

Horizontes de equidad

*Entre los derechos y las desigualdades de
niñas, niños y adolescentes en Cuba*



Coordinadoras

Ana Isabel Peñate Leiva Anette Jiménez Marata

Yeisa Sarduy Herrera Ileana Nuñez Morales

Horizontes de equidad

Entre los derechos y las desigualdades
de niñas, niños y adolescentes en Cuba

Horizontes de equidad

Entre los derechos y las desigualdades
de niñas, niños y adolescentes en Cuba

Coordinadoras

Ana Isabel Peñate Leiva

Anette Jiménez Marata

Yeisa Sarduy Herrera

Ileana Nuñez Morales



Edición y corrección: Anette Jiménez Marata y Ana Isabel Peñate Leiva

Diseño interior, de cubierta y maquetación: Anabel Falcón Peñate

Imagen de cubierta: *Colosos*, de Maisel López

© Ana Isabel Peñate Leiva, Anette Jiménez Marata, Yeisa Sarduy, Ileana Nuñez, 2024

Sobre la presente edición:

© Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, 2024

© Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba), 2024

ISBN 978-959-242-237-7

Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello

Ave. Independencia, nro. 63, entre Bruzón y Lugareño, Plaza de la Revolución, La Habana, Cuba

Teléfono: 7877-57-71

Correos electrónicos: direccion@icic.cult.cu, dircomicic@gmail.com

Índice

Una suerte de presentación /7

Bienestar psicoemocional de niñas, niños y adolescentes

¿Cómo están nuestros infantes y adolescentes después de la COVID-19? /11

Afectación del bienestar psicológico por la vulneración de derechos de la infancia en situaciones cotidianas /21

Competencias socioemocionales y creatividad en la adolescencia: Reflexiones para su investigación en ámbitos educativos /25

Participación y consumo cultural

Participación y consumo cultural de adolescentes /38

Las tecnologías de la información y las comunicaciones en el consumo cultural de niños, adolescentes y jóvenes cubanos /47

Violencia y desigualdades sociales

La violencia que afecta a las infancias y adolescencias en Cuba: Aproximaciones de una investigación /62

Conducta suicida infantil y funcionamiento familiar. Consideraciones teóricas y metodológicas para su evaluación psicológica /76

El sentido sin sentido del color de la piel en la infancia. (*Reflexiones en el coloquio del proyecto El sentido del color de la piel en Cuba. Universidad de La Habana*) /91

Propuesta de intervención psicosocial para promover la equidad de género en escolares menores mediante técnicas que emplean recursos artísticos /98

Derechos y agendas de investigación sobre infancias y adolescencias

Los derechos de la población infanto-adolescente según sus protagonistas y familiares /112

Investigar las infancias y adolescencias. Un diálogo multidisciplinario e interinstitucional desde Cuba /119

Datos de los autores /127

Una suerte de presentación¹

Angela I. Peña Farias²

El presente libro surgió a partir de la experiencia y análisis presentados en las ponencias y debates del Primer Taller Nacional de Infancias y Adolescencias: Heterogeneidad Social en el Lente realizado en febrero de 2023, y que fuera organizado por el Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de la Universidad de La Habana, con el apoyo de UNICEF en Cuba. Esta obra significa otro paso en la consolidación de la línea de estudios sobre la situación de niños, niñas y adolescentes, que constituye aún un proceso en pleno desarrollo y evolución.

Para comprender en su intención y propuesta esta obra, es imprescindible determinar por qué es importante en el contexto cubano hablar de la heterogeneidad social en las edades iniciales del curso de la vida. Se debe partir de que infantes y adolescentes tienen necesidades específicas que son distintas de la población adulta, y de que poseen una condición particular de dependencia que atraviesa las posibilidades de satisfacción de estas necesidades (UNICEF, 2024). Hay que reconocer que, desde la primera infancia hasta que se transita a la adultez, las afectaciones y limitaciones en las garantías del disfrute de derechos tienen impactos en el aquí y el ahora de cada niño, niña y adolescente, y tendrán repercusiones en su futuro personal, familiar y de la sociedad toda.

La cuestión social de la infancia es cuestión social en toda su extensión. Por esto el enfoque de heterogeneidad social se muestra como una aproximación pertinente, al permitir la inclusión de criterios de diferenciación social, con una comprensión más intuitiva, subjetiva y cercana al sentido común, hasta otros más complejos como el de segmentación y desigualdad social que implican fenómenos de raíces estructurales e históricas profundas. Esa heterogeneidad que caracteriza a la sociedad también se manifiesta, como es evidente y se verá en esta obra, en el espacio social infantil y adolescente, en sus situaciones de vida, y en sus accesos diferenciados al bienestar. Los textos que aquí se compendian son, por eso, también diversos, y muestran diferentes aproximaciones a esa realidad, desde el punto de vista temático, de enfoques, y de propuestas de intervención social.

Partiendo de estas claves, un área temática de fuerte presencia entre los trabajos compilados es el bienestar psicoemocional de niños, niñas y adolescentes. En esa línea, el texto *¿Cómo están nuestros infantes y adolescentes después de la COVID-19?* alude al impacto de la pandemia en el bienestar psicológico de un grupo de niños, niñas y adolescentes que, junto a sus familias, acudieron, fundamentalmente de manera virtual, al Servicio Docente del Centro de Estudio de Bienestar Psicológico (CEBPSI) en busca de ayuda. Resultan aspectos relevantes visualizados por este estudio, la demanda de servicios de orientación psicológica para las familias no solo en escenarios de crisis, y en las etapas

1 La información de este documento expresa mi opinión y perspectiva personal y no representa necesariamente los de ninguna organización.

2 Oficial de Monitoreo y Evaluación UNICEF Cuba.

de recuperación, sino en el manejo de situaciones estresantes de la vida cotidiana, para garantizar una crianza orientada al bienestar psicológico de estas poblaciones.

Otra línea de análisis en esta heterogeneidad de escenarios, la abre el trabajo sobre *Participación y consumo cultural de adolescentes*, el que con base en investigaciones de prácticas culturales del ICIC Juan Marinello, devela la importancia de los medios de comunicación masiva matizados por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en estas edades, así como el reclamo por espacios propios de socialización. En perspectiva de heterogeneidad, los hallazgos indican que la diferenciación en prácticas culturales se halla impactada por la centralización de instituciones y opciones culturales en la capital y ciudades cabeceras, que ponen en desventaja a las zonas periféricas, lo cual se une a la constatación de que son los hogares los espacios de consumo cultural más recurrentes.

En continuidad temática, el texto *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en el consumo cultural de niños, adolescentes y jóvenes cubanos* reafirma que las prácticas de consumo cultural de estos públicos giran en torno a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, y los posiciona como agentes de socialización de alta relevancia. Con esta confirmación, el estudio promueve la investigación sistemática de estos para la toma de decisiones orientadas a la satisfacción de las demandas y necesidades, y a una orientación estratégica del consumo en estas edades.

Otros trabajos aquí compilados se adentran en fenómenos menos frecuentes en el debate sobre la realidad de infantes y adolescentes. Tal es el caso del texto sobre *Conducta suicida infantil y funcionamiento familiar. Consideraciones teóricas y metodológicas para su evaluación psicológica*. Este parte de que la conducta suicida infantil es un problema de salud multicausal y multiexpresivo, y que se considera una urgencia pediátrica. Su conclusión al respecto es que la relación entre funcionamiento familiar y conducta suicida es bidireccional y, en consecuencia, las bases desde las cuales se construye su abordaje en los servicios deben profundizar en cómo las vivencias suicidas se convierten en configuradores de la personalidad de niños y niñas, y del funcionamiento de las familias.

En esta misma línea de temas complejos y de una alta sensibilidad *El sentido sin sentido del color de la piel en la infancia* busca contribuir a esclarecer el origen de la violencia asociada al color de la piel, para trabajar en su prevención y eliminación. En este texto, se explora el mundo subjetivo infantil acerca del color de la piel, y su integración a los procesos de construcción de identidades, en relación con las dinámicas familiares cotidianas como el consumo musical, las prácticas educativas, entre otras. De una forma u otra subyacente en varios de los temas abordados en el texto, entrañando asimismo una alta sensibilidad, el tema de la violencia que sufren niños, niñas y adolescentes en diferentes escenarios también es abordada en este libro. El artículo titulado *La violencia que afecta a la infancia en Cuba: Aproximaciones de una investigación* la hace foco de atención, a la vez que impela a su desnaturalización y tratamiento, a partir de la revisión de investigaciones y otras publicaciones que la han tenido como objeto central.

Con una aproximación a la dimensión socioemocional, el trabajo *Competencias socioemocionales y creatividad en la adolescencia: Reflexiones para su investigación en ámbitos educativos*, analiza el valor educativo que poseen las competencias socioemocionales y la creatividad, en el desarrollo integral de adolescentes. El artículo argumenta el impacto en la salud mental de las y los adolescentes, que provoca la educación emocional. Como una suerte de cierre, ante el debate abierto por estos textos, la reflexión

sobre *La afectación del bienestar psicológico por la vulneración de derechos de la infancia en situaciones cotidianas*, concluye que, en el contexto cubano actual, se asiste a un momento fértil donde se necesita un mandato e impulso político directo y claro, acerca de la protección integral de todos los derechos para cada niño, niña y adolescente de Cuba. En este camino, un paso también propositivo, lo da el texto que realiza una *Propuesta de intervención psicosocial para promover la equidad de género en escolares menores mediante técnicas que emplean recursos artísticos*. El diseño presentado propone, desde la Investigación Acción Participativa, la estimulación del diálogo reflexivo de acuerdo con el grupo etario destinatario, donde cada actividad propuesta pretende conducir al cuestionamiento y la producción de contenidos psicosociales a favor de la equidad y la transformación de las situaciones de discriminación por motivos de género.

En esta misma línea, *Los derechos de la población infanto-adolescente según sus protagonistas y familiares* narra el devenir del proyecto de divulgación de los derechos de la niñez y la adolescencia en Cuba, cuyo centro ha sido el conocimiento que poseen niñas, niños y adolescentes y sus familiares sobre los derechos de la población infanto-juvenil en Cuba, con vistas a diseñar acciones para elevar la cultura jurídica de la población.

El trabajo de análisis sobre *Investigar las infancias y adolescencias. Un diálogo multidisciplinario e interinstitucional desde Cuba* presenta las líneas principales sobre las cuales las miradas expertas, en los temas que competen a este libro, se han posicionado. Para esto se toma como punto de mira la sesión de trabajo sobre desigualdades y vulnerabilidades con enfoque de infancias y adolescencias, realizada en los marcos del Primer Taller Nacional de Infancias Adolescencias: Heterogeneidad Social en el Lente, así como el mapeo de investigaciones sobre infancias y adolescencias en el período 2020-2022.

Sin pretensiones de ser una obra exhaustiva, este libro constituye una muestra de los temas y preocupaciones que ocupan a la investigación social sobre las realidades de niños, niñas y adolescentes en Cuba. A la vez, se erige como un imperativo, un impulso para seguir profundizando y ampliando en el conocimiento científico, en la reflexión y el debate, acerca de cómo transcurren hoy las vidas de quienes son los inexorables dueños del mañana, cuáles son los escollos por superar, y cómo pueden ser superados. En ese sentido, el texto deja abiertas preguntas que deben ser respondidas, vistas a la luz de nuevos escenarios y dimensiones de análisis. Invita a seguir utilizando el lente de la heterogeneidad social para pensar e identificar a quienes se encuentran en mayor riesgo de quedar rezagados y con menos posibilidades de acceso al bienestar, y a actuar para garantizar que niños, niñas y adolescentes de Cuba sigan siendo los primeros en el pleno disfrute de sus derechos.

Bienestar psicoemocional de niñas, niños y adolescentes



¿Cómo están nuestros infantes y adolescentes después de la COVID-19?

Aurora Cristina García Morey

Susana Díaz Oramas

Introducción

El año 2019, prácticamente desde sus inicios, estuvo caracterizado por acontecimientos de impacto en nuestra población, tanto los inesperados provocados por la naturaleza, como los de carácter político social: el tornado de La Habana, los ciclones y el recrudecimiento del bloqueo económico. Como si no fuera suficiente, en marzo del propio año se detectaron los primeros casos de la COVID-19; por eso el Estado y el gobierno tomaron medidas para preservar la vida y enfrentar las consecuencias de la enfermedad, que rápidamente se convirtió en azote y pandemia. Entre las medidas higiénicas resultó necesario el aislamiento físico en todos los posibles espacios de contagio, especialmente las poblaciones más vulnerables, como nuestra esfera de trabajo profesional, las familias, especialmente las responsabilizadas con el cuidado y la protección de infantes y adolescentes.

Los medios de comunicación advertían sobre las consecuencias en la población infantil: “para muchos niños y niñas, la crisis de la COVID-19 implicará que la educación que reciban será limitada o nula, o que no puedan seguir el ritmo de avance de sus pares” (Human Rights Watch, 2020, p. 15). En el propio mes de marzo fuimos convocados por la Sociedad de Psicólogos de Cuba y la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (UH), para contribuir desde nuestra profesión al acompañamiento a las familias cubanas, en el cuidado y prevención de afectaciones psicológicas por el impacto de la pandemia y el aislamiento físico mantenido.

Una vez que disminuyeron los casos y comenzó una apertura paulatina, todos los centros con rutinas interrumpidas, como las escuelas, comenzaron la preparación para el nuevo recibimiento de los niños. La problemática relacionada con la esfera emocional constituía un tema de gran importancia. Algunos niños, los más pequeños, no habían tenido la posibilidad del contacto con los coetáneos y había familias que no contaban con condiciones materiales que posibilitaran interactuar con su entorno social natural. Resultó sumamente difícil enfrentar el impacto que esto podía tener, a causa de las tensiones familiares de diversa índole: el aislamiento, la falta de contacto físico y las posibles afectaciones en el desarrollo psicológico por falta de estimulación. En el caso de los adolescentes, resultan consustanciales al desarrollo psicológico los amigos, convertidos en sonido por teléfono, o imágenes virtuales y, claro está, el incremento del uso de las pantallas, sobre todo en aquellas familias que no tenían la posibilidad de estar todo el tiempo en acompañamiento.

Por nuestra parte, no podíamos recibir a los niños de manera presencial, por lo que comenzamos a realizar: contención, acompañamiento, evaluación psicológica y algunas técnicas psicoterapéuticas a distancia, utilizando los recursos de la plataforma WhatsApp.

Durante el confinamiento, los especialistas de Psicología Clínica Infantil del Centro de Estudios del Bienestar Psicológico (CEBPSI), realizamos una investigación con 251 familias atendidas. “El exceso de apego a la madre es el síntoma de malestar psicológico que más se presenta en los niños estudiados, representado por un 60,6 % de la muestra” (García, Castellanos y Álvarez, 2020, p. 3). Se detectaron, además, otras conductas llamativas, pero sin que representaran afectaciones mayores.

Otros investigadores refirieron afectaciones similares en el contexto global, tales como “mayor dependencia emocional, inmadurez mental, problemas de sueño, incremento de la obesidad infantil, mayor exposición a equipos tecnológicos/electrónicos (Lizondo-Valencia, Arencibia, Cortés y Muñoz-Marín, 2021, p. 16).

En el 2022, Crianza Respetuosa realizó la revaloración del impacto de la pandemia en los infantes. “En la reevaluación se confirman las mismas tendencias en los cambios de conducta, aunque en menores frecuencias globales, que se apreciaron a dos meses del comienzo de la pandemia en nuestro país” (García, Castellanos Álvarez, Del Río y Pérez, 2021). Esta tuvo como objetivos:

- Acompañar a las familias en el afrontamiento del desarrollo de sus hijos en las circunstancias de aislamiento impuesto por la necesidad de protección en el contexto de la COVID-19.
- Evaluar el impacto en la población que solicita apoyo y respuesta a sus preocupaciones en circunstancias factibles y no tradicionales, mediante la intervención a distancia.

Método

La población estudiada estuvo conformada por los niños, las niñas y adolescentes que iniciaron la evaluación psicológica de manera virtual con sus familiares como facilitadores, reservando el espacio presencial para aquellos que, por la índole de las preocupaciones o la edad (menores de seis años), era necesario recibirlos de manera presencial. Todos fueron atendidos en el período entre enero y julio del 2022 y sus familiares acudieron a nuestro servicio docente en busca de ayuda psicológica.

Establecimos protocolos¹ para que las familias pudieran aplicar las técnicas gráficas, que nos permitieran valorar el estado de los menores, mediante las fotografías de los dibujos y de la composición a partir de ocho años. Este material nos permitió observar “directamente” el estado referido por las familias. Con las técnicas gráficas pudimos apreciar las características, signos y marcadores presentes.

De los 80 sujetos registrados², seleccionamos aquellos cuya evaluación se inició mediante la plataforma WhatsApp. El acceso lo facilitaba el contacto en la recepción del CEBPSI y la remisión a nuestra opinión y clasificación; por contactos del proyecto Crianza Respetuosa, o conocidos que habían acudido al Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP, actual CEBPSI) con anterioridad.

1 El protocolo establecido solicita los datos imprescindibles para valorar las preocupaciones de las familias y sus hijos, así como las indicaciones a los padres para la aplicación de tres técnicas gráficas en los mayores de ocho años y dos a partir de los tres años. Ver anexos.

2 La diferencia entre el registro de la base de datos y los casos reportados radica en sujetos que eran reconsultas, las edades estaban fuera del rango habitual de nuestro servicio, la no continuidad por no procedencia de la problemática (intentos suicidas), y los remitidos a los centros de salud, entre otras causas.

Las solicitudes atendidas proceden de tres de las provincias occidentales: La Habana; Artemisa, Mayabeque y la Isla de la Juventud, la mayoría se ubica en la provincia de La Habana con 70 de las 75 solicitudes atendidas (93%).

La distribución por municipios no se corresponde con criterios de cercanía, ya que en los mayores de siete años podíamos utilizar la evaluación virtual, mediante las bondades de las plataformas digitales que permiten el acceso desde cualquier lugar. La Habana, en el Censo de Población y Vivienda del 2012³, ofrecía datos de baja densidad de población infantil en relación con otros grupos etarios, lo que se corresponde con la disminución de la natalidad y el envejecimiento de la población adulta. Por otra parte, constituye un área prácticamente de exclusividad urbana en relación con el resto de las provincias de occidente, con excepción de Matanzas. Si bien las dificultades económicas y del transporte deberían incrementar las consultas virtuales, iniciadas y mantenidas a partir de la COVID-19, las familias “necesitan” la presencia del especialista como factor de seguridad y apoyo emocional.

Los municipios de mayor frecuencia resultaron: Plaza de la Revolución (20%), 10 de Octubre (18,5%) y Playa (14%), seguidos de Habana del Este (11%), La Lisa (8%), Guanabacoa y Boyeros (7% cada uno), Marianao (5%), Centro Habana (2%) y Cerro, Arroyo Naranjo y Habana Vieja (1%). Resulta llamativa la ausencia de San Miguel del Padrón.

La mayor cantidad de solicitudes se encuentran en la primera infancia (25), entre dos y seis años (36%), coincidiendo con preocupaciones relacionadas con la insuficiente preparación de la familia en las pautas de crianza, posibles retardos del desarrollo y las iniciaciones tardías en la incorporación a instituciones educativas. Esto se puede atribuir a la falta de entrenamiento y dificultades adaptativas, de socialización y preparación para el inicio de la escolarización.

Estas características coinciden, en muchos casos, con las crisis evolutivas del desarrollo, que se observan retardadas o alteradas.

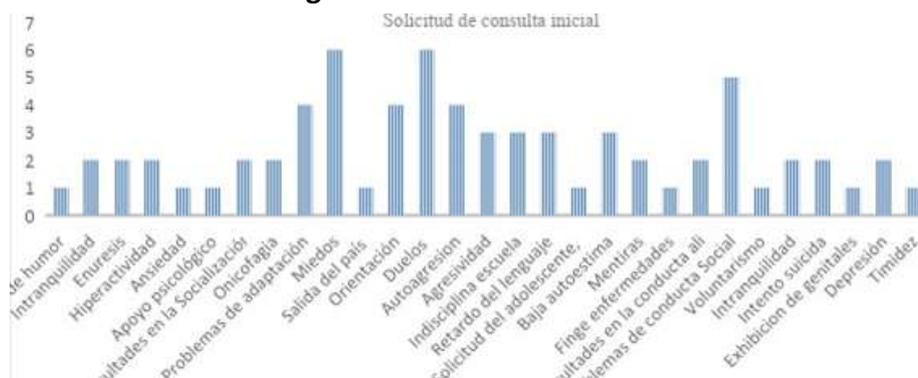
En el grupo entre siete a dieciséis años, las frecuencias oscilan entre uno y tres sujetos, con excepción de los nueve años en que aumenta a cinco, coincidiendo con la escolarización, la incertidumbre por la demora en la adecuación paulatina a los cambios de las edades, la ausencia de socialización y la asimilación de un mayor rigor en las exigencias educativas. Estos factores resultan fuentes de angustia para las familias.

Se registraron 29 motivos de consulta diferentes (figura 1), algunos factibles de orientar de manera virtual y otros en que se requería mayor agudeza y constatación de la preocupación de la familia. Al resultar tan variada y con tendencia a la agrupación de acuerdo a la edad, procedimos a dividirlos en dos grupos. En el grupo de dos a seis años se observa el predominio de los retardos del desarrollo en sus diferentes expresiones: general, lenguaje, socialización, intranquilidad o inquietud motora, rebeldía, inadaptaciones a las instituciones educativas, miedos (incluidos los sociales) y dificultades en los nuevos aprendizajes escolares.

Los referentes de las familias son diversos y quizás se minimiza el cambio en los sistemas de vida familiar y social, ante otros factores como el económico, las medidas de aislamiento físico y la información no siempre comprensible para los infantes, detonante de alteraciones no llamativas con anterioridad en algunos adolescentes.

3 Íñiguez, L., Figueroa, E. y Rojas, J. (2017). *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba. Análisis a partir del Censo de Población y Viviendas 2012*. Editorial UH.

Figura 1. Motivos de consulta

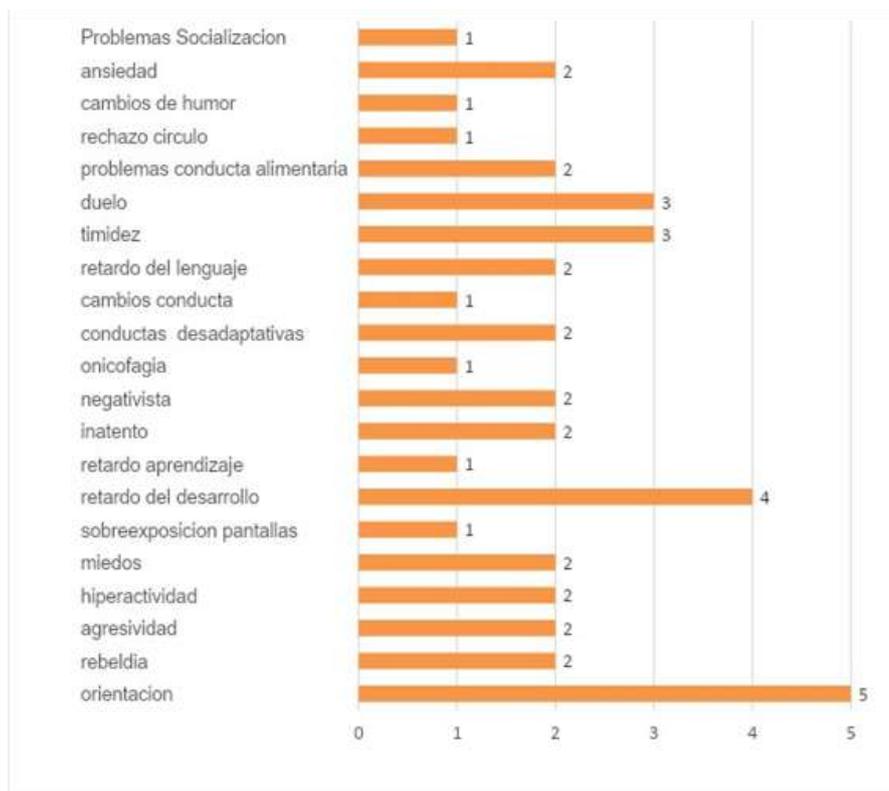


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de las consultas presenciales están concentradas en estas edades, a pesar de que muchas de las preocupaciones de las familias proceden del proyecto Crianza Respetuosa; sus inquietudes han sido valoradas y respondidas en las sesiones grupales o en el canal del proyecto. De igual manera ha aumentado la presencia de especialistas en programas televisivos dirigidos a la primera infancia, pero aún no es suficiente, teniendo en cuenta los efectos negativos de la COVID-19, la constitución de nuevas familias con niños nacidos en ese período y cuyos padres no están sensibilizados con la necesidad de preparación y acompañamiento.

En relación con los motivos de consulta inicial, algunos coinciden con los que ya habíamos encontrado en los reportes de investigación anteriores, solo que las concentraciones de algunos síntomas han aumentado, como es el caso de los miedos, los duelos, las dificultades adaptativas, los problemas de la conducta, el comportamiento social y las autoagresiones (figura 2).

Figura 2. Nuevos motivos de consulta



Fuente: Elaboración propia.

Motivos de consulta en el grupo poblacional entre dos y seis años

En el grupo de edades menores de seis años se observa una tendencia al retardo del desarrollo psicológico, bien sea general, del lenguaje, la socialización, o del aprendizaje. Debemos tener en cuenta la limitación y, en algunos casos, ausencia del factor interactivo con los coetáneos, juegos de papeles y necesidad del lenguaje comunicativo, todo limitado por la necesidad de la protección como población vulnerable. Esto se unió al temor al contacto con los otros, modificando comportamientos que han formado parte del comportamiento social e idiosincrasia de nuestra población: “El juego, cuando atrae al niño y lo obliga a someterse a las reglas contenidas en cada papel asumido, contribuye al desarrollo de los sentimientos y de la regulación voluntaria de la conducta”(Venguer, 1981, p.143).

La aprensión, los temores difusos y los comportamientos de alejamiento se mantienen como formas preventivas, incluso cuando esta se haya modificado o no se mantenga en determinados espacios.

Los duelos merecen un aparte, ya que su aumento está asociado no solo a la muerte o la enfermedad por la pandemia, sino a los cambios prolongados en las rutinas, hábitos, modos de convivencia y adaptaciones a nuevos estilos de “compartir el tiempo libre” en familia , en horarios prolongados, en los que el estar con los infantes o adolescentes podía aumentar las tensiones familiares y el agotamiento en los adultos, dando lugar a la emisión de señales de ansiedad , angustia y el sentirse abrumados.

Instituciones como los círculos infantiles, las guarderías y las escuelas no son sustituibles en la adquisición de normas sociales, límites y en el entrenamiento de habilidades sociales y de convivencia, así como en la formación de la disciplina en rutinas de hábitos de vida, higiénicos y validismo.

Las consultas de orientación están relacionadas con pautas de crianza y manejos educativos. Cuando agrupamos los malestares y dificultades en el desarrollo psicológico de acuerdo a la esfera de expresión de dichas dificultades, se destacan por su especificidad, en la esfera emocional, los miedos y la ansiedad, que de por sí está presente en muchas otras manifestaciones, pero lo destacamos aparte por ser solicitudes expresas de las familias.

En la conducta social están incluidas molestias que pueden atribuirse a las crisis evolutivas del desarrollo, como el negativismo, exacerbadas por la falta de confrontación con sus coetáneos y, por consiguiente, vinculadas con conductas desadaptativas. La rebeldía y la agresividad pueden emerger como incapacidad de comunicación en los retardos del lenguaje expresivo, que constituyen el 29% de las preocupaciones, por la percepción de dificultades del desarrollo general (57%) y el resto en dificultades en el aprendizaje en su iniciación en la escuela.

Otro resultado importante se encuentra en la agrupación de otras preocupaciones, basadas en su composición:

- Orientación (42%), con inquietudes en temas de pautas de crianza, formación de hábitos, estimulación, orientación sexual y preparación para la escuela.
- Duelos (25%), pérdida de figuras parentales importantes por muerte, mal manejo de divorcios, cambios de domicilio, salida del país y pérdida de mascotas.
- Dificultades en la conducta alimentaria (17%), selectividad excesiva de los alimentos, malos hábitos alimentarios.

- Dificultades en la socialización y la sobreexposición a pantallas (8%). Ninguno de estos temas constituyen una novedad. Las dificultades encontradas se relacionan con un control parental insuficiente, por ejemplo, la falta de socialización en relación muy estrecha con la pandemia, la necesidad de protección de la población infantil, y la sobreexposición a las pantallas por las ya conocidas afectaciones en estos grupos poblacionales y los riesgos de no respeto a los límites y necesidades propias de la edad. Esto pudiera desembocar en conductas inadecuadas y poco frecuentes en los infantes de índole violento (comportamientos relacionales o sexuales) y la tendencia a convertirse en adicción u objeto de *bullying*, además de irritabilidad y problemas atencionales.

Se considera conveniente colaborar en la preparación de educadores de las primeras edades, para reforzar la esfera emocional, social y del comportamiento, lo que contribuiría a una estrategia educativa entre la familia y los círculos infantiles. “La familia cubana necesita una suerte de traducción de los derechos de los niños, en acciones y modos de crianza, para dotarlos de mejores condiciones para su ejercicio pleno” (García, Castellanos, Álvarez, Del Río y Pérez, 2021, p. 8).

Debemos continuar trabajando en propiciar la cultura psicológica y de pautas de crianza que posibiliten a las familias una educación respetuosa, con límites definidos y con la colaboración familiar y social, en un entorno de protección y amor.

Grupo poblacional entre siete y dieciséis años

Este grupo está conformado por 24 infantes y adolescentes que iniciaron su evaluación de manera virtual, mediante la orientación a la familia para la aplicación y recepción de las fotografías de las técnicas y su envío por la propia plataforma WhatsApp.

Seleccionamos todos aquellos que realizaron la tarea hasta el final: dibujos libres y temáticos de la familia, para los tres infantes de siete años que estaban próximos a cumplir los ocho años (límite inferior de consideración de madurez motora); se añade una composición a partir de los ocho años hasta los dieciséis, la cual fue enviada por la familia a través del móvil.

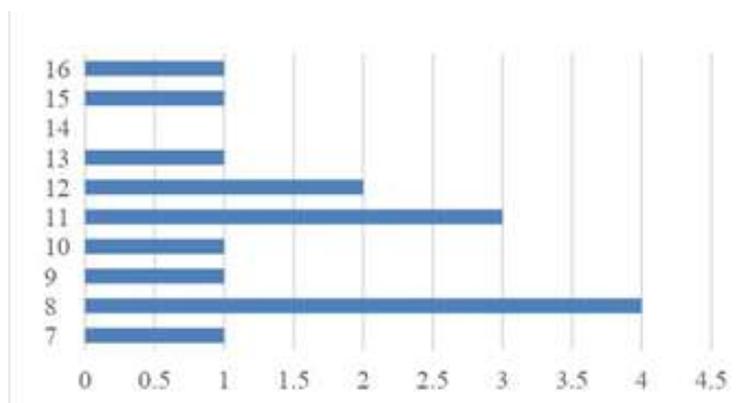
Con las técnicas, los datos básicos sobre el menor y las aclaraciones, en caso necesario, procedimos a la evaluación de las características detectadas en las técnicas y su correspondencia con el motivo de consulta inicial.

Al igual que el grupo de dos a seis años, las cifras mayores coinciden con crisis evolutivas. La crisis de los siete años, unida a la nueva iniciación en la escuela pospandemia, con el máximo valor en los nueve años (21%), después de una meseta de siete a ocho (12%), que disminuye a 4% en los de 10 años. Se elevan nuevamente las preocupaciones de las familias a partir de los 11 años, con el punto más elevado a los 12 años (12%), manteniendo un 8% hasta los dieciséis, coincidiendo con la adolescencia y las necesidades de los amigos y otras características de la socialización. “El adolescente comienza a resistirse a las exigencias que antes cumplía con ganas, se ofende y protesta cuando limitan su independencia” (Íñiguez, Figueroa y Rojas, 2017, p. 25).

La respuesta de la familia a esta modalidad resultó efectiva en aquellos casos en que obtuvimos todas las técnicas indicadas (63%), incluso al insistir que sus hijos (los púberes y adolescentes) debían conocer para

qué se les pedían los dibujos y la composición. Algunos adolescentes mostraban interés en mantener la comunicación directa con la especialista y ampliar las inquietudes, añadiendo las de ellos y ofreciendo de manera espontánea la evolución de su estado y el deseo de mantener la comunicación.

Figura 3. Virtual completo



Fuente: Elaboración propia.

La valoración de los resultados obtenidos por este método nos ha permitido paliar el estado de angustia de aquellas familias que consideran que los prolemas afrontados no pueden ser respondidos en el grupo del proyecto Crianza Respetuosa, bien sea por no mostrar lo que consideran sus incapacidades de enfrentar los asuntos de familia o porque sienten mayor seguridad en la modalidad presencial.

Las preocupaciones expresadas, en la solicitud de consulta en este grupo, mantiene sus frecuencias más altas en los mismos temas que el grupo de dos a seis en relación con los miedos y los duelos (21%). Las diferencias radican en el aumento de la agresividad en diferentes sentidos: problemas en la conducta social; agresividad en la casa, en la escuela o ambas; autoagresión; baja autoestima; indisciplinas escolares; y necesidad de orientación y apoyo psicológico.

Podemos afirmar que en este grupo los adolescentes expresan sus dificultades e inadaptaciones en la conducta con más violencia, lo mismo hacia los otros, que hacia sí mismos⁴. El mecanismo de comunicación con sus amigos, al ser de manera virtual, no les ha permitido tampoco el establecimiento por intercambio o confrontación de su identidad psicosexual, social, sensaciones y sentimientos, buscando respuestas en los teléfonos y recibiendo información de manera acrítica y, en muchas ocasiones, sin la orientación de su familia u otros adultos que puedan esclarecer todas las interrogantes sexuales y de comportamiento social. En estos casos, la perplejidad, la autoestima baja y el no saber dónde encontrar respuesta, los lleva al aislamiento o a ser víctimas de burlas.

Las técnicas psicográficas aplicadas mostraron el estado emocional y de la conducta social en que se encuentra la población recibida en nuestro servicio docente de atención a la población.

Para dar respuesta a estas demandas además del apoyo, la contención y la orientación, hemos indicado técnicas de grafoterapia a partir de los signos y marcadores presentes en las tres técnicas para los mayores de ocho años.⁵ Como puede observarse en la tabla 1, hay ejercicios específicos

4 Estos casos fueron derivados de manera inmediata a las instuciones pertinentes del MINSAP, de acuerdo a lo establecido.

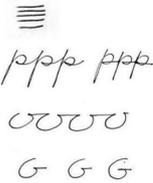
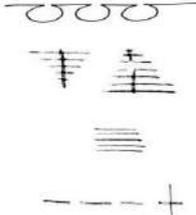
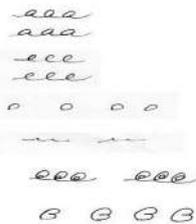
5 Al existir un vínculo entre el movimiento gráfico, como los signos sustanciales, y no contar con bibliografía con resultados por debajo de los ocho años, preferimos ser cautelosas en el uso de los ejercicios, para evitar estimulaciones incorrectas por inmadurez motora.

para algunas dificultades⁶ mientras otros responden a los signos sustanciales o movimientos gráficos presentes. Los signos sustanciales seleccionados son los de mayor frecuencia. Sin embargo, en el subgrupo de 7 a 10 años resultaron elevadas problemáticas en torno a inadaptaciones en instituciones educativas, por lo que se debe tener en cuenta la adaptabilidad como ejercicio de grafoterapia ante tales afectaciones. Esta evidencia se obtuvo en las consultas posteriores presenciales realizadas.

Las indicaciones de ejercicios de grafoterapia no conllevan un esfuerzo especial, ya que el tiempo diario resulta mínimo (aproximadamente diez minutos) y en un plazo relativamente breve (alrededor de siete días) se pueden observar resultados, acompañados de orientación a la familia y la invitación a formar parte del proyecto de Crianza Respetuosa, como espacio permanente de consulta, orientación y monitoreo.

Los signos sustanciales seleccionados son los de mayor frecuencia, sin embargo, resultó elevado en el subgrupo de 7 a 10 años, problemáticas en torno a inadaptaciones en instituciones educativas, por lo que se debe tener en cuenta la adaptabilidad como ejercicio de grafoterapia ante tales afectaciones. Esta evidencia se obtuvo en las consultas posteriores presenciales realizadas.

Tabla 1. Movimientos gráficos, cualidades y acciones terapéuticas

Movimiento gráfico	Cualidades/mala ejecución Psicológico	Cualidades Orgánico/Fisiológico	Acción terapéutica
Subir centrado 	Desinterés por el estudio, por la adquisición de conocimientos, ansiedad y falta de interés en general.	Cuando se hace mal se producirán anomalías en los sistemas de absorción, ingestión, alimentación, inapetencia, diarreas.	
Regresa centrado 	No se distingue entre lo bueno y lo malo. Dificultades de elección de pareja, amistades. No se tiene claro lo que se desea	Puede relacionarse con enfermedades del tipo urogenitales y enuresis.	
Avanza centrado 	Complejos de inferioridad, inhibición o expansión exagerada.	Pueden producir, hipertensión, hemorroides, trombosis, reuma, artritis, problemas de micción o excreción.	
Avanza subiendo 	Inhibiciones, complejos, reacciones violentas, mal genio, poco tacto, represión e insensibilidad.	Dificultades en la función de filtrar, en riñones y pulmones	

Fuente: Elaboración propia.

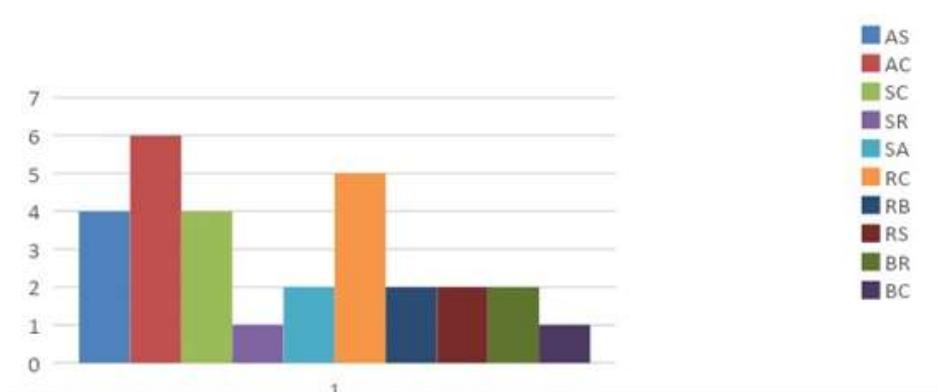
6 Algunas expresiones de las preocupaciones de la familia no se corresponden con categorías definidas conceptualmente, sino que describen la preocupación, tal como ha sido formulada en la solicitud de atención.

Las mayores frecuencias (52%) se encuentran en los movimientos generales posibles efectuados, por lo que se puede personalizar lo necesario para cada sujeto.

En el subgrupo entre 7 y 16 años, la intensidad de las alteraciones psicológicas se corresponde con problemáticas del grupo etario anterior entre 7 y 10, y otras que difieren de estas para los de 11 a 16 años. Entre 7 y 10 años, la prevalencia estuvo asociada con la coincidencia de una crisis evolutiva –siete años–, la entrada a las escuelas y las dificultades en la adaptación a estas, influidas por el largo período de confinamiento.

En el grupo de mayores de 10 se encontraron: duelos, miedos, inhibiciones, irritación, violencia, autolesión, problemas de la conducta social, indisciplinas, aislamiento, emociones negativas y búsqueda de orientación.

Figura 4. Movimientos gráficos indicados entre siete y doce años



Fuente: Elaboración propia.

Tres adolescentes solicitaron por sí mismos ser escuchados por un psicólogo. Emergieron, a su vez, preocupaciones en torno a la identidad psicosexual. Resulta preocupante el acceso desmedido a Internet, juegos y pantallas en general, sin el debido control del contenido y el tiempo dedicado a estos.

Conclusiones

Existe una alta demanda de servicios especializados en Psicología Clínica Infantil y de las Adolecencias para canalizar y contribuir a la solución de las problemáticas encontradas.

El proyecto Crianza Respetuosa ha contribuido a elevar la cultura psicológica de estas áreas deficitarias y a dar soluciones a las problemáticas encontradas. Por ello, se debe mantener la promoción de sus servicios a otras familias.

Se encuentran evidencias del impacto negativo de la COVID-19 en estas poblaciones, expresadas en la esfera emocional, social, comportamental y cognitiva.

Los síntomas de mayor frecuencia fueron miedos, duelos, necesidad de orientación, irritabilidad, pérdida de hábitos de vida y sociales, inadaptación a las instituciones educativas, cambios de humor y, en el caso de los adolescentes, se suma la violencia y las autoagresiones.

Ha resultado preocupante el acceso de niños y adolescente a Internet y el uso excesivo de pantallas, sin un eficiente control parental, lo que puede traer afectaciones en todas las esferas.

Las técnicas psicográficas utilizadas resultaron factibles y funcionales por la vía virtual, teniendo en cuenta los parámetros necesarios para la correcta evaluación e intervención posterior.

Referencias bibliográficas

- Cabrera, R., García, A., Álvarez, J., Pérez, D. y Del Río, G. (2021). Retos de la Psicología en la protección integral de la infancia. *El derecho a los derechos. Infancias y adolescencias en Cuba*. FLACSO-Cuba. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro_detalle_resultado.php?id_libro=2681&campo=cm&texto=248
- Domínguez, L. (2006). *Psicología del Desarrollo: Adolescencia y Juventud*. Ed. Félix Varela.
- García, A., Castellanos, R. y Álvarez, J. (2020). Aislamiento físico en los hogares a causa de la COVID-19: efectos psicológicos sobre niños y adolescentes cubanos. *Revista Cubana de Psicología*, 2(2), pp. 51-68. <https://www.unicef.org/cuba/informes/aislamiento-fisico-en-los-hogares-causa-de-la-covid-19-efectos-psicologicos>.
- García, A., Castellanos, R. y Álvarez, J., Del Río, G. y Pérez, D. (2021). Buenas prácticas en la protección a las infancias y las adolescencias, desde la psicología. En Peñate, A. I. (Coord.), *El derecho a los derechos. Infancias y adolescencias en Cuba*. (pp.27-46). FLACSO-Cuba. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro_detalle_resultado.php?id_libro=2681&campo=cm&texto=248
- Human Rights Watch. (2020). *Devastador impacto del COVID-19 para niños y niñas*. <https://www.hrw.org/es/news2020/04/09/devastador-impacto-del-covid-19-para-ninos-y-ninas>
- Iñiguez, L., Figueroa, E. y Rojas, J. (2017). *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba. Análisis a partir del Censo de Población y Viviendas 2012*. Editorial UH.
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arencibia, D., Cortés, F. y Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia COVID-19. *Veritas & Research* 3(1), pp.16-25. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Pandemia+y++ni%C3%B1ez%3A+efectos+en+el+desarrollo+de+ni%C3%B1os+y+ni%C3%B1as+por+la+pandemia+Covid-19.&btnG=#d=gs_qabs&t=1675376943705&u=%23p%3D61m9uSVIWREJ
- Venguer, L. (1981). *Temas de Psicología Preescolar*. Editorial. Pueblo y Educación.

Afectación del bienestar psicológico por la vulneración de derechos de la infancia en situaciones cotidianas

Roxanne Castellanos Cabrera

El paradigma de la protección integral establece que todo niño, niña y adolescente, sea cual sea su situación personal, debe tener garantizado el ejercicio y disfrute de todos sus derechos. Así se ha establecido como estrategia de trabajo por UNICEF (2021). En este artículo no se hará referencia a las poblaciones infantiles más vulneradas, aquellas que indudablemente están urgidas de modos especiales de protección. Sino de la situación que en general tiene la infancia en nuestro país, de manera cotidiana, incluso la infancia mejor atendida.

Cuba es una nación sensible con la niñez, donde la población en general quiere a los niños y donde el proceso de transformaciones sociales que tuvo lugar desde 1959, puso en el centro de atención del gobierno y el estado, la protección de este grupo poblacional. Cuando yo evoco a Fidel, hay una imagen que siempre tengo: lo veo rodeado de niños, conversando con ellos, contento y con expresión de respeto y cariño. Esa imagen para mí es un símbolo del valor que, desde su inicio, le dio la Revolución cubana a la niñez.

Pero la Revolución, como proyecto social, se caracterizó también por prácticas paternalistas y directivas, así como una suerte de exigencia de uniformidad en lo que se esperaba del ser humano, que sin quererlo ha limitado en general la noción de individualidad y la voluntad personal de conducir la existencia por uno mismo, reclamando nuestros derechos cuando sea necesario. Esto puede estar relacionado con el hecho paradójico de que aún Cuba no logra entender del todo, la concreción a nivel individual, del lenguaje conceptual de los derechos humanos: ¿cómo se materializan?, ¿cómo se ejercen?, ¿dónde y cómo reclamamos por su vulneración? De hecho, todavía subsiste la idea poco realista de que nada hay que reclamar porque todo está garantizado, lo cual nos inmoviliza como sociedad en nuestra capacidad de perfeccionar y aspirar a un mejor país. Todo esto, por supuesto, se complejiza, mucho más, si de derechos de la infancia hablamos. Porque somos los adultos con estas configuraciones subjetivas, los que debemos ser garantes de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

En muchas sociedades hoy en el mundo existe una realidad polarizada respecto a la niñez: por un lado, niños, niñas y adolescentes sin aseguramientos de los derechos más elementales y por otro, una parte que se encuentra mejor asistida para el ejercicio autónomo de sus derechos. Esto transita por una multiplicidad de factores que van desde los estatus socioeconómicos, los marcos legislativos, los estándares de desarrollo de las naciones hasta cuestiones específicas de las dinámicas familiares que, a veces contando con las condiciones precisas, practican una “hiperprotección” que, por exceso, trae muchos efectos nocivos (Oriol, 2019).

