenil a la condición de estudiante. En Cuba el mayor tratamiento de la política y de las propias investigaciones de la juventud, desde esta noción, se ubica fundamentalmente en la década de los setenta (ver Domínguez, 2009), sin embargo, la propia sostenida prioridad al ámbito educativo, favorece que esta tendencia se mantenga, con sus variaciones de intensidad, a lo largo de todos estos años.

No destacar las particularidades de la juventud la homogeniza, pero a la larga, contribuye a su invisibilización.

Ideas integradoras finales

La aproximación que hacemos aquí, es sin duda parcial, en tanto una investigación concreta no puede abarcar toda la complejidad de un problema de esta naturaleza. No obstante, se intentó incluir aquellos aspectos que permitieran comprender las dimensiones históricas y políticas de la manifestación del problema en la actualidad, en su interrelación con las configuraciones subjetivas, también históricas, de los sujetos de la investigación, la juventud cubana. Esta combinación si bien no abarca todo lo necesario (por ejemplo, los profesores, la propia práctica educativa cotidiana, la influencia de otros agentes socializadores, lo económico, cultural, etc.), permite pensar en retos y oportunidades que las políticas de formación en el sistema de educación superior cubano, enfrentan en su intención de socializar para una participación social efectiva.

En este sentido, mucho de lo encontrado puede pensarse como oportunidad. En primer lugar hay que mencionar el acceso amplio en Cuba, a la enseñanza en general y a la universitaria en particular, como parte de los fundamentos esenciales de su política. Esto ya es un paso fundamental en el camino a la potenciación de espacios de participación, más si se entiende que ésta debe comenzar por la creación de las condiciones que permitan la integración de los individuos a las diferentes esferas de la sociedad, y la educación es una de las más efectivas vías en este empeño.

El hecho de que en Cuba el Estado es el máximo responsable de trazar las políticas educativas es también una oportunidad, puesto que favorece el impacto y alcance de las mismas, pero también su sistemático seguimiento, así como su coherencia general. Afirmamos esto partiendo de la forma de Estado y el sistema socio-político que promueve Cuba hace más de 50 años. Siguiendo a Gramsci, el Estado en su carácter hegemónico, puede cumplir una función educativa, cuyo objetivo es promover el logro de la sociedad a la que se aspira. Cuba, en este sentido, cuenta con amplios logros, de manera que esta es, reiteramos, quizás la principal oportunidad, en tanto atraviesa todos los elementos involucrados y los impacta significativamente.

En relación con esto hay que referir todo el conjunto de características de la política general y educativa que se ha analizado: la intención de hacer parte activa a la juventud en la construcción cotidiana de la sociedad; el vínculo de los estudiantes a las problemáticas de la sociedad desde la acción práctica; el énfasis en la formación de los valores; la consciencia de la necesidad de vincular la educación y la instrucción, entre muchos otros, fundamentales de cara a promover la participación social.

La existencia de un suelo fértil para la germinación de las acciones dirigidas a este grupo, en tanto ellos privilegian el reconocimiento de las posibilidades educacionales del país, y esta es su área fundamental en cuanto a aspiraciones y satisfacciones. Esto se suma a lo anterior, y favorece un punto de partida en extremo positivo⁵⁵.

Ya en un nivel más particularizado, encontramos otro conjunto de oportunidades:

- La política de desarrollar valores en los estudiantes universitarios, encuentra un grupo que tiene una visión crítica del desarrollo de los mismos en la sociedad actual, ubicándolo entre los cambios más deseados para el país⁵⁶. Esto puede ser una oportunidad pues el análisis crítico de la realidad es el primer paso para emprender la participación social efectiva. Esta transformación en las aspiraciones sociales se percibe en los estudiantes vinculados por su trabajo directamente al área social, quienes pueden ser protagonistas de un cambio cualitativo en la naturaleza de las aspiraciones⁵⁷.
- La intención de desarrollar en los estudiantes competencias como la autonomía y la creatividad, se encuentra con sujetos que como generalidad asumen la responsabilidad de sus actos y de la conducción de sus vidas, lo que favorece el desarrollo de tales competencias⁵⁸.
- La intención de vincular a los estudiantes a tareas de impacto social, aun cuando no expresa el nivel superior de la participación, es un paso significativo en el logro de la misma. Esto los vincula a los espacios sociales significativos, lo cual, además de darles cabida en los espacios, puede favorecer, el desarrollo de valores como la responsabilidad y el compromiso social (siempre que se contrarresten las amenazas que se desarrollan seguidamente).
- Es una oportunidad, ante la percepción de que sus intereses no son tomados en cuenta, al menos en el ámbito comunitario⁵⁹, que la escuela potencie una atención personalizada y un desarrollo de los procesos de comunicación. Esto abre las puertas a la posibilidad de equilibrar la debilidad desde el ámbito educativo, y refuerza su impacto positivo en los sujetos.
- Consideramos también una oportunidad el nivel de criticidad que se percibe hacia el funcionamiento de las organizaciones y hacia la propia actuación⁶⁰, puesto que

⁵⁵ Se puede consultar: (Domínguez et. al. 2004; 2010).

⁵⁶ Se puede consultar: (Domínguez et. al. 2010)

⁵⁷ Se refiere a que en esta investigación la mayoría de los estudiantes de la muestra, combinaban el estudio y el trabajo, y este último vinculado fundamentalmente al trabajo social, quedando la interrogante de la relación entre el aumento del deseo de cambios en el orden de lo social y su vinculación a tareas fundamentalmente de trabajo social. (Se puede consultar: Domínguez et. al. 2010).

⁵⁸ Se puede consultar: (Domínguez et. al. 2010)

⁵⁹ *Ibidem*

⁶⁰ Se puede consultar: (Martín y Domínguez, 1990); (Domínguez, 1994); (Domínguez et. al. 2000).

el análisis crítico de la realidad puede ser la antesala necesaria para asumir la consciencia de la transformación, como hemos reiterado.

No obstante las fortalezas identificadas, así como las oportunidades, existen un conjunto de amenazas que pueden atentar contra las mismas. En este sentido es fundamental la relación que existe entre los modos de concebir los espacios participativos por la juventud, fundamentalmente movilizativos, sin incidencia significativa en la toma de decisiones y la transformación social, y la existencia de procesos formativos marcados por características como adultocéntricos, excesiva verticalidad, participación como movilización, relación unidireccional profesor-alumno, formación de los valores desde la instrucción y evaluación de la participación en las actividades. Esto refuerza las características ya existentes y favorece la construcción de contravalores, o valores poco movilizadores.

Se observa que el poco tratamiento dado a la condición juvenil dentro del libro de texto fundamental de la enseñanza de la Historia de Cuba en el nivel superior, no contribuye como podría, a personalizar los valores y modelos de la Historia. Esto requiere colocarlos en sintonía con su aplicación al contexto actual. Esta amenaza podría convertirse en oportunidad, dadas las potencialidades de la enseñanza de la Historia como vía para el desarrollo de la emancipación y en la transmisión de valores importantes de cara a la participación social.

