



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**Procesos de Construcción de Alteridad desde el dispositivo de intervención
hacia la álter infancia en Chile.**

Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología

BORIS ANDREI VALDENEGRO EGOZCUE

**Directora:
Isabel Piper Shafir**

**Comisión Examinadora:
Isabel Piper Shafir
Roberto Fernández Droguett
Jaime Alfaro Inzunza
Mauricio Sepúlveda Galeas**

Santiago de Chile, año 2017

*Dedicado a Luchito, Yesenia y Angelito.
Porque sus muertes merecen ser lloradas.*

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación fue financiada a través del Programa de Becas de Doctorado Nacional CONICYT, Folio 21120039- convocatoria 2012.

Mis agradecimientos iniciales a los equipos de intervención de los programas de medio libre, semicerrado y cerrado de la Región de Valparaíso, sin cuya genuina disposición e interés por reflexionar en torno a sus prácticas, este trabajo no habría existido.

Agradezco a mi tutora Dra. Isabel Piper Shafir, quien me orientó en este recorrido como investigador, brindándome generosamente su sabiduría y rigor en este oficio, sin las cuales esta tarea no habría sido la misma. Conjuntamente, vayan mis reconocimientos hacia el grupo de investigadoras que Isabel coordinó y congregó, por sus valiosos aportes en las distintas etapas del estudio, en estos últimos cinco años.

Agradezco al equipo de trabajo de la Universidad de Playa Ancha, encabezados por el Ps. Álvaro Castillo Muñoz, quienes me brindaron un soporte insustituible en mi desempeño como docente. Al respecto, un especial reconocimiento a la Mg. Ps. Cecilia Alarcón, por su colaboración en la lectura de los sucesivos borradores de análisis a la que fue sometida.

Agradezco a mi muy querido amigo (y próximamente doctor) Mg. Edgardo Toro Quezada, por su inagotable generosidad en las múltiples correcciones de los capítulos que este trabajo comprende, y sobre todo por el apoyo afectivo y de consejo en cada uno de los desafíos que desarrollé. Su infinita paciencia y lucidez para reorientar mis extravíos, así como la riqueza del trabajo conjunto realizado antes y durante este proceso, me hace pensar que esta sociedad de soñadores seguirá adelante.

Quiero terminar expresando mi profundo reconocimiento y gratitud a Lena Barahona Espinoza, mi amor, amiga y cómplice de la vida, por participar de las conversaciones de este estudio, con su talante continuo y profundo, instruido y crítico. Por su generosidad extrema en esta cotidianidad de soportar las tareas de familia, trabajo, crianzas, reemplazos. Por recibir mis cansancios e inseguridades incontables y reincidentes, recurriendo desde las artes culinarias hasta la magia. Por compartir un ideal que a veces se hace más cercano de a dos. Por amarme así.

RESUMEN

Autor: Boris Valdenegro Egozcue

Profesora Guía: Dra. Isabel Piper Shafir

Tesis conducente al grado de Doctor(a) en Psicología

Título: Procesos de Construcción de Alteridad desde el dispositivo de intervención hacia la álder infancia en Chile.

Esta investigación se sitúa desde la Psicología Social Crítica, proponiéndose como objetivo el comprender los procesos de construcción de alteridad en el dispositivo de intervención social hacia la álder infancia. Desarrolla la problematización sobre los procesos de construcción de alteridad que sostienen la intervención social hacia la álder infancia, en tanto expresión de relaciones socioculturales definidas desde el temor y la peligrosidad.

El enfoque metodológico es cualitativo, desarrollando la comprensión desde una perspectiva emic, orientada a la desnaturalización de las relaciones de poder. Para el análisis, se propone un abordaje conjunto del material textual y visual.

Los resultados señalan la construcción de alteridad desde configuraciones y estrategias de acción, articuladas sobre dos racionalidades: la *racionalidad del deseo*, centrada en la voluntad del álder de llegar a ser como un individuo normal; y la *racionalidad de la exclusión*, centrada en la segregación del álder desde su construcción como sujeto peligroso. Las conclusiones apuntan hacia la organización de la construcción de alteridad inscrita dentro de la modalidad de dispositivo de seguridad, centrado en la *gestión de la criminalidad*. Se reflexiona sobre su cualidad de *red de sentido*, como expresión de integración de las dimensiones metodológica (corpus textual y visual) y práctica (configuraciones y estrategias de acción). Se proponen dichas racionalidades desde *énfasis diferenciales* según cada componentes del dispositivo: *desde la exclusión* en las organizaciones de la sociedad civil, *desde el deseo* en el componente de políticas públicas, y *de carácter mixto* en el componente de interventores. Finalmente, se reflexiona respecto de las *posibilidades agenciales* de los sujetos, problematizando el carácter hegemónico de las prácticas de construcción de alteridad desde la noción de prácticas de resistencia.

Palabras clave: Álder-infancia, políticas públicas, dispositivo de seguridad, gestión de la criminalidad, agenciamiento.

ABSTRACT

This investigation situates from the Critical Social Psychology, proposing as objective the comprise the processes of construction of otherness in the device of social intervention to the otherness- childhood. It develops the problematización on the processes of construction of otherness that sustain the social intervention to the otherness- childhood, in so much expression of relations socioculturales defined from the fear and the dangerousness.

The methodological approach is qualitative, developing the understanding from a perspective emic, oriented to the denaturation of the relations to be able to. For the analysis, proposes a set boarding of the textual and visual material.

The results signal the construction of otherness from configurations and strategies of action, articulated on two rationalities: the *rationality of the wish*, centred in the will of the otherness to arrive to be as a normal individual; and the *rationality of the exclusion*, centred in the segregation of the otherness from his construction like subject dangerous.

The conclusions aim to the organization of the otherness construction inscribed inside the modality of device of security, centred in *the management of the criminality*. reflexiona On his quality of *network of sense*, like expression of integration of the methodological dimensions (corpus textual and visual) and practical (configurations and strategies of action). They propose said rationalities from *differential emphases* according to each components of the device: *from the exclusion* in the organizations of the civil society, *from the wish* in the component of public policy, and *of mixed character* in the component of interventores. Finally, reflexiona concerning the *agency possibilities* of the subjects, problematizing the hegemonic character of the practices of otherness construction from the notion of practices of resistance.

Key words: Otherness Childhood, Publics Policy, Security Device, Management of Criminality, Agency.

Correo electrónico autor: boris.valdenegro@upla.cl

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción	1
2. Antecedentes teóricos y empíricos	6
2.1 Alteridad, infancia y delincuencia	6
i. La alteridad: distinciones fundamentales	6
ii. Tensiones y posibilidades de la relación	8
2.2 Dispositivo foucaultiano	13
i. Visibilidad, racionalidad y subjetivación	13
ii. Dispositivo de seguridad y gestión de la criminalidad	20
iii. Dispositivo de seguridad y biopolítica	24
2.3 Intervención social e infancias	28
i. Práctica social e intervención social	28
ii. Políticas públicas e infancias: entre el garantismo y la criminalización	35
iii. Perspectivas de intervención sobre infancia y delincuencia	40
iv. La producción binaria de infancias como proceso histórico	44
3. Objetivos	48
4. Metodología	49
4.1 Fundamentación	49
4.2 La noción de dispositivo desde sus posibilidades metodológicas	50
4.3 Fases de la investigación	55
4.4 Prácticas de producción cualitativas	58
4.5 Selección de fuentes secundarias y participantes del estudio	59
i. Selección fuentes secundarias	59
ii. Selección de sujetos para las entrevistas	61
4.6 Prácticas de análisis	63
i. Análisis del material textual	63
ii. Análisis del material visual	66
iii. Descripción del análisis conjunto del material textual y visual	69
4.7 Resultados y/o aportes esperados	72
5. Resultados	74
5.1 Descripción de las configuraciones de alteridad	75
i. Desde la marca: el baile de los que sobran	76
ii. Desde el riesgo: ojalá no encontrármelos	84
iii. Desde la autodeterminación: es razonable elegir	88
iv. Ser adolescente: naturalizar el déficit, invisibilizar el contexto	92
v. Los otros: estado del arte de la segregación	100

5.2 Descripción de las estrategias de acción	107
i. Estrategias del conocer: Explorar y olfatear	108
ii. Estrategias del conocer: Te estamos mirando	112
iii. Estrategias del conocer: Trozando	115
iv. Estrategias del transformar: Yo lo hice	121
v. Estrategias del transformar: Aprender, asumir, reconocer	128
vi. Estrategias del transformar: La transformación normativa	135
5.3 Relación entre las configuraciones y las estrategias de acción desde las racionalidades prácticas	142
6. Discusiones y conclusiones	151
7. Referencias	164
8. Anexos	178
8.1 Nomenclatura análisis citas textuales y visuales	178
8.2 Hoja informativa a los participantes	179
8.3 Consentimiento informado	181

ÍNDICE TABLAS

Tabla 1. Ámbitos de acción según derechos	36
Tabla 2. Grupos de discusión según criterios de heterogeneidad	62
Tabla 3. Entrevista en profundidad según criterios de heterogeneidad	62
Tabla 4. Material de análisis según componentes	63
Tabla 5. Configuraciones y estrategias según componentes	75

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Fases de la investigación	55
Figura 2. Ejemplificación análisis material visual	70
Figura 3. Configuraciones de alteridad	76
Figura 4. Estrategias de acción del conocer	107
Figura 5. Estrategias de acción del transformar	108
Figura 6. Procesos de construcción de alteridad	149

1. INTRODUCCIÓN

Al realizar un acercamiento hacia los problemas sociales de relevancia para la agenda pública en Chile en los últimos 20 años, es posible advertir que se ha consolidado la infancia como un sujeto depositario de diversas iniciativas en ámbitos de las políticas públicas, siendo los escenarios educativos, de salud y protección social los de más marcada presencia (CIEPLAN, 2012).

En el mismo sentido, si se desarrolla una visión panorámica de la intervención social sobre la infancia en Chile, podemos apreciar que se dispone de una serie de líneas de acción en diversos sectores, las que decantan en una diversidad de ofertas programáticas, en tanto expresión de una política intersectorial focalizada (Larrañaga, 2010) plasmada en la *Política Nacional y Plan de Acción Integrado a favor de la Infancia y Adolescencia 2010-2014* (Gobierno de Chile, 2010). Desde este marco de acción, se derivan propuestas, articuladas bajo el supuesto de la necesidad de desarrollar una acción más directa del Estado sobre la infancia, desde la discriminación positiva en el ejercicio de las políticas públicas.

En esta perspectiva, la oferta pública da cuenta de *miradas garantistas* en torno a los niños y niñas en Chile, derivadas del quiebre paradigmático en torno a la Convención de Derechos de la Infancia al inicio de los noventa, en tanto cuerpo ético- jurídico que marca un tránsito desde la doctrina basada en la noción de *menor en situación de vulnerabilidad* a otra que concibe a la infancia en tanto *sujetos de derecho* (Llobet, 2011). Así propuesto, pareciera que la perspectiva garantista posibilita la promoción y cuidado de la infancia, en tanto propuesta visibilizadora de su dignidad.

Como eje contextualizador de esta perspectiva, es relevante situar un primer nivel de tensión derivado de la matriz sociocultural en donde este discurso se inscribe. En torno al carácter excluyente de nuestra sociedad, de acuerdo al análisis de la tasa de pobreza infantil (UNICEF, 2017), el 25,5% de los niños en Chile vive en pobreza relativa, ocupando el lugar 32 de 41 países del OCDE. Esta distinción en torno a la gravedad de las condiciones de vida materiales de nuestra infancia se agudiza respecto de las diferencias geográficas y

étnicas, dando como resultado que, respecto del índice de infancia que considera las dimensiones de salud, habitabilidad, educación e ingresos, la región de la Araucanía presenta el nivel más bajo (MIDEPLAN, 2009). Esta situación conlleva graves consecuencias hacia el desarrollo integral de la infancia, dificultando la traducción material del discurso garantista.

Conjuntamente, se puede advertir la construcción de la infancia desde una matriz cultural adultocéntrica y patriarcal, lo cual agudiza aún más el trasfondo de carencias materiales de un importante sector de nuestra población infantil. Una de las consecuencias de esta manera de construir la infancia se refleja en los índices de maltrato infantil, constatándose que el 71% de los niños y niñas en Chile reciben algún tipo de violencia por parte de su padre o madre, mientras que el 25,9% recibe violencia física grave y el 25,6% violencia física leve (UNICEF, 2013).

Desde este trasfondo en tensión, las políticas públicas evidencian un carácter complejo respecto de su génesis y aplicación, enmarcándose en un contexto sociocultural adultocéntrico, patriarcal y clasista, a lo que se le agrega la tradición asistencialista de la intervención social en nuestro país (García, 2001).

Desde el anterior planteamiento, el énfasis en las dimensiones socioculturales permite afirmar que las propuestas de intervención referidas a la infancia presentan la particularidad de constituirse desde la tensión entre la representatividad y la ética del cuidado. En torno a la primera, a los niños y niñas se les concibe como destinatarias sin voz, sobre la base de considerarlos en tanto “actores del mañana” (Llobet, 2006), en una supuesta condición de sujeto inacabado: aún no racional, aún no autónomo, aún no adulto (Casas, 1998). Y respecto de la ética del cuidado, se les representa desde la fragilidad y la carencia, produciendo una traducción en negativo de su calidad de sujetos titulares de derechos.

Un énfasis particular respecto de esta manera de construir la infancia en Chile se encuentra representado en los denominados “infractores de ley”. Es importante señalar que, según Blanco y Varela (2011) menos del 1% de la población infantil llega a cometer algún hecho delictual, situación que contrasta con la connotación alarmista que en torno a ésta se construye. Asimismo, las bajas tasas de criminalidad y las altas tasas de prisionización en

Chile no se condicen con los altos índices de percepción de victimización (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2015), dando cuenta de una construcción del problema de la delincuencia orientada ideológicamente hacia la segregación, condición que repercute de modo particular en la figura del(la) denominado(a) infractor(a) de ley. En este sentido, es posible afirmar la promoción de procesos de estigmatización y de criminalización respecto de estas infancias (Sepúlveda, 2011), en consonancia con la lectura social que los (las) construye desde la peligrosidad y amenaza. Desde dichos procesos, se invisibilizan las condiciones materiales y simbólicas de esta particular infancia y su carácter de grupo humano vulnerado, instalándose en su reemplazo la noción del *miedo al otro* (Lechner, 2006).

A nivel del diseño de las políticas públicas, la radicalidad en la construcción de esta particular infancia se traduce en la constitución paulatina de la noción de separación de vías (Werth, 2010), desde la cual se fundamentaría una diferencia programática y de dependencia institucional respecto del abordaje hacia la infancia criminalizada y la infancia víctima de vulneración de derechos. Esta tensión entre el discurso garantista y el discurso del temor, se traduce en la relativización de la condición de niñez de esta particular infancia (se les denomina “adolescentes” o “jóvenes”), y en la falta de incorporación a los programas penales de las dimensiones proteccionales como ejes centrales, en el entendido que se trata de sujetos que actúan desde el “libre albedrío”.

Esta adultización de niños y niñas que han cometido actos delictuales contribuye al agravamiento y reproducción de la exclusión geográfica, de clase, de etnia y de género que ya vivencian, reemplazándose el discurso garantista por la lógica de seguridad ciudadana, trayendo como consecuencia en el contexto de la ejecución de los programas de sanción penal una serie de prácticas violentadoras de los derechos humanos (INDH, 2016, ONU, 2016).

En oposición a esta perspectiva rotuladora y pseudo- garantista, se plantea desde determinadas posturas críticas que el conjunto de los procesos institucionales y culturales dan cuenta de *procesos de criminalización* (Sepúlveda, 2011) de específicas infancias, generando la emergencia de *niños y niñas criminalizados*. Conjuntamente, se propone la

existencia de procesos de construcción de alteridad respecto de infancias marginadas, acuñándose la expresión *alter- infancia* como la cristalización de procesos de subjetivación excluyentes, inscritos en dispositivos de intervención, en tanto expresión de dinámicas de exclusión socioculturales e históricas (Valdenegro, 2015; 2016). Desde esta perspectiva, los niños y niñas se entienden como sujetos históricos, que construyen y a la vez son contruidos desde prácticas sociales criminalizadoras, materializados en dispositivos de intervención.

De modo más específico, se asume que estas construcciones de infancia son manifestaciones de modelos culturales encarnados en las relaciones sociales, dando cuenta del sentido común que la sociedad presenta en un momento histórico respecto de la relación entre infancia y delincuencia. En este contexto, el hacer en lo público se constituye desde este marco relacional histórico, erigiéndose en tanto *campo* en disputa (Bourdieu, 2007), sobre el que diversas perspectivas encarnadas en instituciones de la sociedad civil y del Estado pugnan por su hegemonía.

En este sentido, el proceso de construcción de alteridad se materializa de modo particular en los(las) sujetos interventores(as) e intervenidos(as), permitiendo la generación de perspectivas naturalizadas ante fenómenos de interacción social (González, 2009), manifestándose en modos de relacionarse y representarse tanto los espacios como los sujetos de la intervención.

A ese respecto, sostengo que la noción de *dispositivo foucaultiano* (Deleuze, 1990; Foucault, 2002; Agamben, 2011) es pertinente para abordar dicho proceso de construcción de alteridad en el contexto de la intervención social (Santiago, 2012), posibilitando la incorporación conjunta de distintos ámbitos de la intervención social (las políticas públicas, los discursos de la sociedad civil organizada y el ámbito de la intervención social) y desde específicas prácticas discursivas, no discursivas y manifestaciones, en su calidad de red de sentido (Jäger, 2003).

De este modo, se puede entender a la dimensión del diseño de la política pública, a los programas sociales y a las instituciones de la sociedad civil que actúan en torno a la *álter* infancia, como ingenios productores y reproductores de *otredad* (Foucault, 2002), o en

fábricas de niños (Llobet, 2010), que constituyen a un tipo de infancia desde *la desviación y el peligro*.

Se concibe así a la intervención social como un dispositivo constructor de alteridad, en donde los saberes, las relaciones de poder y la subjetivación en torno a las infancias se erigen en torno a la *producción de la diferencia* (Cabruja, 1998). Se hace entonces relevante el investigar acerca de *“las condiciones en las que se han producido tal diferenciación y sus efectos”* (p. 65), desde la multiplicidad de relaciones en tensión entre prácticas discursivas y no discursivas.

Desde lo expuesto, es posible sostener la pregunta de investigación: ¿Cuáles son y cómo se manifiestan los procesos de construcción de alteridad en el dispositivo de intervención hacia la álter infancia?

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

2.1 Alteridad, infancia y delincuencia

La alteridad: distinciones fundamentales

En esta sección apunto a bosquejar una delimitación inicial al concepto de alteridad, remitiéndome a definiciones y marcos que hacen posible su relación con una específica modalidad de infancia, en tensión con la *infancia normalizada* (Llobet, 2010).

Como primer elemento a desarrollar, se puede afirmar que los procesos de construcción de alteridad se refieren a dinámicas de producción de sujetos desde relaciones hegemónicas, a través de discursos y prácticas que delimitan la normalidad y la anormalidad. Se apunta así a determinadas relaciones sociales en las que se producen operaciones de *categorización binaria* respecto de grupos humanos, delimitados desde discursos normativos, originando y siendo originadas por prácticas sociales de dominio (Cabruja, 1998).

La emergencia de la alteridad como dimensión de la realidad social y cultural se origina desde el orden social de la modernidad (Gnecco, 2008), antes del cual no existía ni identidad ni alteridad. Producto de este tránsito hacia la episteme clásica (Foucault, 2002) aparece el orden del mundo basado en el juego de identidades y diferencias, generándose una pluralidad ontológica de seres humanos. Así entendido, se hace posible definir la alteridad en la distinción respecto de *lo mismo*, en una relación mutuamente constituyente (Rabello et al., 2006; Flórez, 2007; Gnecco, 2008; Heffes, 2012). Surgen así específicos modos de organizar los discursos acerca de las *alteridades*, que darán cuenta de las diversas modalidades y funciones que cada una de estas siluetas cumplirán en el escenario social.

La connotación de la relación entre infancia y delincuencia en tanto construcción social dentro del horizonte de la modernidad no se funda de modo autónomo, sino que en referencia a su imagen especular, la *infancia normalizada*, en una aparición que fractura y a la vez refuerza dicha normalidad. La fractura en la medida que se posiciona en una suerte de *basurero del yo* (Gnecco, 2008) al contener las características de lo no deseado; y la refuerza, en la medida que esta contención de lo indeseado permite señalar el lugar del

orden y lo deseable. Se trata entonces de la construcción de un sistema de relaciones sociales intersubjetivas organizadas en torno a la división binaria entre “nosotros” y “ellos” (Rabello, 2006).

Desde este marco comprensivo, la alteridad se refiere a producciones discursivas que determinan específicas relaciones de poder, las cuales mantienen el orden social y definen vinculaciones de dominio y de subordinación. Bajo estas coordenadas, se transforman relaciones de carácter histórico en naturalizaciones relativamente rígidas, que permiten representar las *diferencias excluyentes* desde el sentido común, pasando a formar parte de la experiencia cotidiana.

Es importante entonces el poder deconstruir estos procesos de naturalización a través de la señalización de los procesos involucrados; a este respecto, la construcción de la diferencia excluyente se desarrolla desde tres ejes de constitución (Todorov, 2016). El primero se despliega en el plano *axiológico*, desde el cual se producen distinciones binarias que especifican la exclusión en términos valorativos: bueno/malo, superior/inferior, racional/irracional, entre otros. Esta dimensión axiológica se traduce en la subvaloración de lo otro, en la medida que su expresión en el mundo se concibe “menos que”, respecto del grupo hegemónico.

Un segundo plano de construcción de alteridad es el *praxeológico*, respecto del cual la relación se constituye en términos de cercanía o de lejanía, pudiendo identificarme con los valores del otro, o asimilarlo a los propios a través de la negación de la legitimidad de su escala valórica (sumisión al otro o sumisión del otro).

El tercer plano se despliega en la dimensión *epistémica*, desde la cual la relación con la alteridad se desarrolla en función al grado de conocimiento que se tenga de ésta; así entendido, mientras más alejado se está de la vivencia del otro, más ignorancia se produce respecto de su perspectiva en tanto actor social. Esta situación no es irrelevante, ya que el desconocimiento de la perspectiva del otro se rellena fácilmente con distinciones desvalorizantes.

Los tres planos de constitución se articulan de modo complementario, en la medida que cada cual delimita una particular manera de construir la alteridad. De esta manera, si analizamos la situación de la infancia criminalizada, el bajo conocimiento del otro (plano epistémico) facilita la sobrevaloración de la identidad propia y la subvaloración del álter (plano axiológico), lo cual se relaciona con una mayor probabilidad de desarrollar prácticas de denegación de la dignidad y de sumisión del álter (plano praxeológico). La violencia y la exclusión como modos de operar respecto de la infancia criminalizada son expresiones que cobran sentido desde estos procesos, evidenciando así su carácter de construcción social.

En este contexto, es posible afirmar una característica relevante en torno a la relación entre Infancia y Alteridad: la construcción de una particular modalidad de *ser niño o niña* (criminalizados) en oposición a la *Infancia Normalizada* no es posible ni deseable de ser erradicada, ya que es necesaria para la delimitación de esta última. Se trata así de un proceso de *gestión de la diferencia*, en la medida que su existencia mediatiza procesos de construcción hegemónicos.

Tensiones y posibilidades para la relación

Desde este carácter subjetivador y socialmente construido, la alteridad se refiere a producciones discursivas que determinan específicas relaciones de poder, las cuales mantienen el orden social y definen vinculaciones de dominio y de subordinación (Cabruja, 1998). Se desconocen así relaciones de carácter histórico, traducéndose en la naturalización de *diferencias excluyentes*.

Desde una lectura contemporánea, las lógicas de exclusión binaria se tensionan con los procesos de la modernidad tardía, desde los cuales se asiste a la ruptura de los modos dicotómicos de producir sujetos (Castro- Gómez, 2000), valorándose la diversidad cultural como modo de viabilizar los nuevos modelos de desarrollo (Soria, 2012), desde la manifestación de una suerte de diversidad. Así expresado, desde el estado del arte en torno a la alteridad, se evidencia una multiplicidad de figuras signadas desde la exclusión: en torno a dispositivos de sexualidad (Muñoz, 1996; Piola, 2008), desde los fenómenos

migratorios (Rea, 2006; Olmos, 2012); o en los dispositivos educativos (Cabruja, 1998; Colmenares, 2004).

Como modalidades de expresión de la alteridad, se denota la posibilidad de su manifestación en la espacialidad de la urbe, en tanto lugar de confrontación con el otro, conceptualizando la ciudad como el espacio de las diferencias (Rabello, 2006), o de reafirmación étnica desde la recreación de los vínculos comunitarios en el contexto urbano (Planas, 2007). Surge desde una diversidad de dispositivos de producción, donde los medios de comunicación de masas vehiculan los discursos hegemónicos (Silverstone, 2004), fomentando la construcción del *otro peligroso* desde la carga valorativa que éstos le adjudican (Álvarez, 2012). Esta hegemonía no equivale a pasividad, siendo tensionada por dinámicas de valoración de la diferencia, desde procesos de resistencia y reafirmación étnica (Rivera, 2006; Merino, Mellor, Sáez y Quilaqueo, 2009).

Surgen así distintos órdenes de lo otro (Augé, 2005): el *otro exótico* (étnico o cultural), respecto de un *nosotros* supuestamente idéntico (etnocéntrico) y el *otro social*, desde el interior de la sociedad, fundado en la diferenciación según el género y la economía. Se aprecian así específicas concreciones de *sujetos siendo alteridad*: minorías sexuales, inmigrantes, pueblos originarios, sujetos urbano- populares, entre otros. A partir de dichas concreciones, se legitima a la vez el lugar del *nosotros- hegemónico*, en tanto construcción deshistorizada de la relación entre mismidad y alteridad.

Desde lo anterior, los procesos de subjetivación respecto de la alteridad permiten establecer distintas *siluetas de alteridad*, desde la reificación de la peligrosidad, de procesos de hegemonía y resistencia, y de naturalización de procesos intersubjetivos, entre otros órdenes posibles. Cabe preguntarse sobre la pertinencia de estos procesos de alteridad para dar cuenta de la relación entre infancia y delincuencia.

Respecto de dicha relación, la revisión realizada da cuenta de un grupo de investigaciones que asumen la existencia esencial de *jóvenes infractores de ley*, en tanto portadores de una particular desviación, y/o en una condición de deprivación de los recursos indispensables para su integración. Al respecto, Zambrano y Pérez (2004) proponen que los niños y niñas

que cometen infracciones de ley se encuentran condicionados por una serie de factores de carácter psicosocial, situándolos al margen de la integración, evidenciando procesos identitarios de carácter desadaptativo. Valdenegro (2005) plantea que el ejercicio de infracción de ley se encuentra mediado por un conjunto de factores de carácter psicosocial, en donde la percepción de ser objeto de prejuicio y el bajo apoyo social familiar son característicos de sujetos con prácticas infractoras. Salazar et al. (2009) identifican dimensiones de vida en niños infractores desde una perspectiva psicosocial, destacando una asociación significativa entre condiciones de personalidad y la conducta delincuencial. Por su parte, Reyes (2014) destaca la especificidad del fenómeno delictivo en adolescentes del género femenino, identificando factores particulares que inciden en su ocurrencia. Complementariamente, Morales (2008) revisa las principales teorías explicativas respecto del comportamiento infractor adolescente, enfatizando su carácter multicausal y a la vez resaltando una particular teoría de carácter neuropsicológico (Taxonomía del Desarrollo), presentando el mayor valor heurístico.

Se perfila así un marco investigativo basado en relaciones psicosociales diádicas (Alfaro, 2007), configurándose interacciones individuales y ahistóricas. Desde lo anterior, emerge la figura del *individuo infractor*, relacionado en grados de disfuncionalidad con su entorno, de acuerdo a variables individuales y contextuales.

Desde la perspectiva del presente estudio, esta radicación en el individuo y su contexto microsocioal pasa por alto las condiciones contextuales macrosociales, omitiendo la producción histórica, cultural y social de la diferencia. Como contrapartida, la alteridad entendida como proceso de subjetivación permite situar la relación entre infancia y delincuencia como una expresión cultural, histórica e intersubjetiva, resaltándose la importancia de analizar las condiciones que promueven estas diferenciaciones, abordando a la vez las modalidades específicas en que los sistemas sociales y las instituciones producen alteridad.

Desde la anterior reflexión, surge la importancia de redefinir la discusión más allá de las dimensiones microsociales, en términos de la consideración de los niños y niñas en tanto

integrantes de procesos de subjetivación, inscritos en dispositivos de intervención social, entendidos como instancias productoras y reproductoras de las diferencias excluyentes.

Las operaciones de estos dispositivos tienen consecuencias definidas en el plano epistémico y praxeológico de la construcción de alteridad, produciendo sujetos a quienes se les niega la posibilidad de construcción legítima de su diferencia, generándose la emergencia de la *otra infancia* desde el prejuicio interventivo: “*En función a una serie de operaciones, la identidad de los niños es fijada alrededor de sentidos ligados al desborde, la impulsividad, la carencia*” (Llobet, 2010, p. 211). Esta imagen invertida de lo que se entiende por “niño normal” da cuenta de un problema sociocultural de construcción de las infancias marginadas, y a la vez, pone en cuestión la capacidad que detentan quienes diseñan y ejecutan las políticas públicas hacia éstas.

En coherencia con esta perspectiva crítica, existen una serie de estudios que problematizan tanto aspectos éticos como elementos relativos a la efectividad de programas de intervención. De acuerdo a Smith (2009), en la perspectiva jurídica es necesario conceptualizar la infancia desde su cualidad agencial, debiéndose considerar la relación interventiva desde una perspectiva ético – política, sustentada en los derechos humanos. Gatti, Tremblay y Vitaro (2009) sostienen que la intervención hacia los denominados “infractores de ley” es de carácter iatrogénico, pues hace más probable la reincidencia en la etapa adulta. De modo similar, Greenwood (2008) refiere que muchos programas considerados exitosos no hacen sino aumentar la reincidencia en la etapa adulta. Asimismo, Bernburg, Krohn y Rivera (2006) manifiestan que la intervención en justicia juvenil se relaciona con un mayor involucramiento futuro en delitos graves.

Desde la revisión precedente, se hace relevante la importancia de sondear el carácter ideológico de los modelos y dispositivos de intervención, desde las múltiples relaciones y efectos que se desarrollan entre las construcciones de las infancias y las prácticas de intervención.

Así expresado, es de especial interés la praxis del operador social en el marco de las políticas públicas, entendiéndose a éstos como sujetos portadores de creencias y ejecutores

de prácticas de producción de alteridad (González, 2009), o como señalan Villalta y Llobet (2015), entender las prácticas interventivas como procesos de reinterpretación desde los agentes, quienes implementan las medidas de protección.

Desde este énfasis en la práctica de intervención, Valdenegro y Calderón (2016) sostienen que los programas de libertad asistida (medio libre) en Chile manifiestan un carácter subjetivador, en la medida que el sujeto intervenido emerge desde las operatorias que sobre él se disponen. Asimismo, se propone que los saberes sociotécnicos y las estrategias de acción producen un sujeto denominado “álter- niño”, configurado desde la impermeabilidad a la intervención y lo fantasmagórico, entendiendo esto último como la constatación de la ignorancia que se tiene respecto de su perspectiva de actor social, en tanto expresión de la *distancia epistémica* del(la)interventor(a).

Complementariamente, Valdenegro (2015) propone que la relación entre alteridad, infancia y delincuencia se articula desde elementos históricos, culturales y técnico- interventivos, desde los cuales se reproduce la subjetivación binaria y excluyente hacia la infancia criminalizada. Desde lo anterior, propone la expresión álter- infancia, como “*la específica subjetivación de otro- sujeto infantil, definido desde las intervenciones sociales hacia las infancias, herederas de la diferenciación históricamente segregadora del Estado chileno*” (p. 22). De este modo, el concepto de álter- infancia resalta antes que todo un *proceso* de construcción sociohistórico, no pudiendo ser reducida a un particular modo de ser, resaltando a su vez su cualidad contingente y relativa a dinámicas subjetivadoras inscritas en dispositivos.

De esta manera, las posibilidades de la relación entre alteridad, infancia y delincuencia trasuntan una discusión orientada a la consideración de las maneras de producción de subjetividad en contextos socioculturales. En consonancia con la perspectiva de esta investigación, se considera que el valor heurístico del concepto de *álter – infancia* en tanto posibilidad de integración crítica, es relevante y adecuado para su integración como elemento a desarrollar.

2.2 Dispositivo foucaultiano

El presente apartado se desarrolla en tres momentos. El primero, se propone el concepto de dispositivo en torno a su cualidad de visibilización de sujetos y realidades, y complementariamente, de invisibilización de otras posibilidades. En un segundo momento, desarrollo el concepto de dispositivo de seguridad, en contraste y complementariedad con los dispositivos jurídicos y disciplinarios, proponiendo su acople desde la noción de gestión de la criminalidad. Finalmente, resalto el carácter positivo del dispositivo de seguridad, en tanto regulador de las condiciones que promueven la minimización de los riesgos y la maximización de las oportunidades de desarrollo de la “población sana”, destacando las consecuencias que conlleva para los niños y niñas representados desde la peligrosidad.

Visibilidad, racionalidad y subjetivación.

La propuesta de este estudio propone abordar los mecanismos de producción de alteridad desde el campo sociocultural e interventivo hacia las infancias. Desde lo anterior, en este apartado desarrollaré primeramente la noción foucaultiana de dispositivo (Deleuze, 1990; Foucault, 2000; Agamben, 2011), desde tres ideas- fuerza, como modo de delimitar su conceptualización. La primera, referida a la capacidad del dispositivo para hacer emerger sujetos, objetos y definiciones, en la medida que delinean modos de configurar y de hablar respecto de su campo estratégico, visibilizando determinadas siluetas e invisibilizando otras. La segunda, que dicho dispositivo posibilita la articulación de una serie continua de elementos heterogéneos, permitiendo la homogeneidad desde la diversidad, desde determinadas racionalidades prácticas. La tercera noción se refiere a la cualidad subjetivadora del dispositivo, en tanto vector constituyente de la tríada saber- poder- subjetividad.

a) En una primera aproximación, el concepto denota la idea de “*máquinas para hacer ver y hacer hablar*” (Deleuze, 1990, p. 155), delineando tanto lo visible y lo invisible, como lo enunciable y lo imposible de ser dicho, haciendo aparecer o desaparecer el objeto que define.

Tal como se señala, el operar de los dispositivos supone que éstos *iluminan* aquello que de otro modo no tendría luz, es decir, que actúan configurando, dando forma a aquello que no

tiene una existencia predeterminada o esencial. El objeto y el sujeto no tienen una sustancia particular sobre la cual se amasa o interactúa, sino que se construyen de acuerdo a cada particular dispositivo, pudiendo incluso adquirir formas distintas en un mismo dispositivo.

En este sentido, el dispositivo de intervención hacia la alter infancia permite la emergencia de determinadas siluetas de infancia, siendo particularmente relevante para esta investigación la particular concreción que se perfila en el tránsito desde el sistema proteccional hacia el denominado sistema garantista.

De acuerdo a esto, se hace visible en el actual régimen de inteligibilidad la noción de la infancia con *sujeto de derechos*, en oposición a su comprensión en tanto *sujeto de protección*. Más allá de la estrategia de propaganda de esta transformación, es posible apreciar que, en el terreno de los denominados “infractores de ley”, se hace aparecer un individuo titular de derechos, en tanto sujeto racional que decide entre las alternativas que la sociedad y la cultura le ofrece. De esta manera, el delito se traduce en una conducta individual con arreglo a fines, inserta en un entramado jurídico- legal del cual el niño y/o niña toma conocimiento por el sólo hecho de pertenecer a la sociedad. La acción del dispositivo se traduce así en la invisibilización de las condiciones estructurales que delimitan las biografías de dichos niños y niñas y el desdibujamiento de las redes de relaciones que describen el fenómeno delictual, haciendo aparecer en su reemplazo la silueta del sujeto autodeterminado.

En complemento con lo anterior, dicha manera de visibilizar se traduce en la adjudicación de responsabilidad sobre sus actos, desde lo cual se sigue la posibilidad de sanción ante la falta cometida. Es importante recalcar que lo que surge con fuerza en este régimen de visibilidad es una condición que en la conceptualización proteccionista no existía: la calidad de individuo racional y libre. De modo complementario, se *invisibiliza* la calidad de sujeto de protección, reservándose dicho carácter para la infancia normalizada.

Desde lo anterior, las maneras de hablar acerca de la alter- infancia giran en torno más a su posición en tanto adulto, y menos en su condición de niño o niña. De esta manera, tanto las orientaciones técnicas de la intervención hacia infractores de ley, como el cuerpo jurídico que la soporta, rehúyen hablar de “niños y niñas”, reemplazándolo por expresiones tales

como “adolescente” y/o joven (Ministerio de Justicia, 2009; 2011; 2013). Es interesante reseñar que, para la definición del sujeto de intervención, dichas orientaciones técnicas hagan referencia no a UNICEF (quien declara niño o niña a todo menor de 18 años), sino a la OMS, quien delimita la juventud desde los 15 años hacia delante, sobre la base de la psicología del desarrollo y la biología (Ministerio de Justicia, 2013). Así expresado, la propiedad de *máquina de hacer ver y hacer hablar* se encarna en particulares configuraciones y discursos acerca del otro, sustentadas por específicos regímenes de verdad y prácticas de poder.

b) De acuerdo a Agamben (2011), el dispositivo refiere a un conjunto heterogéneo de elementos tales como discursos, instituciones, edificios, leyes, entre otros. De igual manera, se aleja de su identificación con la noción de institución, constituyéndose antes que todo en la red que articula al conjunto de elementos heterogéneos, en la medida que responden a un específico orden de inteligibilidad.