Desde 1991 Cuba ratificó la Convención de los derechos del niño; las garantías de los derechos básicos en nuestro país es una realidad tangible para todos los niños, niñas y adolescentes; esto es una fortaleza inmensa tan naturalizada, que a veces no somos conscientes de ello. Sin embargo, la concepción de sujeto de derechos, con todo lo que ello implica a nivel social, es un salto de calidad en el tratamiento a la infancia, que aún no hemos logrado dar.

La defensoría de la niñez de Chile (2023) aclara que para considerar que los infantes y adolescentes son sujetos de derechos, ellos deben ser reconocidos y respetados en sus derechos, con reconocimiento de su participación como sujetos activos de cambio dentro de todos los espacios sociales en que se desarrollan: la familia, la escuela, la comunidad y otros. El Estado debe promover, reconocer, respetar, proteger y garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes, lo que implica no interferir negativamente en su ejercicio, impedir que otras partes interfieran en ello y hacer efectivos los derechos, generando los medios y acciones positivas necesarias.

Entre la familia y la escuela, transcurre en buena medida la vida de los infantes y adolescentes. Todavía resuena en nuestra memoria, el reclamo de gran parte de la población que (campaña política subversiva aparte), no entendía que el nuevo Código de las Familias, cambiara el término patria potestad por el de responsabilidad parental, el temor al concepto autonomía progresiva, la resistencia a aceptar “la escucha”, como un derecho legítimo de nuestros niños, niñas y adolescentes. Esa ola de escépticos, tenía una composición heterogénea, no restringida al bajo nivel cultural o de instrucción. Una parte incluso, pertenecía a los sectores de profesionales sobre los que descansan las misiones de cuidado y protección de la población infantil: juristas, psicólogos, maestros, por solo citar los más importantes para esta lógica expositiva. Ese fenómeno social del que todos fuimos testigos, es muestra fehaciente del nivel de desarrollo al que hemos llegado como sociedad. Razones por las que todavía la mayoría de las personas cuidadoras continúa legitimando o al menos utilizando, el castigo corporal como método educativo. El maltrato físico de severas consecuencias para la integridad de la vida, ocurre en cifras irrisorias en nuestro país, pero así mismo es de insignificante la cantidad de niños cubanos que no han recibido alguna vez un golpe, para ser disciplinado por sus adultos cuidadores (Castellanos, 2019).

Tomarlos en cuenta en aspectos que les competen directamente, es también cuestión de minorías. Y así hay situaciones tan cotidianas como lesivas al bienestar psicológico de la infancia, por ejemplo:

- El agendamiento del tiempo libre en todo tipo de proyectos de formación (idiomas, deportes, música, entre otros) sin tomar en cuenta sus intereses y deseos. Esto de la mano de las altas exigencias educativas en general y de la supresión de la gratificación de las necesidades de juego y socialización, esenciales para la infancia (Castellanos, 2016).
- La erotización de niños y niñas, con atributos estéticos, maneras de vestirlos y arreglarlos, así como la orientación de sus intereses hacia temáticas no propias de la infancia (Castellanos, 2020).
- Hacer caso omiso de las alertas sobre la sobreexposición a las pantallas, cuyas consecuencias negativas han sido ampliamente fundamentadas, en particular la afectación severa del desarrollo que supone hacerlo antes de los dos años de vida, sobre lo cual se ha pronunciado con total claridad la Organización Mundial de la Salud (OMS) (Castellanos, 2022).

Si dirigimos la mirada a la escuela, el hecho de contar con un solo sistema educacional y una gran voluntad de país de hacer por y para la infancia, supone otra gran fortaleza como entorno protector, que sin embargo no estamos aprovechando como debiéramos. En las sesiones de trabajo de nuestro proyecto Crianza Respetuosa¹, no son pocas las madres que se han pronunciado acerca de la contradicción que viven, al hacerse abanderadas de este modelo educativo y no contar con el acompañamiento imprescindible de las instituciones educativas. Hoy, en cualquier escuela cubana, el niño o adolescente que, como resultado de un aprendizaje familiar de una relación horizontal con los adultos y un adecuado empoderamiento para el ejercicio de sus derechos, logre identificar una situación de maltrato o trate de gestionar un conflicto con un docente, corre grandes riesgos de ser interpretado como irrespetuoso o transgresor. Predominan concepciones atrasadas y desprovistas de la necesaria cultura que deben tener esos profesionales acerca de la infancia, al punto de legitimar las prácticas de autoritarismo y castigo físico, casi al mismo nivel que la población en general.

El adultocentrismo es inherente al funcionamiento de la mayor parte de las instituciones con encargos sociales de protección infantil. No son pocos los médicos que le preguntan a la madre qué se siente el niño y no le explican nada al paciente acerca del tratamiento. El jurista indaga acerca del niño, con los mismos adultos que no se entienden entre ellos y que lo tironean y utilizan como objeto de ajustes de cuentas después de la ruptura de pareja. Las escuchas judiciales a los niños y adolescentes, son apuradas, con poca posibilidad de empleo de las técnicas instrumentales propias de la evaluación psicológica de los infantes, a veces lamentablemente no consideradas suficientemente como pruebas de valor para adoptar la mejor decisión para el niño o adolescente. El interés superior, se evalúa desde la subjetividad adulta, sin considerar en primer término la vivencia del sujeto (niño, niña o adolescente) que hay que proteger.

Si me preguntaran si todo es problema y si no hemos avanzado como país, tampoco estaría de acuerdo. Por todas partes se respira el deseo del cambio, aun cuando a veces se trata solo de conciencia del problema. En la Psicología Clínica la conciencia de problema es el primer paso para que una persona pueda mejorar, pero lo que sigue es la voluntad para hacer el esfuerzo que supone cambiar. Pienso que sí avanzamos, pero no con la celeridad ni con la precisión que requerimos y para lo cual tenemos potencialidades suficientes. En mi opinión, estamos en un momento fértil, donde se necesita un mandato e impulso político directo y claro, acerca de la meta que necesitamos alcanzar: la protección integral de todos los derechos para cada niño, niña y adolescente cubano.

Que, para nuestros infantes y adolescentes, ser sujetos de derechos, sea una realidad tangible en nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Castellanos, R. (2016). Niños “agendas completas” y salud mental: ¿Sinónimos o antónimos? *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, 4(12), sep.-dic. págs.
- Castellanos, R. (2019). Cultura de la infancia y derechos de la niñez en Cuba. *Pensar en las infancias cubanas. Coordinadas socioculturales*. Instituto cubano de Investigación Cultural Juan Marinello; FLACSO-Cuba. https://www.researchgate.net/publication/347028801_PENSAR_en_las_infancias_cubanas_Coordinadas_socioculturales

1 Crianza Respetuosa es un proyecto virtual de formación de competencias parentales y acompañamiento a los cuidadores de niños, niñas y adolescentes. Ver en Telegram colocando *crianza respetuosa* en el buscador.

- Castellanos, R. (2020). *Bienestar psicológico de niñas, niños y adolescentes. Compilación de artículos sobre crianza positiva para madres, padres y cuidadores*. UNICEF-Cuba; Editorial Educación Cubana. <https://www.unicef.org/cuba/informes/bienestar-psicologico-de-ninos-ninas-y-adolescentes>
- Castellanos, R. (2023). Beneficios y desventajas de las TIC para la niñez y la adolescencia. *Protección de infantes y adolescentes desde los entornos virtuales. Memorias de ADOLESCER 2022*. Editorial Universitaria (MES).
- Defensoría de la Niñez de Chile (2023). ¿Qué significa que los niños, niñas y adolescentes sean sujetos de derecho y no objeto de protección? https://www.defensorianinez.cl/preguntas_frecuentes/que-significa-que-los-ninos-ninas-y-adolescentes-sean-sujetos-de-derechos-y-no-objeto-de-proteccion/
- Oriol, J. (2019). *La polarización de la crianza*. <https://www.lavanguardia.com/opinion/20190624/463063028454/la-polarizacion-de-la-crianza.html>
- UNICEF. (2021). *Estrategia de protección de la niñez (2021-2030)*. <https://www.unicef.org/media/105001/file/Child-Protection-Strategy-Spanish-2021.pdf>

Competencias socioemocionales y creatividad en la adolescencia: Reflexiones para su investigación en ámbitos educativos

Annia Esther Vizcaino Escobar

Olena Klimenko

Idania Otero Ramos

Evelyn Fernández Castillo

Marlien Rodríguez Figueredo

Maydel Pérez Inerárity

Introducción

El planteamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2018) generó a los gobiernos de los países de todas las latitudes, el replanteamiento de sus políticas educativas y sociales, con énfasis en la necesidad de reducir las brechas de las desigualdades, sobre todo, de aquellas que se relacionan con la salud, la educación, el género, las oportunidades de empleo, entre otras.

La descripción del ODS 4 contiene —como prioridad— que el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad es esencial para una transición exitosa al mercado laboral. Por su parte, la meta 4.1 se orienta a que todos los niños y niñas terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. Mientras la meta 4.4 se enfoca a aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, al trabajo decente y al emprendimiento. Múltiples han sido los programas y estrategias diseñados para lograrlo, estableciendo como prioridad que la mayoría alcance, al menos, la titulación en el nivel de secundaria básica, sin embargo, las disparidades globales han provocado que para muchos esto sea solo una aspiración.

El contexto de la secundaria básica está atravesado por la adolescencia como etapa del desarrollo, reconocida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como período vital que conlleva cambios personales en diferentes ámbitos que trascienden a la adultez. Dichos cambios impactan en el desarrollo biológico, intelectual, emocional y social. Los adolescentes de hoy son reconocidos como ciudadanos protagonistas de la digitalización de las naciones, de fenómenos como el ocio constante, el consumo tecnológico, el egocentrismo y un distanciamiento en las relaciones humanas, reflejando en sus comportamientos las profundas dinámicas de transformación de la sociedad en que viven. Es así que este grupo etario ha acaparado la atención de los investigadores en las últimas décadas, en la intención de promover recursos personales que favorezcan el logro de los ODS que —en definitiva— se traducen en mayor bienestar, compromiso social y con la especie, cultura de paz y satisfacción con la vida.

Distintos constructos han sido tomados como fundamentales ante tales propósitos, las autoras de este trabajo reconocen como esenciales las competencias socioemocionales (CSE) y la creatividad en el contexto académico de la enseñanza media. Algunos estudios han permitido identificar en los adolescentes dificultades en la regulación de las emociones, aislamiento, retraimiento, pocas capacidades de adaptabilidad y resiliencia, afectando notoriamente el desarrollo de las competencias socioemocionales (Ortiz y Chaskel, 2015). En adolescentes víctimas de conflictos o de violencia mantenida, se han desencadenado reacciones defensivas como: resentimiento, desconfianza, frustración, vergüenza, y aislamiento (Morales, 2009), lo cual genera como consecuencias inseguridad, deterioro de las relaciones interpersonales, poca confianza en el futuro e inestabilidad emocional (Pereda, 2012).

El texto tiene como objetivo reflexionar sobre el valor educativo que poseen los constructos *competencias socioemocionales* y *creatividad* en el desarrollo integral de los adolescentes. La educación integral es concebida como premisa para incentivar en los más jóvenes la convicción, la motivación y la capacidad necesaria para contribuir al logro de desarrollo personal en una sociedad más incluyente, responsable, capaz de ejercer y defender sus derechos para mejorar su entorno social, profesional y académico (SEP, 2017; Repetto y Pena, 2010).

Este trabajo es considerado como paso previo en la intención de avanzar en estudios posteriores que demuestren el vínculo entre estas categorías y otras del proceso enseñanza-aprendizaje. Es una colaboración internacional a nivel latinoamericano, orientada a continuar impulsando el avance de la región en temas relacionados con los desafíos por el bienestar, la educación y los derechos de los adolescentes.

Competencias socioemocionales. Diversidad conceptual, aciertos y desaciertos: su significación en la adolescencia

Repetto, Beltrán, Garay y Pena (2006) definen las competencias socioemocionales como conductas de contenido emocional y social, transferibles a diferentes contextos y situaciones laborales, que proporcionan calidad y eficacia en el desarrollo profesional del individuo que las posee. Estos autores consideran que entre las taxonomías propuestas por Bar-On (1997), Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) y Mayer y Salovey (1997), se destacan cinco grupos de competencias socioemocionales claves para el éxito: *autoconciencia emocional*, *autorregulación*, *empatía*, *motivación* y *competencias sociales*, subrayan, además, que su abordaje implica retomar el concepto de *inteligencias múltiples* (Gardner, 1983) y de *inteligencia emocional* (Bar-On, 1997; Goleman, 1995, 1998; Mayer y Salovey, 1997).

Bar-On (1997) refiere que las personas que poseen competencias socioemocionales se caracterizan por contar con habilidades interpersonales como: estar atento a sí mismo, entender las fortalezas y las debilidades, expresar sentimientos y pensamientos de manera no destructiva. Son entendidas como el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, citado por Mikulic, Crespi y Radusky, 2015, p.310). Están relacionadas con la capacidad del ser humano para regular y comprender sus propias emociones, para comprender y discriminar las emociones de los demás, para adaptarse a los contextos de cambio y enfrentar de manera asertiva las situaciones adversas, permitiendo el surgimiento de estrategias de

solución (Baron, 2006). Así mismo, se relacionan con la responsabilidad social de identificarse con un grupo y establecer relaciones intra e interpersonales satisfactorias (Raciti, 2016).

En el modelo de Bar-On (2006) ser emocional y socialmente inteligentes significa: gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de manera realista y flexible, lo cual permitirá hacer frente a las situaciones difíciles, resolver problemas y tomar decisiones; para conseguir esto, es necesario tener manejo de emociones, ser optimistas, tener actitudes positivas y estar siempre motivados (Baron, 2006, p.14).

Las competencias socioemocionales son comportamientos sociales/interpersonales que resultan efectivos en la obtención de resultados positivos del entorno. Estas se observan en el trato fácil con los otros, la habilidad para hacer amigos, afrontar sin dificultad las relaciones y conflictos, utilizar una conversación fluida, expresar puntos de vista y desacuerdos sin que los demás se sientan atacados, saber decir no y rechazar ofrecimientos que resultan peligrosos, tolerar el desacuerdo, valorarlo positivamente y ser respetuoso con las opciones diferentes a las suyas. Gómez, Salazar y Rodríguez (2014) las consideran como un conjunto de habilidades que permiten la relación eficaz con el medio y con uno mismo, reconociendo, manejando y expresando correctamente las emociones. Otros estudios han demostrado que las CSE son una condición protectora en la adolescencia, frente a la violencia (Yuste, Martínez y Gálvez, 2007), y favorecen la salud mental (Baron, 2006).

Las distintas definiciones de CSE que aparecen en la literatura científica han conducido a un debate controversial y difuso. En ocasiones, el término se utiliza para hablar de competencias emocionales y habilidades sociales. También se emplean los términos: inteligencia emocional, inteligencia social, competencia emocional, habilidades socioemocionales o competencias socioemocionales, para integrar en la regulación del comportamiento de manera inteligente, óptima y ajustada a las exigencias del entorno las emociones y habilidades sociales. Ello ha generado no pocos encuentros y desencuentros respecto a los instrumentos para su evaluación, a la vez que agrupaciones diferentes en sus dimensiones/factores. Es importante resaltar que, a pesar de los múltiples estudios para demostrar la importancia de las competencias socioemocionales en el éxito académico, en el afrontamiento a las disímiles situaciones de la vida cotidiana, o como vía para una mejor formación/desarrollo de la personalidad de los adolescentes, los esfuerzos aún son insuficientes. Muchas veces se dejan al margen otras variables, que por su naturaleza y trascendencia pueden y deben integrarse al proceso educativo, tal es el caso de la creatividad. La escuela se debate en un binomio que parece irreconciliable, educar o limitarse a transmitir conocimientos. En el intento de no renunciar a su esencia, bien podrían combinarse en los diseños didácticos *creatividad y competencias socioemocionales*.

Creatividad: un acercamiento a su definición y relación con variables personales y del aprendizaje

La creatividad se plantea como característica propia de la mente humana que se encuentra en todas las personas, por lo que mediante los recursos adecuados puede ser enseñada y estimulada (Taja, Tej y Sirkova, 2015); su finalidad es potenciar el desarrollo personal y las habilidades relacionadas con la resolución de problemas, así como con la toma de decisiones en los sujetos (Beghetto, 2013; Ortega et al., 2017). Elisondo y Donolo (2011) destacan que la creatividad y destrezas de cada estudiante son habilidades que se adquieren y pueden ser mejoradas, para lo cual necesitan previa instrucción,

mediante metodologías didácticas, recursos o técnicas. Señalan que la motivación es relevante para facilitar los procesos de enseñanza.

La enseñanza creativa en el nivel de secundaria básica cada vez tiene más valor por su relación con la solución de problemas y de emprendimientos de cara a la inserción laboral de los más jóvenes. Consiste en estrategias basadas en el desarrollo de habilidades cognitivas, en una actitud transformadora; con actividades innovadoras, flexibles, motivantes, que toma en consideración la experiencia, la colaboración y la implicación del discente (Velasco, 2016; Cuevas, 2014; Lamí et al., 2017). La creatividad es tener ideas y comunicarlas; al relacionarla con la educación se indica que es un valor social y no solamente científico-psicológico (Galvis, 2017; Márquez y Gaeta, 2017; Mora et al., 2018). Entre las bondades de la enseñanza creativa como herramienta metodológica están valores como el respeto, la solidaridad y la tolerancia, también se le suman los beneficios de que incorpora emociones positivas para los estudiantes (Reyes et al., 2014).

Se destaca su relevancia desde la edad temprana, para que el niño desarrolle su coeficiente intelectual y emocional y adquiera la capacidad de solucionar problemas de diferentes maneras (Suñe et al., 2012). El mismo autor recalca que, además, mejora la autoestima, fortalece su personalidad, lo cual permite adaptarse a diferentes cambios que se puedan presentar durante la vida; tiene como beneficios que fortalece la confianza, aumenta la autoconciencia, facilita la expresión, mejora la resolución de problema, la autorrealización, favorece la autovaloración, entre otros.

Es así que se reconoce el valor de la creatividad en el desarrollo del pensamiento creativo. Este es concebido como una forma superior del pensamiento, que emerge a partir de la integración previa de otros tipos de pensamiento (lógico, convergente, divergente, concreto visual-directo, abstracto, etc.) que se desarrollan durante el proceso educativo de forma paulatina y consecutiva.

Чернецкая (2014) lo define como el nivel más elevado e integral de pensamiento, cuya estructura incluye el pensamiento sistémico, lógico, divergente, productivo, abstracto, figurativo, verbal, teórico, práctico y concreto. La conceptualización del pensamiento creativo como el nivel más alto de desarrollo del pensamiento, según la autora, apunta a la comprensión de su naturaleza integral con respecto a las formas particulares de pensamiento, cuanto más integrados están diferentes tipos de pensamiento, diferentes mecanismos de pensamiento, diferentes funciones y propiedades mentales, en la estructura del pensamiento creativo, tanto mayor es el nivel de pensamiento creativo. El concepto integral del pensamiento creativo, propuesto por Чернецкая (2014), permite entenderlo como una combinación de los mecanismos más avanzados de la actividad mental.

Por otro lado, Dietrich (2004) plantea que el proceso creativo implica la participación de las funciones cognitivas, dirigidas —principalmente— por los lóbulos frontales que trabajan de forma coordinada con las zonas de TOP (corteza temporal-occipital-parietal), donde uno de los procesos principales es la búsqueda y manipulación de los contenidos de las redes semánticas. Tanto los procesos de búsqueda y de organización del contenido, como la calidad del mismo contenido de las redes semánticas con las cuales se trabaja, determina el resultado final del proceso creativo.

Para Dietrich (2004), la creatividad representa la máxima expresión de la flexibilidad cognitiva, e implica la participación de múltiples funciones cognitivas, como memoria de trabajo, atención sostenida, flexibilidad y planeación cognitiva y juicio de propiedad, que se atribuyen típicamente a la corteza prefrontal. Estas

funciones cognitivas que se relacionan con el funcionamiento ejecutivo, son procesos de organización y supervisión que actúan con el contenido de las redes semánticas, lo cual favorece el surgimiento de combinaciones necesarias, originales y funcionales, en caso de búsqueda de soluciones creativas.

El contenido mismo de redes semánticas representa un elemento clave para ambos tipos de creatividad, tanto deliberada: donde las funciones frontales y ejecutivas ocupan un lugar protagónico, dirigiendo todo el proceso creativo; como en la creatividad espontánea: donde las ideas surgen a partir del proceso asociativo y combinatorio de diversas representaciones almacenadas en las redes semánticas a largo plazo, y sin una importante participación organizativa de los lóbulos frontales.

Según Mednick (1962), los individuos creativos parecen tener una red asociativa más rica y flexible que los individuos menos creativos. Kenett, Anaki y Faust (2014) afirman que la red de memoria semántica de personas con baja capacidad creativa parece ser más rígida, en comparación con la red de personas con alta capacidad creativa, en el sentido de que está más extendida y se divide en más sub-partes.

Muchas de las investigaciones sobre creatividad han estado asociadas a la inteligencia, teniendo como propósito demostrar el tipo de relación que se establece entre ambas. Se han encontrado cuatro posturas diferenciadas. La primera defiende la creatividad como parte de la inteligencia (Guilford, 1950; Gardner, 1983). La segunda, considera la creatividad como un constructo independiente de la inteligencia (Getzels & Jackson, 1962; Wallach & Kogan, 1965), se destaca en este sentido la teoría del umbral propuesta por Torrance (1962), en la que los constructos de inteligencia y creatividad se relacionarían o no en función del nivel cognitivo. Respecto a esta teoría, algunas investigaciones no le dan soporte (Kim, 2005; Preckel, Holling & Wiese, 2006), otras no hallan relación general entre creatividad e inteligencia (Silvia, 2008; Naderi et al., 2010; López-Martínez y Navarro-Lozano, 2010; Miranda, Almedia, Morais y Guisade, 2012), y algunos autores apuntan a la relación entre creatividad e inteligencia. La tercera perspectiva considera que creatividad e inteligencia se relacionan (MacKinnon, 1962; Mednick, 1962; Barron, 1969; Shouksmith, 1973; Renzulli, 1978). Por último, el cuarto posicionamiento propone que la inteligencia forma parte de un constructo más amplio, la creatividad (Stenberg, 1988, Weisberg, 1987).

Existe menos producción científica que relacione creatividad con competencias socioemocionales. Los trabajos revisados dan cuenta del vínculo con otras categorías, aunque también exhibe resultados contrapuestos. Así, por ejemplo, Wolfrandt, Felfe y Koster (2002) encuentran relación entre eficacia emocional y producciones creativas; Guastello et al. (2004) argumentan que la inteligencia emocional (IE) actúa como factor moderador del estado de ánimo en la mejora de la producción creativa; Chan (2005) reporta que la IE se interpreta como predictor de la percepción creativa subjetiva; Zenasni y Lubart (2009) encontraron que el reconocimiento emocional se relaciona negativamente con la capacidad de generar ideas; Sánchez-Ruiz et al. (2011) confirman que el artista creativo se caracteriza por especial sensibilidad a las emociones y con dificultad para controlar el estrés y la ansiedad; Prieto et al. (2005) no hallaron relación entre la creatividad y la adaptabilidad y manejo del estrés; Bermejo et al. (2013) reportan que no existen diferencias en la creatividad en función del nivel de IE mostrado. Por otra parte, creatividad emocional (Averil, 1999) es también analizada por Ivcevic et al. (2007), quienes comprobaron la independencia de constructos en la IE y la creatividad emocional, y la ausencia de relación entre la IE y el comportamiento creativo en artes.

Atendiendo a las diferencias existentes según el sexo en relación con la creatividad, Belmonte-Lillo y Parodi (2017) señalan que los varones muestran unas puntuaciones más altas en las variables de pensamiento divergente relacionadas con la creación de nuevas ideas; mientras que las hembras puntúan más alto en el factor de elaboración que se refiere a la capacidad de mejorar o redefinir una idea ya existente. Sin embargo, otros estudios corroboran que no existen diferencias significativas entre las puntuaciones medias de hombres y mujeres en relación con la creatividad, independiente de la edad (Bermejo et al., 2014; Elisondo y Donolo, 2011). Por otro lado, contraria a la anterior idea, se ha señalado que sí existen diferencias en relación con las capacidades creativas generales; las chicas presentan niveles más altos de creatividad, debido a que llevan a cabo una mayor cantidad de acciones creativas que los chicos (Aranguren e Irazábal, 2012; Chiecher et al., 2018; Elisondo y Donolo, 2016).

Varios resultados indican que no existen diferencias entre varones y hembras en relación con la creatividad en la etapa de la adolescencia. Tal como señalan en su estudio Sánchez-Escobedo et al. (2021), los chicos puntúan más alto en originalidad para inventar tareas y las chicas en tareas visoespaciales. Al igual ocurre con el estudio de Azevedo et al. (2019), aunque las puntuaciones no son muy dispares para establecer diferencias de sexo, los chicos tienden a puntuar más alto en originalidad y las chicas en fluidez. Lo contrario ocurre en el trabajo de Sali (2019) y Bart (2015) que, aunque no se observaron diferencias significativas en las puntuaciones de fluidez, originalidad y elaboración entre ambos sexos, los adolescentes varones obtuvieron unas medias algo más altas en fluidez. Otras investigaciones sí han encontrado diferencias de sexo en relación con la creatividad, donde se establece que las hembras poseen niveles más altos de creatividad que los varones.

En los hallazgos de Belmonte-Lillo y Parodi, (2017) se confirmó que las hembras puntúan más alto en el factor de elaboración y en otras variables que se relacionan con la creatividad, como la percepción de las necesidades psicológicas básicas de apoyo, la motivación intrínseca, el esfuerzo y el comportamiento positivo (Amado et al., 2017). Brand et al. (2011) señalan que las mujeres adolescentes se describen a sí mismas como más creativas y, en su estudio, relacionan un nivel alto de creatividad con problemas de sueño y estrés. Cabe resaltar el trabajo de Mefoh et al. (2017), que ha indicado que los del sexo masculino tienen una capacidad mayor en la resolución de problemas que las del sexo femenino.

Más que determinar cuán diferentes pueden ser las puntuaciones que obtienen hembras y varones en los indicadores de creatividad, o corroborar que el género incide en tales resultados, es relevante evaluar la significación que ello adquiere en el desarrollo integral de la personalidad de los adolescentes. Diversas han sido las interrogantes que han matizado las miradas de las autoras de este trabajo en la interpretación de la problemática, por ejemplo, ¿cómo impactan los indicadores de creatividad en el logro de metas y cumplimiento de expectativas en la adolescencia? ¿cómo se utilizan en la solución de problemas académicos y de la vida cotidiana? ¿cómo perciben la satisfacción de sus resultados en relación al compromiso asumido consigo mismo y con los demás? ¿cuán conscientes son de que, en ocasiones, ante situaciones académicas o de la vida cotidiana, no poseen determinados recursos para ofrecer las respuestas y soluciones necesarias? ¿cómo se expresan las emociones negativas y/o frustraciones en la regulación y autorregulación de su comportamiento? ¿se diseñan actividades docentes en las que se intenciona el desarrollo de la creatividad y las competencias socioemocionales como recursos esenciales en la formación integral de los adolescentes?

Necesidad de considerar las posibles sinergias entre competencias socioemocionales y creatividad en ámbitos educativos

Sin pretender reducir la búsqueda de respuestas a las interrogantes anteriores a dos de las múltiples variables que intervienen, ahondar en la relación entre competencias socioemocionales y creatividad resulta relevante. Ambos constructos son complejos en sí mismos, deben ser considerados en la práctica educativa con el fin de identificar elementos claves y esenciales en su intersección, poder operacionalizarlos en las estrategias pedagógicas y didácticas concretas que permiten el fomento, desde edades tempranas, de forma transversal y continua, de aquellas acciones y/o procesos mentales que aportan al desarrollo del adolescente a lo largo del proceso educativo. En nuestro país la línea de investigación sobre competencias socioemocionales ha sido abordada (Colunga y García, 2016; Orta y Bello, 2016; Ramírez, Vizcaíno, Guerra, y Ramis, 2021), pero no se encuentran estudios que se planteen su análisis con la creatividad en el nivel medio de la enseñanza.

Entre los autores que se han propuesto explorar estas relaciones está Sainz (2008), quien estudió las competencias socioemocionales en una muestra de 238 alumnos, con edades comprendidas entre los 6 y 12 años, con características de altas habilidades vs habilidades medias. Se pusieron de manifiesto las mayores puntuaciones de los alumnos de altas habilidades en las dimensiones de adaptabilidad, manejo del estrés y competencia socioemocional total. Otros trabajos, como el de Akinboyer (2003) y Cooper & Sawaf (1997), destacan la relación positiva entre emoción y creatividad. En esta línea, Ademola, Akintunde & Yakasai (2010), se propusieron estudiar la influencia del nivel de creatividad e inteligencia emocional en el logro del rendimiento académico con una muestra de 235 adultos (113 hombres). Como resultados, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos constructos anteriores y el rendimiento académico según género.

En el estudio de Zenasni & Lubart (2009), con una muestra de 95 adultos (46 hombres), se indica que la capacidad para identificar las emociones se relaciona negativamente con la fluidez. Por una parte, los hallazgos de su trabajo apuntan que las personas más capaces en cuanto al reconocimiento de las emociones, no lo son tanto en lo que respecta a la producción de ideas novedosas. Por otra, indican que no hay relación entre la identificación de las emociones y el rendimiento en tareas de producción creativa. Kaufmann & Vosburg (2002), emplearon una muestra de 68 alumnos, para concluir que el estado de ánimo positivo favorece la solución creativa que no está supeditada a restricciones, pero es perjudicial cuando la solución creativa está marcada por restricciones.

Sainz et al. (2011) concluyen que, si bien la influencia positiva de la emoción en una persona se ha relacionado con un mayor potencial creativo, no siempre es una relación bidireccional. Retoman a Csikszentmihalyi (1996), quien identificó que las personas creativas frecuentemente experimentan cambios en el estado de ánimo como la excitación, el tedio, la frustración o la desesperación.

Si bien pueden inferirse los posibles vínculos entre CSE y creatividad, no existe consenso en cuanto a la comprensión de esta relación en los elementos constitutivos de ambos y la forma cómo interactúan. Lo anterior es importante y necesario para poder operacionalizarlos desde las estrategias concretas de su estimulación e identificar elementos claves que pueden aportar a su desarrollo a partir de estrategias curriculares y extracurriculares. De igual forma, emerge el problema del método y de los instrumentos para su indagación científica.

Ello no representa una tarea simple, es multidimensional, instrumental, teórica, metodológica y práctica. Trasciende la intención de su desarrollo en el nivel individual del adolescente para situarse en los procesos de formación y superación docente, en todo lo relacionado con el diseño, evaluación y gestión educativa, en la preparación a la familia, en la implementación de las políticas de los gobiernos para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030, en una revisión sistemática, a la vez que una actualización constante, del nivel de logro transversal y horizontal de las metas.

En su orientación, explorar las sinergias entre las categorías mencionadas en el contexto de la secundaria básica, requiere enfocar la atención al diseño, adaptación o validación de instrumentos, ajustados lingüística y culturalmente; caracterizar las CSE y el desarrollo de indicadores de creatividad que poseen los alumnos; explorar las relaciones entre ellos; evaluar los diseños didácticos de las actividades docentes, explorando la presencia o no de intenciones educativas que contribuyan a promover autoconciencia y autorregulación de las emociones, su reconocimiento en los otros para aprender de manera flexible y creativa a lidiar con las suyas y las de los demás, a la vez que ser capaces de encontrar soluciones, tomar decisiones en equipo, determinar su repercusión en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y de cómo impacta en el desempeño futuro. Ello permitirá avanzar en la búsqueda e implementación de propuestas metodológicas y de modelos pedagógicos que permitan el fomento de estos recursos en alumnos y docentes, considerando, además, las condiciones específicas de la sociedad contemporánea de alto manejo de medios tecnológicos, disponibilidad informacional, aprendizaje autodirigido y continuado a lo largo de la vida.

Colocar la mirada en el desarrollo de las CSE y de la creatividad, las interinfluencias entre ellas, favorecería un buen desempeño académico, exitoso afrontamiento ante los problemas, a partir de una gestión crítico reflexiva de la información, generación de soluciones novedosas, originales y funcionales, considerando, además, el valor del proceso colaborativo de trabajo en equipos.

Más que conclusiones...consideraciones para el cierre. Pretexto aceptado para afrontar el reto de continuar

Como se puede apreciar, tanto en la literatura científica como el avance que se observa en las prácticas investigativas actuales sobre el tema abordado, la promoción del desarrollo emocional ha experimentado gran avance, mostrándose que las propuestas de educación emocional favorecen la salud mental de los adolescentes (Ruiz-Aranda, Salguero y Fernández-Berrocal, 2012). A partir de lo que señalan Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2015), es determinante educar a los adolescentes en inteligencia emocional; parafraseando a estos autores, la correcta autopercepción de las emociones y de las ajenas modula la manera de comportarnos, de pensar y de relacionarnos con los demás.

Según Papalia et al., (2010) la capacidad de evaluación emocional facilita el uso de señales afectivas en la formación de juicios y toma de decisiones, la expresión eficaz de emociones garantiza una comunicación efectiva con otras personas. Todo esto, unido a una correcta comprensión emocional, es esencial para completar el desarrollo de la inteligencia emocional de los adolescentes, lo que fortalecerá su ajuste psicosocial, salud física y mental, y su bienestar (Resurrección et al., 2014).

Las reflexiones aquí compartidas se articulan en la línea de mostrar el valor educativo de las competencias socioemocionales, introduciendo la novedad de relacionarlas con la creatividad en el contexto de la

enseñanza en el nivel de secundaria básica. Es vital el acercamiento a metodologías vivenciales y participativas en las que se fomente el desarrollo integral de los más jóvenes con enfoque grupal, a partir de una comprensión racional-emotiva y creativa del mundo circundante, con pensamiento crítico, toma asertiva de decisiones, empleo de mecanismos de diálogo, discusión y reflexión grupal, asimilación comprensiva de ideas y creación de significados, que permitan construir redes semánticas flexibles y extendidas, tanto en su amplitud como profundidad.

Referencias bibliográficas

- Amado, D.; Sánchez, P.A. & Molero, P. (2017). Creativity associated with the application of a motivational intervention programme for the teaching of dance at school and its effect on both genders. *PLoS ONE*. 12(3). <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0174393>
- Ademola, R.; Akintunde, S.O. & Yakasai, M.I. (2010). Emotional Intelligence, Creativity and Academic Achievement of Business Administration Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8(2). pp.763–786.
- Akinboyer, J.O. (2003). *Creativity, Innovation and Success*. Ibadan: Sterling Horden (Nig).
- Aranguren, M. e Irazábal, N. (2012). Diseño de una escala para la evaluación del comportamiento creativo en diferentes dominios. En *Ciencias Psicológicas*. 6(1). pp.29-41. <https://doi.org/10.22235/cp.v6i1.60>
- Averill, J.R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*. (67). pp.331–371.
- Azevedo, I.; Morais, M.F. & Martins, F. (2019). The future problem-solving program international: An intervention to promote creative skills in Portuguese adolescents. *The Journal of Creative Behavior*. 53(3). pp.263-273. <http://dx.doi.org/10.1002/jocb.175>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18 (supl), pp.13-25. <http://www.psycothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Barron, F. (1969). *Creativity and personal freedom*. Van Nostrand.
- Bart, W.M.; Hokanson, B.; Sahin, I. & Abdelsamea, M.A. (2015). An investigation of the gender differences in creative thinking abilities among 8th and 11th grade students. *Thinking Skills and Creativity*. (17). pp.17-24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2015.03.003>
- Beghetto, R.A. (2013). Killing Ideas Softly? *The Promise and Perils of Creativity in the Classroom*. Information Age Publishing, Inc.
- Belmonte-Lillo, V.M. y Parodi, A.I. (2017). Creatividad y adolescencia: Diferencias según género, curso y nivel cognitivo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 7(3). pp.177-188. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v7i3.205>
- Bermejo, R.; Prieto, M.D.; Fernández, M.C.; Soto, G. & Sainz, M. (2013). A cognitive-creative profile of emotional talent. *New Approaches in Educational Research*. 2(1). pp.12-16.
- Boyatzis, R.E.; Goleman, D. & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds). *The handbook of emotional intelligence*. Jossey-Bass. pp.343-362.
- Чернецкая, Н.И. (2014). Развитие творческого мышления подростков в рамках специальной тренинговой программы. Национальный психологический журнал. (1). pp.102-109. DOI: 10.11621/npj.2014.0111
- Chan, D.W. (2005). Self-Perceived Creativity, Family Hardiness, and Emotional Intelligence of Chinese Gifted Students in Hong Kong. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI(3). pp.47-56.
- Chiecher, A.C.; Elisondo, R.C.; Paoloni, P.V. y Donolo, D.S. (2018). Creatividad, género y rendimiento académico en ingresantes de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. (24). pp.138-151. <http://dx.doi.org/10.22201/issue.20072872e.2018.24.266>

- Colunga, S. y García, J. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*.16(2). pp.317-335.
- Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997). *Executive E.O: Emotional Intelligence in leadership & organizations*. Grossat/Putram.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins.
- Cuevas, S. (2014). Creatividad y modelos de enseñanza a través de la expresión corporal, en el ámbito de educación secundaria obligatoria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 4(5). pp.100-106.
- Dietrich, A. (2004). The cognitive neuroscience of creativity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 11(6). pp.1011-1026, <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758%2FBF03196731.pdf>
- Elisondo, R.C. y Donolo, D.S. (2016). Construcción y análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Acciones Creativas en población argentina. *Psiencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*. 8(1). pp.1-21 <http://doi.org/10.5872/psiencia/8.1.42>
- Elisondo, R.C. y Donolo, D.S. (2011). Los estímulos en un test de creatividad. Incidencias según género, edad y escolaridad. *Boletín de Psicología*. (101). pp.51-65. <https://bit.ly/3d6YUPh>
- Galvis, R. (2017). El proceso creativo y la formación del docente. *Laurus Revista de Educación*. 13(23). pp.82-98.
- Gardner, H. (1983). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Getzels, J.W. & Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Wiley.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Kairos.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Gómez, M.; Salazar M. y Rodríguez, E. (2014). Los talleres vivenciales con enfoques centrados en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales [versión electrónica]. *Revista Internacional en Psicología y Educación*. (16). pp.175-190.
- Guastello, S.J.; Guastello, D.D. & Hanson, C.A. (2004). Creativity, mood disorders and emotional intelligence. *Journal of Creative Behavior*. (38). pp.260-281.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*. (5). pp.444-454.
- Ivcevic, Z.; Brackett, M.A. & Mayer, J.D. (2007). Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*. (75). pp.199-235.
- Kaufmann, G. & Vosburg, S.K. (2002). The Effects of Mood on Early and Late Idea Production. *Creativity Research Journal*. 3-4(14). pp.317-330.
- Kenett, Y.N.; Anaki, D. y Faust, M. (2014). Investigar la estructura de las redes semánticas en personas de baja y alta creatividad. *Fronteras en Neurociencia Humana*. (8). <https://doi.org/103389/fnhum.2014.00407>
- Kim, K.H., Cramond, B. & Bandalos, D. (2005). The Latent Structure and Measurement Invariant of Scores on the TTCT of Creative Thinking-Figural. *Educational and Measurement*. 66(3). pp.459-477.
- López-Martínez, O. y Navarro-Lozano, J. (2010). Creatividad e inteligencia: un estudio en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*. 28(2). pp. 283-296.
- Mackinnon, D.W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*. (17). pp.484- 495.
- Márquez, M. y Gaeta, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 20(2). pp.221-235. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. & Sluyter, D.J. (Eds). *Emotional development and emotional intelligence*, pp.3-34. Basic Books.
- Mednick, S.A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychol. Rev.* (69). pp.220-231. 10.1037/h0048850
- Mefoh, P.C., Nwoke, M.B., Chukwuorji, J.C. & Chijioke, A.O. (2017). Effect of cognitive style and gender on adolescents' problem-solving ability. *Thinking Skills and Creativity*. (25) pp.47-52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.03.002>

- Mikulic, I., Crespi, M., Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias Socioemocionales para Adultos (ICSE). *INTERDISCIPLINARIA Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 32(2). pp.307-329. doi: 10.16888/interd.2015.32.2.7
- Miranda, L.; Almeida, L.S.; Morais, F. y Guisande, M A. (2012). Creatividad, inteligencia y rendimiento escolar: Estudio de las relaciones recíprocas en una muestra de 6º año de escolaridad. *Faisca*. 16(18). pp.68-83.
- Mora, E.; Bonilla, D.; Núñez, L. y Sarmiento, J. (2018). Inadaptabilidad de los docentes al manejo de plataformas virtuales: Caso EducarEcuador. *Conrado*. 14(62). pp.39-43.
- Morales, J.P. (2009). *Consecuencias psicosociales en los adolescentes en situación de desplazamiento*. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/1665> https://doi.org/10.48713/10336_1665
- Naderi, H.; Abdullah, R.; Aizan, H.T.; Sharir, J. & Kumar, V. (2010). Creativity, Age and Gender As Predictors of Academic Achievement Among Undergraduate Students. *Journal of American Science*. 5(5). pp.101-112.
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3).
- Orta, Y. y Bello, Z. (2016). Desarrollo de competencias emocionales: un programa de entrenamiento para directores en equipos de trabajo. *Folletos Gerenciales XX*. (1). pp.35-48.
- Ortega, M.A.; Llamas, F. y López-Fernández, V. (2017). Efecto de un programa de enseñanza creativa en las inteligencias múltiples y la creatividad en alumnos de 3 años. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 21(2). pp.67-83. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10325>
- Ortiz, D. y Chaskel, R. (2013). El impacto en niños y adolescentes de los eventos ligados al conflicto armado. *Programa de Educación Continua en Pediatría (PRECOP)*. 8(3). pp. 41-52. https://scp.com.co/precop-old/precop_files/modulo_8_vin_3/Imp_ninos_adol_conf_armado.pdf
- Papalia, M., Olds, M. y Feldman, M. (2010). *Psychologie du développement humain*. Groupe de Boeck.
- Pereda, N. (2012). Menores Víctimas del Terrorismo: una aproximación desde la victimología del desarrollo. *Anuario de Psicología Jurídica*. (22). pp.13-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=315024813003> <http://dx.doi.org/10.5093/aj2012a2>
- Preckel, F., Holling, H. & Wiese, M. (2006). Intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*. (40). pp.159-170.
- Prieto, M.D.; Sánchez, C.; Ferrando, M.; Bermejo, R.; Ferrándiz, C. y Parra, J. (2005). Creatividad, sobredotación y talento. *Revista de Investigación Psicoeducativa*. (3). pp.1-14.
- Raciti, P. (2016). Competencias socioemocionales: ¿cómo definir las y medirlas en una perspectiva sistémica? En *Ruta maestra* (edición 14). Santillana. <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/pdf/27.pdf>
- Ramírez, E.; Vizcaíno, A.E.; Guerra, L.E y Ramis, C. (2021). Competencias socioemocionales en trabajadores de gastronomía hotelera. Rutas a seguir para una intervención psicoeducativa. *Universidad & Sociedad*. 13(6). pp. 394-403. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2403>
- Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*. 60(3). pp.180-184.
- Repetto, E.; Beltrán, S.G.; Garay-Gordovil, A. y Pena, M. (2006). Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales -Importancia y Presencia- (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 17(2). pp.213-223.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8(5). pp.82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>
- Reyes, F.; Vera, L. y Colina, E. (2014). Estrategias creativas para promover el aprendizaje significativo en la práctica docente simulada. *Revista Opción*, 30(75). pp.55-74.
- Resurrección, D.; Salguero, J. & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of adolescence*. 37(4). pp.461-472.

- Ruiz-Aranda, D.; Salguero, J. & Fernández-Berrocal, P. (2011). Emotional intelligence and acute pain: The mediating effect of negative affect. *The Journal of Pain*. 12(11). pp.1190-1196.
- Sainz, M. (2008). Competencia socio-emocional de alumnos con altas habilidades y habilidades medias: percepción de padres, profesores y alumnos. (tesis de licenciatura). Universidad de Murcia.
- Sainz, M.; Soto, G.; Almeida, L.; Ferrándiz, C.; Fernández, M^a C. y Ferrando, M. (2011). Competencias socio-emocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. *REIFOP*. 14(3). pp.97-106. <http://www.aufop.com>
- Sali, G. (2019). Examining the development of creativity in adolescents in 9th and 12th grades: A four-year longitudinal study. *Creativity studies*. 12(4). pp.341-360. <https://doi.org/10.3846/cs.2019.10260>
- Salguero, J.; Fernández-Berrocal, P.; Ruiz-Aranda, D.; Castillo, R. y Palomera, R. (2015). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2). pp.143-152.
- Sánchez-Escobedo, P.; Misiūnienė, J. & Mockaitytė, E. (2015). A comparison of non-verbal creativity between Lithuanian and Mexican adolescents. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach / Tarptautinis Psichologijos Žurnalas: Biopsichosocialinis Požiūris*. (17). pp.25-38. <http://dx.doi.org/10.7220/2345-024X.17.2>
- Sánchez-Ruiz, M.J.; Hernández-Torrano, D.; Pérez-González, J.C.; Batey, M. & Petrides, K.V. (2011). The relationship between trait emotional intelligence and creativity across subject domains. *Motivation and Emotion*. (35). pp.461-473.
- Shouksmith, G. (1973). *Intelligence, creativity and cognitive style*. Angus & Robertson.
- Silvia, P.J. (2008). Creativity and intelligence revisited: A reanalysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*. (20). pp.34-39.
- Sternberg, R.J. (1988). *The nature of creativity*. University Press.
- Suñe, A.; Bravo, E.; Mundet, J. y Herrera, L. (2012). Buenas prácticas de innovación: un estudio exploratorio de empresas tecnológicas en el sector audiovisual español. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. 18(2). pp.139-147. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1135-2523\(12\)70004-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)70004-7)
- Taja, V.A; Tej, J. y Sirkova, M. (2015). Creative Management Techniques and Methods as a Part of the Management Education: Analytical Study on Students' Perceptions. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* (197). pp.1918-1925. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.563
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Velasco, N. (2016). *Estrategias creativas y su incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje área lengua y literatura a estudiantes de la escuela de educación básica "Isabel Herrera de Velázquez", cantón Milagro, Provincia Guayas*. Universidad de Babahoyo.
- Wallach, M.A. & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children*. Holt, Rinehart & Winston
- Weisberg, R.W. (1987). *Creativity: Genius and other myths*. Freeman
- Wolfrandt, U.; Felfe, J. & Koster, T. (2002). Self-perceived emotional intelligence and creative personality. *Imagination Cognition and Personality*. 21(4). pp.293-310.
- Yuste, C.; Martínez, R. y Galvez, J.L. (1998). *Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyGE3)*. CEPE.
- Zenasni, F. & Lubart, T. I. (2009). Perception of emotion, alexithymia and creative potential. *Personality and Individual Differences*. (46). pp.353-358.