Constituyen retos, lograr el desarrollo de las acciones desde el contexto y los intereses concretos de los estudiantes, particularmente al tomar en cuenta la tendencia al aumento de las proyecciones individuales y el peso de las condiciones materiales de vida en los mismos⁶¹. Esto permitiría que la vinculación a lo social adquiriera significación individual.

Constituye igualmente un reto contribuir a transformar la visión de la juventud acerca de que estudiar y superarse es un equivalente directo de la participación activa en la sociedad, y el único comportamiento que la sociedad espera y demanda de ellos.

Las actuales políticas de formación también se enfrentan al reto de una juventud que ha vivido la mayor parte de su vida en una situación de crisis económica, factor que no se puede desconocer porque impacta la dirección de las aspiraciones, que como se ha visto, han adquirido un carácter más individual⁶².

Finalmente, resulta un reto fundamental lograr que la formación en valores no se desarrolle desde la crítica y los procesos en exceso verticales y rígidos. En general esto afecta la verdadera interiorización de los mismos. De manera que el reto es lograr una dinámica generacional de diálogo y construcción mutua, y de socialización en referentes contextualizados.

⁶¹ Se puede consultar: (Dominguez et. al. 2004).

⁶² Se puede consultar: (Castilla et. al. 2009).

Como hemos venido desarrollando, consideramos que la socialización debe contribuir, fundamentalmente, a la integración activa y emancipadora del individuo a la sociedad. El logro de este objetivo lleva implícito, que éstos son portadores de una consciencia del lugar que ocupan en la sociedad y la responsabilidad con ello; significa el desarrollo de una acción consciente, voluntaria, motivada y personalizada, dirigida al cotidiano accionar sobre la realidad en busca de su mejoramiento, desde los principios de la ética y los valores humanos fundamentales. En definitiva, hablamos de individuos comprometidos con la suerte que corra su entorno, y con la certeza de que son, siempre, en alguna medida, responsables de ello. De manera que, la seguridad de que en sus manos están las herramientas para contribuir desde su acción cotidiana, a la transformación, es esencial. A esto deberían estar encaminados los procesos de socialización, la utopía posible hacia la cual caminar.

No es una empresa sencilla, menos aun aspirar a implementarla dentro de instituciones educativas, que siguen siendo, como generalidad, sistemas de relaciones tradicionales, entiéndase, relaciones de poder, verticales, adultocéntricas, etc. Hablamos de la necesidad de un cambio social que trasciende a la educación, lo cual amplía la empresa, pero si se usan las palabras de Galeano, lo bueno de la Utopía es que ayuda a caminar; abogamos aquí por una utopía posible.

Referencias bibliográficas

Abreu, C. (2005), El papel de los conocimientos políticos en la formación de la cultura política de los trabajadores sociales. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía e Historia, Universidad de La Habana.

Breijo, T. (2004), Los estilos de enseñanza de la historia: una aproximación a su definición desde una perspectiva desarrolladora. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.

Castilla, C. (2010), Socialización para la participación social en instituciones de educación superior. Tesis Maestría. CLACSO-FLACSO, La Habana.

Castilla, C. et. al. (2009), La orientación profesional de los estudiantes universitarios hacia la ciencia. Informe de Investigación. Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas, La Habana.

Castro, F. (1961^a), Discurso pronunciado en la clausura de la primera plenaria estudiantil de Jóvenes Rebeldes. Sitio del Gobierno de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Diciembre, 2009 de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/index.html>

Castro, F. (1982), Discurso pronunciado en el acto de clausura del IV Congreso de la UJC. Sitio del Gobierno de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Diciembre, 2009 de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/index.html>

Castro, F. (1995), Discurso pronunciado por el inicio del curso escolar 1995/96 y sus 50 años de vida revolucionaria. Sitio del Gobierno de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Diciembre, 2009 de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/index.html>

Castro, F. (2005), Discurso pronunciado en el acto por el aniversario 60 de su ingreso a la universidad. Sitio del Gobierno de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Diciembre, 2009 de <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/index.html>

Domínguez, M. I. (1994), Las generaciones y la juventud en la sociedad cubana: una reflexión sobre la sociedad cubana actual. Tesis Doctoral. Academia de Ciencias de Cuba, La Habana.

Domínguez, M. I. (2009), Juventud, participación y prácticas políticas en la sociedad cubana actual"; ponencia presentada en el XXVII Congreso ALAS 2009, ISSN 18525202, Buenos Aires.

Domínguez, M. I. et. al. (2000), Integración y desintegración social de la juventud cubana a finales de siglo. Procesos objetivos y subjetividad juvenil. Informe de Investigación. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana.

Domínguez, M. I. et. al. (2004), Subjetividad e identidad de la juventud en la capital. Informe de Investigación. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana.

Domínguez, M. I. et. al. (comp.) (2008), Cuadernos del CIPS 2008. Experiencias de investigación social en Cuba. Caminos, La Habana.

Domínguez, M. I. y C. Castilla (2010), Prácticas participativas y subjetividades en grupos juveniles de Ciudad de la Habana. Informe de Investigación, CIPS, La Habana.

Gaceta Oficial (2003), "Constitución de la República de Cuba" en Gaceta Oficial de la República de Cuba, Edición Extraordinaria No3/enero/2003.

González, L. (1999), Papel de la enseñanza de la Historia de Cuba en la formación del sentimiento de pertenencia en los adolescentes. Tesis de Maestría. ICCP, La Habana.

López, F. et. al. (2003), Cuba y su historia. Félix Varela, La Habana.

Martín, J. L. y M. I. Domínguez (1990), Características de la estructura social de la juventud cubana. Informe de Investigación. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana.

MES (2003), Documento base para la elaboración de los actuales Planes de estudio D. Documento de trabajo de la organización sin publicar. La Habana.

MES (2007), Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico en la educación superior, en Gaceta Oficial de la República de Cuba, No. 040 Extraordinaria de 8 de agosto de 2007, Resolución No. 210/07.

MES (2009a), Estrategia maestra principal para el trabajo educativo y político ideológico. Curso 2009-2010. Documento de trabajo de la organización sin publicar. La Habana.

MES (2009b), Objetivos de formación para el curso 2009-2010. Documento de trabajo de la organización sin publicar. La Habana.

ONE (2009a), Anuario Estadístico de Cuba 2008. Sitio de la Oficina Nacional de Estadística de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Enero, 2010 de <http://www.one.cu/>

ONE (2009b), Educación en la Revolución. Sitio de la Oficina Nacional de Estadística de la República de Cuba [en línea]. Recuperado Enero, 2010 de <http://www.one.cu/>

PCC (1981), Documentos II Congreso del PCC. Política, La Habana.