El carácter de red se sustenta sobre las diversas y específicas maneras en que se entretienen un conjunto de relaciones desde una racionalidad particular, en tanto modo de entender desde el saber, y de ordenar desde el poder: “(...) *lo que está en juego en esta relación es un poder que dispone y necesita de un orden determinado (...) y de configuración de saber que hacen posible determinados efectos de verdad y realidad*” (García, 2011, p. 3). Esta racionalidad es particular respecto del operar interno del dispositivo, respondiendo a un específico “régimen de luz” (Deleuze, 1990), alejándose así de representaciones universalistas de la razón, o como señala Foucault (2006), como expresión de la *regla de inmanencia*, en tanto configuración del campo desde particulares relaciones entre saber y poder, y sin el cual no tiene preexistencia.

Así entendido, el dispositivo no es la expresión en la dimensión de la acción de una entelequia externa, sino que se configura desde una *racionalidad práctica* (Foucault, 2006; 2010). Lo anterior se refiere a que las prácticas no son elementos aislados unos de otros, sino que se organizan en entramados que responden a reglas de funcionamiento, producción y reproducción, orientados según un orden que les es propio y diferenciador de otros. Como ya se refirió, este orden no es externo al dispositivo, aunque sí se encuentra en

relación con las condiciones de posibilidad que lo mediatizan, asociado con lo que Foucault denomina *formación discursiva* (Foucault, 2002). Es precisamente desde esta noción de racionalidad que dicho autor conceptualiza al dispositivo, en tanto articulador de prácticas (discursivas y no discursivas) que definen su operar no desde cada elemento, sino que en tanto conjunto (Castro- Gómez, 2010).

Desde lo anterior, la *red de sentido* se constituye en la propiedad del dispositivo que permite aunar una serie de manifestaciones discursivas, no discursivas y materializaciones, en la medida que todas éstas se encuentran atravesadas por dicha racionalidad práctica. Así expresado, la heterogeneidad de sus elementos es una característica del dispositivo que en esta investigación posibilita el abordaje del nivel de la intervención tanto desde equipos de trabajo, orientaciones técnicas, como de organizaciones de la sociedad civil, más allá de sus particularidades; y que a su vez, no se agota en esta particular constelación, pudiendo existir otros componentes posibles de ser considerados. Desde esta noción de red de sentido, el estudio del dispositivo hacia la *álter infancia* debe orientarse hacia la visibilización de esta racionalidad práctica, en tanto posibilitadora de homogeneidad al interior de la heterogeneidad (Voyame, 2015).

c) La noción de los dispositivos como regímenes productores y reproductores de órdenes en el mundo permite entenderlos, en tanto “líneas de fuerza” (Deleuze, 1990), configurando una triple dimensión de saber, poder y subjetividad: “(...) *tienen líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de ruptura (...) que se entrecruzan y mezclan*” (pp. 157- 158). Así expresado, podemos apreciar que se delimita lo que ya se delineó en la primera parte, en tanto que el dispositivo posibilita la emergencia de específicos conceptos, problemáticas y discursos, articulando posibilidades y restringiendo o anulando otras. Del mismo modo, se manifiestan ejercicios de poder desde los cuales se determinan modos de cuadricular operaciones en tanto órdenes de control e influencia, respecto de individuos y/o poblaciones.

De modo particular, se proponen el desarrollo de procesos de subjetivación, en tanto dinámicas que operan sobre individuos sin determinación preexistencial, actuando para “sujetar al sujeto” a un determinado régimen de verdad. Así entendido, la relación entre

infancia y delincuencia es contingente, siendo la actual delimitación una manifestación que puede transformarse en un futuro, y que ciertamente ha mutado desde el antiguo paradigma proteccional.

Las líneas de subjetivación no surgen como meros efectos del poder y saber, erigiéndose en dimensiones constitutivas de los dispositivos por derecho propio. No obstante, su presencia es un emergente que puede no existir, desde lo cual se sostiene que no todo dispositivo produce subjetividades (Deleuze, 1990), pero también se argumenta que el único modo de constituirse en sujeto es a través de éstos. En el caso del dispositivo hacia la álter infancia, el vector de subjetivación se asume como un supuesto de investigación, sustentado a la vez por investigaciones previas acerca de la intervención social entendida como dispositivo (Carballeda, 2004; 2008; Rojas, 2012; Molina, 2012).

Desde el análisis de la obra de Foucault, podemos referir que la temática de la subjetividad ha estado presente de modo constante, en distintas modalidades y énfasis. Como señala el autor, *“Mi propósito no ha sido analizar el fenómeno del poder, ni tampoco elaborar los fundamentos de tal análisis. Por el contrario, mi objetivo ha sido elaborar una historia de los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos”* (1983, p. 20). Este problema fundamental remite entonces a la importancia de analizar los procesos en los que se constituyen los sujetos, siendo la crítica a los aprioris antropológicos una de las claves de la propuesta. No existirían así esencias trascendentales o ahistóricas, desarrollándose la subjetivación en tanto prácticas desarrolladas al interior de dispositivos, de acuerdo a particulares condiciones de posibilidad.

Si revisamos una de sus primeras propuestas, podemos advertir que tempranamente (Foucault, 2002) proponía que los códigos culturales en tanto expresión del lenguaje, de técnicas, valores, entre otros, definen órdenes empíricos desde donde se visibilizan específicas siluetas de sujeto. Desde lo anterior, los órdenes científicos permiten, a través de cada disciplina, la emergencia del ser humano como objeto del conocimiento: el sujeto hablante de la Gramática o la Lingüística, el sujeto como ser vivo dentro de la Biología, o el sujeto económico, desde la Economía Política. De esta manera, los discursos científicos

van moldeando modos de visibilizar subjetividades, las cuales se articularán en los dispositivos, delimitando posibilidades del ser y del actuar.

A este respecto, es posible proponer el enlace con el dispositivo de construcción de alteridad, desde la observación de la inclusión de discursos científicos dentro de orientaciones técnicas, documentos de trabajo, percepciones y esquemas de acción de interventores(as): la psicología del desarrollo, la biología, el saber sociotécnico en general y el médico en particular. Todos estos órdenes de cientificidad se articulan para hacer emerger particulares maneras de subjetivación, desde particularidades racionalidades articuladoras.

Complementando lo anterior, la noción de subjetividad no se remite sólo a un particular modo de ser en tanto objeto del conocimiento, sino que se propone entenderla como *juegos de verdad*, relacionados con específicas prácticas para la comprensión de sí y de otros (Foucault, 1991). De este modo, propone la interacción entre los campos de saber y las particulares técnicas y/o prácticas de subjetivación, ya sea autoconstituyentes (tecnologías del yo), o de dominio (tecnologías de poder), las cuales se engarzan en los particulares campos que abordan los dispositivos.

Desde las modalidades de subjetivación descritas, se hace relevante preguntarse acerca de la posibilidad de subjetivación de la alteridad desde los dispositivos. En otros términos, la interrogante se orienta a si estas máquinas de visibilización/invisibilización se ciernen sólo respecto de la reproducción de lo mismo (identidad), o si posibilitan conjuntamente la emergencia de lo otro. Al respecto, Agamben (2011) señala que los dispositivos producen distintas posiciones de sujeto, en la medida que un mismo individuo puede ser sujeto de múltiples procesos de subjetivación. Esta postura resalta tanto la importancia central de los dispositivos en el proceso de subjetivación, como en la pluralidad de sus efectos, lo cual no sólo se refiere al horizonte de la mismidad sino que abre la puerta para la consideración de *Lo Otro*: “*Lo que se subjetiviza son tanto los nobles, aquellos que dicen, según Nietzsche, ‘nosotros los buenos’, como – aunque en otras condiciones – los excluidos, los malos, los pecadores...* (Deleuze, 1990, p. 157). Así entendido, los dispositivos generan siluetas de

sujeto que reproducen el orden en clave binaria, tanto por afirmación como por negación o asimilación.

Los procesos de subjetivación se materializan en *prácticas* al interior de los dispositivos, las cuales se definen como “(...) *el modo de actuar y a la vez de pensar, dando la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto*” (Foucault, 1991, p. 32). Así expresado, la articulación entre los esquemas de acción y de configuración en torno al sujeto se encuentra delineada por específicas *racionalidades*, las que delimitarán las particulares siluetas de alteridad en tanto producciones de subjetivación emergentes. Es por esto que para Foucault la clave de análisis de los dispositivos sea el análisis de las prácticas, en tanto expresiones de las articulaciones entre saber y poder.

De esta manera, la puesta en juego de dichas prácticas responde a las maneras concretas en que se configuran los dispositivos, desde las condiciones de posibilidad respecto de la gestión del riesgo, o del desarrollo de particulares versiones acerca de o disciplinario. En este escenario subjetivador, el dispositivo de intervención hacia la álter infancia engarza los polos de los actores (interventor(a) y álter) en relaciones de constitución mutuas, siendo las configuraciones en torno del otro y las maneras de actuar sobre éste las que determinarán las particulares modalidades de alteridad, como línea de subjetivación del dispositivo.

Esta posición dialéctica respecto de la subjetivación dista mucho del discurso objetivista acerca de la práctica, en tanto que este último escinde el conocimiento y la acción, erigiendo construcciones teórico- conceptuales que hacen aparecer entelequias que rigen las prácticas. Esta perspectiva de mutua constitución permite la relación agencial entre actores de la intervención, quienes se alejan de ser meros objetos del concepto (ejecutores de categorías o protocolos, u objetos de disciplinamiento) para constituirse en *agentes siendo en prácticas*.

Así entendido, la crítica a la perspectiva objetivista de la acción social propone que el entramado de las políticas públicas (discursos, prácticas y sujetos) se enmarca en la noción de dispositivo, desde la triada saber-poder- subjetivación.

Esta tríada, como ya se expuso, se inscribe dentro de determinadas coordenadas sociales, históricas y culturales, las cuales se traducen en tanto condiciones de posibilidad desde las cuales se erigen dichas relaciones: *“Los códigos fundamentales de una cultura -los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas- fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá”* (Foucault, 2002, p. 5). Se trata entonces de situar el dispositivo de intervención hacia las infancias, en tanto manifestación de dichas condiciones de posibilidad, connotando su carácter de producción histórica y cultural.

Desde este ángulo, se puede afirmar que las construcciones en torno a la infancia y delincuencia cobran sentido en las coordenadas programáticas, desde una perspectiva instituida e instituyente. Instituida en la medida que hay ciertas reglas de actuar y de pensar socialmente esperadas acerca de los y las interventores(as); e instituyente, en la medida que la escenificación práctica de estas reglas y reflexiones replican y recrean las siluetas de los sujetos intervenidos.

En este sentido, al referirse a *los otros* en la intervención social, la política pública, las instituciones sociales y los interventores dan cuenta de un determinado modo de ser, de una meta o idea límite acerca de *quién es* en este operar, lo que se aleja de la idea de sentido común que señala su actuar en tanto decisiones individuales en el contexto de una especialidad sociotécnica. Desde esta perspectiva, la figura del interventor social en su operar práctico, las instituciones que pugnan por la hegemonía discursiva y el marco actual de las políticas públicas, corresponden a lugares sociales pertinentes de ser explorados como agentes productores y reproductores de alteridad.

Dispositivo de seguridad y gestión de la criminalidad

Establecidas las características generales de los dispositivos, es relevante el poder distinguir entre los distintos tipos que conceptualmente se proponen, para poder desarrollar finalmente la noción de gestión de la criminalidad. Al respecto, Foucault (2008) distingue entre dispositivos jurídicos, disciplinarios y de seguridad, en tanto específicos marcos de relación entre el poder, el saber y la subjetividad.

La pregunta en torno a ¿qué es la seguridad?, nos ilustra la transformación de esta noción de acuerdo a cual tipo se trate. Primeramente, se aprecia que dicha noción puede ser abordada desde la prohibición, a través de una institucionalidad jurídica que codifica la seguridad en leyes respecto conductas que la subvierten, con una penalidad asociada a su quebrantamiento; se trata así de mecanismos que se despliegan en la clave binaria “permitido/no permitido”, diferenciando los que se ajustan respecto de los que incumplen.

Desde otra perspectiva, la transgresión a la seguridad desde el delito puede ser abordada en términos de los mecanismos que organizan una determinada secuencia de prácticas de prevención, control y disciplinamiento, desde las cuales se “educa” a individuos para evitar dicha transgresión, o se controla y/o transforma al transgresor, conductual y/o moralmente, a través de una particular estrategia correctiva.

Finalmente, otra modalidad de abordar la noción de seguridad se enfoca a la producción de tecnologías para su abordaje en términos *regulatorios*, es decir, del establecimiento de prácticas orientadas tanto a determinar los rangos de seguridad aceptables para una población, como también las maneras de corregir y administrar las fluctuaciones que en torno a estos rangos se generan, en una suerte de gestión de dicha seguridad.

De este modo, se puede apreciar que se generan tres respuestas ante la misma problemática: la codificación de la prohibición, la práctica de vigilancia y corrección, y la regulación de acuerdo a parámetros definidos como aceptables. Estas claves de operar corresponderán correlativamente a modos de abordaje desde los dispositivos jurídico, disciplinario y de seguridad, definiéndose distintas operaciones, objetos y mecanismos de saber, poder y subjetivación.

Si bien los dispositivos de seguridad se desarrollan de modo típico en las sociedades contemporáneas, su aparición a partir del siglo XVIII en caso alguno se traduce en la supresión de lo disciplinar o jurídico. Antes bien, se produce un acople de estas tres manifestaciones, siendo el contexto contemporáneo, signado desde las sociedades del riesgo (Beck, 2006), un espacio para la manifestación del predominio no excluyente de los dispositivos de seguridad. En particular, respecto de la sociedad contemporánea, Foucault

señala “*es una sociedad donde se cruzan... la norma de la disciplina y la norma de la regulación*” (Foucault, 2008, p. 229).

De esta manera, el tipo específico de dispositivo definirá determinadas relaciones de dominio y de gobierno en particulares momentos históricos, diferenciando las relaciones de poder entre sí de acuerdo al tipo del que se trate. Es en este contexto que en el dispositivo de seguridad se redirige la tríada saber- poder- subjetivación, desde el énfasis situado en el disciplinamiento del individuo y el cuerpo, hacia la valoración de la población y la regulación de la peligrosidad.

Desde lo anterior, los dispositivos de seguridad emergen en el contexto de las denominadas sociedades de control, orientados a la gestión de problemáticas de índole supraindividual. En relación con la presente tesis, los dispositivos de seguridad se abocarán a la *gestión de la criminalidad*, entendiendo que ésta no se suprimirá, sino más bien se mantendrá en un intervalo tolerable, permitiendo a su vez la predictibilidad relativa de sus manifestaciones.

Los dispositivos de seguridad, a diferencia de los disciplinarios, no se centran en la corrección del individuo en torno a su corporalidad, ni tampoco pone el acento en la cuadriculación temporal y espacial de los individuos desde la normalización en particulares recintos o instituciones (como la cárcel), sino que enfatiza el cálculo de probabilidades en torno al riesgo de dicho fenómeno delincencial a escala general. De este modo, se les concibe en tanto expresión poblacional de un fenómeno al cual hay que regular, del cual el individuo (delincuente) es “un caso”.

Las inquietudes en torno a esta gestión se materializan así en interrogantes de orden social, manifestándose bajo formulaciones del tipo ¿cuál es la ganancia (económica, política o social) de implementar tales o cuales reformas en los sistemas de penalización del delito? ¿cuál es el costo económico que conlleva sostener esta particular manera de gestionar la criminalidad? ¿cuál es la particular relación entre las racionalidades que permiten mejorar los índices de percepción de inseguridad? ¿cuáles son los índices de criminalidad para la población adolescente, y cuáles son sus límites permitidos?, entre otras posibles.

Es por lo anterior, que su operatoria se delimita desde la oposición aceptable/inaceptable sobre la determinación de un rango de tolerancia, orientándose en el caso de este estudio hacia la regulación del delito. Se enfatiza así el carácter de gobierno sobre las poblaciones, y no ya de gobierno sobre el individuo y su corporalidad, siendo la gestión del riesgo sobre dichas poblaciones la clave para su definición.

Así entendido, el desarrollo del dispositivo de seguridad sobre la criminalidad trata antes que todo de ampliar estos escenarios hacia la administración de las condiciones de existencia de una población definida desde la peligrosidad. Por tanto, el acento que se propone es respecto de la determinación de los rangos de tolerancia de dicha población, “dejando pasar” un determinado monto del fenómeno, expresado en una “tasa de criminalidad” permitida, de acuerdo a parámetros delimitados socioculturalmente.

Así expresado, los dispositivos de seguridad se rigen por dicha determinación de parámetros, estableciendo la normalidad como una clave de la gestión de las poblaciones (índices de criminalidad), antes que respecto de una condición esencial respecto de un individuo o grupo. Es en ese sentido que Foucault (2008) propone llamar a este parámetro como *normalización*, para diferenciarlo de *normación*, reservando este último para el ejercicio de disciplinamiento individual en torno a una norma, sobre el cual discurre el dispositivo disciplinar.

Esta distinción es muy relevante, ya que la noción de normalización en referencia al dispositivo de seguridad, si bien se diferencia de la noción de patología inherente a la normación disciplinar, permite la confluencia del ejercicio disciplinario hacia el objetivo de la gestión del riesgo. A este respecto, la complementariedad de las perspectivas jurídica, disciplinar y de seguridad no se agota en la “coexistencia”, sino que se determina desde una relación de confluencia de las dos primeras respecto de dicha gestión.

Desarrollando esta propuesta, la cuadriculación del individuo desde la normación permite determinar un grupo que se transformará hacia la integración, y otro que será refractario a dicha operatoria, generando grupos poblacionales delimitados desde la peligrosidad. Así expresado el ejercicio de normación confluye con la gestión de la criminalidad, en la

medida que el rango de tolerancia de ésta se instituye respecto de una probabilidad de éxito y fracaso de dicha normación.

Dispositivo de seguridad y biopolítica

Los dispositivos de seguridad desarrollan confluencias estratégicas que se orientan a la generación de condiciones que favorecen la producción de una *población sana*, entendida como aquella que logra la adecuada gestión de su vivir mediante la regulación de los riesgos asociados a su desarrollo (Foucault, 2006; 2008), siendo la administración de la criminalidad una expresión de este movimiento afirmativo. Por población, podemos entender no sólo la idea de agregados de personas, sino la de “*seres vivos atravesados, mandados y regidos procesos y leyes biológicas*” (Foucault, 2014, p 74).

A diferencia del ejercicio de la soberanía del dispositivo jurídico, y del disciplinar de la anatomopolítica, Foucault enfatiza al dispositivo de seguridad enmarcado no ya en el dominio sobre la producción de la muerte (“*hacer morir o dejar vivir*”), sino que enfatiza su carácter de productor de vida, en la medida que se centra en la regulación de los parámetros de equilibrio de una población en particular, orientada a la optimización de sus condiciones de desarrollo. Así entendido, las dinámicas del dispositivo de seguridad buscan a la vez la maximización de las posibilidades de crecimiento y la minimización de los riesgos para dicha población.

Desde lo anterior, se puede apreciar que las operatorias del dispositivo no son ya respecto de un individuo al cual disciplinar, ni a un territorio sobre el cual ejercer soberanía, emergiendo la expresión de masas, en la forma de población humana. Se trata así de un proceso que se moviliza en el orden del gobierno de las poblaciones, desde la biorregulación de las relaciones de poder.

En este sentido, el biopoder presenta un carácter afirmativo que no se circunscribe a los espacios institucionales del poder disciplinario (cárcel, escuela, hospital, etc.), sino que se erige como propuesta social a nivel global; va más allá de estos espacios microfísicos, prescindiendo de la coacción, el dominio o el disciplinamiento, para enfatizar su accionar en la influencia sobre las condiciones de las conductas (Castro- Gómez, 2010).

Este ejercicio biopolítico afirmativo respecto de la maximización de las posibilidades de la vida contrasta fuertemente con la lógica del exterminio propias de contextos extremos como la guerra (Butler, 2009) o de maximización diferencial de la exposición de grupos humanos a circunstancias de alto riesgo (Butler, 2006), tan trágicamente comunes en nuestras sociedades tercermundistas. Lo anterior, si bien es característico de las sociedades contemporáneas desde la noción de los riesgos transversales (Beck, 1998) es particularmente evidente en las poblaciones oprimidas por la violencia estructural, y en especial respecto de niños y niñas criminalizados(as), quienes vivencian además la fragilidad de la condición infantil en sociedades adultocéntricas.

Si el biopoder se propone como un ejercicio de afirmación sobre la vida, cabe la reflexión sobre cómo es posible (y cotidiano) el desarrollo de esta precarización diferencial de vidas humanas en el contexto de sociedades de control, regidas predominantemente por estrategias de biopoder. Al respecto, Foucault (2008) nos señala que estos ejercicios de muerte no son incompatibles con el biopoder, ya que justamente permiten establecer distinciones acerca de quién debe morir y quien debe vivir, en un *desfase poblacional* del continuo biológico de lo humano.

Desde estos desfases respecto de las violencias hacia la álter- infancia, se las puede concebir como parte del cálculo de probabilidades que se efectúa para reducir el riesgo de la “población sana” respecto de los males que estos niños y niñas producen, y a la vez de maximizar sus oportunidades en tanto expresión de la *gestión diferencial de la muerte*, permitiendo que la vida de dicha población sana sea de mayor pureza y mejor nivel. De este modo, el biopoder mantiene su máxima de gestión de la vida, diferenciando a la vez entre quienes se hacen merecedores de dicha operatoria y quienes son el insumo para mantener este equilibrio asimétrico.

A este respecto, es que la trama biopolítica no pretende (necesariamente) el exterminio de dichos grupos, sino más bien su *asignación a destinos sociales* (Castro, 2008) distintos a los de la población sana, en donde puedan colaborar de modo eficiente a esta gestión diferencial de los riesgos. No se trata entonces de sujetos prescindibles, sino de sujetos

necesarios en tanto pertenecientes a nichos de marginalidad, cuya existencia y focalización permiten la gestión del buen vivir.

Esta regulación biopolítica generada al interior de los dispositivos de seguridad tiene sus condiciones de posibilidad en la reconfiguración de las sociedades disciplinarias en sociedades de control, en el contexto de la crisis de los estados de bienestar en la época de la modernidad tardía (Baumann, 2004). Desde esta transformación histórica de las sociedades occidentales es que emerge una nueva *economía del poder*, orientada hacia la constitución de lo que Foucault denominó *nuevo orden interior y control social* (1985), el cual es consistente con lo que en la actualidad denominamos sociedades neoliberales.

Este nuevo orden se caracteriza por cuatro elementos. El primero, referido a la identificación de zonas vulnerables para el orden social, en las que el Estado despliega la maximización del control y los recursos del poder instituido, respecto de poblaciones signadas desde la peligrosidad. Desde la contextualización teórica y empírica de esta investigación, dicho marcaje coincide con las zonas de riesgo delincencial, referenciadas por la política pública y las propuestas de organizaciones de la sociedad civil, desde la georeferenciación de barrios señalados con altos índices delincuenciales. Es en estos espacios geográficos y simbólicos donde se ejerce lo que el autor indica, desarrollándose de modo periódico diversas prácticas de control policial y de seguridad, con altos grados de violencia institucional, las que no se condicen con las escuálidas propuestas de protección social.

La segunda característica que el autor propone es la puesta en escena de una pseudo-tolerancia, la cual se despliega en espacios considerados de bajo riesgo, traduciéndose en una suerte de permisividad respecto de la producción del riesgo, y en particular de la criminalidad. Esta dimensión, si bien en apariencia contradice la anterior, se orienta antes que todo a generar un clima de libertad individual, desde donde la transgresión sea interpretada como un acto individual y autodeterminado. En este sentido, es complementaria con la radicalidad del control, en la medida que se configura un escenario en donde dicha radicalidad significa a la criminalidad como una opción individual.

La tercera característica se refiere al desarrollo de una red de información sobre poblaciones e individuos, orientada a permitir la regulación de los riesgos, desde la acción directa sobre focos o sujetos definidos desde la peligrosidad. Este ejercicio preventivo y activo no equivale al disciplinamiento, ya que se articula en una estrategia general de control y regulación, desde el cual éste es tributario.

Finalmente, propone la construcción de un consenso social en el que se generan dinámicas de reproducción de las racionalidades hegemónicas sin la necesidad del despliegue estatal directo. Se trata de la confluencia de un serie de estrategias y actores (entre ellos, los mass media) que ofertan, difunden y reproducen el orden imperante, promovándolo como el mejor y el deseable. De esta manera, el biopoder desarrolla su acción en el horizonte del autocontrol, produciendo una subjetividad que reproduce por sí misma el orden social. De este modo, el control se externaliza de la órbita del Estado, desmonopolizando su ejercicio hacia prácticas autoconstitutivas, dirigidas desde la racionalidad del deseo, y que tiene como su objeto el consumo.

Desde lo anterior, se puede apreciar que este nuevo orden interior que Foucault desarrolla como una biopolítica de la modernidad tardía, se desenvuelve desde la confluencia entre las operatorias en dispositivos de seguridad, emergiendo un sujeto que se caracteriza por desear el orden instituido, y que a la vez gestiona el riesgo al que está expuesto desde el autocontrol. De esta manera, las brechas estructurales y/o sistémicas pasan a ser el telón de fondo de este nuevo sujeto emprendedor, del cual se espera alto rendimiento y orientación al consumo, complementándose así la subjetividad autoconstituida con la promovida socioculturalmente.

Complementariamente, las lógicas de la exclusión y exterminio se incardinan con la promoción de este nuevo sujeto autogestionado, en tanto que su lógica expulsiva se refuerza con la existencia de este “empresario de sí mismo”: en la medida que existe como silueta hegemónica, los pobres, inmigrantes y criminales son expresiones singulares de fracasos individuales, en tanto subjetividades incapaces de gestionar los riesgos que sobre éstas recaen. Se instala así, en complementariedad con la racionalidad de la autogestión, la racionalidad de la exclusión, como expresión de la lógica de administración de los riesgos

asociados al nuevo orden imperante. Los excluidos serán entonces los fantasmas contemporáneos, en la medida que no logran materializarse como sujetos del autocontrol, del consumo y del deseo.

2.3 Intervención social e infancias

Este capítulo propone una reflexión acerca de la relación entre el concepto de intervención social y las infancias, en la perspectiva de los procesos de construcción de alteridad. Para tal efecto, el primer apartado desarrolla la noción de práctica de intervención social desde la distinción entre práctica social e intervención social, proponiendo ejes de análisis para su comprensión en tanto particular concreción de esta relación. El segundo apartado desarrolla la idea que las políticas públicas, en tanto expresión de perspectivas sociales y culturales hegemónicas, generan procesos de subjetivación en clave binaria y excluyente, siendo la política pública hacia las infancias en Chile una de sus manifestaciones. La tercera sección desarrolla una problematización acerca de las perspectivas de intervención en torno a la álter- infancia, a través de la revisión de propuestas de intervención a nivel internacional y nacional, haciendo énfasis en sus supuestos y consecuencias. Finalmente, el último apartado indaga en torno a las modalidades históricas de construcción de la álter- infancia, revisando la progresión de las prácticas del Estado y de las políticas públicas a través de la historia de nuestro país.

Práctica social e intervención social

Para la comprensión de la noción de *práctica de intervención social* es necesario poder abordar dos dimensiones que se encuentran implícitas en su constitución: a) el concepto de *práctica social*, en tanto expresión de la articulación entre el individuo y la sociedad; y b) la noción de *intervención social*, como campo y modalidad de abordaje de problemas sociales. Desde lo anterior, propongo la articulación de estas nociones en la específica concreción de *práctica de intervención social hacia las infancias*.

La práctica social

Para la reflexión sobre el concepto de práctica social, es relevante abordar la relación contenida en las nociones de constitución de la sociedad: orden y acción social. Al respecto, se debe señalar que dicha relación no es algo dado, adquiriendo su forma particular en la medida que es configurada por determinadas racionalidades o paradigmas. Se propone así la puesta en escena de dos tipos de racionalidades: la razón objetivista y la razón práctica (Bourdieu, 2007).

En la primera, la relación entre la estructura social e individuo es de determinación, esperándose que el sujeto desarrolle acciones de acuerdo a un rol ya definido. Así expresado, se delinea la práctica social desde la escisión entre el conocimiento y la acción, erigiéndose construcciones teórico- conceptuales que rigen las prácticas, externalizando a la vez su sentido fuera de la relación entre actores. Se desarrolla así la rigidización tanto del escenario de la práctica como de las posibilidades de los agentes, siendo esperable que actúen según disposiciones predeterminadas.

Profundizando lo anterior, esta condición objetivista explica la práctica social desde elementos constituidos fuera de la misma, en una suerte de desdoble (se debe estar fuera para entender) y desciframiento de la acción (se comprende desde constructos conceptuales preexistentes), definiéndola como un epifenómeno de la elaboración teórico- conceptual. De este modo, se reserva para la práctica un espacio de “lo expresivo” o “accidental”, subordinando su estatus y reduciendo su capacidad de generatividad.

En tensión con la tradición objetivista, se propone que la relación individuo- sociedad es generada desde el posicionamiento intersubjetivo (Fernández, 1994; González- Rey, 2000; Piper, 2002; Fernández, 2003), estableciendo la interacción entre el contexto social y sus actores en términos de relaciones sujeto- sujeto.

Desde esta problematización, se concibe la tensión individuo - sociedad desde la dialéctica entre estructura y acción, en términos de su mutua constitución y transformación. Esta noción de base se encuentra en consonancia respecto de la perspectiva kantiana, que

concibe a la práctica como la realización de la teoría, consolidando lo que denomina como *razón práctica*.

La práctica surge entonces en la intersección entre las disposiciones derivadas de los sujetos y las condiciones sociales estructurantes, sin existir una relación de predominio y/o determinación entre éstas.

Así entendido, se proponen dos nociones relevantes: a) la conceptualización de la práctica social como construcción activa, desde la cualidad transformadora del agente; y b) la existencia de un sistema que interactúa con dicha construcción, pero que a la vez la limita a través de la explicitación de las “reglas del juego”. Se trata así de entender la práctica social como una conformación que integra al agente en un determinado ámbito de circunstancias, promoviendo y a la vez limitando su actuar creativo.

La práctica se erige entonces como el lugar por excelencia para la conjugación entre el hacer y el saber, desde la noción del *sentido práctico* (Bourdieu, 2007). Este enfoque de la práctica social se funda y es coherente con la perspectiva marxista, en la medida que la praxis es entendida como la fuente de todo conocimiento, en tanto unidad dialéctica entre la acción humana y el conocimiento; permite asimismo orientar la práctica social como posibilidad de transformación del mundo, resaltando la cualidad agencial de los actores sociales.

Profundizando lo anterior, el sentido de la práctica da cuenta de un acumulado social y cultural que se actualiza en la acción del agente, y que pervive en él gracias a que dicha práctica presenta la cualidad de organización ya estructurada, de modo similar a como el hablante emplea el discurso en el acto de la enunciación.

Este acumulado da cuenta de *lógicas del hacer* (que Bourdieu denomina *hábitus*), transmitidas entre actores en un campo de acción particular, que van consolidando una suerte de *sentido común encarnado* respecto del actuar y de la producción de sentido sobre la acción. En tanto sentido común, no claramente consciente, dando pie a acciones racionales y también a intuiciones; en tanto encarnación, como disposición prelingüística que es incorporada por los agentes más allá de lo dicho, traducéndose en una corporalidad

que se actúa en la interacción (García, 1995). Ambos órdenes se articulan dentro de una específica inteligibilidad, que como vemos supera los aspectos puramente lógicos.

Se propone así la constitución de un agente sin un sesgo voluntarista, en el que su acción libre no consiste en crear de la nada, pero que conjuntamente no doblega su voluntad a una determinada posición social.

En síntesis, se puede establecer que la práctica social presenta un sentido que le es inmanente, y que responde al interjuego entre actores que desarrollan lógicas del hacer en un determinado campo práctico, desarrollándose una dialéctica entre la innovación y la reproducción, en tanto prácticas instituidas, que a su vez instituyen nuevos órdenes prácticos.

Reflexionando respecto de las distinciones precedentes, propongo la integración de las racionalidades (objetivista y práctica) como perspectivas en tensión dentro del campo de la intervención social. Dicha integración se moviliza en un segundo orden, en la medida que, más allá de la particular perspectiva que se trate, permite dar cuenta de la capacidad para concebir la intervención social en una doble acepción: con un valor inmanente (con un sentido práctico), o por lo contrario, comprenderla como reflejo de categorías técnicas que van más allá de la relación entre actores (racionalidad objetivista). Esta tensión permite a su vez definir el grado de agenciamiento en la práctica de intervención, como expresión de reproducción o innovación respecto del particular campo interventivo que se trate.

La intervención social

Desde una aproximación preliminar, se puede entender a la intervención social como una expresión del abordaje de la denominada “cuestión social”, en tanto ámbito de reflexión respecto de la relación entre el Estado y la sociedad, traducido en modos de operar consuetudinarios, o en políticas públicas orientadas de modo universalista o focalizado (Castel, 2002).

En este sentido, su origen histórico apunta a la regulación de procesos de desintegración o malestar social de sociedades en crisis, o como operaciones regulatorias de los procesos de

desarrollo en sociedades con niveles de estabilidad relativa. La intervención social, en tanto ejercicio hegemónico, nace con la orientación de desplegar y optimizar procesos de cohesión social, más allá del cuestionamiento del particular orden del que se trate.

Independientemente de su origen histórico, se puede afirmar que la intervención social se encuentra *paradigmáticamente orientada* (Corvalán, 1996; Alfaro, 2007), lo que significa que el conjunto de prácticas, saberes, técnicas, contextos y actores se organizan de acuerdo a específicas matrices que articulan modos de pensar acerca de la naturaleza (dimensión ontológica), maneras de aproximarnos a la realidad (dimensión epistemológica), estrategias que articulan acciones orientadas hacia fines (dimensión metodológica), y maneras de construir al otro y de actuar en el espacio público (dimensión ético-política).

Desde lo anterior, se puede afirmar la existencia de diversas perspectivas en la intervención social, dependiendo del particular ordenamiento que se proponga: desarrollo de competencias, amplificación sociocultural y de redes (Alfaro, 2007); integracionista, de competitividad, de alienación y del conflicto (Corvalán, 1996); objetivista, participativa y situada (Montenegro, 2003), entre otros posibles órdenes. Estas distintas perspectivas dan cuenta de las variadas posibilidades de articularla, permitiendo desarrollar diversas conceptualizaciones sobre la definición del problema, los modos de configurar al otro, los contextos de intervención, las estrategias de acción y sus relaciones con los actores. Sobre este punto, es necesario connotar cómo las diversas concepciones que se tienen acerca de la intervención social desdibujan o resaltan su carácter de práctica reflexiva, haciendo aparecer o invisibilizar la capacidad agencial de los actores.

Respecto de su cualidad de proceso, la intervención social puede concebirse en tanto conjunto de acciones de carácter *racional*, orientadas al logro de objetivos a través del empleo de técnicas y estrategias efectivas (Sánchez, 2007). No obstante, no se limita a un conjunto de lineamientos técnicos a ejecutar desde un ámbito disciplinar (el social), en la medida que se desarrolla por un conjunto de actores que interpretan dichas estrategias y técnicas de acuerdo a particulares subjetividades (Alfaro, 2013).

En complementariedad con el carácter interpretativo de la acción interventiva, el proceso es de carácter *intencionado*, en tanto que se desarrollan prácticas orientadas a transformar las condiciones del sujeto y/o colectivo intervenido, en clave de integración o de emancipación. De modo similar, permite delimitar un *sentido técnico* del actuar, que dependiendo de la perspectiva asumida, dará cuenta de una representación del(la) interventor(a) como experto o facilitador, y del intervenido como sujeto carenciado o reflexivo.

Conjuntamente, la intervención social asume la existencia de un *problema social* (Clemente, 1998), el cual no ha podido ser resuelto de modo autónomo por el sistema o colectivo afectado, al perder total o parcialmente su capacidad de regulación. Dicho problema adquiere el carácter de intolerable para quien lo define, pudiendo ser o no complementaria con la perspectiva de los distintos actores: interventor o receptor de la intervención (Morales, 1997).

Dependiendo de la particular racionalidad, paradigma o perspectiva a la cual se adscriba, dicho problema social puede ser definido de modo externo al colectivo (por ejemplo, desde una particular política pública), o ser la resultante de un proceso autónomo de construcción de problema, en tanto ejercicio de visibilización y construcción desde colectivos en el espacio público (Montero, 2006).

Complementariamente, la intervención social puede entenderse como un proceso político, teórico e institucional, en el cual los procesos culturales que definen los problemas sociales cobran particular relevancia. Así expresado, la intervención social da cuenta de un *campo en tensión permanente* entre interventores, planificadores y ciudadanía, manifestándose fuerzas políticas, ideológicas y disciplinares (Alfaro, 2009; 2013).

Como ejemplo de lo anterior, uno de los elementos que se desprende de este campo en tensión es el desarrollo en Chile de una tendencia a la tecnificación de la intervención social, en particular en el ámbito de las infancias, propulsada desde organizaciones de la sociedad civil (UNICEF, 2014) y del Estado (Ministerio de Justicia, 2009; 2011; 2013), sintetizándose en la consigna “el desafío de la especialización”. Este énfasis especializador

se materializa en el desarrollo de *tecnologías interventivas*, las que se orientan hacia la tecnificación de la intervención, abordando a niños y niñas en tanto objetos sociotécnicos e invisibilizando las relaciones de dominio subyacentes.

Esta particularidad del campo interventivo hacia las infancias constituye un ejemplo de la intervención social concebida en tanto *dispositivo* (Carballeda, 2013), desde la cual se delinea una racionalidad que articula las relaciones de poder, saber y subjetivación en torno a un particular objeto de intervención. El análisis genealógico de los vectores del dispositivo permitirá la construcción del otro desde las prácticas, en términos de estrategias de acción que configuran dicha alteridad en dominios de saber técnico, *produciendo la diferencia* donde antes no existía. Se generan así órdenes de visibilidad y enunciación, desde los cuales se producen *configuraciones de alteridad* desde dominios prácticos, los que a su vez reproducen y perpetúan al propio dispositivo, conformando una *red de sentido* (Voyame, 2015).