Participación y consumo cultural



Participación y consumo cultural de adolescentes

Pedro Emilio Moras Puig

Introducción

Conocer las características de las prácticas culturales de los diversos grupos poblacionales, así como sus intereses y expectativas, son demandas esenciales para desarrollar acciones tendientes a estimular los consumos culturales, entendidos como la forma en que los sujetos se apropian e interactúan con los bienes y servicios culturales.

En la actualidad, en nuestro país existe una clara voluntad política de estimular la participación de las nuevas generaciones, como vía para garantizar el relevo artístico, preservar la continuidad de tradiciones culturales y alcanzar el máximo desarrollo cultural de la población. Cuenta para alcanzar estos objetivos con un sistema institucional de la cultura que incluye una amplia red de instituciones de incidencia nacional, provincial y municipal, las cuales brindan servicios tanto en zonas urbanas como rurales y desarrollan un conjunto importante de programas y proyectos. Esto indica cómo la acción cultural no se limita a capitales de provincias: en cada territorio existen representaciones de instalaciones y servicios culturales que garantizan el libre y pleno acceso a la cultura de todos.

Las nuevas generaciones configuran sectores poblacionales de gran valor, en tanto grupos que se encuentran en proceso de desarrollo y de construcción y configuración de identidades culturales. Abordar las peculiaridades de sus consumos resulta entonces una valiosa demanda por la responsabilidad que implica proyectar acciones que estimulen su desarrollo a partir del conocimiento de su estado actual.

En particular la adolescencia, por sus características y en especial por las transformaciones que acarrea, tendientes a la configuración de una personalidad adulta, deviene etapa de imprescindible conocimiento.

El presente artículo resume los principales resultados de la II Encuesta Nacional de Consumo Cultural realizada en el 2008 con población adolescente en los segmentos de edades de 12 a 14 años y 15 a 18 años; en un segundo momento se reseñan los principales hallazgos de investigaciones mixtas y cualitativas con adolescentes realizadas durante el quinquenio 2012-2017, así como un estudio realizado en el 2021 que explora la relación del público adolescente con las Casas de Cultura en tres municipios de La Habana, que permiten una mirada más actualizada de estos temas, aun cuando no pueden ser mecánicamente comparados por tratarse de aproximaciones hechas solo en la capital del país y en grupos poblacionales específicos. No obstante, ofrecen información sobre tendencias que se mantienen y de otras realidades contextualizadas por la aparición de nuevos objetos de consumo al alcance de la población.

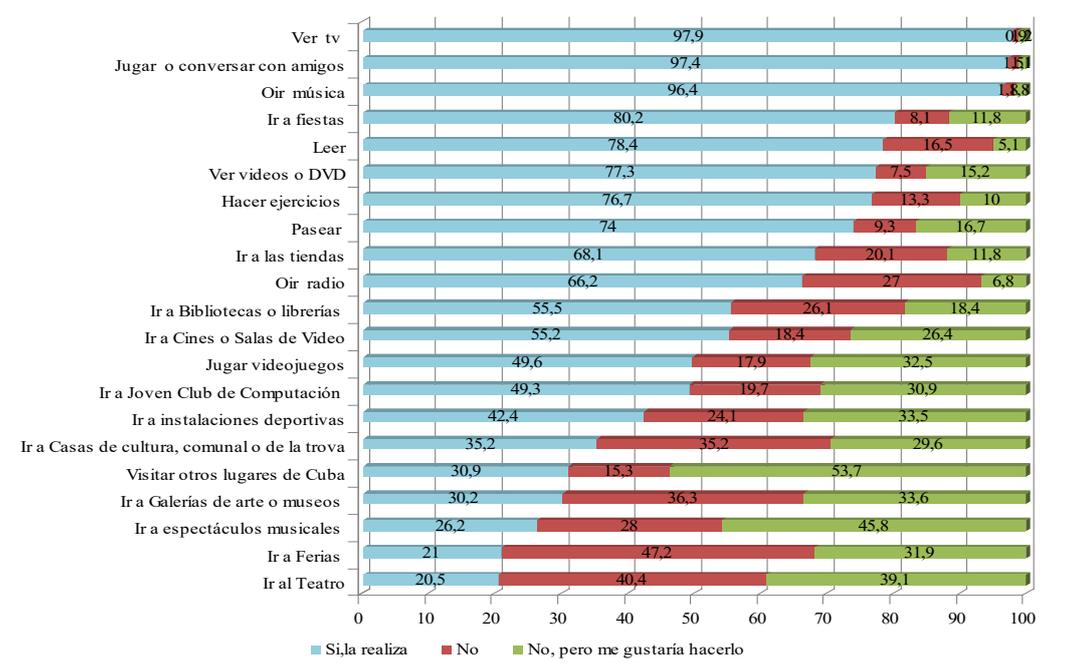
II Encuesta Nacional de Consumo Cultural

Consumo cultural. Grupo de 12 a 14 años

Este grupo poblacional se caracteriza por la diversidad de sus prácticas culturales. Es necesario precisar que, aunque unas se destaquen sobre otras, todas denotan interesantes niveles de realización, lo cual apunta a las potencialidades culturales de los adolescentes que ameritan un llamado especial a las instituciones culturales y escolares, para continuar estimulando su desarrollo. Veamos a continuación las principales tendencias identificadas.

Los comportamientos culturales de los adolescentes que alcanzan los mayores por cientos de realización (más de un 96%) son: ver televisión, jugar y conversar con amigos, oír música (figura 1).

Figura 1. Prácticas culturales en los adolescentes



Fuente: Elaboración propia.

Otras prácticas como ir a fiestas, leer, ver video y DVD, hacer ejercicios y pasear también muestran porcentajes importantes para este grupo de edad (más del 70%).

Escuchar radio es también una práctica de interés, pues el 66,2% declara su uso, no obstante la irrupción de las otras tecnologías, como reproductores de CD, mp3, mp4, etc., en la vida cotidiana de los sujetos.

Es de destacar la importancia que tienen las instituciones culturales para los adolescentes. Más del 50% asisten habitualmente a bibliotecas, librerías, salas de cine y de video, datos que muestran la significación que tienen estos espacios para la satisfacción de las demandas e intereses culturales de este grupo poblacional.

Por la importancia que tiene en el ámbito comunitario, como responsable de la mayoría de las acciones culturales de los territorios, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que un 35,2% visite Casas de Cultura. Si bien esta cifra puede no satisfacer las expectativas sobre su misión, representa un valor considerable que es necesario analizar a la luz de los siguientes argumentos.

Muchas de las acciones desarrolladas por dichas instituciones desbordan su espacio físico e implican a una gran cantidad de actores, lo que pudiera restar visibilidad a su real protagonismo. Por otra parte, su

significación puede variar de acuerdo con su ubicación geográfica y competencia con las ofertas de otras instituciones culturales en zonas urbanas. Todo ello apunta a la necesidad de estudios cualitativos que profundicen en el impacto real de sus acciones.

El resto de las instituciones culturales, alcanzan cifras no despreciables. Un 30,2 % frecuenta galerías y museos, un 26,2% espectáculos musicales, un 21% ferias y un 20,5% asiste al teatro. Estos espacios culturales tradicionales de ofertas artísticas, demandan competencias específicas, a lo que se suma que la posibilidad real de asistencia para este grupo de edades depende de las decisiones del adulto. Los datos indican que existen porcentos considerables (más de un 30%) desean contacto con estos espacios.

El 80,6% de los adolescentes declaran gustar de la lectura y un 78,4% dice que acostumbra a leer, cifras que denotan la efectividad de programas y acciones para el fomento de la lectura y el crecimiento de publicaciones dirigidas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

El 96,4% de los adolescentes afirman que disfrutar de la música ocupa un lugar especial en sus prácticas culturales, al margen del soporte en que esta se les presente. Su consumo se realiza a través de múltiples vías como la radio, la televisión y, en dependencia de las posibilidades de acceso, otras tecnologías como reproductoras de CD, computadoras, mp3, mp4, etc. Esta práctica constituye a su vez un eje estructurador de espacios de sociabilidad significativos para esta edad, como fiestas u otras actividades de interacción grupal. La asistencia a espectáculos musicales en vivo también tiene cierta relevancia para esta franja poblacional (26,2%).

Los adolescentes reconocen una alta asistencia a las salas de cine (55,2%). También, como vimos, la televisión y la radio constituyen elementos decisivos que aportan regularidad a los comportamientos culturales de este grupo poblacional. Como muestra el siguiente gráfico, el 97% de los muchachos entre 12 a 14 años declaran ver televisión, un 66,2% plantea oír radio; y a ello se suma la presencia de otros dispositivos como el video o el DVD que alcanza un 77,3% de utilización.

Al indagar sobre qué les gustaba ver por la televisión, los géneros que ocupan los primeros lugares en la estructura de preferencia son los musicales, cinematográficos, aventuras y telenovelas. Géneros que en buena medida se corresponden con intereses que apuntan a la vida adulta y que desplazan a otros que tipifican estadios anteriores de desarrollo. Esta etapa es reconocida como un período de tránsito entre el niño y el adulto, por lo que es frecuente que tiendan a conformar intereses y gustos que van distanciándose del mundo infantil.

Respecto a la radio, los programas musicales ocupan también el primer lugar, seguidos en porcentos menores, por los humorísticos, novelas y deportivos, datos que indican cómo la radio es utilizada fundamentalmente por adolescentes para escuchar música.

Pudo constatarse, además, cómo la utilización del video y el DVD, guarda similitud con las preferencias ya referidas para la televisión. Ver películas (82,4%) videos musicales y novelas (52,7%), ocupan los lugares principales. A ello se añade el disfrute de videojuegos, señalado por un 49. 6% de estos sujetos

En síntesis, ver películas ocupa un lugar privilegiado en las prácticas culturales en estas edades y es el principal uso que se le confiere en particular a los medios audiovisuales. Se va menos a las salas cinematográficas, pero se consume mucho cine, desde la pequeña pantalla, en la propia casa o en la de sus amigos.

Con respecto al tipo de películas que prefieren, se señalaron las policíacas (59,7%), comedias (50,3%) y dibujos animados (48,6%),

Algunas comparaciones entre prácticas de consumo cultural de adolescentes y adultos

Existe una tendencia a la disminución de las prácticas culturales de la población adulta, evidente en la mayoría de los campos abordados, lo cual se corrobora al explorar en las declaraciones de realización de comportamientos relacionados con la cultura artística literaria (Galerías y Museos, Casas de Cultura, Salas de Cine o Video, Teatro, Bibliotecas y librerías), espacios de sociabilidad (pasear por parques o plazas, ir a fiestas o asistir a espectáculos musicales en vivo) o medios (videos o DVD, escuchar música, ver televisión o escuchar radio), aunque con cierta tendencia a la estabilización en el uso de los medios de difusión masiva para los tres grupos de edades, excepto en el uso del video o DVD, a favor del adolescente.

Un comportamiento peculiar se registra en la asistencia a espectáculos musicales en vivo, ir a fiestas, pasear por la ciudad y escuchar música, que apuntan al predominio del grupo de adolescentes entre 15 y 18 años, prácticas que a nuestro juicio en la mayoría de los casos destacan una mayor autonomía en estas edades para el desplazamiento y por tanto para el uso y disfrute de diferentes escenarios culturales que en la etapa precedente.

En nuestra encuesta, las diferencias entre zonas urbanas y rurales solo pueden ser examinadas en la población mayor de 15 años. De esta manera encontramos similitud entre las prácticas de mayor relevancia, pues para ambos casos, se destacan: escuchar música, ver televisión y oír radio. No obstante, detectamos diferencias sensibles en algunas de ellas. En líneas generales las zonas urbanas superan a las rurales en todos los campos estudiados, excepto en escuchar radio y jugar dominó cartas y otros juegos.

Esta información apunta a la existencia de dinámicas diferentes de consumo cultural en ambos tipos de regiones, quizás condicionado por una mayor presencia y diversidad de instalaciones y espacios culturales en nuestras ciudades. Resulta curiosa la relevancia del radio en escenarios rurales, lo que apunta a la importancia y vigencia de este medio, mientras que el juego es también un comportamiento de singular trascendencia en este ámbito, el que sin duda funciona como alternativa de sociabilidad y de espacio cultural propio para distintos grupos poblacionales.

Existen diferencias sensibles a favor de las zonas urbanas en los comportamientos referidos al uso de videos o DVD y de la lectura de periódicos y revistas. Hechos que pueden estar apuntando a un mayor acceso, en el primer caso por la tenencia del equipamiento necesario y en el segundo, por una mayor distribución y circulación de publicaciones periódicas.

El resultado de la comparación de la población urbana de esta encuesta con respecto a la precedente (1998) indican: estabilidad de los patrones de consumo y un discreto crecimiento del uso y asistencia a instituciones culturales.

Un elemento a considerar y que es reiterativo en los estudios sobre prácticas de consumo cultural es la línea decreciente de prácticas en la medida en que avanza la edad. Esto es compatible con el criterio del carácter activo que moviliza la conducta del público de la cultura y el interés cognoscitivo que la motiva.

La adolescencia parece preparar el terreno hasta llegar en la juventud a estabilizar el público de las instituciones y espacios culturales, el cual tiende a reproducirse en las mismas proporciones focalizadas en jóvenes de alto nivel de escolaridad.

En el contexto cubano no existen grandes distancias entre los adultos y los adolescentes en cuanto al interés potencial por determinadas prácticas culturales, aunque su concreción resulte menos visible en

personas mayores, lo que indica el condicionamiento social que tienen determinados comportamientos y su transmisión de generación en generación. Tal es el caso del gusto por el cine y por la música, aun cuando sean diferentes los contenidos de sus demandas en cada manifestación, lo que se traduce en las diferencias en el tipo de música que se escucha o de películas que prefieren.

La conclusión más importante es el llamado de atención sobre la importancia de los consumos culturales de los grupos de adolescentes cubanos, que denotan diversidad de prácticas e intereses en formación por disímiles espacios, lo que obliga a nuestros promotores e instituciones a continuar estimulando y fortaleciendo vínculos y acciones necesarios para su desarrollo.

Pilotaje de la III Encuesta Nacional de Participación Cultural

Un estudio concebido como pilotaje previo a la III Encuesta Nacional de Consumo Cultural, fue realizado durante los años 2016 y 2017 en diferentes grupos poblacionales y permitió visualizar las prácticas de participación cultural en los barrios capitalinos. La muestra estuvo conformada por 5 grupos de adolescentes, 3 grupos de adultos medios y mayores y 1 grupo de jóvenes de las comunidades Pocito-Palmar, Pogolotti, Los Ángeles, Príncipe, Cayo Hueso, Cubanacán, Jesús María, El canal y Buenavista ubicados en los municipios de Marianao, Centro Habana, Plaza de la Revolución y Habana Vieja. Los resultados que a continuación presentamos reflejan las tendencias generales de la muestra, aunque en los grupos de adolescentes y jóvenes se identifican la mayor diversidad de prácticas.

Compartir con amigos y familiares y el uso de los medios de comunicación masiva constituyen las prácticas fundamentales detectadas. Todo lo cual hace que el espacio privado del hogar sea el escenario privilegiado en el devenir cultural de estos sujetos, en contraste con el pobre uso de los de carácter público y de naturaleza artística-literaria.

Las prácticas de consumo identificadas se focalizan alrededor de los medios de comunicación masiva. Lo que refleja el peso del campo audiovisual en la cotidianidad de los sujetos. Pero lo que se está produciendo es un desplazamiento del tipo de material audiovisual que se consume. Es decir, si antaño la población cubana disfrutaba de productos audiovisuales gestionados desde las instituciones estatales en la actualidad cada vez más ganan terreno los canales informales y no estatales. Así el 84,9 % de la muestra, declara un consumo audiovisual diferente a la oferta televisiva y de instituciones culturales, cuyo acceso proviene fundamentalmente de la compra (54,2). Lo interesante es que este consumo no sustituye la interacción con la programación televisiva, sino más bien que la complementa.

El abordaje de las prácticas de participación cultural en la contemporaneidad precisa una mirada básica a cómo interactúan los sujetos con las tecnologías de la comunicación. En el caso cubano el uso de la computadora y el acceso/uso de internet adquieren matices específicos.

El uso que las personas de la muestra hacen de las computadoras se encuentra muy marcado por el consumo de audiovisuales, dígame música con el 64,8% y películas, videos y series con el 54,2% de la muestra. Otro gran grupo de personas, en especial los adolescentes, las utiliza para jugar videojuegos (44,7%). Llama la atención que apenas el 15,1% usa las computadoras para navegar en internet y/o intranet, lo que contrasta con el alto porcentaje (79,3%) de personas con acceso a computadoras, ya sea en el trabajo, centro de estudio, casa propia, de un familiar o amigo.

A pesar del poco acceso a internet, el 27,4% lo usa fundamentalmente para bajar música, películas u otros materiales de entretenimiento. Es también significativo la interacción en las Redes Sociales (Facebook, Twitter, etc.), pues el 22,9% de las personas manifiestan esta preferencia. A pesar de la escasa e ineficiente conectividad en Cuba, la tendencia encontrada es semejante a las registradas en otras investigaciones internacionales.

Uno de los lugares de mayor frecuencia de asistencia de personas en la capital son las zonas wi-fi o las salas de navegación disponibles en la ciudad. El 41,3% de la muestra contactada manifiesta que asiste a estos lugares al menos una vez al mes, esta frecuencia es comparable a la asistencia a espacios de entretenimiento como discotecas, bares, cabarets y centros nocturnos estatales y con la asistencia a tiendas no estatales cuentapropistas o cooperativas informales. Como vemos los espacios públicos de conexión a internet/intranet han sido ampliamente acogidos por la población y se han insertado como escenario de relevancia en la vida cotidiana de las personas.

La participación cultural es un proceso condicionado por múltiples factores. Desde cuestiones contextuales hasta las que provienen de los sujetos. En este sentido las motivaciones y las dinámicas cotidianas son vitales.

Las motivaciones que acompañan la mayoría de las prácticas descritas anteriormente suelen asociarse a la sociabilidad con semejantes. El compartir con amigos y familiares (41,9%) es el más señalado, seguido por el entretenimiento y la diversión (31,3%).

Otros elementos importantes para comprender las prácticas detectadas tienen que ver con las barreras que existen para una interacción más sistemática con bienes y servicios culturales. Con respecto a esto los sujetos ubicaron en mayor proporción: falta de tiempo y compañía (57,5%), dificultades para acceder a entradas o reservaciones (51,4%), problemas con el transporte (50,8%) y precios elevados (44,7%). Este último elemento comienza a cobrar fuerza a partir de la irrupción del sector privado en la vida cultural de las ciudades, en tanto ofertas no accesibles a la mayoría de la población.

Adolescentes en barrios capitalinos

Los resultados que a continuación se presentan corresponden a una investigación realizada en el 2017 con 144 adolescentes de 12 a 14 años residentes en diferentes barrios capitalinos en situación de desventaja social (Comunidad de Cayo Hueso, Los Sitios, Príncipe, Santa Felicia y Zamora-Coco Solo).

Las prácticas culturales de estos adolescentes muestran rasgos propios de la edad, en primer lugar se encuentra el jugar o conversar con amigos que abarca al 97,9% de la muestra, aparejado con oír música (94,4%) y ver televisión (92,4%), le siguen ir a zonas con wifi o salas de navegación de ETECSA (86,1%), jugar o ver jugar video juegos (81,9%) e ir a fiestas (81,3%). Estos datos muestran cómo los adolescentes equiparan las actividades relacionadas con la socialización, propio de la etapa del desarrollo en que se encuentran, con el consumo de audiovisuales, los que sin dudas ocupan un lugar privilegiado en sus prácticas diarias. Una actividad que poco a poco ha ganado un espacio importante es el conectarse a Internet, la misma recoge no solo la conexión en sí, sino también todo el contexto de socialización que envuelve esta actividad entre adolescentes de un mismo grupo.

Por su parte el 75% declara ver materiales audiovisuales diferentes de la programación televisiva, cabe destacar en este punto el consumo de audiovisuales distribuidos por vías informales a los que tienen acceso, dígase “El Paquete Semanal” y “La Mochila”, aunque al ver las cifras la *asistencia a los Jóven Club* es apenas del 29,2% de la muestra (La Mochila se distribuye a través de los Joven Club), lo que prodría indicar que el consumo de estos audiovisuales es a partir del “Paquete” fundamentalmente. Relacionado con el consumo audiovisual el 67,4% expresa asistir a cines o salas de video.

Los tipos de programas que prefieren en la televisión son las películas (17%), las series (15%), los humorísticos (12%), musicales (11%) y telenovelas (11%). Estas preferencias reflejan el uso privilegiado de la televisión con el propósito del entretenimiento y la evasión de la realidad cotidiana, los Noticieros o Informativos son apenas vistos (1%), así como los programas culturales (1%). Por su parte los productos audiovisuales que los adolescentes prefieren en la televisión coinciden con los que prefieren en su consumo informal, dígase: películas, series, musicales/videoclip y novelas. Los géneros predilectos de películas y series son las comedias (58,3% y 50,7% respectivamente), los policíacos/acción (39,6% y 38,9%) y la ciencia ficción/fantástico (32,6% y 19,4%).

Las preferencias de nacionalidad de películas, series y novelas revelan resultados curiosos. En el caso de las películas en primer lugar se hallan las procedentes de los Estados Unidos con el 73,6% del total de la muestra y en segundo lugar las películas nacionales con una preferencia del 30,6%. Con respecto a las Series, estos adolescentes vuelven a elegir las de procedencia norteamericana (55,6%) y en segundo lugar las de origen europeo (34%). Las novelas muestran variaciones, en un primer lugar gustan de las cubanas (36,1%), seguidas por las latinoamericanas (27,8%).

Público adolescente en las Casas de Cultura

En una investigación realizada en el 2021 para explorar los públicos reales y potenciales de las Casas de Cultura en tres municipios de La Habana (Centro Habana, Cotorro y Arroyo Naranjo), se estudiaron las prácticas culturales de 67 adolescentes, analizando las peculiaridades de las mismas durante el período pandémico (COVID-19).

Los consumos mediáticos, uso de espacios de la ciudad y compartir con amigos son distintivos en sus prácticas, donde también aflora el internet en la búsqueda de nuevas relaciones virtuales. Actividades que por su remisión al espacio privado se mantienen en tiempo pandémico, excepto el uso de la ciudad por las limitaciones de movilidad que caracterizaron este período. No despreciable resultan los discretos contactos con manifestaciones e instituciones culturales, en especial con las casas de cultura.

Las principales prácticas de los adolescentes antes de la pandemia se concentran en: oír música; ver televisión; jugar o conversar con amigos; pasear por parques, plazas o lugares al aire libre y conectarse a internet. La música y la danza o ballet son sus principales intereses, aunque particularmente se agregan en:

- Centro Habana: religión y computación/programas informáticos.
- Arroyo Naranjo: computación/programas informáticos, temáticas relacionadas con el estudio e idiomas.
- Cotorro: teatro y deporte.

En cuanto a los tipos de actividades que demandan se identifican:

- Centro Habana: talleres/clases de alguna manifestación.
- Arroyo Naranjo: actividades festivas para adolescentes o jóvenes, competencias y concursos.
- Cotorro: actividades festivas para adolescentes o jóvenes.

A la Casa de Cultura reclaman, fundamentalmente, actividades diseñadas para ellos, donde pueden emerger fiestas, juegos, concursos, aspectos a tomar en cuenta en la vuelta paulatina a la normalidad, sin que ello deslegitime la realización de peñas, actividades y talleres que tipifican a la institución.

La pandemia contribuyó a consolidar tendencias de consumos mediáticos y uso del espacio privado, a lo que se añade un alto consumo de internet. Estos aspectos obligan a repensar estrategias de las instituciones en el regreso a la normalidad para atraer a los públicos.

La participación privilegiada, en todos los grupos poblacionales, es desde el consumo, es decir desde el disfrute de ofertas que las instituciones organizan, aunque se aprecian discretas cifras de personas implicadas en acciones de capacitación artística en la Casa de Cultura. Ello apunta a que los intereses cognoscitivos en torno a expresiones artísticas y culturales no son privativos de las primeras etapas del desarrollo y que pueden estar presentes en todos los grupos de edades.

Las convocatorias deben estar orientadas a grupos específicos a partir del conocimiento de sus gustos y demandas. Un rasgo común es la necesidad de que se ofrezcan opciones diferenciadas para los adolescentes, en tanto actividades que los reconozcan, signifiquen y representen.

A modo de cierre

El uso de los medios es elemento central para explicar el comportamiento cultural, es así la práctica de mayor recurrencia en países de diferentes latitudes, identidades y niveles de desarrollo. En este sentido autores como García Canclini (1992), en México, coinciden con la observación sobre el descenso en la asistencia a actividades urbanas e incremento de la utilización de aparatos de comunicación masiva en el marco familiar, así como la poca interacción con ofertas locales y bienes culturales “clásicos”, que recaen, fundamentalmente, en sectores de altos ingresos y niveles educativos superiores. Se relacionan estos fenómenos con un desnivel entre el crecimiento urbano y la estructura y distribución de los equipamientos culturales (escuelas, museos, librerías, teatros, cines). Fundamenta como la prevalencia del espacio privado, suple la desarticulación de la ciudad y se distancian cada vez más, los lugares de residencia del centro de la vida pública.

En Cuba, territorio que no se aparta de esta lógica, el desigual equipamiento no es totalmente aplicable como explicación a los fenómenos descritos, pues contamos con una infraestructura y diversidad de proyectos, que promueven la educación y la cultura, aun en los lugares más apartados. No obstante, se observa una centralización de instituciones y opciones culturales, en la capital y ciudades más importantes del país, que pone en posición de desventaja a las zonas periféricas, pertenecientes, incluso, a estos lugares.

Además del consumo de medios masivos, otra de las prácticas culturales de gran relevancia se refiere a espacios de sociabilidad propios, circunscritos al hogar. La casa, entonces, se convierte en el sitio donde se desarrolla la mayor parte de las actividades culturales. Este ámbito se ha tornado, gracias a

la tecnología, en un centro de recepción y de consumo inevitable, la cual ofrece una amplia variedad de soportes, que permite la circulación de expresiones culturales. Otros argumentos al respecto son: la ubicación de los centros culturales y las distancias que exigen recorrer a sus usuarios, las relaciones entre oportunidades de consumo y rutinas del tiempo.

Por otra parte, se reconoce que el uso de la ciudad no recae solo en las instituciones culturales, sino también en lugares públicos de carácter informal, como son: parques, plazas y espacios abiertos. El teatro, el ballet, los museos, las bibliotecas, las exposiciones y los conciertos de música clásica son prácticas de minorías, en casi todos los países de los que tenemos referencias. Esta situación ha remodelado el paisaje de las ciudades, mientras que algunos de los lugares tradicionales desaparecen o se replantean, otros empiezan a formar parte de los escenarios culturales.

Los resultados que aquí se presentan reflejan los principales hallazgos en investigaciones de prácticas culturales en adolescentes del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello: La encuesta nacional arrojó la importancia del uso de los medios masivos y en particular de la tv, la prevalencia de ámbitos privados y públicos de las ciudades sobre los institucionales de la cultura y el reclamo de espacios propios de sociabilidad en todos los grupos poblacionales, tendencias que una década después prevalecen en las realidades de la capital, aunque matizadas por la irrupción y desarrollo de tecnologías digitales y su amplio uso en los más jóvenes. De esta manera la programación televisiva tiende a completarse con el uso de otros dispositivos y los parques resultan espacio de gran asiduidad, ya no solo como lugar de encuentro sino por el acceso a la conexión de Internet, hechos que dan cuenta del carácter dinámico de los consumos culturales y la necesaria contextualización y sistematización que demandan estudios de esta naturaleza.

Referencias bibliográficas

- García Canclini, N. (1992). *El consumo cultural en México*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Linares, C., Correa, S. y Moras, P. E. (1996). *La participación: ¿solución o problema?* CIDCC Juan Marinello.
- Linares, C., Rivero, Y. y Moras, P. E. (2008). *Participación y consumo cultural en Cuba*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Linares, C., Rivero, Y., Moras, P. E. y Mendoza, Y. (2010). *El consumo cultural y sus prácticas en Cuba*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Moras, P. E. y Rivero, Y. (2015). *Participación cultural de la adolescencia en Cuba. Expresiones y claves para su comprensión*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello; UNICEF.
- Moras, P.E. (2005). Participación, subjetividad e investigación cualitativa. *Trabajo comunitario. Selección de lecturas*. Editorial Caminos.
- Moras, P. E., Linares, C., Mendoza, Y. y Rivero, Y. (2011). *Consumo cultural y adolescencia en Cuba. Reflexiones a partir de una Encuesta Nacional*. CIDCC Juan Marinello.
- Moras, P. E., Rivero, Y. y Reynó, M. de L. (2016). *Participación cultural a nivel comunitario. Una aproximación desde barrios habaneros*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Moras, P. E., Reynó, M. de L. y Rivero, Y. (2017). *Los adolescentes y sus prácticas culturales en comunidades habaneras*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Rivero Y., Moras, P.E. y Piedra, H. (2021). *Casas de Cultura, públicos y demandas*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones en el consumo cultural de niños, adolescentes y jóvenes cubanos

Mónica Guillén del Campo

Introducción

El uso e impacto de las tecnologías de la comunicación dentro del enfoque CTS+I, constituyen un importante objeto de investigación dado el papel relevante que desempeñan en la economía, la política y la cultura (Núñez, 2008). Su estudio se convierte en cuestión clave en el presente siglo XXI, pues el desarrollo tecnológico es un factor que tiene gran influencia en la sociedad contemporánea y en la vida del ciudadano común.

La tecnología, desde la representación actual, no se ve como un conjunto de productos, artefactos o técnicas, es decir, una ciencia aplicada que asume la existencia de un determinismo tecnológico como es considerada por el enfoque tradicional; sino que se entiende como un proceso social, expresión de las prácticas del ser humano como ser bio-psico-social, vinculado con valores e intereses de la sociedad, dado por la interacción de disímiles factores (Edgerton, 2004).

Así mismo, “la sociedad ha estado influenciada por grandes patrones que han definido nuestro destino; como la religión, la guerra, la economía y la política; el horizonte de hoy día lo lidera la tecnología” (Cantor, Pérez y Carrillo 2018, p.71); de modo que resulta difícil, si no imposible, concebir el desarrollo próspero y sustentable de cualquier actividad comercial, social, humana, a espaldas de ella. Cuba no está ajena a este fenómeno, de ahí que exhiba elevadas cifras relacionadas con el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC).

Algunas de las razones que argumentan el auge de las TIC's en nuestro país y en el mundo, con independencia de las circunstancias especiales impuestas por la pandemia de COVID-19, se relacionan con: su fácil acceso dada la diversidad de dispositivos disponibles (teléfonos inteligentes, tabletas digitales, laptops, computadoras de escritorio, televisores inteligentes, entre otros aparatos electrónicos); el alcance, la inmediatez y la descentralización de la información que se genera y comparte en ellos; las características distintivas de las prácticas comunicativas que promueven, entre las que destacan la interactividad,¹ reticularidad,² hipertextualidad³ y multimedialidad;⁴ así como, y condicionado por todo lo anterior, el entretenimiento, aprendizaje, actualización y socialización (o desconexión propia y de otros a voluntad) que proporcionan (Medina, 2020).

1 Participación activa del usuario. Se evidencia en la posibilidad de retroalimentación (donde hay o puede haber intercambio de roles) en tiempo real y en tiempo récord (Internet y análisis de redes sociales, 2020, p.25).

2 Modelo organizado en forma de red. Expresa la presencia de muchos puntos de emisión-recepción en un mismo espacio (Internet y análisis de redes sociales, 2020, p.25).

3 Estructuras textuales no secuenciales. Los enlaces permiten al usuario la construcción de sentido desde un orden no lineal y la autonomía para establecer su propio mapa de lectura (Internet y análisis de redes sociales, 2020, p.25).

4 Convergencia de medios y lenguajes. Posibilidad de mezclar varios formatos/soportes en un mismo sistema expresivo (Internet y análisis de redes sociales, 2020, p.25).

En este trabajo serán analizadas —de forma sencilla y breve— tres categorías vinculadas con la comunicación, por el importante papel que desempeñan en el desarrollo de los seres humanos: *tecnologías de la información y las comunicaciones* (TIC); *consumo cultural* que de estas realizan los adolescentes y jóvenes, y las *mediaciones sociales* que atraviesan el consumo, principalmente la mediación institucional vinculada con la familia.

El consumo de medios de comunicación social representa una de las prácticas culturales más frecuentes dentro de la población infanto-juvenil cubana. Dada la importancia y el alto nivel de consumo de los medios, resulta necesario el estudio de sus necesidades, intereses, expectativas y tendencias en materia de consumo cultural. Asimismo, es importante conocer cómo los públicos interactúan con los medios para el perfeccionamiento continuo de los lineamientos generales de la política de comunicación y de las prácticas comunicativas.

Al ser este un tema de sumo interés para la toma de decisiones en cuanto a las estrategias a seguir para el diseño de políticas de programación dirigidas a diversos públicos, a la planificación estratégica del sistema mediático cubano, con sensibles implicaciones en diversas áreas de la sociedad, y de otras organizaciones que trabajan con públicos infantil y adolescente,⁵ se considera oportuno realizar sistemáticamente análisis sobre el contexto actual de los públicos, consumidores, usuarios, sujetos y su relación con el consumo de medios.

Este trabajo tiene como propósito analizar el uso e impacto que tienen las TIC en los niños, adolescentes y jóvenes cubanos. Para dar cumplimiento a este objetivo se examinará el desarrollo de las nuevas tecnologías en el campo de los medios de comunicación y su impacto en la sociedad, así como el consumo cultural que estos públicos hacen de ellas, y la influencia de las mediaciones sociales en el consumo.

Aspectos a desarrollar

Desde el siglo XIX la humanidad ha presenciado una serie de cambios que han propiciado escenarios que configuran y reconfiguran constantemente la manera en la que los seres humanos se comunican. La creación de la imprenta, la revolución industrial, la aparición del cine, la radio y la televisión, y más recientemente los avances producidos en las tecnologías de la informática y la comunicación, han favorecido el desarrollo de la investigación en este campo (Edgerton, 2004; Núñez, 1999, 2008). Vivimos en una época marcada por el creciente avance de la tecnología. El desarrollo y perfeccionamiento de sistemas y equipos han creado las bases materiales y tecnológicas para el desarrollo vertiginoso de la comunicación. La globalización mediática hoy se consolida por los progresos que la tecnociencia ha hecho posible.

El uso de las TIC ha provocado cambios profundos en la sociedad, es casi imposible imaginar la vida cotidiana sin ellas, más allá de la información o la inmediatez de comunicación que facilitan. Las TIC suponen una ruptura en cuanto a las formas de relación y comunicación, se han convertido en el contexto donde se desarrolla parte de la vida social.

Se vive un fuerte cambio, una revolución tecnológica que avanza a grandes sacudidas, aunque no es universal, pues no hay que olvidar la existencia, en un mundo profundamente desigual, de un gran abismo Norte-Sur que separa a ricos y pobres (Ramonet, 2011). En América Latina, el crecimiento de las TIC y el acceso a estas

5 Otras de las organizaciones que se pueden beneficiar de los resultados son Ministerio de Educación (MINED) y UNICEF.

también es profundamente desigual; hay una brecha digital entre los países de la región como a lo interno de ellos, asociada —entre otras cuestiones— a los niveles de ingresos de los hogares.

La industria moderna de las TIC ha desatado hoy nuevas polémicas. Una de ellas se relaciona con el papel que desempeñan las llamadas nuevas tecnologías en el campo de los medios de comunicación, que ha desplazado paulatinamente las tradicionales formas de comunicación e interacción social, y el consumo y uso de los viejos medios. Otras se refieren al impacto que puede o no tener en los comportamientos de las personas, en los patrones de las relaciones interpersonales y todos los aspectos de la esfera pública y privada, en los valores sociales y en las ideologías, entre otras (Trejos y Winner, 2003).

Comparto la idea de Ramonet (2015, p.1) cuando afirma que:

la evolución tecnológica ha hecho que la fidelidad a las televisoras sea otro elemento perdido; lo que ha obligado a las casas productoras a adentrarse en nuevos escenarios de competencia, que suponen nuevas maneras de dialogar con las audiencias y de plantearles un sistema de consumo. No se trata solo de un cambio de tecnología y el paso hacia la era digital, sino una transformación del pensamiento y del alcance del consumidor en el proceso de socialización del conocimiento.

Aun cuando en nuestro contexto no se produzcan y difundan desde un enfoque multiplataforma⁶ los productos, sobre todo audiovisuales, generados por los medios tradicionales, no escapan al impacto de las redes sociales digitales. Por el contrario, en correspondencia con sus índices de audiencia y gusto, encuentran en ellas un espacio de continuidad y re-creación, dado el papel activo esencial de la audiencia y su generación de contenidos “(parodias, recaps, falsos tráileres, finales alternativos y el desarrollo de espacios interactivos para albergarlos) [que] pueden interpretarse como indicadores del éxito o no de estas propuestas” (O’Connor, 2020, p.1).

Para quienes investigan desde y para los medios, este fenómeno constituye “un llamado de atención hacia el escenario donde hoy en día se liberan las verdaderas batallas de legitimación o no de un producto: Internet y las redes sociales” (O’Connor, 2020, p.1). Es, por tanto, no solo pertinente y útil, sino también un imperativo hacer un uso cada vez mayor y mejor de dichos medios y de toda la riqueza informativa que proveen, para tributar a la comprensión y el análisis de los fenómenos sociales abordados desde la investigación científica; toda vez que se les apliquen, según corresponda, los métodos de validación que forman parte de su arsenal metodológico. Ello podría redundar en mayor veracidad de la información y rentabilidad de la actividad comercial de la que se nutre tal investigación (Medina, 2020).

El consumo de los medios de comunicación, como el de los bienes culturales de manera general, se expresa en prácticas concretas que necesariamente remiten a la acción directa (Linares, Rivero y Moras, 2010). Se habla de consumo cuando vemos la televisión, oímos un programa radial, enviamos un mensaje de texto a través del teléfono celular, oímos música con los reproductores digitales o enviamos correos electrónicos. Estas y otras formas de interactuar con los medios se constituyen en prácticas de consumo que invitan a pensar cómo los diferentes grupos sociales, etnias y regiones utilizan los medios, qué significado adquieren para su vida cotidiana y cómo se construyen nuevas formas de comunicación,

6 También denominado híbrido, transmedia, crossmedia: de convergencia entre los viejos y nuevos medios; sin límites entre lenguajes, formas y roles; con contenidos más dinámicos y participativos al ser la comunicación multidireccional (O’Connor, 2020).

interacción y empleo del tiempo libre. Desde esta mirada, el consumo cultural debe ser visto como un proceso activo de creación y producción, y no un proceso pasivo de consumo y de ociosidad (Canclini, 1992).

El consumo de medios audiovisuales se entiende como el conjunto de procesos socioculturales en los que se realizan la apropiación y los usos de los productos audiovisuales como son: la radio, TV, cine, y nuevas tecnologías como DVD, VCD, computadora/Internet (Medina, 2006). Por su parte, el consumo de medios comprende: los hábitos de audiencia, que recogen la frecuencia habitual de exposición de los sujetos a cada medio, así como los espacios, secciones o programas que ven, leen o escuchan habitualmente; los usos y preferencias que vienen dados por información complementaria relacionada con evaluaciones e intereses de los sujetos hacia cada medio, y el lugar donde se consume.

Los aportes del paradigma cultural latinoamericano vinculados a los procesos comunicativos y de consumo cultural son recogidos en el siguiente análisis de la profesora Nora Gámez: “Sin dudas, pasar de la comunicación a la cultura, es decir, comprender las lógicas culturales de los procesos comunicativos, así como las lógicas comunicativas de los procesos culturales ha resultado esencial para el desarrollo de la Teoría de la Comunicación...” (Gámez, 2005, p.60).

A pesar de estas concepciones, todavía subsisten algunos autores latinoamericanos que defienden los postulados de la teoría de *Usos y Gratificaciones* y cuando hablan de consumo están diciendo lo mismo que en la década del '40 o del '50 en los Estados Unidos. ‘Vamos a ver quienes consumen tales medios y vamos a sacar porcentajes de oyentes de tal tipo y tal otro’, sin cuestionar en lo absoluto qué significa el consumo. De esta manera, se ve el consumo como una simple descripción de los comportamientos de los sujetos con respecto a los medios, pero sin ninguna incorporación del entorno cultural (Alonso y Saladrigas, 2006).

Ante los cambios tecnológicos y el consumo creciente de las TIC, los adolescentes y jóvenes han dejado de ser usuarios pasivos y han comenzado a actuar como entes activos en cuanto a sus prácticas culturales, manifiestan o no comportamientos críticos y selectividad en la exposición a determinados bienes culturales, y desarrollan una participación protagónica y responsable, no solo como espectadores, también como productores de sentido y emisores.

Para eso se debe considerar que las TIC no son únicamente un conocimiento técnico, una habilidad discreta, que producen cambios en las personas independientemente del contexto. Por el contrario, las TIC son una práctica social; es decir, están inmersas dentro de contextos sociales; su uso no puede aislarse del ambiente sociocultural. Por tal razón, involucran comportamientos, valores y significados asociados a ellas, y están inscritas en las relaciones de poder y desigualdad que atraviesan la sociedad.

A partir del desarrollo del capitalismo y el incremento de la producción y el consumo en las sociedades modernas, este último ha dejado de ser un proceso meramente económico para convertirse en un proceso y una práctica cultural; es decir, cualquier práctica de consumo en relación con las TIC y con la cultura general implica en sí un acto cultural.

Desde esta posición, el consumo cultural de las TIC deviene en un proceso social en el que se configuran sentidos psicológicos. Los significados que adquieren los bienes, en este caso las tecnologías de la comunicación, resultan de especial relevancia en la configuración de lo cotidiano y en la manera en la que los individuos organizan su relación con el entorno. La idea de que el consumo conlleva un uso determinado, pone de relieve el significado que los medios adquieren en la vida social e individual de los sujetos (Canclini, 1992).

Consumo de las TIC por los públicos adolescentes y juveniles

En la actualidad, en Cuba se ha experimentado un cambio en el consumo audiovisual (Guillén, 2018, 2019). Es decir, desde el 2014 —año en que se realizó el segundo Estudio General de Medios— hasta la fecha, han tenido lugar en el país diversos cambios desde el punto de vista de la comunicación. La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), principalmente la telefonía móvil y el uso de internet, unido a los cambios socioeconómicos, han producido importantes transformaciones en el consumo de los medios de comunicación por parte de los niños, adolescentes y jóvenes y, a su vez, se han diversificado las formas de entretenimiento de las personas.

Hoy se vive en un escenario mediático diverso, donde el televidente joven se enfrenta a referentes cada vez más plurales. Esto incluye el consumo de las TIC y de los llamados medios alternativos, que se ha extendido entre los niños, adolescentes y jóvenes. El espacio digital está en ascenso, hay mayor cantidad de canales en la sociedad cubana y los jóvenes cada vez están más conectados (Guillén, 2018, 2019).

El consumo de las TIC, como el de bienes culturales en general, se expresa en prácticas concretas que —necesariamente— remiten a la acción directa. Las formas de interactuar con los medios se constituyen en prácticas de consumo que invitan a pensar cómo los diferentes grupos sociales, etnias y regiones utilizan los medios, qué significado adquieren para su vida cotidiana y cómo se están construyendo nuevas formas de comunicación, interacción y empleo del tiempo libre. Desde esta mirada, el consumo cultural debe ser visto como un proceso activo de creación y producción, y no un proceso pasivo de consumo y de ociosidad.

El uso de la televisión, la internet, las redes sociales, los medios impresos, el cine, el consumo del paquete semanal, el empleo de dispositivos móviles, entre otros, son herramientas de comunicación con gran influencia en la conducta y en los hábitos de los adolescentes y jóvenes (Linares et al., 2010; Peñalver, 2014; Guillén, 2014, 2018). Es por ello que las influencias recibidas marcarán gran parte de sus gustos y preferencias, incluido el consumo cultural que de las TIC se realicen.

A nivel mundial, el análisis o estudio del consumo audiovisual se hace a través del *Estudio General de Medios*, de investigaciones concretas sobre la temática o mediante observatorios de ocio y entretenimiento (Medrano, 2010). En Cuba, diversas instituciones⁷ han llevado a cabo encuestas de consumo cultural o similares, lo que ha permitido contar con información sistemática desde diversas miradas, como la sociológica, la psicológica y la investigación en comunicación.

En diversas investigaciones sobre prácticas culturales de la población cubana se ha puesto en evidencia que el consumo de medios de comunicación, principalmente de los medios audiovisuales y tecnológicos, ocupa un lugar relevante para el público joven, quien resulta ser más activo en sus consumos culturales. Se puede afirmar hoy que estos son nativos digitales y parecen estar más preparados que los adultos para usar los medios audiovisuales. Los consumos más frecuentes que tipifican a estas edades son: ver televisión, escuchar música, ver DVD, usar la PC e internet, usar el móvil, leer, usar videojuegos, etcétera (Linares, 2010; Peñalver, 2014; Guillén, 2018, 2019).