PCC (s/f), Estatutos. Documento de trabajo de la organización sin publicar. La Habana.

Rodríguez, C. (2000), El trabajo con las personalidades históricas como vía para el conocimiento de la historia patria en alumnos de 9º grado. Tesis de Maestría. ICCP, La Habana.

UJC (1990), Informe V Congreso UJC. La Habana: Abril.

UJC (s/f), Estatutos. Documento de trabajo de la organización sin publicar. La Habana.

UNESCO (2007), Compendio mundial de la educación 2007. Montreal: Instituto de estadísticas de la UNESCO.

Oportunidades y retos para la integración social de la adolescencia y la juventud en Cuba hoy

Autora: Dra. María Isabel Domínguez García

Para la sociedad cubana, la juventud ha estado en el centro de los procesos sociales a lo largo de décadas: en los orígenes de la Revolución desde su propio protagonismo y luego, cada vez más, con políticas dirigidas a ella. Un punto medular en esas políticas han sido las educativas, las que con sus particularidades según las metas de cada momento, ya fuera ir elevando los niveles escolares mínimos (alfabetización sexto grado, noveno grado, duodécimo grado), o con énfasis más productivistas o humanistas, la Educación ha concentrado una alta proporción del presupuesto nacional y ha mantenido la formación de maestros y profesores como una constante ocupación del país.

Este ha sido uno de los mecanismos por excelencia para garantizar la integración social de la juventud, unido a las prácticas participativas a través de un entramado de organizaciones políticas y sociales que han constituido espacios para que adolescentes y jóvenes ejerzan sus derechos y se inserten de manera activa en la vida social.

En un contexto como el que vive el mundo en la actualidad, caracterizado por la heterogeneidad y crecientes desigualdades y donde pensar la juventud y su integración social en muchos casos se hace desde políticas asistencialistas o desde lógicas consumistas, la experiencia de las políticas sociales aplicadas en Cuba puede ser un buen ejemplo para hacer que la integración social de la juventud sea algo más que “la ilusión de la inclusión” (Escobar y Mendoza, 2005:16).

En el presente trabajo se señala como las políticas sociales dirigidas a adolescentes y jóvenes, en particular las referidas a la educación, han sido un punto clave para favorecer su integración social, a lo que se añaden algunos resultados de investigaciones que muestran su relación con las aspiraciones y percepciones sociales de los grupos

juveniles. Asimismo se plantean algunas de las principales oportunidades y retos que hoy enfrentan esos procesos.

¿Por qué ocuparse del tema de la integración social de la juventud?

Partimos de reconocer que el tema de la integración social tiene un evidente carácter controvertido, en primer lugar por la tendencia a ser empleado como el polo contrario al conflicto y, por tanto, como justificación para la adaptación y el quietismo social, hasta por sus múltiples aplicaciones de naturaleza esquemática y reduccionista. En el caso de su aplicación a los temas juveniles, con frecuencia la integración destaca la tolerancia y la colaboración entre diferentes, que o bien exacerba la inclusión ilusoria del consumo o encubre los reales niveles de exclusión social, en lo que algunos han denominado integración/subordinación por la brecha creciente entre mayor inequidad material y mayor integración simbólica (Hopenhayn, 2005).

En el análisis que proponemos (Dominguez, 2008a), por supuesto que se plantea la aceptación de la diversidad, que presupone como elemento clave la oposición a toda discriminación, exclusión y marginación pues no hay posibilidades amplias y duraderas para la integración social mientras la sociedad reproduzca desigualdades socioeconómicas y otras por concepto de raza, etnia, género, generaciones o ubicación territorial, y mientras no se construya una comunidad de valores que se apoye en la diversidad de los grupos y la respete.

Por ello, el elemento más importante es el énfasis en que la integración requiere, como condición, la creación de estructuras de inserción social que permitan la satisfacción de las necesidades básicas de las mayorías, sin lo cual es imposible además, lograr una integración en la esfera de los valores. De ahí que en esta concepción, la integración social es vista como un proceso de participación efectiva de todos los grupos e individuos en el funcionamiento de la vida social.

Es por eso que un elemento importante a tomar en consideración es la percepción acerca de las posibilidades y resultados de esas condiciones de inserción, de la justicia de su existencia y de los espacios de participación para acceder a ellas, pues no basta que estas condiciones existan sino que resulta esencial cómo son percibidas. De manera que el estudio de las percepciones y aspiraciones resulta imprescindible para dar cuenta de los procesos de integración, sobre todo en grupos sociales como los juveniles, en que los mismos se dan de forma particularmente activa.

El modelo de sociedad que se construye desde el proyecto de la Revolución es el de una sociedad incluyente, encaminada al logro de la igualdad y la justicia social como presupuestos de partida de la política del Estado y para cuyo logro están diseñadas las políticas públicas.

Ello ha conducido a un conjunto de resultados que se han traducido en el elevado Índice de Desarrollo Humano que exhibe Cuba en el concierto de países a nivel

mundial, a pesar de su ubicación socioeconómica en el conjunto de naciones subdesarrolladas ⁶³.

También se ha traducido en que el país ha cumplimentado los principales Objetivos de Desarrollo del Milenio, planteados por Naciones Unidas, incluso algunos de ellos antes de que fueran formulados por este organismo internacional, como son, precisamente, los referidos a la educación (Domínguez, 2008b).

Por ejemplo, el Objetivo 2 se plantea asegurar que para el 2015 los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria, mientras que en Cuba, el 99,7 por ciento de los niños y niñas en edades de enseñanza primaria se encuentran matriculados en ella, el 96,5 por ciento de los que ingresan llegan al último grado primario para un índice de retención del 99,6 por ciento, a la vez que el 98,3 por ciento de los niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la enseñanza secundaria, se encuentran matriculados (ONE, 2009: 25-26).

Asimismo, el Objetivo 3 se plantea eliminar las desigualdades entre los sexos en la enseñanza superior para el año 2015, pero en Cuba la presencia de la mujer en las universidades es superior a la de los hombres desde hace más de dos décadas; en el año 2008 de los graduados de ese nivel, el 67,7 por ciento fueron mujeres (ONE, 2009: 39).

Si bien la sociedad con sus políticas de alcance universal crea igualdad de oportunidades para el acceso a espacios educativos, laborales y de participación social, que garantizan dicha integración, existen atravesamientos socioeconómicos y socioestructurales que inciden en las posibilidades de un máximo aprovechamiento de esas oportunidades, dígase por ejemplo, las diferencias de extracción social, de género, raciales y territoriales.

Las dinámicas sociales de diversa naturaleza, desde las demográficas hasta las económicas, hacen compleja la tarea de mantener una integración social plena y obligan a una constante revisión y ajuste de las acciones.