En esta perspectiva crítica de la normalización y reproducción sociocultural, se concibe la posibilidad de redefinir las relaciones de poder desde *prácticas de resistencia* (Foucault, 2006) reconceptualizando la intervención social como un ejercicio ético, político e histórico, en tanto instancia de reencuentro con el Otro. De esta manera, la intervención social se puede proponer como un espacio de recuperación del lazo social, fragmentado en las sociedades latinoamericanas como resultante de procesos de dominio coloniales y neoliberales (Carballeda, 2013), en la medida que los actores que intervienen en ella desarrollen su cualidad agencial hacia la emancipación (Martín- Baró, 2006). En este esquema interpretativo, la intervención social tiene sentido desde la deconstrucción de las claves culturales y sociales hegemónicas, denegadoras de la alteridad en tanto categoría válida del saber (Dussel, 1996; Montero, 2002).

De este modo, las tensiones entre orden y acción social, racionalidad práctica y racionalidad objetivista, reproducción y emancipación, lógicas del hacer y lógicas instituidas, posibilitan la reflexión respecto del campo de intervención específico hacia las infancias en Chile, en tanto ideas fuerza que permiten desnaturalizar su instalación hegemónica. El apartado a continuación pretende, en diversos grados de explicitación,

desarrollar estas tensiones para iluminar las particulares modalidades de producción de alter- infancia en dicho campo interventivo.

Políticas públicas e infancias: entre el garantismo y la criminalización

Para situar el debate acerca de los procesos de subjetivación de la alter- infancia en el campo de la intervención social en nuestro país, se hace necesario poder delimitar los ámbitos de contextualización de dicho campo. A este respecto, las políticas públicas son el marco general en donde se desarrollan las prácticas de intervención, definiéndose como los procesos de toma de decisiones, resultantes de interacciones múltiples en las que participan diversos actores (políticos, funcionarios, organizaciones partidarias, grupos de interés, expertos, académicos, medios de comunicación, entre otros) de manera simultánea (Subirats, 1994). Así entendido, se trata de líneas de acción en torno a decisiones políticas, relativas a un objetivo de orden público, en el que frecuentemente participa el sector privado (Lahera, 2004). Se evidencia así la existencia de una multiplicidad de actores, con intereses eventualmente contrapuestos.

Desde lo anterior, el actuar del sector público se orienta a un espectro de la sociedad en tanto expresión política de acción, delimitando a su vez modalidades de abordaje en el orden técnico: un contenido, un programa, orientaciones normativas, y un ámbito de acción en torno a individuos, grupos o instituciones. Desde esta distinción, se aprecia que no sólo se trata de decisiones respecto del qué hacer en la esfera pública, sino que se colabora a la delimitación de sujetos receptores de dichas políticas (pobres, víctimas de violencia conyugal, niños vulnerados, emprendedores, entre otros).

De modo particular, las políticas públicas hacia las infancias en Chile son producto de concreciones históricas, sociales y culturales, en la medida que articulan significaciones sobre éstas, disputando la construcción sobre el sentido común de la acción en torno a los niños y niñas en el espacio público y privado. Se construyen sobre la base de las creencias y prácticas instaladas hegemónicamente, siendo mediatizadas por el Estado a través de instituciones y agencias.

Así entendido, las políticas públicas hacia la infancia en Chile articulan visiones sobre este específico sujeto social, erigiéndose un discurso dominante desde la *Doctrina de la Protección Integral* (Galvis, 2009; Quiroz, 2011), sustentado normativamente en la Convención de Derechos de la Infancia (UNICEF, 1989). Esta perspectiva garantista pretende marcar un hito de tránsito entre la doctrina basada en la noción de *menor en situación de vulnerabilidad* a otra que concibe a la infancia en tanto *sujetos de derechos*.

Desde lo anterior, en la actualidad se concreta la propuesta programática desde las siguientes dimensiones (Larraín, 2010):

Tabla 1. Ámbitos de acción según Derechos

<i>Área de Derecho</i>	<i>Sub-categoría</i>
Derecho a la Vida, la Supervivencia y el Desarrollo	Políticas universales de salud, educación y recreación. Con dificultad se asumen los derechos sexuales y reproductivos y la educación sexual.
Protección Especial de Derechos o vulnerados (área donde existe la mayor oferta)	* Protección a niños y niñas privados de su medio familiar * Cuidados Especiales a niños y niñas con discapacidad * Protección contra toda forma de perjuicio, abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos trato y explotación incluido el abuso sexual (Protección contra toda forma de violencia) * <i>Derecho al debido proceso y justicia penal de infractores</i> * Derecho a la propia cultura, idioma y religión de niños indígenas * Protección contra la explotación económica y el trabajo infantil
Derecho a la Familia	Fortalecimiento de las familias como principales responsables del desarrollo
Promoción de la participación Infantil	En asuntos que los afecten (derecho a ser escuchados en su opinión) En la vida Cultural y Artística

Así entendido, cada área de derechos se traduce en un particular campo de acción para las políticas públicas hacia la infancia, siendo los ministerios pertinentes (de Salud, de Educación, de Cultura, Desarrollo Social y de Justicia) quienes traducirán a partir de específicas agencias los lineamientos de esta doctrina garantista.

Cabe destacar que la oferta pública hacia la infancia es de carácter focalizado (Larrañaga, 2010), lo que significa que el actuar de las agencias del Estado se orientan hacia particulares colectivos sociales, definidos como *grupos prioritarios*. Esta definición de focalizar recursos es una consecuencia de la neoliberalización de la sociedad y del Estado, lo que trae como consecuencia la tercerización de la oferta pública de servicios sociales

(licitaciones de proyectos en líneas programáticas hacia organismos privados como ONGs, corporaciones, fundaciones, entre otros), abandonando la orientación universalista de las políticas públicas existentes en periodos anteriores a la dictadura militar.

Se producen así diversas concreciones programáticas hacia las infancias en tanto grupos prioritarios, de acuerdo a cada ámbito de acción: Ministerio de Educación (Programa Liceo para Todos, Programa Habilidades para la Vida), Ministerio de Salud (Chile Crece Contigo), Ministerio de Desarrollo Social (Chile Solidario), entre otros. Todas estas propuestas se articulan bajo el supuesto de la necesidad de desarrollar una acción más directa del Estado sobre determinada infancia, a fin de resguardar sus derechos, estructurándose desde la discriminación positiva en el ejercicio de las políticas públicas.

No obstante lo anterior, cabe señalar que el accionar del Ministerio de Justicia a través del Servicio Nacional de Menores (SENAME) ha ido encarnando la concepción de *separación de vías* (Werth, 2010) como una expresión de una supuesta diferencia entre la aproximación hacia los denominados adolescentes *infractores de ley* y los niños sujetos de *promoción de derechos*. Si bien esta distinción se considera parte de la plataforma garantista, los efectos pragmáticos de la intervención sobre infractores de ley dan cuenta de consecuencias iatrogénicas, siendo muchas de éstas vulneradoras de sus derechos (INDH, 2016; ONU, 2016).

Es importante destacar que la vulneración a los derechos humanos de niños y niñas encarcelados ha sido una constante desde que se promulgó la ley de Responsabilidad Penal Adolescente (2007), constatándose que la exposición diferencial a dichas vulneraciones en recintos de administración exclusiva del Estado (cárceles) constituye una invariante en todos los informes desarrollados a la fecha. Sólo como ejemplo, señalar que de acuerdo al INDH (2016), el sistema de privación de libertad para niños y niñas acumula sólo el 9% del total de ingresos a la red SENAME, pero acumula el 35% de las muertes del sistema de protección y criminalización del Estado.

Se establece así una primera distinción respecto del abordaje hacia la infancia encarnado en la estructuración funcional de SENAME, lo que responde a una particular manera de

conceptualizar a dicha infancia, objetivada en torno al accionar público. De este modo, se constata la división de dicha agencia en la UDEPRODE (Unidad de Protección de Derechos) y UDEREJ (Unidad de Responsabilización Juvenil), como vías alternativas de intervención sobre la infancia, respondiendo correlativamente al mandato social de abordar la *promoción social hacia la infancia* (niños vulnerados en sus derechos) y la denominada *delincuencia juvenil (jóvenes infractores de ley)*. Se sostiene así una política para *delincuentes* y otra para *niños*, una para victimarios y otra para víctimas, lo cual se refrenda paradójicamente como uno de los ejes de desarrollo de la perspectiva de derechos de infancia (Llobet, 2006).

De este modo, existe una tensión en la construcción de las infancia desde el accionar de las políticas públicas, dando cuenta de un espacio dilemático. Lo anterior se relaciona e inscribe en el marco sociocultural adultocéntrico y patriarcal de nuestra sociedad, caracterizado por una tradición asistencialista presente tanto en los operadores sociales como en las poblaciones que han sido objeto de las políticas públicas (García, 2001). Conjuntamente, este operar diferencial del Estado se articula con la figura del *miedo al otro* (PNUD, 1998; Lechner, 2006), vinculando la cohesión social con la identificación de los infractores de ley como íconos de la peligrosidad e inseguridad social.

Desde esta perspectiva, se asienta un orden en el cual el paradigma de derechos es de carácter *heterógloto* (Llobet, 2006), lo cual significa que evidencia tendencias tanto transformadoras como reproductoras del orden social hacia las infancias, en tanto manifestación del conflicto histórico entre actores sociales.

Se aprecia así que existen distinciones respecto de los sujetos intervenidos, enmarcadas en concepciones de intervención diferenciales. Desde mi perspectiva, esta situación es una manifestación de la *construcción binaria de las infancias* desde el accionar de las políticas públicas, asociado a patrones culturales y políticos necesarios de identificar e indagar.

De modo particular, este actuar en torno a la figura de los denominados *infractores de ley* se sustenta en la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil (Ministerio de Justicia, 2007), la que considera un sistema de ejecución de medidas, siendo responsabilidad de SENAME su

gestión. Es importante destacar que no se trata de un sistema de intervención del Estado para proteger derechos vulnerados, sino que es una intervención basada en la administración de penas, dado el carácter de delito de la acción de dichos infractores de ley.

Profundizando en lo anterior, se contemplan cuatro modalidades de administración de las penas:

1. Centros Privativos de Libertad (CPL): lugares de reclusión de niños con condenas de internación en régimen cerrado. Se configuran materialmente en cárceles, con una administración perimetral de Gendarmería de Chile, y otra intramuros, a cargo de equipos de intervención psicosocial. Contemplan la ejecución de un plan de intervención individual de carácter socioeducativo.
2. Centros de Internación en Régimen Semicerrado: lugares que son fijados como residencia permanente de los niños condenados, pernoctando obligatoriamente y a la vez sometidos a un plan de intervención individual orientado a la reescolarización como eje central.
3. Programas en Medio Libre: ejecutadas a través de instituciones colaboradoras de SENAME, que ejecutan las sanciones no privativas de libertad. Contemplan un plan de intervención individual de apoyo psicosocial.
4. Centros de Internación Provisoria: se realiza en la modalidad de reclusión cerrada, pero en calidad de imputado (y no condenado) por delitos, en espera de la resolución judicial.

En torno a esta reflexión, se puede apreciar que desde los patrones culturales adultocéntricos y las prácticas de intervención diferenciales, se promueve la adultización y criminalización de los “*infractores de ley*”, lo que redundaría en la reificación de éstos desde categorías que los definen como delincuentes en potencia (*semillas de maldad*), en adjetivaciones descalificadoras de la niñez (*niñas- araña, niños flaites*) o derechamente en un estatus de equivalencia con los delincuentes adultos. Así entendido, en el marco de las políticas públicas hacia las infancias se posibilita el ejercicio de la *violencia interpretativa* (Llobet, 2006), como una expresión del marco sociocultural en que deviene su implementación.

Complementariamente, las prácticas de los y las interventores(as) presentan su particular expresión en las posiciones sociales a los que se adscriben (Davies y Harré, 2007), en tanto espacios socioculturales que enmarcan las acciones y representaciones de los trabajadores sociales, contextualizando ideológicamente la intervención. En un sentido similar, Llobet (2010) sostiene que existen interpretaciones hegemónicas acerca de las infancias que enfatizan dimensiones tales como el contexto sociocultural precario, aspectos familiares y biográficos, naturalizando nociones centradas en el déficit, la carencia y la peligrosidad. Según la autora, el ámbito interventivo- institucional reproduciría estas representaciones de alteridad, traduciéndolas en estrategias de acción correspondientes a dichas distinciones, transformando a dichas instituciones en *fábricas de niños*.

Así entendido, los y las interventores(as) sociales no sólo ejecutan técnicas y/o disciplinas, sino que se inscriben en posiciones sociales en tanto sujetos. De modo similar, el debate que surge entre y desde las instituciones de la sociedad civil que desarrollan programas y perspectivas acerca de la intervención, dan cuenta de determinadas concreciones macrosociales, desde las cuales se articulan miradas sobre los otros, estrategias interventivas y definiciones respecto de lo que se entiende por problemático. Complementariamente, las políticas públicas se constituyen en el espacio privilegiado para la cristalización de discursos sobre el otro (y sobre “lo mismo”), de definición e institucionalización de problemas sociales, y de diseño de estrategias de acción y evaluación.

En síntesis, se vislumbra la existencia de específicos procesos de construcción sociales y culturales a la base de las políticas públicas hacia las infancias en Chile, los que permiten a la vez delinear y objetivar propuestas programáticas diferenciadas, reificando la figura del infractor de ley como objeto de intervención.

Perspectivas de intervención sobre infancia y delincuencia

Desde la revisión de la política nacional hacia las infancias, y en particular respecto de la alter- infancia, se puede constatar que las propuestas se centran preponderantemente en la integración social y la gestión del riesgo, siendo el modelo de factores de riesgo y

protectores un enfoque articulador de gran relevancia (Wasserman et al., 2013). Cobra importancia entonces la problematización de dicha noción de integración, así como los enfoques y lineamientos programáticos que intentan mediatizarla.

A nivel internacional, la revisión realizada destaca las estrategias preventivas centradas en la relación costo- beneficio (Greenwood, 2008), las que privilegian la intervención sobre la infancia para disminuir la *conducta criminal* en la etapa adulta, bajo el supuesto de una mayor permeabilidad de los factores asociados (Mann y Reynolds, 2006; White, Temple y Reynolds, 2010; Jenson, 2010). Desde esta lógica, por el contexto particular en el que se desenvuelven, los programas escolares cobran especial relevancia.

Desde lo anterior, es importante revisar algunos estudios que se inscriben en esta lógica preventiva en el ámbito escolar. Trentacosta y Shaw (2009) realizaron un estudio longitudinal sobre la relación entre la autorregulación emocional y el rechazo de pares, observándose una asociación positiva entre éste y el comportamiento antisocial, sugiriéndose trabajar la autorregulación adaptativa tempranamente. Hawkins et al. (2008) presentaron los efectos de una estrategia de intervención multidimensional en el espacio escolar, reportándose efectos significativos en la reducción de la delincuencia adulta. Mann y Reynolds (2006) realizaron un estudio longitudinal sobre la intervención educativa temprana en la delincuencia juvenil, relacionando los factores de intervención y escolarización temprana con la reducción de la delincuencia. Asimismo, Reynolds, Ou y Topitzes (2004) investigaron longitudinalmente los efectos de la participación de preescolares de clase baja en los Centros de Padres e Hijos, evidenciándose mayores logros educativos y menores tasas de arrestos juveniles. Complementariamente, Crooks et al. (2011) analizaron un programa de prevención de la violencia escolar, determinándose un efecto amortiguador de éste respecto de la comisión de delitos violentos.

Más allá del ámbito escolar, la revisión internacional da cuenta de programas de intervención hacia la infancia que apuntan de modo general a la disminución de riesgos futuros, en donde la delincuencia es uno de los factores principales. Greenwood (2008) plantea la importancia de focalizar los esfuerzos en la denominada *práctica basada en la evidencia*, lo cual implica centrarse en indicadores que delineen buenas prácticas, más allá

de la perspectiva conceptual a la base. Asimismo, Cole et al. (2005), realizaron una comparación entre programas de intervención temprana sobre la delincuencia, incorporando a la medición indicadores que denomina de desarrollo social, como la satisfacción escolar, la soledad y depresión, concluyendo que no hay diferencias en los resultados entre programas. De modo complementario, Bernuz, Fernández y Pérez (2009) recalcan la importancia de ejercer no sólo control social, sino desarrollar una propuesta educativa de carácter comunitario, a fin de compensar las deficiencias psicosociales de niños y niñas en la perspectiva de evitar la reincidencia.

En estas experiencias, la intervención temprana es una estrategia consensuada, en la lógica de la incidencia sobre factores asociados (White, Temple y Reynolds, 2010), los cuales son conceptualizados como posibilidades de intervención precoz.

Desde la dimensión institucional en Chile, se representa el ámbito escolar como factor protector de diversas manifestaciones disfuncionales, definidas dentro de un campo semejante de problemas sociales: consumo de drogas ilícitas, rendimiento escolar, deserción, conductas de riesgo en general y delincuencia, siendo SENDA (2013) el encargado de articular los esfuerzos entre el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Este enfoque de abordaje preventivo es transversal a las distintas reparticiones públicas hacia las infancias, siendo el riesgo por el futuro el que moldea la relevancia de la intervención en el presente. En este contexto, el ámbito escolar es un espacio privilegiado para la prevención del delito, desarrollándose iniciativas tendientes a la potenciación de habilidades sociales como mecanismo preventivo (Livacic, 2004).

Fuera del ámbito escolar, los programas se sitúan en la óptica de cumplimiento de penas desde la orientación y gestión de SENAME y sus instituciones colaboradoras, en una perspectiva de la integración, responsabilización y control de la conducta delictiva (Ministerio de Justicia, 2007).

En síntesis, la perspectiva de factores de riesgo y protectores define la intervención sobre la delincuencia en niños y niñas desde la incidencia de factores contextuales e individuales,

consolidando una perspectiva de interacción diádica y racionalista de costo- beneficio (Alfaro, 2007). Esta visión objetivista de la intervención no concibe la posibilidad de comprender la relación entre infancia y delincuencia en tanto manifestación social, histórica y cultural, reduciendo el abordaje interventivo al ámbito técnico, desde un saber experto que reifica constructos psicológicos y sociales normalizadores (bienestar, salud mental, consumo problemático, etc.).

Este hacer preventivo asume la infancia como una etapa uniforme, posible y necesaria de intervenir, actuando desde la urgencia antes de llegar a una etapa en la cual se pierda la eficacia. Las nociones de *intervención temprana* y *relación costo- beneficio* construyen un ejercicio preventivo negador tanto de su calidad de grupo social como de la optimización de sus condiciones de vida. Así entendido, es visto como un potencial delincuente, sintetizándose el negocio de la prevención en *cuidarlos hoy para cuidarnos mañana* (Grupo de trabajo “Niñez”, 2006).

De modo complementario a esta lectura crítica, Llobet (2010) señala que las intervenciones en torno a niños en situación de calle con experiencias en infracción de ley gira en torno a la recreación de un(a) niño(a) que nunca existió, a través de prácticas de intervención que mitifican y a la vez psicologizan procesos de orden psicosocial, reproduciendo así la explicación patologizante en torno a la delincuencia desde las propias operaciones de las instituciones de intervención. En una perspectiva similar, Medan (2012) sostiene que los programas de intervención en torno la infancia y el delito sobreenfatizan la responsabilidad individual de niños y niñas desde el concepto de “proyecto de vida”, invisibilizando las condiciones de opresión social y desigualdad, lo que trae como consecuencia posible la legitimación de la exclusión institucional.

Se evidencia así que cada perspectiva (integracionista y construccionista) sostiene supuestos disímiles, dando cuenta de diferentes configuraciones y prácticas posibles en torno a la infancia que delinque: en una, se le representa como un problema de orden individual y desadaptativo, que amerita la corrección; en la otra, se realza la mirada de dicha infancia inserta en redes de relaciones de orden sociocultural, las que incluso reproducen el problema que dicen abordar.

De este modo, las tensiones respecto de las maneras de concebir la intervención hacia la álder- infancia se sitúan en órdenes históricos y culturales, en la medida que las prácticas interventivas se enmarcan en modos de concebir y de actuar hacia las infancias, contingentes a dichos órdenes. El siguiente apartado propone una reflexión en torno a esta contextualización, desarrollando una síntesis de las modalidades de producción de las infancias a través de la historia republicana.

La producción binaria de infancias como proceso histórico

Desde el enfoque propuesto, la política pública y en particular la generada hacia las infancias se configuran en tanto fenómeno histórico y cultural (Llobet, 2010), en la medida que su desarrollo se encuentra inscrito en condiciones de posibilidad de carácter contingente, transformándose según los órdenes culturales de cada época. De este modo, se materializan prácticas de intervención que exceden con creces la dimensión técnica, pero que a su vez emplean dicha dimensión para desdibujar sus particulares condiciones de producción. Al respecto, es necesario problematizar las maneras en que el Estado y la sociedad han ido configurando las infancias, en términos de procesos inclusivos o segregadores, y cómo estos procesos se han naturalizado históricamente.

Así expuesto, es relevante revisar las modalidades en que la acción del Estado hacia las infancias se ha manifestado a través de la historia en nuestro país, intentando comprender tanto las continuidades como las discontinuidades de este devenir. El supuesto a la base es que estas modalidades de producción se han desarrollado de modo consistente en clave binaria, generando simultáneamente infancia normalizada y álder- infancia.

La primera constatación que puede hacerse es que la infancia no es algo dado, pudiendo afirmarse que no existe como la entendemos con anterioridad al siglo dieciséis (Aries, 1987). Se trata entonces de una producción social (Grupo de Trabajo “Niñez, 2006; García y Gallego, 2011; Gómez y Alzate, 2014), la cual dista de tener una concreción uniforme.

Las infancias se construyen entonces desde específicas relaciones históricas, en y desde las redes institucionales, legislaciones, espacialidades y prácticas, articuladas en tanto

dispositivos de saber- poder- subjetivación (Carballeda, 2004; 2008). De este modo, el accionar del Estado y de la sociedad civil han materializado históricamente específicos perfiles de infancias, siendo la emergencia de la institución escolar hacia fines del siglo diecinueve un hito histórico en su constitución. Este proceso se ha traducido en la *pedagogización de la infancia* (Alzate, 2003; Grupo de Trabajo “Niñez”, 2006), decantando el *sujeto- niño escolarizado*, como la combinación entre objeto de cuidado y de obediencia.

Así entendido, el estatus de *niñez* se sostiene en torno al comportamiento social deseable, con relativa independencia de cualidades etarias o normativo- garantistas. Se elabora una particular silueta de infancia desde la paradójica negación de su particularidad (Llobet, 2010), lo que decanta como horizonte sobre prácticas cotidianas, restringiendo la pluralidad de las infancias desde un ejercicio dicotómico de producción de *lo otro* y *lo mismo* (Gnecco, 2008).

Desde una mirada histórica, las acciones del Estado de Chile sobre las infancias dan cuenta de dicho ejercicio de producción binarista, en un orden social segregador respecto de determinadas manifestaciones de infancias (Salazar, 2006), reproduciendo las desigualdades entre éstas como una condición legítima (Castillo- Gallardo, 2015). La especificidad de la intervención del Estado sobre un segmento de las infancias populares, construye así un sujeto cuya desviación es peligrosa, siendo pertinente la modelización de estrategias de control y segregación social. Esta acción de intervención del Estado cobra fuerza desde su carácter sociocultural, heredera de la producción de alteridad étnica del régimen colonial, y como emergente de la interacción cotidiana *con lo otro* como fuente de ansiedad e inseguridad (Rabello, 2006).

El accionar técnico- punitivo se combina con los vaivenes del orden social, en tanto que la infancia popular es objetivada desde las ciencias sociales y la técnica social en los ciclos de auge, mientras que en los periodos de crisis es objeto de criminalización (Salazar, 2010). Lo anterior no aplica a la subjetivación de infancias en clases sociales media alta y alta, quienes quedan fuera del radio segregador del Estado (Grupo de Trabajo “Niñez”, 2006), en donde *ser niño- caballero* (Salazar, 2010) propio de la crianza en las capas oligarcas, define un sistema de clases altamente protector y reproductor de las diferencias sociales.

El movimiento reformista de mediados del siglo diecinueve desarrolla espacios sociales de transformación en alianza con el aparato de control social punitivo, configurando desde los *sistemas de caridad- control* (García, 2001) la figura vulnerable del *Menor* (Ministerio de Justicia, 1928), como sujeto marginado pero mayoritario. Se cimenta así una *cultura de la judicialización* de las políticas sociales (Vergara, 2007), construyendo una particular lectura de la infancia ya en los inicios del siglo pasado (Rocuant, 1932).

Desde los años cincuenta comienza en Chile una expansión de las políticas sociales básicas, facilitándose procesos de integración de amplios sectores sociales, en el contexto del desarrollo del Estado de Bienestar Corporativo (Larrañaga, 2010). Como resultante de este movimiento social ascendente, los *menores* son cada vez más *residuales* (García, 2001), conformándose el aparato jurídico como la instancia articuladora de las políticas supletorias de un Estado que concibe a la infancia desde *la minoría*, en tanto sujeto marginal.

La transformación del Estado que deviene con la dictadura militar acrecienta esta tendencia de judicializar la problemática del *menor*, aumentando el espacio de intervención desde la aplicación de políticas supletorias, en un trasfondo de carencias materiales. Se desarrolla así una *ilusión de política social* (García, 2001), reemplazándose el carácter psicosocial y material de la intervención por la figura omnisciente del juez y la normativa jurídica.

En el contexto del proceso de transición a la democracia, los gobiernos de la etapa postdictatorial consolidan una apuesta que conlleva el desarrollar un nuevo impulso a las políticas sociales en su conjunto, desde el denominado *pago de la deuda social* (Larrañaga, 2010). Así conceptualizado, la infancia pasa a ser un eje de las Políticas Públicas en diversos frentes, lo que se plasma en la proyección de Planes Nacionales de Infancia, en los periodos 1992- 2000, 2001- 2010 y 2010- 2014 (Gobierno de Chile, 1992; 2000; 2010).

Estos cuerpos normativos pretenden ser marcos orientadores de la política gubernamental a favor de la infancia y adolescencia, como respuesta coordinada a la ratificación por parte del Estado de Chile de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989). Se puede sostener que esta redefinición de las políticas públicas desde la valoración de las diferencias sociales y culturales se inscriben en un giro de soporte del nuevo modelo de

desarrollo, que reemplaza la perspectiva universalista por la de focalización y compensación (Wade, 2006).

No obstante, estos supuestos avances van aparejados de una segmentación institucional, distinguiendo sujetos de protección y sujetos de control, lo que se ha traducido pragmáticamente en la naturalización de grupos sociales desde la criminalización. Así expuesto, se va encarnando la silueta productora de la subjetividad vulnerada, cimentada en la figura del *Miedo al Otro* (PNUD, 1998; Lechner, 2006), constituyéndonos desde la *diferencia segregadora*.

Desde la reflexión propuesta, es posible comprender que los actuales dispositivos de intervención social hacia las infancias, si bien responden a una particularidad histórica, son a su vez herederos de una tradición segregadora, en la que la racionalidad de la exclusión ha sido una invariante de constitución. Es precisamente respecto de las particulares maneras de expresión de este ánimo excluyente y su relación con otras racionalidades en el particular escenario sociocultural actual, que esta investigación quiere profundizar, describiendo sus tensiones y posibilidades en torno al proceso de construcción de álter-infancia.

3. OBJETIVOS

Objetivo General: Comprender los procesos de construcción de alteridad en el dispositivo de intervención hacia la álder infancia.

Objetivo Específico 1: Identificar y describir configuraciones de alteridad en los equipos interventores, en instituciones de la sociedad civil y en el diseño de políticas públicas.

Objetivo Específico 2: Identificar y describir estrategias de acción en los equipos interventores, en instituciones de la sociedad civil y en el diseño de políticas públicas.

Objetivo Específico 3: Relacionar las configuraciones de alteridad y las estrategias de acción.

4. METODOLOGÍA

4.1 Fundamentación

La presente investigación es de tipo cualitativa (Alonso, 1998; Parker, 2004), proponiendo abordar la comprensión de las diversas construcciones intersubjetivas de los actores sociales, sobre la base del carácter simbólico que se le otorga a la realidad social. Se pretende así dar cuenta de procesos de construcción de conocimiento (Haraway, 1995; Fernández, 2006), en consonancia con la interpretación que los actores sociales realizan respecto de los fenómenos de los cuales son participantes (Fernández, Piper e Iñíguez, 2013).

Profundizando sobre lo anterior, en la perspectiva cualitativa se asume que las hablas de los sujetos no se constituyen como manifestaciones espontáneas y libres de supuestas conciencias individuales, sino que adquieren el carácter de expresiones colectivas guiadas por normas de interpretación (Calsamiglia y Tusón, 2001), desde el posicionamiento particular en el que se encuentran inscritos (Davies y Harré, 2007). A través de esta versión de investigación cualitativa, se pretende dar cuenta de las diversas versiones de mundo que los sujetos construyen, a fin de desnaturalizar y transformar las relaciones sociales hegemónicas desde una perspectiva crítica (Piper, 2002). La investigación y la práctica del investigador son por tanto un ejercicio de interpretación que dialoga con la perspectiva de los actores sociales (Sisto, 2008), desde la lógica comprensiva del conocimiento cualitativo (Fernández, Piper e Iñíguez, 2013).

Se realiza así un contrapunto con perspectivas de investigación definidas desde la pretensión de objetividad respecto del objeto de estudio (Strauss y Corbin, 2002). Desde esta oposición, la aproximación metodológica a las producciones discursivo- materiales conlleva un carácter connotativo y performativo, desde el cual se interroga en torno a las consecuencias pragmáticas que revisten dichas producciones, centrándose en las relaciones de poder que colaboran a sustentar (Iñíguez y Antaki, 2003).

Finalmente, respecto del particular foco de estudio, tanto por la producción intersubjetiva del objeto que realiza, el diseño de carácter abierto y la apertura a la transdisciplinariedad, el enfoque cualitativo permite abordar de modo pertinente los procesos de construcción de alteridad, en tanto dinámicas históricas y culturales (Broyna, 2013).

4.2 La noción de dispositivo desde sus posibilidades metodológicas

Como se señaló en el apartado correspondiente, la noción de dispositivo presenta dimensiones específicas que la delimitan, siendo la relación entre materialidad (o lo extradiscursivo) y discursividad un nodo de relevancia para el desarrollo de una propuesta metodológica. Es importante decir que no es posible postular un “método” para realizar un análisis de dispositivo, pero sí valorar las posibilidades metodológicas que de él se desprenden (Martínez, 2013), existiendo una amplia gama de estrategias y de fuentes empleadas para tal efecto (Díaz- Bone, Bürmann, Gutiérrez et al, 2007). Se constituye así en un campo fértil para el desarrollo de artesanados metodológicos.

Si entendemos la relación entre la discursividad y la materialidad como una articulación compleja, podemos pensarla desde la noción de *ensamble dinámico* (Di Masso & Dixon, 2015), desde la cual las relaciones desplegadas en la cotidianidad se constituyen sobre la relación inextricable entre espacialidad y discursividad; en estos términos, el habitar un lugar no se agota en la condición material implicada, sino que conjuntamente produce modos del decir, que a su vez modifican simbólicamente las espacialidades.

En esta senda, el abordaje de la relación entre las prácticas discursivas y las espacialidades ha sido un elemento a considerar para el análisis de dispositivo (Díaz- Bone, Bürmann, Gutiérrez et al, 2007), siendo relevante considerar el cómo se integran a nivel metodológico. En este sentido, Bauriedl (2007) vincula nociones tales como espacio y localidad con elementos discursivos, proponiendo la relevancia de desarrollar estrategias metodológicas que den cuenta de la relación entre estas dimensiones.

Complementariamente, el estudio de las prácticas institucionales ha sido un campo de interés para la noción de dispositivo (Haidar, 2007), dando cuenta de posibilidades de articular elementos interdiscursivos (discurso técnico- empírico, jurídico y de la higiene

social) con las prácticas de gobierno de poblaciones que son blanco de políticas públicas en la esfera laboral. De modo complementario, se han desarrollado estudios en clave de dispositivo respecto de programas de intervención como Chile Solidario (Rojas, 2012), desarrollando una estrategia metodológica de análisis discursivo y de prácticas interventivas (acciones de los “apoyos familiares”), los que dan cuenta de una suerte de “gobierno de la pobreza”. Asimismo, Sisto y Zelaya (2013) desarrollan un análisis de dispositivo desde el análisis etnográfico de la operación de los instrumentos de gestión en un centro de salud familiar en Chile.

Desde una perspectiva genérica, Jäger (2003) propone que los discursos no son autónomos respecto de los dispositivos, siendo estos últimos constituidos desde prácticas discursivas, las acciones (prácticas no discursivas) y las manifestaciones y materialidades (objetos). Así expresado, el estudio de los dispositivos requiere la reconstrucción tanto de las prácticas discursivas, como del conocimiento a la base de las prácticas no discursivas, en tanto posibilitadoras de la emergencia de materialidades.

La propuesta de Jäger presenta a mi entender ciertas debilidades para el desarrollo de un ordenamiento metodológico. Por una parte, si bien no se señala explícitamente, se puede entender que el análisis del dispositivo se cumple en la medida que las tres dimensiones están presentes. Lo anterior puede acarrear ciertos problemas prácticos, como por ejemplo ¿qué pasa cuando por motivos metodológicos y/o prácticos no es posible desarrollar esta condición? Así expresado, ¿el análisis de dispositivo depende de lo metodológico, desde la inclusión de dimensiones?

Al respecto, se puede mencionar que para el análisis de dispositivos, Foucault empleó fundamentalmente archivos históricos (tal es el caso del dispositivo de sexualidad), a la vez que afirmaba la episteme como un caso particular de dispositivo en el cual sólo están presentes las prácticas discursivas.

Desde esta reflexión, es más pertinente proponer que la conjunción de los planos mencionados (manifestaciones, prácticas discursivas y no discursivas) se erige como una alternativa de abordaje, antes que como propuesta metodológica universalista. Así expresado, la delimitación de los planos a abordar es antes que todo una cuestión

metodológica, dependiente de las posibilidades prácticas de su abordaje, o de la pertinencia de su inclusión respecto del particular objeto de estudio que se trate. En otros términos, lo central del análisis de dispositivo es la búsqueda de la *racionalidad práctica*, lo cual no tiene una traducción metodológica específica. De acuerdo a lo anterior, propongo lo siguiente:

- i. La inclusión de los tres planos en una investigación *no* es condición necesaria ni suficiente para hacer un análisis de dispositivo. De este modo, si se plantea desarrollar un análisis de dispositivo se concretará como tal no por el número de planos implicados (ámbito metodológico), sino por la fundamentación de dicho análisis desde la búsqueda de una racionalidad práctica, en tanto lógica articuladora de relaciones que delinea una específica manera de decir, operar y espacializar al Otro (ámbito epistemológico). De esta manera, el análisis de dispositivo pretende describir una lógica que unifica planos (discursivos y no discursivos) y nodos (instituciones, discursos, subjetividades) dentro de una *red de sentido*. En síntesis, el análisis de dispositivo constituye una distinción *epistemológica* antes que *metodológica*.
- ii. La noción de dispositivo no sólo articula planos (discursivo, de la acción y material), sino que incorpora las instituciones, procesos, normativas y ordenamientos sociales en las que se encarnan dichos planos, desde la red de sentido en la cual se encuentran inscritos. Desde lo anterior, el análisis de dispositivo debe considerar por una parte la incorporación de cada nodo como parte de una articulación compleja de relaciones, y no reducir el análisis a una institución en particular. Así expresado, en términos estrictos no se podría hablar, por ejemplo, de “dispositivo carcelario” sin antes inscribirlo dentro del conjunto de relaciones que componen el dispositivo.

De esta manera, al definir trabajar la intervención social desde la perspectiva del dispositivo foucaultiano, efectivamente está la alternativa de operar sobre un plano discursivo (lo que se dice del Otro), uno no discursivo (prácticas cotidianas que definen “tratamientos”, “propuestas de inserción social”, entre otras), espacialidades (espacio carcelario, espacio de control en medio libre, espacio jurídico) y materialidades (objetos criminalizantes: esposas,

chaleco de imputado, entre otros)¹, siendo la selección de los planos un asunto de orden tecnológico, relativo a las posibilidades y objetivos de un particular estudio. Desde esta base metodológica, lo relevante del análisis de dispositivo será su orientación hacia la descripción de la integración compleja de manifestaciones interdependientes, derivadas de particulares racionalidades prácticas.

Retomando la discusión anterior, cabe entonces fundamentar de qué se trata esta lógica de análisis, en tanto definición que fundamente el artesanado de esta tesis. Dicha fundamentación se relaciona con las siguientes ideas- fuerza:

- i. La interrogante respecto de la inclusión de los planos anteriormente señalados se enfrenta en esta tesis con un contexto particular, que limita la selección de todas las posibilidades señaladas. De esta manera, por el carácter de la intervención (sanciones penales) se hizo inviable el desarrollar la descripción etnográfica de las prácticas de intervención (respecto del trabajo de los y las interventores(as) en el medio libre y de los contextos cerrado y semicerrado), lo que trajo como alternativas seleccionadas el material discursivo (documentos de trabajo, orientaciones técnicas y entrevistas grupales e individuales) y visual (documentos de trabajo y videos). Desde lo anterior, se desarrollaron prácticas de producción discursivas (entrevistas grupales e individuales), selección de material discursivo primario y selección de material visual, relativos a cada uno de los componentes abordados (equipos de intervención, política pública y organizaciones de la sociedad civil).
- ii. La descripción del dispositivo se orientó a la delimitación de las particulares racionalidades prácticas, delimitando ejes de análisis desde el saber, el poder y la subjetividad. La propuesta de artesanado delimitó estos tres elementos en tanto dimensiones constituyentes, indagando desde las prácticas sociales la emergencia de determinadas racionalidades. Así entendido, de cara al problema de investigación, se definieron algunas preguntas orientadoras respecto del análisis: ¿cómo los saberes (psicológicos, jurídicos, criminológicos, etc.) definen siluetas del otro? ¿cómo las prácticas/ tecnologías de intervención se relacionan con las configuraciones de

¹ Las expresiones “espacialidades” y “materialidades” son de carácter operativo, incluyéndose ambas en la noción de *manifestaciones* de Jaeger.

alteridad? ¿cómo los saberes son alimentados por las prácticas criminalizadoras en la producción del Otro? ¿cómo se establecen relaciones de poder entre los saberes, las prácticas no discursivas y las subjetividades?, entre otras posibles interrogantes.