El Centro de Investigaciones Sociales da cuenta en sus investigaciones del creciente uso de los medios y redes sociales digitales entre la población cubana, sobre todo por los adolescentes y jóvenes, (Guillén 2017; Medina, 2020) reconocidos como nativos digitales (nacidos en la época de auge de las tecnologías);

7 Centro de Investigaciones Sociales de RTV Comercial (CIS) (2009, 2013, 2014), Instituto Cubano de Investigación Cultural “Juan Marinello” (2010), Centro de Estudios Sobre la Juventud (Encuesta Nacional de Juventud, 2012).

a pesar de las dificultades y limitaciones en su empleo a causa del recrudescido bloqueo económico impuesto por Estados Unidos a Cuba.

Los adolescentes y jóvenes ante las nuevas tecnologías, más allá de las informaciones que brindan los datos referidos a la disponibilidad y uso de estos medios, muestran comportamientos disímiles vinculados a la complejidad de las propias tecnologías, a la diversidad social, entre otros (Guillén, 2014).

El impacto de las tecnologías sobre el consumo juvenil sigue suscitando argumentos a favor y en contra. Si bien hay formas de consumo que pueden ser perjudiciales, que existe la adicción a los ordenadores y otros efectos negativos, no se debe olvidar que los adolescentes y jóvenes participan activamente de la selección, recontextualización y redefinición de las tecnologías.

Existen puntos de vista negativos, una imagen dada sobre el impacto nocivo de las TIC en los adolescentes y jóvenes, centrada en ideas como el aislamiento, la adicción, el silencio y la reclusión, el acceso clandestino a contenidos prohibidos, la exposición a informaciones nocivas para su formación, la reducción del tiempo en familia, la pérdida de tiempo, el gasto inútil de dinero en entretenimiento, la promoción de violencia, desigualdades de raza, clase, género y edad (Muros, 2013, Ames, 2014; Pino, s/f).

Sin embargo, estudios sobre este tema refieren que muchos jóvenes son capaces de establecer una distancia crítica con los contenidos de las actividades que realizan; que las TIC tienen potenciales beneficios para la educación, permiten un mayor acceso a la información, la posibilidad de complementar el apoyo social, así como desarrollar la propia individualidad e identidad; los jóvenes buscan comunicarse con amigos y familiares, relacionarse los unos con los otros por el chat o juegos, mantener los vínculos que ya tienen cara a cara y transformarlos. Es decir, utilizan las TICs no como una forma de aislarse, o de usar la tecnología en sí misma, sino como una herramienta fundamental de relación.

De las TICs, los videojuegos tienen un lugar destacado en la vida de los adolescentes e influyen en su forma de relacionarse, de interactuar, etc.; han pasado a formar parte de su desarrollo personal y social, y actualmente tienen una posición primordial en su entretenimiento, ya sea en grupo o individualmente.

Los videojuegos van más allá de una simple forma de ocio y se han convertido en un importante agente socializador, a través de los cuales los adolescentes aprenden patrones de comportamiento que, según el tipo de videojuegos consumidos, pueden ser positivos o negativos. Además, estos configuran la identidad de muchos adolescentes y jóvenes; ya que los contenidos que presentan son un referente significativo en la construcción de la identidad.

Entre los videojuegos, una de las modalidades más populares es la que recrea acciones violentas y la mayoría de los que se consumen no son aptos para grupos etarios más jóvenes. La violencia es uno de los patrones de comportamiento más transmitidos por gran parte de los videojuegos más populares. Como refieren diversas investigaciones a nivel mundial, los videojuegos de contenido violento tienen repercusiones mucho menos inocuas de lo deseable, ya que un consumo reiterado facilita la normalización de la violencia y la insensibilización de las personas ante ella (Guillén, 2020).

Estos dispositivos digitales crean una realidad paralela, pero muy realista y detallada, recrean todo tipo de lugares y situaciones y, además, consiguen cautivar la atención de diversos públicos, cada vez a más tempranas edades. En este sentido, se consideran como factores de gran motivación para el acceso a los videojuegos: el poder empezar a jugar donde se ha dejado la partida, la posibilidad de jugar de

forma online y de entablar nuevas amistades, la ambición por ganar y liderar, la posibilidad de evadir los problemas de la vida real en un mundo ficticio al que pertenece el avatar, entre otros.

Por otra parte, es importante señalar que el consumo cultural que se realiza en Cuba asociado a las TIC no alcanza a la mayoría de los adolescentes y jóvenes, pues muchos no tienen acceso a ellas, lo que puede estar condicionado —entre otras cuestiones— por una menor posibilidad de tenencia de equipamientos tecnológicos, el costo de las tecnologías; así como también se relaciona con las capacidades para usar las TIC y con la poca accesibilidad a la red.

El uso de medios tecnológicos solo puede entenderse en relación con las características psicosociales de los individuos y las posibilidades de tenencia y acceso a los mismos. Estos factores condicionan las prácticas de consumo, las que, a su vez, van a estar determinadas por diversos factores y por la frecuencia con que los adolescentes interactúan con los medios, el tiempo que dedican a ello y la selección de los productos comunicativos que se ofrecen. Estas prácticas van a estar motivadas por la gratificación que produce la satisfacción de necesidades cognitivas, de entretenimiento y/o de comunicación y, a su vez, la satisfacción que provoca el consumo de ciertos medios, reafirmará los deseos de seguir usándolos.

En este sentido, el consumo cultural es un proceso complejo mediado por múltiples factores, tanto internos como externos, que influyen en la configuración de lo cotidiano, en los patrones de consumo, en la manera en la que los individuos organizan su relación con el entorno, en los comportamientos, en la formación de valores, entre otros elementos (Orozco, 1991a; Barbero, 1991, 1997).

El uso de las TIC y las formas en que los sujetos se apropian de ellas, incide en la construcción de identidades. Los valores a lo interno de la sociedad, ya sean culturales, políticos o de otro tipo, ayudan a configurar este complejo proceso que, a su vez, incide y reconfigura esos valores.

El contexto sociocultural en el que se encuentran los adolescentes es un mundo interactivo y dinámico. La recepción de los productos mediáticos forma parte de su vida cotidiana. Como consumidores activos, estos dan sentido a los mensajes de acuerdo a su subjetividad y a sus circunstancias de vida, por lo que un mismo mensaje puede ser entendido de manera diferente en contextos disímiles.

Según diversas investigaciones realizadas por la autora, se puede afirmar que las prácticas de consumo de los adolescentes estudiados giran —fundamentalmente— en torno al uso de los medios de comunicación social; lo cual apunta a la importancia de estos como agentes socializadores en el aprendizaje cultural de este grupo poblacional.

Entre las principales prácticas de consumo en los usos del tiempo libre, vinculadas con los medios de comunicación y/o tecnologías, que con mayor frecuencia realiza la muestra estudiada se encuentran: jugar en el móvil o en el tablet, escuchar música y ver televisión; estas a su vez coinciden con las tres actividades que más prefieren realizar. En este orden, le siguen ver materiales en DVD o computadora y acceder a las redes sociales. La mayor parte de los sujetos estudiados refiere consumir varios medios a la vez en su tiempo libre; por ejemplo, ven tanto la televisión como el DVD, entre otros.

En este sentido, los dispositivos móviles para jugar son los medios que se eligen con más frecuencia para el entretenimiento. Aunque la costumbre de ver la televisión durante el tiempo libre se mantiene alta, esta ya no domina el ocio de los adolescentes como sucedía en años anteriores. Este consumo coexiste con el de materiales audiovisuales alternativos, el uso videojuegos, de Internet y las tecnologías, que

cada vez es más elevado y desempeña un rol importante dentro de las actividades que realizan estos sujetos (Guillén, 2018, 2019).

Lo anterior hace referencia a que el consumo de los llamados medios alternativos convive con los medios tradicionales, y su uso aumenta entre los adolescentes. Los medios y/o tecnologías que con más frecuencia emplean los adolescentes son los dispositivos móviles y la televisión. Es decir, los dispositivos móviles, la televisión y la computadora son los medios elegidos habitualmente por los adolescentes para disfrutar de su tiempo libre; lo que indica que estos medios de comunicación ocupan un lugar destacado en las prácticas culturales de este grupo etario y se convierten en organizadores de su vida cultural.

Asimismo, los materiales audiovisuales que se consumen de manera alternativa pueden resultar novedosos y diferentes a los transmitidos por la Televisión Cubana. En su mayoría son de procedencia extranjera y constituyen propuestas que se distancian de los intereses que, en materia de difusión, poseen nuestros medios de comunicación.

Todos los materiales que se comercializan ponen en evidencia un grado importante de internacionalización del mercado y del consumo de audiovisuales, no necesariamente en consonancia con jerarquías estéticas, ideológicas, etc., coherentes con las que rigen la Televisión Cubana como televisora estatal y de servicio público. Todo ello condiciona experiencias, referentes, gustos y expectativas en los espectadores, por lo cual se hace cada vez más necesario conocer cómo evolucionan las necesidades y los posicionamientos de los receptores frente al mundo del audiovisual medio, junto con las complejidades del tejido social cubano (Guillén, 2018).

Los materiales preferidos para el consumo son principalmente las películas, seguido de los dramatizados; los cuales resultan, a su vez, los de mayor peso en las diversas ofertas que se realizan tanto por el *paquete semanal*, como por otras vías. Estos resultados se han relacionado con los formatos preferidos de la parrilla televisiva: películas, series y novelas, que vuelven a ser los más demandados en las vías alternativas. Esto refleja que, a pesar de que existe una disminución de la asistencia al cine por parte del público juvenil, el consumo cinematográfico es elevado y continúa siendo de importancia en la organización del tiempo libre. Hoy día son otras las vías de acceso para ver películas, como la televisión, el DVD, dispositivos móviles e Internet.

Como se ha señalado en diversos estudios del Centro de Investigaciones Sociales, los adolescentes prefieren —fundamentalmente— la programación de adultos frente a la programación infantil-juvenil. Es decir, existe una tendencia desde edades tempranas a consumir productos televisivos destinados a mayores, lo cual se acrecienta con la edad. Resultados similares se han obtenido en estudios realizados a nivel mundial sobre consumo televisivo (Medrano, 2010; Morales, 2010; Sierra, 2010).

Los contenidos de los materiales se orientan, sobre todo, a la satisfacción de necesidades de entretenimiento. Los públicos estudiados escogen los diversos medios, principalmente, como una vía de entretenimiento por encima de brindar información y aprender; de ahí que las preferencias de los contenidos audiovisuales se vinculen a este motivo. Los elementos positivos asociados al consumo de materiales audiovisuales alternativos son —fundamentalmente— la posibilidad de seleccionar qué ver y cuándo hacerlo; el entretenimiento y la distracción que proporcionan, ver algo que no se transmite por televisión.

Usar los medios como una práctica de recreación permite orientarse a ellos para suprimir el aburrimiento u ocupar espacios libres, siempre que no existan otras actividades para realizar. Hoy los adolescentes hacen un consumo de los contenidos audiovisuales más adaptado a su tiempo libre y a sus gustos particulares, se percibe una individualización del consumo, ya que solo ven sus programas preferidos, lo ven cuando quieren y buscan a través de vías alternativas lo que les gusta.

Como se ha observado durante las investigaciones realizadas, la gama de materiales a la que tienen acceso los adolescentes es amplia, y a través de diversas vías, principalmente el *paquete semanal*, con un significativo nivel de actualidad, lo cual va configurando distintos procesos de consumo material y espiritual en la sociedad, además de expectativas de la población. Lo anterior define un acceso superior de estos públicos a materiales audiovisuales de disímiles procedencias, calidad, valor estético, contenido ideológico, etc., que complejizan no solo el ámbito del consumo propiamente audiovisual, sino también el cultural; por ello se hace cada vez más necesaria la alfabetización mediática de este grupo etario.

En el actual contexto socio-económico del país, de perfeccionamiento de los procesos de creación, realización y establecimiento de estrategias comunicativas para los medios, los estudios que se realicen sobre consumo en los públicos infantil y juvenil nos ofrecen una panorámica general del comportamiento de los adolescentes en cuanto al consumo audiovisual alternativo que realizan.

Consumo cultural y mediaciones sociales

En sus orígenes, el paradigma de la mediación se relacionó con los medios masivos de comunicación, sobre todo, vinculado con la emisión. No fue hasta la década de los ochenta que la mediación se relaciona a la cultura y los movimientos sociales en Latinoamérica y su principal exponente fue Martín Barbero; así como con los procesos de aprendizaje informal de la televisión, a partir de los estudios desarrollado por Orozco (Alonso y Saladrigas, 2006).

Esta corriente teórica estuvo estrechamente vinculada con los estudios culturales, de recepción y consumo; se nutrió de fuentes como la Semiótica, la Sociología de la Cultura de Bourdieu, los Cultural Studies, entre otras, todas interesadas en el proceso de la recepción. El cambio en la concepción misma de la mediación permite enfocarse en el proceso de la recepción y abordar la interacción entre los medios y las audiencias.

Martín-Barbero (1991) realiza un análisis del concepto de mediación a partir de las relaciones entre comunicación y cultura. Su concepción difiere de la planteada por Serrano, pues abre la investigación a una serie de prácticas comunicativas cotidianas más allá de la problemática de los medios, así como traslada el interés hacia la comprensión de papel activo de los sujetos en la producción de sentido. “Desde el punto de vista metodológico, si Martín Serrano estudia los productos comunicativos, Martín-Barbero estudia sus usos, así como las lógicas (mediaciones) que atraviesan y organizan todo el proceso comunicativo” (Gámez, 2005, p.3).

Martín-Barbero (1987, p.25) define las mediaciones como “el lugar desde donde se otorga el sentido a la comunicación”. Este autor en *De los medios...* (1987), refiere un grupo mediaciones como el *habitus*, la cotidianidad familiar, la temporalidad social y las competencias culturales.

El consumo de los medios de comunicación repercute en la producción cultural, y su incidencia en la audiencia no es lineal ni directa, es multimediada (Orozco, 1991b).

La influencia televisiva se realiza no de una vez, sino a lo largo de encuentros sucesivos y negociaciones en el proceso de la recepción TV con la audiencia. En este encuentro, lo esencial es la mediación que se pone en juego entre la significación preferente de la TV y audiencias específicas. Por eso es tan importante la manera en que se ve la TV y la forma en que se entabla una “negociación” entre sus significados y los de la audiencia; ya que el encuentro no se da en el vacío y las audiencias no se enfrentan a la TV con la mente en blanco (Orozco, 1991c, p.117).

Los contextos culturales suponen una mediación social en la interacción de los sujetos con las TIC que permiten comprender el impacto de estas. Las mediaciones en el consumo audiovisual son el conjunto de procesos socioculturales en los que se realizan la apropiación y los usos de los medios audiovisuales como: la radio, TV, cine, el DVD, PC/Internet. Los hábitos de consumo están relacionados con la educación social y familiar.

Las mediaciones sociales en el consumo infanto-juvenil de las TIC van a estar condicionadas por un conjunto de mediaciones situacionales, culturales, cognoscitivas, de referencia, institucionales, entre otras, que atraviesan los significados adjudicados a los mensajes. Diversos autores como Orozco y Barbero hacen referencia a importantes mediaciones en el estudio de la recepción, como, por ejemplo: la familia, la temporalidad social, la competencia cultural, los géneros como mediadores importantes desde el punto de vista cultural.

Es decir, el proceso de recepción de las audiencias está mediado de múltiples maneras. Las audiencias son también objeto de mediaciones institucionales. Este tipo de mediaciones tiene lugar ya que el individuo participa simultáneamente en diversas instituciones. Los medios tienen sus propios recursos para influir en la audiencia y hacer que la misma consuma sus significados, mientras que las otras instituciones también cuentan con diversos instrumentos para hacer consumir sus significaciones. La autoridad moral y académica son recursos frecuentemente usados por las instituciones para naturalizar sus significados dominantes.

En este sentido, se destaca el papel de la familia y la escuela. La familia tiende a afianzar su fuerza significativa en su autoridad moral y en la preservación de valores y conductas acerca de lo que es bueno o malo para los niños. Los padres usan explícitamente juicios acerca de lo correcto o incorrecto de determinados guiones.

La influencia de las TIC en la vida juvenil pasa a través de los padres, aun cuando ellos no sean conscientes del papel mediador que desempeñan. El contexto sociocultural en el que se produce la recepción del mensaje, así como el uso de determinados medios tecnológicos, desempeñan un papel importante en los efectos que estos producen sobre los jóvenes; los resultados ya sean positivos o negativos, dependen de cómo actúe la familia como filtro mediador.

La tecnología por sí sola no produce determinados cambios o efectos, ni es una amenaza, pues se trata de una práctica social. Los diferentes resultados que produce se vinculan con las conductas y valores aprendidos y los significados que los usuarios les otorgan a las TIC durante el proceso de interacción y de relación con ellas. Los aparatos pueden reducir la brecha digital de primer orden (el acceso a las TIC), pero no garantizan per se avances en el desarrollo de ciertas habilidades, cambios en el aprendizaje, en los valores, entre otros (Carneiro, 2009).

Las decisiones sobre qué consumir, cómo estar frente a las pantallas, son prácticas aprendidas, resultado —principalmente— de prácticas de mediación en los contextos de recepción donde estemos, son influencias ejercidas por diversos agentes de socialización.

Como se ha referido, entre los agentes de mediación social que participan en el consumo cultural de los jóvenes, se destacan los propios medios de comunicación social y la familia; ambos en estrecha relación, ya que las TICs también mediatizan las relaciones familiares. La familia, además de condicionar el escenario de consumo, de ser el contexto en el que se produce la interacción de los públicos infantiles con la televisión, y en el cual se origina la asimilación de sentidos y significaciones por parte de los niños, constituye la institución que tiene como función básica la socialización de los hijos, es decir, son los padres quienes tienen la responsabilidad de educar a los hijos en el consumo de la televisión (Llopis, 2004; Torrecillas, 2013).

De ese modo, según la literatura revisada, la familia se convierte en un mediador institucional en la construcción de las audiencias, en un dispositivo que filtra las influencias educativas externas mediante procesos de recodificación y transformación. Diversos autores consultados han reconocido la importancia de los estilos de mediación familiar como elemento diferenciador de los contextos de apropiación de los mensajes televisivos por parte de los niños.

Sin duda, la familia constituye un espacio de “negociación” entre la audiencia y las pantallas. La familia constituye la primera comunidad de apropiación del contenido televisivo, primer escenario donde transcurre el proceso de recepción es el hogar, donde se entabla una interacción directa con las pantallas. A su vez, la familia comparte valores, tradiciones, normas, que se inculcan o socializan entre los miembros, elementos que definitivamente median todos los sucesos que en ella acontezcan, el consumo de los medios como actividad cotidiana (Orozco 1991^{a1}).

Los miembros de la familia, ejercen una influencia permanente en los niños, no solo en los gustos y preferencias mediáticas que van desarrollando, sino también en los modos de apropiación de lo que ven y escuchan en pantalla; así como en lo referido a los tiempos y dietas de consumo, como en los contenidos y posibles beneficios o prejuicios cognitivos y morales que se deriven de dicha relación. De ahí que los estilos familiares y las estrategias de socialización televisiva de los padres sean muy significativos para la educación televisiva de los niños.

En Cuba, el inicio de la investigación sobre recepción infanto-juvenil de las TIC ha sido lento y tardío. No existen casi precedentes sobre el tema de las mediciones familiares y el establecimiento de tipologías en nuestro contexto. Se encuentran algunas investigaciones sobre mediaciones familiares ante programas específicos, como dibujos animados y novelas, o sobre el consumo que realiza un grupo de niños de una escuela en particular. Por esta razón, Guillén (2015) realizó una investigación en La Habana con el fin de caracterizar la mediación familiar en el consumo audiovisual de niños y adolescentes, describir los estilos de mediación y establecer una tipología de mediación basados en las estrategias de mediación de las familias en La Habana.

En el estudio realizado, titulado “Mediación familiar en el consumo audiovisual de niños y adolescentes de La Habana”, se describieron cuatro modelos familiares de mediación del consumo infantil de televisión: permisivos, disciplinarios, limitadores-controladores y despreocupados. De estos modelos, el primer grupo es el de mayor peso y es en el que está la mayor parte de la población estudiada. De manera general se obtuvo que la mediación se caracteriza porque los padres casi no ofrecen a sus hijos consejos ni sugerencias sobre la

televisión, por controlar los tiempos de consumo y los contenidos que consideran inadecuados, la covisión es escasa a lo largo del día, prevalecen las conductas permisivas, entre otros.

Conclusiones

Hoy en Cuba se experimenta un cambio en el consumo audiovisual, donde el televidente joven se enfrenta a referentes cada vez más plurales y a un consumo multipantallas, lo cual puede influir en que se produzcan giros en los estilos de mediación familiar. Por ello se hace necesario indagar en futuras investigaciones en las características socioculturales de las familias, desde la consciencia de lo bien hecho, los valores, los criterios de educación y formación, y el papel que le confieren a la televisión en la socialización de los hijos, así como elementos socioeconómicos que pueden influir en la mediación familiar en el consumo audiovisual de niños y adolescentes; pues los estilos familiares y las estrategias de socialización televisiva que los padres ofrezcan se van a convertir en un factor muy significativo para la educación televisiva de los niños.

La familia, como mediador institucional, debe convertirse en un dispositivo que filtra las influencias externas, tanto de los medios como de otros agentes, mediante procesos de recodificación y transformación; condicionar en parte el escenario de consumo que, paralelamente, está mediatizado por el uso de la tecnología; ser el contexto principal en el que se produce la interacción de los públicos juveniles con los medios, y en el cual se origina la asimilación de sentidos y significaciones por los jóvenes; debe ser referente para la socialización de los hijos en el uso de las TIC y no dejarlo solo de la mano del grupo de iguales.

Resulta necesario comprender, desde una mirada cada vez más compleja, tanto por los investigadores sociales como por los decisores, la importancia que reviste el consumo cultural de las TIC por parte de los adolescentes y jóvenes cubanos, por el incremento de su uso, por su papel en las relaciones de consumo, por el desarrollo vertiginoso de las tecnologías, aunque con diferencias marcadas con respecto a otros contextos.

En este sentido, no se puede obviar que nuestro proceso de recepción está atravesado por los nuevos medios y hoy las personas están acostumbrándose a un lenguaje de emisión más interactivo y rápido, de uso de determinados planos más complejos, de una visualidad más dinámica, entre otras. Además, se debe tener en cuenta que, si bien es cierto que Cuba tiene una población envejecida, también se trabaja para un público joven que tiene otras prácticas audiovisuales, y si no se tiene presente esto, simplemente desconecta su vínculo con el medio televisivo, radial e impreso y busca otros medios alternativos más acordes a los intereses de su edad.

Es necesario profundizar en el papel de las mediaciones sociales en el proceso de consumo cultural, en particular de la familia, que la mayor parte de las veces no es consciente del impacto del uso de las TIC en la cotidianidad de sus hijos y en el proceso educativo. Todo esto influirá de manera positiva en el desarrollo de políticas públicas y culturales, en el logro de programas educativos para la recepción crítica de los medios, el fomento de valores y otros. La satisfacción de las necesidades informativas, educativas y culturales de las audiencias requiere de un análisis sistemático que aproxime a decisores y/o responsables de la información mediática en el país a los niveles concretos de uso, consumo y actitudes desarrolladas hacia los medios.

Por las razones antes expuestas, y teniendo en cuenta las tendencias investigativas actuales que desde la teoría de la comunicación tienen gran fuerza a nivel mundial —principalmente en América Latina— como las teorías

de consumo cultural, de las mediaciones, de recepción activa, entre otras, resulta necesario realizar de manera sistemática estudios comunicológicos que brinden información útil para la toma de decisiones y que, a su vez, constituyan herramientas importantes para el diagnóstico integral de la realidad audiovisual, y contribuyan a la elaboración de propuestas estratégicas integradoras para satisfacer las necesidades y demandas de los consumidores, ya que se pretende —entre otras cosas— caracterizar el consumo que realizan los públicos jóvenes de diversos medios y/o tecnologías.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2014). *Niños y jóvenes frente a las nuevas tecnologías: acceso, y uso de tecnologías educativas en las escuelas peruanas*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Alonso, M. y Saladrigas, H. (2006). *Teoría de la Comunicación. Una introducción a su estudio*. Editorial Pablo de la Torriente.
- Cantor, M.I.; Pérez, E. y Carrillo, S.M. (2018). Redes sociales e identidad social. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*. 6(1). pp.70-77. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/477/>
- Carneiro, R.; Toscano J.C. y Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. OEI y Fundación Santillana. <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Edgerton, D. (2004). De la innovación al uso: diez tesis eclécticas sobre la historiografía de las técnicas. *Quadernsd'Història de l'Enginyeria*, vol. VI.
- Gámez, N. (2005). *Los usos del concepto de mediación en el campo de la comunicación: crítica y perspectivas*. (tesis de maestría). Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana.
- García Canclini, N. (1992). Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores. *Diálogos de la Comunicación de Perú*. (32). pp. 8-15.
- Internet y análisis de redes sociales* (2020). Módulo Maestría en Ciencias de la Comunicación no publicado. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.
- Linares, C.; Rivero, Y. y Moras, P. (2010). *Consumo cultural en Cuba*. Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello.
- Guillén, M. (2020). Consumo de Videojuegos en adolescentes de La Habana. *Revista Estudio*. (27). Centro de Estudios Sobre la Juventud. Julio-diciembre. pp.48-58. Versión digital: <https://www.estudiosjuventud.cu/revista-estudios>
- Guillén, M. (2019). *Uso de las tecnologías en adolescentes de La Habana: dispositivos móviles, computadora, internet, videojuegos*. (informe de investigación) Centro de Investigaciones Sociales del ICRT.
- Guillén, M. (2018). Uso de tecnologías para el consumo de contenidos audiovisuales en adolescentes. En *Revista Perfiles de la Cultura Cubana*. (23). Enero-junio. pp.186-207. http://www.perfiles.cult.cu/articulos/Perfiles-num23-Guill%C3%A9ns_Del%20Campo_M.pdf
- Guillén, M. (2017). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en el consumo cultural de jóvenes cubanos. En *Revista EnVivo*. <http://www.envivo.icrt.cu/opinion/las-tics-en-el-consumo-cultural-de-jovenes-cubanos.html>
- Guillén, M. (2015). Mediación familiar en el consumo audiovisual de niños y adolescentes en La Habana. En *Revista Cubana de Alternativas en Psicología*. 3(8). Mayo-agosto. pp.90-106 www.acupsi.org
- Guillén, M. (2014). *Aproximación a las principales tendencias de consumo cultural en jóvenes rurales cubanos*. (Informe de investigación). Centro de Investigaciones Sociales del ICRT.
- Llopis, R. (2004). La mediación familiar del consumo infantil de televisión. Un análisis referido a la sociedad española. *Comunicación y Sociedad*, XVII(2). <http://www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/es/index.php>
- Martín Barbero, J. (1997). El reto de conocer para transformar. Medios, audiencias y mediaciones". En *Comunicar*. (8). pp. 25-30.
- Martín Barbero, J. (1991). La mediación en juego. Televisión, cultura y audiencias. En *Comunicación y Sociedad*. (10-11). Septiembre-abril, pp.107-128.
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili.

- Medrano, C.; Airbe, A. y Palacios, S. (2010). El perfil de consumo televisivo en adolescentes, jóvenes y adultos: implicaciones para la educación. En *Revista de Educación*. (352). pp.545-566. <http://dialnet.uniroja.es/servlet/revista?codigo=1159>
- Medina, A. (2020). *Los medios y redes sociales digitales en la investigación en Ciencias Sociales: Propuesta de estrategia para su uso intencional y sistemático por el CIS*. (informe de investigación) Centro de Investigaciones Sociales del ICRT.
- Medina, I. (2006). *Desde el otro lado: una aproximación teórica a los estudios latinoamericanos sobre la recepción de la comunicación de masas*. (tesis de diploma). Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
- Morales, C.A. (2010). *Investigación de hábitos de consumo de medios masivos, del segmento de jóvenes entre 15 y 18 años de edad, de NSE 4-6 en la Ciudad de Cali*. (trabajo de grado). Universidad Autónoma de Occidente, Facultad de Comunicación Social. <http://bdigital.uao.edu.co/bitstream/10614/826/1/TCP00005.pdf>
- Muros, B.; Aragón, Y. y Bustos, A. (2013). La ocupación del tiempo libre de jóvenes en el uso de videojuegos y redes. En *Comunicar*. (40). pp.31-39. <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=40&articulo=40-2013-05>
- Núñez, J. y Figaredo, F. (2008). CTS en contexto: la construcción social de una tradición académica. En Núñez, J., Montalvo, L.F. y Figaredo, F. (Comps.). *Pensar Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Editorial Félix Varela.
- Núñez, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales*. Editorial Félix Varela.
- O'Connor, M.C. (2020). *El verdadero rostro de nuestros días: Internet y las redes sociales*. (Reportaje) <http://www.cubadebate.cu/especiales/2020/09/16/el-verdadero-rostro-de-nuestros-dias-internet-y-las-redes-sociales/>
- Orozco, G. (1991a). Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños (algunos hallazgos recientes). En *Comunicación y Sociedad* (13), septiembre-diciembre. pp.113-129. http://www.academia.edu/35340253/mediaciones_familiares_y_escolares_en_la_recepcion_televisiva_de_los_ninos_algunos_hallazgos_recientes_1991_
- Orozco, G. (1991b). La audiencia frente a la pantalla. Una exploración del proceso de recepción televisiva. En *Diálogos de la Comunicación*. (30). ISSN 1813-9248.
- Orozco, G. (1991c). La mediación en juego: TV, cultura y audiencia. En Cuadernos de *Comunicación y Sociedad* (10-11). pp. 107-128 https://www.academia.edu/35489090_La_mediacion_en_juego_televisión_cultura_y_audiencia_1991
- Peñalver, Y. (2014). *Consumo de medios audiovisuales en niños y adolescentes cubanos (Estudio nacional de medios infantiles)*. (informe de investigación). Centro de Investigaciones Sociales del ICRT.
- Pino, A. (s/f). *Impacto social TIC. Redes sociales ¿cambian nuestras vidas reales?* <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica>
- Ramonet, I. (2015). Los gobiernos progresistas tienen el desafío de dar la “batalla” en las redes sociales. En *El Telégrafo*. Bibliografía del Curso PSCT.
- Ramonet, I. (2011). *La explosión del periodismo. De los medios de masa a la masa de medios*. Editorial José Martí.
- Sierra, J. y Sotelo, J. (2010). *El consumo televisivo de los futuros profesionales de la comunicación: usos y preferencias*.
- Torrecillas-Lacave, T. (2013). Los padres, ante el consumo televisivo de los hijos: Estilos de mediación. *Revista Latina de Comunicación Social*. (68). pp.27-54. http://www.revistalatinacs.org/068/paper/968_CEU/02_Torrecillas.htm
- Trejos, R. (s/f). La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de internet, la red de redes. *Colección Impactos*. Artículo de blog. Versión digital.
- Winner L. (2003). Internet y los sueños de una renovación democrática. En *ISEGORÍA*. (28). pp.55-71.

Violencia y desigualdades sociales



La violencia que afecta a las infancias y adolescencias en Cuba: Aproximaciones de una investigación

Yoanka Rodney Rodríguez
Mirta Veneranda García Leyva
José Manuel Chala Leblanch

Introducción

Cuba inicia el siglo **xxi** con un panorama social favorable para la infancia y la adolescencia. Su protección integral se concibe mediante mecanismos y sistemas de atención especializada. El tratamiento transversal de la temática en cada uno de los ministerios y de las instituciones vinculadas con la niñez y la juventud, así como, la política de tolerancia cero ante la violencia y el abuso sexual contra esta población es reconocida por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre diversos organismos e instituciones internacionales.

Como resultado de la continuidad y defensa del proyecto social cubano, la infancia se desarrolla y forma con garantías de poder acceder a los servicios de salud pública y educación de manera gratuita, con igualdad de oportunidades, independientemente de su género, color de la piel, situación económica familiar, afiliación religiosa o territorio de procedencia. Existen espacios culturales y recreativos en las diferentes instituciones educativas del país y en los medios de comunicación. La participación y protagonismo de niños, niñas y adolescentes se materializan —fundamentalmente— en las diversas organizaciones que las representan, las cuales facilitan oportunidades de debate y reflexión. Lo anterior queda refrendado en la actual Constitución de la República, aprobada en 2019. De manera particular el artículo 86 refiere:

El Estado, la sociedad y las familias brindan especial protección a las niñas, niños y adolescentes y garantizan su desarrollo armónico e integral para lo cual tienen en cuenta su interés superior en las decisiones y actos que les conciernan.

Las niñas, niños y adolescentes son considerados plenos sujetos de derechos y gozan de aquellos reconocidos en esta Constitución, además de los propios de su especial condición de persona en desarrollo. Son protegidos contra todo tipo de violencia (p.6).

Lo anterior no significa que en la isla no se produzcan situaciones de violencia que afecten a las infancias y adolescencias en los diferentes contextos en los que participan. Diversas investigaciones e informes reconocen la presencia de factores que favorecen la existencia del problema y obstaculizan brindarle mayor atención, entre estos se encuentran:

- La creencia de que la violencia que afecta a estas franjas etarias es resultado —fundamentalmente— de la violencia intrafamiliar.
- El carácter transgeneracional del maltrato infantil en la sociedad cubana, como forma “correcta” o alternativa de educación y formación.
- La existencia de vacíos teóricos, estadísticos y empíricos que impiden conocer, de manera explícita e integral, las situaciones violentas que vivencian niños, niñas y adolescentes en los diferentes ámbitos de socialización.

Ante este panorama, se hace necesario preguntarse cuál es la situación de la violencia que afecta a las infancias y a las adolescencias cubanas. Aproximarse a esta realidad posibilita formular como objetivo para este trabajo: contribuir al estudio de la violencia que afecta a infantes y adolescentes en diferentes contextos en Cuba, y así ofrecer a investigadores, profesionales del área y miembros de la sociedad en general, un acercamiento al tema desde la información contenida en la producción científica.

Se consultaron un total de 145 fuentes. El estudio posibilitará sensibilizar a la sociedad con la problemática y contar con una información valiosa para desarrollar acciones de prevención y atención a la violencia que afecta a Niños, niñas y adolescentes cubanos.

La infancia en Cuba

Desde tiempos remotos hasta la actualidad, se puede encontrar en los textos sobre la historia de la educación y de la infancia una documentada, extensa y deprimente historia de abusos cometidos contra niños, niñas y adolescentes para educar (Konstantinov, Medinskii y Shabaeva, 1974; De Mause, 1982). Aunque no se puede generalizar, lo cierto es que la variedad y el alcance de todas las formas de violencia contra la infancia se han hecho más visibles, se asocian con el maltrato a menores de edad y sus consecuencias evidencian el daño que ocasionan en todas las esferas de su vida.

Se conoce que durante siglos los tirones de manos, de las yemas de los dedos y los pelos, los golpes, los pellizcos, el abandono, la negligencia, la inanición deliberada, los encierros, entre otros, constituyeron formas de violencia que “se emplearon de manera rutinaria como métodos de enseñanza y disciplina” (Sérgio, 2006, p.115) contra la infancia. Lo interesante y preocupante a la vez, es que estas prácticas todavía se promueven y se justifican a pesar de reconocerse lo desacertado de su empleo.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2003) define que:

El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder (p. 65).

Desde esta perspectiva, se infiere que el empleo de la violencia tiene como resultado un daño o la posibilidad de este; constituye una violación de derecho y se utiliza para someterlos y controlarlos.

Tres años más tarde, en 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), presentó el primer estudio sobre la violencia contra los niños y las niñas. En este informe se reconoce a los infantes como titulares de derechos, antes refrendado en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, así como su derecho a expresar su opinión en todos los asuntos que les afecten. Su mensaje central enfatiza que

“ninguna forma de violencia contra los niños y niñas es justificable y que toda la violencia es prevenible” (Sergio, 2006, p.5).

En mismo año, también se presenta el Informe de América Latina en el marco del *Estudio Mundial de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños, niñas y adolescentes*. En él se señala que en la región todavía queda mucho por hacer para proteger a los infantes de todas las formas de violencia y que después de la Convención sobre los Derechos del Niño la situación en la región es alarmante. Al hacer referencia a Cuba, destaca que en la isla todavía no se cuenta con Leyes y Códigos Integrales y significativos con posterioridad a la fecha de la Convención (UNICEF, 2004), así como, que no existen legislaciones que prohíban expresamente el castigo corporal en los centros de internamiento para niños en conflicto con la ley penal, en la escuela y explícitamente en la familia.

Para el año 2012 se presenta el Estado de Situación de los países de Centroamérica, México, Cuba, y República Dominicana en relación con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, en seguimiento al Estudio de Naciones las Unidas del 2006. Al momento de la redacción de este mapeo, se destaca que Cuba no respondió a los cuestionarios de los Estados. No obstante, el estudio reporta que, en el porcentaje de homicidios cometidos con armas de fuego durante 2005-2010, entre los países seleccionados Cuba tiene el resultado más bajo de 4,4% en el año 2007, pero sobre el resto de los años no se ofrecen datos (Arteaga, Méndez y Muñoz, 2012). Los resultados demuestran una realidad irrefutable, la isla es uno de los países más seguros para la infancia.

Para acercarse al tema de la violencia que afecta a la infancia en Cuba hay que plantear —primeramente— que los derechos, garantías y políticas sociales a favor de esta son consustanciales al modelo sociopolítico cubano. El amplio cuerpo legal de protección transita por un proceso de actualización, reconocido por UNICEF como una tarea compleja (2004). Sin embargo, se destaca que muchas de las leyes cubanas sobre protección a la infancia anteceden a la Convención sobre los Derechos del Niño y en no pocas ocasiones, el límite de sus disposiciones, sobrepasan en su aplicación. Entre ellos se encuentran:

- Ley 1285/1975 Código de Familia que regula las instituciones de familia (matrimonio, divorcio, relaciones paterno-filiales, obligación de dar alimentos, adopción y tutela)¹.
- Código de la Niñez y la Juventud (Ley 16/1978), código jurídico específico de protección a los derechos de los niños, niñas y adolescentes. (Pendiente de modificación);
- Decretos Ley 64/1982 sobre el Sistema de Atención a Menores con trastornos de conducta;
- Decretos Ley de 1984 sobre adopción, hogares de menores y familias sustitutas.

Los estudios sobre la violencia en Cuba se inician durante la década de los 90 del siglo pasado. Una parte importante de ellos se adentraron en la violencia que afectaba a las mujeres y las que se producían al interior de las familias, lo que condujo a colocar la mirada a la situación de la infancia y la adolescencia. Sobre este particular, las investigaciones del Centro de Estudios de la Mujer (1994-1999); Acosta (2002); el Grupo de Estudios sobre Familia del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) entre el 2000-2009, ente otros, así lo corroboran. Valiosos también, son los aportes al tema que presentan organizaciones e instituciones como la Federación de Mujeres Cubanas (FMC), el Centro Nacional de Educación Sexual (CENESEX) y el Instituto de Medicina Legal, los Ministerios de Educación y Salud, la

1 En 2022 fue aprobado en referéndum popular el nuevo Código de las Familias.

Dirección Nacional de Menores del Ministerio del Interior (MININT) y los Centros de Protección a Niños, Niñas y Adolescentes (CPNNA).

De manera particular, y en relación con la violencia que afecta a la infancia en las familias, las investigaciones respecto al tema señalan que el fenómeno al interior de esta agencia de socialización todavía continúa siendo un fenómeno bastante invisibilizado (Acosta, 2002; Peñate, 2010). Otros estudios refieren la existencia de pronunciamientos por parte de infantes en relación a las familias a las cuales pertenecen, que denotan la existencia de diversas formas de violencia en este contexto entre ellas gritos, agresiones verbales, castigos y golpes. Expresiones como *se discute mucho, me castigan y regañan, me dan palizas, mis padres pelean muy fuerte* son algunas de ellas (Peñate, 2010; Díaz, Valdés, Durán, Gazmuri, Padrón y Chávez, 2006-2011).

Las expresiones de violencia antes mencionadas se corroboran en investigaciones más recientes. Así se constata en los informes finales de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS), llevadas a cabo en Cuba en 2015 y 2019 respectivamente. Ambas publicadas por la Dirección de Estadísticas del Ministerio de Salud y UNICEF Cuba.

En el 2015, la MICS tuvo en cuenta un total de 9.958 hogares de la isla. Su principal objetivo fue complementar con información actualizada, los datos requeridos para monitorear el progreso hacia las metas y los objetivos emanados de acuerdos internacionales como la Declaración del Milenio y el Plan Nacional de Acción en respuesta al documento de las Naciones Unidas: *Un mundo apropiado para los niños y las niñas* (p. xvii).

Los cuestionarios aplicados evaluaron diferentes módulos entre ellos *la disciplina infantil y el matrimonio precoz*. En el primer caso, los resultados arrojaron que, en algunos hogares, se somete a niños, niñas y adolescentes a algún tipo de violencia, desde la violencia psicológica hasta el uso del castigo físico, justificándose su empleo por algunos adultos con el fin de educar. El segundo aspecto reveló la ocurrencia de matrimonios de menores de 18 años. En esta dirección, aunque no se realizaron valoraciones significativas al respecto, se considera necesario señalar que los matrimonios a edades tan tempranas colocan a las personas menores de edad en una situación de mayor vulnerabilidad debido a las diferencias con sus cónyuges.

En el 2019, los resultados de la MICS arrojaron que el 41.6% de los niños, niñas y adolescentes en edades comprendidas entre 1 a 14 años fueron sometidos a algún método violento de disciplina, el 29.1% a agresión psicológica y el 33.1% a castigo físico. Formas severas de castigo físico son las menos comunes y representaron el 1.6%; los grupos de edades de 5 a 9 años y de 10 a 14 años de edad muestran los mayores porcentajes (2.5%) (MICS6-Cuba, 2020).

Lo anterior corrobora que educar a las infancias y adolescencias sin violencia, así como tratarlas con dignidad y respeto en las familias, sigue siendo para algunos adultos una tarea compleja y sin éxito, muy a pesar de los diversos pronunciamientos de especialistas y personalidades acerca de las consecuencias perjudiciales y los impactos que tiene el empleo de la violencia sobre el desarrollo de la personalidad de los infantes a corto, medio y largo plazo.

Otra forma de violencia que afecta a la infancia en las familias, es el abuso sexual infantil. En la isla se han desarrollado diversos estudios descriptivos y exploratorios sobre el tema que llegan hasta la actualidad.

Algunos de ellos se encuentran dispersos y focalizados fundamentalmente por territorios. Otros, al referirse al tema, se caracterizan por describir la incidencia de un fuerte componente sociocultural que impide visibilizar el fenómeno y recogen la visión que tienen los menores de edad sobre la educación de los adultos responsables de su educación. Otros reconocen que el tema constituye todavía un tabú o mito (Acosta, 2002; Pérez, 2008a, 2008b; Colectivo de Autores, 2010). Estas investigaciones coinciden en señalar que el delito más denunciado es el abuso lascivo. En algunos territorios el grupo más afectado puede encontrarse en las menores, cuyas edades oscilan entre los 11 y 15 años (Díaz y et al., 2011) y en otros, en las menores entre 6 y 10 años (Noa y Robas, 2015), en fechas más cercanas, las niñas continúan siendo las más victimizadas (Cuba, 2017-2019).

En relación a quiénes son las personas responsables de estos sufrimientos, un importante grupo de las investigaciones señala que los victimarios son —generalmente— del sexo masculino, menores de 35 años, que actúan en solitario y no poseen antecedentes penales. Existe coincidencia en las investigaciones en relación a quienes cometen el acto. En ese sentido, señalan que son personas conocidas por las víctimas y que con frecuencia se encuentran dentro del círculo familiar (Acosta, 2002; (Díaz et al., 2011; Noa, y Robas, 2015; Cuba, 2017-2019).

Sobre este mismo tema —abuso sexual infantil— el *Informe de Cuba sobre la Prevención y Enfrentamiento a la Trata de Personas y la Protección a las Víctimas*, refiere que algunos adultos varones para obtener beneficios materiales, incluido dinero y alimentos, explotan sexualmente a las menores de edad, obligándolas a sostener relaciones sexuales. Cuando estas se niegan, pueden ser golpeadas o amenazadas (Cuba, 2017). A la vez, señala que los CPNNA y otros centros alternativos ubicados en el país, durante el 2016 brindaron “protección a 1 888 niñas y niños víctimas de presuntos hechos de explotación o abuso sexual, afectaciones que representan el 0.08% de una población infanto-juvenil de 2 260 751” (Cuba, 2017, p.21). De ellos, 966 fueron víctimas de abuso lascivo. En el informe no se puede precisar si estos hechos se produjeron en el interior de las familias. Sin embargo, enfatiza que se han implementado diversas estrategias de prevención dirigidas a la atención, protección a las víctimas menores de 18 años y el seguimiento a los victimarios, así como un trabajo de orientación y atención a las familias implicadas.

Todavía queda pendiente adentrarse en el estudio sobre el feminicidio, del cual pueden ser víctimas las menores de 18 años. No obstante, según el *Informe Nacional sobre la implementación de la agenda 2030*, presentado por Cuba, algunas fuentes —no precisadas en el documento— refieren que en el 2016 la tasa de feminicidios fue de 0.99 por 100 000 habitantes de la población femenina de 15 años y más (Cuba, 2019), pero tampoco se ofrece información detallada que permita desagregar los datos teniendo en cuenta los diferentes rangos de edades de las menores.

La violencia que afecta a las infancias y adolescencias en las familias impacta en el desarrollo de su personalidad, provoca aislamiento social, depresión, agresividad como respuesta al entorno y desintegración familiar. Provenir de familias en las cuales se dificulta la atención y comprensión de las necesidades de niños, niñas y adolescentes puede constituir un factor de riesgo que aumente las posibilidades de conductas suicidas, así como de perpetuar estos comportamientos en la vida adulta (Cortés, Aguilar, Medina, Peña, Redondo y Acosta, 2007; Acosta, Milián y Viña, 2012) siendo los varones los más

afectados (Corona, Alfonso, Hernández y Lomba, 2016). Algunos investigadores refieren que la conducta suicida en niños, niñas y adolescentes es poco frecuente (Alpizar y Pino, 2018).