El impacto de la dinámica demográfica

Por ejemplo, en materia demográfica, hoy la población menor de 30 años (límite superior de la edad juvenil en el país), representa el 37,8 por ciento del total de población; de ella el 17,4 por ciento hasta 14 años y el 20,4 por ciento entre 15 y 29 años⁶⁴ (ONE, 2009: 3.3).

⁶³ Esta concepción de apostar al desarrollo social aun en las peores condiciones, posibilitó que al finalizar la década de los años noventa, la más difícil en el plano económico y cuando prácticamente todos los indicadores de esta esfera sufrieron afectaciones, de manera que el país ocupó el lugar 108 entre 174 países en cuanto al Producto Interno Bruto (PIB), Cuba pudo exhibir un Índice de Desarrollo Humano (IDH) mediano, que la colocó en el lugar 58 a nivel mundial, y en el 15 dentro de 32 países de América Latina (PNUD, 1999: 135).

⁶⁴ En nuestros estudios privilegiamos el análisis del grupo entre 15 y 24 años (14,3 por ciento del total de la población) (ONE, 2010: 3.3). que comprende la adolescencia o juventud temprana y el núcleo central de la juventud o juventud media (Domínguez, 2009), por ser los segmentos donde se expresan con mayor fuerza los procesos juveniles.

Pero la sociedad cubana se enfrenta al complejo reto que representa su acelerada transición demográfica y sus impactos en la composición familiar y en las dinámicas que en ellas corresponden a la niñez, la adolescencia y la juventud. Se estima que al cierre del 2010, la población de 60 y más años –que al finalizar el 2009 alcanzaba el mismo 17,4 por ciento que el grupo comprendido entre 0 y 14 años– lo superará (Edith, 2010).

El creciente envejecimiento poblacional está teniendo repercusiones sobre las relaciones intergeneracionales, en primer lugar en el espacio de la familia, pero ello se hace extensivo al espacio laboral, comunitario y al de la sociedad como un todo. Esas repercusiones impactan con fuerza las condiciones de integración social de la juventud, tanto en sentido estructural como subjetivo.

Por una parte, tiene que ver con la disponibilidad de empleos para los y las jóvenes y, posteriormente, con el peso de población económicamente inactiva que recae sobre sus hombros. Tiene que ver también con la demanda de cuidados que esa población de la tercera edad reclama de sus familiares más jóvenes, muy especialmente de las mujeres, en un entorno donde resultan lentos los cambios culturales respecto de los roles domésticos, a la vez que no son suficientes los servicios sociales de apoyo a la vida doméstica y al cuidado de niños y ancianos, con su correspondiente impacto sobre la inclusión laboral de la mujer, pero también sobre la fecundidad, lo que además continúa acentuando el envejecimiento.

Al mismo tiempo, tiene que ver con las maneras subjetivas en que se dan esas relaciones intergeneracionales, en una sociedad que mantiene y reproduce patrones adultocéntricos en los diferentes espacios de interacción, a pesar de los roles protagónicos que han correspondido a la juventud a lo largo de las décadas en que se gestó y se ha desarrollado la Revolución.

La composición de la población tiene también diferentes expresiones territoriales al interior del país, lo que hace que las tendencias antes mencionadas tengan una concentración territorial. Por ejemplo, el envejecimiento poblacional es más intenso en algunas provincias (Villa Clara, Ciudad de la Habana y Sancti Spíritus), con proporciones de personas de 60 y más años por encima de la media nacional (ONE, 2009: 3.6).

Particular atención requiere la situación de la juventud en la Ciudad de la Habana, que es el segundo territorio más envejecido, con una tasa de crecimiento poblacional negativo sostenida, la más baja tasa de natalidad, intensas corrientes inmigratorias de otras regiones del país y la más elevada tasa de emigración externa.

Este territorio, en su condición de Capital, constituye un polo de atracción (como ocurre en todos los países del mundo), para la juventud de otras provincias, por disponer de mejores condiciones en múltiples áreas (salarios, condiciones de trabajo, opciones educativas, culturales y recreativas, entre otras) y ello contribuye a la existencia de un considerable número de jóvenes desvinculados de las actividades de estudio o trabajo, que dificulta las condiciones para la integración social plena de

este grupo social. Aquí se dan los más complejos procesos de movilidad social y se concentra la estructura social más amplia y diversificada.

Pero tampoco es Ciudad de la Habana un territorio homogéneo, hay una desigual distribución de la juventud en los distintos municipios, con elevada concentración en San Miguel del Padrón y Habana del Este y otros con baja proporción de jóvenes como Plaza, unido a las desiguales condiciones materiales de vida, situación medio ambiental y opciones culturales y recreativas, entre otras, lo que aumenta la necesidad de aplicar enfoques cada vez más diferenciados a las políticas sociales, que permitan considerar la diversidad de situaciones a las que van dirigidas.

Paralelamente, el foco de atención hacia la niñez, la adolescencia y la juventud, debe colocarse en aquellos territorios y localidades emisores de emigrantes hacia la Ciudad de la Habana o hacia otras capitales provinciales, lo que convierte hoy a las áreas rurales, semi-rurales o de menor desarrollo socio-económico en un objetivo clave de dichas políticas, si se tiene en cuenta la importancia de la producción agropecuaria para la seguridad alimentaria del país y, por tanto, como fuente de empleo, en un contexto de elevación de expectativas sociales basadas en un modelo urbano.

El impacto de las dinámicas socioeconómicas

Y es que los procesos demográficos no pueden verse al margen de las dinámicas socioeconómicas. El funcionamiento socioeconómico, sobre todo a partir de la década de los años noventa en que tuvo lugar una profunda crisis⁶⁵, ha condicionado la existencia de desigualdades sociales que han incidido en el logro de una plena integración social para todos los segmentos de la población y, en particular, para todos los grupos de la juventud.

A pesar de la crisis de los años noventa, se preservaron los logros sociales en las más difíciles circunstancias económicas y, en cuanto éstas mejoraron mínimamente, las políticas públicas dirigidas a la niñez, la adolescencia y la juventud fueron las primeras en recuperarse, enmarcadas en los “Nuevos Programas Sociales” (NPS) que se pusieron en práctica a partir del año 2000. Una parte importante de dichos programas se encaminaron a lograr la formación general integral de las nuevas generaciones, en la que se combinara la adquisición de conocimientos con una escala de valores éticos, culturales y políticos, para lo cual se potenciaron los programas educativos.

Entre los principales programas que se implementaron en el ámbito educativo se pueden mencionar (Domínguez, 2008c):

- Formación masiva de maestros emergentes de enseñanza primaria y profesores integrales de secundaria básica.
- Reducción del número de alumnos por aula, a 20 en la educación primaria y a 15 en la secundaria con el objetivo de brindarles una atención más personalizada.
- Cambios en los programas de estudio, con la introducción de la computación

⁶⁵ Derivada del derrumbe del campo socialista de Europa Oriental, del fortalecimiento del bloqueo de Estados Unidos y de los propios problemas estructurales y de funcionamiento interno de la economía cubana.

y programas audiovisuales en todos los niveles de enseñanza y garantía de su soporte tecnológico, a través de la dotación a todas las escuelas de televisores, reproductores de videos y computadoras.