- iii. Se desarrolló el análisis del conjunto de relaciones y de interacciones, derivadas de las racionalidades prácticas, posibilitando particulares procesos de construcción de alter-infancia. Todos los planos (material discursivo y visual) en que se manifiesta la otredad son parte de dicha racionalidad, razón por la cual el describir su manifestación no es otra cosa que dar cuenta de la lógica de naturalización con que se reviste: expresión compleja que relaciona lo que se dice del otro, lo que se hace con él y la estructuración de las especialidades en las que se interviene.
- iv. Para el desarrollo de lo anterior, Foucault (2002) propone núcleos de descripción: a) las posiciones de enunciación, delimitando las distintas figuras que intervienen de modo práctico en el dispositivo, así como los juegos de jerarquías derivados; b) la formación de objetos del discurso (por ej. “rehabilitación”, o “caso”, o “delincuente”, entre otros); c) las estrategias de acción que se establecen en el dispositivo, como la dimensión de actuación respecto del proceso de construcción de alteridad, en articulación con relaciones de poder- saber.
- v. El análisis se desarrolló sin referencia a *esencias*, sino a *formas* o *superficies*, lo que quiere decir que se define una descripción que a) no supone un “algo” encubierto que sale a flote desde el análisis, sino que las cosas y las palabras se conforman desde las particulares racionalidades del dispositivo; b) que la subjetivación, y en particular el proceso de construcción de alteridad, es relativa a un determinado haz de relaciones (racionalidad), el cual no trasciende ni preexiste a éste.

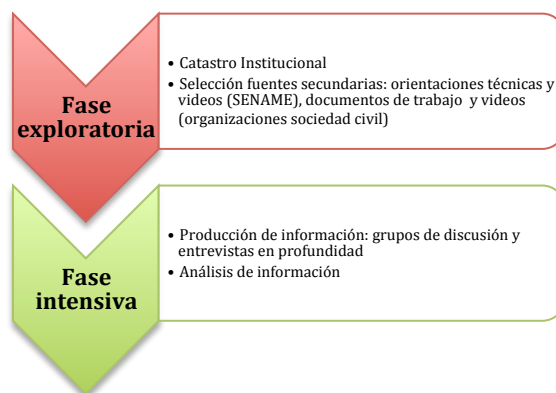
En particular, estas propuestas se materializan en la existencia de dos planos de análisis: el discursivo (discursos de interventores(as), orientaciones técnicas y documentos de organizaciones de la sociedad civil) y el visual (videos de SENAME, Paz Ciudadana y módulos de trabajo de la Asociación Cristiana de Jóvenes). Se propone así dos modalidades de abordaje: el análisis discursivo y el análisis visual, para analizar respectivamente textos y material visual (imágenes). Ambos órdenes se articulan en ejes semiológicos

(configuraciones de alteridad y estrategias de acción), desde los cuales se pretende desarrollar la búsqueda de las racionalidades articuladoras del dispositivo productor de procesos de alteridad.

4.3 Fases de la investigación

El diseño metodológico de la investigación consideró dos fases, una *exploratoria* y otra *intensiva*, como se aprecia a continuación:

Figura 1: Fases de la investigación



Fase Exploratoria

En esta fase se realizaron actividades tanto para seleccionar información secundaria, como para gestionar la realización de entrevistas grupales e individuales. Las actividades centrales de esta etapa fueron las siguientes:

a) Se realizó un catastro de las instituciones de la red SENAME de la región de Valparaíso que administran programas de intervención en la modalidad de medio libre, contemplando ubicación geográfica, teléfono, el nombre del(la) coordinador(a) y cantidad de profesionales. La información fue obtenida a través de contacto telefónico y/o mediante una entrevista con el (la) encargado(a), explicitando los objetivos de la investigación a través de

la entrega vía correo electrónico del resumen ejecutivo del proyecto². En el caso de la Asociación Cristiana de Jóvenes, en orden a su tamaño y estructura organizacional, se realizaron una serie de reuniones con el encargado de recursos humanos. Luego de realizado este procedimiento, se tuvo acceso expedito a la coordinación con los y las directores(as) de cada centro.

Junto con lo anterior, se establecieron las coordinaciones con SENAME a nivel regional, que de acuerdo a su protocolo para el desarrollo de investigaciones elevó la solicitud a la dirección nacional, siendo finalmente aceptada. En particular, se tuvo una entrevista con la coordinadora regional del área de justicia juvenil de SENAME para acordar la materialización de esta autorización, y posteriormente reuniones con el director del Centro Semicerrado, y con el coordinador de casos del Centro de Régimen Cerrado de Limache.

El catastro contempló las siguientes organizaciones colaboradoras de SENAME³: Asociación Cristiana de Jóvenes (17 centros), Arcadia (4 centros), Tierra Esperanza (2 centros), Congregación Terciarios Capuchinos (2 centros) y Galerna (1 centro); asimismo, se registraron los centros de administración directa de SENAME de la región, uno por cada modalidad: CIP- CRC (Centro de internación provisoria- Centro de régimen cerrado)⁴ y Centro semicerrado de Limache.

b) Se recopilaron desde el sitio web de SENAME documentos de la política pública (orientaciones técnicas) de las principales modalidades de penalización, en su última versión, de acuerdo a los criterios descritos en el apartado de selección de documentos secundarios (pág. 58- 59).

c) Conjuntamente, se recopilaron desde sus respectivos sitios web una serie de documentos pertenecientes a distintas organizaciones de la sociedad civil, que contenían propuestas respecto de la intervención hacia los denominados “infractores de ley”. Las organizaciones escogidas fueron: UNICEF, Corporación Opción, Paz Ciudadana y Asociación Cristiana de

² Se le solicitó expresamente a cada encargado(a) que dicho resumen no fuese conocido en detalle por los participantes, a fin de no interferir inadecuadamente en el procedimiento metodológico de producción de material cualitativo (en particular, respecto de los grupos de discusión).

³ Esta expresión dice relación con organizaciones pertenecientes a la sociedad civil que se han adjudicado un proyecto de intervención a través de concursar en una licitación pública.

⁴ Se trata de una sola planta física, con dos modalidades incorporadas.

Jóvenes. Luego de realizar un listado de la totalidad de sus documentos, se procedió a la selección de acuerdo a criterios de homogeneidad y heterogeneidad descritos en el apartado metodológico correspondiente (pág. 58- 59).

Fase Intensiva

En esta etapa se realizó la producción de la información desde las entrevistas grupales e individuales, y su análisis posterior. Para esto, se desarrollaron las siguientes fases:

a) *Fase de Producción de la información*

* Fuentes primarias: grupos de discusión y entrevistas en profundidad.

Es relevante consignar que desde los 28 centros que componen la red de criminalización de SENAME en la región de Valparaíso (26 en modalidad abierta 1 semicerrado y 1 cerrado), participaron finalmente 24, correspondiendo al 86% del total. De este porcentaje se seleccionaron los integrantes de los grupos de discusión y entrevistas en profundidad, de acuerdo a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad del diseño muestral.

Grupos de discusión con miembros de equipos de intervención: se realizaron seis grupos de discusión, tomando resguardo que ninguno de los integrantes pertenecieran al mismo equipo de trabajo. Por razones de distribución geográfica de los participantes, cinco de los grupos se desarrollaron en Valparaíso (Departamento de Psicología de la Universidad de Playa Ancha), y uno de ellos en Quillota (en una oficina de la Dirección de Desarrollo Comunitario de la municipalidad). La duración de estos grupos fue alrededor de una hora y media, realizándose entre los meses de Julio de 2015 y Enero de 2016. A todos los integrantes se les explicó las condiciones de realización de la entrevista grupal, y se les administró un documento de consentimiento informado, el cual leyeron y firmaron, de acuerdo a las normas que regulan la producción científica (Ministerio de Salud, 2010).

Entrevistas en profundidad: se realizaron nueve entrevistas en profundidad, de acuerdo a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad del diseño muestral. Fueron realizadas en recintos de trabajo de los entrevistados y en oficinas dispuestas por el investigador. La duración de las entrevistas varió entre cincuenta minutos y una hora y media,

desarrollándose entre los meses de Septiembre de 2015 y Enero de 2016. A todos los integrantes se les explicó las condiciones de realización de la entrevista grupal, y se les administró un documento de consentimiento informado, de acuerdo a las normas que regulan la producción científica (Ministerio de Salud, 2010)⁵.

b) Fase de Análisis de la información

Para fuentes primarias y secundarias, se realizó análisis del discurso y análisis visual, según se detalla en el apartado “Prácticas de producción cualitativas”.

4.4 Prácticas de producción cualitativas

Para la producción del material primario, se desarrollaron dos prácticas cualitativas: entrevista en profundidad semiestructurada y grupo de discusión.

Entrevista en profundidad semiestructurada

En concordancia con el enfoque metodológico asumido por la presente investigación, es que la práctica de la entrevista en profundidad semiestructurada se erige como un referente pertinente para la emergencia del habla en la relación entre entrevistado e investigador. Este dispositivo de investigación se puede definir como *“una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador / entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable”* (Gainza, 2006, pp. 219-220).

Desde esta aproximación cara a cara es que el habla del sujeto remite a su modo específico de recrear el lugar social desde el cual se posiciona, articulándose en tanto expresión subjetiva y colectiva a la vez: *“Pretende a través de la producción de un conjunto de saberes privados/discursos personales, la construcción del sentido social del comportamiento individual o del grupo de referencia de ese individuo”* (Alonso, 1998). Se

⁵ El detalle de los integrantes será referido en el apartado de selección de sujetos, págs. 60- 61.

constituye así en un proceso de comunicación interpersonal inscrito en un contexto social y cultural, desde el cual la figura del investigador es dialógica. Así entendido, el corpus derivado de la entrevista se consolida como un emergente de las prácticas de intercambio simbólicas entre el entrevistador y el entrevistado, en un juego de mutua interpretación (Gáinza, 2006).

Grupo de discusión

Esta práctica de producción surge como estrategia relevante en tanto permite acceder a la dimensión de la *normatividad*, apuntando a la búsqueda del consenso social (Canales, 2006). De este modo, el grupo de discusión se erige como “fábrica de producción de consensos” (Ibáñez, 2000), representando a nivel microsocia la “ficción ideológica” de los lugares compartidos existentes a nivel macrosocia (Ibáñez, 2003).

Desde la concepción de “representación estructural”, se eligen a los integrantes de acuerdo a criterios de homogeneidad/heterogeneidad, dando cuenta de las distintas posibilidades del habla social de los colectivos de referencia. En la recreación grupal del colectivo social (discusión de grupo), se parte de las “hablas individuales” para llegar finalmente al “habla compartida”, siendo el proceso de constitución de grupalidad un reflejo de los discursos sociales constructores de realidades comunes, en tanto manifestación de los efectos de la tensión entre los discursos personales y grupales (Ibáñez, 2000).

4.5 Selección de participantes del estudio y de material secundario

Para efectos de esta investigación, se generó una estrategia de selección de los documentos de fuentes secundarias, y otra para la producción primaria de información.

a) Selección de fuentes secundarias:

La selección de documentos sobre políticas públicas hacia “infractores” se realizó respecto de la planificación, evaluación y ejecución de éstas, en un plazo posterior a la puesta en marcha de la ley penal adolescente (2007). Para lo anterior, se seleccionaron la última versión de las orientaciones técnicas de los sistemas de medio libre, semicerrado y cerrado

(seis en total) y un video de SENAME (el único existente) acerca de la propuesta hacia “infractores de ley denominado “SENAME- Justicia Juvenil”. Las orientaciones técnicas son las siguientes: Programa de Libertad Asistida (2009), Programa de Libertad Asistida Especial (2012), Programa de Servicios a la Comunidad y Reparación del Daño (2012), Centros Semicerrados (2013), Centros de Internación Provisoria (2011) y Centros de Régimen Cerrado (2011).

La selección de documentos referidos a organizaciones de la sociedad civil se realizó en torno a un criterio del lugar que tienen respecto de la intervención, sintetizado en a) su alcance (internacional, nacional o regional); b) el desarrollo o no de investigación sobre la intervención hacia infractores de ley; y c) el constituirse o no como ejecutores de la política pública. De este modo, se seleccionó una organización de alcance internacional que desarrolla investigación pero que no ejecuta programas (UNICEF), una organización nacional que desarrolla investigación acerca de la intervención pero que no ejecuta programas (Paz Ciudadana), una organización nacional que desarrolla investigación acerca de la intervención y que ejecuta programas (Corporación Opción) y otra organización de carácter regional que no desarrolla investigación y que ejecuta programas (Asociación Cristiana de Jóvenes).⁶ Se seleccionó un documento de cada organización, de acuerdo a la proximidad que tuviesen con la temática abordada (intervención hacia “infractores de ley”), según el criterio del experto consultado⁷.

De este modo, en el caso de UNICEF⁸ se escogió el documento “Hacia una reforma integral del sistema penal de adolescentes en Chile: el desafío de la especialización”. Respecto de la corporación “Opción”⁹, se seleccionó “Avances y desafíos: a cinco años de la Ley n° 20.084, de responsabilidad penal de los adolescentes”. Sobre la fundación Paz Ciudadana, se escogió el documento “Estudio sobre modelos de intervención y administración de

⁶ La priorización de estas instituciones de la sociedad civil la realicé desde la revisión de las propuestas que diversas organizaciones realizan en torno al foco del estudio y una entrevista a un experto en la temática, Dr. Rodrigo Sepúlveda, académico de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

⁷ Dr. Rodrigo Sepúlveda, académico de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

⁸ En el caso de UNICEF- Chile, en el periodo posterior a la promulgación de la ley de responsabilidad penal de adolescentes, se trata del único documento elaborado de modo autónomo respecto del trabajo hacia “infractores de ley”.

⁹ Es interesante hacer notar que Corporación Opción, antes de ser promulgada la ley, desarrolló una serie de propuestas críticas al sistema de administración de justicia; no obstante, con posterioridad a dicha promulgación, sólo existe este documento escrito de la presentación oral ante el congreso (seleccionado para este estudio), junto con un documento de trabajo que presenta un sistema de “evaluación de complejidad”, destinado a optimizar los procesos de desistimiento.

centros privativos de libertad en la reforma penal adolescente”. En el caso de la Asociación Cristiana de Jóvenes, se seleccionó el módulo de trabajo “Responsabilización del Delito”. Es importante hacer notar que este módulo de trabajo tiene características mixtas, al contener material textual y visual (diagramas y fotografías).

b) Selección de sujetos para las entrevistas:

Par la selección de los participantes del estudio se realizó un muestreo estructural (Alonso, 1998; Ibáñez, 2003), desde el cual se apunta a que la muestra seleccionada sea representativa de las conversaciones típicas que sobre el foco de estudio desarrollan los grupos sociales de referencia. Se asume así que los participantes de una conversación reproducen el discurso social en el cual están inscritos, y que forma parte del habla cotidiana de sus integrantes. De modo extensivo, las instituciones u agrupaciones sociales adscriben a posiciones sociales que se expresan en específicas construcciones ideológicas sobre aspectos sociales, contribuyendo a la conformación del sentido común en la sociedad y la cultura (Berger y Luckmann, 2001).

Se realizaron seis grupos de discusión con integrantes de equipos de intervención de la región de Valparaíso, en cada uno de los niveles de ejecución existentes en la red SENAME (cerrado, semicerrado y medio libre). Conjuntamente, se realizaron nueve entrevistas en profundidad semiestructuradas a sujetos pertenecientes a dichas instituciones.

Los criterios de heterogeneidad fueron:

- a) Nivel de ejecución: cerrado- semicerrado y medio libre.
- b) Localización geográfica del centro de intervención: urbano o rural.
- c) Sexo: hombre o mujer.
- d) Profesional: psicólogo o trabajador social.

Los criterios de homogeneidad fue la pertenencia institucional, en la medida que los participantes de las entrevistas grupales e individuales provinieron de todas las organizaciones colaboradoras de SENAME referidas.

De acuerdo a lo anterior, se realizaron seis grupos de discusión:

Tabla 2. Grupos de discusión según criterios de heterogeneidad

Grupo de Discusión	Género	Tipo profesión	Nivel ejecución	Localidad geográfica
1	4 Hombres 4 Mujeres	2 Psicólogos 2 psicólogas 2 trabajadoras sociales 2 trabajadores sociales	Medio libre	Urbanos(as)
2	4 Hombres 4 Mujeres	Psicólogos(os)	Medio libre	4 Urbanos(as) 4 Rurales
3	4 Hombres 4 Mujeres	Trabajadoras(es) sociales	Medio libre	4 Urbanos(as) 4 Rurales
4	4 Hombres 4 Mujeres	2 Psicólogos 2 psicólogas 2 trabajadoras sociales 2 trabajadores sociales	Medio libre	Urbanos(as)
5	4 Hombres 4 Mujeres	2 Psicólogos 2 psicólogas 2 trabajadoras sociales 2 trabajadores sociales	Medio libre	Rurales
6	4 Hombres 4 Mujeres	2 Psicólogos 2 psicólogas 2 trabajadoras sociales 2 trabajadores sociales	Semicerrado- Cerrado	Rural

Respecto de las entrevistas en profundidad, se asumen las distinciones ya señaladas, incluyéndose una variación en el tipo de profesión (la categoría “Educador de trato directo”).

La siguiente tabla describe la distribución de las entrevistas en profundidad:

Tabla 3. Entrevistas en profundidad según criterios de heterogeneidad

Entrevista	Género	Tipo profesión	Nivel ejecución	Localidad geográfica
1	Hombre	Psicólogo	Medio libre	Urbana
2	Mujer	Trabajadora social	Medio libre	Rural
3	Mujer	Trabajadora social	Medio libre	Urbana
4	Mujer	Psicóloga	Medio libre	Urbana
5	Hombre	Educador trato directo	Semicerrado	Rural
6	Mujer	Educador trato directo	Semicerrado	Rural
7	Hombre	Educador trato directo	Cerrado	Rural
8	Mujer	Psicóloga	Cerrado	Rural
9	Hombre	Trabajador social	Cerrado	Rural

En síntesis, de acuerdo a la producción de material primario y selección de material secundario, el corpus final quedó compuesto de la siguiente manera:

Tabla 4. Material de análisis según componentes



4.6 Prácticas de análisis

Este apartado describe las perspectivas teórico- conceptuales y las propuestas analíticas para este estudio de los dos modos de análisis del material cualitativo: el análisis discursivo y el análisis visual. Ambas prácticas de análisis se insertan en la perspectiva de análisis de dispositivos, orientado al análisis integrado de los mismos.

Análisis del material textual

Este apartado pretende desarrollar la concepción acerca del discurso y su consiguiente empleo como estrategia de análisis. Se plantea la noción de discurso desde la Escuela Francesa del Análisis de Discurso (Iñiguez, L., 2003; Montero, 2013), sustentada fuertemente en la tradición foucaultiana. Esta rama del análisis de discurso manifiesta un interés particular la noción de la Otredad, desde las marcas que deja *lo ajeno* en los enunciados (Montero, 2013).

Desde esta perspectiva, el discurso se le concibe como práctica social (Calsamiglia y Tusón, 2001), la cual no nace ni se agota en la enunciación del individuo o en su producción subjetiva: *“Se renunciará, pues, a ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte (...) no es la manifestación, majestuosamente desarrollada, de un sujeto que piensa, que conoce y que lo dice (...)”* (Foucault, 2005, p. 90). Así entendido, el discurso apunta a una dimensión

que supera la individualidad, en la cual el sujeto recrea, a través de la enunciación, las características de ésta en tanto práctica social.

La interpretación del discurso producido en una específica relación comunicativa tendrá implicancias más allá del plano interpersonal de los participantes, necesitándose enmarcar dicho proceso interpretativo dentro de coordenadas histórico- sociales (Ortí, 1996; Alonso, 1998; Conde, 2009).

En este contexto es el investigador quien pone de manifiesto las referencias sociales del discurso, situando su propia subjetividad como herramienta de análisis, pero con la finalidad de superar la dimensión interpersonal y engarzarla con el orden colectivo (Ibáñez, 2003, p. 344). Es así como desde lo discursivo se tiene acceso al plano colectivo, en la medida que dicho discurso se relaciona con una comunidad de sentido que se manifiesta a través de los entrevistados en el acto de la enunciación (Maingueneau, 1978; Ducrot y Todorov, 2003; Charaudeau y Maingueneau, 2005).

Asimismo, se entiende el discurso como una práctica que emerge en un determinado ámbito de producción, desde el cual adquiere su capacidad de “ser”, desde específicas condiciones de posibilidad. Foucault denomina a este contexto de producción “formación discursiva”, entendiéndola como un “(...) *haz complejo de relaciones que funcionan como reglas: prescribe lo que ha debido ponerse en relación, en una práctica discursiva, para que ésta refiera a tal o cual objeto, para que ponga en juego a tal o cual enunciado (...). Definir en su individualidad singular un sistema de formación es, pues, caracterizar un discurso o un grupo de enunciados por la regularidad de una práctica*” (Foucault, 2005, p. 122- 123).

Se comprende así la emergencia del discurso en un determinado horizonte epistémico, en un sistema o capa desde la cual es producido, siguiendo una serie de normas que posibilitan determinadas prácticas y anulan las posibilidades de otras. Es en este punto que se hace pertinente definir al enunciador de éste en tanto posición antes que como individuo, en la medida que su articulación enunciativa responde, antes que a sí mismo, a las posibilidades que dicha formación discursiva le permite: “*El sujeto asume el estatus de enunciador que define la formación discursiva en la que se encuentra*” (Iñiguez, 2003, p.

6). En este sentido “se hace sujeto” en la medida que ocupa y recrea una posición social determinada a través de la enunciación de determinadas prácticas discursivas.

Es importante precisar que la alusión a esta formación discursiva refiere a reglas que no se agotan en el marco del lenguaje, sino que más bien son vehiculadas por éste, en el seno de regularidades sociohistóricas que superan los límites del uso de signos lingüísticos” (Recio, 1996).

A este respecto, no se trata de negar la constitución de los enunciados desde el lenguaje, sino que más bien considerar a los discursos en tanto prácticas sociales que constituyen realidad, más allá de la noción representacionista del lenguaje: “*Se trata de hacer aparecer las prácticas discursivas en su complejidad y en su espesor; mostrar que hablar es hacer algo, algo distinto a expresar lo que se piensa, traducir lo que se sabe, distinto a poner en juego las estructuras de una lengua*” (Foucault, 2005, p. 351).

Esta noción remite a uno de los elementos centrales de la concepción foucaultiana del discurso, en la medida que éstas “*tratan de la emergencia de un ámbito donde algo puede ser objeto de una forma delimitada, de la posibilidad históricamente recortada de subjetivación de los sujetos*” (Recio, F., 1996 p. 632). De esta manera, la práctica discursiva describe el recorte de una silueta de los objetos o los sujetos, pero desde afuera de los mismos, al no ser estos márgenes una propiedad intrínseca sino que más bien una posibilidad que emerge de condiciones estructuradas históricamente.

Para el particular análisis que se desarrollará en esta investigación, es importante profundizar sobre algunos elementos ya descritos. Como ya se mencionó, el acto de la enunciación es el proceso por el cual el enunciador convierte ‘la lengua’ en ‘discurso’, y se coloca en posición de hablante por medio de índices específicos (Ducrot y Todorov, 2008). Por tanto, el discurso en tanto acto comunicativo se encuentra nutrido de referencias de subjetividad denominadas “deícticos”, desde los cuales los enunciadores indican sus propias posiciones, en términos de marcadores de subjetividad en el habla. Así entendido, el análisis de discurso se propone la búsqueda del modo en que los hablantes se inscriben en los enunciados que producen (Ducrot y Todorov, 2008).

De modo complementario, se considera relevante la alusión a la dimensión de verosimilitud lógica del discurso (Jociles, 2001), desde la cual cobra relevancia el encadenamiento lógico de los argumentos del hablante orientado a generar “efectos de verdad”, entendiéndose como “(...) *el arte de persuadir (...) el arte de encadenar los significados ocultando el encadenamiento, operando mediante el razonamiento y la argumentación en el plano ideológico del discurso*” (Jociles, 2001, p .10). La identificación de estos argumentos lógicos permitirá entonces la develación de las estrategias discursivas que permiten sostener la verosimilitud de lo dicho.

Análisis del material visual

Este apartado se desarrolla en dos secciones. En la primera, se realiza una reflexión en torno al estatus de la imagen como fuente de investigación y análisis cualitativo, desde su cualidad de producción sociocultural, mientras que en la segunda se describe el análisis propuesto en esta investigación. Ambas secciones se desarrollan a continuación:

a) Desde la investigación cualitativa en ciencias sociales, se puede apreciar un énfasis en la producción de estudios que se centran en el análisis textual (discursivo o de contenido), o en descripciones etnográficas centradas en las acciones de grupos sociales. Si bien existen corrientes disciplinares que han desarrollado áreas particulares de trabajo como la antropología y sociología visual (Banks, 2008), e incluso hay quienes preconizan la llegada de la cultura visual como un nuevo campo de estudio (Rose, 2001), no es menos cierto que no se trata de corrientes predominantes en el estudio de las ciencias sociales (Fernández y Hermansen, 2009). Complementariamente, tampoco existe un consenso respecto del cómo desarrollar el análisis de materiales visuales, generándose una suerte de “bruma metodológica” (Hernández, 2006), lo que restringe su uso a los principios generales que los sustentan antes que al particular método propuesto.

Esta condición, lejos de ser una limitante, permite el desarrollo de *artesanados metodológicos*, entendidos como propuestas particulares de producción y análisis cualitativo, sustentados tanto en principios epistemológicos y conceptuales generales

asociados a este campo, como en el particular objeto de estudio del que se trate (Fernández y Hermansen, 2009).

La noción de artesanado es particularmente relevante en las investigaciones que emplean una diversidad de fuentes y materiales para su desarrollo. En particular, es un desafío respecto del análisis de dispositivos, que conlleva la *posibilidad* (no la necesidad) de incluir diversas fuentes (discursos, prácticas, material visual/audiovisual, entre otros).

Desde lo anterior, es relevante el desarrollar una reflexión inicial que de cuenta de las perspectivas epistemológicas y teórico- conceptuales subyacentes al análisis de materiales de orden visual, en la perspectiva de la integración semiótico- material (Piper- Shafir, Fernández-Droguett e Iñiguez- Rueda, 2013) o en una lógica multimodal de análisis discursivo y visual (Manghi, 2009).

Para abordar el análisis cualitativo del material visual es necesario reflexionar respecto de los modos de concebir la noción de *imagen*. Al respecto, una primera aproximación la entiende en tanto espejo de lo real, desde la cual se constituye en un ícono del referente, ligándose a éste por analogía o semejanza (Banks, 2008). En la medida que es sólo representación, la imagen se vacía de todo código, siendo su grado de cercanía respecto de su referente la única dimensión de ponderación. En esta clave de comprensión, el material visual tiene relevancia en tanto documenta un hecho real, eliminándose toda expresión cultural y social respecto de su producción e interpretación.

Desde una segunda perspectiva, la imagen es conceptualizada como un símbolo, en tanto resultante de un proceso de construcción desde coordenadas socioculturales (Lobo, 2010). Así entendido, la dimensión visual es irreductible a su referente, en la medida que este último nada dice acerca de su sentido, ya que si bien puede estar marcada por éste (como en el caso de la fotografía en tanto “huella”), el instante o modalidad de ligazón es momentáneo y/o no determinante, saturándose de elementos culturales en su producción e interpretación. A este respecto, se le concibe como una construcción social ligada con los modos de producción, circulación y consumo que la constituyen (De Souza-Martins, 2002).

En esta segunda perspectiva, la imagen se concibe en tanto mensaje, con estatus de equivalencia respecto de manifestaciones lingüísticas, y a la vez como modalidad específica de comunicación de sentido (Crenzel, 2009).

En relación a las reflexiones precedentes, el análisis semiológico posibilita enfatizar la función pragmática de la imagen, en la medida que se le concibe con un potencial comunicativo respecto del sentido sociocultural que lo constituye. De esta manera, da cuenta de una lectura intersubjetiva de fenómenos sociales, constituidos en conjunto con elementos discursivos desde una lectura semiótico- material (Piper- Shafir, Fernández- Droguett e Iñíguez- Rueda, 2013).

b) Para el análisis del material visual (videos, fotografías y diagramas), he desarrollado un análisis cualitativo que se sustenta en elementos generales del análisis semiótico propuesto por Barthes (1986; 1993), en complementariedad con la reflexión precedente. Dicho autor distingue en el material visual dos niveles de análisis:

- i. Nivel denotativo, el cual se centra en la caracterización descriptiva de la imagen, tomando elementos figurativos globales y/o particulares que se definen como evidentes en la escena en cuestión. En analogía con el análisis discursivo, se asemeja a la paráfrasis del corpus.
- ii. Nivel connotativo, referido a los significados complejos que posibilitan una lectura de la imagen, en términos interpretativos. Este nivel depende de cómo dichos significados se relacionan con otros símbolos y signos presentes en el mensaje y fuera de éste. Por lo anterior, se trata de una dimensión que se constituye desde la intertextualidad, enlazando el material en particular con otros similares, y con símbolos culturales (de género, clase social, étnicos, entre otros).

Desde esta distinción, el material visual en tanto mensaje fue analizado en ambos niveles, orientando dicho análisis al estudio de los distintos sistemas de signos presentes en dicho mensaje. Así entendido, se procede a la fragmentación de la imagen, para poder identificar los signos que la conforman y la articulación específica que presentan (Gordo y Serrano, 2008). En función a este análisis, se desarrolló la articulación con el análisis discursivo, de

acuerdo al componente correspondiente y a la particular distinción que emerja de dicho nivel¹⁰.

Asimismo, se integra a este análisis la descripción del modo particular en que se manifiesta la imagen analizada, en el entendido que no es lo mismo el formato de cómic que el publicitario o el fotográfico. De esta manera, se apela a que las imágenes se estructuran como narrativas, creando cadenas de asociaciones que estructuran códigos; de este modo, una imagen particular hace referencia no sólo a sí misma, sino a otros conjuntos de imágenes, en términos de similitudes y de diferencias. Así expresado, las imágenes pueden formar parte de “géneros”, diferenciándose de otros conjuntos y a la vez adquiriendo particulares maneras de ser interpretadas.

Descripción del proceso de análisis conjunto del material textual y visual

Para el análisis del material discursivo y visual, se propone un análisis integrado que conlleva los siguientes pasos:

- i. Cada grupo de textos fue leído al menos tres veces, realizando anotaciones sobre el material con el fin de interiorizarse de su contenido y establecer las primeras hipótesis de trabajo. El material visual se revisó varias veces, tomando notas de los elementos relevantes e impresiones generales. Dichas hipótesis e impresiones preliminares fueron incorporadas en los archivos de registro de la investigación, para ser cotejados en etapas posteriores.
- ii. Se incorporó el material textual y visual en formato digital, agrupado según su origen (equipos de intervención, política pública y organizaciones de la sociedad civil) al programa de análisis cualitativo Atlas ti, versión 1.6.0
- iii. Se realizó un análisis temático preliminar a través de la codificación del material textual y visual (codificación de primer nivel o codificación abierta). Cada componente (equipos de intervención, políticas públicas y organizaciones de la

¹⁰ El nivel denotativo se desarrolló de modo explícito en el programa de análisis (Atlas Ti) pero no en el apartado “Resultados”, dado que se trata de un momento (descriptivo) dentro del análisis visual que no tiene el talante analítico- interpretativo de dicho apartado.

sociedad civil) fueron analizados por separado. Se delimitaron en la totalidad del material de análisis (desde los tres componentes) 4.557 citas (textuales y visuales), organizadas en 388 códigos de primer nivel.

- iv. El material así ordenado se agrupó en ejes semiológicos, de acuerdo al análisis del material textual y visual detallado anteriormente; se constituyeron así las cinco configuraciones de alteridad y las seis estrategias de acción. Se integraron y cotejaron las anotaciones del cuaderno de investigación y las notas de los anillados con el análisis y las anotaciones emergentes (memos).
- v. Para el desarrollo del objetivo específico 3 (relación entre el 1 y 2), se realizó un resumen de cada uno de los objetivos específicos (configuraciones y estrategias de acción), para luego generar mapas conceptuales de sus elementos y relaciones. Desde la revisión sistemática de las síntesis y de los mapas conceptuales, emergió la articulación entre configuraciones y estrategias, dando cuenta de las racionalidades del dispositivo.

Para ejemplificar la propuesta de análisis del material visual, se detalla a continuación un ejemplo de análisis de la imagen O.T. Vid (7:1), correspondiente al video “Justicia Juvenil: ¿cuál es la labor del SENAME?”

Figura 2. Ejemplificación análisis material visual



Los pasos realizados son los siguientes:

- i. Se seleccionó el material audiovisual (video) según los criterios muestrales referidos en el apartado metodológico respectivo. En este caso, corresponde al video

“SENAME- Justicia Juvenil”, clasificándose como un documento primario del componente “Políticas Públicas”.

- ii. Se incorporó este documento primario al programa Atlas ti, dentro de la unidad hermenéutica correspondiente al componente “Políticas Públicas”.
- iii. Dicho video fue analizado de modo global, para luego seleccionar diversos segmentos de acuerdo al foco de investigación (la imagen corresponde a uno de los segmentos seleccionados: unidad hermenéutica “Políticas Públicas”, documento primario 7, cita nº 1 [7:1]).
- iv. El primer nivel de análisis que se desarrolló fue la particular modalidad escogida para transmitir el mensaje: un video de dibujos animados. Lo anterior permite preguntarse acerca de este especial formato, en términos de lo que se quiere transmitir y de cómo se representan los personajes y el contexto, como una primera aproximación a la dimensión de sentido¹¹; en este caso, se propone la referencia al imaginario de la infancia, remarcándose desde allí las consecuencias asociadas para la interpretación de la imagen. Este nivel permite aumentar la comprensión del mensaje que se quiere transmitir, permitiendo clarificar el contexto para el desarrollo de la dimensión connotativa.
- v. Se realiza una descripción general de la escena, así como de sus elementos relevantes (nivel denotativo). Esta descripción permite resaltar su estructura global, desde donde se articulará la dimensión connotativa. En este caso, se describe la edificación y su distribución espacial junto con otros elementos relevantes, a la vez que se describen dimensiones tales como el color y los planos en que la imagen se construye.
- vi. Se desarrolla el nivel connotativo del análisis, en tanto interpretación del sentido de la escena comunicada. En la imagen referida, aparecen tensiones entre planos (la imagen hogareña del primer plano, versus las rejas en un segundo plano), entre

¹¹ La intención no es aquí el desarrollar esta dimensión, sino esbozar este elemento como relevante para contextualizar el análisis de las imágenes seleccionadas.

estructuras (la casa versus la caseta de gendarmería; la puerta y el jardín, versus las rejas), proponiéndose una interpretación lo más integrada posible de estas oposiciones.

- vii. Esta imagen, dadas las múltiples distinciones de sentido que emergen, no se categoriza en tanto cita en un primer nivel (codificación abierta), sino que se integra directamente en uno de los ejes de análisis semiológico- discursivos. De este modo, la escena señalada forma parte de la configuración de alteridad “Ser adolescente”.
- viii. El análisis propuesto se articula con el análisis discursivo, integrándolo al apartado correspondiente del capítulo “Resultados”.

Es importante señalar que el material visual recopilado, tanto por su densidad y presencia en relación a cada componente, es de menor volumen que el discursivo; esta condición no permitió generar ejes de análisis independientes. Conjuntamente, también es relevante señalar que, con independencia de la cantidad de material seleccionado, el énfasis desde la noción de dispositivo es la descripción integrada, en la medida que responde a una racionalidad que unifica la heterogeneidad (en este caso, referida a la diversidad del corpus); desde esta reflexión, el análisis visual se desarrolló de modo integrado al discursivo.

4.7 Resultados y/o aportes esperados

Se pretende la identificación y descripción de las prácticas productoras de alteridad, así como su articulación desde específicas racionalidades, en el contexto del dispositivo de intervención hacia la álter infancia.

Los aportes de esta investigación se visualizan en tres niveles:

1. A *nivel conceptual*, aporta a la comprensión intersubjetiva de la relación entre infancia y delincuencia, desde una *perspectiva crítica* de las relaciones sociales. De este modo, se promueve la comprensión de la problemática y de los sujetos en tanto posibilidades, y no

como manifestaciones objetivas (Montero y Montenegro, 2006; Montero, 2010), contribuyendo a deconstruir la específica relación entre infancia y delincuencia.

2. A nivel *ético-político*, facilitará la visibilización de las tensiones entre la perspectiva garantista y la proteccional en la constitución de las infancias, aportando al debate sobre los procesos de criminalización en la intervención, y al cuestionamiento sobre las perspectivas estigmatizadoras y excluyentes (como por ejemplo, la *seguridad ciudadana*) en torno a estas específicas concreciones de infancia.

3. A nivel disciplinar, permitirá una perspectiva de intervención de carácter situado, lo que redundará en el mejoramiento de la flexibilidad en los programas y líneas de intervención hacia la infancia, reduciéndose la brecha entre el diseño y la operacionalización. Conjuntamente, posibilita desarrollar una perspectiva compleja de los procesos de intervención (Alfaro, 2009; 2013), en especial respecto de las dinámicas de subjetivación, alejándose de visiones que presentan al individuo como eje explicativo (Piper, 2002).

5. RESULTADOS

Este capítulo se organiza en relación a los objetivos específicos de la investigación, en orden a responder al objetivo general del estudio: “Comprender los procesos de construcción de alteridad en el dispositivo de intervención hacia la álder- infancia”. De este modo, se presentan tres secciones, respondiendo respectivamente a cada uno de los objetivos específicos.

Los resultados se presentarán en relación a las fuentes de producción del material cualitativo, que operacionalmente los he llamado *componentes*: los equipos de intervención, la política pública y organizaciones de la sociedad civil. Estos componentes son a su vez los nodos de la red de intervención social considerada para el estudio, la cual es heterogénea en su constitución, pero homogénea respecto de su cualidad de estar inscrita en una *red de sentido*.