Los estudios realizados sobre la violencia que afecta a la infancia en el contexto de la familia cubana de los últimos años, reconocen que la participación de los más pequeños en situaciones de violencia en este espacio, siempre los coloca en un rol de víctimas y espectadores frente a las personas adultas, por encontrarse en una posición de poder más desventajosa. Entre las regularidades encontradas en estas investigaciones están:

- Existencia de estereotipos, prejuicios, conductas, juicios de valor sexistas arraigados y presiones que afectan el pleno disfrute de los derechos de igualdad y no discriminación.
- La conducta suicida infantojuvenil es poco frecuente antes de los 20 años de edad.
- Los gritos y la violencia física pueden ser ligeramente más usual hacia los varones en relación con las niñas.
- La madre es identificada como la principal figura que ejerce la violencia.
- Las niñas sufren más situaciones de abuso sexual que los varones.

Sin lugar a dudas, la violencia y sus diversas formas de expresión al interior de las familias, es resultado de un proceso de naturalización histórica. Muchas perduran debido a la existencia de concepciones erradas que impiden intervenir en el *mundo privado*. Sus graves consecuencias afectan a las víctimas directas, con una marcada incidencia en niños, niñas y adolescentes, las familias y la sociedad en general. Las más evidentes se derivan del daño físico y psicológico que ocasionan, sin dejar de señalar las diferentes aristas del funcionamiento familiar que se afectan y que, en muchas ocasiones, son imposibles de prever. Por tales razones es necesario que desde lo político, jurídico y educativo se promulguen leyes claras que se puedan implementar en aras de poder transformar esta realidad.

En relación con la violencia que afecta a las infancias y adolescencias en las escuelas e instituciones educativas, las investigaciones cubanas centran su atención de manera fundamental, aunque no exclusiva, en la que se produce entre adolescentes, sin que llegue a identificarse como situaciones de acoso (García, 2001; Rodney, 2001; Lugones y Ramírez, 2017; Cala y Benítez, 2018). Otras se acercan a las situaciones de violencia que pueden generar los adultos que supervisan, administran y trabajan en las escuelas, así como las que originan otros miembros de la comunidad educativa (Regueira, 2008; Rodney, 2010).

Las investigaciones que hacen referencia a la violencia entre pares, analizan la incidencia de diversos factores (individuales, familiares, comunitarios y sociales) que generan su aparición. Resaltan cómo las personas que quedan expuestas a la violencia desde edades tempranas reproducen estos comportamientos como resultado del proceso de socialización y de las interacciones sociales por las que atraviesan. Todas —en mayor o menor medida— reconocen la vulnerabilidad, riesgos y sufrimientos a los cuales se enfrenta la infancia implicada en estas situaciones, a la vez que destacan la importancia de la prevención y de la educación para la paz y los derechos humanos (Arteaga, 2005; Ortega y Cruz, 2007; Rodney, 2010; Cala, y Benítez, 2018). Aquellas que se refieren directamente al papel de los adultos en el surgimiento de la violencia en la escuela, resaltan la necesidad de su preparación en la temática y se esfuerzan por la transformación de prácticas educativas más democráticas.

En los últimos años se han llevado a cabo investigaciones que centran directamente la atención en el acoso escolar, y de forma particular en el que se produce por motivos de género y sexualidad (Rodney, García, Rodríguez y Valle, 2015; Rodney y García, 2017; Rodney, Lorenzo, Cruz, y Muñoz, 2017; Sánchez, 2018; Sánchez, Rodney y Garcés, 2018).

Sobre este particular —la violencia que afecta a la infancia y la adolescencia en las escuelas— en el *Informe de Cuba sobre la Prevención y Enfrentamiento a la Trata de Personas y la Protección a las Víctimas*, se señala que el Ministerio de Educación (MINED) refirió que:

De las 10 649 instituciones educativas, 29 de ellas reportaron un total de 30 hechos, asociados a abusos lascivos (18), acoso sexual (5), violaciones (6) y corrupción de menores (1), entre 2016 y el primer cuatrimestre de 2017. En esos hechos se vincularon 38 personas, a las cuales se les aplicaron medidas administrativas y penales. Los menores afectados recibieron la atención requerida en todo momento y permanecen asistiendo a sus instituciones educacionales (Cuba, 2017, p.13).

Dos años más tarde, el *Informe Nacional Sobre la Implementación de la Agenda 2030* (2019) señala que:

Durante el 2018 de las 10 707 instituciones que dan acceso a la educación a niños, niñas y adolescentes, 72 reportaron hechos asociados a expresiones de violencia. De ellos, 41 relacionados con riñas y maltratos y 31 relativos a abusos lascivos, acoso sexual o violaciones. En estos hechos estuvieron involucrados un total de 96 estudiantes y 47 adultos. En todos los casos, a los adultos se les aplican las medidas administrativas y jurídico-penales correspondientes (Cuba, 2019, p.123).

En la revisión de la literatura sobre este tema se encuentran algunas regularidades, entre ellas las siguientes:

- Reconocimiento del fenómeno en algunas escuelas de la educación primaria y secundaria básica, fundamentalmente.
- Identificación de violencia verbal, física, intimidación y humillaciones. En menor grado están aquellas que se relacionan con el acoso sexual, abuso sexual y las violaciones.
- Identificación de la violencia protagonizada por adolescentes y entre ellos. En este último caso, no existen diferencias significativas en relación con el género de los participantes.
- Participación de adultos en situaciones de violencia escolar.
- Escasos estudios sobre el acoso escolar por motivo de género y sexualidad.
- Insuficiente análisis sobre las condiciones humanas, socioeconómicas y culturales que se entrecruzan, como la familia, el género, el color de la piel, el lugar de residencia y la condición de discapacidad, entre otras, las cuales afectan a varios grupos de estudiantes, ubicándolos en mayores situaciones de vulnerabilidad.

Los estudios antes mencionados todavía carecen de un análisis del fenómeno desde “las múltiples dimensiones de dicha violencia y en los vínculos entre la violencia en la escuela y otros fenómenos que se dan fuera de la escuela, como la violencia en la familia y en la sociedad en su conjunto” (Sérgio, 2006, p.16). Pero los datos que aportan proporcionan una cierta visión del problema en Cuba, a la vez

que invitan a formular interrogantes sobre cuál es la magnitud del problema, qué aspectos han sido estudiados y en qué otros sería necesario profundizar y continuar investigando.

En relación con las instituciones educativas, hay que destacar que el MINED contempla varios decretos leyes y resoluciones que posibilitan la educación, formación y protección de la infancia en las escuelas. Entre ellos se pueden citar:

- Reglamento Ramal de la Disciplina del Trabajo en la Actividad Educacional del Ministerio de Educación (Resolución Ministerial 506/2014), estipula entre sus obligaciones y prohibiciones que todos los trabajadores del sector deben cumplir con la política educacional adoptada por la Carta Magna y los documentos normativos del sector. Sanciona a aquellos trabajadores que en el cumplimiento de sus funciones cometan negligencia o descuido, dañen o propicien que se dañe la integridad física, psíquica y moral de cualquier miembro del estudiantado, así como las relaciones de confianza excesiva con estudiantes y colegas que puedan originar situaciones inadecuadas.
- La Resolución Ministerial No. 357/2015 se refiere al Reglamento Escolar para los Subsistemas de Educación. Establece los derechos, deberes, obligaciones y prohibiciones del estudiantado en las escuelas. Entre las obligaciones que promueve entre el estudiantado refiere: “practicar la cortesía y el respeto mutuo, el uso de lenguaje correcto, no usar apodosos ofensivos, palabras o frases obscenas, bromas de mal gusto, ni utilizar frases que hieran el prestigio personal y social de otros estudiantes” (Artículo 14, p.5).
- Los procedimientos para el diseño, ejecución y control del trabajo preventivo en los diferentes niveles educativos (2017-2020) colocan a la prevención como un proceso consustancial a una educación de calidad, y elemento fundamental para garantizar la formación integral de la personalidad del estudiantado en vínculo estrecho con las demás agencias y agentes socializadores de la comunidad educativa.
- Resolución Ministerial 16/2021 que legitima el Programa de educación de la sexualidad con enfoque de género y derechos sexuales y reproductivos en el Sistema Nacional de Educación. Su implementación es obligatoria en el currículo de todos los subsistemas educativos, excepto en la Educación Superior. Tiene como fin promover el desarrollo de un comportamiento sexual sano, pleno y responsable a partir de contenidos que favorezcan modos de comportamientos y las relaciones humanas sustentadas en el ejercicio de los derechos sexuales y la igualdad de género. Sin embargo, es válido reconocer que aún no se implementa.

La baja incidencia que exhibe Cuba sobre la violencia contra las infancias y adolescencias en las escuelas e instituciones educativas, es resultado de la gestión de los directivos, profesionales de la educación, el gobierno y el Estado para prevenir este fenómeno, aun cuando se reconoce que es una tarea difícil y compleja, debido al impacto de la violencia estructural, social, económica y, en ciertos casos, política, que la afecta.

Tampoco ha de perderse de vista que existen situaciones de violencia que no se denuncian y forman parte de una realidad oculta que impide conocer el sufrimiento que padecen algunos infantes en los centros educacionales. Por tales motivos se hace imprescindible un trabajo multidisciplinario, integral y

sistémico que propicie la participación de los diversos organismos y organizaciones políticas y de masas, orientados a un fin común, el combate de esta problemática.

Sobre la violencia que afecta a la infancia en el contexto laboral hay que señalar que el Código del Trabajo vigente contempla la autorización especial para que las personas entre 15 y 16 años de edad puedan trabajar, siempre y cuando se tenga presente alguna de las circunstancias siguientes:

- a. sin arribar a la edad laboral, es egresado como obrero calificado o técnico de nivel medio del Sistema Nacional de Educación o de Escuela de Oficios;
- b. posee dictamen médico que expresa su incapacidad para el estudio o recomienda su vinculación a una entidad laboral;
- c. está desvinculado del Sistema Nacional de Educación por bajo rendimiento académico, y se aconseja su incorporación a un colectivo laboral;
- d. debido a dictamen de un centro de diagnóstico y orientación del Ministerio del Interior, que recomienda su incorporación al trabajo; y
- e. otras causas establecidas en la Ley (MTSS, 2014, p.494).

Un estudio sobre la caracterización del adolescente cubano actual realizado por especialistas del Centro de Estudios sobre la Juventud (CESJ) en el 2015, plantea que un grupo importante de adolescentes se encontraba insertado en el mundo laboral en la modalidad de trabajo por cuenta propia. El sitio oficial <http://mesaredonda.cubadebate.cu> hace referencia a dicho trabajo y agrega que, hasta finales del primer mes del 2017, en la isla existían más de 3 000 personas con una edad inferior a los 20 años ejerciendo el trabajo por cuenta propia, de un total de 539 952 registradas y destaca que ocurría porque la:

flexibilización y ampliación del trabajo por cuenta propia ha proliferado la práctica de contratar informalmente —generalmente por cortos períodos de tiempo o de manera ocasional— a personas que no se registran como debe ser, y en esa práctica existe participación de adolescentes, muchos de ellos sin haber arribado a la edad laboral: 17 años, como establece la legislación laboral cubana (2017, s./p).

El sitio oficial destaca que los adolescentes que se vinculan a esta modalidad de empleo, por lo general son personas desvinculadas del estudio y el trabajo y solo constituyen el 10.9% de la población adolescente. Resalta que en esta actividad es superior la participación de los varones en relación con las muchachas. Esta situación alerta sobre las principales dificultades que afectan a los adolescentes al producirse la inserción laboral debido a su falta de preparación, y que el desconocimiento —en no pocas ocasiones— de la legislación del trabajo en Cuba, pudiera conducirlos a involucrarse en actividades ilícitas y socialmente reprobables. Además, de ser violentados sus derechos laborales relativos al tiempo, régimen de trabajo, remuneración y relaciones laborales, entre otras.

En esa misma dirección, el *Informe de Cuba sobre la Prevención y Enfrentamiento a la Trata de Personas y la Protección a las Víctimas* señaló que en el transcurso del 2016 hasta el cierre de abril del 2017 fueron identificadas un total de

14 casos de infracciones en el empleo de jóvenes menores de 18 años de edad, referidas a la contratación sin evidencia documental de la certificación del estado de salud que avalara la

aptitud física y psíquica y a la capacitación requerida para el desempeño de la labor bajo la tutoría de trabajadores experimentados (Cuba, 2017, p.16).

La problemática de la infancia en el mundo laboral, no constituye una realidad que, de manera general, preocupe en Cuba. Sin embargo, es necesario colocar la mirada en el asunto de cara al presente que transita y al futuro que se avecina. Los cambios económicos y sociales que se producen en la mayor de las Antillas exigen de un seguimiento sistemático y evaluación en el ámbito laboral. Legislaciones como el Código del Trabajo contempla entre sus acápites la protección de los más jóvenes y esta debe ser cumplida a cabalidad.

En relación a la violencia que afecta a la infancia en las instituciones de protección y justicia, en Cuba se protegen a menores que vivencian complejas realidades sociales, que han participado en la comisión de hechos que la ley tipifica como delito o que manifiestan trastornos agravados por su conducta. Todas ellas se encuentran bajo la supervisión de organismos que tienen entre sus funciones particulares la protección y el interés superior del niño, como es el caso de la Fiscalía General de la República.

En el caso particular de los hogares de niños, niñas y adolescentes sin amparo familiar identificados como vulnerables, estos son visitados por los fiscales sistemáticamente para, ante cualquier violación de la legalidad o sus derechos, pronunciarse mediante resoluciones de obligatorio cumplimiento. En el 2016 se creó la Dirección de Protección a la Familia y Asuntos Jurisdiccionales, por parte del Fiscal General de la República, mediante su Resolución 33/2016, la cual tiene entre sus objetivos “ofrecer una atención más especializada a niños, niñas y adolescentes, particularmente aquellas víctimas de delitos o violencia de cualquier índole” (Cuba, 2017, p.8).

Los CPNNA se encuentran bajo la Dirección de Menores del MININT. Desde sus inicios estos centros han identificado el empleo de estrategias y metodologías que afectan el ambiente que necesitan los infantes para expresar todo lo que les ha sucedido en relación con los delitos sexuales sufridos. En ocasiones, algunos especialistas ponen en duda la credibilidad del testimonio de las adolescentes víctimas de abuso sexual y realizan preguntas estereotipadas que crean inseguridad, frustración y sentimientos de culpa, a la vez que generan la victimización secundaria. En otros casos, a los infantes implicados en estas situaciones de abuso sexual, en el momento de la exploración no siempre se les explica que esta será grabada, lo que constituye una violación de sus derechos (Cano, 2016).

Otro aspecto que se ha investigado es la violencia que afecta a la infancia en las comunidades. Al respecto, existe consenso en los investigadores sociales cubanos de que a partir de la década de los 90 del siglo pasado comienzan a incrementarse conductas sociales inadecuadas y violentas, supuestamente ajenas al proyecto socialista, tales como: la corrupción, la violencia, la prostitución, la estratificación social o diferenciación social, la marginalidad, y la pobreza. El proceso migratorio interno del campo a la ciudad favoreció una reconfiguración del capital humano, de culturas y de los espacios locales, tanto en las comunidades de origen como de destino. Todo lo anterior generó preocupación a una gran parte de la población, porque dichos fenómenos apuntaban al desarrollo de una cultura violenta que amenazaba a diversos contextos, entre ellos las comunidades, a pesar del esfuerzo que hace el Estado para su prevención (García, 2001; Rodney, 2010; Pérez, 2015).

En 2016, parlamentarios cubanos evaluaron la situación de niños, niñas y adolescentes víctimas de abuso. En los debates producidos en la Comisión de Atención a la Juventud, la Niñez y la Igualdad de Derechos de la

Mujer, se reconoció que para ese entonces apenas el 0.001% de la población infantil estaba implicada en esa situación (Tesoro, 2016). Las acciones más recurrentes fueron: el abuso lascivo, corrupción de menores, violación y daños físicos. Entre los lugares donde más ocurrieron estos hechos se encontraban los espacios de concentración pública, cercanos a las residencias de los menores y las edades de sus victimarios oscilaban entre los 18 y 30 años, con cierto nivel de parentesco. Algunos eran amistades o familiares allegados. Los más afectados eran menores del sexo masculino entre 13 y 16 años de edad. Por tales razones se consideró necesario proyectar un trabajo preventivo comunitario integrado a nivel de consejos populares y comunidades de riesgo, mediante acciones proactivas que implicaran la participación coordinada de los actores comunitarios, los órganos del Sistema Jurídico Penal, entre otros actores sociales.

Otros delitos como la sustracción de objetos pertenecientes a otra persona, la divulgación de vídeos de contenidos pornográficos, agresiones entre adolescentes, violencia en el interior de las familias, así como, un sinnúmero de patrones de comportamientos violentos, incentivaron nuevas formas de violencia y crearon un círculo vicioso en las comunidades, convirtiéndolas en espacios de mayor incidencia de conductas violentas hacia niños, niñas y adolescentes (Quintana, Alum, y Monterey, 2018).

Las formas de violencia que se producen en las comunidades son diversas. Entre ellas resalta el empleo de la violencia verbal por su contenido ofensivo hacia la persona a las que se dirige. En el caso de la violencia física, está matizada por golpes, riñas tumultuarias acompañadas o no de armas y suelen suceder en espacios recreativos (Cala y Caraballo, 2018). Todas estas situaciones afectan el desarrollo de los infantes en un ambiente comunitario sano. No obstante, hay que plantear que, mediante diversos programas nacionales de atención, cuidado y educación a menores de 18 años, en las comunidades se vela por el cumplimiento efectivo de las políticas cubanas de inclusión y justicia social.

Conclusiones

En el estudio se constató que la violencia que afecta a la infancia cubana, en diferentes contextos, es un fenómeno caracterizado por la incidencia de un fuerte componente sociocultural que obstaculiza su visibilidad. En muchos casos está tan naturalizada que pocas veces es reconocida por quienes la emplean y por quienes la experimentan.

Las formas más identificadas son la violencia verbal, física y los abusos sexuales en sus diversas expresiones. Tales actos violentos ocasionan graves daños a la infancia, en ocasiones, pueden provocar hasta su muerte y dejan significativas secuelas en el desarrollo de su personalidad.

Los estudios consultados no tienen en cuenta indicadores relacionados con las desigualdades asociadas a diversas condiciones humanas y socioeconómicas que se entrecruzan para condicionar el éxito académico y la integración escolar de niñas, niños y adolescentes, lo que impide desagregar la información obtenida en función de los tipos de violencia.

En Cuba se reconocen y defienden los derechos de la infancia, mucho antes de que surgiera la Convención sobre los Derechos del Niño. Existe un amplio cuerpo legal de protección a la infancia, que transita por un proceso de actualización y se encuentra inmerso en el marco abarcador de la política social cubana.

Referencias bibliográficas

- Acosta, T.N. (2002). *Maltrato Infantil*. Editorial Científico-Técnica.
- Acosta, A., Milián, M. y Viña, H. (2012). Factores de riesgo del intento suicida en adolescentes con esta conducta. En *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana*. 9(1). Enero-abril. pp1-12. <http://www.revistahph.sld.cu/rev1-2012/hph06112.html>.
- Alpízar, L.B. y Pino, W.J. (2018). Caracterización de la violencia en adolescentes. En *Revista Cubana de Medicina Militar*. 47(4). pp.412-425.
- Arteaga, S. (2005). *Modelo Pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en la escuela media superior*. (tesis de doctorado). UCP Félix Varela.
- Arteaga, T., Méndez, V. y Muñoz, V. (2012). *Violencia contra los niños, niñas y adolescentes. Estado de situación de los países de Centroamérica, México, Cuba, y República Dominicana en relación con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en seguimiento al Estudio de Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños*. <https://www.violenceagainstchildren.un.org>
- Cala, C. y Benítez, D. (2018). Violencia interpersonal en el marco de las relaciones escolares. Visión sociológica desde los adolescentes santiagueros. En *Revista Santiago*. Número Especial. pp.86-100. <https://santiago.uo.edu.cu>
- Cala, C. y Caballero, E. (2017). La construcción social de la violencia en los adolescentes santiagueros. En *Revista Santiago*. (144). pp. 666-681 <https://go.gale.com>
- Cano, A.M. (2016). *Prevención del Abuso Sexual Infantil. Un Programa para docentes*. Editorial CENESEX.
- Cortés, A.; Aguilar, J.; Medina, R.; Peña, C.; Redondo, G. y Acosta, L. (2007). Intento suicida y factores de riesgos asociados en adolescentes. En *Revista Hospital Psiquiátrico de La Habana*. 8(1). julio-diciembre. pp. 15-25. <http://www.revistahph.sld.cu/hph0111/hph06111.html>
- Código de la Familia. (1975). Ley 1289, 14 de febrero. *Gaceta Oficial Ordinaria, No 16*, del 15 de febrero.
- Código de la niñez y la juventud. (1978). 30 de junio, *Gaceta Oficial Ordinaria No. 19*.
- Colectivo de Autores. (2010). La atención al menor de edad víctima de abuso sexual en el Centro de Protección a Niñas, Niños y Adolescentes (CPNNA) En *Revista Psico-Cimeq*. II(1).pp19-19
- Corona, B., Alfonso, K., Hernández, M. y Lomba, P. (2016). Epidemiología del suicidio en Cuba, 1987-2014. En *Revista MEDICC*. 18(3). pp.15-20. <https://www.medicc.org/mediccreview/index.php?issue=40&id=547&a=va>
- Constitución de la República de Cuba. (2019). *Gaceta Oficial Ordinaria, No 406 –EX5*, del 10 de abril.
- Cuba. (2019). *Informe nacional sobre la implementación de la agenda 2030*. <https://www.mep.gob.cu>.
- Cuba. (2017). *Informe prevención y enfrentamiento a la trata de personas y la protección a las víctimas*. <https://www.cubaminrex.cu>
- De Mause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Editorial Alianza
- Díaz, M.; Valdés, Y.; Durán, A.; Gazmuri, P.; Padrón, S. y Chávez, E. (2011). *Violencia familiar en Cuba. Estudios, realidades y desafíos*. Editorial Félix Varela.
- Díaz, M., Durán, A., Chávez, E., Valdés, Y., Gazmuri, P. y Padrón, S. (2006). *Violencia intrafamiliar en Cuba. Aproximaciones a su caracterización y recomendaciones a la política social*. Editorial. CENESEX.
- Dirección de Registros Médicos y Estadísticas de Salud, Ministerio de Salud Pública (2015). *Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados. Cuba, 2014*. (informe final). <https://www.unicef.org>
- Dirección de Registros Médicos y Estadísticas de Salud y UNICEF Cuba. (2020). *Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2019*. (informe de resultados). Dirección de Registros Médicos y Estadísticas de Salud. MINSAP. <https://www.unicef.org>
- García, M. (2001). *Estrategia participativa desde la comunidad educativa dirigida a eliminar manifestaciones de violencia en adolescentes*. (tesis de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJV).
- Konstantinov, N.A.; Medinskii, E.N. y Shabaeva, M.F. (1974). *Historia de la Pedagogía*. Tomo I. Editorial Pueblo y Educación.

- Lugones, M. y Ramírez, M. (2017). Bullying: aspectos históricos, culturales y sus consecuencias para la salud En *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 33(1). Enero-marzo. pp154-162. <https://scielo.sld.cu>
- MINED. (agosto, 2017). *Procedimientos para el Diseño, Ejecución y Control del Trabajo Preventivo en los diferentes niveles educativos*. <https://psicopedagogogo.cubava.cu>
- MINED. (2015). *Reglamento Escolar para los Subsistemas de Educación*. <https://www.mined.gob.cu>
- MINED. (2014). *Reglamento Ramal de la Disciplina del Trabajo en la Actividad Educacional del Ministerio de Educación*. <https://www.gacetaoficial.gob.cu>
- MINED. (2011). *Programa de educación de la sexualidad con enfoque de género y derechos sexuales en el sistema nacional de educación*. <https://www.hivhealthclearinghouse.unesco.org/>
- Ministerio de Justicia. (2014). Código del Trabajo. Ley No. 116 *Gaceta Oficial*. No. 29 Extraordinaria de 17 de junio de 2014.
- Noa, L. y Robas, F.E. (2015). Diagnóstico del abuso sexual infanto-juvenil como punto de partida para su tratamiento en la disciplina Psicología Médica En *Revista Información Científica*. 94(6). noviembre-diciembre. Universidad de Ciencias Médicas de Guantánamo. pp.1248-1262 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757221003>
- ONU. (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes. Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*.
- OPS. (2003). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf?sequenc>
- Ortega, S.R. y Cruz, N. (2007). Educación para la paz en la escuela cubana: necesidad de la sociedad contemporánea En CD *Evento Internacional Pedagogía 2007*. La Habana.
- Pérez, A. (2015). La relación Estado-Comunidad desde el escenario cubano. Experiencias recientes de Desarrollo Comunitario. En *Revista Perspectivas Sociales/Social Perspectives* Julio-Diciembre 2015/July-December 2015. 17(2). pp.11-42.
- Pérez, E. (2008a). *El testimonio judicial infantil. Método para su análisis forense*. Ediciones ONBC.
- Pérez, E. (2008b). *Manual de Psiquiatría Forense*. Ediciones ONBC.
- Peñate, A.I. (2010). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba*. Casa Editora Abril.
- Quintana, C.; Alum, N. y Monterrey, E. (2018). La gestión social para fomentar los valores en la prevención del delito y las indisciplinas sociales. En *Avances*. 20(1). pp.27-39. <http://www.ciget.pinar.cu/ojs/index.php/publicaciones/article/view/310/1159>
- Regueira, K. (2008). *Estrategia educativa para la prevención de la violencia escolar en la formación inicial intensiva del profesor general integral de secundaria básica*. (tesis de doctorado). UCP Oscar Lucero.
- Rodney, Y. (2018). *Informe respuesta y evaluación del sector educación a la violencia homofóbica y transfóbica: un estudio exploratorio en Cuba*. https://es.unesco.org/site/default/files/informe_cenesex_unesco.pdf
- Rodney, Y. (2010). *Estrategia pedagógica dirigida al profesorado para la prevención de la violencia escolar*. (tesis de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJV).
- Rodney, Y. (2001). *La preparación del profesorado en la prevención de la violencia* (tesina). Diplomado de Pedagogía de la Sexualidad. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJV).
- Rodney, Y. y García, M. (2017). *Educación para la igualdad. Desafíos en el contexto cubano actual*. Editorial CENESEX. www.cuba.unfpa.org/pub-pdf
- Rodney, Y.; Lorenzo, K.; Cruz, M. y Muñoz, J.E. (2017). *Educación para la igualdad. Propuesta para la prevención y atención educativa de la violencia de género en el contexto escolar*. https://www.unicef.org/cuba/cu_resources_Educacionparalaigualdad.pdf
- Rodney, Y.; García, M.; Rodríguez, M. y Valle, B. (2015). *Taller estudio preliminar sobre el bullying o acoso escolar homofóbico en algunas escuelas de la capital*. (informe final). <https://www.unesco.org/.../Taller-estudio-preliminar-bullying-o-acoso-homofobicoo-algunas-escuelas-capital>
- Sánchez, D. (2018). *Prevención del acoso escolar homofóbico en adolescentes del municipio Bejucal*. (tesis de maestría). Universidad de Ciencias Médicas de La Habana. Editorial CENESEX.

- Sánchez, D.; Rodney, Y. y Garcés, R. (2018). Acoso escolar homofóbico en adolescentes En *Revista Sexología y Sociedad*. 24(2). <http://revsexologíaysociedad.sld.cu>
- Sérgio, P. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas*. Navegantes de la Comunicación Gráfica S.A.
- Tesoro, S. (7 de julio de 2016). *Parlamentarios cubanos evalúan situación de niños víctimas de abuso*. <http://www.cubadebate.cu>
- UNICEF (2004). *La Convención sobre los derechos del niño quince años después en América Latina*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Conducta suicida infantil y funcionamiento familiar. Consideraciones teóricas y metodológicas para su evaluación psicológica¹

Reinier Martín González
Dunia Mercedes Ferrer-Lozano
Alexis Lorenzo Ruiz

La conducta suicida es un problema de salud multicausal y multiexpresivo; se considera una urgencia psiquiátrica, por partir de la intención de quitarse la vida, y demanda de constantes estrategias de prevención por sus altos niveles de prevalencia en todo el mundo. La Organización Mundial de la Salud (2021a, b) declara que cada año mueren un aproximado de 700 mil personal por suicidio, y que el doble de esta cifra realiza intentos que nunca llegan a consumarse en muertes. Según la edad, el grupo con mayor riesgo es entre los 15 y los 29 años, porque es donde se registra la mayor prevalencia de intentos suicidas, y porque desde el 2014 se confirmó que un acto suicida en estas edades ocurre porque existen antecedentes de otros comportamientos suicidas desde edades más tempranas. Estos datos alertan sobre la importancia de prevenir este comportamiento de riesgo desde las primeras edades del desarrollo.

En Cuba, este problema de salud se expresa con las mismas tendencias que a nivel mundial. Por ejemplo, predominan los suicidios en hombres y en personas mayores de 60 años. Sin embargo, se reconoce que la adolescencia y la infancia son las edades con mayor nivel de riesgo, por expresar las tasas más altas de intentos suicidas. Según distribución por provincias, durante los últimos cinco, las mayores tasas de suicidio se han identificado en Las Tunas, Holguín, Villa Clara y Sancti Spíritus (Organización Mundial de la Salud, 2021c).

Es a partir de identificar este grave problema de salud y de otras reflexiones sobre el tema que, desde hace seis años existe un proyecto de investigación doctoral dirigido por el Departamento de Psicología de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas y la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana, con el objetivo de explicar las conductas suicidas en población infantil cubana. Es una investigación con diseño mixto de triangulación concurrente, a través de 8 estudios simultáneos que se ejecutan en diferentes provincias del país, y que se encuentra en curso. Sin embargo, algunos de sus resultados más significativos permiten identificar un grupo de consideraciones teóricas y metodológicas para la evaluación psicológica del funcionamiento familiar de niños con comportamiento suicida.

El objetivo del presente texto es describir estas consideraciones teórico-metodológicas, reconociendo su pertinencia para responder a la necesidad actual de profundizar en la explicación de los determinantes de este problema de salud y de buscar alternativas de prevención con adecuado nivel de efectividad en población infantil. Su aporte es directamente teórico y metodológico, al orientar sobre los proce-

1 Los resultados de esta investigación fueron publicados anteriormente en la *Revista Cubana de Psicología*, 5(7), pp. 196-220.

dimientos para la evaluación psicológica de estas categorías en los servicios médicos y educativos de atención a niños con comportamiento suicida y sus familias.

Investigaciones cubanas sobre conducta suicida infantil y funcionamiento familiar.

Limitaciones hasta la actualidad, retos hacia el futuro

En la «Revisión sistemática sobre conducta suicida en niños menores de 12 años en Cuba», realizada por los autores, se demuestra que durante los últimos 45 años (1973-2018) la producción científica sobre el tema se reduce a una minoría de 16 artículos publicados en revistas médicas; de los cuales, solo 3 especifican en intentos suicidas realizados por niños menores de 10 años (Martín et al., 2020).

Como característica de estas investigaciones, se evidencia una tendencia de enfoques cuantitativos y epidemiológicos, realizadas geográficamente en áreas de salud muy específicas, y dedicadas a identificar los factores de riesgo de los intentos suicidas, realizados principalmente por los adolescentes.

Otra tendencia identificada en la revisión, confirma que predominan las investigaciones donde las conductas suicidas se evaluaron mediante la revisión de las Tarjetas de Enfermedad de Declaración Obligatoria (EDO). Este es el procedimiento que establece el Programa nacional de prevención y atención a la conducta suicida (PNPACS) para el reporte estadístico de este problema de salud; pero limita el análisis, solamente a la descripción del método suicida utilizado y a los datos sociodemográficos de los pacientes.

Por su parte, las características del funcionamiento familiar se exploraron, solamente, como factores de riesgo de los intentos suicidas, principalmente como factor desencadenante, y a través de cuestionarios diseñados *ad hoc*. Estos instrumentos tienen la limitación de ser aplicados sin la descripción de sus procedimientos de validación, y sin medir el nivel general de funcionalidad familiar.

El único estudio publicado hasta la fecha que profundiza cualitativamente en la descripción de los intentos suicidas de los niños, se publicó en 2017 por los autores (Martín González et al., 2017). La conducta suicida se exploró por consideraciones éticas, solamente a través de la revisión de historias clínicas y de entrevistas (a los padres y los especialistas de salud mental que atendieron a los casos), porque habían transcurrido hasta seis meses de los intentos; pero se profundizó tomando en cuenta los indicadores que propone el PNPACS para la evaluación de los actos suicidas. En el caso del funcionamiento familiar, se evaluó a través de un enfoque psicosocial que integra criterios de los tres modelos teóricos cubanos para la evaluación de esta categoría; por ello, las técnicas aplicadas fueron la Prueba FF-SIL y los cuestionarios para evaluación de la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, del Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas.

Otro estudio importante, dirigido por los autores, fue una consulta a 19 expertos de la región central de Cuba para caracterizar los procedimientos de atención a niños con conducta suicida. Los expertos entrevistados fueron psicólogos y psiquiatras infanto-juveniles de los servicios provinciales de atención a menores con estos comportamientos, y doctores en ciencias psicológicas (Rodríguez, 2020). Como resultado significativo, ninguno reconoció a la «conducta suicida» como una variable a incluir en la evaluación psicológica de estos casos, ni propuso la utilización de técnicas para evaluar el riesgo suicida o triangular la información obtenida sobre las conductas suicidas. Solo una minoría de 3 expertos (psiquiatras infanto-juveniles) refirieron la utilización de los indicadores de evaluación que propone el PNPACS.

El tercero de los estudios que confirma los antecedentes antes descritos, fue dirigido por los autores, y consistió en la revisión de 51 historias clínicas, de niños menores de 12 años, que fueron atendidos en el hospital pediátrico de Santa Clara, durante los años 2016 – 2019, con ingreso hospitalario por diferentes conductas suicidas (ideación, gestos e intentos). En esta investigación, resultó interesante comprobar que la conducta suicida solo se evalúa a través de entrevistas a los niños y sus familiares, se aplican los indicadores del PNPACS, pero no se utilizan otros instrumentos de evaluación que permitan profundizar y triangular esta información. Además, se profundiza en las características del funcionamiento familiar, pero valoradas solamente como factores agravantes y determinantes de los actos suicidas (González, 2020).

A modo de conclusiones, se evidencian las siguientes limitaciones para profundizar en la explicación de la conducta suicida infantil y su relación con el funcionamiento de las familias:

- Carencia de estudios con muestras nacionales que generalicen resultados.
- Carencia de estudios con enfoque explicativo que asuman la multicausalidad y la multiexpresividad de la conducta suicida. Especialmente según las etapas del desarrollo infantil.
- Carencia de procedimientos de evaluación psicológica que utilicen técnicas psicométricas para profundizar en la ideación y la intencionalidad suicida.
- Carencia de procedimientos de evaluación del funcionamiento familiar según los modelos teóricos cubanos.
- Carencia de procedimientos de evaluación que profundicen en la relación bidireccional entre conducta suicida y funcionamiento familiar.

Es a partir de estos antecedentes que, los autores hemos identificado un grupo de consideraciones teóricas y metodológicas para la evaluación psicológica del funcionamiento familiar en niños con conducta suicida; y que se describen a continuación. Estas consideraciones han sido aplicadas en nuestros estudios y, aunque se mantienen en curso, han demostrado ser efectivas para la explicación de estas categorías.

Consideraciones teórico-metodológicas para la evaluación psicológica del funcionamiento familiar en niños con conducta suicida

1. Integrar los enfoques teóricos psicosociales del funcionamiento familiar y de la conducta suicida

El enfoque psicosocial de la conducta suicida se sustenta a través del análisis integral de su carácter multicausal (principalmente sus determinantes psicológicos y sociales), en correspondencia con la comprensión de su carácter multiexpresivo (relación entre los diferentes comportamientos suicidas, y con sus características específicas como tipología de violencia).

Por su parte, el enfoque psicosocial del funcionamiento familiar se comprende a partir de todos los procesos psicológicos y sociales, que son particulares a la dinámica de la familia, e influyen en su desarrollo como grupo y en el de cada uno de sus integrantes. Nuestra propuesta se sustenta en la integración de las categorías y principios que presentan los tres modelos teóricos que mayor impacto científico han tenido, durante los últimos veinte años, en las investigaciones cubanas sobre familia.

A continuación, exponemos una breve descripción de estos enfoques teóricos psicosociales, así como un análisis de su integración para investigaciones en población infantil con comportamiento suicida.

Enfoque psicosocial de la conducta suicida

Para la definición del término «conducta suicida», los especialistas coinciden en cuatro elementos importantes: es una conducta autoinfligida; de daño y autoagresión; donde hay intencionalidad de morir, y se expresa de las siguientes formas: comienza por una idea con deseo de muerte y continúa con los actos suicidas, que incluyen al intento suicida y al suicidio.

La idea suicida se define como un amplio espectro de pensamientos acerca del morir, con diversos grados de elaboración e intensidad. Mientras que el intento suicida se refiere a los actos fallidos de causarse la muerte, y el suicidio a los actos donde el resultado alcanzado es el fin de la vida (Organización Mundial de la Salud, 2014, 2021b).

Los clasificatorios de enfermedades mentales especifican que no es un trastorno ni una alteración psicopatológica, sino que constituye un comportamiento humano con consecuencias desfavorables para la vida (Organización Mundial de la Salud, 2018). De ahí la importancia de utilizar un enfoque teórico que comprenda toda su complejidad como conducta humana dinámica, que tiene una determinación predominantemente psicosocial y diferentes formas de expresión.

Con respecto a la identificación de sus causas, los autores coincidimos en la necesidad de agruparlas en factores biológicos, psicológicos y sociales; a partir de una concepción histórico-cultural del sujeto como un ser biopsicosocial; y también porque constituye una propuesta que facilita la organización de las acciones de intervención desde áreas de especialización.

Entre los factores biológicos incluimos variables como la edad o el sexo, así como factores genéticos y neuroquímicos propios del menor que realiza el acto suicida. Como factores psicológicos, se han estudiado aquellos contenidos psíquicos que, con distinto nivel de estructuración de la personalidad, constituyen un riesgo para realizar una conducta suicida; desde procesos emocionales y cognitivos determinantes de la idea suicida, hasta alteraciones psicopatológicas y neuropsicológicas. Por su parte, entre los factores sociales se contemplan las relaciones sociales que el sujeto establece de forma directa y próxima (por ejemplo, el grupo familiar y escolar); hasta niveles macrosociales como el barrio, la comunidad y características generales de la sociedad con influencia en el bienestar personal (Blandón et al., 2015; Organización Mundial de la Salud, 2003; Rocamora, 2013).

Aunque diferentes investigaciones médicas han demostrado que la presencia de factores neuroquímicos, como la serotonina y el cortisol, tienen relación directa con la ejecución de un acto suicida. Predominan los modelos teóricos que han demostrado como la unidad de los factores psicológicos y sociales, tienen mayor influencia en la configuración de un riesgo suicida. Al respecto, pueden revisarse las siguientes propuestas teóricas: Modelo Cúbico del dolor (1992), Teoría interpersonal del suicidio (2010), Modelo de los tres pasos (2015) y Modelo motivacional-volitivo del suicidio (2018) (Klonsky y May, 2015; O'Connor y Kirtley, 2018; Rocamora, 2013; Van Orden et al., 2010; Villalobos, 2009).

Todas estas teorías han propuesto un amplio grupo de variables para la explicación de los comportamientos suicidas; sin embargo, en Cuba existen los indicadores propuestos por el PNPACS para la evaluación de un acto suicida. Estos indicadores/variables (factores desencadenantes y agravantes, método empleado y su letalidad, gravedad del acto, seriedad de la intención y criticidad posterior)

aportan una mirada descriptiva que resulta de fácil aplicación en procesos de evaluación psicológica (Aguilar Hernández, 2018; Ministerio de Salud Pública. Dirección de Salud Mental, 2012).

Además, los autores incorporamos otras variables descritas por la Organización Mundial de la Salud (2003) para explicar las expresiones de violencia, que han sido poco abordadas en las investigaciones sobre el tema, pero que ajustadas a este tipo específico de comportamiento autoagresivo, ayudan a explicar su compleja configuración psicosocial. De esta forma incluimos: intencionalidad de muerte, motivación del acto, frecuencia de las conductas suicidas, consecuencias y su naturalización.

El mayor reto hasta la actualidad, continúa siendo la integración de todas estas variables en un único modelo teórico, que comprenda la importante determinación psicológica y social de estos comportamientos, así como sus diferentes formas de expresión como conducta humana.

La solución está en asumir que la configuración de la dinámica suicida implica integrar posicionamientos evolutivos y culturales, según la concepción psicológica histórico-cultural del comportamiento humano. Por tanto, impone comprender a la conducta suicida como un único proceso dinámico, explicado mediante el análisis de sus determinantes sociales, en unidad con los procesos motivacionales y psicológicos que configuran su expresión, a través de vivencias configuradoras de la personalidad.

Enfoque psicosocial del funcionamiento familiar

Los enfoques teóricos y metodológicos que mayor impacto han tenido en Cuba para el estudio de las familias son: el Modelo de evaluación psicológica de la familia, de la Dra. Patria Arés Muzio (Arés, 2002); la Postura teórica-metodológica para el abordaje sociopsicológico de las familias, del Grupo de estudios de familia, del Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas (Chávez et al., 2010; Díaz et al., 2007); y el Modelo de salud del grupo familiar, de la Dra. Isabel Louro Bernal (Louro, 2003, 2005).

Estos modelos se han construidos desde la experiencia profesional de sus creadores, y contienen un amplísimo grupo de resultados que aportan miradas enriquecedoras y particulares (psicológicas, sociales y médicas) para la comprensión del funcionamiento de las familias cubanas. Sin embargo, los autores consideramos que, su integración y encuadre teórico en un único enfoque psicosocial ofrece una explicación más abarcadora y profunda; que, además, resulta de fácil aplicación y ajuste metodológico.

Desde este punto de partida, reconocemos que, si bien el modelo de Patricia Arés Muzio constituye el de mayor fortaleza para el análisis psicológico del grupo familiar, es necesario incorporar la visión de funcionamiento propuesta por el Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas, así como la concepción de Isabel Louro Bernal sobre la influencia de las familias en los problemas de salud.

De esta forma, la funcionalidad de la familia no se valora como bipolaridad estática (funcional/disfuncional); sino como un complejo proceso analíticamente separable según las funciones biosociales, económicas y culturales, que se integran en una macro función educativa; y que tienen diferentes grados de expresión.

Para definir entonces los indicadores de evaluación del funcionamiento familiar, se propone un reajuste de las dimensiones del modelo de Arés (2002), incorporando categorías de los dos restantes modelos, de la siguiente forma:

1. Organización familiar, socioeconómica y cultural
 - Descripción socioeconómico-cultural (estructura visible, ciclo vital de la familia, procedencia geográfica, nivel educativo e inserción socio-laboral de sus integrantes, condiciones de vida —objetiva y subjetiva—, creencias religiosas y políticas).
 - Composición subyacente (jerarquías, roles, liderazgo, límites, reglas).
2. Desarrollo de los procesos interactivos (expresión emocional, ética relacional, ritualización, comunicación, estilos educativos).
3. Flexibilidad y adaptabilidad (crisis familiares, recursos y estrategias de afrontamiento a las crisis, adaptabilidad, permeabilidad, redes de apoyo).

Además, el análisis del funcionamiento familiar se debe sustentar en los siguientes puntos, que estas teorías proponen de forma coincidente:

- Comprensión sistémica del grupo familiar, compuesto a su vez por subsistemas interrelacionados y abiertos, que comparten un proyecto de vida común, estable y fundamentado en la construcción de una identidad familiar compartida.
- Todos los procesos de funcionamiento resultan en un fin educativo, determinado por los procesos de socialización y desarrollo psicológico que se estimulan en la familia. Por lo que, se reconoce una macro función educativa determinante de la construcción de la identidad familiar.
- Tiene dos planos de expresión: intra y extrafamiliar; determinados por los límites que distinguen el espacio físico del hogar, así como por los sentidos psicológicos construidos sobre la privacidad familiar.
- Incluye dos niveles de análisis, uno objetivo y otro subjetivo. El primero, determinado por las condiciones socioeconómicas de vida familiar; mientras que, el segundo, hace referencia a todas las construcciones psicológicas que se comparten sobre el sentido de pertenencia al grupo familiar, dentro del complejo entramado de las relaciones familiares.
- Las funciones familiares (biosocial, económica, cultural, y educativa) se cumplen de acuerdo a grados de expresión, que pueden variar en el siguiente rango ordinal: disfuncionalidad, moderada disfuncionalidad, y sin disfuncionalidad (o funcionalidad).

Integrar los dos enfoques teóricos psicosociales (conducta suicida y funcionamiento familiar), en un proceso de evaluación psicológica, impone el reto de tomar en cuenta la relación bidireccional que existe entre los mismos.

Primero, evaluar cómo los procesos del funcionamiento familiar constituyen factores agravantes y/o determinantes de conductas suicidas. Esta es la tendencia de los estudios en Cuba sobre comportamiento suicida infantil.

Sin embargo, la dirección inversa de esta relación, demuestra que las conductas suicidas impactan en el funcionamiento familiar como una crisis paranormativa, con consecuencias para el desarrollo personal de cada uno de los integrantes, según las estrategias familiares de afrontamientos que se utilicen y los procesos educativos que se desarrollen. De esta forma, se explica que la historia familiar de conductas

suicidas constituye un importante factor de riesgo para la ejecución de otros comportamientos de suicidio. Además, impone el reto de profundizar en la descripción de las estrategias familiares de afrontamiento a la crisis suicida, en relación con el desarrollo de la función educativa familiar, la configuración de las vivencias suicidas familiares y, por ende, su impacto en la conformación de personalidad infantil.