- Creación de los cursos de superación integral para jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo, con remuneración y con posibilidades de continuar estudios en la educación superior, los que permitieron graduar, solo en los dos primeros cursos, más de cien mil jóvenes y, de ellos, la tercera parte había ingresado en la educación superior.

- Ampliación de la enseñanza superior a todos los municipios, con la creación de sedes universitarias municipales. Esa concepción de universalización de la enseñanza superior permitió que, en solo cinco años, la matrícula de nivel superior creciera 3,8 veces, lo que dio lugar a la mayor cifra de estudiantes universitarios en la historia del país y a que todos los graduados de bachilleres pudieran acceder al nivel terciario de educación (ONE, 2007, XVIII.19: 365).

- La creación de las Sedes Universitarias Municipales, además de permitir ampliar la matrícula, contribuyó a modificar la composición social del estudiantado universitario, lo que aumentó las oportunidades educativas de todos los sectores de la sociedad, en particular para jóvenes procedentes de grupos sociales con menores ventajas y permitió un incremento de estudiantes universitarios hijos de obreros, así como una mayor proporción de negros y mestizos.

- Además de la educación institucionalizada se fortalecieron otras vías como por ejemplo, dos nuevos canales televisivos de corte educativo y se introdujeron programas como "Universidad para Todos" para la impartición de cursos especializados de diferentes materias, incluyendo idiomas extranjeros; se amplió el programa de los Joven Club de Computación y Electrónica a todas las localidades, para contribuir a proporcionar una cultura informática a la comunidad, con prioridad para la niñez y la juventud y se elevó la producción editorial dedicada a estos grupos: entre el año 2000 y el 2005, la publicación de libros para la niñez creció nueve veces y para la juventud ocho veces y del total de libros y folletos editados en el año 2005, el 84% fueron textos para la educación (ONE, 2006, XIX.2).

Estos programas, junto a su innegable significado como ampliación de oportunidades para diferentes sectores sociales, también han generado contradicciones en varias direcciones. Una de ellas ha estado asociada a la preparación del estudiantado que accedió a las aulas universitarias sin evaluaciones previas, muchos de los cuales llevaban tiempo desvinculados de la actividad de estudio, lo que ha limitado en muchos casos el aprovechamiento adecuado de esas oportunidades. Asimismo, y en estrecha relación con lo anterior, se ha visto afectada la calidad de la educación con ciertas desigualdades entre los espacios educativos tradicionales en los cursos regulares y estos nuevos espacios emergentes, a pesar de que los programas docentes han sido los mismos.

Por último, una de las mayores contradicciones ha estado asociada a la estructura de carreras impartidas en las sedes municipales, mayoritariamente de ciencias sociales y humanidades, lo que tiene impactos posteriores sobre la calificación de la fuerza de

trabajo que se requiere para el desarrollo económico y ejerce una fuerte presión sobre la demanda de empleo en actividades no productivas.

Estas contradicciones, junto a las circunstancias económicas actuales, están dando lugar a nuevos ajustes en esas políticas. La crisis económica internacional marca pautas para la economía globalizada en que vive el mundo hoy y en el que un país como Cuba, de economía abierta, escasos recursos, con fuertes desequilibrios estructurales, y sometido a un bloqueo, recibe significativos impactos que la obliga a reconsiderar sus estrategias de desarrollo económico y sus políticas sociales.

Actualmente se está replanteando nuevamente la estructura de la formación profesional, con un retorno a la prioridad de la formación técnico – profesional, sobre todo vinculada a la actividad productiva y especialmente la agropecuaria, así como un cambio en la estructura de la enseñanza superior, también con mayor énfasis en carreras técnico – productivas, y el establecimiento de requisitos de idoneidad en la preparación previa para poder acceder a las universidades.

Las condiciones se complejizan no solo desde el punto de vista estructural, al existir dificultades para ubicar de forma consolidada y definitiva en la estructura social a los y las jóvenes en correspondencia con sus niveles educativos y de calificación y permitir con ello, la autonomía económica que posibilite su emancipación integral y su incorporación plena como actores sociales en la sociedad, sino que también tiene fuertes implicaciones psicosociales dado el papel de la educación como eje estructurador de la experiencia individual y social de las personas, estimulado por las oportunidades reales para su acceso.

Esas implicaciones se dan en un momento en que se había producido una fuerte recuperación del interés de la juventud por realizar estudios superiores, a partir de las facilidades que habían brindado los NPS, y en un contexto educativo y social que no ha priorizado la enseñanza de carreras técnico-productivas y menos aún las agropecuarias.

En general, ha existido un predominio de un modelo de bienestar urbano en las instituciones socializadoras y no solo en el sistema educacional (medios de comunicación social, economía, institución familiar, etc.), junto a una invisibilización o poca valoración del modo de vida rural, que ha favorecido la percepción de que no existe reconocimiento al trabajo agropecuario y, en correspondencia, no existe motivación para insertarse en él.

Si se tiene en cuenta que el trabajo agropecuario en un país como Cuba, no siempre se produce con las mejores condiciones de trabajo y tecnología, que exige esfuerzo físico y mayor exposición a los rigores de la naturaleza, etc., se comprende que construir motivación para ejercerlo requiere de un trabajo sistemático desde edades tempranas y con un enfoque sistémico en la sociedad. Ello no se ha producido de esta manera, y aunque en el sistema educativo han existido formas estructuradas de vinculación del estudio y el trabajo, el que ha sido fundamentalmente agropecuario, la concepción más

general de la formación a nivel social ha privilegiado el trabajo profesional urbano y ese es el que está enraizado en las aspiraciones juveniles desde los años ochenta⁶⁶. En ese mismo sentido contribuye el hecho, que una buena parte de los egresados de carreras agropecuarias, ya sea de nivel técnico-profesional como superior, se encuentren desempeñando otras funciones laborales y no aquellas para las que fueron formados.

De manera que hoy, la evolución de la Educación constituye unos de los más importantes escenarios de transformación, pero también de interrogantes acerca del adecuado balance entre una formación que se corresponda con las demandas de la economía, que tenga en cuenta las necesidades territoriales y prepare a los individuos como verdaderos dinamizadores del desarrollo económico, y por otra parte, se mantenga la atención a la esfera social y la educación conserve sus funciones y significados en la subjetividad de la juventud y contribuya a enriquecerla y potenciarla. En ello no es posible desconocer, como reconocen numerosos autores, que “cualquier propuesta educativa despliega un conjunto de utopías e ideales” por lo que se trata “de una acción claramente política” (Cubides, 2010: 61).