Para efectos *metodológicos*, se ha asumido la noción de práctica social de intervención hacia la álder- infancia (detallada en el apartado correspondiente) compuesta de *configuraciones de alteridad y estrategias de acción*, en tanto dimensiones de dicha práctica de intervención (Casas, 2003). El énfasis metodológico da cuenta del carácter de definición operacional de las configuraciones y estrategias, en la medida que su distinción sólo se propone en términos analíticos, ya que conceptualmente se encuentran integradas en la noción de práctica social.

De acuerdo a la reflexión desarrollada, las configuraciones de alteridad dan cuenta de las construcciones que realizan las y los operadoras(es) en el contexto de la intervención, respecto de los niños y niñas incorporados a la sanción penal. Estas configuraciones son producciones de carácter histórico- cultural, recreadas en la práctica de intervención desde el saber sociotécnico.

Por su parte, las estrategias de acción describen conjuntos de operaciones en relación a la álder – infancia, tendientes a generar secuencias estructuradas de actuaciones, orientadas hacia fines determinados. Estos fines no necesariamente son explícitos o derivados de la dimensión programática, siendo antes que todo expresiones de las *lógicas del hacer*, en

tanto sentido práctico. Como emergente del análisis, se propone que las estrategias de acción se articulen en estrategias del conocer (orientadas a la comprensión del otro) y estrategias del transformar (dirigidas al cambio en el otro).

Como se podrá observar en la descripción de los resultados, las configuraciones de alteridad y estrategias de acción se relacionan recíprocamente, en tanto manifestaciones del sentido práctico de la intervención.

En relación al tercer apartado, se propone la descripción de las racionalidades prácticas *del deseo* y de *la exclusión*, en tanto explicitación de las lógicas que constituyen el dispositivo de intervención en su cualidad de red de sentido. Se propone que dichas racionalidades articulan tanto las dimensiones discursivas y no discursivas, como también las estrategias y configuraciones, delimitando las características particulares del dispositivo.

Respecto del primer y segundo apartado, la tabla siguiente sintetiza el orden propuesto:

Tabla 5. Configuraciones y estrategias según componentes

	<i>Componente Interventores</i>	<i>Componente Políticas Públicas</i>	<i>Componente Organizaciones Sociedad Civil</i>
<i>Configuraciones de Alteridad</i>	Desde la marca: el baile de los que sobran Desde el riesgo: ojalá no encontrármelos Desde la autodeterminación: es razonable elegir	Ser adolescente: naturalizar el déficit, invisibilizar el contexto	Los otros: estado del arte sobre la segregación
<i>Estrategias de acción del Conocer</i>	Explorar y Olfatear	Te estamos mirando	Trozando
<i>Estrategias de acción del Transformar</i>	Yo lo hice	Aprender, asumir y reconocer	La transformación normativa

5.1 Descripción de las configuraciones de alteridad

Según lo ya descrito, las configuraciones de alteridad serán presentadas de modo secuencial, correspondiendo las primeras tres al componente de interventores, luego al

componente políticas públicas, y finalmente al componente de organizaciones de la sociedad civil. El diagrama muestra las configuraciones a desarrollar:

Figura 3. Configuraciones de alteridad



El objetivo específico a desarrollar es “Identificar y describir configuraciones de alteridad acerca de niños y niñas criminalizados en los equipos interventores, en instituciones de la sociedad civil y en el diseño de políticas públicas”.

i. Desde la Marca: El Baile de los que Sobran

Esta configuración de alteridad delimitada en el “Componente Interventores Sociales” propone la construcción de la alteridad desde la señalización excluyente, en tanto producción social materializa dicha exclusión desde tres tipos de marcas: a) socioculturales; b) sociointerventivas; y c) médico- sanitarias, promoviendo el control punitivo.

a) Desde el marcaje sociocultural entendido como el estigma derivado de la construcción del otro en la sociedad y la cultura, se desarrollan procesos de configuración de alteridad que junto con constatar la diferencia, la significan desde la desvaloración. De este modo, la subvaloración estética (fealdad) y funcional (dañada) se erigen en tensión con la infancia valiosa y bella, contenida tradicionalmente en espacios y modalidades cotidianos del “nosotros”:

“(...) bueno, a mí con el tema de la infancia me cuesta como asimilar a la idea sobre a que, me imagino a mis sobrinos que los veo como a unos infantes por decirlo así, me imagino la escuela con niños (...) no los veo como iguales a todos, en la misma situación, están en un mismo tiempo y ciudad puede decirse pero con distintas realidades (...)” G.D. (5:7). “(...) con los jóvenes que estoy trabajando, con los niños que no van a la escuela, me cuesta decirles niños a ellos, entonces ahí quedo medio complicado (...) G.D. (5:61)”. “(...) no podría quizás hablar de ese otro tipo de niños, tipo de infancia por decirlo de alguna manera, me la imagino escolarizada así como básicamente, la infancia escolarizada, metida en la escuela (...)” G.D. (5:8). “(...) de repente como que nosotros conociéramos la infancia desde el otro lado de la moneda, por así decirlo, como que conocemos la parte, entre comillas, fea de la infancia (...)” G.D. (1:70). “(...) es que no trabajai con lo bonito, trabajai con lo más triste, con lo más feo, con lo más dañado (...)” G.D. (1:71).¹²

Así expuesto, se describe una tensión entre la significación de la “infancia imaginada” y la particular infancia intervenida (“los jóvenes que estoy trabajando”), al asociar la infancia tradicional al ámbito escolar y al contexto familiar tradicional, en contraste con la álter-infancia, significada desde la diferencia (“no los veo como iguales a todos”).

Se trata así de una infancia que responde a una normativa social distinta (“tienen otros códigos”) y desvalorada desde la dimensión estética-valorativa (“la parte fea”, “lo más dañado”), legitimándose un ejercicio homogenizador y excluyente que dificulta su estatus de legitimidad.

En esta misma lógica de construcción de alteridad, se desarrolla la significación en torno a la estigmatización y la invisibilidad de sus existencias:

(...) por lo general un número significativo son chicos que durante toda su trayectoria no le han importado a nadie, finalmente son chicos que sienten que son invisibles, son los de los prisioneros de los que sobran, son los que en el colegio son los estigmatizados, son los que nunca nadie espera mucho de ellos ese viene el tema como de la desesperanza aprendida (...)” E.E.P., F. (9:56). “(...) si tú les vas a hacer visitas domiciliarias a mí me ha tocado hacer visitas domiciliarias como educadora, y siempre estos cabros viven en las casas que no tienen número, en las poblaciones que no tienen calle (...)” E.E.P., F. (12:27).

El álter se construye en relación a la indefinición del agente que invisibiliza y estigmatiza, contenido en expresiones tales como “nadie” y reforzado por la analogía al “baile de los que sobran”, en tanto manifestación del actuar indeterminado del “sistema”. Por oposición, esta crítica resalta la capacidad del(la) interventor(a) de visibilizarlos(as), potenciando su legitimidad de enunciación. Se genera así un efecto de realidad que se orienta a delinear modos de ser centrados en la exclusión (irrelevante, invisible, sobrante, estigmatizado),

¹² La nomenclatura del origen de las citas se encuentra en el apartado “Anexos”.

potenciado por la invisibilización del espacio en que se habita (casas y poblaciones inubicables), realizando la condición de ser vidas irrelevantes.

Otro aspecto de la marca sociocultural se manifiesta en torno a la opinión de los y las participantes sobre las denominadas “detenciones ciudadanas”.

“(…) también dicen no que este criminal, que usa la violencia, que golpeó a la señora y la arrastró para quitarle la cartera y que estamos haciendo nosotros ahí en ese momento en que se está deteniendo a ese joven, con un pie encima, pegándole patadas en la cara diciéndole que es un criminal que no vale la pena vivir, te estás convirtiendo en el mismo tipo de personas en las que estás recriminando y el mismo tipo de conductas y comportamientos que estás recriminando” G.D. (3:47). “(…) dónde está esa mirada de qué estoy haciendo yo también como para no hacer lo mismo que hacen los otros, si uno ve los videos de la mayoría de los videos de las detenciones ciudadanas, son súper violentos y muchas personas aprovechan el momento para desquitarse y no tienen nada que ver con el tema y pasan por ahí se encuentran con el joven que está detenido y se desquitan” G.D. (3:48).

Es relevante señalar la detención descrita por el (la) enunciador(a) desde la paradoja de la transformación en la que, en el intento de anular la “acción criminal” del otro, puedes transformarte en lo que desvaloras. Se connota así la necesidad de seguir siendo “como nosotros”, sin caer en convertirse “en el mismo tipo de persona”.

Lograr el alejamiento requerido para conservar el orden de las cosas es riesgoso, pues necesita de “no hacer lo mismo que hacen los otros”. El transformarse en el otro desde la acción es visibilizado como una posibilidad cierta, por lo cual se requiere de la acción de distanciarse de la alteridad desde la autoobservación del Yo, en tanto ejercicio de actualización de la diferencia.

Desde lo anterior, emerge la significación del otro desde la diferencia esencial (como un “tipo de persona”), en tanto distante (hay que alejarse de ésta), violento (golpeó a la señora), peligroso (“criminal”) y fuera de la condición humana (“no vale la pena vivir”).

b) Desde el marcaje sociointerventivo referido al estigma derivado de la relación sociotécnica, se connota el álder como alguien que puede marcar y que a la vez es marcado en el contexto de las operaciones e instituciones de intervención social. Respecto a la primera distinción (“puede marcar”), se aprecia un accionar desarrollado a través de una manifestación “material” que pretende erigirse como sustento objetivo de la diferencia:

*“(...) en mi casa me dicen **tienes olor entre chivo y fierro** me decían, como que vas al campo entre olor a eso y a eso otro y yo **no me sentía**” G.D. (6:87). “Exactamente, **es un olor extraño**” G.D. (6:89). “Pero es que **la contaminación existe**, todos terminamos contaminados **adentro**, es imposible no salir con **olor a cana**” G.D. (6:86).*

Se propone así la existencia de un marcador material sensible (“*un olor extraño*”) que los niños y niñas encarcelados irradian y contagian. Se connota esta característica desde la extrañeza, que deriva en una manifestación objetiva (“*la contaminación existe*”), invasiva, incontrolable y no deseada, en un símil a las marcas dejadas por la peste. El “*olor a cana*” promueve la construcción estigmatizada de la alteridad, en tanto manifestación indeseable del “*adentro*”.

Es importante reseñar que la acción del álder de contaminar al (la) interventor(a) opera en un doble sentido: por una parte, define al álder como un(a) agente que marca, pero a la vez dicha acción, en su condición de indeseada y rechazada, promueve su segregación en tanto agente contaminante.

Complementariamente, los y las interventores(as) construyen una posición de enunciación en la cual se presentan como testigos de la estigmatización, desde la cual enfatizan el marcaje en el contexto de procesos posteriores al encarcelamiento:

*“Las instituciones públicas y las Fuerzas armadas **tienen acceso** a esa información, es un sistema especializado **para inscribir condenas de jóvenes** en la RPA, pero los que venían de antes sí tienen **papeles de antecedentes con anotaciones**” E.E.P., F. (9:67). “(...) **los que no tienen tanta trayectoria delictual se dan cuenta que tienen el papel de antecedentes manchados**, como dicen ellos, pucha y cuando terminen la sanción **recién pueden, se puede limpiar** y pueden optar a algún trabajo” E.E.P., F. (8:15). “(...) **uno puede intencionalarlo** puede motivarse a trabajar, **pero** la oferta que hay afuera, el sistema, lo vuelve a castigar **el joven va a volver a robar**, porque no está la oferta necesaria” E.E.P., F (14:16).*

Así expresado, el discurso deviene en una modalidad descriptiva (“*sistema especializado...*”) respecto de la manera en que los álder significan la marca (“*antecedentes manchados, como ellos dicen*”) en torno a las consecuencias en el ámbito integrativo-laboral.

Se desarrolla así una construcción del álder que discurre entre aspectos puramente formales (“jóvenes” a quienes se inscriben en el sistema de registro) y la distinción “alta- baja trayectoria”, respecto de la cual se problematiza la marca como exclusión social. La

producción de la alteridad se connota así desde la tensión adentro (espacio “nuestro”, de la comprensión y orientación) y afuera (espacio “del sistema”, de la incompreensión y falta de ofertas), en tanto oposición que externaliza pero a la vez indefine a su autor(a).

En otra vertiente argumentativa, se estigmatiza al otro concibiéndolo como *producto vulnerado* desde las instituciones sociales mandatadas para protegerlos:

“(...) se estigmatiza se criminaliza, niños de SENAME, entonces desde ahí yo creo que la infancia está mucho más presente en lo conceptual, referidos como niños y niñas, como adolescentes, más que en lo real en lo que pudiéramos hacer efectivamente con los chicos sujetos de derechos” G.D. (5:6). “(...) y en realidad la infancia de los jóvenes que nosotros atendemos, como decía ha sido muy vulnerada también, casi todos han pasado por hogares de protección, otra realidad en realidad” G.D. (1:19). “Son producto de la marginalidad, de la inoperancia de los gobiernos de todo tipo por no haber hecho proyectos de vivienda para la gente de clase baja como corresponde, son producto de eso” E.E.P., F. (12:100). “(...) ¿por qué culpa tienen cuando son pequeños, cuando tienen un año? ¿acaso se nace delincuente? ¿O se hace delincuente? No se nace delincuente, se hace delincuente porque la sociedad te margina, porque la sociedad te lo impone (...)” E.E.P., F. (12:101).

Se sostiene así una tensión crítica entre “lo conceptual” (matriz ético- teórica de constitución de la infancia) y “lo real”, en que la expresión “*niños de SENAME*” refiere precisamente a esta última en tanto emergente de dicha tensión.

Complementariamente, se reafirma el marcaje desde la vulneración como algo que ocurre en una temporalidad pasada (“*ha sido muy vulnerada*”), respecto de una condición del otro que ya no existe (“*la infancia de los jóvenes*”), en torno a una situación de tránsito institucional (“*han pasado por*”). Se destaca así la condición del áter como producto “ya terminado”, respecto del cual sólo cabe describir las circunstancias de su producción.

Desde las anteriores referencias, se significa al áter como *producto socialmente marcado*, desde la relación parte- todo que generaliza desde la ejemplificación particular (“*marginalidad, inoperancia de los gobiernos, proyectos de vivienda*”), y que se sintetiza en la paranomasia “*no se nace delincuente, se hace delincuente*”.

Estos efectos retóricos apuntan a convencer respecto de la metáfora de la sociedad como una *fábrica de delincuentes*, lo que produce como efecto la desresponsabilización individual y social sobre la delincuencia. A su vez, promueve la indiferenciación de sus

causas en generalizaciones externas e indiferenciadas (el gobierno, la sociedad, los proyectos, la marginalidad), imposibles de enjuiciar.

Es necesario destacar que los y las interventores(as), si bien desarrollan una crítica al contexto sociocultural segregador, *no se encuentran al margen* del dispositivo de producción de alteridad. Desde lo anterior, hay que distinguir entre el posicionamiento enunciativo (la pretensión de ser testigos de la segregación que los demás hacen) y el posicionamiento como agentes reproductores del operar de dicho dispositivo, tensión que da cuenta del carácter complejo de la intervención social.

c) Desde el marcaje médico- salubrista, se propone la construcción del álder desde dos ejes: la noción de enfermedad (diagnóstico, predicción y sanación), determinando la categorización en crónicos- refractarios y agudos- recuperables; y la metáfora del contagio, construyéndose el álder en analogía con un vector patógeno.

c.1) Respecto del marcaje en torno a la noción de enfermedad, éste se sustentan en la retórica médico- salubrista que emplea recursos tales como “*gravedad*”, “*sintomatología*” y “*curso*” para *diferenciar* entre “*población atendida*”. Se manifiesta así un ejercicio de distinción de niños y niñas desde la noción de enfermedad:

*“lo que pasa es que chicos más que tengan así como la **sintomatología súper grave**, desde ahí mismo, desde la **cuestión sintomatológica**, también **no son malos los cursos** que pueden tener, algo así como **el 5% de la población que uno atiende, no hay nada que hacer, se volvió antisocial**, se identificó con la **cuestión antisocial** y es el agresor y no hay vuelta (...)” G.D. (1:140). “(...) **no sé, yo siento que ese 5% que mantiene la conducta delictiva y el compromiso, es distinto al resto de los jóvenes, ya viene comprometido** con esa forma de ver la vida (...)” G.D. (1:149).*

Desde lo anterior, se produce un efecto doble de naturalización de la condición del álder: a) como ejercicio desresponsabilizador de sus condiciones de producción, ya que se transformó en lo que es (“*se volvió*”) por procesos indeterminados; y b) como *enfermo crónico*, en tanto que no existen posibilidades de transformarlo por parte de los y las interventores(as). Esta manera de naturalizar la alteridad la categoriza ocupando un espacio de no retorno (“*no tienen vuelta*”), el que se distingue desde la lejanía y la peligrosidad (“*antisocial*”; “*es el agresor*”).

Es importante señalar que la retórica médico- salubrista define la posición de enunciación desde el saber médico- clínico, siendo el ejercicio de intervención una práctica que se centra en clasificar y predecir:

“(...) y ahí hay un chico que seguramente va a seguir rebotando, y la literatura también lo explica, la experiencia nos dice que ese chiquillo tiene un mal pronóstico (...)” G.D. (1:142). “(...) 30 años, cuarta década, unos de los que sobreviven a la cuarta década empiezan a repetir los síntomas más graves antisociales (...)” G.D. (1:143).

Se define así el lugar del “chico” en el presente y futuro de la intervención desde lo refractario, delimitado desde el saber que confina “la experiencia” a un juego de verificación diagnóstica, respecto del cual se tiene un lugar ya predicho. Este “mal pronóstico” se describe en una lectura de sobrevida, (“los que sobreviven a la cuarta década”), que realza la condición del empleo de la metáfora médica (enfermedad terminal).

En oposición a esta construcción refractaria a la intervención, se presenta el álter desde la modificabilidad:

“(...) ahora el trabajo que uno realiza, la verdad es que si yo, personalmente, y yo creo que el equipo también, así como muchísima fe, muchísima esperanza, porque...porque el otro 95 % si bien efectivamente tiene sintomatología que si bien es grave puede atender, puede modificar (...)” G.D. (1:144). “(...) por ejemplo, hablo de jóvenes que en vez de tener un trastorno de personalidad disocial, figuran como un trastorno de ánimo, eso es mucho más abordable, que no es nada fácil trabajar con un trastorno del ánimo en población juvenil, para nada, pero bueno es mejor que un trastorno disocial, tiene mejor pronóstico (...)” G.D. (1:174).

Esta descripción médico- clínica se enuncia desde un doble lugar: el yo- persona y el nosotros- equipo, en una síntesis que combina la dimensión emotiva con el saber experto. Desde la dimensión emotiva (“muchísima fe, muchísima esperanza”), se representa la posibilidad de transformación del otro como algo necesario y valioso, en la medida que “estos jóvenes” tienen posibilidades ciertas de mejoría. Se consolida así al álter como enfermo agudo- recuperable, respecto del cual se posibilita el ejercicio de sanación.

c.2) De modo complementario, la concreción del discurso médico- salubrista en las prácticas de intervención en sistemas privativos de libertad se caracteriza por desarrollar el marcaje en alusión a la metáfora de la plaga:

“(...) está preso en la cárcel de adultos por 5 años o por tres años, después vuelve acá con toda esa contaminación a este centro, ese es el problema, yo creo que ese es el mayor problema cuando retornan, cuando vienen de cárcel de adultos, porque la contaminación criminógena es terrible” E.E.P., F. (14:28). “(...) entonces en tenerlos privados de libertad mucho tiempo a jóvenes que no tienen un comportamiento delictivo muy extenso es perjudicial, porque se va contaminando, en vez de ir subsanando sus problemas” E.E.P., M. (15:18).

De acuerdo a lo anterior, se significa al otro desde una condición de fragilidad individual ante la exposición a espacialidades contaminadas. Dicho contagio se encuentra asociado a un lugar distinto al del enunciador, desde donde se refuerza la noción de externalidad de la plaga. Se describe así una especie de ruta de la propagación, estableciéndose focos de origen (“la cárcel de adultos”) y focos secundarios que se contaminan (“este centro”), los que se trastocan inevitablemente, dadas las características “terribles” de la contaminación criminógena. Esta alusión terrorífica refuerza el carácter irrefrenable y externalizado de “lo criminógeno”, encarnado en los niños y niñas que portan dicha plaga.

De modo complementario, la dimensión temporal colabora a la configuración de la metáfora de la plaga, en la medida que se describe una situación inicial de menor gravedad, que se complejiza por el tiempo de exposición al foco (“tenerlos privados de libertad mucho tiempo”). Es relevante el resaltar nuevamente el carácter externo del proceso, lo que se refrenda en la tercerización de la enunciación (“se va contaminando”) en tanto dinámica que deviene con independencia del (la) interventor (a).

La significación de la capacidad de contagio de la plaga criminógena es tal, que se postula el salto hacia los y las propios interventores(as), quienes se ven afectados por “el adentro” contaminado:

“(...) las duplas psicosociales, tienen que mantenerse intactas frente a la contaminación de su entorno y yo me agarraba la cabeza a dos manos y me decía, los profesionales están tan piteados como los de adentro en niveles distintos, porque el de adentro se amalgama con los cabros y el de afuera toma distancia y no quiere entrar y no quiere hacer la pega (...)” G.D. (6:83).

De acuerdo a lo señalado, el poder de contaminación no sólo afecta a los niños y niñas encarcelados, sino que a la vez coloniza el ámbito del sujeto interventor(a). La referencia espacial respecto de la contaminación señala la distinción “adentro- afuera”, la cual se traduce en las consecuencias y acciones derivadas de la mayor o menor cercanía al foco: contaminación por proximidad, y alejamiento para evitar el contagio.

Así entendido, el álder es concebido desde la peligrosidad (como agente de contagio) y la fragilidad (como receptor posible del contagio), siendo este binomio reductible a la noción de riesgo (para sí y para otros).

En síntesis, la configuración del otro desde la marca da cuenta del marcaje de orden sociocultural, que desvaloriza la álder infancia en términos estéticos, de capacidad y de visibilidad; del marcaje sociointerventivo, construyéndose como un producto social defectuoso y contagioso, del cual es necesario tomar distancia; y desde el marcaje médico-salubrista, segregándolo desde su condición de enfermo y fuente de contagio.

Desde el Riesgo: Ojalá no encontrármelos

Esta configuración de alteridad delimitada en el “Componente Interventores Sociales” propone su construcción desde la noción del peligro, lo que se traduce en:

- a) la configuración de la álder- infancia desde la relación entre la invisibilidad y la sospecha. Así expresado, el álder se vuelve visible sólo cuando se transforma en vulnerador.
- b) la configuración en tanto peligro potencial, desde la lectura del (la) interventor(a) (testigo de la experiencia de otros y la propia). El riesgo hacia los demás es signado en tanto crítica, mientras que el riesgo propio es signado desde la gestión práctica del riesgo.
- c) la configuración derivada de la segregación espacial del riesgo, en la medida que habita lugares signados como peligrosos.

Desde lo anterior, el álder se construye primeramente como una entidad cuyo reconocimiento no es algo dado, ya que a diferencia de los(as) “niños(as) normales”, su visibilidad se produce sólo cuando trasgrede la ley. De modo complementario, se posiciona como agente del riesgo, en tanto ejerce daño o puede hacerlo en un futuro. Así expuesto, se posiciona como objeto de gestión del riesgo desde las prácticas interventivas.

Las consecuencias de esta configuración de alteridad estriba en la individualización de la responsabilidad por el daño, la esencialización del álder desde la peligrosidad y la

naturalización de las prácticas de coerción como estrategias legítimas para la gestión del riesgo.

a) Desde la invisibilidad y la sospecha, se configura la álder- infancia desde la retórica del riesgo:

(...) no el caso tuyo, el caso mío, pero **ser niño, niña pobre en este país no es tema**" G.D. (6:72). "*(...) es tema, porque son futuros delincuentes, son los que amenazan la seguridad ciudadana, pueden andar haciendo portonazos*" G.D. (6:73). "*Ahora no son tema, son la amenaza futuro que te puedan hacer un portonazo*" G.D. (6:74). "*(...) hoy en día si se reconoce, entre comillas, ciertos derechos, ha habido como un cambio histórico que se ha posicionado a la infancia en ese sentido, pero si en nuestro programa la infancia es como casi una infancia vulneradora... si uno no lo piensa así...en nuestros programas siempre ha sido así*" G.D. (1:7).

El enunciador se posiciona como descriptor crítico del pensamiento de la sociedad, centrado en situar al álder desde la temporalidad futura ("*es tema, porque son futuros delincuentes*"), momento que delimita la posibilidad que se transformen en un peligro. Sobre esta distinción, el presente es una dimensión temporal irrelevante, en la medida que se significa la alteridad desde la invisibilización ("*ser niño pobre en este país no es tema*"). *Ser o no ser tema* se convierte en una oposición entre *invisibilidad* y *peligrosidad*, en tanto que hablar del otro (ser tema) sólo emerge cuando existe una condición de amenaza ("*pueden andar haciendo portonazos*").

De modo complementario al presente invisibilizador, se denota el contraste con la infancia normalizada desde la condición de sujeto infantil de derechos. El momento presente en tanto cambio histórico no ocurre para la alteridad, a la cual se le deniega su carácter de sujeto titular de derechos, proponiéndose una continuidad histórica de esta condición ("*siempre ha sido así*").

Así entendido, desde la trayectoria pasado- presente- futuro se significa sucesivamente la álder- infancia desde la invisibilidad, la denegación y la sospecha, constituyéndose al fin en ("*como casi una*") *infancia vulneradora*, respecto de la cual es legítimo y necesario gestionar el control.

b) Desde su condición de peligro potencial, se vuelve a situar la retórica del riesgo, esta vez en el ámbito de la intervención:

“Dos o tres años con nosotros cuando sabemos que no podemos hacer mucho más ahí hay un potencial, y no estoy discriminando pero es un potencial chiquillo que podría ser un abusador de adulto” G.D. (2:85). “(...) no hay que ver como algo negativo todo lo que traen no son seres que están sufriendo, no lo creo, sufren como cualquier ser humano en este mundo, no hay nada de especial en ellos, si hay una conducta , ahí yo pongo énfasis, hay una conducta que provoca daño” G.D. (4:77).

De acuerdo al análisis, se trata de una posición en la cual el enunciador deja de ser testigo del sentido de otros, para configurar por sí mismo al otro en tanto riesgo potencial (“*ahí hay un potencial*”, “*podría ser un abusador de adulto*”), desde el saber dado por la experiencia (“*cuando sabemos que*”).

De modo complementario, se significa al otro como ejecutor de conductas de daño, las que no responden a características esenciales. Contrario a lo que explícitamente se señala (“*no hay nada de especial en ellos*”), esta significación no se centra en desnaturalizar al otro, sino que más bien en responsabilizarlo de su conducta, en la medida que nada le obliga a actuar violentamente. Así entendido, lo que se produce como efecto de realidad es que, en la medida que la “*conducta que provoca daño*” pasa a ser una opción individual, sin determinación social.

Asimismo, los modos de ser y/o conductas significadas desde el riesgo trasuntan temor respecto de las características del álder, en la medida que éste se evidencia muy (peligrosamente) distinto a “*uno*”:

“(...) uno puede decir pobrecitos los niños, yo los quiero mucho a los niños con los que trabajo, pero no me gustaría encontrarme con ellos en la noche (risas) y que me robaran la cartera o con miedo, porque los seres humanos en situaciones de estrés también se ponen violentos” G.D. (2:99). “(...) ellos tienen una relación con la muerte muy...para ellos la muerte es algo como parte de la vida, ellos vivir o no vivir no es su tema, para ellos no (...)” G.D. (2:102). “(...) lo concreto, lo que sucede es que tú asistes a los centros donde hay...privativos de libertad adolescentes, hay adolescentes, que no tuvieron un desarrollo estimulación cognitiva adecuado, y además con trastornos reactivos del apego que son importantes entonces claramente el resultado, si me permiten el termino, son monos con navaja” G.D. (6:10).

Se describe así una distinción ellos- nosotros sobre el habitar espacialidades particulares (“*en la noche*”, “*los centros*”), como instancias (de tránsito o de aglutinación) que distancian y diferencian a los y las interventores (as) de la alteridad. Ambas espacialidades (la noche y el centro) son significadas desde el riesgo, como situación eventual de

encuentro peligroso, o de lugar de constatación de la diferencia con los otros “trastornados”.

Conjuntamente, se configura a los áter- niños(as) desde un carácter peligroso aunque transitorio, refrendándose en la resonancia emotiva del comentario (risas), derivada del carácter obvio y compartido de la argumentación en torno al riesgo (“*no me gustaría encontrarme con ellos*”). Se trata así de un “*peligroso ocasional*” que radica su condición en una espacialidad y temporalidad particulares (la calle de noche), pero que pertenece a la misma especie que el “nosotros” (“*los seres humanos...*”).

Complementariamente, se destacan argumentos en torno a la esencialización de la diferencia, como el modo en que se relacionan con la muerte, en que se muestran desde una diferencia radical. La metáfora del “mono con navaja” se amalgama con el soporte clínico-patológico, apuntando a la impredecibilidad del riesgo, en la medida que la irracionalidad (déficit cognitivo) y la falta de freno por el otro (trastorno del apego) sitúan al áter- niño(a) en un modo de ser apartado de “lo humano”.

c) Desde la segregación espacial del riesgo, la configuración del otro se traduce en que se significan las circunstancias de la relación desde espacialidades y temporalidades particulares:

“(...) apareció este tema de las pandillas por sectores, entonces eso hace, es más complicado cuando se vienen a atender los jóvenes, hay que saber separarlos por horarios de atención porque así también nosotros podemos correr algún tipo de riesgo” E.E.P., F. (8:24). “(...) con las condiciones de trabajo con cosas tan concretas y simples el hecho de tener que hacer visitas domiciliarias (...) solo el profesional en sectores de alto riesgo, por ejemplo, y que sin embargo ellos no lo ven como una situación de sentirse en riesgo, pero que mirado desde afuera, hay personas que encuentran que nosotros somos como arriesgados” E.E.P., F. (9:40). “(...) lo que pasa es que a partir del riesgo se empezó a hacer un análisis y ahí no dimos cuenta que hay muchas otras cosas que efectivamente uno no le tomaba el peso pero estaba ahí latente” E.E.P., F. (9:44).

De este modo, se establecen diferencias espaciales entre “los sectores” y “donde se vienen a atender” (centro), describiendo una espacialidad del “allá” habitado por otros, y una del “acá” de la atención. El riesgo se traduce en términos de *posibilidad* en un doble sentido: a) por la posible colonización del áter del espacio interventivo; y b) de modo más difuso, por la eventualidad que ocurra algo en un “*sector de alto riesgo*”, o en un espacio interventivo sin prevención (“*algún tipo de riesgo*”).

La retórica del riesgo configura las relaciones con el otro desde la *prevención planificada*, lo cual define dos temporalidades diferenciadas: a) la pretérita de la inconciencia, propia de aquel que no planifica, que define al nosotros desde la imprudencia; y b) una temporalidad presente (“*se empezó a hacer*”), que visibiliza el riesgo como punto de partida de la acción con el otro, y que señala al sujeto del pasado desde la inconciencia (“*ahí nos dimos cuenta*”, “*uno no le tomaba el peso*”). Desde lo anterior, surge la planificación de prácticas en torno a espacialidades: “*hay que saber separarlos*”, “*hacer un análisis*”, como modos de gestionar el riesgo en sus particularidades espaciales y temporales.

En síntesis, la configuración “desde el riesgo” señala una construcción de la alteridad que se caracteriza por focalizarse en un futuro representado desde el peligro, y un presente reducido a la sospecha e invisibilidad. Asimismo, se le construye en el ámbito interventivo como un potencial agresor, lo cual se traduce en un accionar de los y las interventores(as) en el tiempo presente, orientado a resguardarse de las consecuencias de dicha manera de ser.

3. Desde la Autodeterminación: “Es razonable elegir”

En esta configuración de alteridad delimitada en el “Componente Interventores Sociales”, se concibe la álder- infancia desde la representación tópica del individuo que decide racional y libremente. Lo anterior se expresa en:

- a) La configuración del álder en tanto sujeto autónomo y racional, en la medida que tiene la capacidad de posicionarse en igualdad de condiciones en el ejercicio interventivo.
- b) La configuración del álder como individuo que desea y elige, y en esa misma medida, puede decidir actuar de una manera distinta (no delinquir).
- c) La configuración de la álder infancia dentro de un continuo con la infancia normalizada, en el polo de “máxima rebeldía”. Desde lo anterior, sólo hay diferencia de grados (no esencial) entre las infancias.

Las consecuencias de esta práctica de significación devienen en la invisibilización de las diferencias de poder establecidas en la relación de intervención (adulto- niño(a)),

profesional- intervenido, trabajador- penalizado, entre otras), instrumentalizándose la categoría de sujeto de derechos en pos de la efectividad de la intervención. Complementariamente, se posiciona la álder- infancia en relación simétrica con el(la) interventor(a), desde la maximización de su cualidad agencial. Asimismo, se responsabiliza al álder del resultado de la intervención, en la medida que se el desistimiento es representado como una cuestión de elección personal.

a) En tanto sujeto autónomo y racional, un primer matiz se refiere a las condiciones de la relación con el otro:

*“(...) bueno a veces es bien criticado esa chance, **estás aquí para que él no vuelva a reincidir** (...) entonces **empezamos por otro lado**, empezamos a **compartir otro discurso, como una persona**, como ustedes decían ya **se está formando, tiene sus propios pensamientos, sus propios discursos y que es lógico...** entonces, empezamos a hablar sobre eso” G.D. (3:78). “(...) **porque llegaron a estar así, que los fundamente**, que cuando hagan algo tenga un sentido real que no hagan solo por lo que es lo único que les queda, a veces como eso es bien cuestionado, pucha tú concéntrate más y que no robe” G.D. (3:79).*

De acuerdo a lo referido, el enunciador posiciona al álder desde el “nosotros”, en tanto comparte con el(la) interventor(a) premisas pertenecientes a “*otro discurso*” (que se inicia por “*otro lado*”), argumentándose en tensión con el modo normalizador (“*estás acá para que no vuelva a reincidir*”).

En este discurso de la proximidad, se enfatiza la temporalidad presente como un momento de posibilidad, en el que es viable iniciar una relación desde el “*compartir*”. Conjuntamente, se supone la uniformidad de los procesos del desarrollo humano (“*como una persona*”), desde los cuales se constata que el otro está llegando a un momento de su desarrollo (“*ya se está formando*”), sin el cual no se podría hablar de igual a igual.

Esta retórica de la equiparidad en el habla requiere que el álder sea configurado desde claves de constitución del nosotros- normalizado, en tanto sujeto que *puede* situarse desde la autonomía (“*propios pensamientos*”, “*propios discursos*”) y la racionalidad (“*es lógico*”), teniendo como horizonte que logre sostener su perspectiva desde la razón (“*que los fundamente*”). Desde esta perspectiva, la tensión con el “otro discurso” sólo es formal, en la medida que la relación “del compartir” necesita que el otro porte modos de ser similares al del interlocutor.

Se sustenta así la significación del otro como *sujeto autónomo y racional*, en oposición a la visión centrada en el otro desde la conducta (infractora) externa e irracional.

b) En tanto sujeto libre, se propone la configuración de alteridad en relación a su capacidad de elección:

“(...) es súper válido que tú quieras jugar a la pelota, y no porque tus amigos anden disparando en la población tu vai a hacerlo también. Y si querís seguir disparando, ya ahí entra un poco el albedrío: tienes 16 años, ya sabes lo que una pistola puede matar a alguien. Igual tienes uso, no porque seas niño en etapa más de formación de identidad, vamos a decir casi que son tontitos y no entienden lo que pasa, como ese grado de responsabilización de, pero humanizado” G.D. (5:84). “(...) uno tiene que hacer ese esfuerzo, de lo que uno quiere lograr institucionalmente y lo que ayudar, y promover qué los chiquillos quieren lograr con sus propias vidas, no imponerlos todo, yo creo que ellos tienen el derecho de elegir lo que ellos quieren” G.D. (5:89).

De acuerdo a lo señalado en las citas, se erige la figura del “individuo que desea” (“*tú quieras jugar a la pelota*”, “*querís seguir disparando*”, “*quieren lograr*”) como el resorte central en la toma de decisiones. No obstante, lo que no se discute desde dicha argumentación son las particulares condiciones materiales y simbólicas de vida del otro, en tanto instancias generadoras que posibilitan el que las alternativas de “disparar” y “jugar a la pelota” estén en el mismo nivel de accesibilidad.

Complementariamente, la expresión “*querer seguir disparando*” se significa perteneciente a un lugar diferente (el “ahí”) en el que prima la decisión desde la alteridad agresora, la que además tiene conocimiento sobre lo dañino de su proceder (“*ya sabes lo que una pistola puede matar a alguien*”).

Esta condición de tener conciencia es significada de manera explícita por el enunciador, quien desde el recurso retórico de la antífrasis (“*son tontitos y no entienden lo que pasa*”) ejemplifica lo que no se es. Se deslegitima así la noción de sujeto en desarrollo (“*niño en etapa de formación de identidad*”) como alternativa explicativa de elegir por la infracción de ley, realizándose la significación del otro como sujeto racional (“*Igual tienes uso*”- de razón-) con independencia de la opción (siempre se elige).

Sobre esta base, la propuesta de trabajo hacia el otro es coherente respecto de la comprensión que se tiene de dicha alteridad, siendo “*lo que el chiquillo quiere*” un axioma

ineludible de la construcción del otro desde lo libertario en tanto mandato (“ellos tienen el derecho de elegir”).

Desde otra arista, se refuerza la capacidad de elección, la que se sostiene sobre la base de ejemplos exitosos:

“(...) hay muchos cabros que lo han logrado, hay muchos jóvenes que ahora están trabajando y que no han vuelto a cometer delitos porque nosotros sabemos quiénes, porque vuelven acá o están allá arriba, igual sabemos y de esos no se habla y esos lo logran solos” E.E.P., F. (14:40). “(...) solos, porque hay muchos que salen de acá, con la intención y todo, solos porque son grandes no tienen apoyo familiar, lo logran solos porque ya están cansados de estar presos” E.E.P., F. (14:39).