2. Comprender que, durante la crisis suicida, la personalidad del menor está en formación

Si nos posicionamos en la comprensión de los diferentes procesos psicológicos que se desarrollan a partir de los 7 años (aparición de la vivencia cargada de sentido, desarrollo de la moral convencional y la autovaloración por logro propios) (Palacio et al., 2014; Palacios y Hidalgo, 2014), se puede explicar cómo una conducta suicida se produce por motivaciones personales, desde antes de los 10 años.

Además, la comprensión de la formación del concepto de muerte durante los 7 y 8 años, como un proceso irreversible y de posibilidad propia (Carsí, 2015; Soares, 2011; Tau y Lenzi, 2016), demuestra que los niños de estas edades tienen consciencia de la muerte como finalidad de un acto suicida y, por tanto, confirma la existencia de una intencionalidad real de querer morir, desde estas edades.

Durante la adolescencia, el aumento en la frecuencia de los comportamientos suicidas, se debe a un aumento también de la complejidad de los procesos de personalidad que se mantienen en formación. Primero, a partir de los cambios puberales y físicos; que impactan en el desarrollo de la autovaloración, la autoestima, la regulación emocional, y la identidad sexual. Segundo, por los procesos de socialización (nuevos roles dentro de la familia, nuevas relaciones con compañeros de estudio, incremento de los significados afectivos de la amistad, y la necesidad de relaciones de pareja), y que influyen en el desarrollo de mayor autonomía, mejor concepción del mundo, nuevos sentidos de vida, y la configuración de la identidad personal (Oliva, 2014; Papalia et al., 2009).

De forma específica, en los estudios realizados por los autores, se ha logrado identificar que, en niños menores de 12 años, son más frecuente los comportamientos de ideación y gestos suicidas, predomina el sexo femenino, se expresa preocupación por la muerte, y se eligen lugares conocidos o habituales para realizar los actos suicidas (por ejemplo, sus dormitorios). En cambio, durante la adolescencia predominan los intentos y los suicidios, ocurre con igual frecuencia en ambos sexos, se eligen lugares apartados y no expresan preocupación por la muerte durante la ideación o planificación.

Como características comunes, en todas las edades, se ha identificado: presencia de trastornos depresivos o ansiosos, cambios bruscos en los estados de ánimos y en la conducta habitual, retraimiento social, pérdida del interés por socializar, pérdida de interés en sus pasatiempos y otras distracciones, expresión de necesidades afectivas, y baja autoestima (Fernández, 2020; García, 2021; González, 2020; Martín et al., 2017).

Es por todas estas consideraciones que, para la evaluación de las conductas suicidas en población infanto-juvenil, se deben aplicar las recomendaciones metodológicas que los especialistas en evaluación y diagnóstico psicológico han pautado (García, 2013; Sattler y Hoge, 2006):

- Centrarse en el menor como objeto y protagonista del proceso de evaluación.
- Asumir como objetivo principal de la evaluación al desarrollo psicológico que presenta el niño, comprendiendo que su personalidad está en formación.

- Triangular información de diferentes fuentes, según los contextos de socialización del niño (familia, escuela, comunidad).
- Adecuar las expectativas de los padres al proceso de evaluación infantil, asumiendo que el niño no acude de forma voluntaria a pedir la ayuda; especialmente cuando no se tiene claridad de la intención de muerte y las motivaciones por el acto suicida.
- Manejar de forma ética el malestar e insatisfacción que expresa el menor sobre el funcionamiento de su familia, especialmente si constituyen factores agravantes o desencadenantes del acto suicida.
- Eliminar las culpas que experimentan el menor y sus familiares por el acto suicida, y sus consecuencias.

3. Profundizar en la «función educativa familiar»

Es importante valorar al cumplimiento de la función educativa de la familia como principal determinante de la intención suicida, durante la infancia y la adolescencia.

Al respecto, la investigación dirigida por los autores, sobre un estudio de caso múltiple de niños con intento suicida y edad entre 6 y 12 años, confirma que existe una correlación positiva entre los problemas educativos familiares y las características de los intentos suicidas de los menores. Por ejemplo, en los casos donde se han identificado estilos educativos inconsistentes, violencia física entre los padres delante del menor y conflictos comunicativos entre padres e hijos; han predominado los actos suicidas con poca gravedad y baja letalidad (ejecutados sin intención de muerte, mediante el envenenamiento con pocos medicamentos, realizados en habitaciones del hogar con otros familiares presentes, y a partir de motivaciones de influir en los padres para manipularlos con obtener permisos o para se reconcilien). En cambio, los casos donde se ha identificado el abandono y la negligencia extrema de los padres; los menores ejecutaron intentos suicidas con alto nivel de gravedad y de letalidad (intención de muerte, motivados por salir de las emociones de angustia y tristeza, con métodos como ahorcamiento o sección de venas, con planificación previa del acto, y realizados en lugares apartados y en momentos que estaban solos) (Fernández, 2020; García, 2021).

Por su parte, el estudio de revisión de historias clínicas y la consulta a expertos, han permitido identificar que los principales problemas en el cumplimiento de la función educativa familiar, que se asocian con conducta suicida infantil son: la confluencia de una edad joven y bajos niveles escolares en los padres; las manifestaciones directas de rechazo hacia los hijos, sobre todo cuando se abandonan con otros familiares; las condiciones desfavorables de vida –económica y sociocultural- en que se produce la crianza de los hijos; la convivencia en familias ampliadas y con hacinamiento; los estilos educativos inconsistentes y negligentes; el uso extremo de métodos sancionadores maltratadores; y la falta de expresión de afecto (Fernández, 2020; García, 2021).

4. Profundizar en el análisis de los «antecedentes familiares y personales de conducta suicida»

En las investigaciones realizadas por los autores, se confirma que los antecedentes familiares y personales de conducta suicida, son el primer factor de riesgo para otros comportamientos de suicidio durante la infancia y la adolescencia.

Específicamente, en el estudio de revisión de las historias clínicas se identificó que 16 niños tuvieron diferentes tipos de antecedentes suicidas, del total de 51 casos analizados. (González, 2020).

Según descripción de estos antecedentes, predominaron los niños con experiencias personales de otros comportamientos suicidas (11 niños), seguido de 7 niños donde estas experiencias personales fueron coincidentes con antecedentes familiares de suicidio. Como casos significativos, se identificaron 4 niños que reconocieron tener antecedentes personales indirectos (escucharon de suicidios consumados en vecinos o personal de sus escuelas); y 2 casos donde el factor desencadenante identificado fue observar a sus madres ejecutando también un intento suicida.

Según relación entre el tipo de conducta suicida, el tipo de antecedente, y el tiempo aproximado de duración entre el acto suicida ejecutado como motivo del ingreso hospitalario y el antecedente vivenciado; se confirmó que, los niños ingresados por ideación suicida, tenían solamente antecedentes familiares o personales indirectos, y con aproximadamente 2 años previos a su ingreso. Mientras que los niños ingresados por intentos suicida, tenían mayormente la convergencia de antecedentes familiares y personales directos, y con un tiempo previo menor (meses o 1 año). Este resultado evidencia que, la capacidad suicida aumenta, en la medida que la experiencia suicida previa es más directa y personal.

Sin embargo, el dato más interesante en nuestras investigaciones, confirma que las características de los actos suicidas realizados por niños con antecedentes familiares de suicidio, no coinciden con las características de los actos realizados por sus familiares. Por ejemplo, algunos de los casos han realizado intentos más graves y con métodos más letales que los realizados por sus padres u otros familiares (como una niña de 10 años que intentó ahorcarse, diferente de su madre que intentó envenenarse con medicamentos; o un niño de 9 años que se cortó las venas con un cuchillo después de observar a su tía envenenarse con medicamentos). Este resultado desmitifica la creencia popular de que los niños realizan intentos suicidas por imitación, y evidencia el nivel de elaboración consciente que los niños adquieren de sus experiencias suicidas; por tanto, confirma la necesidad de profundizar en estos procesos de aprendizaje suicida.

5. Valorar el funcionamiento familiar como asociado a la conducta suicida, y no solo como determinante; para que pueda evaluarse la evolución de ambos, después del acto suicida

La integración de los enfoques psicosociales de la conducta suicida y del funcionamiento familiar, impone que los procesos de evaluación contemplen esta relación de forma bidireccionalmente, como ya se comentó antes. Esta puede ser una solución a la necesidad de encontrar directrices más efectivas en los procedimientos de intervención y tratamiento psicoterapéutico. Pues nuestras investigaciones confirman que, al profundizar en la evaluación psicológica desde esta perspectiva, también pueden identificarse algunos de los procesos generadores de la multiexpresividad de los comportamientos suicidas infantiles.

En este sentido, proponemos la evaluación de las siguientes categorías: vivencia suicida, percepción de las consecuencias de los intentos suicidas, satisfacción con el manejo educativo de los comportamientos de suicidio, y proyección futura de la conducta suicida. En nuestros estudios, estas categorías/variables se han explorado de forma conjunta en los niños y sus familiares, mediante entrevistas semiestructuradas y la prueba proyectiva Cuestionario Infantil de Vivencia Suicida (CIVS).

El CIVS es un cuestionario auto aplicado, destinado a explorar los estados emocionales y los contenidos de pensamiento vivenciados, en diferentes momentos del proceso suicida, por niños de 6 a 11 años. Se interpreta de forma cualitativa, mediante la identificación de las emociones y los pensamientos referidos durante siete momentos del acto suicida. El instrumento fue validado mediante 39 expertos cubanos, que reconocieron la confiabilidad de su contenido, su pertinencia y su aplicabilidad en los servicios de atención a niños con conducta suicida. En la figura 1 se ilustra un fragmento de este instrumento, que demuestra la forma en que se explora la vivencia suicida del menor, asociada al desarrollo de la función educativa familiar durante la crisis suicida.

Figura 1. Fragmento del Cuestionario Infantil de Vivencia Suicida (CIVS)

Después que me hice daño, y hablaba con mi familia, sentí:



Alegría ___



Tristeza ___



Miedo ___



Roña ___



Vergüenza ___



Culpa ___

Después que me hice daño, y hablaba con mi familia, pensé:

Los resultados obtenidos confirman que, la mayoría de las estrategias familiares para la solución de las crisis suicidas son desadaptativas, y producen un efecto negativo en la configuración de la personalidad de los niños. Por ejemplo, muchos padres muestran insatisfacción con los métodos educativos aplicados durante y posterior a los intentos, porque sus reacciones fueron agresivas e impulsivas (padres que en el momento de saber la noticia del intento golpearon a sus hijos), o porque han desarrollado estilos educativos más inconsistentes después de los intentos (con indistintas conductas extremas de autoritarismo y permisividad). Por su parte, hay niños que reconocen satisfacción con el logro de las ganancias que motivaron la ejecución de sus intentos (cuando había intenciones de manipular a sus padres), o niños que mantienen los estados depresivos y repiten las conductas suicidas con métodos más letales, porque sus padres no modificaron los estilos educativos negativos que provocaron el acto suicida. En todos estos niños, se evidencian historias personales de hasta dos o tres intentos suicidas, y rasgos desajustados de personalidad en formación (García, 2021; Martín et al., 2017).

Las anteriores consideraciones, confirman la necesidad de profundizar en las construcciones subjetivas que los niños y sus familias realizan, posterior a los comportamientos suicidas. Especialmente, en relación con el desarrollo de la función educativa familiar y las estrategias de afrontamiento que desarrollan ante la crisis suicida.

6. Aplicar procesos de evaluación desde un enfoque mixto, con dominancia cualitativa y alcance explicativo; de manera que faciliten la triangulación de los datos y, por tanto, profundizar en los sentidos psicológicos construidos y aprendidos por los menores y sus familias

Los autores proponemos, como diseño metodológico del procedimiento de evaluación psicológica de niños con conducta suicida, realizar un estudio de casos de enfoque mixto, con dominancia cualitativa, y alcance explicativo.

La riqueza de este tipo de diseño está en el complejo proceso de triangulación de resultados que permite, desde diferentes tipos de análisis explicativos, y con el objetivo general de profundizar en la configuración psicológica de las vivencias suicidas del niño objeto de evaluación y sus familiares.

Exige que se tomen en cuenta diferentes participantes (los menores con conducta suicida, sus familiares, y los maestros u otro personal docente); utilizar disímiles instrumentos para la recogida de la información (entrevistas, observaciones, cuestionarios, revisión de documentos oficiales como historias clínicas y expedientes escolares, además de pruebas proyectivas y psicométricas); registrar y manejar diversos tipos de datos (cualitativos y cuantitativos); y valorar los siguientes grupos de categorías de estudio, con sus respectivas variables e indicadores: características sociodemográficas de los menores (edad, sexo, grado escolar, procedencia urbana, color de piel), conducta suicida (antecedentes personales y familiares de conducta suicida, ideación suicida, intento suicida, vivencia suicida), factores biológicos (antecedentes patológicos personales y familiares, y desarrollo neuropsicológico de las funciones ejecutivas), factores psicológicos (desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos, componentes de personalidad en formación, funcionamiento psicopatológico), y factores sociales (contexto familiar, escolar y comunitario).

Otro elemento que consideramos importante compartir, porque constituye un aporte metodológico de nuestros estudios, es la descripción breve de las herramientas proyectivas diseñadas *ad hoc*, para evaluar la percepción de los niños sobre sus conductas suicidas y el funcionamiento familiar. Todas estas pruebas fueron validadas mediante una consulta a expertos de diferentes provincias del país, que confirmaron su contenidos, pertinencia y aplicabilidad.

Además del CIVS, ya descrito anteriormente, se incluyen las siguientes:

Completamiento de frases infantil sobre conducta suicida (CFI-CS): Es un test proyectivo asociativo, compuesto por 29 frases incompletas, con el objetivo de caracterizar la esfera motivacional y los factores psicosociales asociados a la conducta suicida de niños con edad de 6 a 11 años. La interpretación del instrumento se realiza mediante un análisis cualitativo del contenido de las frases completadas, organizadas a través de las siguientes categorías: conducta suicida, factores sociales y contenidos de personalidad. Por ejemplo, algunas frases permiten evaluar las siguientes categorías:

- la ideación suicida (16. «Deseo vivir» y 20. «Cuando pienso en la muerte»)
- el intento suicida (25. «Cuando intenté hacerme daño»)
- los conceptos de vida y muerte (4. «Vivir es» y 11. «Morir es»)
- las experiencias de maltrato (21. «El abuso conmigo» y 27. Cuando me maltratan)

- el contexto familiar (3. «Mi familia», 7. «Lo que no me gusta de mi familia», 10. «Mi mamá», y 19. «Mi papá»).

Historietas infantiles de solución a conflictos asociados a violencia (HISCAV): Es un test proyectivo temático compuesto por 2 historias gráficas, para explorar los efectos emocionales y las alternativas de afrontamiento a conflictos asociados a violencia intrafamiliar y escolar, en niños de 6 a 11 años. La interpretación del instrumento se realiza también mediante un análisis cualitativo del contenido de las narraciones construidas; a través de la identificación de proyecciones asociadas con las siguientes categorías: manifestaciones de violencia, conflictos inter e intrapersonales, estrategias de solución a los conflictos, regulación emocional, y presencia de alteraciones psicopatológicas.

Esta técnica se construyó a partir de los resultados ya encontrados en nuestros estudios, donde se confirma que un evento de violencia es el factor más frecuente, como desencadenante de conductas suicidas. Además, como cierre de la historieta, se propone la exploración de ideas y pensamientos suicidas asociados a la violencia intrafamiliar como problema del funcionamiento familiar. Por ejemplo, en la figura 2 se ilustra la primera historieta, que explora estas vivencias personales de violencia y maltrato intrafamiliar.

Figura 2. *Historieta 1, de Historietas infantiles de solución a conflictos asociados a violencia (HISCAV).*



Con los padres, además de las entrevistas, se han utilizado la Prueba de Percepción del Funcionamiento Familiar (FF-SIL) y un Cuestionario sobre métodos educativos, diseñado *ad hoc*, a partir del Cuestionario sobre violencia intrafamiliar propuesto por Díaz et al. (2011).

Todos estos instrumentos se han aplicado en diferentes sesiones de trabajo, con una duración máxima aproximada de 1:30 hora. El orden de aplicación de los instrumentos, así como la cantidad de sesiones, se determinó según las características de los casos y su disposición en las sesiones, siendo este el elemento más emergente y dinámico dentro del proceso de evaluación psicológica.

7. Hablar de forma empática y directa sobre los comportamientos suicidas

La consideración metodológica, más pertinente que ofrecemos, se relaciona con las recomendaciones realizadas por los especialistas en suicidología Pérez (2008) y Rocamora (2013) sobre la comunicación con los pacientes suicidas.

En este sentido, nuestros estudios confirman que, la mejor forma de romper la resistencia de los participantes, y poder profundizar de manera segura en el proceso de evaluación, es hablando de los comportamientos suicidas de forma directa, empática y precisa. Cuando los especialistas rompen su miedo de hablar sobre la muerte con los niños y las familias, y demuestran actitudes empáticas y de confianza ante estos temas, facilitan que también los participantes rompan sus miedos a expresar las ideas de muerte.

Todo proceso de evaluación psicológica de conducta suicida, tiene un carácter *expo facto*; por tanto, es vital preguntar de forma clara sobre las intenciones suicidas; interrogar directo por las motivaciones y las condiciones en que se ejecutó el intento; y profundizar en las consecuencias obtenidas, en la satisfacción con los resultados de daños esperados, en el impacto del evento suicida, en las vivencias construidas y actuales, y en la proyección futura de estas vivencias.

De esta forma, el proceso de evaluación se convierte también en un proceso reflexivo y de autoaprendizaje para los participantes; pues la oportunidad de profundizar en los recuerdos y las vivencias suicidas, así como en la proyección futura de las mismas, ayuda en la reelaboración de los sentidos psicológicos del acto realizado. Entonces se comprende que el proceso tiene la doble función de evaluar, y transformar la vivencia suicida del paciente y su familia.

Conclusiones

Explicar la compleja relación entre funcionamiento familiar y conducta suicida infantil, ha sido uno de los mayores retos en las investigaciones cubanas sobre el tema. Los estudios hasta la fecha, solo han contemplado esta relación de forma unidireccional, donde son los problemas del funcionamiento familiar los determinantes de conductas suicidas.

Es importante comprender que la relación entre estas categorías es bidireccional. Por una parte, la familia juega un rol determinante en la configuración de la personalidad del niño, mediante el cumplimiento de su función educativa. Y en sentido inverso, las crisis del desarrollo infantil, como es una conducta suicida, exige a la familia la transformación de sus recursos adaptativos y educativos.

Es a partir de esta perspectiva que se proponen las consideraciones teórico-metodológicas para la evaluación psicológica del funcionamiento familiar en niños con conducta suicida. Consideraciones que son pertinentes para su aplicación en los servicios médicos y educativos dedicados a la atención de niños con conducta suicida y sus familias. Por tanto, los especialistas que desarrollen estos procedimientos tienen la responsabilidad de profundizar y explicar cómo las vivencias suicidas se convierten en configuradoras de la personalidad del niño y del funcionamiento de sus familias. Ya que esta puede ser la solución para diseñar procedimientos de intervención y tratamiento más efectivos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, I. (2018). *Educación comunitaria para la prevención del intento suicida. Nueva Paz, 2008-2015* [tesis de doctorado]. Escuela Nacional de Salud Pública. Ministerio de Salud Pública.
- Arés, P. (2002). Modelo de evaluación psicológica a la familia. *Psicología de la familia. Una aproximación a su estudio*. Ed. Félix Varela.
- Blandón, O. M., et al (2015). *El suicidio: cuatro perspectivas*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Carsí, N. (2015). El niño ante la propia muerte. *Bioética y debate*, 21(76), pp. 13-16.

- Chávez, E. (2010). La familia en las ciencias sociales cubanas. Enfoques teórico-metodológicos trabajados en las investigaciones. *Las Familias cubanas en el parteaguas de dos siglos*. D´vinni S. A., pp. 9-28
- Díaz, M., et al (2011). *Violencia familiar en Cuba. Estudios, realidades y desafíos sociales*. Ed. Félix Varela.
- Díaz, M., et al (2007). Consideraciones teórico-metodológicas para el abordaje sociopsicológico de la familia en la realidad cubana. *Familia y diversidad en América Latina. Estudios de casos*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101011013055/06-Tenorio.pdf>
- Fernández, A. (2020). *Intento suicida en niños menores de 12 años del municipio de Santa Clara* [trabajo de diploma]. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- García, A. (2021). *Estudios de caso de menores de 12 años del municipio de Santa Clara con intento suicida* [tesis de licenciatura en Psicología]. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- García, A. (2013). La evaluación y el diagnóstico en la infancia y la adolescencia. Definición y peculiaridades. *Psicología Clínica Infanti. Su evaluación y diagnóstico*. Editorial Universitaria Felix Varela, pp. 7-11.
- González, E. (2020). *Conductas suicidas de menores de 12 años atendidos en el Hospital Pediátrico José Luis Miranda de Villa Clara durante los años 2016 – 2019* [trabajo de diploma]. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Klonsky, E.D. y May, A.M. (2015). The Three-Step Theory (3ST): a new theory of suicide rooted in the “ideation-to-action” framework. *International Journal of Cognitive Therapy*, 8(2), pp. 114-129.
- Louro, I. (2003). La familia en la determinación de la salud. *Revista Cubana de Salud Pública*, 29(1), pp. 48-51.
- Louro, I. (2005). Modelo de salud del grupo familiar. *Revista Cubana de Salud Pública*, 31(4), pp. 332-337.
- Martín, R., Ferrer, D.M. y Machado, M.O.(2020). Revisión sistemática sobre conducta suicida en niños menores de 12 años en Cuba. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2), e1079. <http://www.revmgj.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1079>
- Martín, R., Martínez, L. y Ferrer, D.M. (2017). Family functioning and suicidal attempt in school children [Article]. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(3), pp. 281-295. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85040989974&partnerID=40&md5=8a80f47038eba8da0b04e54ff1302d4d>
- Ministerio de Salud Pública. Dirección de Salud Mental (2012). *Programa ¡Por la Vida! Atención integral a la conducta suicida*.
- O’Connor, R.C. y Kirtley, O.J. (2018). The integrated motivational–volitional model of suicidal behaviour. *Philosophical Transactions Of The Royal Society B*, B(373), Article 20170268. <https://doi.org/10.1098/rstb.2017.0268>
- Oliva, A. (2014). Desarrollo social durante la adolescencia. *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 1. Psicología evolutiva. Alianza Editorial, pp. 493-520.
- Organización Mundial de la Salud (2003). La violencia autoinfligida. *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, pp. 199-232.
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Prevención del suicidio: un imperativo global*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/54141>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *Clasificación Internacional de Enfermedades, 11.a revisión*. <http://icd.who.int/es>
- Organización Mundial de la Salud (2021a). *Suicide worldwide in 2019. Global Health Estimates*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643>
- Organización Mundial de la Salud. (2021b). Suicidio. *Nota Informativa*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Organización Mundial de la Salud (2021c). Un panel que permitió aproximarse al tema del suicidio en Cuba y su prevención. *Noticias*. <https://www.paho.org/es/noticias/14-9-2021-panel-que-permitio-aproximarse-al-tema-suicidio-cuba-su-prevencion>
- Palacio, J., González, M. del M. y Padilla, M.L. (2014). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 1. Psicología evolutiva. Alianza Editorial, pp. 377-403.

- Palacios, J. y Hidalgo, V. (2014). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 1. Psicología evolutiva. Alianza Editorial, pp. 355-375.
- Papalia, D.E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). Adolescencia. *Psicología del Desarrollo*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A., pp. 458-547. https://www.academia.edu/29967223/LIBRO_Psicologia_del_desarrollo_De_la_infancia_a_la_adolescencia_Papalia_2009
- Pérez, S.A. (2008). Preventing suicide: A resource for the family [Review]. *Annals of General Psychiatry*, 7. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-7-1>
- Rocamora, A. (2013). La conducta suicida. Concepto y modelos. *Intervención en crisis en las conductas suicidas*. Descleé de Brouwer, pp. 58-76.
- Rodríguez, E. (2020). *Perspectiva de especialistas sobre características de los intentos suicidas en niños menores de 12 años* [trabajo de diploma]. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Sattler, J.M. y Hoge, R.D. (2006). La evaluación. *Evaluación infantil. Aplicaciones conductuales, sociales y clínicas*. Ed. Manual Moderno, pp. 64-91.
- Soares, C. de F. (2011). *La Psicoeducación de la muerte en el escolar primario: ¿Realidad o utopía?* [trabajo de diploma]. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Tau, R. y Lenzi, A.M. (2016). La comprensión infantil de la muerte. *El desarrollo infantil del conocimiento sobre la sociedad. Perspectivas, debates e investigaciones actuales*. Ed. Edulp, pp. 122-146.
- Van Orden, K.A., et al (2010). The Interpersonal Theory of Suicide. *Psychological Review*, 117(2), pp. 575-600. <https://doi.org/10.1037/a0018697>
- Villalobos, F.H. (2009). *Ideación suicida en jóvenes: formulación y validación del modelo integrador explicativo en estudiantes de educación secundaria y superior* [tesis de doctorado]. Universidad de Granada.

El sentido sin sentido del color de la piel en la infancia

*(Reflexiones en el coloquio del proyecto El sentido del color de la piel en Cuba.
Universidad de La Habana)*

Aurora Cristina García Morey

Mi nombre es Aurora García Morey. Soy profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana desde 1967. Cuando comencé a trabajar en la Facultad, me sugirieron que me dedicara a la intervención e investigación de la infancia y la adolescencia, desde la clínica infantil y siempre le estaré agradecida a mis profesores y mentores por confiar en mí para trabajar con un sector poblacional tan interesante y que requiere de nuestra creatividad.

Teniendo en cuenta mi experiencia previa trabajando la violencia en la infancia y la adolescencia (tanto estructural como personal), solicitaron mi participación en este proyecto acerca del sentido del color de la piel, desde su percepción en la infancia. En este caso, iniciar esta investigación puede contribuir a esclarecer el origen de la violencia asociada al color de la piel, para trabajar en su prevención y eliminación en generaciones futuras.

Cuba es un país caracterizado por la variedad del color de la piel en su población, con una representación muy pequeña originaria de los pueblos nativos, ya que estos resultaron, en su mayoría, exterminados durante la colonización y sustituidos por personas traídas de diferentes lugares contra su voluntad, y forzados a ser parte de un nuevo país gobernado por personas blancas. Bajo esas condiciones, se fueron formando las identidades, con un marcado impacto del color de la piel en el poder.

Desde el inicio, la población infantil creció rodeada por marcadas diferencias: sociales, económicas, culturales, educacionales y del color de la piel. Los niños podían sentir la segregación y la discriminación muy temprano en sus vidas, ya que podían nacer, siendo esclavos, a pesar de que sus padres eran personas libres en sus países de origen; o como mulatos, o blancos de clases sociales más bajas.

Sin embargo, esto no es intrínseco a su identidad. La identidad personal puede definirse por un conjunto de características, cualidades, experiencias y signos que distinguen y diferencian un individuo de otro, y que pueden reconocerse e identificarse a sí mismo como grupo social (García, 1999).

La formación de la identidad no es innata a la persona. Esta se construye basada en la diferenciación del otro, la cual se establece por: el reconocimiento del yo, la oposición al otro, la diferenciación y la negación, como parte del desarrollo psicológico.

En edades tempranas (alrededor de los 2 años de edad), un niño o niña sin dificultades en su desarrollo comienza a descubrir su imagen especular, la cual es “dada” por los adultos. En general, este reconocimiento es por un contacto sensorial: visual, táctil, auditivo y olfativo. Sin embargo, el color de la piel no

es parte de este reconocimiento de “quien soy” (García, 2014); no constituye un aprendizaje por entrenamiento “necesario para la vida”, ni algo incorporado como un hábito por las familias (García, 2014a). Mientras impartía un taller acerca de la fusión de las técnicas gráficas como herramientas para evaluar el estado psicológico de los niños, invité a un grupo de colegas que participaban en el taller, a colaborar en el estudio acerca del sentido del color de la piel en Cuba (García, 2014a). Para este estudio, necesitábamos indagar mediante técnicas no verbales (dibujos de niños), acerca de los siguientes temas.

Tema 1: *Este soy yo*. Objetivo: Realizar un dibujo que represente cómo el niño se ve a sí mismo.

Tema 2: *Soy lindo y bueno como...* (mamá, papá u otra persona). Este tema permite indagar acerca de los posibles prejuicios asociados al color de la piel (Solbes y Lucas, 2006; Solbes, 2006). Teniendo en cuenta ese trabajo, decidí que sería interesante determinar qué identifican los niños como bueno y bello, pero sin brindarles características específicas de las cuales escoger.

Tema 3: *Si pudiera escoger el color de mi piel, escogería...* Objetivo: Conocer de qué color le gustaría ser. El estudio fue anónimo y se identificó únicamente el sexo y la edad de los participantes. El investigador podía escoger uno, dos o los tres temas y aplicarlos con un niño o una niña. Los infantes y sus cuidadores dieron su consentimiento para participar en el estudio.

Los materiales a usar en los dibujos fueron: una hoja de papel blanco y lápices de ocho colores diferentes (rojo, azul claro, amarillo, verde pasto, anaranjado, marrón, negro y un lápiz de escribir) (García, 2013). Reunimos 14 dibujos, y uno de los participantes grabó la voz de un niño cuando le preguntó acerca del color de la piel de sus compañeros de aula, lo cual resultó muy interesante. Esa respuesta puede resultar importante cuando se analiza el establecimiento de la identidad personal o el rechazo a “otros” colores de la piel¹.

Teniendo en cuenta el pequeño número de dibujos analizados, este estudio debe considerarse como una primera aproximación en el análisis del sentido del color de la piel en la población infantil cubana. También es muy importante atender el escenario donde se realice la aplicación (características sociodemográficas), y el color de la piel del participante.

Este estudio involucró una pequeña población de diferentes municipios de La Habana; no consideramos que el municipio (o lugar de residencia) fuera una variable a tener en cuenta, ya que la distribución del color de la piel en los participantes fue similar a la de la infancia en toda Cuba (Íñiguez, Figueroa y Rojas, 2017)

Se analizaron los dibujos realizados por niñas y niños entre 5 y 11 años de edad, y uno de un niño de 12 años con necesidades especiales. Algunos no solo dibujaron la figura humana, sino también su entorno. Los dibujos fueron bien elaborados: buena estructuración de los conceptos expresados y con movimiento, lo que nos permite afirmar que esos niños tienen buen desarrollo cognitivo y emocional, además de disfrutar la tarea propuesta.

Resultó llamativo un niño de seis años que dibujó una figura humana con la piel anaranjada (figura 1). Cuando el investigador le preguntó de qué color le gustaría ser él dijo: “anaranjado porque en el juego de Minecrafte las personas son anaranjadas, y a mí me gusta cómo lucen”.

1 Puede valorarse incluir preguntas, además de los dibujos, para profundizar en la información.

Figura 1. Ser humano con color de la piel anaranjada



Seguidamente, si él pudiera escoger, le gustaría ser anaranjado también. Entre los 14 dibujos, ese fue el único caso donde la piel fue representada con un color no tradicional (o diferente de las clasificaciones comunes), y marca cómo los videojuegos también pueden tener un impacto en la percepción del color de la piel. El mismo niño dibujó la boca de la figura como si estuviera sellada, como arañada, y con escritura en espejo. Esto es algo muy interesante, sugiriendo una disociación o un niño cuya mano dominante es la izquierda, pero fue “forzado” a escribir como si fuera derecho, por lo que escribe como si estuviera leyendo algo reflejado en un espejo. Esta característica pudiera sugerir que es un niño muy inteligente, pero también pudiera indicar posibles problemas de desarrollo relacionados con la imposición de usar fundamentalmente el hemisferio del cerebro que no es dominante.

Aunque este niño representó una figura humana casi completa y bien elaborada, el color de la piel no es la usual. Ello puede estar marcando el impacto que los videojuegos pueden tener en el desarrollo de los niños, como una vía potencial de acceso a diferentes influencias negativas que pueden afectar la conducta de los niños y su salud emocional. En este caso, tal influencia se evidencia en una representación inusual del color de la piel.

El tamaño de las representaciones también debe ser tenido en cuenta, por su relación con la intención y el deseo de representarse y expresarse mediante el dibujo, por estar abordando un único tema, no necesariamente tiene que ocupar todo el espacio de la hoja (figura 2).

Figura 2. Tamaño de las representaciones



Encontramos que solo cuatro niños (28,5%) hicieron una “composición gráfica” donde incluyeron el entorno, en su mayoría elementos de la naturaleza. Esos dibujos fueron realizados por infantes entre siete y diez años de edad, lo cual resulta usual, ya que intentan que la figura humana se vea “más viva” (real).

Figura 3. Elementos de la naturaleza



Si bien la elaboración es buena, no todos están en equilibrio. Estas composiciones añaden datos extras, lo que permite identificar características del ambiente en el que se desarrollan. Algunos detalles en los dibujos (como el orden, la simetría, y la perfección de las líneas) permiten identificar ciertas características del niño, como por ejemplo si es cuidadoso, si tiene necesidades específicas y si le interesa socializar.

Dos de los dibujos muestran tendencia a la simetría. Uno de ellos con la figura humana en el centro y elementos simétricos a ambos lados. En otro, las orejas llaman especialmente la atención por su exactitud y simetría, lo que puede interpretarse como “no quiero escuchar”.

Es difícil determinar si esos niños no consideran relevante el color de la piel, lo cual es muy interesante porque prestan mucha atención a los detalles, con cierta tendencia al orden y la simetría por lo que, si la “armonía” se viera afectada por el color de la piel, entonces este pudiera omitirse, o ser representado como algo negativo. Esto no se puede afirmar, ya que no existen elementos suficientes².

La Habana es una provincia predominantemente blanca, mulata y nativa³ de acuerdo al lugar de origen, por lo tanto, no han tenido mucha confrontación diaria ni estable con otras provincias donde la variedad del color de la piel es mayor, por ejemplo, si fueran de la zona suroriental. En las provincias de la zona suroriental de la Isla vamos a encontrar una predominancia negra más elevada. Pero La Habana no, La Habana es blanca y mulata. Hay una mezcla, una contribución de un color al otro, y no hay tantas personas de piel negra como en Oriente, Pinar del Río, y Matanzas⁴ (Íñiguez, Figueroa y Rojas, 2017).

Otro aspecto interesante es que la población negra predomina en las áreas urbanas, La Habana es una provincia básicamente urbana y por lo tanto no se corresponde este dato con el comportamiento de la presencia baja, a excepción de los municipios Habana Vieja y Marianao. Los dibujos tienen un contexto paisajístico, un poco campestre, no urbano (figura 4).

2 Solo recibí dibujos hechos por niños blancos y mulatos. No recibí ningún dibujo hecho por un niño negro. Esto se corresponde con la distribución de la población infantil y adolescente en Cuba basado en su color de la piel, según el Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba.

3 Se refiere al lugar de origen del nacimiento y su permanencia en el mismo (Íñiguez, Figueroa y Rojas, 2017).

4 Íñiguez, Figueroa y Rojas (2017).

Figura 4. Dibujo con contexto paisajístico



La mayor identificación adulta con familiares o cuidadoras principales en estos dibujos que recibimos y analizamos, se identifican con una de las figuras parentales, predominando su mamá. No todos proceden de un hogar estable, pero no podemos analizar la familia, porque no solicitamos ese tema y sí debemos hacer la observación de que, donde aparece el padre, no se observa una figura maltratada⁵. Sin embargo, en cuanto a la figura más cercana, desde el punto de vista afectivo, por lo que dicen (más de por lo que dibujan), no se diferencia la mamá de la tía. Es un dibujo temático libre y, por lo tanto, podía dibujar lo que estimara conveniente, dándole un cierto valor agregado a la presencia femenina (figura 5).

Figura 5. Presencia femenina



Así fuimos acercándonos a la condición del sentido del color y la conclusión a la que llegamos es que el sentido del color, de la diferenciación y del rechazo o no y el sentimiento de desagrado o no, que tienen algunos niños por el color de la piel, lo pueden expresar repitiendo frases hirientes, o que carecen de sentido como vivencia; así los he oído hablar de la “blanquita esa”, o sea, se mantiene el poder de la mayoría dominante. Puede haber una condición en los lugares donde predomina el color negro en la piel, como es La Habana Vieja, donde se pueden escuchar expresiones de diferencia, no voy a decir de discriminación, pero sí de marcar la diferencia.

El hablar en este caso de ese modo amerita que nos detengamos, porque nos está diciendo que, la construcción de esa identidad en que se ha colocado el color de la piel, dentro de la identidad personal, se inicia con la influencia temprana de los adultos cuidadores principales. Está dada, por:

5 El concepto de maltrato se refiere a una categoría de análisis en la que hay una intención voluntaria e inconsciente de dañarla, porque lo dañado es ese concepto y no la capacidad de representación; hay un “estropo”, referido al daño del concepto (García, 2013).

- Lo que ha recibido de la familia, cuidadores principales, de los adultos que tienen responsabilidad en su desarrollo psicológico y en la socialización.
- Los niños son muy dados al disfrute de la música y, por lo tanto, cuando se escuchan constantemente en su entorno canciones que se refieren de una manera peyorativa o poco respetuosa hacia uno u otro color de la piel, el niño la comparará con la de él y con su experiencia vivencial, convirtiéndose en signo cargado de sentido, positivo o negativo.
- Las instituciones educativas son espacios importantes, por la implicación de la gran mayoría de la población infantil desde el primer año de vida y el proceso de formación de la identidad personal y social, por lo que resulta objetivo principal de atención y conciencia en los adultos que participan en el cuidado y crecimiento sin prejuicios acerca del color de la piel u otras diferencias que no favorecen la integración natural.
- De igual manera las manifestaciones culturales, como la música, los dibujos animados, las manifestaciones teatrales o participativas, desempeñan un papel formativo especial, por tratarse de contenidos que, por influencia desde el disfrute y entretenimiento de los infantes, influyen de manera inconsciente en los que lo reciben; esto puede influir y dañar desde la inocencia del que lo recibe de manera pasiva. Con eso que se usa, se dice y que lo pueden tomar como algo de moda, como “una gracia”, pero “una gracia” que molesta cuando va dirigido hacia ellas y ellos.

Hay un ejemplo en los audios, muy bien estructurado por el niño cuando se refiere a que: “Yo soy blanco, mi mamá es blanca” (padre ausente), pero ante la pregunta de si conoce algún niño de color de la piel diferente a la de él, responde: “sí en mi aula hay algunos (...) tres (...), hay unos niños que son (...) que tienen otro color de la piel” . ¿Qué color tienen? “Bueno, tienen un color moreno, un moreno muy oscuro, negro” y como lo refiere, lo nombra, da nombre a ese niño que es el más oscuro del aula y no dice Fulanito, dice “el Fulanito”, es decir, que le pone un artículo delante, marcando la diferencia, la connotación de aislamiento o de que ese niño, diferente, es el más oscuro del aula y que por eso le pone el artículo adelante, es el fulano.

Tiene claro de que hay personas de diferentes colores. Ninguno hace alusión al color amarillo, atribuido a los asiáticos; no hay esa atribución cargada de sentido que puede haber en otros contextos y sería muy interesante poder comparar con poblaciones infantiles que viven en otras provincias con diferente prevalencia en la población: predominancia negra, mulata “o de otros colores”.

Considero importante afirmar y tener presente que no se nace racista. Esta no es una condición que se desarrolla de manera natural, o que se estimula porque es una necesidad básica como caminar, hablar o el relacionarse. Es algo que se inserta en el desarrollo de la identidad y se inducen esos antivalores, en sus identidades personales y después, cuando están en un ambiente propicio y cuando digo propicio me refiero al predominio de un color u otro de la piel, pues se iniciará también la construcción de una identidad social relacionada con ese color de la piel. Por lo tanto, creo que estamos en la obligación, en la necesidad, de velar por el color de la piel. No lo pongamos nosotros a través de la educación y la influencia histórico-social-cultural que tenemos.

Nota: En la aceptación y el gusto por el color de su piel, sobresale una niña de once años que refiere que ella es mulata, y su mamá es mulata. En esta afirmación dice que le gusta el tono de su piel, y le gusta

ser así. Además, “las mulatas se hacen unas trenzas muy lindas”. Y por eso le gusta ser “una mulata con sus trenzas hermosas”.

Referencias bibliográficas

- García, A. (1999). Identidad personal y social en el niño *¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño?* Casa Editorial Abril.
- García, A. (2013). El dibujo en la exploración psicológica infantil. *Psicología Clínica Infantil. Su evaluación y diagnóstico*. Editorial Universitaria Félix Varela.
- García, M. (2014). *La identidad personal del niño, quién es y quién cree que es* <https://www.hacerfamilia.com>
- García, M. (2014a). *Cubanos... ¡cubanísimos!* <https://www.cubahora.cu/sociedad>
- Íñiguez, L., Figueroa, E. y Rojas, J. (2017). *Atlas de la infancia y la adolescencia en Cuba. Análisis a partir del Censo de Población y Viviendas 2012*. Editorial UH.
- Mena, M.I. (2022). *Estudio sobre identidad racial: El caso de la niñez de las comunidades negras en Colombia*. <http://hdl.handle.net/10433/1573>. <https://rio.upo.es/xmlui/handle>
- Solbes, I. (2006). *El prejuicio racial. Sesgos negativos de los 4-5 años*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832314039>
- Solbes, I. y Lucas, B. (2006). *El prejuicio hacia el color de la piel y la complejión física en una muestra de niños de educación infantil con necesidades educativas especiales*. <http://www.redalyc.org/articulo>

Propuesta de intervención psicosocial para promover la equidad de género en escolares menores mediante técnicas que emplean recursos artísticos

Honey Piedra Sarría
Roxanne Castellanos Cabrera

Introducción

El género es un constructo social, por el que, desde el momento del nacimiento, se imponen estereotipos, roles y creencias. Estas se caracterizan por establecer inequidades bajo el mandato de hombre-fuerte, mujer-débil, lo cual sesga la salud mental y el pleno desarrollo psicosocial.

Los diversos ámbitos de socialización donde está inmersa la infancia y las manifestaciones del arte son reproductores de los nocivos constructos de género. Investigaciones nacionales (Martínez y Colarte, 2013; Rodríguez et al., 2013; Del Pino, 2017) e internacionales (Ortega et al., 2005), dan cuenta de ello.

Ante tal situación, una alternativa podría ser promover la equidad de género desde la niñez. Así, las niñas, los niños, sus madres y sus padres irían eliminando o disminuyendo los malestares que, en ocasiones, aparecen por tener que comportarse, vestirse, practicar deportes, jugar o hasta escoger juguetes, solo debido a un mandato social que lo determina según el sexo. Además, se encauzaría la deslegitimación del machismo como uno de los males culturales que legitima la violencia de género en todas sus manifestaciones.

En tal sentido, es necesario realizar intervenciones psicosociales que respondan a dicha necesidad de promoción. Sin embargo, existen pocos antecedentes para ello en nuestro contexto. Menos aún, encauzadas al trabajo con niñas y niños entre 7-8 años y 11 meses de edad. Etapa en la que comienzan a mostrar más conciencia de los procesos cognitivos, adecuan mejor las estrategias para que respondan a la complejidad que exigen las tareas (Cassinda, 2016) y empiezan a tener mayor discernimiento acerca de los temas de género (Leaper y Friedman, 2007 citado por Navarro, 2017). Además, a esta edad ya se ha adquirido la lectura, lo cual propicia un mejor aprovechamiento de los contenidos y técnicas con los que se abordaría esta temática.

Es por eso ello que se consideró pertinente y novedoso diseñar una propuesta de intervención psicosocial aplicable tanto en las escuelas como en las comunidades, para promover la equidad de género en el mencionado grupo etario. Específicamente, mediante técnicas que emplean recursos artísticos, los cuales según Torres (2013), inducen al aprendizaje de un modo más atractivo, algo que González (2015) recomienda para que sean más exitosos los procesos de intervención. El objetivo de este artículo es socializar la propuesta diseñada como una herramienta viable.

El criterio de expertas/os se erigió cual método idóneo para una validación que fungiera como guía para el trabajo en sus zonas de mejora antes de ser llevada a la práctica. Se trabajó con énfasis en el método Delphi, por lo que se creó un grupo impar con tres expertos hombres y cuatro mujeres, cuyas edades oscilan de 32 a 71 años. Solo una no es psicóloga sino socióloga, tres abordan más el tema de género, cuatro emplean técnicas de intervención vinculadas al arte. Tres son Doctoras en Ciencias y los demás Máster, todos con alta actualización en cuanto a fuentes de argumentación. La mayoría son profesoras/es universitarias/os y/o investigadores con asistencia a eventos científicos nacionales e internacionales. Todo ello avala su alto nivel de experticia.

A dicho grupo se le presentó una primera versión de la propuesta de intervención para que la validaran. Vale señalar que, en todos los aspectos, se alcanzó un nivel de concordancia mayor al 60%, lo cual indica que fue avalada favorablemente según el método Delphi y no necesitaba modificaciones que requirieran de una segunda vuelta con las/os expertas/os. No obstante, se realizaron cambios a partir de algunas sugerencias puntuales, bajo la máxima de que mejoraban cierto aspecto o actividad, pero sin perder la esencia de la misma.

Algunos aspectos teóricos y metodológicos de la propuesta de intervención psicosocial para promover la equidad de género en escolares menores mediante técnicas que emplean recursos artísticos

La intervención psicosocial es un proceso (Fuentes, 1997 y Llanes, 2007) de acompañamiento profesional (Fuentes, 1997; Pañellas y Cabrera 2021) transitorio que, mediante acciones flexibles concebidas estratégicamente (Llanes, 2007; Pañellas y Cabrera 2021), induce a la comprensión (Montero, 2006) y al cambio potencial de una situación social identificada (Llanes, 2007).