Las percepciones juveniles

En ese marco, resulta de interés tener en cuenta las percepciones de la juventud en torno a las oportunidades para la integración social que les brinda la sociedad y específicamente qué papel le atribuyen a la educación, todo ello colocado en el marco de su estructura de aspiraciones como un componente clave de su subjetividad.

Resultados de estudios empíricos realizados con adolescentes y jóvenes en diferentes momentos a lo largo de las últimas décadas (Dominguez, et. al. 1990a, 1990b, 1996, 2000, 2002, 2004, 2009), evidencian cómo la Educación ha mantenido un lugar esencial en su estructura de aspiraciones y constituye uno de los principales elementos estructuradores de proyectos de vida en sentido progresivo, a pesar de cierta devaluación de su significado general en la década de los años noventa y a pesar de que aún hoy no se ha recuperado su función económica, hasta tanto no se revierta la situación de que un más alto nivel educativo no garantiza la satisfacción plena de las aspiraciones de condiciones materiales de vida.

El siguiente cuadro muestra el lugar en que han sido colocadas las aspiraciones educativas por grupos juveniles en las últimas décadas:

⁶⁶ Estudios realizados a finales de los años ochenta con diferentes grupos de la juventud, evidenciaron que aun entre los jóvenes campesinos que habían abandonado estudios en el nivel secundario y se encontraban desvinculados de cualquier actividad de formación, planteaban la aspiración de convertirse en un profesional universitario, sobre todo de especialidades liberales (médico, abogado) (Dominguez et. al., 1990a). La creación en la década de los años 2000 de las Sedes Universitarias Municipales en todos los municipios del país, permitió materializar esa expectativa a los jóvenes de ese momento, incluso a los campesinos.

CUADRO NO. 1: Cambios en la estructura de aspiraciones de la juventud. (Décadas de 1980, 1990 y 2000):

AÑOS 80	AÑOS 90	AÑOS 2000
1. Superación	1. Familia	1. Familia
2. Familia	2. Condiciones Materiales de Vida	2. Condiciones Materiales de Vida
3. Sociopolíticas	3. Satisfacción Espiritual	3. Superación
4. Condiciones Materiales de Vida	4. Superación	4. Satisfacción Espiritual
5. Trabajo	5. Trabajo	5. Trabajo
	6. Sociopolíticas	
	7. Salud	

Fuente: Domínguez et. al. 1990b, 1996, 2002.

Un estudio reciente con adolescentes y jóvenes de diferentes municipios de la Capital del país⁶⁷(Domínguez et. al. 2009), re colocó en primer lugar las aspiraciones educativas en un ordenamiento que ubicó cinco áreas fundamentales, que abarcaron el 50% de todas las expresadas por ellos⁶⁸. Estas fueron:

1. Terminar estudios, superarse, crecer culturalmente, ser profesional.
2. Divertirse, tener más opciones recreativas, mayor tiempo libre, vacaciones.
3. Deseos de logro, ser mejor, cumplir aspiraciones, ser alguien.
4. Tener dinero.
5. Viajar.

La concentración de las aspiraciones principales en un número reducido de ellas, está demostrando la coincidencia de la juventud hacia aquellos elementos que les resultan relevantes y entre ellos, se expresa como aspiración principal la adquisición de un capital educativo y cultural (terminar estudios, crecer culturalmente, ser profesional).

También a lo largo de décadas ha habido coincidencia en la juventud en reconocer un conjunto de oportunidades que les brinda la sociedad, entre las que siempre han colocado las de estudio en primer lugar.

⁶⁷ El estudio abarcó una muestra de 441 adolescentes y jóvenes entre 14 y 30 años, de cuatro municipios de la Ciudad de la Habana (Plaza, Centro Habana, Marianao y Guanabacoa). De ellos, 190 del sexo masculino (43%) y 251 del femenino (57%). La mayoría eran estudiantes y estudiantes – trabajadores de diferentes niveles de enseñanza: enseñanza medio-básica (secundaria básica), enseñanza medio superior (facultad obrero – campesina – FOC), enseñanza técnico – profesional (instituto politécnico y escuela formadora de maestros primarios) y enseñanza universitaria (sede universitaria municipal - SUM). También incluyó un pequeño grupo de jóvenes trabajadores que no se encontraba estudiando.

⁶⁸ Se aplicó la técnica de los tres principales deseos.

CUADRO NO. 2: Percepción de grupos juveniles sobre las oportunidades que le brinda la sociedad (Primera mitad de los años 2000):

CUBA	CIUDAD DE LA HABANA
1. Estudio	1. Estudio
2. Trabajo	2. Trabajo
3. Salud	3. Tranquilidad ciudadana
4. Tranquilidad ciudadana	4. Salud
5. Recreación	5. Justicia social
6. Formación de valores espirituales	6. Participación sociopolítica
7. Participación sociopolítica	7. Recreación
8. No ser discriminado	

Fuente: Domínguez, et. al. 2002, 2004.

Recientemente, entre adolescentes y jóvenes de la Ciudad de la Habana (Domínguez y Castilla, 2010), hubo un consenso mayoritario en situar las oportunidades educativas como las mayores que les brinda la sociedad, a partir de una educación gratuita, con acceso a las universidades y a adquirir una profesión, como muestra la tabla siguiente:

CUADRO NO. 3: Percepción de grupos juveniles sobre las oportunidades que le brinda la sociedad (Jóvenes estudiantes y trabajadores Ciudad de la Habana, 2009)

OPORTUNIDADES	%
Educación gratuita, acceso a la universidad, a una profesión, desarrollo personal y profesional	59,4
Trabajar, acceso al empleo	11,5
Opciones de recreación, bailables, discotecas, fiestas públicas, casas de cultura	10,9
Acceso a la atención de salud	7,0
Tranquilidad ciudadana	1,8
Sistema político	1,8
Otras	1,4
Todas	4,1
No sé	4,8
Ninguna	6,3

Fuente: Domínguez y Castilla, 2010.

En los diferentes estudios se ha encontrado que en las percepciones de la juventud, se combina una valoración de factores individuales, grupales y sociales como favorecedores y obstaculizadores de la educación. Ello hace que se reconozcan como positivas las oportunidades que brinda la sociedad, su gratuidad, amplitud y diversidad, pero, a la vez, el interés, gusto, dedicación y esfuerzo personal, así como la influencia familiar.

También se identifican obstáculos y entre los principales sitúan aquellos que se derivan de las dificultades económicas de la sociedad, los que provocan una inadecuada remuneración salarial en correspondencia con la calificación; insuficiente capacidad de empleos acordes a los estudios realizados y diferencias sociales. Se señalan entre los obstáculos, aquellos de carácter personal y familiar, como necesidades materiales en la familia y en la propia juventud; el desinterés de los y las jóvenes o la falta de una adecuada orientación e influencia familiar; estos elementos –sobre todo los de índole personal– quedan condicionados en gran medida a los factores sociales antes enunciados.