Así expresado, tanto por la cantidad (“hay muchos”- cabros y jóvenes) como por su inserción integrativa presente (“ahora están trabajando”), se sostiene la posibilidad cierta de optar por no delinquir. El enunciador fortalece la verosimilitud de lo dicho en la medida que se posiciona como testigo de este proceso libertario- integracionista, en tanto sujetos que observan y atestiguan sobre el tránsito (“nosotros sabemos quienes”), desde el acceso a lugares privilegiados (“vuelven acá o están allá”). El “estar ahí” permite entonces el ratificar la existencia de estos casos exitosos, en tanto expresión del logro individual con independencia de apoyos externos (“esos lo logran solos”, “ya están cansados de estar presos”).

c) Como sujeto inscrito en un continuo de rebeldía, se configura al áter sin una ruptura esencialista respecto de la infancia normalizada:

“(...) aquí estos modelos culturales están en cuestionamiento, la autoridad paterna te la cuestionan y la autoridad del profesor también la cuestionan y yo te lo digo, claro, yo veo el tema de los infractores que uno pudiera decir es el extremo de los rebeldes, porque ellos están en contra de la norma” G.D. (2:36). “(...) si tú me dijeras no se poh, en el fondo, dame características, yo creo que en el fondo son las mismas de cualquier adolescente pero exacerbadas por el hecho que ellos tienen historias de vida como bastante más complejas que un adolescente a lo mejor promedio” E.E.P., F. (9:70).

Esta argumentación posibilita una doble asimilación de la alteridad a la condición de normalidad, en la medida que: a) “los infractores” se presentan formando parte de una condición general de rebeldía, como un ejemplo más de quienes se caracterizan por estar “en contra de la norma” (“es el extremo de los rebeldes”); y b) existe una diferencia de intensidad (ya no esencial) entre la alteridad y la normalidad.

De modo complementario a esta retórica asimilacionista, surge la significación del otro desde la conciencia crítica, en la medida que se le representa (a unos) “*teniendo un discurso crítico (súper) fuerte*”:

“(...) tú le dices ‘tú tienes que cambiar’, entonces ahí ya hay un problema (...) yo pienso así como para hacerlo más esperanzador, cuando uno trata de hacerlo desde una perspectiva más amigable, estos chicos tienen harta ira contra la sociedad. Incluso unos tienen un discurso crítico súper fuerte, uno a veces piensa que un chico que no cacha na, como que no tiene capacidad reflexiva cognitivamente está súper así... cachay que casi le vas a tener que enseñar a leer primero, se tiene esa concepción pero el chico tiene un discurso crítico fuerte” G.D. (3:70). “¿Y no les pasa cuando le preguntan, bueno de alguna forma, porque hiciste eso, o porque robaste? – no, porque yo le robo a los ricos, yo no le robo a los pobres- entonces ahí hay un pequeño germen que te está indicando que hay un descontento y un malestar resulta que a ratos está actitud tan delictiva” G.D. (4:69).

En la cita referida, el enunciador plantea inicialmente la tensión entre modos de posicionarse frente a la alteridad, en la cual el “yo pienso así” se opone al mandato externo de transformación (“tú tienes que cambiar”). De este modo, se asume al otro como alguien que emerge en la medida que se le permite, siendo la resultante de este ejercicio liberador “el chico crítico”, caracterizado por presentar “ira contra la sociedad” y tener “capacidad reflexiva”.

Esta significación sobre el álder es complementaria a la interpelación al lugar común (*¿Y no les pasa cuando les preguntan...?*), en donde se significa al otro implícitamente desde el símil de Robin Hood (“yo le robo a los ricos...”), asimilándose el álder en tanto potencial sujeto crítico (“ahí hay un pequeño germen”).

4. Ser Adolescente: naturalizar el déficit, invisibilizar el contexto

Esta configuración de alteridad delimitada en el componente “Políticas Públicas” plantea la existencia de la adolescencia como una manera de ser niño(a) desde lo natural y lo deseable, determinando la norma y los criterios de ajuste- desajuste de dicha manera de ser, entendida como una etapa del desarrollo humano. Desde lo anterior, se construye al álder niño desde a) la tensión equilibrio- desequilibrio; y b) el mandato de normalización, en tanto respuesta que ayuda al álder a desarrollarse armónicamente, pero que conjuntamente gestiona el riesgo derivado de su particular modo de ser.

La gestión de verosimilitud se despliega desde el saber científico (psicología del desarrollo y biología), que logra proponer un doble orden: descriptivo, al naturalizar la noción de etapa del desarrollo evolutivo, y los criterios biológicos de caracterización de dicha etapa; y prescriptivo, en tanto mandato normalizador del álder en déficit.

La posición del álder se define desde la capacidad de optar por desarrollarse, en la medida que se le propone como adolescente en déficit, complementándose con la posición del(la) interventor(a) como habilitador y normalizador. Complementariamente, se construye al álder desde el riesgo (potencial o presente), en relación a la incerteza de la dirección del ejercicio normalizador.

La consecuencia principal de esta configuración de alteridad deviene en la asimilación del álder a las categorías del ser adolescente, invisibilizando los contextos culturales y las violencias simbólicas y estructurales que vivencian los álder- niños(as).

a) Desde la tensión equilibrio- desequilibrio, se propone la noción del desarrollo evolutivo humano, inscribiendo al álder- niño(a) en la etapa de la “adolescencia”, desde distinciones de carácter conceptual:

“(..) se entenderá adolescencia desde el enfoque del desarrollo evolutivo que la considera como una etapa dentro del ciclo evolutivo (...)” O.T., L.A.E. (2:7). “El enfoque de desarrollo evolutivo nos permite comprender y considerar a la adolescencia como una etapa dentro del ciclo vital” O.T., L.A.E. (2:62). “El desarrollo tiene lugar en etapas sucesivas y claramente definidas, y consideran una secuencia constante” O.T., L.A.E. (2:63). “Por otra parte, se considera que el inicio de la adolescencia se basa en criterios biológicos (cambios corporales, emergencia de la pubertad), pero su término está influido por consideraciones socio-culturales y emocionales” O.T., L.A.E. (2:68).

Así expresado, la adolescencia cobra realidad desde el saber científico, en particular de la psicología del desarrollo (“enfoque del desarrollo evolutivo”) y en la biología (“criterios biológicos”), naturalizando su existencia y a la vez cobrando validez las distinciones de “etapa” y “ciclo”.

Desde esta perspectiva científica, se conceptualiza al álder- niño(a) en tanto individuo que cursa una etapa dentro del un desarrollo común, invisibilizando las diferencias sociales, económicas y culturales existentes en nuestra sociedad.

Así entendido, las nociones de “resolución” y “avance” delimitan la normalidad (de lo humano), existiendo diferencias sólo respecto de la eficacia en el afrontamiento de sucesos vitales:

*“Tiene un principio epigenético (E. Erickson), en que cada fase del ciclo se caracteriza por **sucesos que deben ser resueltos** de manera satisfactoria para **poder avanzar** a la siguiente; de lo contrario las etapas posteriores evidenciarán cierto nivel de déficit, que **se puede expresar en desadaptaciones físicas, cognitivas, emocionales y/o sociales**” O.T., L.A.E. (2:64). “(...) lo que implica que en **etapas anteriores hubo logros y déficits** que se revitalizan en la adolescencia, **pudiendo facilitar o dificultar el desarrollo de esta etapa**” O.T., L.A.E. (2:7).*

Según la cita, el adolescente es conceptualizado desde la posibilidad (“para poder avanzar”, “se puede expresar” “pudiendo facilitar o dificultar”), en tanto que la progresión no se encuentra asegurada. De modo complementario, la progresión como proceso científicamente naturalizado se sostiene desde la argumentación tópica de la bondad del desarrollo (humano), desde el cual es necesario ir “quemando etapas”. Así entendido, la posición definida desde el saber científico no sólo es descriptiva, sino que también prescriptiva (“deben ser resueltos”).

De modo complementario, la álter- infancia perfila como una subjetividad en búsqueda:

*“Desde la **perspectiva del desarrollo evolutivo**, se considera la adolescencia como una etapa que cuenta con una tarea primordial: **la constitución de la identidad personal**” O.T., L.A.E. (2:70). “Es sabido que **el adolescente busca** alcanzar su identidad, proceso en el cual **prueba distintas formas, estilos y grupos con quienes sienta la validación faltante**, por esta razón presenta una valoración mayor hacia sus pares” O.T., S.C. (6:20).*

Desde el saber científico (“*perspectiva del desarrollo evolutivo*”), se la define como una condición propia de esta específica etapa vital. Así entendido, se estructura anulando la temporalidad presente para situarse en un futuro en el que (al fin) “se es”. De esta manera, se espera del otro que experimente (“*prueba distintas formas*”) y se llene (“*sienta la validación faltante*”) para proyectarse en la condición de identidad de adulto normalizado:

*“(...) una definición que **lo sitúe en el espacio de los adultos** y le facilite un proyecto de vida, es decir, la construcción de un concepto de sí que **le permita un futuro posible en ese nuevo mundo**” O.T., C.S.C. (3:65).*

Planteado en estos términos, la radicalidad normativa (y adultocéntrica) de la resolución de la etapa refuerza la retórica de la incompletitud, en tanto que el adolescente es significado en una espacialidad que debe abandonar, dejando de ser quién es, a través de la orientación

hacia el futuro.

Esta radicalidad adultocéntrica se aprecia en el material visual, en el cual se propone su integración desde el ámbito del trabajo:



O.T. Vid (7:6)

El material visual propone una sala de taller mecánico, enmarcada por la leyenda “Programa de intermediación laboral”, lo que colabora a la connotación de ambos personajes en una relación de aprendiz- maestro. La escena muestra una serie de objetos asociados al mundo del trabajo, lo que contextualiza la acción del adolescente (chofer de la grúa) de “conducir”, en analogía con la conducción de su propia vida, haciendo posible el equilibrio. Es relevante destacar la indistinción del personaje central con el maestro- adulto, en una suerte de indiferenciación entre el presente (adolescente) y el futuro (adulto).

Complementariamente a esta significación centrada en el futuro, se debe consignar que el desequilibrio como condición- estado se inscribe en la temporalidad del pasado (“*hubo un desequilibrio*”), la cual repercute en el presente:

“Esto permite entender, para nuestra población objetivo, que en algún punto de su ciclo vital hubo un desequilibrio entre las fortalezas internas del sujeto y las oportunidades que provee el entorno, frente a lo cual se producen trayectorias de (des)ajuste y/o (des)adaptación” O.T., L.A.E. (2:8).

Así expuesto, el enunciador describe al otro desde una retórica científico- técnica (“*población objetivo*”, “*ciclo vital*”, “*fortalezas*”, “*oportunidades*”), que delimita indeterminadamente (“*en algún punto*”) la inflexión en la cual el avance del individuo se ve alterado.

De esta manera, se naturaliza a la condición de equilibrio entre un ámbito interno (individuo) y externo (ambiente) como algo dado y deseable para el desarrollo humano, presentándose el individuo desde la capacidad para aprovechar oportunidades.

Desde lo anterior, el álder- niño(a) es concebido como un adolescente que a) no se ha desarrollado satisfactoriamente; b) no se adecúa a su contexto; y c) presenta déficits importantes en la resolución de la etapa del desarrollo actual o en las previas.

b) Desde el mandato normalizador, se configura el álder respecto de la norma (ajuste – desajuste), cobrando la acción de intervención frente a la desadaptación un carácter ético, como respuesta necesaria a sus necesidades y características.

Uno de los ejes de normalización propuestos desde la política pública es la analogía al entorno familiar. Desde el análisis del material visual, la presentación del sistema carcelario descansa sobre la analogía a lo hogareño e infantil, en tanto entorno “natural” del adolescente, posicionando en segundo plano el carácter coactivo de esta medida de control social.



O.T. Vid (7:1)

En esta imagen se aprecia primeramente la elección del dibujo animado como modo de transmitir la labor de SENAME, lo cual da a entrever un ánimo normalizador e infantilizador en el tratamiento de la infracción de ley. En la imagen presentada, se aprecia una edificación de dos pisos con equilibrio entre las alas, que asemeja a un centro comunitario, colegio o a una casa grande. En primer plano, se presenta una edificación con

acceso expedito en tanto no existen muros perimetrales ni rejas que limiten la interacción dentro- fuera.

Se refuerza esta analogía comunidad- casa desde la existencia de faroles, macetas con plantas y pequeños balcones en las ventanas, que evocan la posibilidad de interacción libre entre el interior y el exterior. En contraposición, se aprecia un segundo plano en el que se despliega el orden del encierro: líneas de un gris más oscuro que las paredes van mostrando el carácter de centro carcelario, siendo este segundo plano en el que se despliega el anexo edificado con la leyenda “Gendarmería”.

Esta tensión entre cárcel y hogar se sintetiza en el reemplazo de la expresión “vigilancia” (propio del cumplimiento de una pena privativa de libertad) con la expresión “resguardo” (propio de el espacio familiar).

Desde esta lectura familiar- coactiva, la intervención representada en el Plan de Intervención Individual lo reafirma como un *adolescente por normalizar*, en los distintos planos de su condición social:

“Este plan, a su vez, considera tanto los aspectos claves y específicos propios de la etapa adolescente, como los entornos significativos de éste, por lo que actúa no sólo en el ámbito individual, sino también familiar, escolar, grupo de amigos, entre otros” O.T., L.A.E. (2:45). “Las profundas transformaciones se inician en la pubertad con los cambios hormonales, crecimiento físico y se continúan en los cambios a nivel cognitivo, psicológico y social (...)” O.T., C.S.C. (3:57).

Así expresado, “este plan” se posiciona en clave de transformación totalizadora (“actúa no sólo en”) y externa, en la medida que es significado: a) situado en una etapa; b) alojado en un cuerpo- mente; y c) inscrito en “entornos significativos”.

La propuesta de abordaje desde la política pública es posible en la medida que los planos en que se desenvuelve son permeables, entendiéndolos como ámbitos en los que se puede realizar la transformación:

“La forma en que ellos interactúan con su ambiente (incluyendo el equipo de intervención) lleva a alterar ese ambiente y a provocar determinadas respuestas en el joven y en su entorno” O.T., C.S.C. (3:69). “En este sentido de desarrollo, el ambiente (el centro de atención, la escuela, la familia, etc.) es “plástico” y moldeable, y los adolescentes como sujetos en desarrollo, se convierten en participantes activos en su propio crecimiento” O.T., C.S.C. (3:70).

Así, la noción del “*adolescente en desarrollo*” se funda en una *retórica de la maleabilidad*, caracterizada por describir al otro y su contexto desde a) la plasticidad (de entornos y sujetos); y b) la voluntariedad del otro (“participantes activos”) para transformarse.

Esta condición de maleabilidad y voluntariedad se aprecia en el material visual, desde el cual se propone la disposición a la integración del álder- niño(a) en el trabajo hacia la comunidad.



O.T. Vid (7:3)

En una primera aproximación, se aprecia una imagen particularmente colorida, que presenta una escena desplegada en un espacio público (plaza de juegos), en un día de sol, en la que el personaje varón se encuentra aparentemente en compañía femenina. Se aprecia en la expresión facial del personaje una actitud animada y activa, dando la impresión de realizar una actividad agradable, voluntaria y lúdica. Se observa que los dibujos realizados son multicolores, con motivos propios de un(a) adolescente o niño(a). Aparece a la derecha de la escena una escoba, lo que remite a la noción cultural del trabajo, colaborando a contextualizar la acción general en un ámbito ajeno al tradicionalmente asociado al jurídico- penal. Desde esta proposición, se sostiene la posibilidad a través de la sanción penal de modificar al álder hacia su normalización, en tanto se le reconoce su calidad de adolescente maleable.

Esta condición de maleabilidad se inscribe en una perspectiva de futuro desde la cual la normalización concluye en un “final feliz”:



O.T. Vid (7:7)

Desde el análisis del material visual, se denota un grupo familiar tradicional que aparece unido desde la cercanía física, manifestando expresiones faciales de satisfacción. La figura familiar se materializa en un fondo uniformemente lila, con retazos de rayos amarillos que entregan realce a la imagen central, asociada al éxito derivado de la certificación (diploma).

De esta manera, a la configuración del álder desde la maleabilidad integrativa se la asocian significados culturalmente positivos: unión familiar, éxito social y felicidad. La dimensión simbólica textual contenida en los subtítulos explicitan la significación de la maleabilidad como un “nuevo comienzo”, tras haber superado la condición previa, sobre la base de su maleabilidad esencial.

De modo complementario al mandato transformador orientado a potenciar su desarrollo armónico, se propone el mandato transformador como modo de gestionar el riesgo, desde la constatación de la incerteza del cambio:

“Este proceso de cambio continuo es una moneda con dos caras ya que, dependiendo del inter-juego entre el temperamento, constitución física y los estímulos ambientales, estos cambios pueden consistir en vulnerabilidades o potencialidades de desarrollo” O.T., C.S.C. (3:58). “No obstante lo anterior, se debe tener presente que los factores de riesgo no generan certeza total de que se vaya a alterar el desarrollo esperado de/lla adolescente, más bien su identificación ayuda a estimar la probabilidad de que esto ocurra (Droppelmann, 2009)” O.T., L.A.E. (2:79).

La retórica de la maleabilidad se conjuga así con la *retórica del riesgo*, la cual se funda en la indeterminación del desarrollo en la temporalidad futura. Esta posición de enunciación se expresa a través de a) la posibilidad de ser o no ser desadaptado (“*es una moneda de dos caras*”), en una dinámica que está lejos de ser controlable (“*dependiendo del interjuego*”,

“ayuda a estimar la probabilidad”); y b) en la necesidad de lo normativo, desde la toma de resguardos ante una condición futura indeterminada (“se debe tener presente”).

La retórica del riesgo puebla el futuro de indeterminación, siendo el pasado una dimensión temporal que se visibiliza en función del riesgo. El saber científico sostiene esta retórica del riesgo, desde la sospecha en torno a lo que el otro puede llegar a ser:

De este modo, conductas que inicialmente no tienen mucha importancia, como puede ser un insulto a un compañero de clase, a un profesor o a sus padres puede ir escalando con los años (Piquero, 2001; Piquero y Moffitt, 2008) hasta consolidarse en conductas violentas” O.T., L.A.E. (2:253).

De modo similar, se configura la adolescencia desde la argumentación tópica de “etapa de experimentación”, significándose como fase de aprendizaje y tránsito en términos de la necesidad del “error”:

“Deberá entenderse la adolescencia como un periodo de experimentación en el cual existe cierta ambigüedad debido al paso hacia la adultez y los restos de una infancia reciente” O.T., S.C. (6:18). “Es posible observar también el ‘Mito Personal’, que implica la sensación de invulnerabilidad frente a las consecuencias negativas surgidas en otros jóvenes involucrados en conductas de riesgo” O.T., S.C. (6:21).

La retórica del riesgo se presenta esta vez en la temporalidad presente (sensación de invulnerabilidad), pero respecto de las consecuencias derivadas de la ambigüedad de no constituirse ni como niño(a) ni como adulto.

5. Los Otros: Estado del Arte sobre la Segregación

Esta configuración de alteridad delimitada en el componente “Organizaciones de la Sociedad Civil” propone la construcción del álter- niño(a) desde la clasificación segregadora, entendida en los siguientes términos:

- a) desde la marca infraccionaria, posibilitada por el recuento estadístico de grupos (tránsito previo por la red SENAME) y la descripción de trayectorias, en tanto “currículum diferencial”.
- b) desde la referencia a la propagación topológica, en tanto grupos georeferenciados que conforman ghettos, transmitiendo criminalidad hacia las periferias.

c) desde la radicalidad infraccionaria, en tanto grupos (minoritarios) refractarios a la intervención normalizadora, y en tanto expresión de agresión patológica (abuso sexual).

La consecuencia general es la naturalización de agrupaciones segregadoras de la alteridad, desde diversas distinciones que la posicionan en tanto características que portan, posibles de ser descritas. Esta construcción esencialista del otro permite el ejercicio interventivo especializado, conformando la práctica de intervención en tanto mecanismo reproductor de la segregación.

a) Desde la marca infraccionaria, inicialmente se habla de la álder- infancia para definirla desde la clasificación:

*“(...) se sabe que la mayor parte de quienes cometen delitos no son **menores de edad**. De acuerdo a la estadística de Carabineros de Chile, en el año 2009, en el país se detuvo a 523.308 personas por diversos delitos; de éstas, 48.902 eran **menores de edad** (9,3%)” D.T., P.C. (2:12). “(...) la gran mayoría ingresa solamente una vez, pero el 11,6% restante ingresa dos o más veces, ya sea por **infracción de ley** como por vulneración de derechos” D.T., P.C. (2:10). “(...) el nivel de complejidad que puede presentar este grupo infraccionario varía significativamente” D.T., P.C. (2:6). “En base a esto, se han identificado tres tipos de trayectorias: Trayectoria de eventos solamente ligados a la infracción de ley, Trayectoria de eventos solamente ligados a la vulneración de derechos, y Trayectoria alternante” D.T., P.C. (2:11).*

La enunciación respecto de la alteridad se posiciona desde la descripción estadística (“de acuerdo a la estadística”, “el 11,6%”, “9,3%”) y la argumentación basada en la autoridad (“Carabineros de Chile”), refiriéndose a eventos inscritos en un tiempo pretérito (“en el país se detuvo”, “eran menores de edad”), respaldando el uso esencializador que de éstos se hace. Se objetiva así la existencia en la población de grupos humanos definidos desde el delito (“este grupo infraccionario”).

Asimismo, la álder- infancia es señalizada como categoría diferenciada desde la retórica proteccionista (eran -o no- “menores de edad”), situación que llama la atención en la medida que ese modo de referencia no es empleado en la actualidad por los servicios de protección y criminalización de las infancias. Dicho uso retórico trae como efecto pragmático el desalojo de la alteridad del marco referencial garantista, denegándole el acceso al estatus de “ser niño o niña”.

La existencia de grupos que constituyen alteridad se particulariza desde la “marca infraccionaria”, argumentada por el recuento estadístico (11,6%) de la acción de “ingresar” a los sistemas de criminalización, estableciéndose un continuo infraccionario que diferencia grupos sobre la base de la frecuencia del tránsito. La enunciación sobre dicha acción naturaliza la existencia de grupos realizando tránsitos, representándolos como un actuar que ellos y ellas realizan por elección, desdibujando el carácter coactivo y con arreglo a fines de los sistemas de control social.

De modo complementario, la diferenciación del “grupo infraccionario” en subtipos es sostenida por el enunciador desde la descripción de “hechos”, configurando la alteridad a través de su identificación (“*se han identificado tres tipos...*”).

La configuración de la alteridad desde la identificación de perfiles se sostiene conjuntamente sobre el saber y el deber:

*“En el caso chileno, la Universidad de la Frontera (Chile) ha desarrollado un **trabajo pionero** en la **identificación de distintas formas de delincuencia adolescente (estacional, delincuencia persistente y delincuencia compleja), llamando la atención sobre la necesidad de contar con una intervención diferenciada de acuerdo a cada categoría en particular” D.T., U.N. (1:164).***

Según el análisis de la cita, la verosimilitud se sostiene desde la autoridad (“*la Universidad de la Frontera*”) y el mandato derivado del rigor. Respecto de este último, existe una doble retórica involucrada: a) la apelación al deber derivado de conocer qué necesita el otro (“*llamando la atención sobre la necesidad*”), y b) de la argumentación tópica en torno a la especialización (“*una intervención diferenciada...*”), que establece el sentido de lo obvio, dada la conformación de la alteridad en subtipos, con características y necesidades distintas.

La consecuencia de lo anterior es la objetivación del otro desde la clasificación diferencial (“*estacional*”, “*persistente*” y “*compleja*”), presentándose la identificación como un proceso taxonómico sobre un descubrimiento reciente (“*un trabajo pionero*”).

b) Desde la propagación topológica, inicialmente se refiere lo territorial como una dimensión central:

*“(...) se pudo establecer que –georreferenciando los domicilios de origen de estos jóvenes- **unas pocas comunas explicaban una buena parte de los contextos de vida de este grupo:***

aproximadamente 35 comunas en que viven estos jóvenes dan origen al 50% del total de ingresos policiales del país” D.T., P.C. (2:15). “Encuestas barriales de victimización realizadas en algunas comunas, permiten concluir que mientras una comuna puede evidenciar bajos niveles de delincuencia promedio en su territorio, cinco o seis barrios complejos pueden presentar valores más altos de victimización e incluso duplicarlo (Blanco, 2010)” D.T., P.C. (2:16).

De acuerdo a las citas, la verosimilitud de lo enunciado se sostiene en el ejercicio técnico-experto (“georeferenciando”, “encuestas barriales”), para significar la álder- infancia anclada a territorios específicos y minoritarios.

Esta visión del otro desde la configuración en ghettos se organiza en términos de explicación generalista (“unas pocas comunas explicaban...”), desarrollando un esquema espacial en el que existe un origen específico (“cinco o seis barrios complejos”) que se proyecta a un territorio mayor (“dan origen al 50% del total...”).

La noción de la propagación territorial para explicar fenómenos delictuales (percepción de victimización, ingresos policiales), permite significar al álder- niño(a) como si fuese un vector patógeno, estableciendo el foco de origen en un símil entre población compleja y barrios complejos.

c) Desde la radicalidad infraccionaria, el ejercicio segregador inicialmente construye la alteridad desde la refractariedad:

“(...) se evidenció la existencia de un núcleo duro de jóvenes infractores, con un alto nivel de compromiso delictual, de complejidades de vida asociadas y altamente prolíficos (Hein & Sepúlveda, 2005; Hein et al., 2009)” D.T., P.C. (2:8). “A partir de análisis realizados de manera conjunta por Fundación Paz Ciudadana y Carabineros de Chile, se estableció que el 10% de los jóvenes aprehendidos por infracción de ley era responsable de más del 30% de los hechos” D.T., P.C. (2:7).

La argumentación se soporta sobre el saber científico (“se evidenció” y las citas bibliográficas) y la metáfora orientacional centro- periferia (“núcleo duro”), distinción desde la cual se refuerza la significación de la alteridad desde la gradualidad.

Asimismo, se visibiliza de modo particular un segmento de la alteridad configurada desde dos significaciones a) la impermeabilidad a la intervención normalizante, siendo la “dureza” análoga a la impenetrabilidad, mientras que la noción de *alto compromiso*

delictual se remite a la dificultad de establecer acuerdos normalizadores; b) la condición de minoría (10%); y c) la productividad delictual (“*altamente prolíficos*”).

En torno a esta alteridad radicalidad, se la posiciona desde la violencia:

“La segunda actividad, busca dejar zanjado el debate sobre la posición del o la joven en el contexto del delito, cual es de abusador en su amplio sentido, para luego interpelar sobre su responsabilización por el delito cometido” D.T., A.C.J. (4:31). “En un segundo movimiento, el ejercicio implicará que el o la joven deba auto - observarse como persona que comete un abuso de distinta índole, construcción que estará implícitamente tensionada desde el ejercicio previo relativo a la visualización de la víctima” D.T., A.C.J. (4:30).

La enunciación se perfila desde la normatividad en clave de manual (“*busca dejar zanjado*”, “*el o la joven deba*”), en un discurso centrado en promover la transformación del lugar del abuso ocupado por la alteridad. Se instala una dicotomía que define la alteridad de modo esencialista (“*abusador en su amplio sentido*”) o conductual (“*persona que comete abuso*”), configuradas ambas desde la radicalidad del rótulo.

Esta radicalidad infraccionaria es representada en el material visual desde la secuencia general del video de Paz Ciudadana, en el que da cuenta de un niño intentando romper una ampolleta de un farol, mientras el audio presenta una voz imitando a un delincuente, diciendo “*Eso é, cabrito, rompe toda las ampolletas de tu población no má, no te rindai*”. Después yo me agarro a tu mamá, a tu viejo o a tu vecino y le choreo sin problema”.



Vid P.C. (6:6)

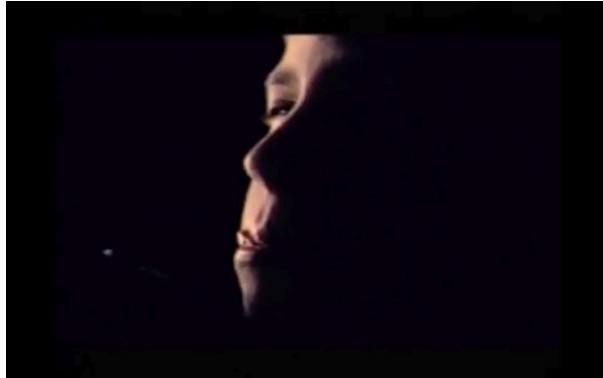
En la imagen anterior, el plano captura la representación de un niño preparando el lanzamiento de una honda, apareciendo solo y en un sitio público. En el plano connotativo, se puede señalar esta tensión oscuridad- infancia desde la incertidumbre (¿es un juego?),

desde la cual la diversión cobra un cariz de peligrosidad.



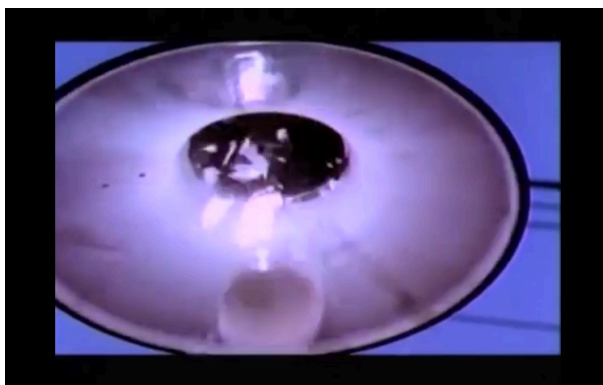
Vid P.C. (6:8)

En esta siguiente escena, se aprecia el recorte de la silueta del niño en un ademán de lanzamiento de un proyectil con una honda, sobre un fondo azul oscuro, que evoca el advenimiento de la noche. En términos connotativos, el niño pasa a ser un mensajero del peligro que se cierne en la oscuridad.



Vid P.C. (6:9)

Es interesante esta escena, pues se presentan dos significados en tensión. El primero, en que la sección del rostro iluminado del niño muestra una expresión típicamente infantil, convocando la significación del juego y la travesura. Y el segundo, asociado a la oscuridad, que sirve de fondo a la escena pero que también es parte del rostro del niño, dejando entrever una suerte de complicidad de éste con la oscuridad en tanto símbolo de la peligrosidad.



Vid P.C. (6:10)



Vid P.C. (6:11)

En la secuencia seleccionada, el niño rompe de un pedrazo la ampollita del farol, que se posiciona en primer plano sobre el fondo azul del cielo al atardecer. Se escucha el estallido y luego se apaga la luz, incluso la del cielo. Desde el plano connotativo, en esta secuencia la oscuridad se presenta asociada a la producción de lo delincencial desde la violencia (destrucción), presentada de modo explosivo y repentino en el estallido de la ampollita, quebrando la normalidad de la escena previa.

En síntesis, desde el análisis semiológico del material visual, se refuerza la noción de la alteridad entendida como radicalidad infraccionaria, desde el empleo de dos recursos: luminosidad/oscuridad, y gestualidad. El empleo de la oscuridad y la luminosidad como contrastes entre la seguridad y el peligro permite asociar la figura infantil con la peligrosidad en tanto el niño(a) se representa en tinieblas, o produciendo la oscuridad (destrucción de la ampollita). En segundo término, la dimensión de gestualidad permite relativizar su condición de niño(a), al presentarse alternativamente jugando o destruyendo;

a este respecto, la honda es presentada alternativamente como juguete y como arma, lo que se articula con las consecuencias de su operar, asociadas a la destrucción y la oscuridad.

5.2 Descripción de las estrategias de acción

De acuerdo a lo ya señalado, en este apartado se describirán las estrategias de acción, como respuesta al objetivo específico de “Identificar y describir estrategias de acción acerca de niños y niñas criminalizados en los equipos interventores, en instituciones de la sociedad civil y en el diseño de políticas públicas”.

Para lo anterior, propongo la conformación de dos tipos de estrategias de acción, transversales a los componentes: las estrategias de acción del conocer y las estrategias de acción del transformar, detalladas a continuación:

Estrategias de acción del conocer, tendientes a la generación de indicios respecto del álder, a través de acciones con énfasis comprensivo (en clave émic) y/o clasificador (en clave étic). Las estrategias propuestas son: Explorar y olfatear, Te estamos mirando y Trozando.

Figura 4. Estrategias de acción del conocer



Estrategias del transformar, orientadas a la modificación del álder desde acciones centradas en la homogenización y/o en la particularización. Estas estrategias son: “Yo lo hice”, “Aprender, asumir y reconocer” y “La transformación normativa”.

Figura 5. Estrategias de acción del transformar



Dichas estrategias serán presentadas de modo secuencial, correspondiendo las primeras al componente de interventores, luego al componente políticas públicas, y finalmente al componente de organizaciones de la sociedad civil

5.2.1 Estrategias del Conocer

i. Explorar y Olfatear

Esta estrategia de acción emerge desde el “Componente Interventores Sociales”, proponiéndose el desarrollo de acciones orientadas a conocer la alteridad desde una lógica comprensiva (“explorar”), o desde categorías externas y previas a la relación (“olfatear”), según la particular relación interventor(a)- álder. Desde lo anterior, se desarrollan dos estrategias: “*Desde la comprensión particularizante*” (con orientación exploratoria), y “*Desde el chequeo diagnóstico*” (con orientación clasificatoria).

a) Desde la comprensión particularizante:

Estas prácticas del conocer proponen acciones orientadas a la comprensión de la alteridad por parte del interventor(a) desde su marco referencial, valorando lo particular por sobre la generalización sociotécnica. Dichas acciones se originan como mandato ético- profesional,

caracterizándose por la maximización agencial del(la) interventor(a) y por la aproximación hacia el áter sobre estándares de proximidad y reciprocidad.

Primeramente, se describen acciones hacia la comprensión interpersonal del áter:

*“(...) ha sido como bastante importante eso, un chiquillo que se sienta que la persona que lo está escuchando **no tiene una actitud de reserva**” E.E.P., F. (9:45). “(...) yo creo que **va en el trato, nosotros en el día tratamos al joven por su nombre, nosotros en el día yo no llego y entro a una pieza porque soy educador o tengo el derecho de hacerlo, al contrario, permiso, yo parto de mi base yo voy a recibir lo que doy**” E.E.P., M. (11:12). “(...) **en primer lugar, para trabajar con los cabros tienes que ir con una posición con esas ganas de comprender o de tratar de entender (...)**” G.D. (3:121). “(...) quizás **en los profesionales que trabajamos en esto tiene que ver con que hay unas ganas auténticas de desde tu marco, desde los marcos que sean, tratar de comprender (...)**” G.D. (3:122).*

Se propone así un modo común de hacer las cosas entre los participantes de la interacción (“*los chiquillos se dan cuenta*”), desde la valoración de la reciprocidad en el actuar (“*voy a recibir lo que doy*”), y la cercanía interpersonal (“*tratamos a los jóvenes por su nombre*”).

Lo anterior se concibe desde el mandato profesional (“*los profesionales que trabajamos en esto*”, “*en primer lugar*”, “*tienes que ir*”, “*ganas de*”), consolidando una *aproximación comprensiva* para el conocimiento de la alteridad. Dicho mandato es propuesto conjuntamente con la maximización agencial:

“(...) pasé de jefe técnico a delegada justamente por eso... y estar en eso, otra vez te sentís como bien, que rico estar trabajando con los cabros, cachay, con sentirte útil (...)” G.D. (1:67). “(...) *haces ahí en el minuto del chiquillo frente a ti ahí está el punto de quiebre, el punto que tú generas un cambio en la persona, no lo generas ni el papel (...)*” G.D. (4:67).

Esta posición ético- emotiva, señala una topología (“*el cambio tú lo haces ahí*”, “*el punto de quiebre*”, “*tú generas*”) y temporalidad (“*ahí en el minuto del chiquillo frente a tí*”) enunciadas en primera persona, en tensión respecto del contexto de intervención, representado desde la externalidad y desvalorización (“*puedas entender el contexto... pero...*”). Se promueve así la valoración de *la particularidad* para el conocimiento del áter:

*“(...) por eso yo te digo, cada caso es particular, yo no podría decir que hay una receta mágica **para algunos**, porque lo que funciona **para uno** no funciona **para otro**” E.E.P., F. (9:24). “(...) por ejemplo, **con algunos se empieza a modificar las estrategias** de la intervención, o sea a lo mejor **nos dábamos cuenta que uno que llegaba hinchador siempre era porque venía acompañado, se lucía con estar aquí, entonces la estrategia fue que ya no podía venir con gente, que tenía que venir solo, nos dimos cuenta que ya no llegaba tan así porque no tenía que demostrar que era chora ante nadie**” E.E.P., F. (9:77).*

La argumentación tópica de “*ausencia de recetas mágicas*”, entendida en términos del

reconocimiento de las limitaciones en el hacer, refuerza la validez del saber experiencial, realizando el carácter particularista pero a la vez generalizable (se establece una regla) de la acción del “caso a caso” (“*lo que funciona para uno no funciona para otro*”).

Esta “modificación de las estrategias” señala un ejercicio práctico que enfrenta una colectividad que reflexiona sobre su experiencia (“*nos dábamos cuenta*”), frente a la alteridad señalizada desde la indiferenciación (“*para/con algunos*”), evidenciándose que la acción del caso a caso propone conocer a *individuos* antes que a colectivos.

b) Desde el chequeo diagnóstico:

Estas acciones se caracterizan por la realización de acciones de chequeo normativo y de diagnóstico hacia la alteridad, orientadas a conocer su *disposición* a la normalización conductual, y su *posición* dentro de un continuo criminológico (perfil alto, medio o bajo).

Para lo anterior, se propone la aplicación de una tecnología evaluativa (pautas o entrevistas) delimitada temporalmente (“*al ingreso*”), respecto de indicadores criminológicos (perfil) y de categorías programáticas (factores, nivel de complejidad, entre otros), que se erigen con pretensión predictiva.

b.1) Desde el chequeo disposicional, se denota la relación del conocer en términos instrumentales:

“(…) estos jóvenes utilizan mucho, muchas estrategias para tener acercamiento, muchas veces te pueden decir, usted es el mejor, el más buena onda, pero cuando ellos quieren lograr su objetivo o un beneficio” E.E.P., M. (13:15). “(…) me doy cuenta, empiezo a conocer o reconocer cuándo el joven necesita realmente algo o cuándo me está solamente elogiando para conseguirlo” E.E.P., M. (13:17).