En función de lo expuesto anteriormente, la confección de la propuesta se hizo desde una concepción sistémica, organizando las acciones de un modo coherente en pos de los efectos (Castilla, 2019). Por tanto, se procuró diseñar, para la intervención, talleres reflexivos sobre la equidad de género, donde “los diferentes momentos del proceso interventivo (diagnóstico, implementación de estrategias de intervención, evaluación) transcurran en una unidad dialéctica” (Llanes, 2007, p.33). Además, se tuvieron en cuenta las siguientes perspectivas y enfoques teóricos:

- Perspectiva o enfoque de género: “categoría analítica que (...) desde una plataforma teórica, cuestiona los estereotipos y elabora nuevos contenidos que permiten incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio (...) de la equidad” (Hendel, 2017, p. 14).
- Enfoque histórico-cultural: se toman como referencia las categorías *vivencias* y *situación social de desarrollo* para que niñas y niños comprendan el valor de la equidad de género en sus contextos.
- Enfoque sistémico: aunque se aboga por la flexibilidad, las acciones se organizan de forma coherente y propositiva en busca de causar efectos en la comprensión temática. Para ello se contó con la opinión de un grupo de expertas/os que validó la propuesta (Castilla, 2019).
- Perspectiva humanista: la aspiración es ubicar al ser humano en sintonía con su potencial, su dignidad, así como con su esencia social (Castro et al. 2016), haciendo énfasis en el desarrollo personal, el valor de la aceptación, el respeto y el reconocimiento de su esfera emocional, como

elementos indispensables en cada uno de sus aprendizajes (Cabrera, 2010, p. 65) sin distinción de sexos.

El punto de partida, además de las demandas a nivel mundial sobre el tema, fueron los resultados de investigaciones nacionales e internacionales (Ortega et al., 2005; Martínez y Colarte, 2013; Rodríguez et al., 2013; Del Pino, 2017), donde se constata que las niñas y los niños:

- Poseen poco conocimiento en relación a la equidad de género.
- Consienten los roles de género en la familia, dígase hombre proveedor, mujer garante del trabajo doméstico.
- Legitiman estereotipos vinculados al género a favor de comportamientos, emociones, colores, deportes y profesiones u oficios.

Cada uno de los aspectos mencionados se abordan en los talleres reflexivos, lo cual permite, como intervención psicosocial, promover la equidad de género en escolares menores mediante técnicas que emplean recursos artísticos. Por ende, los objetivos específicos están en correspondencia con cada taller.

La propuesta de intervención psicosocial está dirigida a:

- Escolares menores: “son aquellos que se encuentran en el período de edad cronológica comprendido entre los seis y ocho años y que tienen el estudio como actividad fundamental de la etapa” (Castellanos, 2017, p. 54).

En este caso, se intencionó la posibilidad de utilizar la propuesta en escuelas y/o comunidades, con niñas y niños a partir de los siete años y hasta los ocho años con once meses. Se excluyó a los de seis, pues aún no ha aparecido la madurez socio-psicológica que comienza a aportar la aparición de la vivencia atribuida de sentido, además porque aún no saben leer, algo necesario, pues se emplean algunas técnicas vinculadas a la lectura.

- Adultos vinculados a la educación de los escolares menores: se consideró necesario sensibilizar a las madres y/o los padres, a partir de su participación en un taller de 35 a 45 minutos, donde se puede debatir el tema, antes de que firmen el consentimiento informado de sus hijas/os. Ello permite, además, que tomen conciencia de la necesidad de formar parte de las tareas que se indicarán en cada sesión para que aprehendan en el ámbito familiar y se les incita a que participen en la actividad final para que constaten el desarrollo que alcance el grupo con la intervención.

En el caso de las escuelas se intenciona que las/os maestras/os se incluyan en el proceso. Con ello se pretende que afiancen sus posturas en torno al tema en cuestión, para que no solo lo concienticen en su vida cotidiana sino también en su labor educativa. El rol de estas/os debe ser como relatores u observadores participantes, para que en los talleres se distancien de su comportamiento habitual y no creen interferencias contraproducentes. Esa acotación del rol fue una propuesta realizada por una de las expertas.

Se proyecta implementar nueve talleres con una frecuencia semanal de alrededor de 1 hora. La duración depende de las potencialidades del grupo, por lo que se sugiere prever la posibilidad de extenderse hasta alrededor de 1 hora y 30 minutos, lo que equivaldría en las escuelas a dos turnos de clases. Los principales conceptos que fungen como ejes son:

- Equidad de género: justicia en la proporción de los derechos, las responsabilidades y oportunidades, tanto de las niñas/mujeres como de los niños/hombres, para que se desarrollen, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y potencialidades (Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2019).
- Sexo: “conjunto de características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas que definen como niño/hombre o niña/mujer a los seres humanos” (Hendel, 2017, p. 12).
- Género: “conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas y económicas asignadas a las personas en forma diferenciada de acuerdo al sexo. Es la construcción sociocultural de las diferencias entre hombres y mujeres” (Vasallo, 2019, pp.129-130).
- Rol de género: “forma particular de cada individuo de interpretar, asumir y expresar los diversos papeles masculinos y femeninos que establecen los modelos sociales de cada cultura” (Torres, 2019, p.137).
- Estereotipos de género: conjunto de prejuicios sociales, irracionales, simples y naturalizados que dictan el modo de comportarse y de relacionarse según las asignaciones por género (Delgado, 2017).
- Machismo: “ideología que defiende (...) la superioridad y el dominio del hombre sobre la mujer” (Moral y Ramos, 2016, p. 39).
- Feminismo: “ideología que defiende que las mujeres deben tener los mismos derechos que los hombres” (Dorado, 2017, p. 15).

La propuesta de intervención psicosocial responde a la investigación-acción por ser considerada una “herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 96). Ello es coherente con el objetivo de promover la equidad de género, así como con la intervención a través de talleres reflexivos.

Se trabaja con técnicas que se sustentan en recursos artísticos para provocar el aprendizaje de un modo entretenido. En este caso, no se busca incluir participantes en los talleres de acuerdo con los intereses o habilidades para una manifestación artística específica, sino que se crean grupos heterogéneos.

En el diseño, se emplearon variantes de técnicas que se aprovechan como mediadoras dialógicas, las cuales se adecuaron a las necesidades del grupo etario y al tema en cuestión. Para ello, se focalizaron recursos que se utilizan en el psicodrama, cine debate, musicoterapia, biblioterapia y técnicas pictóricas. Es válido enfatizar que no se asumieron todas las premisas de estas a cabalidad, sino solo aquello que permita el desarrollo de los talleres de forma amena.

La intervención psicosocial no pretende tener una fase de diagnóstico general previo, sino que en cada taller se aborda un tema, de modo que permita indagar en las posturas de las niñas y los niños al respecto, así como valorarlas luego del desarrollo de las actividades. Para ello, cada actividad se concatenó siguiendo la lógica expuesta por Baro (1998, p. 314 citado por Ordoñez, 2020, p.305), quien plantea que “es efectivo ofrecer primero realidades para luego otorgarles el nombre o concepto real”. Estas se desglosaron tomando como referencia la propuesta de Castellanos (2017):

- Actividades de caldeamiento: su empleo posibilita la creación de un clima idóneo para el desarrollo del trabajo grupal. Serán de tipo específicas pues aludirán al tema que se abordará.
- Actividades de desarrollo: su objetivo es trabajar de modo más directo el tema en cuestión e inducir la comprensión temática de modo satisfactorio.

- Orientación de tarea para el hogar: se indica al final de la actividad de desarrollo. Su objetivo es reforzar lo abordado en el taller e identificar si realmente hubo comprensión del mismo.
- Actividades de cierre: su finalidad será conocer brevemente las valoraciones o actitudes derivadas de las actividades realizadas y en ocasiones reforzar la temática abordada.

Para implementar la propuesta de intervención, se necesita una facilitadora y al menos de otra persona para co-coordinar los talleres. Como equipo, deben mantenerse atentas/os por si las/os niñas/os requieren diversos niveles de ayuda, en pos de cumplir los objetivos, pues el tema puede resultar engorroso para estas edades. Por ende, también se precisa cierta experticia para variar las actividades, si en la práctica se detecta que alguna no resultaba efectiva.

La recopilación de información para el análisis de las actividades realizadas se efectúa a partir de:

- La observación participante: “método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando” (Castellanos, 2017, p. 59).
- Registro de información: permite valorar la pertinencia de la intervención psicosocial y también evaluar el progreso individual y grupal en torno al tema en cuestión. Por tanto, además de la observación participante, las sesiones deben ser grabadas (previo consentimiento y solo para uso investigativo). Los datos se registran y procesan teniendo en cuenta: la dinámica del taller, así como la comprensión temática. Para ello se consideran los siguientes indicadores de análisis por taller, que fueron perfilados gracias al grupo de expertas/os:

Dinámicas

- Participación:

Alta: si se involucra activamente en las actividades.

Media: si algunas veces se involucra en las actividades.

Baja: si no se involucra en las actividades.

- Satisfacción con las actividades:

Alta: si se muestra gustosa/o en las actividades y expone deseos de permanencia.

Media: si algunas veces se muestra gustosa/o en las actividades y expone deseos de permanencia.

Baja: si no se muestra gustosa/o en las actividades y no expone deseos de permanencia.

Comprensión temática

- Atención a las actividades:

Alta: si la mayor parte del tiempo se mantiene concentrado en las actividades.

Media: si a veces se concentra en las actividades.

Baja: si se mantiene dispersa/o durante las actividades.

- Asimilación del tema presentado:

Alta: si las respuestas verbales y el comportamiento durante las actividades son coherentes y necesita muy pocos o ningún nivel de ayuda.

Media: si algunas veces tanto las respuestas verbales como el comportamiento durante las actividades son coherentes y necesita niveles de ayuda adicionales.

Baja: si tanto las respuestas verbales como el comportamiento durante las actividades son incoherentes y necesita mayores niveles de ayuda.

- Elaboración personal de los contenidos:

Alta: si logra emitir criterios donde ubique el contenido aprendido en sus vivencias, en las de otra/os conocidas/os o en los dibujos animados.

Media: si a veces logra emitir criterios donde ubica el contenido aprendido en sus vivencias, en las de otra/os conocidas/os o en los dibujos animados.

Baja: si no logra emitir criterios donde ubique el contenido aprendido en sus vivencias, en las de otra/os conocidas/os o en los dibujos animados.

Breve descripción de los talleres de la propuesta de intervención psicosocial para promover la equidad de género en escolares menores mediante técnicas que emplean recursos artísticos

Esta propuesta formó parte de la tesis para optar por el grado de Máster en Psicología Clínica de la autora, en la facultad de Psicología Clínica de la Universidad de La Habana. En ella se encuentran detalladas con precisión las actividades con las respectivas preguntas o reflexiones que conllevan al diálogo, sin imposición de criterios sino para que funjan como una guía para viabilizar el entendimiento de la temática. En este caso, por cuestiones de extensión, solo se expone brevemente la propuesta pero, aun así, se considera entendible y aplicable.

Otro aspecto importante es declarar que los materiales que se necesitarán son: bocinas, *data show*, papelógrafos, plumones, hojas y lápices de colores. Estos serán usados indistintamente según demanda cada actividad que se presenta a continuación:

Taller 1. Encuadre grupal

- **Objetivos:** presentar el grupo. Propiciar un adecuado funcionamiento del espacio de trabajo. Indagar sobre las preferencias que tienen los participantes en relación con los temas que aborda la intervención psicosocial.
- **Actividad de caldeo:** bailar y cantar con la canción *Don Pepito*.
- **Actividades de desarrollo:** nacimiento grupal psicodramático. Para ello, dos personas se toman de las manos para hacer un puente. Todas/os (incluyendo a la facilitadora) irán pasando de uno en uno como si estuvieran en el momento del nacimiento. Se acota que al salir tendrán que decir su nombre y lo que más les gusta, que podría ser un color, un juego, un dibujo animado específico, un deporte, pero también deberán exponer por qué les agrada eso. Esto permitirá conocer al grupo e identificar si existen preferencias significativas de acuerdo al género. Luego, se realizará una sucinta presentación de la propuesta. Seguida de la división en subgrupos para idear nombre del espacio acompañado de dibujo y presentar en plenaria para decidir cuál será el que se escogerá. Se establecen las reglas grupales mediante caritas. Una de las expertas planteó, que se debe incluir la realización de la tarea como norma para que realmente sea cumplida. Vale destacar que, aunque se

privilegie la participación de las/os niñas/os, debe existir una intencionalidad desde la facilitación para realizar un encuadre que propicie el desarrollo adecuado de los encuentros.

- Orientación de la tarea: se aclara que, por ser el primer encuentro, no hay tarea, pero sí habrá en los próximos. Estas serán sencillas y se entregarán en el encuentro siguiente. Eso es parte de la evaluación final, que será realizar junto a la madre y/o padre un poema, una canción, un pequeño cuento o una breve obra con uno de los temas que se abordarán en los siguientes talleres. Se les brindará la opción de que hagan grupos con otra/os niñas y niños si lo desean, pero se pone como requisito que se debe percibir la participación de cada miembro.
- Actividad de cierre: deben decir una palabra sobre cómo se sintieron y brindar un aplauso grupal.

Taller 2. Sexo y género

- Objetivo: diferenciar los conceptos sexo y género
- Actividad de caldeamiento: tomarse de las manos y cantar la canción *Dame la mano y danzaremos*.
- Actividades de desarrollo: dramatizar explicación del ser humano a un extraterrestre. Todas/os irán diciéndole al extraterrestre qué caracteriza a una niña y a un niño hasta que este entienda. La facilitadora escribirá las opiniones en un papelógrafo. Luego se les preguntará: si tienen alguna curiosidad sobre el porqué de las características que le han dicho al extraterrestre, si hablan de este tema con sus familiares; en caso positivo se indagará con quién y cuáles han sido las respuestas. En caso negativo se preguntará por qué no hablan del tema. Luego, se lee el cuento *Alguien diferente*, de Salinas (1994) con voluntarios y termina esta parte con un trabajo con papelógrafo sobre sexo y género según las actividades anteriores.
- Orientación de la tarea: dibujo y/o oraciones sobre el tema.
- Actividad de cierre: se pide que expresen con un gesto cómo se sintieron y terminan con un aplauso grupal.

Taller 3. Equidad y equidad de género

- Objetivo: comprender los conceptos de equidad y equidad de género.
- Actividad de caldeamiento: bailar y cantar con la canción *Fiesta de zapatos*.
- Actividades de desarrollo: realizar escena buscando la equidad con apoyo de un papelógrafo, a modo de muro y tres voluntarias/os que encuentren el modo de ver lo que hay detrás. Uno de los expertos recomendó que en caso de que no funcione la técnica anterior, se podría emplear el ejercicio de halar la soga con niñas/os fuertes de un lado y niñas/os débiles del otro para comparar. También se podría realizar equilibrando luego los bandos que halan la soga. Posteriormente, propiciar el diálogo luego de proyectar fragmentos del audiovisual infantil *¿Qué es la equidad?* (Coordinadora paz para la mujer, 2018) así como los animados *Sumar a todos y a todas* (Coordinadora Latinoamericana y del Caribe de pequeños/as productores/as y trabajadores/as del Comercio justo, 2020) e *Igualdad* (Alcaldía de Medellín, 2015).
- Orientación de la tarea: dibujo y/o oraciones sobre el tema. Además, se les solicita hacer un listado de todas las tareas/trabajos que se realizan en su hogar y al lado pondrán quién las realiza, así como las profesiones u oficios de los que conviven en el hogar.

- Actividad de cierre: deben describir el taller con una palabra y luego, dar un aplauso grupal.

Taller 4. Los roles de género

- Objetivo: reflexionar sobre los roles de género.
- Actividad de caldeoamiento: moverse y cantar con la canción *Arroz con leche*.
- Actividades de desarrollo: proyectar el dibujo animado *El primer paso de papá* (Raggi, 2012). Se propone un debate con las preguntas: ¿Creen que el papá es una maravilla por haber ayudado solo un día o sería más maravilloso si ayudara siempre? ¿Cómo creen que se sentirían todos los miembros de la familia si hubiera otra distribución de tareas en el hogar? Seguido, se debe robustecer el contenido con el fragmento referido a los roles del audiovisual infantil *¿Qué son los estereotipos y roles de género?* (Cooperación Alemana, Giz, Programa Regional ComVoMujer, s.f.). Se les pide que entreguen la tarea sobre quién realiza las labores de la casa y las profesiones. Sin mencionar nombres se lee cómo se distribuyen en algunos casos, para ilustrar tanto la distribución de roles como la doble jornada femenina.
- Al concluir se inducirá a debatir, a partir de reconocer la relación de lo que vieron en el audiovisual, el dibujo animado, lo que se escribió en el papelógrafo de la canción y lo que sucede en las casas. Ello se hará de forma breve, teniendo en cuenta las características evolutivas de cada grupo.
- Orientación de la tarea: se les pide que creen un nuevo final u otro minicuento de la Cucarachita Martina a partir de lo aprendido en el taller. Se les recuerda que siempre le pidan ayuda a sus madres/padres.
- Actividad de cierre: hacer entre todas/os una escultura humana de trabajos domésticos y dar un aplauso grupal.

Taller 5. Comportamientos y género

- Objetivo: demostrar que los comportamientos no tienen género.
- Actividad de caldeoamiento: moverse y cantar con la canción *Estela es un granito de canela*.
- Actividades de desarrollo: debatir luego de observar fragmentos fusionados del dibujo animado *Brave* (Andrews y Chapman, 2012). Luego se fomenta el debate a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo son las princesas en la mayoría de los cuentos? ¿Qué diferencia a Mérida de otras princesas? ¿Cómo son los príncipes en otros los cuentos? ¿Creen que por ser diferentes dejan de ser príncipes o Mérida princesa? ¿Estela dejó de ser un granito de canela por jugar con sus amigos antes de caer en la cazuela?
- Posteriormente, exponer fragmentos del audiovisual infantil *¿Qué son los estereotipos y roles de género?* (Cooperación Alemana, Giz, Programa Regional ComVoMujer, s.f.). Enseñarles la canción *Otro arroz con leche* (Facebook “Las Revueltas”).
- Orientación de la tarea: tendrán que descubrir otros personajes que se comportan diferente a los estereotipos de género.
- Actividad de cierre: convidarlos a expresar con un gesto cómo se sintieron. Dar un aplauso grupal.

Taller 6. Las emociones y los colores son para todas/os

- Objetivo: reconocer que las emociones y los colores no tienen género.
- Actividad de caldeo: moverse, dramatizar y cantar con la canción *Si tú tienes muchas ganas*.
- Actividades de desarrollo: fomentar el diálogo reflexivo después de visualizar los fragmentos fusionados del dibujo animado *Inside out* (Docter, 2015). Se les pedirá que hagan un círculo para ir representando las emociones como cuando se cantó al inicio. Se debatirá la utilidad de las emociones incitando la participación de niñas y niños indistintamente. Luego, se exhibirán fragmentos del audiovisual infantil *Las emociones y los roles de género* (YouTube, s.a; s.f.) Luego, se dialoga según lo que se hizo en la primera actividad y las preguntas que se realizan en el dibujo animado: ¿Las emociones de las niñas y niños son diferentes? ¿Demostrar lo que se siente es una muestra de debilidad?, por último, proyectar el dibujo animado *Colores de los Titis* (s. f., 2018).
- Orientación de la tarea: realizarán dibujo y/o oraciones sobre el tema.
- Actividad de cierre: incitarlos a representar un color para formar un arcoíris y dar un aplauso grupal.

Taller 7. Deporte y arte

- Objetivos: fomentar la práctica del arte y el deporte sin distinción de género.
- Actividad de caldeo: bailar y cantar con la canción *El rap de los deportes* (Juan “D” y Beatriz, 2016).
- Actividades de desarrollo: indagar sobre sus conocimientos o intereses deportivos. Proyectar y recapitular con el dibujo animado *Fernanda: el extraño caso del ninja implacable* (Rivas y Rivas, 2018). Luego, se fomenta el debate con preguntas como: ¿Quién sabe lo que es el machismo del que habla Fernanda? (explicar si no saben) ¿Creen que niñas y niños deben o no practicar los mismos deportes? ¿Sienten que aquí se habla de los estereotipos o no? ¿Creen que eso lo pueden sufrir los varones en otro deporte? ¿Qué les parece lo que dice Fernanda sobre la necesidad de respeto mutuo? Exponer la noticia *Los niños también bailan ballet* (Higa, 2011) como contraste.
- Orientación de la tarea: tienen que identificar deportes y manifestaciones artísticas donde existan hombres/varones y niñas/mujeres con éxito.
- Actividad de cierre: todas/os realizaremos poses para una “fotografía”, donde representen el deporte o la manifestación artística de preferencia y deben dar un aplauso grupal.

Taller 8. Ámbito laboral

- Objetivo: concientizar sobre las prácticas laborales sin distinción de género.
- Actividad de caldeo: moverse y cantar con la canción *Los oficios*.
- Actividades de desarrollo: debatir sobre qué quieren ser cuando sean adultos. Leer con varios voluntarios el cuento *Mercedes quiere ser bombera* (Moncó, 2004). Una experta sugirió cambiar el nombre Montse de la maestra por uno más conocido en Cuba. Al finalizar la lectura, se realizarán preguntas como: ¿Qué les parece que Mercedes quiera ser bombera? ¿Qué opinan de la posición de Jaime y los demás? Proyectar la canción de los Titis: *Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el ámbito laboral* (s.f., 2018).

- Orientación de la tarea: realizar la coordinación para las presentaciones del taller final.
- Actividad de cierre: confeccionar una escultura humana con profesiones preferidas y luego, dar un aplauso grupal.

Taller 9. Encuentro final

- Objetivos: comprobar los conocimientos adquiridos en los talleres. Indagar sobre el impacto de la intervención psicosocial.
- Actividad de caldeamiento: proyectar el videoclip de la canción *Igualdad de género*, de Andaluna y Jamir (s.f.).
- Actividades de desarrollo: presentación del poema, canción, pequeño cuento o la breve obra que realizaron junto a sus padres con uno de los temas que se abordaron en los talleres.
- Actividad de cierre: se realizará el tren del taller. Para ello se colocarán tres sillas con los siguientes carteles: ¿Qué te gustó de los talleres? ¿Qué no te gustó de los talleres? ¿Le incluirías algo a los talleres? (Otros temas, otras manifestaciones culturales, alguna otra canción, cuento o poema).

Taller de madres y padres

- Objetivos: exponer brevemente los aspectos esenciales de la intervención. Solicitar el consentimiento informado para que participen las/os niñas/os.
- Actividad de caldeamiento: dar la bienvenida y proponer que digan su nombre y el de su hija/o, así como una cualidad que los represente como familia.
- Actividades de desarrollo: proyectar el audiovisual *Mariquita y Orlandito* (Ministerio del Agua, 2007). Luego, realizar la presentación general de la propuesta de intervención y aclarar dudas.
- Orientación de la tarea: explicar la necesidad de que participen en la elaboración de las tareas de sus hijas/ os y en la actividad final.
- Actividad de cierre: firma del consentimiento informado. Deberán decir con una o dos palabras sus expectativas con la intervención psicosocial.

A modo de conclusiones

La revisión y el análisis bibliográfico develaron la pertinencia del tema. Además, aportaron el sustento teórico-metodológico y el diagnóstico que permitió proponer una intervención psicosocial para promover la equidad de género en escolares menores mediante técnicas que emplean recursos artísticos.

Es un reto llevar este tema tan complejo al mundo infantil, aspecto que el diseño presentado tuvo en cuenta al proponer actividades atractivas en coherencia con temáticas concretas. Estas se concatenaron de modo sistémico, en pos de estimular un diálogo reflexivo de acuerdo con el grupo etario destinatario.

La perspectiva o enfoque de género se visibiliza durante toda la propuesta. En sintonía con Hendel (2017), cada actividad propuesta pretendió conducir al cuestionamiento y la producción de contenidos psicosociales, que viabilizan a favor de la equidad y la transformación de los cánones discriminatorios enraizados socialmente.

El hecho de que en los talleres se propicie el aprovechamiento de las experiencias de los escolares menores y la inclusión de los adultos vinculados a su educación en el proceso de intervención, responde al Enfoque Histórico-Cultural. En tal sentido, este es el eje que impulsa la aplicabilidad real de lo apprehendido en cada contexto donde esta propuesta se lleve a la práctica.

Si bien es innegable que se mantiene cierta directividad de parte del adulto, se veló por evitar el adultocentrismo en esta propuesta, pues se persigue en todo momento promover una participación que procure dar voz a las niñas y los niños en cada taller. Por ende, se proyectaron técnicas que, de acuerdo con su potencial, promovieran el respeto, la aceptación y estimularan el desarrollo personal sin distinción de sexos, lo cual es coherente con la perspectiva humanista (Castro et al. 2016 y Cabrera, 2010).

La validación hecha por las/os expertas/os fungió como un primer filtro. Esto resultó muy positivo, ya que desde la sapiencia individual se ratificó la pertinencia del diseño, al considerar su factibilidad y actualidad, así como la estructuración de los talleres, el lenguaje ameno, el modo en el que se le da voz a las/los participantes y la metodología. No obstante, también aportaron sugerencias que incidieron favorablemente en las zonas de mejoras. Por ende, se logró diseñar un instrumento avalado que posibilitará promover la equidad de género en escolares menores, tanto en el contexto escolar como en el comunitario.

La propuesta de intervención permite desarraigarse de las imposiciones socioculturales que responden a los cánones del género e impulsa la equidad, cual sinónimo de derecho social. La intencionalidad de reflexionar ante cada actividad también posibilita impulsar el desarrollo de una mirada crítica ante las manifestaciones del arte elegidas.

En sentido general, en congruencia con la metodología de investigación-acción y con el concepto de intervención psicosocial que sustenta el proceso, se aboga por su aplicación desde una postura flexible, que posibilite continuar revisando y ajustando las actividades, en caso de no alcanzar a plenitud el resultado esperado en la práctica.

Referencias bibliográficas

- Andaluna y Jamir (s.f.) *Igualdad de género* [YouTube]. <https://m.youtube.com/watch?v=k45gCV9Qk2k>
- Andrews, M. y Chapman, B. (2012). *Brave* [YouTube] <https://m.youtube.com/watch?v=fqWt-RKobJE>
- Alcaldía de Medellín (2015). *Caminos hacia la igualdad* [YouTube] <https://m.youtube.com/watch?v=SK5J7u1DzEs>
- Cabrera, M. (2010). *Una estrategia educativa para el desarrollo de los Proyectos Profesionales en Trabajadores Sociales, estudiantes de la SUM de Marianao* [tesis en opción al grado académico de Máster en Psicología Educativa]. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Cassinda, M. (2016). *Expresión emocional y su relación con el funcionamiento familiar en niños de 8 a 10 años de Kuito-Bié, república de Angola* [tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas]. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología, Universidad Central. "Marta Abreu" de Las Villas.
- Castellanos, R. (2017). *"AcompañArte". Programa psicoterapéutico grupal para escolares menores con alteraciones emocionales* [tesis presentada en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Psicológicas]. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- Castilla, A. (2019). *Enfoque sistémico y planeamiento operativo: el emperador está desnudo*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467600>

- Castro, N. J., et al (2016). La evaluación en el aula desde la formación humanista. *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa*. Universidad de La Salle. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117010004/escuela_y_formacion_humanista.pdf
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas *Revista de Educación*, 14(27) <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Cooperación Alemana, Giz, Programa Regional ComVoMujer (s.f.) *¿Qué son los estereotipos y roles de género?* [YouTube] <https://m.youtube.com/watch?v=d36phzZib90>
- Coordinadora Latinoamericana y del Caribe de pequeños/as productores/as y trabajadores/as del Comercio justo (2020). *Sumar a todos y a todas, la operación con la que nadie pierde* [YouTube] https://m.youtube.com/watch?v=YBhh3CBQx_U
- Coordinadora paz para la mujer (2018). *¿Qué es la equidad?* [YouTube] <https://m.youtube.com/watch?v=fSGG5FHvCWA>
- “D”, Juan y Beatriz (2016). *El rap de los deportes* [YouTube] <https://m.youtube.com/watch?v=wJLCd0Vt2hA>
- Del Pino, T. (2017). *Comunicación educativa para la construcción de género saludable en el entorno escolar. Una concepción teórico-metodológica* [tesis en opción al grado de Doctora en Ciencias de la Comunicación]. Facultad de Comunicación, Universidad de La Habana.
- Docter, P. (2015). *Inside out* [YouTube] <https://m.youtube.com/watch?v=5E-PewbT3Ys>
- Dorado, A. (2017). Desvirtualización del concepto de feminismo: hembrismo y feminazi. *Revista La Pluma Violeta*. Universidad Pablo de Olavide. https://upo.es/cms2/export/sites/facultades/facultad-humanidades/es/calidad-estrategia-y-responsabilidad-social/.galleries/Documentos-COMPROMISO-CON-LA-IGUALDAD/1520407235039_revista.pdf
- Fuentes, M. (1997). La intervención psicosocial: su implementación a través de programas de entrenamiento en el ámbito grupal. *Revista Cubana de Psicología* 14(2).
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2019). *Estrategia de igualdad de género del UNFPA 2018–2021*. <https://www.unfpa.org/es/publications/estrategia-de-igualdad-de-genero-del-unfpa>
- González, F. (2015). Los estudios psicosociales hoy: aportes a la intervención psicosocial. *Psicología social crítica e intervención psicosocial. Reflexiones y experiencias de investigación*. Universidad de San Buenaventura.
- Hendel, L. (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia: Guías para periodistas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) <https://www.unicef.org/argentina/informes/comunicación-infancia-y-adolescencia-gu%C3%ADa-para-periodistas>
- Higa, T. (2011). *Los niños también bailan ballet* [YouTube] <https://m.youtube.com/watch?v=GdST3HGqrqQ>
- Las Revueltas (2020). *Otro arroz con leche* [Facebook].
- Llanes, A. S. (2007). *Experiencia de intervención psicosocial a través del arte en un grupo de niños y niñas con factores de riesgo social del barrio “La Timba”* [tesis en opción al título de Máster en Psicología Social y Comunitaria]. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana.
- Navarro, R. (2017). *Socialización de género*. Research Gate. <https://www.researchgate.net/publication/280157550>
- Martínez, N. y Colarte, A. (2013). La música y el enfoque de género en niños y niñas. *Revista Cubana de Enfermería* 29(1) http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S086403192013000100003&script=sci_arttext
- Ministerio del Agua (2007). *Mariquita y Orlandito* [YouTube] <https://m.youtube.com/watch?v=hMcK6EouJ8M>
- Moncó, B. (2004). *Mercedes quiere ser bombera*. Editions Bellaterra.
- Moral, J. y Ramos, S. (2016). Machismo, victimización y perpetración en mujeres y hombres mexicanos. *Estudios sobre la cultura contemporánea* 22(43), pp. 37-66. Universidad de Colima. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31646035003>
- Ordoñez, C. G. (2020). *Desenrolados: Trascendiendo los roles impuestos por la institucionalidad de la práctica profesional en Psicología Social Comunitaria. Intervención comunitaria como un proceso de cambio social*. Ediciones Cátedra Libre.

- Ortega, M., et al. (2005). Niños, niñas y perspectiva de género. *Estudios sobre la familia* 4, pp. 5- 20. https://www.iimas.unam.mx/EquidadGenero/papers/Ninos_ninas_y_perspectiva_de_genero_ML_ORTEGA_VARGAS_ET_AL_DIF_JALISCO.pdf
- Pañellas, D. y Cabrera, I. I. (2021.) Intervenir o no: decisiones desde la psicología social. *Miradas jóvenes a la intervención psicosocial*, pp. 9-17. Editorial Feijóo Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
- Raggi, T. (2012). *El primer paso de papá* [YouTube]. <https://m.youtube.com/watch?v=P54K-qZ1uO4>
- Rivas, D. y Rivas, M. (2018). *Fernanda: El extraño caso del ninja implacable* [YouTube]. <https://m.youtube.com/watch?v=v2KBeVGEIdY>
- Rodríguez, N., et al. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista Cubana de Enfermería* 29(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086403192013000300004
- Salinas, L. (1994). Alguien diferente. *Cuento con vos: Un libro de cuentos sobre tus derechos*. Editorial Losada.
- Sin autor (2018). *Colores. Los Titis* [YouTube] <https://m.youtube.com/watch?v=ReztWljqegs>
- Sin autor (s.f.). *Las emociones y los roles de género* [YouTube] <https://m.youtube.com/watch?v=f1G0J14GBgc>
- Sin autor (2018). *Igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el ámbito laboral*. <https://m.youtube.com/watch?v=3EnGbxwvYEO>
- Torres, B. (2019). Pensando la sexualidad desde el campo de la Psicología. *Descubriendo la Psicología 2*. Editorial Academia.
- Torres, J. M. (2017). *Experiencias del proyecto multicéntrico de la Red ENSI, Género en la Infancia por la salud*. <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2303/300>
- Vasallo, N. (2019). Psicología y género: Una mirada diferente a la misma realidad. *Descubriendo la Psicología 2*. Editorial Academia.

Derechos y agendas de investigación sobre infancias y adolescencias



Los derechos de la población infanto-adolescente según sus protagonistas y familiares

Mercedes de Armas Alonso

Daile Simón Romero

En 2005, la Dirección de Divulgación e Información Jurídica (DDIJ)¹ del Ministerio de Justicia (MINJUS) solicitó al Centro de Investigaciones Jurídicas (CIJ) desarrollar el estudio científico denominado: *La divulgación popular del Derecho*. A partir de ese momento, diferentes equipos de trabajo han asumido investigaciones asociadas a la temática, entre las que destacan: *Valoración de la estrategia de comunicación del MINJUS para fortalecer la cultura jurídica de la población; Papel del MINJUS en la formación de la cultura jurídica de la población*, así como dos estudios diagnósticos sobre comunicación organizacional, interna y externa, del organismo central.

Teniendo en cuenta este cúmulo de trabajos científicos y los fructíferos intercambios sostenidos durante más de una década entre la actual Dirección de Comunicación y el CIJ, se consideró oportuno integrar estos esfuerzos en la línea investigativa denominada: *Comunicación y cultura jurídica*. Como resultado del impacto, se concluyó la sistematización de los resultados del Proyecto *Divulgación de los derechos de la niñez y la adolescencia en Cuba*, surgido en el año 2000, como el primer programa tripartito entre los Gobiernos de Cuba y Finlandia, y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). La niñez, la adolescencia, la familia y la comunidad en general constituyen los grupos meta de este proyecto, que contempla tres líneas fundamentales: la comunicación, la capacitación y la investigación científica.

En consonancia con las prioridades del desarrollo socioeconómico del país y los intereses de los grupos poblacionales a los cuales va dirigido, el MINJUS fue, hasta 2021, el organismo encargado de coordinar este proyecto, fecha en la cual se trasladó este encargo a la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana.

Vale destacar que después de ser aprobado el proyecto, y antes de comenzar a desarrollar sus primeras acciones, se consideró oportuno realizar un estudio diagnóstico que indicara el estado del conocimiento de niños, niñas y adolescentes acerca de sus derechos. En tal sentido, se designó al Centro de Estudios sobre la Juventud (CESJ), única institución cubana dedicada íntegramente a las investigaciones sobre la población adolescente y juvenil, como la entidad para llevarlo a cabo. El referente para acometerlo fue la encuesta regional: *La voz de los niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe*, realizada por UNICEF en el área (Peñate, 2010).

El CESJ desarrolló tres investigaciones sobre la problemática del conocimiento de los derechos (Colectivo de autores, 2000; Peñate, 2003 y Peñate y Salazar, 2009) que, sin lugar a dudas, se constituyeron en referentes importantes para la realizada por el Centro de Investigaciones Jurídicas (CIJ).

1 Actualmente Dirección de Comunicación del MINJUS.

Algunas consideraciones generales acerca de la investigación-acción-participación (IAP)

El estudio científico del CIJ, al cual se hace referencia, se concibió como una Investigación Acción Participación (IAP). Autores como Lewin (1992), Fals-Borda (1981,1985,1986,1992,1998, 2009), Selener (2003, citado por Balcazar) y Sónora (2013), definen a la IAP —indistintamente— como un proceso dinámico, educativo, colaborador y continuo de investigación-intervención-participación, de reflexión-acción-reflexión; como metodología cualitativa, participativa, complementaria al análisis crítico de la vida cotidiana, para la construcción conjunta dentro del proceso vivencial; como método de investigación cualitativa, pedagógico, de acción, de investigación social, que posibilita procesos educativos y de autogestión; como orientación teórico –filosófica– en torno a cómo investigar, y como herramienta de investigación, de intervención o de comprensión.

Por ello es que la IAP ha representado para la comunidad científica un replanteamiento desde los puntos de vista:

- Epistemológico: implica romper con la clásica investigación de sujeto y objeto, lo cual conlleva a cambios en las concepciones del trabajo científico, de la metodología y de la teoría misma. Todos son sujetos y objetos de investigación, y la teoría y práctica son resultados del aporte popular, orientado por los métodos científicos.
- Político: significa incorporar al pueblo al espacio público de la transformación social. Al hacerlo, busca el fortalecimiento de las capacidades que tienen esas personas y el desarrollo de otras que podrían no estar presentes, catalizando, al mismo tiempo, un proceso colectivo de concientización sobre esa tarea y su significado (Lewin, 1992).
- Metodológico: es un método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los grupos, orientado a estimular la práctica transformadora y el cambio social. La IAP combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. El aporte metodológico se corrobora, en el decir del Premio Nobel de Literatura, Gabriel García Márquez:

La idea de que la ciencia solo concierne a los científicos, es tan anticientífica como antipoético es pretender que la poesía solo concierne a los poetas...Pues la cultura es la fuerza totalizadora de la creación: el aprovechamiento de la inteligencia humana (1985).

En la IAP se siguen —básicamente— cinco fases o momentos, que no siempre se pueden apreciar nítidamente, pues están estrechamente relacionadas unas con otras:

1. La observación participante, en la que el investigador se involucra en la realidad que se estudiará, relacionándose con sus actores y participando en sus procesos.
2. La identificación de necesidades, problemas o temas de investigación, lo cual implica identificar y jerarquizar las necesidades y los problemas, el diagnóstico participativo, la recogida de información, la sensibilización y la priorización.
3. La planificación de la acción en la que se diseña la investigación y se eligen sus métodos, basados en el trabajo colectivo.

4. La acción participativa, lo cual implica la recogida de información, su sistematización y análisis de conjunto con la propia comunidad, donde el investigador asume el papel de facilitador. Se trata de transmitir la información obtenida al resto de la comunidad u otras organizaciones, mediante reuniones, conversatorios, intercambios culturales u otras técnicas, además de ejecutar actividades para transformar la realidad.
5. La evaluación como un proceso continuo que se fundamenta en juicios preestablecidos por el equipo de investigación, así como las reflexiones de los beneficiarios sobre las actividades y resultados de un proyecto, con la intención de realizar un análisis sistemático y objetivo respecto a las distintas etapas y resultados alcanzados y emitir juicios valorativos acerca de la pertinencia, logro de los objetivos, eficiencia, impacto y sustentabilidad de las acciones. Se refiere a la devolución sistemática a la comunidad del conocimiento e información producidos.

Algunas apreciaciones metodológicas sobre el estudio de referencia

El estudio denominado *Conocimiento de niñas, niños, adolescentes y sus familiares acerca de los derechos de la población infanto adolescente* se realizó bajo el esquema siguiente:

1. Etapa pre-investigación: síntomas, demanda y elaboración del proyecto.
2. Etapa de diagnóstico: conocimiento contextual de los proyectos comunitarios en los cuales se iba a realizar la intervención y acercamiento a la problemática a partir de la documentación existente y de entrevistas a representantes institucionales y comunitarios.
3. Etapa de programación: proceso de apertura a los conocimientos y puntos de vista existentes, utilizando métodos cualitativos y participativos.
4. Etapa de conclusiones y propuestas: construcción del Programa de Acción Integral (PAI)².

Las acciones contempladas en su cronograma culminaron en el año 2021 con la confección del PAI y su discusión con especialistas en estos temas de la Dirección de Comunicación y de otras dependencias del MINJUS y del Sistema de Justicia.

El problema planteó determinar el estado de los conocimientos que, al momento de la investigación, tenían niños, niñas, adolescentes (NNA) y sus familiares acerca de los derechos que le asisten a la población infanto-adolescente en Cuba.

El objetivo general se esbozó en términos de identificar los conocimientos de NNA y sus familiares sobre los derechos de los primeros, con vistas a diseñar acciones que contribuyesen a la elevación de la cultura jurídica de la población cubana y —particularmente— de los grupos poblacionales objeto de estudio.

Se delinearon cinco objetivos específicos enfocados en la realización de un diagnóstico de los conocimientos que poseen los grupos antes señalados acerca de los derechos de la población infantil y adolescente en Cuba; el diseño de un plan de capacitación dirigido a los coordinadores de los Centros de Referencia de la niñez y la adolescencia y de un Programa de Acción Integral (PAI) para dar solución a las situaciones puestas de manifiesto en el diagnóstico, y el rediseño de un curso de postgrado.

2 La quinta etapa posinvestigación, es decir, la puesta en práctica del PAI y su evaluación no formó parte del estudio y se pensó que podría ser asumida en una investigación posterior.

Los métodos y técnicas utilizados estuvieron en función de la perspectiva cualitativa asumida. Ellos fueron:

- Dos entrevistas a expertos.
- Quince entrevistas a informantes clave, todos vinculados a los proyectos comunitarios objeto de estudio y al Proyecto *Divulgación de los derechos de la niñez y la adolescencia en Cuba*.
- Cinco Grupos focales en los proyectos comunitarios:
 - » Pensar, hacer y decir sobre derechos: Consejo Popular de Vista Alegre en el Distrito Abel Santa María, Santiago de Cuba. (1 con 20 familiares).
 - » Aprendizaje respecto a la paternidad responsable. Camagüey. (1 con 5 funcionarias relacionadas con la inscripción de los niños y niñas en el Registro Civil).
 - » Promover la perspectiva de derecho y género en Tele Cristal: Con conciencia jurídica. Sancti Spíritus. (1 con 9 trabajadores del Telecentro provincial).
 - » Micro Proyecto, Ciego de Ávila. (2, uno de ellos con 42 estudiantes de 8vo grado de la Escuela “Rubén Martínez Villena” y otro con 27 alumnos de 9no grado del mismo plantel).
- Dos entrevistas grupales en el municipio Madruga, en la provincia de Mayabeque, con niños de 10 y 11 años, pertenecientes al proyecto comunitario denominado *Dialogando sobre mis derechos: experiencia del Círculo de Interés de la Escuela Héroes de Playa Girón con el círculo infantil Alegres Madrugueros, el Hogar materno y otras instituciones*. (32 personas en total).
- Cuestionario a 31 sujetos (Coordinadores de los Centros de Referencia Provinciales y divulgadores y especialistas en Derecho de las Direcciones Provinciales de Justicia).
- Observación no participante.
- Análisis de documentos.

Resultados más significativos

Se aprecian entre niños, niñas y adolescentes conocimientos bastante sólidos acerca de derechos que poseen, entre los cuales se encuentran los relacionados con la educación, la salud, la recreación y poder expresar sus opiniones sin ningún tipo de trabas. Sin embargo, otros son menos reconocidos: el derecho a un nombre, a la vida, a la amistad, al respeto y comprensión de las familias, por solo mencionar algunos.

Llama la atención que, a juicio de la mitad de los coordinadores, divulgadores y especialistas encuestados, el conocimiento actual de niños, niñas y adolescentes sobre sus derechos es elevado, mientras que prácticamente la misma proporción lo estimó medio.

Las vías por las cuales han accedido a este conocimiento son múltiples. En el caso de los familiares destacan los medios de comunicación, en particular los telecentros y emisoras de radio provinciales. Los adolescentes, por su parte, mencionan de manera reiterada a las redes sociales e internet y los niños y niñas a la escuela, lugar donde —según señalan— se instruye por excelencia acerca de este particular.

En sentido general se plantea que es imprescindible asumir la participación como un proceso activo destinado a transformar la realidad, brindándole mayor protagonismo a los sujetos, atendiendo a sus necesidades individuales y colectivas.

No pocos estudiantes la describen como formal, porque según consideran no tienen un rol protagónico desde la planificación y ejecución, solo asisten, apoyan y actúan en actividades ya diseñadas. No obstante, algunos plantearon que eso está cambiando, porque hay espacios que están siendo dirigidos y organizados por y para ellos, teniendo en cuenta sus opiniones y sugerencias.

Son encontrados los criterios acerca del respeto que sus familiares y maestros les profesan. Si bien predominan las buenas prácticas, en no pocas ocasiones está presente el autoritarismo. Aunque no es un problema extendido, se recogieron quejas por maltrato infantil debido al exceso de sobreprotección, tanto de padres y otros familiares, como de maestros.

Existen opiniones contrapuestas entre NNA y sus familiares, pues los primeros aprecian contradicciones entre el ser y el deber. Por lo general, se les transmiten oralmente comportamientos y maneras de hacer positivas, pero la actuación a posteriori de los adultos no siempre está en correspondencia con lo que les expresan. De nada vale que de manera verbal se les intente inculcar valores acordes con la sociedad socialista en la que viven, y en la práctica, no pocas veces, se haga lo contrario. Los segundos dibujan un panorama más favorable, aunque no dejan de reconocer que los imponderables de la vida cotidiana dan al traste con las actuaciones asumidas.

En correspondencia con lo anteriormente señalado, ante conductas inadecuadas, priman los gritos, castigos y golpes, tanto en la casa como en la escuela, aunque con menor incidencia en esta última. El diálogo y la comunicación no siempre están presentes al analizar el por qué de ciertos comportamientos.

Entre los asuntos de la vida cotidiana que más preocupan a los adolescentes están el sexo y las relaciones amorosas, así como el matrimonio y la forma a través de la cual pueden independizarse. Solo algunos mostraron interés por temáticas relacionadas con su futuro profesional y quienes así se manifestaron critican los espacios institucionalmente diseñados, los cuales no son explotados en todas sus posibilidades y mayormente son aburridos.