Las visiones anteriores son coincidentes con las percepciones acerca de que los principales problemas que afectan una más plena integración social de la juventud, están condicionados por la situación de la economía y su impacto directo en los individuos a través del desbalance entre salarios y precios, situación que aunque afecta a toda la población, tiene un impacto mayor en la juventud que recibe ingresos más bajos por su reciente incorporación a la vida laboral y sus intereses de consumo.

La identificación de problemas combina visiones más comprometidas con el funcionamiento de la sociedad (valores, economía, delito), con aquellas que tienen un impacto más directo sobre sus propias vidas, sobre todo en el plano de las condiciones materiales (salarios y precios, vivienda, transporte).

Es decir, que la tendencia predominante en la juventud ha sido reconocer que existen las oportunidades sociales para una plena integración social y depende del esfuerzo personal alcanzar esas metas, aunque también se tiende a potenciar a los factores sociales, principalmente los económicos, como obstaculizadores de su máximo aprovechamiento.

Retos y oportunidades: Breve síntesis final

La sociedad cubana se enfrenta en la actualidad y en la perspectiva inmediata al impacto de varios procesos de elevada magnitud: los cambios climáticos que en su carácter de isla situada en esta región del planeta se dejan sentir con particular rigor y con consecuencias irreversibles; los efectos de la crisis económica internacional con sus efectos sobre la dinámica de los precios de los productos de importación y exportación y en particular, la elevación de los precios de los productos alimentarios por la producción de agro-combustibles; los efectos de la globalización no solo en el área económica sino también en el de la cultura y muy especialmente en el de las comunicaciones; y, en cuarto lugar, las dinámicas demográficas con sus efectos en el acelerado envejecimiento poblacional.

Este escenario coloca a la adolescencia y juventud cubana frente a un conjunto de retos que se derivan de las dificultades para insertarse en un empleo que satisfaga las expectativas creadas por la educación, tanto desde el punto de vista del contenido del trabajo como de la remuneración; de la extensión de la urbanización frente a las demandas de la producción agropecuaria; de la masificación de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información que ponen ante sí una nueva cultura digital y una ampliación de los contactos internacionales e interculturales; de la ampliación de los flujos migratorios internos e internacionales; de las transformaciones en la familia, en las dinámicas intergeneracionales y en el rol de la mujer, por citar solo algunos de estos procesos.

A pesar de la complejidad del escenario descrito, se dan un conjunto de oportunidades que favorecen su integración social, derivadas de la existencia de un sistema social que privilegia el logro de niveles de igualdad y de justicia social para todos sus ciudadanos y ciudadanas, con particular atención a las necesidades de la infancia, la adolescencia y la juventud, a través de políticas públicas de cobertura universal, centradas en garantizar salud, adquisición de altos niveles educativos, búsqueda de opciones para garantizar una inserción laboral digna, y la más importante de todas: la posibilidad de participar en la definición de su futuro.

Aprovechar esas oportunidades y potenciarlas requerirá la continua revisión de las políticas sociales, las que deben constituir un sistema que incluya aquellas más generales que benefician al promedio de la niñez, la adolescencia y la juventud, en las cuales se atiendan las problemáticas generales; aquellas dirigidas a atender las problemáticas de grupos específicos, considerados claves en la estrategia de desarrollo económico y social del país, que los estimulen y fortalezcan y se conviertan en un referente de movilidad social ascendente, atractivo al resto de los grupos; y aquellas dirigidas a los grupos portadores, activos o potenciales, de tendencias de desintegración social, en particular los que se encuentran en situación de mayor desventaja social, los desvinculados del estudio y del trabajo y los grupos asociados a conductas sociales inadecuadas.

El reajuste de dichas políticas requiere incluir en su definición, las percepciones de niños y niñas, adolescentes y jóvenes, acerca de sus principales dificultades en cada territorio, pues solo desde una participación activa será posible alcanzar mayores resultados a partir de un compromiso activo y de un sentimiento de pertenencia.

En el marco de esas políticas algunas áreas resultan claves para promover una mayor integración social, como aquellas encaminadas a estimular la incorporación de la juventud a opciones educativas en correspondencia con el empleo disponible y necesario para la sociedad, y que los ingresos por esta vía permitan la satisfacción de sus necesidades; ampliar y diversificar las ofertas recreativas y disminuir los obstáculos que limitan su disfrute; mejorar el entorno medioambiental vecinal, sobre todo en los municipios y localidades de inferiores condiciones y estimular la participación juvenil en estrecho vínculo con el tratamiento de los temas fundamentales que los afectan en la actualidad.

Referencias bibliográficas

Cubides, H. (2010), Trazos e itinerarios de diálogo sobre política con jóvenes contemporáneos de Bogotá, en: Revista Nómadas 32, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – Universidad Central, Bogotá, Colombia: 59 - 80.

Domínguez, M.I. (2008a), La política social cubana: Principales esferas y grupos específicos, en: Revista Temas 56, La Habana: 85-94. ISSN 9770864134029

Domínguez, M.I. (2008b), Children´s Issues: Cuba, en: The Greenwood Encyclopedia of Children Issues Worldwide: North America and the Caribbean. Irving Epstein and Sheryl Lutjens Edit. Greenwood Publishing Group, USA: 103 – 133.

Domínguez, M.I. (2008c), Integración social de la juventud cubana hoy: Una mirada a su subjetividad, en: Revista Argentina de Sociología 11, Buenos Aires: 74 – 95, ISSN 1667-9261.

Domínguez, M.I. (2009), La juventud de Ciudad de la Habana: la conformación de identidades. Informe de Investigación. Fondos del CIPS, La Habana.

Domínguez, M.I., M.E. Ferrer y M. V. Valdés (1990a), Diferencias y relaciones intergeneracionales en el campesinado. Informe de Investigación. Fondos del CIPS, La Habana.

Domínguez, M.I., M.E. Ferrer y M. V. Valdés (1990b), Interrelaciones clasistas y generacionales en la población cubana contemporánea. Informe de Investigación, Fondos del CIPS, La Habana.

Domínguez, M.I., M.E. Ferrer (1996), Jóvenes Cubanos: Expectativas en los noventa. Edit. Ciencias Sociales, La Habana.

Domínguez, M.I.; D. Cristóbal y D. Domínguez (2000), La integración y desintegración social de la juventud cubana a finales de siglo. Procesos objetivos y subjetividad juvenil. Informe de Investigación. Fondos del CIPS, La Habana.

Domínguez, M.I., D. Cristóbal y D. Domínguez (2002), La subjetividad de la juventud cubana. Informe de Investigación. Fondos del CIPS, La Habana.

Domínguez, M.I., D. Domínguez y D. Cristóbal (2004), La subjetividad de la juventud en Ciudad de la Habana. Informe de Investigación. Fondos del CIPS, La Habana.