Desde la enunciación testimonial, se delinea la oposición Yo- Áter orientada a su conocimiento en el “real sentido de su acción”, desde la detección (o no) de “la necesidad” del otro (“*empiezo a reconocer cuándo el joven necesita realmente algo*”). Así entendido, las prácticas de chequeo se inscriben primeramente en la evaluación de las intenciones del áter, sobre la base de la experiencia (“*empiezo a conocer...*”).

Desde otro ángulo, el chequeo gira en torno a la dimensión observable del otro:

*“(...) por ejemplo, ellos saben que **no tienen que llegar acá gritando**, saben que la delegada, si él **no llegó a la hora**, tiene que esperar si le delegada lo puede atender, y si la delegada le dice ‘joven, no lo puedo atender’, **no salga pateando** la silla, o **no salga insultando**, son cosas como básicas que a veces no se dan” E.E.P., F. (8:60).*

La aliteración de la negación da cuenta del énfasis de la acción del(la) interventor(a) sobre la dimensión conductual de la falta (“no tienen”, “no llegó”, “no salga”), permitiendo conocer al álder- niño(a) desde su nivel de adecuación.

Así expresado, desde el chequeo disposicional permite saber si el álder niño(a) se encuentra orientado hacia la transformación propuesta, o si por el contrario responde en términos instrumentales a la relación interventiva.

b.2) Desde el conocimiento diagnóstico, se sostiene la posibilidad y necesidad de conocer al otro desde características estandarizadas y preestablecidas, en términos de un *diagnóstico*:

*“A ver, a **un proceso malo** le llamamos **nosotros**, porque ingresa un joven y **nosotros aplicamos una pauta de perfil criminológica**, entonces **eso ya nos indica**, el joven **puede tener un perfil alto, un perfil mediano o un perfil bajo** y según ese tipo de perfil (...)” E.E.P., F. (8:47). “(...) y ese tipo de perfil ya **te va diciendo** cuales son las **necesidades que tiene el joven**, el perfil alto **va a tener** mayor control, **va a tener que tener** mayor incorporación en a redes y trabajar con mayor intensidad el tema de normas de desarrollo moral, por ejemplo” E.E.P., F. (8:48). “(...) el foco del diagnóstico es poder visualizar **cuáles son** los intereses del joven, **cuál** es su nivel criminógeno por así decirlo” E.E.P., M. (7:9).*

Según las citas, se desarrolla una estrategia de clasificación que define al otro desde el delito (“perfil”), a través de un instrumento (“pauta de perfil criminológica”) que arroja una posición que es naturalizada como una característica de alteridad.

Se desarrolla así un reemplazo del referente de interpelación, desde la personificación retórica de la técnica de diagnóstico: no se trata del otro a quién se interroga, sino que es *el perfil* quien toma la voz y “te va diciendo”, definiendo la resultante de la intervención desde la calidad y la predicción (“un proceso malo”, “va a tener”).

Esta retórica sociotécnica delimita un ámbito interventivo al que se “ingresa”, respecto del cual el álder- niño(a) se transforma en un índice por conocer, con la finalidad de determinar las “necesidades de intervención”, que no se condicen necesariamente con las necesidades del álder:

*“(...) dentro de, cuando nosotros hacemos el **plan de intervención individual** que es **al ingreso**, se establece por ejemplo **cuáles son los factores de riesgo**, ya sean **estáticos o dinámicos**, que **están determinando la conducta infractora**, que **están influyendo en la conducta infractora** y los **factores protectores**. Por tanto, **a partir de ahí** se determinan las **necesidades de intervención** en las que **efectivamente** el proyecto puede favorecer, digamos, el consentimiento delictivo, o sea, puede apoyar el **disentimiento delictivo**. **Obviamente nos focalizamos** en aquellos que son **factores dinámicos**” E.E.P., F. (9:19). “Mira, los **factores estáticos** son aquellas cosas que, en las que **tú profesionalmente no puedes intervenir**, porque tienen que ver con cosas que por más que tú dirijas la intervención **hacia allá no lo vas a poder cambiar**, que tiene que ver particularmente con **historias de vulneración en la primera infancia** o sea tu puedes trabajar a lo mejor con los efectos, algunos efectos de eso pero **no lo puedes cambiar** (...)” E.E.P., F. (9:15).*

Se delimita así el diagnóstico a una temporalidad específica (“*al ingreso*”) realizada desde los y las interventores(as) (“*nosotros hacemos el plan*”), definiendo los determinantes de la conducta infractora (factores de riesgo y protectores) como ámbitos de existencia real.

No obstante, las acciones de diagnóstico definen un ámbito que no es parte de las necesidades de intervención (“*tú profesionalmente no puedes intervenir*”), lo que conlleva el efecto pragmático de la sobre- responsabilización de la dimensión microsistémica en la dinámica interventiva (niño(a), familia, comunidad), y la desresponsabilización por la historia del otro en tanto expresión estructural sobre la cual nada se puede hacer.

En esta óptica, “lo necesario” de conocer respecto del alter- niño(a) se traduce en todo aquello que pueda aportar al objetivo programático normalizador, pasando a segundo plano las condiciones estructurales y biográficas como condicionantes de la mantención y el cambio en la denominada “conducta infractora”.

ii. Te Estamos Mirando

Esta estrategia de acción inscrita en el “Componente Políticas Públicas” se focaliza en el desarrollo de acciones del conocer en torno a la alteridad desde dimensiones evaluativas, de control y de estructuración espacio- temporal, focalizadas en la *supervigilancia* del álter- niño(a). Estas dimensiones se articulan con las posiciones de enunciación, describiendo lugares del álter y del(la) interventor (a) que posibilitan la observación.

Las estrategias descritas son “*Desde la gestión de posibilidades interventivas*”, y “*Desde la evaluación procesual*”, detalladas a continuación:

a) Desde la gestión de posibilidades interventivas:

En esta estrategia de acción, el conocimiento de la alteridad emerge desde ponderar la viabilidad del plan de intervención. Inicialmente, se propone que el conocimiento del álder surge del control derivado de la cercanía interventor(a)- álder:

“Deberá existir una permanente vinculación cara a cara entre adolescente y delegado, que se orientan a velar por el cumplimiento de la sanción, el monitoreo de la situación psicosocial actualizada del adolescente y la detección de situaciones que puedan afectar el cumplimiento del PII y que por lo tanto, deben ser abordadas de manera oportuna” O.T., L.A. (1:221). “Implica la necesidad de que el contacto con el adolescente tenga continuidad en el tiempo, sistematicidad y que permita al delegado y al equipo tener una visión actualizada permanentemente del adolescente” O.T., L.A.E. (2:248).

Así presentado, se delimita las posibilidades interventivas como un mandato imperativo (“implica la necesidad”, “deberá existir”), en la medida que el álder se representa desde la impredecibilidad, debiendo ser observado permanentemente (“continuidad en el tiempo”).

De este modo, la cotidianidad interventiva (“contacto cara a cara”, “contacto directo”) se presenta en tanto oportunidad para la vigilancia, siendo el conocimiento del álder (“detección de situaciones”) necesario para saber acerca del riesgo (“tener una visión actualizada”). Así expuesto, el conocimiento facilita el cumplimiento de la sanción:

“Debe permitir la identificación de elementos que puedan poner en riesgo el cumplimiento de la sanción y requiere la proactividad del delegado para abordarlas oportunamente de manera de generar las condiciones para una adecuada respuesta del adolescente” O.T., S.C. (6:140).

Desde lo anterior, la legitimidad de la práctica del conocer se sostiene en la medida que la sanción corre riesgo, siendo el conocimiento de las posibilidades una estrategia de acción que permite “la identificación” de posibles consecuencias negativas derivadas del comportamiento del álder (“para abordarlas oportunamente”).

b) Desde la evaluación procesual:

Estas estrategias del conocer reúnen acciones orientadas a producir información para valorar al álder desde la noción de “proceso” (en referencia a la intervención penalizante). En torno a dicha noción, las prácticas del conocer se inscriben inicialmente en la proyección y la retrospección:

*“Estas actividades **deberán ser planificadas** en función de una **evaluación de condiciones de entrada** e incorporar la **evaluación al término**, que permita **identificar logros**” O.T., L.A. (1:232). **Será relevante** generar un **proceso de cierre** (hitos, ritualización) en que se haga una **devolución** al adolescente y su familia de **la perspectiva que el programa tiene sobre el proceso que se desarrolló**” O.T., L.A. (1:322). “En esta etapa se **llevará a cabo una evaluación final** que permita la **retroalimentación al adolescente** respecto a **su proceso**, **relevando** aprendizajes, **identificando** las posibles situaciones de riesgo y **promoviendo** conductas protectoras que permitan **la continuidad de sus logros**” O.T., L.A. (1:320).*

Sobre el análisis de las citas anteriores, las prácticas evaluativas son argüidas desde el rigor sociotécnico (“*deberán ser planificadas*”), describiéndolas temporalmente en un *inicio* (“*evaluación de condiciones de entrada*”) y un *término* (“*evaluación final*”), en tanto hitos naturales que señalan los límites del *proceso* (“*el proceso que se desarrolló*”). Se configuran así las prácticas de evaluación (identificación de logros, devolución, promoción) como acciones radicadas en el individuo, en tanto le ocurren (“*el proceso que se desarrolló*”) o le pertenecen (“*su proceso*”).

Complementariamente, las prácticas de evaluación son presentadas desde la posibilidad de ponderación de “*los procesos de cambio*” en tanto tensión entre objetividad y subjetividad:

*“Por su parte, **los procesos de cambio** hacia el desistimiento del delito **se evalúan observando** los **cambios objetivos en la vida** del o la adolescente (comportamientos), y **la interpretación subjetiva** del valor y significado de los mismos (narrativa de las construcciones individuales subjetivas). **Lo importante es diferenciar** si los cambios de comportamientos implican un proceso de re-evaluación del proyecto de vida, reconstruyendo la identidad del sujeto” O.T., L.A.E. (2:188). “En este contexto **tiene lugar una reunión evaluativa**, entre ella adolescente, la víctima o su representante (si hubieran participaron) y el delegado. Se analiza el proceso **desde la perspectiva** de todos los participantes, **del significado** que tuvo el proceso y los aprendizajes que se reconocen” O.T., S.C. (6:252).*

Las prácticas evaluativas son señalizadas prescriptivamente en tanto pasos alternativos a seguir (observar, interpretar y diferenciar; reunirse y analizar), respecto de acciones del áter signadas conductual (comportamientos) o subjetivamente (significados). Esta antinomia objetividad- subjetividad da cuenta de la función de las prácticas evaluativas respecto de a) *determinar* “la verdad” del proceso entendido binariamente: cambio o mantención; y b) de *valorar* dicha determinación de modo correlativo: lo positivo o lo negativo.

En síntesis, las prácticas de evaluación se centran en : a) su posibilidad, en función a la existencia del áter “*haciendo proceso*”; b) su necesidad, en tanto valoración de la noción de cambio; y c) la caracterización del(la) interventor(a) como informante y corrector *experto*,

orientado a gatillar un “buen proceso”.

Desde esta representación de la relación interventor(a)- álder, se desdibuja el carácter ideológico de las prácticas de intervención coactivas sobre la alteridad, y en particular, el carácter normalizador y asimilacionista de las prácticas de evaluación.

iii. Trozando

Esta estrategia de acción desarrollada en el componente de “Instituciones de la Sociedad Civil” propone el conocimiento del álder desde su clasificación respecto de las nociones de riesgo, permeabilidad y control. Esta propuesta se perfila de modo externo y normativo, en la medida que define la alteridad respecto de categorías útiles para la práctica de intervención.

a) Desde la evaluación del riesgo:

Esta estrategia de acción propone la medición del riesgo de daño en torno a sí, para sí y para otros, como modo de conocer la alteridad, siendo su consecuencia principal la objetivación del álder en tanto entidad peligrosa.

Inicialmente, se propone el desarrollo de relaciones centradas en chequear la existencia de condiciones y acciones de riesgo hacia el álder:

“Esta área de evaluación se centra en la posibilidad de ser sujeto de daño físico y/o emocional que presente el joven (...). Se debe establecer, además, situaciones específicas que pueden desencadenar riesgo de daño a sí mismo o de intentos de suicidio” D.T. P.C. (3:124). “Se debe considerar si este lugar posee las condiciones adecuadas de higiene, seguridad y espacio” D.T. P.C. (3:96). “Otro aspecto a indagar es si existen antecedentes de abuso y/o violencia intrafamiliar, también experiencias traumáticas que hayan marcado de manera particular al joven” D.T. P.C. (3:99). “Se debe conocer si ha existido algún diagnóstico de trastorno del desarrollo, conductual y de salud mental, antecedentes familiares en este sentido, e historia de daño a sí mismo e intentos de suicidio” D.T. P.C. (3:111).

De este modo, se desarrolla una perspectiva evaluativa del álder desde el riesgo de daño, definiendo tres dimensiones de indagación: a) la delimitación espacial (“este lugar...”); b) temporal- biográfica (“si existen antecedentes”, “historia de daño”, “antecedentes familiares”); y c) patológica (“diagnóstico de trastorno”). En síntesis, esta práctica del conocer deviene en la “indagación de condiciones de riesgo” (espaciales, genealógicas y/o

patológicas), en tanto práctica de cotejo del daño recibido por otros.

De modo complementario, se propone el desarrollo de prácticas de evaluación en torno a la existencia de daño asociado a la proximidad cotidiana del riesgo:

“También hay que preguntar por las personas con las que vive y su vinculación con actividades delictivas o riesgosas, como consumo de alcohol o violencia” D.T., P.C. (3:96). “Se debe indagar en las relaciones que mantiene con familiares o personas significativas con que el joven ha estado en contacto y que están involucrados en la conducta criminal, en consumo de alcohol y/o drogas” D.T., P.C. (3:98). “Se debe describir la comunidad en que el joven vive, teniendo en cuenta si existen mercados ilícitos de drogas, presencia o no de instancias para la participación comunitaria, relación del barrio y la conducta delictual” D.T., P.C. (3:102).

La estrategia de evaluación del riesgo es análoga a la evaluación sanitarista del contagio, determinándose la indagación y/o constatación de: a) la exposición al contagio por proximidad (“se debe indagar... ha estado en contacto”); b) la existencia de una categoría sociotécnica análoga a la enfermedad contagiosa (“actividades delictivas”, “conducta criminal”, “conducta delictual”) que “se transmite”; y c) la existencia eventual de focos de contagio (“las personas con las que vive”, “se debe describir la comunidad... teniendo en cuenta si”). Se refuerza así la significación del álder en tanto receptor (contagiado) del daño, y la naturalización de las prácticas evaluativas, desde la pertinencia de las mismas.

De modo complementario, las estrategias de evaluación contemplan la ponderación de la capacidad del álder- niño(a) de dañar gravemente:

“El serio daño a los otros en la herramienta ASSET es definido como: ‘Dar muerte o dañar a alguien (de manera física o psicológica) de manera que la recuperación sea muy difícil o imposible’. Para determinar el riesgo de lo anterior, el tipo de delito, la intención y/o preparación del joven de causar un serio daño y sus actitudes y motivos” D.T., P.C. (3:126). “Es importante señalar que para evaluar esta área, se debe ser cuidadoso de contar con información lo más objetiva posible para evitar estigmatizar” D.T., P.C. (3:127). “(...) se debe identificar la presencia de conductas como la agresividad, destrucción de propiedad ajena, conducta sexual inapropiada, conductas de manipulación y control hacia los demás” D.T., P.C. (3:116).

Se define así la presencia de una clase de alteridad que puede ejercer una violencia superlativa (“dar muerte o dañar”), determinando a la vez un mandato de pesquisa (“se debe identificar”) y de diferenciación (“para evitar estigmatizar”).

La tecnificación de la observación (“la herramienta ASSET”, “lo más objetiva posible”), sostiene la verosimilitud de esta esencialización, lo que trae como consecuencia la

naturalización de dimensiones de evaluación sobre la alteridad en clave interna (“*la intención*”, “*actitudes y motivos*”) y externa (“*conductas... como la agresividad*”). Y conjuntamente, la posibilidad de determinar (“objetivamente”) la existencia de individuos que encarnen dichas dimensiones, en tanto punto extremo de un continuo de medición.

En sintonía con lo anterior, se describe la estrategia de evaluación del riesgo como ejercicio preventivo:

“La implementación de intervenciones preventivas efectivas requiere un sistema de detección que permita identificar a aquellos individuos que se encuentran en desventaja debido a la presencia de determinados factores de riesgo por medio del uso de instrumentos válidos y confiables” D.T., P.C. (2:25). “En la medida en que se pueda establecer tempranamente quiénes son, y posteriormente actuar, incrementará la probabilidad de actuar sobre los factores de riesgo, disminuir sus efectos sobre la persona, y promover factores protectores (Hein et al., 2009)” D.T., P.C. (2:26).

Desde el análisis de las citas, las estrategias de evaluación del riesgo inscriben su ejecución en la temporalidad de “lo previo” (“*establecer tempranamente*”, “*posteriormente actuar*”). Sobre esta posición temporal, se propone un ejercicio esencializador (“*permita identificar*”, “*quienes son*”) que posibilita la señalización e individualización (“*aquellos individuos*”) de la alteridad en tanto condición de riesgo.

De este modo, las estrategias de evaluación del riesgo en clave preventiva legitiman la acción sobre la alteridad en tanto peligro futuro. Esta condición resalta la diferencia del álder- niño(a) respecto de la infancia normalizada, al cuestionarse la pertinencia de actuar en el tiempo presente y limitar su definición a la noción del riesgo, contribuyendo al afianzamiento de las lecturas fundadas desde el “miedo al otro”.

b) Estrategias de evaluación de la permeabilidad:

Estas estrategias proponen la relevancia de conocer la alteridad desde la ponderación de su potencial para ser intervenida. Las consecuencias principales son la esencialización del álder desde atributos criminógenos, y la concepción del álder en tanto insumo interventivo.

De modo preliminar, se propone que el conocimiento del álder se encuentra mediado por la praxis sociotécnica:

“(...) surgen los instrumentos de “tercera generación”, que además de la evaluación del riesgo incluyen el concepto de ‘necesidad criminógena’. Este último se refiere a las necesidades de intervención de los sujetos, las cuales deben ser atendidas en el proceso de rehabilitación para evitar la conducta delictual futura” D.T., P.C (3:6).

Desde las citas, se propone un tipo de evaluación argumentada en tanto emergente científico- técnico (“instrumentos de tercera generación”), en relación de inclusión respecto de la evaluación tradicional (“además de la evaluación de riesgo”). Se plantea así la noción de “necesidad criminógena”, en tanto atributo medible del álder que a la vez se corresponde con la propuesta de intervención (“necesidades de intervención del sujeto”):

“(...) factores de riesgo dinámicos (...) son susceptibles al cambio y si eso ocurre, se puede reducir la reincidencia criminal. Por tal razón, (...) se les llama necesidades, al transformarse en objetivos de intervención” D.T., P.C. (3:16). “Los propósitos que persiguen estas evaluaciones, son identificar los factores más estrechamente vinculados a la conducta delictual en los jóvenes y orientar la planificación del plan de intervención (...)” D.T., P.C (3:90).

La noción de “necesidad criminógena” permite desarrollar la práctica de evaluación de la permeabilidad, en la medida que pondera el potencial del álder- niño(a) para responder ante la propuesta de cambio (“reducir la reincidencia criminal”), a través de la identificación de la condición- estado de los factores de riesgo dinámicos, como ámbitos con posibilidades de incidencia (“susceptibles al cambio”).

Así expresado, se objetivan las prácticas de evaluación de la permeabilidad sobre la base de la esencialización de las necesidades criminógenas en tanto atributo del álder, desdibujándose el carácter normalizante y externo de la propuesta de intervención penal.

De modo complementario, se propone evaluar el grado de permeación programática desde las capacidades que presenta el álder para enfrentar los objetivos de intervención:

“Algunas evaluaciones de riesgo y necesidad han incorporado un nuevo concepto denominado capacidad de respuesta (...). Este factor se refiere a las capacidades del joven o de su entorno, que no están directamente asociadas a la conducta antisocial, pero que pueden afectar la respuesta del adolescente frente a la intervención” D.T., P.C. (3:19). “(...) también es necesario tener presente (...) cuáles son sus necesidades y capacidades específicas” D.T., P.C. (3:185)

En términos discursivos, la inclusión evaluativa de las capacidades en tanto necesidad y mandato pragmático, lejos de dar cuenta de una construcción compleja de las posibilidades de permeación del otro, profundiza aún más el carácter central de la noción de “crimen”, en la medida que las capacidades referidas son visibilizadas exclusivamente en su calidad de

tributarias al cumplimiento del plan de intervención (criminalizante). Así entendido, se colabora a invisibilizar el ejercicio parcelador de la práctica evaluativa, al dotar a ésta de una aparente aproximación integral hacia la alteridad.

c) Estrategias de segmentación:

Se propone las acciones del conocer desde la categorización de la alteridad para desarrollar fines pragmático- interventivos de control y diseño. Las consecuencias principales son la naturalización de la segregación en grupos de acuerdo a categorías de riesgo, y la naturalización del control diferencial sobre el álder, de acuerdo a “los perfiles”.

En una primera instancia, se define la práctica de segmentación como ejercicio clasificatorio:

“Clasificación: se realiza a partir de los resultados obtenidos en la evaluación y se refiere a la división o colocación de joven dentro de un determinado grupo con características similares. El propósito de la clasificación es entregar un nivel y un contexto adecuado de supervisión, de acuerdo a la conducta y riesgo de daño a sí mismo o a otros que presente el joven. De esta manera, se logra un mejor manejo de la seguridad del recinto y la entrega de servicios que el joven requiere según su nivel de riesgo” D.T., P.C. (3:28). “En la experiencia comparada se observa (...) una clasificación de los jóvenes en niveles de riesgo, lo cual permite, por un lado, determinar canastas de prestaciones por tipo de perfil, y por otra parte, la división y colocación del joven dentro de un determinado grupo con características similares” D.T., P.C. (3:128). “A partir de la revisión revisada, esta consultora sugiere que el proceso de segmentación tenga en cuenta las siguientes variables: severidad y tipo de delito; riesgo de reincidencia a partir de cada uno de los factores de riesgo evaluados; riesgo de daño a los demás; vulnerabilidad” D.T., P.C. (3:136).

Las estrategias de segmentación cobran legitimidad y posibilidad desde el saber científico (“en la experiencia comparada”) y la retórica sociotécnica, inscribiéndose en una temporalidad interventiva particular (“a partir de... la evaluación”). Estas estrategias de segmentación operan sobre la naturalización de grupos (“perfiles”) en tanto portadores de características definidas, delimitando una espacialidad a la que son enviados por la acción segmentadora (“división o colocación”).

La propuesta discursiva sostiene la estrategia de segmentación desde los argumentos tópicos de la racionalidad y eficiencia, sobre los cuales la institucionalidad sancionadora se representa realizando un servicio de calidad para el álder (“entrega de servicios”). Así entendido, la segmentación se constituye en: a) la expresión (racional) de una medida que

se ajusta a las características del álder desde el saber experto (“*esta consultora sugiere*”); y b) un recurso pertinente para la atención de las necesidades del álder (“*entregar un nivel adecuado de supervisión*”, “*canastas de prestaciones*”).

De esta manera, se muestran en equilibrio y complementariedad las necesidades institucionales (seguridad y control) con las necesidades del álder, invisibilizándose la condición asimétrica de la sanción respecto de sus actores (interventor(a)- álder).

En complementariedad con la noción de necesidad y servicio, se propone la relevancia de la segmentación como insumo de conocimiento para la producción del “*Plan*”:

*“Si bien estas herramientas **sirven para agrupar** a los jóvenes según su nivel de riesgo específico, su uso primordial es para la confección del Plan Individual de Intervención” D.T., P.C. (3:130). “Esto es posible porque (...) cuentan con **herramientas específicas para determinar niveles de riesgo** en cada una de las áreas que se miden” D.T., P.C. (3:129). “Se pueden asociar prestaciones mínimas de acuerdo a cada perfil, pero éstas deben presentar variaciones y especificidad de acuerdo al caso particular” D.T., P.C. (3:132).*

Se legitiman las prácticas de segmentación desde el tópico de la utilidad (“*sirven para agrupar*”, “*su uso primordial*”, “*la confección*”), agrupando y a la vez señalizando acciones a seguir, “*de acuerdo a cada perfil*”.

Complementariamente, se propone el debate acerca de la legitimidad de la utilidad desde el ámbito de producción científico:

*“(...) esta consultora no sugiere una oferta programática asociada a un perfil en particular, en primer lugar, porque **no existen estudios** respecto de los perfiles de riesgo de los jóvenes infractores en Chile, y en segundo lugar, porque **nos parece que la oferta debe ser variada** para diseñar planes individuales de intervención que vayan de acuerdo a las **necesidades de cada adolescente**” D.T., P.C. (3:133). “**No obstante lo anterior, se sugiere realizar** en nuestro país **estudios que permitan** levantar perfiles de riesgo y proyectar una oferta programática más coincidente con éstos”. D.T., P.C. (3:134)*

Se aprecia que el habla en torno a la función de diseño se reviste de una retórica científica, la que se manifiesta en tensión con la particularización del “caso a caso” como referente de planificación. No obstante, esta aparente dicotomía se diluye si constatamos que tanto la particularización como la segmentación se inscriben *formando parte* de un debate sociotécnico mutuamente legitimador.

5.2.2. Estrategias del transformar

i. Yo lo hice

Desde estas estrategias del transformar, el sentido del cambio se desarrolla en dos perspectivas, las cuales se proponen como binomios en tensión o complementariedad: a) Desde el binomio *Normalización- Control*, orientado a la homogenización conductual, en donde la transformación se equipara a la normalización, evidenciándose tensiones entre los y las interventores(as) desde la crítica o el acuerdo con dicha normalización; y b) Desde el binomio *Particularización- Responsabilización*, configurado desde la complementariedad entre el abordaje individual y la transformación entendida como un proceso de cambio interno.

Aunque son presentadas en tensión, el efecto pragmático es equivalente: la asimilación del álder- niño(a) a la posición del niño(a) normalizado, desde el rechazo explícito a la práctica delictual. Asimismo, ambas perspectivas no sólo coexisten, sino que forman parte de la complejidad en que los y las interventores(as) desarrollan sus prácticas.

a) En torno al binomio normalización- control, se desarrolla inicialmente una lectura de la álder- infancia en función a la noción de *normalidad*:

“(...) la norma que la sociedad impone a un adolescente, ir al colegio, participar en grupos, no sé, ir a jugar a la pelota, hacer actividades con los amigos, pero dentro de las actividades prosociales, y que no cometan delitos” E.E.P., M. (15:33). “(...) generalmente para ellos el delito es un trabajo, en los que está mucho más arraigado el tema delictivo, lo ven como un trabajo. Entonces, escapan un poco a las normas sociales, a eso me refiero con los adolescentes un poco más normalizados, que tienen las aspiraciones de rendir PSU, de entrar a la universidad, ese tipo de cosas que estos chiquillos no tienen esos anhelos” E.E.P., M (15:35).

De este modo, la norma social se naturaliza y de esta manera se convierte en fuente de coerción, significándose la álder- infancia como una entidad “fuera de”, adquiriendo cualidades alejadas del sentido común (“lo ven como un trabajo”, “estos chiquillos no tienen esos anhelos”). Se propone así realizar prácticas normativas hacia la alteridad:

“Nuestra pega siempre es como normalizar y adaptar, controlarlos, somos como unos policías que ‘pero si yo te entiendo’, que hacemos intervenciones y ahí como en el setting nosotros actuamos y desplegamos” G.D. (4:72). “(...) lo que decías tú, que finalmente al tener un discurso como ‘que tenís que portarte así’, hagamos gente funcional al sistema, hagámoslos funcionales para que no

roben, no causen daños” G.D. (1:167). “Metámoslos como en la máquina” G.D. (1:168). “Los mantenemos en esta misma lógica de consumo y vamos como haciendo rodar al sistema, que estos jóvenes que alguien excluyó, pensó que en vez de ser excluidos, mejor incluyámoslos porque se ven bien dentro de la sociedad” G.D. (1:169).

Se propone así la tensión dentro- fuera para significar la posición del(la) interventor(a) respecto del ejercicio normalizador (“somos como unos policías”). Se emplea la ironía para distanciarse del esquema de acción sociotécnico (“pero si yo te entiendo”) y de sus premisas integrativas (“se ven bien dentro”), cuestionando el sentido de la práctica de transformación normalizadora.

En la misma dirección, el uso de la metáfora ontológica de “la máquina” refuerza la noción de la normalización como contenedor (integrativo) de la alteridad, que funciona por el interventor(a) - maquinista (“vamos como haciendo rodar”) que participa como cómplice del responsable anónimo (“al sistema”, “alguien excluyó”).

Opuesta a esta crítica, se propone una *perspectiva valorizadora* de la normalización:

“Yo me voy a tomar de lo que decía un poco C. antes. Si bien uno está inserto en un modelo y construimos un niño esperado por ese modelo, yo creo que en las pequeñas cosas, en el vínculo, se denomina técnicamente ‘relación de ayuda’, uno construye un tipo de niño distinto, igual que nosotros esperamos, con opinión, que conozca sus derechos, un niño que viva su etapa dentro de lo posible, dentro de los recursos que se tienen. Yo creo que en el pequeño discurso uno intenta moldear un niño más integrado” G.D. (5:52). “Y que lleve una vida lo más de niño, sin preocupaciones” G.D. (5:75).

El enunciador plantea la valorización de “lo micro” (“en las pequeñas cosas”, “en el pequeño discurso”) por sobre “lo macro” (“un modelo”), en tanto resultante de una relación íntima, que reposiciona la alteridad en su condición de niño(a) normalizado(a).

Complementando esta valoración integrativa, se propone la estrategia de normalización como un mandato del(la) interventor(a):

“(…) me imagino yo que este individuo tendrá que, se tiene que habilitar, porque hay chiquillos que escupen por ejemplo, no tienen higiene, se supone que ellos tienen que venirse para el lado más de acá, que para el lado de allá en que están (…)” E.E.P., F. (12:58). “(…) el apellido del semicerrado es reinserción social, yo no concibo a un sujeto que si no tiene habilidades básicas se pueda incluir socialmente, porque un cabro que escupe, habla garabatos, no se baña, es hediondo, no sabe leer, no sabe escribir, ¿cómo lo puedo reinsertar socialmente?” E.E.P., F. (12:73). “(…) si tú no lo habilitas a ese individuo, habilitarlo no solamente en la educación formal e informal, sino que no lo preparas para la vida, yo siento que de nada sirve lo que uno hace acá” E.E.P., F. (12:75).

Desde el análisis de las citas, se puede afirmar que el enunciador denota la obviedad del ejercicio integrativo (“*me imagino yo*”, “*se supone que*”, “*yo no concibo*”), en tanto mandato derivado de constatar la carencia. Así entendido, la práctica de normalización es descrita como un movimiento, posicionándose el(la) interventor(a) como experto orientador (“*venirse para el lado más acá*”), señalizando el lugar en que éste reside (“*el lado de allá en que están*”).

De este modo, se naturaliza la estrategia habilitadora como mandato benéfico, imperativo (“*si tú no lo habilitas... de nada sirve*”) y global (“*para la vida*”), legitimando la relación asimétrica entre los actores.

Respecto de las *estrategias de control*, se proponen desde la tensión legitimidad-ilegitimidad, de acuerdo a la aceptación o rechazo a su inclusión dentro del rol interventor(a). Primeramente, se desarrolla una crítica al rol controlador:

“(...) somos los que hacemos el control con los cabros y a veces obviamente nos vinculamos, pero finalmente igual seguimos haciendo el control... somos los pacos, si el cabro deja de venir, tú tenís que sapear, entonces es como súper nefasto porque es doble vinculante porque por un lado tú le das tu ayuda, ‘vamos, hacemos esto’, después ya, si dejas de venir, cagaste” G.D. (5:35). “(...) entonces una vez que ya están acá, que y cometieron el delito, se dan cuenta que el impacto que les va a causar además [el] venir a un lugar para que lo controlen a ellos... no, no es muy gratificante, o sea contarles a un extraño, porque nosotros somos extraños, personas intrusas que nos metemos (...)” E.E.P., F. (8:16).

La argumentación denota la práctica de control vivenciada y no aceptada, gestionando la verosimilitud en términos de “confesión de la falta”, promoviéndose la ilegitimidad de la acción de control (“*es como súper nefasto*”).

Complementariamente, se denota la estrategia del control normalizador en tanto espacio-temporalidad ajena que engaña (“*una vez que ya están acá... se dan cuenta*”) y trasgrede la intimidad (“*personas intrusas que nos metemos*”), en la medida que se resalta la condición interpersonal y se desvaloriza la posición de rol.

En oposición a lo anterior, la legitimidad del control surge desde la descripción sociotécnica del rol:

“Bueno, mi trabajo como delegada, es media jornada, es estar a cargo de 8 jóvenes, llevar el control de la ejecución penal y cumplir con los requisitos de enviar informes a tribunal, análisis de

*caso, evaluar el proceso cada tres meses, (...) enviar informes de incumplimiento cuando corresponde” E.E.P., F. (8:1). “Bueno, yo estoy acá bajo la figura de Delegado, que en el fondo desde mi punto de vista, es **acompañar al joven en el cumplimiento de la sanción**, en las audiencias y en los objetivos que se van planteando en la etapa diagnóstica junto a él, es cómo ir supervisando **en el fondo el cumplimiento de la sanción**, eso es a grandes rasgos mi cargo acá” E.E.P., M. (10:1).*

Según el análisis, la posición del(la) interventor(a) es subsidiaria al rol, enmarcándose y legitimándose la estrategia de control en la lógica sociotécnica (“llevar el control de la ejecución penal”, “el cumplimiento de la sanción”), desde la cual se describen acciones de supervisión. Se naturalizan así las acciones de control en tanto ejercicio descriptor de rol, en un orden sociotécnico invisibilizador de la dimensión agencial.

Desde otra fuente de legitimación, se propone la existencia de protocolos de funcionamiento centrados en el control disciplinario:

*“(...) algunos jóvenes se juntan en una pieza y **empiezan a fumar marihuana. El hecho que hay protocolos, el que fuma marihuana debe quedar estipulado primero que nada aquí en el libro esos jóvenes. Teniendo el conocimiento, nosotros automáticamente tenemos que informales que deben quedarse al comité de disciplina; algunos simplemente no se quedan**” E.E.P., M. (11:7). “También se cometen errores o también el joven aprovecha para hacer denuncias que no son reales (...) Entonces, **ahí hay un cuestionamiento** y por lo tanto **tiene que haber un protocolo de procedimiento**” E.E.P., M. (13:12). “Contención, en la noche por ejemplo **el protocolo dice**, si se salen de contexto, **bla bla**, o hay una situación conflictiva en donde puede pasar a mayores, **automáticamente se llama a Carabineros, con aviso lógicamente a jefatura técnica y a dirección**” E.E.P., M. (11:10).*

Así expresado, los protocolos constituyen un imperativo pragmático (“tiene que haber un protocolo”), en la medida que reduce la incerteza de la relación respecto de instancias de confusión (“ahí hay un cuestionamiento”) o de trasgresión (“empiezan a fumar marihuana”), posibilitando la acción de control como expresión de una norma que no se encuentra sometida a los vaivenes de las interpretaciones del sentido común (“automáticamente se llama”).

El protocolo como pauta de acción estándar, naturaliza la práctica de control desde el efecto de “justicia” como regla de aplicación externa e impersonal, desde un colectivo que la legitima y se legitima (“nosotros automáticamente tenemos que”), inserta en un procedimiento análogo al jurídico (“comité de disciplina”). Se restringe así la acción del álder a la conformidad (“deben quedarse...”) o al desacato (“algunos simplemente no”).

b) Respecto del binomio particularización- responsabilización, se les propone en relación de complementariedad, en la medida que el desarrollo de un proceso individual permitirá desarrollar los insumos para la adaptación del proceso de transformación.

Inicialmente, las prácticas de particularización se delimitan como acciones interventivas secuenciales, tendientes a transformar al áter desde la noción de proceso. Se argumenta el carácter particular de la práctica como un actuar subjetivo entre actores, en relación a los tiempos, compromisos y modalidades particulares que presentan; y conjuntamente, desde el carácter objetivo de la práctica, en la medida que el(la) interventor(a)- experto(a) pondera cada proceso en particular, y los direcciona desde criterios sociotécnicos especializados. En ambas lecturas, lo que no se cuestiona es la legitimidad del lugar integrativo al cual se pretende llegar.

En una primera aproximación, se propone la noción de “proceso” como argumento tópico legitimador del carácter subjetivo y emergente de la estrategia de particularización, propuesto desde la legitimidad del “estar ahí”:

“Bueno, lo que pasa es que muchas veces frente a este tipo de programas, claro, lo que vale son las cifras, pero nosotras las que trabajamos directamente con ellos es todo un proceso, vemos cambios, cambios de forma paulatina (...), uno se demora un año en ver un cambio, pero hay” E.E.P., F. (8:35). “(...) a mí no me importa el cumplimiento de metas que me impone SENAME, para mí los cabros no son números, son procesos, entonces las cosas más cualitativas es como significativa” E.E.P., F. (9:27).

Se propone la producción de procesos, describiéndolos desde la transformación de la alteridad (“vemos cambios”) como devenir observable, particular y temporalmente definido (“uno se demora un año en ver”). Asimismo, se homologa la alteridad con las características procesuales (“los cabros no son números, son procesos”), haciendo que éstos cobren vida propia. La tensión entre los actores conduce a la legitimación del nosotras- interventoras (versus “lo programático- externo”), en la medida que “están ahí” y que “ven” la transformación.