Algunos adultos opinaron que el consumo del denominado *paquete semanal* se ha generalizado e influye bastante en los gustos y preferencias de todo el segmento poblacional con el cual se trabajó.

Al valorar si les resulta fácil plantear problemas en su escuela y las relaciones con sus profesores, los escolares de primaria son más tímidos, ellos reconocen que la figura del maestro les impone mucho respeto y les resulta más difícil entablar una comunicación abierta y fluida, aunque son estos los que mayor cariño profesan a sus educadores.

Los adolescentes, producto de las propias características de la edad, son más rebeldes e irreverentes. Opinan que sus profesores hablan más cómodamente con ellos, ya que muchos son jóvenes, por lo cual se facilita una mejor relación y mayor acercamiento. Pueden hablar de temas que les son comunes y les resultan interesantes.

En cuanto a las personas que más admiran y porqué, así como adultos e instituciones sociales que más los tienen en cuenta, los criterios son muy diferentes entre niños y adolescentes, depende de sus vivencias y del medio en el cual se desarrollan. No obstante, ciertos profesores, entrenadores deportivos,

alumnos de grados superiores, los padres u otro familiar cercano están entre los más mencionados. Las razones de su admiración son tan diversas como las propias figuras con las cuales más se identifican.

Algunos de ellos expresaron su empatía con personalidades del mundo artístico, tanto nacional como internacional, fundamentalmente porque les gusta cómo se visten, lo que cantan y como bailan, aun cuando no son pocos los cantantes cuyas letras y videos musicales transmiten mensajes distorsionados y muy poco educativos.

Los estudiantes que se encuentran vinculados a alguna actividad fuera de las docentes, dígame círculos de interés, deportes, cultura, etc. identifican a los instructores de esos espacios entre las personas a las que mayor reconocimiento les otorgan.

Los proyectos comunitarios en los cuales participan realizan un conjunto de actividades de particular importancia para promover el crecimiento de los conocimientos sobre los derechos de la niñez y la adolescencia. Para los educandos las que más se realizan son los círculos de interés, visitas a las direcciones de Justicia, particularmente a los proyectos comunitarios, y a lugares atractivos, intercambios con personas vinculadas a los proyectos, propaganda gráfica, programas radiales y televisivos que abordan la temática, escuelas de educación familiar y actividades curriculares, como los turnos de clase de la asignatura Educación Cívica.

Los familiares destacaron las reuniones mensuales en las instituciones docentes y las escuelas de educación familiar como las más perceptibles, así como los carteles y murales alegóricos existentes en cada centro de estudio o sede del proyecto que se ha venido mencionando.

Según los padres y especialistas vinculados a los proyectos, las organizaciones e instituciones sociales que más hacen por los derechos de las niñas, niños y adolescentes son Educación, Salud y Justicia, en ese orden.

En el caso de los telecentros se reconoce la labor que desarrollan en la difusión de los derechos de la niñez y la adolescencia en cada uno de sus territorios, pero, aunque en el diseño de algunos de los programas participan los especialistas vinculados a los Centros de Referencia del Proyecto, los grupos meta apenas se incorporan a esta dinámica.

A partir de los resultados del diagnóstico, se construyó un Programa de Acción Integral con vistas a dar solución a las insuficiencias detectadas. Este programa cuenta con 17 acciones desglosadas en indicadores diseñados a tales efectos, los cuales están en correspondencia con lo enunciado por la teoría al respecto.

Asimismo, se diseñó un plan de capacitación dirigido a los coordinadores de los Centros de Referencia de la niñez y la adolescencia en Cuba, además de a los divulgadores y especialistas de las direcciones provinciales de Justicia y el municipio especial Isla de la Juventud. Cuenta con introducción, tipo de evaluación, objetivos y contenido desglosado en los indicadores de UNICEF para rendir información, anualmente denominado Reporte Anual de Progresos y el conocimiento de los instrumentos jurídicos nacionales e internacionales relativos a los derechos de NNA.

También fueron rediseñadas las bases del postgrado *Los derechos de la niñez y la adolescencia: familia, violencia y prevención social en Cuba*. Este curso fue impartido con el auspicio del CIJ como unidad docente. Precisamente, tomando como referencia sus resultados, se pasó a corregir las cuestiones iden-

tificadas como *no del todo favorable*. Se tuvieron en cuenta los criterios de los estudiantes plasmados en la técnica Positivo, Negativo e Interesante (PNI).

En sentido general, el estudio científico al cual se hace referencia constituyó un acercamiento importante y necesario a la temática.

Aun cuando algunos indicadores fueron tomados de las investigaciones realizadas por la Dra. Ana Isabel Peñate, en el CESJ, y debidamente referenciados en el estudio realizado, no fue objetivo del desarrollado en el CIJ establecer comparaciones con los anteriores. Se espera que la investigación pueda repetirse en un tiempo no muy lejano y entre uno de sus objetivos estará de seguro el de la comparación.

Referencias bibliográficas

- Balcazar, F. (2003). *Investigación acción participativa: Aspectos conceptuales y dificultades de Implementación*. Universidad Nacional de San Luis Fundamentos en Humanidades.
- Colectivo de autores. (2000). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba*. (estudio diagnóstico). CESJ.
- García, G. (29 de noviembre de 1985). *Palabras para un nuevo milenio*. <http://www.lasverdadesdemiguel.net/edicion-481-mi-otro-yo/gabriel-garcia-marquez-1/>
- Fals Borda, O. (2009). *Una Sociología sentipensante para América Latina*. Antología. CLACSO Coediciones.
- Fals Borda, O. (1998). *Participación popular. Retos del futuro*. ICFES, IEPRI, COLCIENCIAS.
- Fals Borda, O. (1992). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación acción participativa*. CINEP.
- Fals Borda, O. (1986). *Investigación participativa*. Instituto del Hombre. Ediciones de la Banda Oriental.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular, Bogotá, Siglo XXI*.
- Fals Borda, O. (1981). *Investigación participativa y praxis rural, nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*. Editora Mosca azul,
- Lewin, K. (1992). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En: Colectivo de Autores: *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo*. Biblioteca de Educación de Adultos. (6). Ed. Popular. (pp.13-25).
- Peñate, A.I. (2010). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Sistematización*. Casa Editora Abril.
- Peñate, A.I y Salazar, S. (2009). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Segunda evaluación del conocimiento de la población infantil y adolescente sobre sus derechos. Acercamiento a la visión adulta*. (Informe de investigación). CESJ.
- Peñate, A.I. (2003). *La voz de los niños, niñas y adolescentes de Cuba. Evaluación de los avances cognoscitivos de la población infanto juvenil*. (Informe de investigación). CESJ.
- Sóñora, M. (2013). *Hacia una prevención comunitaria de la drogodependencia. Jóvenes y drogas: una relación evitable*. CIJ.

Investigar las infancias y adolescencias. Un diálogo multidisciplinario e interinstitucional desde Cuba

Ana Isabel Peñate Leiva

Anette Jiménez Marata

Yeisa Saduy Herrera

Ileana Nuñez Morales

Introducción

Infancias y adolescencias constituyen poblaciones que no pueden dejar de estar en el foco de las Ciencias Sociales y de las políticas públicas. Realidades actuales y previsiones futuras, necesariamente tienen que ser pulsadas de manera sistemática, y así contribuir a garantizar derechos y políticas para estas poblaciones. El diálogo multiactoral y multinivel puede, y debe, ser un ejercicio reflexivo, crítico y propositivo en este camino.

Con el propósito expreso de una aproximación y análisis de las realidades de infantes y adolescentes cubanos desde una perspectiva multidisciplinar, y en aras de establecer nexos que coadyuven al diseño y/o formulación de acciones proactivas para ellos, tuvo lugar los días 14, 15 y 16 de febrero de 2023, el Taller Nacional Infancias y Adolescencias: Heterogeneidad Social en el Lente, auspiciado por el Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello (ICIC), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Programa Cuba) de la Universidad de La Habana y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

El evento giró en torno a seis ejes temáticos, que modelaron los intercambios y propuestas de investigadores sociales, académicos y tomadores de decisiones a saber: (1) *Protección, derechos y prácticas cotidianas*; (2) *Los procesos educativos de infantes y adolescentes cubanos. La escuela como ámbito de socialización*; (3) *Infancias, adolescencias y salud: problemáticas y condiciones sociales*; (4) *Impactos psicosociales de la pandemia COVID-19*; (5) *Consumos culturales en infantes y adolescentes. Desigualdades en el tintero* y (6) *Las TICs como forma de socialización en tiempos de (pos)-pandemia*. Otras dinámicas grupales para identificar causas que generan desigualdades y vulnerabilidad social para estas poblaciones, así como sus consecuencias, a corto, mediano y largo plazo, también contribuyeron al diálogo y a las propuestas de hacer.

El artículo alude a las reflexiones compartidas, retos identificados y articulaciones necesarias que favorezcan acciones mancomunadas en la atención a situaciones de desigualdad y vulnerabilidad social que hoy afecta a esta población. Comprende, además, resultados del mapeo preliminar acerca de investigaciones sobre infancias y adolescencia realizadas en Cuba en el período 2020-2022.

Desafíos para el bienestar de niños niñas y adolescentes en Cuba, con enfoque de derechos y equidad

El evento fue concebido, en sus dos primeras sesiones, para la socialización de resultados de investigaciones desde diferentes disciplinas, metodologías y alcances, a través de paneles que respondieran a los ejes de la convocatoria.

El eje 1 estuvo dedicado a la *protección y derechos de infantes y adolescentes*. Se reconoció cómo la vulneración de estos en situaciones cotidianas, conlleva a la afectación del bienestar psicológico de niños, niñas y adolescentes (NNA), lo cual puede comprometer su sano desarrollo. Así mismo, fueron presentadas consideraciones teórico-metodológicas para la evaluación psicológica del funcionamiento familiar en población infantil con conducta suicida. Respecto a la representación notarial de la autonomía progresiva, se exaltó la puesta en vigor y cumplimiento del Código de las Familias, aprobado en 2022, en los aspectos que benefician la capacidad progresiva del menor de edad, paralelamente, se alertó acerca de la necesidad de modificar el Código Civil, la Ley de las Notarías Estatales y la Ley del Registro del Estado Civil, para adecuarlas a los nuevos enfoques y principios esgrimidos en el Código de las Familias. Se insistió en el cambio de mentalidad de los operadores del Derecho, para lo cual la superación y actualización resulta clave; se insistió en que se debe escuchar la opinión del menor, siempre que su capacidad progresiva lo permita.

Este eje también dio cabida a la capacitación como herramienta en la protección de los derechos de la infancia, a partir de la experiencia de FLACSO-Programa Cuba¹ con el diplomado: *Infancias, derechos y vulnerabilidades*; así como la utilización del enfoque AVEO (activos, vulnerabilidad y estructura de oportunidades), para los estudios de vulnerabilidad social en las franjas etarias de interés. Otras experiencias aportaron propuestas a ser consideradas por los tomadores de decisiones a diferentes niveles; tales son los casos del mapeo de servicios de atención y protección a NNA frente a la violencia u otras manifestaciones de vulnerabilidad en La Habana; las configuraciones actuales de las identidades adolescentes y las experiencias del proyecto educocomunicativo *Escaramujo*.

El eje 2 se acercó a *los procesos educativos de infantes y adolescentes cubanos, y a la escuela como ámbito de socialización*. Las exposiciones aludieron a la educación como derecho, no solo en su acceso, sino también en su calidad; la necesidad de vincular los sistemas formales y no formales de educación para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes; potenciar las oportunidades para cursar estudios de acuerdo con las aptitudes, las exigencias sociales y las necesidades del desarrollo económico social. Se reconocieron brechas de equidad en la infancia y la adolescencia en el espacio escolar, así como cambios en la posición social del maestro y constantes cuestionamientos a su trabajo.

Infancias, adolescencias y salud: problemáticas y condiciones sociales condujo el trabajo del eje 3. El abordaje integral y multidisciplinar de niños y adolescentes afectados por el VIH más allá del diagnóstico clínico, así como algunos resultados de un estudio de percepción sobre sí mismos y la enfermedad, por parte de adolescentes de la capital, resultaron de sumo interés. Lo relativo a la fecundidad adolescente, así como los desafíos de las familias ante los cuidados a la salud sexual y bienestar de las adolescencias, dejó sugerencias a tener en cuenta por los diferentes actores. Por ejemplo, garantizar servicios de Salud Sexual y Reproductiva (SSR) amigables para adolescentes, lo cual incluye eliminar las barreras de acceso

1 El diplomado contó con el coauspicio de UNICEF.

oportuno a la anticoncepción, incluida la de emergencia, y la insuficiente disponibilidad de métodos anticonceptivos más eficaces; visualizar las brechas de género con relación al matrimonio temprano; ampliar los programas de intervención comunitaria a NNA para prepararlos mejor en los temas de toma de decisiones relacionadas con la SSR, entre otros.

Se develan algunos *impactos psicosociales de la pandemia COVID-19*, en el eje 4. La esfera emocional, social, comportamental y cognitiva de NNA se ha visto altamente comprometida, de ahí que exista una alta demanda de servicios especializados en Psicología Clínica Infantil y de las Adolescencias, para canalizar y contribuir a la solución de las problemáticas encontradas. Se recomienda elevar la preparación de los psicólogos en técnicas y procedimientos dirigidos a contrarrestar los efectos del confinamiento y las problemáticas de las familias de niños y adolescentes. Por otra parte, también se refieren impactos negativos en el acceso al conocimiento, que influye de manera marcada en el aprendizaje de los infantes, lo cual refuerza desigualdades preexistentes y brechas de equidad.

En el eje 5, *consumos culturales en infantes y adolescentes*, se propuso profundizar en el contenido de las prácticas que han marcado las principales tendencias reveladas en los estudios; analizar los cambios que introducen las TICs en los consumos; explorar los ejes de desigualdades sociales que se visualizan a partir de las posibilidades de acceso a los nuevos consumos. Se sugiere el empoderamiento de actores culturales comunitarios para acompañar los procesos de participación y consumo cultural de adolescentes, desde la diversidad de sus prácticas.

Por último, el eje 6, *las TICs como forma de socialización en tiempos de (pos)-pandemia*, refuerza el uso de las tecnologías por parte de los adolescentes para sus relacionamientos, y se alerta sobre el consumo de videos juegos en la infancia, en tanto se inicia en edades más tempranas, ha habido un aumento en su consumo y, en ocasiones, se accede a propuestas no acordes a sus edades.

Posterior a las sesiones de paneles, se pasó a las dinámicas grupales. Mediante conteo (1, 2, 3) quedaron conformados tres grupos de trabajo, heterogéneos en cuanto a procedencia y rol social, a los que les correspondió, primero, a través de la técnica de lluvia de ideas, identificar problemas y vulnerabilidades que más afectan el bienestar de niñas, niños y adolescentes en el país, con enfoque de equidad y derechos. El producto elaborado por cada equipo fue socializado en plenario. En un segundo momento, cada equipo debió seleccionar de su listado, el problema prioritario al que las acciones, proyectos, programas y políticas deben dar prioridad, así como sus causas y consecuencias (árbol de problemas). Lo obtenido se muestra a continuación (Ver Cuadros 1 y 2):

Cuadro 1 Problemas y vulnerabilidades en la infancia identificados por los grupos de trabajo

Equipo 1 ²	Métodos de crianza que no propician autonomía de NNA a partir de la sobreprotección y la imposición familiar.
	Consumo excesivo y sin supervisión de las TICs y audiovisuales.
	Desaprovechamiento de espacios recreativos y culturales.
	Necesaria reanimación de las Casas de Cultura como organización trascendental a nivel territorial.
	Ausencia de opciones, servicios, productos y espacios que constituyen entornos protectores en situación de discapacidad y vulnerabilidad.
Equipo 2 ³	Alimentación y nutrición.
	Consecuencias demostradas que afectan el crecimiento. (Infancia)
	La educación adolece de una perspectiva integral con enfoque de género.
	Existencia de prácticas discriminatorias.
	Familia/Territorio.
	Vivienda, hábitat y empleo.
Equipo 3 ⁴	Infecciones de Transmisión Sexual (ITS).
	Invisibilidad de la primera infancia.
	No valoración de lo cognitivo y lo afectivo en la inserción escolar.
	Discordancia entre intereses familiares.
	Visión adultocéntrica.
	Color de la piel y nivel económico.
	Etiquetas.
	Ejercicio del derecho de NNA.
	Drogadicción.
	Falta de un diagnóstico diferenciado que tome en cuenta las diferencias y semejanzas de los niños y sus grupos de pertenencia.
	Ausencia de diagnóstico y cómo se manifiesta la vulnerabilidad.
	Trabajo infantil en las zonas rurales.
	Corresponsabilidad institucional
	Distanciamiento de las instituciones
Consumo cultural a través de redes, pantallas.	
Bloqueo económico.	

Fuente: Elaboración de las autoras a partir del resultado del trabajo grupal.

2 Conformado por docentes e investigadoras de: Facultad de Derecho y de Psicología de la Universidad de La Habana, FLACSO-Programa Cuba, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Estudios Animados del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográfica (ICAIC), Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello y Centro Nacional de Educación Sexual.

3 Conformado por docentes, investigadoras y tomadores de decisiones de: FLACSO-Programa Cuba, Universidad de las Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Instituto de Información y Comunicación Social y Ministerio de Cultura.

4 Conformado por docentes, investigadores y tomadores de decisiones de: FLACSO-Programa Cuba, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Instituto de Medicina Tropical Pedro Kourí, Dirección Municipal de Educación del municipio Plaza y Ministerio de Cultura.

Cuadro 2 Árbol de Problemas

Equipo 1	
Problema prioritario: Insuficiente implementación en el contexto local de políticas dedicadas a infancias y adolescencias	
Causas	Consecuencias
<ul style="list-style-type: none"> - Incorrecta aplicación de políticas dirigidas a NNA en situaciones de discapacidad y vulnerabilidad socioeconómica. - Falta de capacitación en temáticas y métodos contextualizados a las necesidades de NNA. - Sectorización de las intervenciones. - Prácticas tradicionales naturalizadas, que obstaculizan los procesos. - Desestructuración del sistema. - No participación de NNA en procesos de toma de decisiones que los involucren. - Desaprovechamiento de las potencialidades de las TICs. - Precariedad de los recursos e insumos que propicien buenas prácticas. - Adultocentrismo. - Recrudescimiento de situaciones de vulnerabilidad a la que se exponen NNA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Invisibilización de la primera infancia. - Discriminación/inequidades/malas prácticas/poca sensibilidad con NNA. - Espacios culturales y recreativos que no satisfacen la diversidad de NNA que existen. - Expresión y problemas de salud física y mental de NNA. - Existencia de NNA que no saben hacer un ejercicio correcto de sus derechos. - Impacto insuficiente de las TICs en el desarrollo de NNA.
Equipo 2	
Problema prioritario: Condiciones de vida en Cuba hoy y cotidianidad	
Causas	Consecuencias
<ul style="list-style-type: none"> - Problemas socioeconómicos. - Condiciones de vida. - Violencia. - Discriminación. - Estilos de vida. - Causa externa: crisis económica, global y bloqueo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemáticas sociales. - Servicios públicos sin calidad. <ul style="list-style-type: none"> - Carencias y dificultad para acceder a los servicios. - Desigualdades crecientes. - Falta de integración institucional para abordaje de las problemáticas, carencias o ineficiencias en servicios de apoyo y supervisión.
Equipo 3	
Problema prioritario: Ausencia de una mirada a la vulnerabilidad desde la diversidad	
Causas	Consecuencias
<ul style="list-style-type: none"> - No reconocimiento de la diversidad. - Cultura que invisibiliza a los sujetos sociales. - Existencia de prejuicios y estereotipos. - Cultura patriarcal. - Insuficiente educación integral de la sexualidad. - Ausencia de normas jurídicas que ofrezcan mayor protección. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de diálogo diferenciado. - Perpetuidad en los prejuicios y estereotipos. - No atención a las brechas de desigualdad. - Ausencia de control de la reproducción precoz. - Infecciones de Transmisión Sexual. - Implementación jurídica de los derechos.

Fuente: Elaboración de las autoras a partir del resultado del trabajo grupal.



Equipo 1

Equipo 2

Equipo 3

Una lectura rápida a la información contenida en ambos cuadros, advierte acerca de la repercusión del contexto socioeconómico, en la cotidianidad de niños, niñas y adolescentes, que compromete algunos de los logros que en materia de protección a los derechos de estas poblaciones se habían alcanzado. Se mantienen patrones culturales que sostienen concepciones y prácticas adultocéntricas, verticalistas y poco dialógicas, que dificultan que se les reconozca y estimule como sujetos activos de cambio y transformación social. Se requiere de políticas no solo universales, sino también focalizadas en las necesidades más sentidas de estos grupos etarios, con atención a dimensiones que, cuando se interceptan, amplían las desigualdades y vulnerabilidades que afectan a estos sujetos, por ejemplo, género, color de la piel, situación de discapacidad, hábitat y territorio, situación socioeconómica, entre otras.

Mapeo preliminar de investigaciones sobre infancias y adolescencias en Cuba (2020-2022)

En el marco del Taller Nacional Infancias y Adolescencias: Heterogeneidad Social en el Lente, sus coordinadoras⁵ presentaron un mapeo preliminar de investigaciones enfocadas en niñas, niños y adolescentes de Cuba durante el período 2020-2022. Este corpus de estudios nacionales constituyó no solo una importante síntesis de datos e información científica sobre estas poblaciones, sino que funcionó también como punto de partida para trazar, entre científicos, académicos, decisores y representantes institucionales, nuevas metas y núcleos de articulación entre los diversos actores sociales que trabajan para y por los infantes y adolescentes cubanos.

Durante el proceso de mapeo se logró acceder a 83 investigaciones (29 publicadas en el 2020, 29 en el 2021 y 25 en el 2022). Es importante subrayar el carácter preliminar de este diagnóstico, en tanto solo se tomaron en cuenta estudios nacionales ya publicados. Asimismo, no fueron incluidos otros tipos de resultados de investigación que, aunque fueran conocidos por las autoras del mapeo, solo se habían socializado a través de resúmenes y actas de congresos, es decir, aún no estaban publicados en revistas científicas.

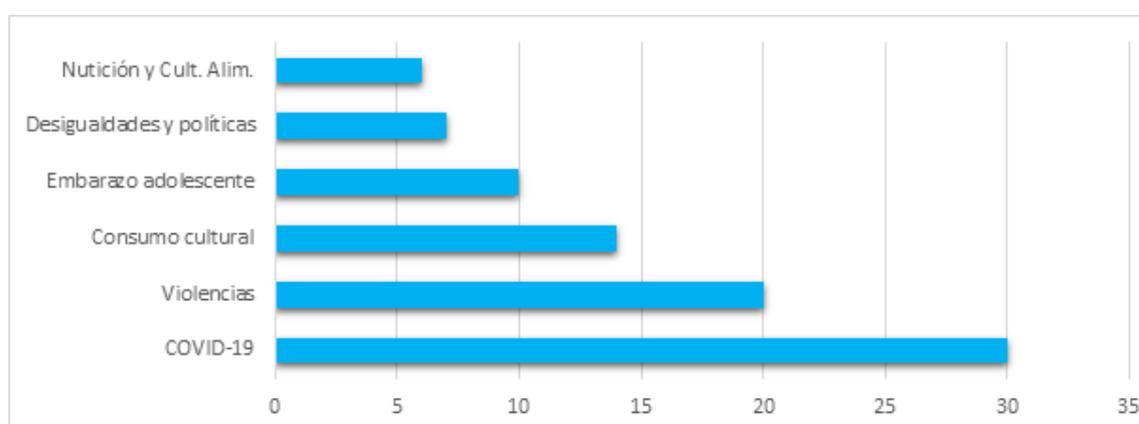
Entre las principales instituciones que llevaron a cabo estas investigaciones pueden mencionarse: la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV), el Instituto Cubano de Investigación Cultural (ICIC) Juan Marinello, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba), el Centro de Estudios sobre la Juventud (CESJ), el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), el Centro de Estudios Demográficos (CEDEM), el Instituto Nacional de Higiene, Epidemiología y Microbiología (INHEM), la Facultad de Psicología, de Derecho y el Departamento de Sociología de la Universidad de

⁵ La coordinación del taller recayó en las autoras del presente artículo.

La Habana, la Escuela Nacional de Salud Pública (ENSAP), el Centro de Investigaciones Jurídicas (CIJ), el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), el Centro de Investigaciones Sociales (CIS) del Instituto de Información y Comunicación Social, el Hospital Militar Luis Díaz Soto, la Facultad de Ciencias Médicas de La Habana y de Camagüey, el Centro Provincial de Medicina Deportiva de Cienfuegos, el Hospital Pediátrico de Camagüey y la Universidad de Sancti Spíritus.

La enumeración anterior evidencia el núcleo institucional esencial que, en Cuba, ha analizado con mayor sistematicidad y pluralidad de enfoques, las poblaciones de niñas, niños y adolescentes. Dentro de este corpus, los temas más estudiados en el período 2020-2022 fueron: *los impactos multidimensionales de la COVID-19, las violencias en sus diversas expresiones, el consumo cultural, la fecundidad y el embarazo adolescente, las desigualdades sociales y las políticas públicas, y los temas de nutrición y cultura alimentaria.* (ver Fig. 1).

Figura 1 Temas más abordados



Fuente: Elaboración de las autoras según trabajos consultados.

No es casual que en la etapa seleccionada la COVID-19 emerja como la temática más abordada, teniendo en cuenta las complejidades sociales, económicas, políticas y culturales impuestas por la pandemia, así como los desafíos que implicó —específicamente— para niñas, niños, adolescentes, familias y personal docente-educativo.

En el corpus integrado por las 83 investigaciones pueden advertirse núcleos temáticos que relacionan y articulan diferentes ejes. Como ejemplo pueden citarse los nexos teóricos y metodológicos entre: *COVID-19-violencias-derechos; adolescencias-género-salud; discapacidad-infancias-nutrición y cultura alimentaria; identidades (grupales, barriales, de género, culturales, nacionales)-adolescencias-tradiciones locales; educación ambiental-infancias y adolescencias-discapacidad; prácticas cotidianas-infancias y adolescencias-consumo y participación y desigualdades-derechos-políticas públicas.*

En el grupo de estudios mapeados se pueden identificar ciertas regularidades que caracterizan este corpus: existe un predominio de metodologías cualitativas y estudios de caso; se observa una preocupación marcada por estudiar prácticas y condiciones específicas de niñas, niños y adolescentes en Cuba (y las políticas dirigidas a ellos); se destaca un sistemático diálogo con fuentes teóricas latinoamericanas y caribeñas (y un énfasis en la necesidad de producir conocimientos científicos desde nuestros propios

contextos); y se advierte un incremento consciente del uso del plural para las categorías de infancia y adolescencia, lo cual subraya la pluralidad y heterogeneidad social que las caracteriza.

En muchas de las investigaciones revisadas sus autoras y autores reflexionan acerca de los retos que implica la investigación social enfocada en estas edades y llaman la atención sobre la urgente necesidad de emplear métodos que les permitan a niñas, niños y adolescentes, expresar libremente sus opiniones y que estas sean tomadas en cuenta; velar por el respeto a sus derechos durante el proceso investigativo (por ejemplo, cuando son entrevistados, ¿a quién se informará de estos resultados y qué repercusiones tendrá para ellas y ellos?); garantizar el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad de la información, en los casos en que el tema así lo exija; y autorrevisar y autoevaluar críticamente las relaciones y asimetrías de poder entre los investigadores y los sujetos investigados, las cuales constituyen importantes mediaciones en todo el proceso.

A modo de comentarios finales

Las infancias y adolescencias cubanas deben seguir en el foco de las investigaciones sociales y otras ciencias afines; nos obstante, se impone que los nichos que aún subsisten en la socialización de resultados y propuestas comunes para revertir, en la medida de lo posible, determinadas situaciones, queden definitivamente desterrados. El diálogo entre actores diversos, a partir de sus encargos sociales, debe ser una herramienta asidua en el trabajo en pos del mejoramiento de las condiciones de vida de estas poblaciones y del respeto a sus derechos.

Las políticas para las infancias y las adolescencias necesitan focalizar más la diversidad a lo interno de estos grupos, y considerar en sus análisis y propuestas, dimensiones que, cuando confluyen, profundizan las condiciones de vulnerabilidad y desigualdad social, a saber: género, color de la piel, condición de discapacidad, territorio, nivel socioeconómico, entre otras.

Datos de los autores

CASTELLANOS CABRERA, Roxanne. Doctora en Ciencias Psicológicas y Máster en Psicología Clínica. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Directora del Centro de Orientación y Atención Psicológica (COAP). Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología y de la Sociedad de Psicología de la Salud.

Contacto: roxy@psico.uh.cu

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5934-7231>

CHALA LEBLANCH, José Manuel. Profesor de la Facultad de Educación en Lenguas Extranjeras (Departamento de Lengua Inglesa, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona). Licenciado en Educación, especialidad Lengua Rusa (1981) y especialidad Lengua Inglesa (1995). Máster en Educación (2005). Profesor Auxiliar. Interpreta y traduce para el Ministerio de Educación y de Educación Superior. Sus investigaciones se vinculan al perfeccionamiento de la enseñanza del inglés en el sistema general de la educación y al desarrollo de habilidades sociales desde el aprendizaje de la lengua inglesa.

Contacto: chalaleblanch@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3826-1831>

DE ARMAS ALONSO, Mercedes. Investigadora y Profesora Titular. Doctora en Ciencias Históricas y Licenciada en Historia. Diplomada en Teoría y Procesos Políticos Contemporáneos. Labora en el Centro de Investigaciones Jurídicas, del Ministerio de Justicia de la República de Cuba. Es Especialista en Estudios Sociopolíticos y colabora permanentemente con el Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión (CESPO). Es miembro de la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud, de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) y de las Sociedades de Filosofía y Psicología de la Universidad de La Habana. Es coautora del artículo: *Proyecto de divulgación de los derechos de la niñez y la adolescencia en Cuba. Una buena práctica en los marcos de la cooperación internacional* (2021) [<https://biblioteca.clacso.edu.ar>].

Contacto: mercedes.alonso@minjus.gob.cu

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6887-9670>

DÍAZ ORAMAS, Susana. Licenciada en Psicología. Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Miembro del Proyecto Crianza Respetuosa. Ha participado en los eventos: Taller Nacional Infancias y Adolescencias: Heterogeneidad Social en el Lente, Hominis 2023, Diálogos Universitarios de la Psicología y el Taller Fusión de Técnicas Gráficas, impartido por Aurora García.

Contacto: susanadiazoramas@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9570-1923>

FERNÁNDEZ CASTILLO, Evelyn. Doctora en Ciencias Psicológicas y Profesora Titular de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Sus líneas de investigación son: validación de instrumentos de evaluación psicológica, educación para la salud, prevención de adicciones en adolescentes y jóvenes y fomento del bienestar psicológico y la salud mental. Entre sus últimas publicaciones se hallan: *Psychometric Properties of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23) in the Cuban Context* (2023) [<https://doi.org/10.1027/2698-1866/a000054>] y *Uso de los videojuegos y su relación con factores protectores de la salud mental en adolescentes cubanos* (2022) [<https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/1927/1877v>].

Contacto: efernandez@uclv.edu.cu

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-3568>

FERRER LOZANO, Dunia Mercedes. Licenciada en Psicología, Máster en Psicología Médica, Doctora en Ciencias Psicológicas y Profesora Titular. Profesora de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Cuba) y profesora en la Universidad Internacional de la Rioja (España). Investigadora en temas de violencia, convivencia, familia y bienestar, con artículos y libros publicados sobre este tema. Es coordinadora de proyectos de investigación dedicados a la prevención psicosocial de la violencia en diferentes contextos.

Contacto: dmflozano@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7882-9773>

GARCÍA MOREY, Aurora Cristina. Doctora en Ciencias Psicológicas. Profesora Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Profesora de las Maestrías de Psicología Clínica y de la Salud, y de la optativa Psicología Clínica en el Doctorado Curricular. Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología. Directiva de la Sección de Clínica Infantil.

Contacto: auroracristina66@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5934-7231>

GARCÍA LEYVA, Mirta Veneranda. Graduada de Profesora Superior de Biología (1977). Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Máster en Educación (1997) y Doctora en Ciencias de la Educación (2002). Profesora Titular y Consultante. Sus investigaciones están dirigidas a la prevención de la violencia escolar y el bullying.

Contacto: emmanueldejesus@cubarte.cult.cu

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0174-7950>

GUILLÉN DEL CAMPO, Mónica. Licenciada en Psicología, Máster en Ciencias de la Comunicación. Investigadora Auxiliar y Profesora Auxiliar de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Profesora Principal del Centro de Estudios de Radio y Televisión. Especialista en Investigación del Centro de Investigaciones Sociales de RTV Comercial, ICRT (CIS). Segunda jefa de departamento del Centro de Estudios de Gobierno Digital. Responsable de la línea investigativa vinculada con los niños y el consumo de los medios de comunicación; así como de satisfacción ciudadana relacionada con el gobierno digital. Miembro de la Sociedad Cubana de Psicología, de la Asociación Cubana de Comunicadores Sociales y de la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud. Ha participado en varios eventos nacionales e internacionales, y posee una veintena de trabajos publicados vinculados con las líneas de investigación que desarrolla.

Contacto: monica.guillen6388@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0793-218X>

JIMÉNEZ MARATA, Anette. Doctora en Ciencias de la Educación, Máster en Desarrollo Social y Licenciada en Filología. Investigadora Agregada del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Profesora y coordinadora del curso de posgrado *Hacer y escribir ciencia. Problemas y retos en la escritura de textos científicos*. Líneas investigativas: infancias, prácticas culturales en nexos con desigualdades sociales; redacción científica y publicación de ciencias sociales en Cuba. Sus más recientes publicaciones son: *Investigar las infancias y adolescencias Un diálogo multidisciplinario e interinstitucional desde Cuba* (2023). [<https://www.clacso.org/boletin-6-dialogos-en-desarrollo/>] y *Pienso, luego investigo. (In) Experiencias y motivaciones de jóvenes cubanos* (Ediciones Aldabón, 2023).

Contacto: auladeletra2015@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0450-6300>

KLIMENKO, Olena. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad Católica de Argentina. Profesora Titular. Docente en la Institución Universitaria de Envigado, Colombia. Sus líneas de investigación son: psicología educativa, neuropsicopedagogía y enseñanza-aprendizaje. Pertenece al Grupo de investigación PYCIS, de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educación, de la Institución Universitaria de Envigado. Es autora principal de los artículos: *Smartphone Dependency and its Relationship with the Meaning of Life, Psychological Well-Being and Self-Regulation in a Sample of University Students* [<https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/17955>] y *Variables socioeducativas relacionadas con la creatividad en una muestra de estudiantes de bachillerato en la ciudad de Medellín, Colombia* [<https://doi.org/10.17227/rce.num90-16019>], ambos de 2024.

Contacto: olenak45@gmail.com; eklimenco@correo.iue.edu.co

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8411-1263>

LORENZO RUIZ, Alexis. Máster en Psicología de la Salud. Doctor en Ciencias Psicológicas y Profesor Titular. Trabaja como profesor en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, donde es Jefe de la Disciplina Psicología Clínica y de la Salud, coordinador del proyecto de investigación nacional "Bienestar psicológico y salud". Investiga temáticas relacionadas con los múltiples roles de los factores psicológicos y sociales en el proceso salud enfermedad; comportamiento humano y su manejo integral en situaciones críticas, emergencias y desastres; cuidado y autocuidado, ayuda y autoayuda, bienestar y satisfacción con la vida, validación e implementación de métodos e instrumentos para la evaluación psicológica y social en diferentes contextos, diseño-implementación-evaluación y seguimiento para la creación y organización de modelos de acompañamiento psicológico y social. Ha publicado artículos científicos y capítulos de libros, donde se reflejan sus resultados de investigaciones sobre estos temas.

Contacto: alexislorenzo64@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7882-9773>

MARTÍN GONZÁLEZ, Reinier. Máster en Psicología Médica y en Bioética. Se desempeña como Profesor Auxiliar en el Departamento de Psicología y como Coordinador del Centro de Bienestar Universitario, en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Investiga temáticas relacionadas con la psicología de las familias, la educación para la salud, la prevención de la conducta suicida infanto-juvenil y sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal en diferentes contextos educativos. Ha publicado artículos y libros con resultados de investigaciones sobre la perspectiva psicosocial de la violencia en contextos cubanos, principalmente maltrato infantil intrafamiliar, violencia de género y conducta suicida infantil; educación para la salud y psicología educativa.

Contacto: reiniermg3@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1557-7681>

MORAS PUIG, Pedro Emilio. Máster en Psicología Social por la Universidad de La Habana. Profesor Auxiliar de la Facultad de Psicología e Investigador Auxiliar del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Temas de experticia: participación socio-cultural, consumo cultural y psicología comunitaria. Cuenta con más de 30 trabajos en capítulos de libros, revistas y publicaciones digitales y es coautor de los libros *La participación: solución o problema* (1996); *La participación: diálogo y debate en el contexto cubano* (2003), *Participación y consumo cultural en Cuba* (2008), *El consumo cultural y sus prácticas en Cuba* (2011), *Consumo cultural y adolescencia en Cuba* (2011) y *Participación cultural de la adolescencia en Cuba. Expresiones y claves para su comprensión* (2016).

Contacto: pedromoras @cubarte.cult.cu; pedromillomoras@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6993-7668>

NUÑEZ MORALES, Ileana. Licenciada en Letras y Máster en Desarrollo Social. Profesora Instructora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Cuba) adscrita a la Universidad de La Habana. Pertenece al área de investigación Desigualdades sociales y políticas de equidad. Coordinadora del Programa Sociocultural Comunitario de la Fundación Nicolás Guillén. Es miembro del Grupo de Trabajo CLACSO ¿Qué desarrollo? Diálogo multiactor y multinivel. Entre sus temas de investigación están la vulnerabilidad social desde una perspectiva interseccional y las desigualdades raciales. Es coautora de los artículos: *Desigualdades sociales en la sociedad cubana actual. Desafíos para la educación* (2023). [<https://revistas.uh.cu/revflacso>] e *Infancias, vulnerabilidades y políticas públicas en Cuba* (2022). [http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana-cm/libro_detalle_resultado.php?id_libro=cm&texto=248]

Contacto: ileana.fng@gmail.com

Código ORCID: <https://0000-0001-5734-2042>

OTERO RAMOS, Idania. Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Sus líneas de investigación son: orientación educativa, factores motivacionales del aprendizaje, creatividad, aptitud verbal, competencias socioemocionales, bienestar psicológico, adulto mayor, entre otras. Es miembro de la Red Hispanoamericana de Colaboración Educativa OFDP, de la Universidad de Puerto Rico y de la REDcientífica. Entre sus últimas publicaciones se hallan los artículos: *Bienestar psicológico y depresión en adultos mayores cubanos con osteoartritis de rodilla* y *Bienestar psicológico y ansiedad en adultos mayores con osteoartritis de rodilla* [<https://revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/1824>], ambos de 2023.

Contacto: idaniao@uclv.edu.cu

Código ORCID: <http://orcid.org/orcid.org/0000-0002-8369-1091>

PEÑATE LEIVA, Ana Isabel. Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora y Profesora Titular. Docente en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, (FLACSO-Cuba), adscrita a la Universidad de La Habana, en el área de Desigualdades sociales y políticas de equidad. Coordina el diplomado: *Infancias, derechos y vulnerabilidades*. Pertenece a la Red de Políticas Sociales de la UH; a la Red Desigualdad y Movilidad Social en América Latina (DEMOSAL) y a la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud, donde coordina el Grupo de Trabajo *Infancias: modos de interacción, derechos y protección*. Está afiliada al Grupo de Trabajo de CLACSO: ¿Qué desarrollo? Diálogo multiactor y multinivel. Es coautora de los artículos: *Investigar las infancias y adolescencias Un diálogo multidisciplinario e interinstitucional desde Cuba*. [<https://www.clacso.org/boletin-6-dialogos-en-desarrollo/>] y *Aprendiendo a vivir en familia y pareja. Programa de orientación para promover el diálogo con adolescentes y jóvenes*. [<https://www.clacso.org/boletin-7-dialogos-en-desarrollo/>], ambos de 2023.

Contacto: anamaryanabel@gmail.com

Código ORCID: <http://orcid.org/orcid.org/0000-0001-7498-7379>

PÉREZ INERARITY, Maydell. Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular, en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Sus líneas de investigación son: prevención del suicidio, violencia de género, envejecimiento y justicia restaurativa. Pertenece al Grupo de Trabajo Atención a la Dinámica Poblacional en Villa Clara y a la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud. Destacan, entre sus últimas publicaciones, los artículos: *Valoración de algunos indicadores del programa de atención a la conducta suicida en adolescentes* (2023). [<https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/2716/653>] y *Suicide in teenagers during the COVID-19 pandemic in Cuba: actions for its prevention* (2021). [<https://www.heighpubs.org/h\jcmhs>]

Contacto: maydell@uclv.cu

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5581-2263>

PIEDRA SARRÍA, Honey. Licenciada en Psicología y Máster en Psicología Clínica por la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Máster en Gestión de los Recursos Humanos por la Universidad Tecnológica de La Habana. Diplomada en Diálogo Intergeneracional por el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Investigadora Agregada en el Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Miembro de las secciones de Psicodrama y de *Eye movement desensitization and reprocessing* (EMDR) en la Sociedad Cubana de Psicología. Es autora principal del artículo: *Género e infancia. Una aproximación al contexto cubano* (2021). [<https://biblioteca.clacso.edu.ar>]

Contacto: honeyps2706@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1240-1082>

RODNEY RODRÍGUEZ, Yoanka. Directora del Centro de Estudios Educativos (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona). Licenciada en Educación, especialidad Biología (1998), Máster en Educación (2005), Doctora en Ciencias Pedagógicas (2010) y Profesora Titular (2016). Los resultados de sus investigaciones se han expuesto en diversos eventos científicos nacionales e internacionales. Ha sido consultora para UNICEF (2017), UNESCO (2015/2018) y UNFPA (2021/2022) en temas relacionados con la prevención de la violencia de género en el contexto escolar y la educación integral de la sexualidad. Árbitro de la revista *Sexología y Sociedad* del CENESEX y miembro de la junta directiva de la Sociedad Cubana Multidisciplinaria de Estudios de la Sexualidad (SOCUMES).

Contacto: yoanka.rodney@ucpejv.edu.cu; yrodney75@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9396-1817>

RODRÍGUEZ FIGUEREDO, Marlien. Profesora Auxiliar. Sus líneas de investigación son: género, educación y adulto mayor. Es miembro de la Red Nacional de Cuidados. Entre sus últimas publicaciones se hallan los artículos: *Subjetivación de género y conciliación de lo público y privado en mujeres académicas* (2019) y *Subjetivación de estereotipos de género en el proceso de educación familiar* (2023).

Contacto: mrfigueredo@uclv.cu

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-70697543>

SARDUY HERRERA, Yeisa. Licenciada en Sociología y Máster en Desarrollo Social. Investigadora Auxiliar. Directora de la revista *Perfiles de la cultura cubana* del Instituto Cubano de Investigación Cultural Juan Marinello. Estudia las temáticas de culturas juveniles, infancias, consumo cultural y desigualdades sociales. Becaria del Programa de Estudios sobre la Pobreza y las Desigualdades de CLACSO (2015). Se ha desempeñado como tutora y cotutora de talleres de tesis y trabajos de pregrado correspondientes a la especialidad de Sociología en la Universidad de La Habana. Es coautora del artículo: *Investigar las infancias y adolescencias. Un diálogo multidisciplinario e interinstitucional desde Cuba* (2023). [<https://www.clacso.org/boletin-6-dialogos-en-desarrollo/>].

Contacto: yeibetty@gmail.com

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9815-8559>

SIMÓN ROMERO, Daile. Licenciada en Pedagogía y Máster en Ciencias Políticas. Investigadora Auxiliar y Profesora Asistente. Labora en el Centro de Investigaciones Jurídicas del Ministerio de Justicia, en su Departamento de Investigaciones. Es miembro de su Consejo Científico. Especialista en Estudios Sociopolíticos y colabora con el Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión (CESPO). Es miembro de la Red Nacional de Investigadores sobre Juventud, de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) y de las Sociedades de Filosofía y Psicología de la Universidad de La Habana. Es coautora del artículo: *Proyecto de divulgación de los derechos de la niñez y la adolescencia en Cuba. Una buena práctica en los marcos de la cooperación internacional* (2021). [<https://biblioteca.clacso.edu.ar>]

Contacto: daile.simon@minjus.gob.cu

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2735-4741>

VIZCAINO ESCOBAR, Annia Esther. Doctora en Ciencias Psicológicas y Profesora Titular de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Sus líneas de investigación son: variables cognitiva, motivacional y afectiva del proceso enseñanza-aprendizaje; intervención psicoeducativa en contextos escolares y validación de instrumentos de evaluación psicológica. Pertenece al Grupo de Trabajo: Psicología Educativa y del Desarrollo, así como a la Red Internacional de investigación y práctica en liderazgo educativo y la Red Iberoamericana de Docentes. Es coautora de los artículos: *Caracterización de la autonomía como indicador clave en las habilidades de aprender a aprender en estudiantes de medicina* [<http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v21n4/1727-897X-ms-21-04-811.pdf>] y *Assessment of the teaching performance favors to creativity in a sample of colombian public and private educational institutions* [<https://doi.org/10.19053/20278306.v13.n1.2023.16071>], ambos de 2023.

Contacto: annia@uclv.edu.cu

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6058-5544>

Sin pretensiones de ser una obra exhaustiva, este libro constituye una muestra de los temas y preocupaciones que ocupan a la investigación social sobre las realidades de niños, niñas y adolescentes en Cuba. A la vez, se erige como un imperativo, un impulso para seguir profundizando y ampliando en el conocimiento científico, en la reflexión y el debate, acerca de cómo transcurren hoy las vidas de quienes son los inexorables dueños del mañana, cuáles son los escollos por superar, y cómo pueden ser superados.