Domínguez, M.I., C. Castilla (2010), Prácticas participativas y subjetividades en grupos juveniles de Ciudad de la Habana. Informe de Investigación. Fondos del CIPS, La Habana.

Edith, D. (2010), Cuba: Más abuelos que niños. SEMlac. Reportajes y Noticias. Servicio de Noticias de la Mujer de Latinoamérica y el Caribe. 19 al 24 de julio de 2010. www.redsem lac.net

Escobar, M.R. y N.C. Mendoza (2005), Jóvenes contemporáneos: Entre la heterogeneidad y las desigualdades, en: Revista Nómadas 23, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –Universidad Central, Bogotá, Colombia: 10-19.

Hopenhayn, M. (2005), ¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura, en: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas. Daniel Mato, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, Argentina: 17-40. <http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

ONE (Oficina Nacional de Estadísticas) (2006), Anuario Estadístico de Cuba. www.one.cu

ONE (Oficina Nacional de Estadísticas) (2007), Anuario Estadístico de Cuba. www.one.cu

ONE (Oficina Nacional de Estadísticas) (2009), Anuario Estadístico de Cuba. www.one.cu

ONE (Oficina Nacional de Estadísticas) (2010), Anuario Estadístico de Cuba. www.one.cu

PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (1999), Informe sobre desarrollo humano. Mundi-Prensa Libros, Madrid.

DATOS DE LOS AUTORES

Castilla García, Claudia: Licenciada en Psicología, Universidad de La Habana, 2003 y Master en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales en CLACSO/FLACSO – Argentina, 2010” Investigadora del Grupo de Estudios sobre Juventud del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ha publicado varios artículos y presentado ponencias en eventos nacionales e internacionales. Es miembro del Grupo de Trabajo Juventud del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Cruz Martínez, Yuliet: Licenciada en Psicología, Universidad de La Habana, 2004 y Máster en Psicología Social y Comunitaria en la misma institución, 2009. Investigadora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas y Profesora Instructora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana; ha impartido docencia de pregrado y posgrado. Con experiencia de trabajo en los temas: manejo constructivo de conflictos, relaciones intergeneracionales y participación infantil; acerca de ellos ha escrito varios artículos y presentado ponencias en eventos nacionales e internacionales. Es miembro de la Sociedad Cubana de Psicología, de la Red del Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano (UNIAL) y colaboradora de instituciones como el Centro Félix Varela (CFV) y el Centro de Orientación y Atención Psicológicas (COAP).

D’ Angelo Hernández, Ovidio: Doctor en Ciencias Psicológicas, Universidad de La Habana, 1994. Investigador y Profesor Titular. Jefe del Grupo de Creatividad del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Profesor adjunto de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

Integró la Junta Directiva de la Sociedad de Psicólogos de Cuba desde 1990 al 2006; dirige su Sección Psicología y Sociedad. Ha impartido posgrados en diferentes universidades internacionales como Titular del Programa PRYCREA para el Desarrollo de la Persona Reflexiva y Creativa, auspiciado por el CITMA, UNESCO y Convenio Andrés Bello, desde 1992. Es autor de numerosos artículos publicados en revistas científicas nacionales y extranjeras, y de varios libros y compilaciones de autores. Ha obtenido premios nacionales de Investigación Científica, así como en concursos internacionales.

Domínguez García, María Isabel: Licenciada en Sociología, Universidad de La Habana, 1980. Doctora en Ciencias Sociológicas, Academia de Ciencias de Cuba 1994. Investigadora y Profesora Titular. Desde 1987 coordina el Grupo de Estudios sobre Juventud del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas del CITMA. Profesora Titular de la Universidad de La Habana. Académica Titular de la Academia de Ciencias de Cuba. Es autora de numerosos artículos, libros y compilaciones y ha sido merecedora de numerosos premios y reconocimientos. Es miembro del Grupo de Trabajo Juventud de CLACSO y desde el año 2005 forma parte del Comité Directivo de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Desde el año 2007 dirige el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

García Dávila, Celia: Licenciada en Psicología, Universidad de La Habana, 2007 y Master en Psicodrama y procesos grupales por la propia universidad. Técnica de Investigación del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de Cuba. Trabaja en los temas de investigación: deporte para el desarrollo, y se especializa en las temáticas de trabajo grupal desde el Psicodrama. Ha participado en eventos nacionales e internacionales.

López González, Vivian: Licenciada en Psicología, Universidad de La Habana, 1986. Máster en Psicología de la Salud, Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana, 1998. Investigadora (1996) del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Profesora Auxiliar, Facultad de Psicología,

Universidad de La Habana, 2002. Ha participado en eventos, y publicado artículos en libros y revistas, tanto nacionales como internacionales e impartido docencia de pregrado y postgrado.

Lorenzo Chávez, Kenia: Licenciada en Psicología (2000) y Máster en Ciencias de la Educación (2003), Universidad Central Martha Abreu de Las Villas. Investigadora del Grupo de Investigación Creatividad para la Transformación Social del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Profesora adjunta de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Miembro de la Cátedra Vigotsky de la misma universidad. Realiza su investigación de doctorado acerca del desarrollo de competencias para la interacción social en la infancia. En el año 2007 obtuvo beca de la UNESCO en el tema Educación. Actualmente desarrolla una investigación auspiciada por el programa CLACSO-ASDI para jóvenes investigadores, relacionada con este mismo tema.

Padrón Durán, Silvia: Licenciada en Psicología, Universidad de La Habana y Máster en Psicología Social y Comunitaria, Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (2008). Investigadora del Grupo de Estudios sobre Familia del CIPS. Becaria Junior del Programa de Becas 2006 del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Comparative Research Programme on Poverty (CROP).

Valdés Jiménez, Yohanka: Licenciada en Psicología, Universidad de La Habana, 1999 y Master en Psicología Social y Comunitaria (2008). Investigadora del Grupo de Estudios sobre Familia del CIPS. Ha participado en la realización de varios resultados de investigación y ha sido ponente en distintos eventos nacionales e internacionales. Profesora Asistente de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y Asociada Joven a la Academia de Ciencias de Cuba. Se ha especializado en los temas de investigación: familia, relaciones de pareja y divorcio, violencia intrafamiliar y género. Actualmente dirige un proyecto internacional sobre la prevención de la violencia de género.

Zas Ros, Bárbara: Licenciada en Psicología, 1985. Especialista en Psicología de la Salud, 1997. Máster en Psicología Clínica, 2000. Investigadora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de Cuba. Profesora Auxiliar, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Jefa del Proyecto Internacional «Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor». Ha impartido cursos nacionales e internacionales. Ha participado en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales como ponente. Tiene publicados varios artículos científicos en libros, revistas nacionales e internacionales y en publicaciones electrónicas.