En sintonía con lo anterior, la noción de proceso es propuesta en términos de secuencias de acción dispuestas para el logro de la transformación:

“Sí, el trabajo y la educación, dos factores fundamentales, pero para llegar a ese trabajo, tiene que haber un trabajo previo que puede descubrir nuevas habilidades, de reforzar las que tenía y trabajar otros aspectos que están ligados al delito (...)” E.E.P., M. (15:24). “(...) para poder llegar

al tema del trabajo que es lo último, no podemos llegar y saltarnos, sin hacer de hacer un trabajo previo para llegar al trabajo, para que un chiquillo salga a trabajar se deben hacer muchos pasos previos (...) E.E.P., M. (15:25). *“(...) tenemos chiquillos que tienen rezago escolar importante, (...) entonces no podemos ‘insértalos’ de buenas a primeras a la escuela, porque van a desertar también porque falta un trabajo ahí, han estado desmotivados toda la vida por estar ahí (...)* E.E.P., M. (15:29).

Se significa la transformación como un recorrido proyectado para alcanzar un lugar (“para llegar a... que es lo último”), desde una espacialidad presente signada por el déficit (“desmotivados toda la vida”), a una espacialidad futura que se llega de modo paulatino (“no podemos llegar y saltarnos”), valorando acriticamente las metas de integración (“para llegar al trabajo”).

La transformación del áter es propuesta desde la argumentación tópica del “esfuerzo”, connotándose las consecuencias negativas de su ausencia (“falta un trabajo ahí”), la necesidad de avanzar en lo pendiente (“trabajar... aspectos ligados al delito”), y su uso retórico para remarcar la obviedad de su presencia (“un trabajo previo para llegar al trabajo”).

La calidad del(la) interventor(a) como conocedor y de orientador experto trae como consecuencia la construcción del áter desde el extravío y el desconocimiento, naturalizando la asimetría en las prácticas de transformación.

Complementariamente, las acciones de particularización permiten valorar procesos:

“O sea, hay procesos buenos y procesos malos, procesos malos les llamo yo cuando reinciden o caen en la cárcel” E.E.P., F. (8:46). *“Un joven malo para mí es un joven con mal pronóstico, es que tiene consumo de drogas, un joven que consume pastillas (...)* E.E.P., F. (8:49). *“Particularmente, que tenga un egreso exitoso. No solamente que cumpla el tiempo de sanción, sino que el joven haya podido revertir los factores de riesgo que se detectaron al principio (...)* E.E.P., F. (9:9). *“(...) yo creo que para mí un caso exitoso es cuando he visto, veo que tiene un compromiso con la sanción, un compromiso más allá de venir a firmar que yo veo que él viene y está, que se pasa la hora, que no está pensando vamos, yo creo que eso es exitoso”* E.E.P., M. (10:80).

La estrategia de particularización propone la posibilidad de valorar el lugar del áter desde la ponderación diferenciada del “proceso” realizado (“hay procesos buenos y procesos malos”, “un joven malo”). El realce de la cualidad subjetiva es valorada conjuntamente por el(la) interventor(a) (“yo creo que para mí”) y en el áter, en tanto posibilidad de hacer suyo el proceso (“un compromiso con la sanción”).

Esta distinción de lo subjetivo entra en tensión con la posición de experto que predice (“*es un joven con mal pronóstico*”) o que evalúa el proceso desde criterios sociotécnicos (“*que tenga un egreso exitoso*”, “*revertir los factores de riesgo*”), reforzando así el doble esquema (subjetivo- sociotécnico) de esta práctica.

Desde la perspectiva particularizante, las *estrategias de responsabilización* interpelan al álder en la relación micro, proponiendo la transformación como una decisión personal:

“(…) a través de la intervención y **el cambio que promueve él**, uno puede ser facilitador pero **el que tiene que querer, en el fondo el que tiene que querer** y hacer sentido es a él (…)” E.E.P., F. (9:11). “No sé de qué depende, yo creo que depende de factores **de cada cabro no más**” E.E.P., M. (10:64). “(…) ‘no quiero estudiar, no quiero estudiar, no voy a ir aunque usted me diga no voy a ir porque no me gusta’; ‘oye, si no te estoy obligando, **tú decides** si quieres ir o no quieres ir, (…)**yo no te voy a decir que tú vayas, tú eliges**. ‘verdad’. Sí, pero **tienes que ser responsable con la elección que hagas** (…)” E.E.P., M. (11:85). “(…) se puede hacer muchas cosas, pero **si la persona no está dispuesta a cambiar, lo va a seguir haciendo**” E.E.P., M (13:40). “**Es una elección personal**, hay jóvenes que juran y que prometen que no van a consumir drogas (…)**y vuelven a consumir**” E.E.P., M. (13:41).

Se propone la complementariedad entre el(la) interventor(a) como facilitador(a), y el álder que opta por el cambio (“*tú decides*”, “*tú eliges*”). Este posicionamiento agencial es signado en términos imperativos tanto respecto de la decisión por el cambio (“*tiene que querer*”) como de su mantención (“*tienes que ser responsable con la elección*”).

Se objetiva así al individuo como agente del cambio (“*el cambio que promueve él*”, “*depende de cada cabro*”), lo que conlleva la desresponsabilización institucional respecto del fracaso interventivo, trasladándolo al álder al no cumplir su compromiso.

Las estrategias de responsabilización son propuestas en términos procesuales, cobrando centralidad la problematización de visiones:

“**Yo creo que el objetivo es como que problematicen, igual hemos conversado harto en el programa, como esto de pensar que tú vas a cambiar al otro, o sea es de una soberbia... no es ese el objetivo, el objetivo es que vea otra cosa, la deja, la toma. Pasa por un momento tan pequeño, y tal vez el cambio que hizo no pasó por ti, pasó porque encontró pareja, pasó por miles de cosas, es como respetar sus propio proceso**” G.D. (1:165). “**Lo máximo es que el joven logre problematizar; se usa mucho lo que es narrativa, como metodología en este tipo de programa, de él salga prácticamente todo. Tú le haces alguna pregunta que él mismo reflexione, que encuentre las respuestas del porqué, que se vaya pensando que pasó; por eso te digo que hace la actividad y se va feliz ‘ooh, me responsabilicé’, es parte de un proceso** (…)” E.E.P. F. (8:78).

La relevancia de la problematización (“*el objetivo es...*”, “*lo máximo es...*”) es legitimada en tanto acuerdo previo entre interventores (“*hemos conversado harto*”), como rechazo a la transformación externa (“*tú vas a cambiar al otro... soberbia*”).

La problematización como acción del(la) interventor(a) es significada desde la limitación, en tanto efecto producido por otros (“*no pasó por ti... pasó por...*”) y dependiente de la voluntad del áter (“*de él salga*”, “*que él mismo*”). Esta limitación es valorada por dicho(a) interventor(a), al ser significada como mandato ético derivado del carácter procesual de la práctica (“*es como respetar su propio proceso*”). Desde lo anterior, la acción problematizadora consiste en proponer al áter lo que no ve (“*que vea otra cosa*”, “*tú le haces*”), en un ejercicio conversacional signado desde la racionalidad y el libre albedrío (“*vaya pensando*”, “*la deja, la toma*”).

ii. Aprender, asumir y reconocer

Esta estrategia de transformación inscrita en el “Componente Políticas Públicas” se orienta hacia la promoción de la integración y al desistimiento del delito, desarrollando para ello acciones con énfasis en la estructuración y la normatividad.

La consecuencia principal de esta estrategia de acción es la reducción de la práctica de intervención a un asunto de capacidades y decisiones individuales, en donde el objetivo máximo es *desear* ser normal, en un contexto inverventivo presentado desde la analogía escolar.

Desde lo anterior, se invisibilizan las redes de relaciones que contextualizan y mediatizan la denominada “infracción de ley”, así como los procesos de criminalización de la áter infancia, siendo finalmente la figura del “individuo racional y libre” la primera responsable de los eventuales resultados interventivos. Asimismo, se invisibiliza el fin explícito de control social de la pena y el implícito de subjetivación, desde la estructuración acrítica de una relación pedagógica de habilitación.

Del análisis propuesto, se derivan tres estrategias de transformación: de habilitación, de responsabilización y de reparación. Cada una de ellas representa una manera particular de

desarrollar dicha transformación: a) *el aprender*, desde la significación del áter en déficit, requiriendo desarrollar destrezas para la integración; b) *el asumir*, como promoción del hacerse cargo de las causas y consecuencias del delito en tanto decisión individual; y c) el reconocer, como orientación ética hacia la reparación del daño. Dichas estrategias serán detalladas a continuación:

a) Estrategias de habilitación

Estas estrategias del transformar proponen la analogía escolar para representar los procesos de transformación del áter a las coordenadas de normalización, invisibilizando el carácter coactivo de la intervención y la responsabilización de los actores por los resultados de la “práctica pedagógica”.

De modo genérico, se propone que las estrategias de transformación se encuentran sujetas a modelizaciones teóricas:

“Para definir un modelo de intervención es necesario explicitar desde dónde haremos la comprensión teórica del problema, los aspectos a intervenir y las principales estrategias” O.T., C.S.C. (3:25). “El enfoque de Riesgo - Necesidad y Capacidad de Respuesta y las investigaciones en desistimiento delictivo, nos aportan en la necesidad de diferenciar y focalizar las intervenciones y los aspectos clave para facilitar el cambio” O.T., C.S.C. (3:5).

Así entendido, la acción de transformación se propone supeditada a un lugar que le otorga sentido (“*es necesario explicitar desde donde*”), distinto al espacio en que ésta se desarrolla. Se configura la oposición entre modelo y praxis, derivándose acciones transformadoras (“*la necesidad de diferenciar y focalizar*”) desde enfoques fundados en el saber científico (“*las investigaciones...*”).

Inicialmente, se hace hincapié en el sentido de las estrategias de habilitación:

“Este proceso se compone de las acciones para iniciar la ejecución de la sanción e intervenciones para normalizar y habilitar” O.T., C.S.C. (3:120). “(...) la habilitación, constituye el conjunto de acciones y ofertas necesarias para el cumplimiento de las tareas de desarrollo y el avance hacia la autonomía responsable” O.T., L.A. (1:53). “Este conjunto de acciones va estrechamente ligado a aquellas que buscan el desarrollo de competencias que habiliten al adolescente para la integración social” O.T., L.A. (1:243).

Desde lo anterior, se proponen estas intervenciones (“*intervenciones para normalizar y habilitar*”) en tanto acciones que desarrollan un movimiento (avance) transformador, desde

un lugar representado por la inhabilidad y anormalidad, hacia un lugar de competencia social (“*autonomía responsable*”). Así expresado, la legitimidad de la habilitación deriva del beneficio que para el álder representa su integración, invisibilizándose su carácter de control social.

Las acciones de habilitación son legitimadas en analogía con los procesos educativos tradicionales, en la medida que el álder necesita *saber* para ser en sociedad:

*“La Educación, en conjunto y de forma coordinada con otras intervenciones psicosociales, busca un efecto transformador en el sujeto. De esta forma, da posibilidades **para incorporar conocimientos y aprendizajes**, contribuyendo a la habilitación de la persona **para la vida social**” O.T., L.A.E. (2:279).*

Se trata de acciones educativas que operan en un sentido afuera- adentro (“*incorporar conocimientos y aprendizajes*”), respecto de una alteridad significada desde la pasividad y carencia. El carácter de “inhábil” otorga mayor fuerza a la pertinencia de la práctica habilitadora, en la medida que se trata de la incorporación a “*la vida social*”.

En función a la analogía educativa, la relación interventor(a)- álder es significada como facilitación de un proceso de aprendizaje:

*“En este sentido, es el delegado y el equipo, quienes **actúan como provocadores** de nuevos aprendizajes, siendo **mediadores y potenciadores** de aprendizajes” O.T., L.A. (1:124). “**El éxito en el aprendizaje de nuevas conductas se centra en que el mediador mantenga una presencia cotidiana y significativa para el adolescente. De esta manera, éste no se limita a darle indicaciones acerca de lo que tiene que realizar, sino que le acompaña activamente, tiene una actitud constante de animación, apoyo, confianza, respeto, construyendo dialógicamente el aprendizaje**” O.T., L.A. (1:125). “(...) se requiere un **adecuado tipo de relación que sustente el acompañamiento** y un conjunto de estrategias **que permitan** manejar resistencias, promover conductas pro-sociales y **generar confianza para suscitar el proceso de cambio**” O.T., L.A.E. (2:125).*

Así expuesto, el tránsito habilitador propone como imperativo (“*el éxito... se centra*”, “*se requiere*”) la configuración de un tipo de relación interventor(a)- álder desde la noción de “*acompañamiento*”. Esta relación es descrita en términos de cercanía interpersonal (“*presencia cotidiana*”), refuerzo motivacional (“*actitud constante de animación*”) y mediación (“*como provocadores*”).

De esta manera, la analogía educativa propone un símil con la figura del pedagogo participativo (“*construyendo dialógicamente el aprendizaje*”), lo que trae como

consecuencia la reducción del carácter social del problema hacia la situación micro, en la que dichos actores figuran como responsables. De modo similar, se desarrolla la equiparación de la noción de “cambio” con la de desistimiento delictual, psicologizándose la finalidad de control social.

Complementariamente, las acciones de habilitación desarrollan la producción de contextos de aprendizaje:

Este debe ser un espacio supervisado y orientado socioeducativamente para la formación de hábitos” O.T., C.S.C. (3:160). “Los horarios específicos de la rutina de cada casa han de ser genéricos, con base en lo educativo, pero flexibles a los avances o retrocesos en el proceso de intervención individual de los/las jóvenes” O.T., C.C. (4:164). “Los acuerdos que se establecen entre el/la adolescente y el delegado juegan un papel central en este contexto de aprendizaje en la adquisición gradual de responsabilidad, de dar la palabra, cumplir horarios, ser puntual, entre otros. Se busca la construcción consensuada de las normas, los horarios y la forma de interrelación” O.T., L.A. (1:135).

Desde las citas, se propone una espacialidad definida de modo imperativo (“*este debe ser*”, “*han de ser*”) que prescribe una temporalidad (“*los horarios*”) y acciones orientadas hacia la habilitación (“*con base en lo educativo*”). Asimismo, se evidencia que “*la construcción consensuada*” se desarrolla sobre un piso normalizador, centrada en la formación de hábitos (“*dar la palabra, cumplir horarios, ser puntual*”) en respuesta a la constatación de la carencia del álder.

Así entendido, las acciones de habilitación proponen como núcleo la estructuración y normatividad:

“Requiere de la estructuración de una relación con componente de autoridad y normatividad del adulto, que estructura y orienta para el cumplimiento de la sanción, articulando frente al adolescente la ligazón entre la responsabilización que se da en el momento del proceso penal y la aplicación de la pena y la responsabilización activa que se va dando en el proceso socioeducativo. Es decir, es una acción mediadora” O.T., L.A. (1:224).

La propuesta relacional que “*estructura y orienta*” es de carácter asimétrica, en la medida que se desarrolla en un espacio distinto al del álder (“*frente al adolescente*”), desde una posición de dominio (“*autoridad y normatividad del adulto*”).

De esta manera, la autonomía e integración derivada del proceso habilitador pasa primeramente por la aceptación por parte del álder de la estructuración normativa propuesta,

sin hacerse hincapié en que dicha estructuración es definida en órdenes sociales normativos que pasan por alto las condiciones materiales y simbólicas de niños y niñas criminalizados. Desde este análisis, se hace necesario problematizar las posibilidades reales de establecer relaciones dialógicas desde esta propuesta transformadora, en la medida que “lo pedagógico” puede encubrir retóricamente la intención normalizadora.

b) Estrategias de Responsabilización

Estas estrategias se focalizan específicamente en el desarrollo de un individuo que asuma la responsabilidad del acto delictivo, problematizando en torno a la relación causas-consecuencias, para así visibilizar alternativas a la práctica delictiva.

Desde la responsabilización como proceso, su desarrollo inicial requiere del chequeo de la condición del álder:

*“La responsabilización se abordará **a partir de** elaborar con el joven las primeras distinciones con respecto al **reconocimiento o no** de la sanción como consecuencia de su participación en delitos; un primer **análisis conjunto de lo que comprende** como causales y consecuencias de dicha participación; y **si existe o no** motivación para adquirir compromisos de cambio, así como **si existe o no** proyección delictiva” O.T., C.S.C (3:138).*

Este chequeo da cuenta de las dimensiones en las que discurre la responsabilización: a) cognitiva, sobre la comprensión y aceptación de las relaciones causal- consecuenciales (“reconocimiento o no”, “análisis... de lo que comprende”); y b) emotiva, respecto de la motivación por el cambio (“si existe o no”). Desde este énfasis sociotécnico del análisis, se refuerza el carácter individual de las acciones como emergentes de reflexiones y decisiones del propio álder (“a partir del... joven”).

Profundizando lo señalado, se describen las acciones en su carácter transformador:

*“(...) la responsabilización, entendida como el **desarrollo de la capacidad** de responder por la vulneración de derechos de terceros, **haciéndose cargo** de los propios derechos y de los demás (...)” O.T., L.A. (1:49). “(...) **experimentar** la empatía y **asumir** el respeto al **orden normativo** que rige la sociedad. **Es experimentar** el sentimiento de responsabilidad por el daño cometido y la sanción recibida y es también una **actitud permanente de responder a las normas que ha aceptado** y los **compromisos que ha contraído** el adolescente” O.T., L.A. (1:50). “(...) que **asuman la propia responsabilidad** de la comisión de los delitos, es decir, **evitar la externalización** o culpabilizar a otros frente a las distintas circunstancias por las cuales llegan a cumplir una sanción penal, **asumiendo sus propias responsabilidades** o decisiones que los han llevado a ello” O.T., C.S.C. (3:246).*

Según lo expuesto, se proponen las acciones de responsabilización en tanto ejecución de una habilidad (“*haciéndose cargo*”), caracterizada por el “*respeto al orden normativo*” y la radicación de la responsabilidad del delito en el individuo (“*evitar la externalización*”, “*asuman la propia responsabilidad*”). Se refuerza así la esencialización del álder desde el déficit, requiriendo de un proceso responsabilizador para su desarrollo.

De modo conjunto, se propone que el desarrollo de esta habilidad es un asunto de elección individual, en la medida que conlleva aceptar el orden instituido (“*responder a las normas que ha aceptado*”) y comprender que cometer delitos es una decisión personal. Se entiende así la responsabilización como un proceso, el cual culmina con la transformación *subjetiva* del álder (“*actitud permanente*”), que le permite “*experimentar*”, “*asumir*” y “*responder*” desde dicho orden normativo.

Finalmente, las estrategias de responsabilización se presenta complementaria a la acción social integrativa:

“(…) leyes cuyo principio orientador es educativo, por cuanto no sólo se trata de que el adolescente asuma la responsabilidad por sus actos, sino que, al mismo tiempo, reciba una intervención socioeducativa susceptible de educarlo a la responsabilidad y orientada al logro de su integración social (artículo 20 de la LRPA)” O.T., L.A. (1:5). “(…) se prioriza el carácter responsabilizador y habilitante de la intervención penal por sobre su componente punitivo, asumiendo el desafío de desarrollar una oferta pertinente a las necesidades específicas de los y las adolescentes” O.T., L.A.E. (2:3).

Desde lo anterior, el énfasis último de las estrategias de responsabilización es la incorporación del álder a la sociedad hegemónica, en tanto ejercicio pedagógico (asimétrico) de enseñar lo que el otro no sabe hacer. Desde lo anterior, se propone una tensión entre el deseo programático (integración social) y la realidad social, resolviéndose retóricamente a través de una proclama indiferenciada (“*asumiendo el desafío de*”) que no define cuándo, cómo ni quienes materializarían dicha integración. Así expuesto, se minimiza la construcción de alteridad que la propia sociedad hegemónica realiza, en tanto figura definida desde la peligrosidad y exclusión.

c) Estrategias de reparación

Estas estrategias proponen de modo general la transformación del álder en un individuo que desea integrarse a la sociedad, y que realiza acciones para reparar el daño que, finalmente, tiene la convicción de haber realizado.

Para estas estrategias de reparación, la problematización es un pilar central:

*“La articulación, a través de **la acción y reflexión**, de la relación entre el delito, la respuesta penal y la **construcción** de una respuesta de reparación”. “El eje es considerar cómo las personas: víctima, adolescente, comunidad, son afectadas por el delito y **posibilitar que puedan decidir** cómo se repara el daño, incorporando sus perspectivas y necesidades” O.T., S.C. (6:23). “El programa se basa en la **capacidad del/la adolescente** de reparar, de resolver conflictos y ampliar sus vínculos dentro de la comunidad, señalando los logros al respecto por medio de la **percepción de la autoeficacia** y el refuerzo positivo, la adquisición de una **nueva imagen para sí mismo** y frente a la comunidad” O.T., S.C. (6:38).*

Desde lo anterior, las estrategias de reparación discurren en dos dimensiones: a) la racional, en la que se propone delimitar como algo razonable y justo la respuesta penal ante el delito y su consiguiente reparación; y b) la ética, desde la cual se elige reparar (“ *puedan decidir cómo...*”). Dichas dimensiones se aúnan en la figura del “adolescente”, quien es descrito en tanto individuo que desarrolla capacidades de afrontamiento y de autoafirmación (“*percepción de autoeficacia*”, “*nueva imagen para sí mismo*”).

La elección por la transformación reparatoria conlleva como consecuencia la adhesión del álder (concebido como individuo) a los cánones normativos hegemónicos, desde el desarrollo de un proceso racional y ético. De modo antagónico, trae como consecuencia la significación del álder desde la irracionalidad y/o transgresión, en la medida que no elige reparar.

De modo complementario, el desarrollo de las acciones de reparación pretenden visibilizar de modo central la figura de la víctima:

*“(…) siempre que sea posible, la estrategia de trabajo **tendrá que adaptarse a la posibilidad de incorporar a la víctima** y contar con su participación activa” O.T., S.C. (6:201). “Si esto no fuera posible (...) se **podrá incorporar** otras técnicas que **permitan representar** la significación del impacto que tiene en terceros la infracción de ley, como por ejemplo, relatos o conversaciones grupales, de manera que éstos sean **motivadores de reflexión** en el/la adolescente” O.T., S.C. (6:233).*

La propuesta reparatoria conlleva la incorporación de la víctima en términos de *posibilidad*

(“*siempre que sea posible*”, “*posibilidad de...*”), ante la *necesidad* de desarrollar la problematización en torno al delito. Luego de esta incorporación (real o simbólica), se propone la estructuración de la práctica de modo secuencial:

“Un primer momento en el cual se busca la generación del acuerdo entre víctima y ofensor con respecto a la prestación reparatoria, que incorpore sus perspectivas y expectativas... Un segundo momento, donde se acompaña y supervisa al adolescente en la ejecución de la acción reparatoria, propiciando un proceso reflexivo que dé sentido a la reparación” O.T., S.C. (6:231).

La enunciación en voz pasiva (“*se busca*”, “*se acompaña y supervisa*”) pretende hacer verosímil la secuencia temporal de la práctica, en tanto ordenamiento derivado del saber sociotécnico. En dicho contexto de verosimilitud, el áter es significado en progresión desde una menor proactividad (partícipe de un acuerdo) hacia grados crecientes de agenciamiento (“*ejecución de la acción*”, “*proceso reflexivo*”).

iii. La transformación normativa

En estas estrategias inscritas en el “Componente Instituciones de la Sociedad Civil”, el énfasis estriba en la noción de condiciones para la transformación (del áter, contextuales y participativas), que se traducen en la generación de relaciones interventor(a)- áter orientadas a la integración social. De este modo, la estrategia de transformación normativa propone el cambio para asimilar al áter, proponiéndose tres prácticas del transformar: estrategias de participación, de vinculación y de responsabilización.

a) Estrategias de participación:

Estas estrategias se refieren al desarrollo de acciones que suponen el acuerdo e involucramiento activo del áter para el logro de la transformación. La verosimilitud se sostiene desde el mandato sociotécnico y la retórica del acuerdo, posicionando al áter y al(la) interventor(a) en tanto participantes de un trato.

Las consecuencias de estas estrategias derivan en la invisibilización del carácter coactivo de la pena, en la medida que ésta se representa como un acuerdo entre individuos libres e iguales, siendo la participación activa en el programa una manifestación de lo anterior. Se

desdibuja así las relaciones de poder en el contexto de la intervención, pasando por alto las consecuencias asimétricas derivadas del no cumplimiento de dicho acuerdo por parte del álder (sanción legal).

Inicialmente, las estrategias de participación requieren de su priorización programática:

“Es necesario volver a recalcar la importancia de hacer partícipe al joven en el proceso de confección de su plan individual, estableciendo la oferta programática que integrará su plan y definiendo las intervenciones individuales que recibirá el joven, y qué personas o personas estarán involucradas” D.T., P.C. (3:207). “El plan debe revisarse mensualmente, en conjunto por la dupla administradora del caso, el joven, el educador de trato directo asignado al joven e idealmente representantes de las actividades que se desarrollan en el medio libre” D.T., P.C. (3:208). “Se debe potenciar la participación del joven en la confección del plan individual, de manera que éste represente su perspectiva particular” D.T., P.C. (3:34).

La voz imperativa del enunciador- técnico prescribe acciones desde el mandato (“se debe potenciar”, “es necesario volver...”, “hacer partícipe”), tendientes a la valorización de la dimensión participativa. Complementariamente, el argumento tópico de la “participación de todos” (“en conjunto”, “su perspectiva particular”), afianza retóricamente la noción del álder como sujeto que elige participar (“joven como agente activo”), en un símil de ejercicio ciudadano:

“La participación se convierte en un proceso de aprendizaje y formación, aumentando la satisfacción personal y social del joven, a la vez que reduce la resistencia al cambio que él mismo debe protagonizar, ya que se trata de un proceso en que se promueven valores y actitudes (...)” D.T., P.C. (3:171)

La participación entendida como práctica de transformación se sustenta así en la idea del cambio como noción incontestable, siendo la “reducción de la resistencia” una acción esencialmente valiosa. Así entendido, la participación sostiene la transformación del álder desde el protagonismo respecto de su propia promoción normativa (“valores y actitudes”).

Desde un análisis crítico, entender la participación como algo necesario e incluso obvio promueve la invisibilización del carácter coactivo de la pena, analogando la actuación del álder a una situación de diálogo y acuerdo extrapenal.

A partir de este ejercicio invisibilizador, la participación como estrategia de transformación normativa mediatiza la relación coactiva desde la *retórica del acuerdo*, que establece: a) el carácter propio y particular del acuerdo (“su plan individual”); b) la elección mediada del

producto (“*estableciendo la oferta programática*”); y c) la definición de garantías de cumplimiento (“*debe revisarse mensualmente, en conjunto*”). Se trata así de “participantes de un acuerdo”, cuya obligatoriedad deviene desde su carácter de compromiso.

Así expresado, la estrategia participativa tensiona la determinación contextual (no se trata de cualquier contexto) y la capacidad de autodeterminación real del álder (no puede hacer lo que quiera), siendo necesario reforzar su verosimilitud desde la explicitación de las consecuencias:

“(…) se debe establecer de manera clara, las consecuencias tanto del cumplimiento, como del incumplimiento de las metas propuestas, para que el joven pueda prever las consecuencias de su conducta (…)” D.T., P.C. (3:259).

De este modo, las consecuencias pragmáticas de las acciones de participación devienen en:

a) la transformación como noción indiscutible; b) la responsabilización de las partes por el cumplimiento del acuerdo; y c) el álder como el único perjudicado por el eventual quiebre del acuerdo. El carácter asimétrico de las consecuencias desvirtúan así la retórica del consenso, develándose el valor instrumental en tanto acuerdo penal.

b) Estrategias de vinculación:

Estas estrategias de transformación son definidas desde la cercanía interpersonal y la asimetría relacional (habilitación del otro), en una doble orientación: a) como puente para la transformación; y b) como relación que se desea, en tanto modelaje prosocial. Se posiciona así al álder como aprendiz, y al(la) interventor(a) como habilitador.

Las consecuencias devienen en la sobre-enfatización de los aspectos éticos desde la transformación micro, reduciendo éstos a un asunto de decisión individual.

Primeramente, se establece la relevancia de contar con un marco de relación que posibilite este ejercicio transformador:

*“Tal como lo plantean las orientaciones técnicas de SENAME, en el componente de intervención que se relaciona con responsabilización, es importante que el joven **aprenda** de sus errores y **reoriente** su conducta **planteando propuestas** de reparación, para lo cual es importante **generar espacios de convivencia** donde se aborden temáticas como el ejercicio de ciudadanía” D.T., P.C. (3:172). “El vínculo juega un **rol clave** en este proceso (aprendizaje prosocial), éste **tiene que ser cálido**, entusiasta, basado en el respeto y promover el **sentido de autoeficacia**, a través de **un reproche al acto** y no a la*

*persona” D.T., P.C. (3:77). “Alcanzar una presencia significativa en la vida del adolescente a través del vínculo, de la relación socioeducativa” D.T., O.P. (5:27). “(...) tanto la dupla de administración del caso, como el educador de trato directo, operan como los principales **agentes de cambio** con los que el joven se vinculará en su estadía en el centro” D.T., P.C. (3:151).*

La estrategia de vinculación es significada como prioritaria desde la autoridad especialista (“*las orientaciones técnicas de SENAME*”), configurándose como dimensión espacial y simbólica a la que hay que llegar (“*alcanzar una presencia significativa*”), a través del encuentro cara a cara derivado del contexto obligado, en un símil con las relaciones de fraternidad (“*cálido, entusiasta, basado en el respeto*”). Se trata así de una estrategia producida de modo sistemático (“*es importante generar*”), que tiene como objetivo el posicionar al álder como aprendiz (“*relación socioeducativa*”) y al(la) interventor(a) como habilitador(a) (“*agente de cambio*”).

Así entendida, esta estrategia vincular es signada como *punte* para el logro de la transformación responsabilizadora (“*sentido de autoeficacia*”), desde la constatación de la diferencia interventor(a) - álder y la necesidad de llegar a éste (“*alcanzar... a través del vínculo*”) para transformarlo.

Junto con la noción de puente vincular, se propone su conceptualización desde el *modelaje prosocial*, empleando la corporalidad como escenario:

“La evidencia muestra (Andrews y Bonta, 2006) que un importante rol a cumplir por los operadores del sistema es servir como un modelo de conducta anti-criminal” D.T., P.C. (3:74). “(...) mayor eficacia en vincularse... son aquellos que demuestran acciones contrarias al comportamiento delictual a través de su actuar, generando un efecto de modelaje (...)” D.T., P.C. (3:152).

Desde la validez científico- empírica, se sustenta el campo corporal como espacialidad vincular eficaz. La valoración pragmática se constituye en una dimensión de legitimación para las relaciones vinculares, a diferencia de otras relaciones vinculares centradas en la fraternidad (familia, amistades).

La coherencia personal se conceptualiza en tanto práctica de modelamiento prosocial, en una práctica de transformación normativa que es a la vez escenario (corporal) y estrategia transformadora. Esta estrategia de modelamiento lleva implícita el *deseo de cambio* del álder (querer ser como el modelo), reduciendo la complejidad de la trasgresión ética en la responsabilización de la figura del álder- niño(a).

c) Estrategias de responsabilización:

Desde estas estrategias transformadoras, se busca que el individuo recorra un camino rehabilitador *queriendo hacerlo*, a través de a) la constatación del daño causado; b) el arrepentimiento por el acto realizado; y c) la voluntad de reparar el daño. Se propone así un tránsito habilitador signado por el deseo.

Las consecuencias principales son: a) la naturalización de la normatividad, invisibilizando su calidad de producción social originada desde relaciones de poder; b) la significación del espacio penal como un lugar de decisiones personales, invisibilizando su carácter coactivo; y c) la radicación de la transformación en el áter en tanto elección individual, reduciendo la complejidad de los procesos de criminalización.

En torno a la responsabilización, se erige un discurso sociotécnico que define esta estrategia de transformación normativa desde el deber:

*“(...) pues sea cual fuere el delito cometido, éstos deben responsabilizarse por el acto independiente de nuestra valoración acerca del tipo y alcance del daño causado por el/la joven” D.T., A.C.J. (4:6).
“(...) el análisis al que se conducirá a los/las jóvenes no se centra en el porqué de su conducta - ámbito más psicológico-, sino que se centrará en cómo se expresó su conducta o comportamiento - ámbito de la ética-, a fin de poder observar junto al o la joven cómo se repartió el mérito o culpa del acto delictivo y cuál es el grado de responsabilidad en el mismo” D.T., A.C.J. (4:46).*

Desde lo analizado, se propone la definición del “acto” como un evento individual inscrito en la temporalidad pasada, constatándolo en tanto “hecho ocurrido” (“*el delito cometido*”). Desde esta referencia generalista, la estrategia de responsabilización se plantea con independencia de la particularidad (“*sea cual fuere...*”), proponiendo como foco la actuación (“*cómo se expresó su conducta*”) en tanto posibilidad de observación conjunta. De este modo, se trata de una *invitación guiada* (“*se conducirá*”) a ver aquello que inicialmente el otro no ve (la distribución de la culpa), sin cuestionamiento respecto de su carácter normativo.

Sobre el carácter de invitación, es relevante señalar que la segmentación del áter en “ámbitos” (“*el porqué*” versus “*la expresión*”) y su focalización en esta última, permite desarrollar la acción de responsabilización “como si” fuese un análisis objetivo y reflexivo,

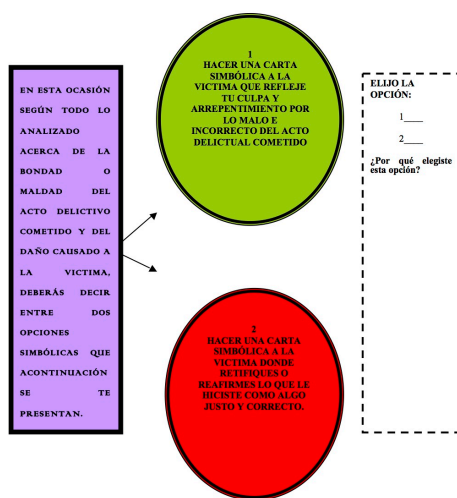
orientado desde la elección libre:

*“(…) se le propondrán 2 opciones, la primera hacer una carta a la víctima que refleje un **arrepentimiento empático** con al víctima v/s un **arrepentimiento instrumental** y la segunda opción –si bien no deseada **pero legítima**- es hacer otra carta pero esta vez reafirmando el delito cometido como un acto deseado y por el cual **no se arrepiente**” D.T., A.C.J. (4:53).*

Desde la cita expuesta, se propone que la estrategia de la responsabilización se disputa en el ámbito del *deseo*, en la medida que el otro debe querer actuar de otro modo.

Lo anterior se puede apreciar en una de las actividades propuestas en el “modulo de intervención para el desarrollo de la responsabilización” (Asociación Cristiana de Jóvenes), que tiene como objetivo el problematizar dicha dinámica interventiva responsabilizadora. Estas actividades se proponen en una modalidad de ejercicios a desarrollar por parte del álder, con la orientación del interventor. Desde el material visual contenido en dicho módulo, lo anterior se representa de la siguiente manera:

ACTIVIDAD N° 1-SESIÓN VII



D.T. ACJ (4:48)

De modo coherente con la apuesta responsabilizadora, se emplean en el recurso visual la combinación de signos icónicos (colores y formas) y simbólicos (textos) para resaltar el sentido de elección racional que conlleva el proceso de responsabilización por el delito, según se detalla a continuación.

Primeramente, se emplean colores verde- rojo en analogía con el semáforo, connotando la diferencia entre las supuestas alternativas (la roja es “peligrosa”), en tanto signo indéxico del sentido normalizador de la práctica. De modo complementario, en una lectura secuencial izquierda- derecha signada por las flechas de flujo, la contextualización lingüística de la actividad (“*deberás decidir entre dos opciones*”) refuerza la idea de la elección racional y libre, orientada hacia el control racional y normalización; esta noción se tensiona con la imposibilidad de no elegir entre dos alternativas que se presentan como contrapuestas.

De modo complementario, el material visual del manual propone una actividad centrada en la relevancia de la decisión individual:

ACTIVIDAD N° 2-SESIÓN II

<i>Antes de responder el tercer cuadrante, se listarán nuevamente las razones observadas por el/la joven y el delegado(a) de forma resumida, luego se discutirán nuevamente los fundamentos de ambas apreciaciones y finalmente el/la joven responderá el tercer cuadrante.</i>		
I) RAZONES EMITIDAS POR EL JOVEN (Volver a listar)	II) RAZONES OBSERVADAS POR EL DELEGADO(A) (Volver a Listar)	III) LUEGO DE HABER DEBATIDO CON TU DELEGADO(A) En caso de discrepancia ¿CON QUE RAZÓN TE QUEDAS RESPECTO A PORQUÉ COMETISTE EL DELITO? (FUNDAMENTA)
1.	1.	
2.	2.	
3.	3.	

D.T. ACJ (4:20)

De acuerdo al análisis del material visual, se estructura la actividad desde un formato que separa la opinión según cada actor. La numeración que discurre según filas (del 1 al 3) y de izquierda a derecha, da cuenta de un pensamiento en serie, acorde con el contenido que se solicita, orientado desde el pensamiento racional. Es interesante connotar la diferencia de colores entre los actores, en términos de degradación lumínica (el correspondiente al joven es el menos intenso) y en la tonalidad derivada del encuentro (color lila), el que desde una connotación cultural se asocia a la transformación.

De modo complementario, se propone que la estrategia de responsabilización discurre desde la capacidad de empoderar al otro en la relación:

ACTIVIDAD FINAL-SESIÓN N° 8: Evaluación del desempeño del Monitor a lo largo del módulo

<p>1. EN UNA ESCALA DEL 1 AL 10 ¿QUÉ NOTA LE PONDRÍAS A LA CLARIDAD CON QUE LA DELEGADA O DELEGADO PLANTEÓ LOS TEMAS TRATADOS EN EL MÓDULO?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 5px;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td><td style="width: 10%; text-align: center;">2</td><td style="width: 10%; text-align: center;">3</td><td style="width: 10%; text-align: center;">4</td><td style="width: 10%; text-align: center;">5</td><td style="width: 10%; text-align: center;">6</td><td style="width: 10%; text-align: center;">7</td><td style="width: 10%; text-align: center;">8</td><td style="width: 10%; text-align: center;">9</td><td style="width: 10%; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> <p>¿Por qué?...</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											<p>2. EN UNA ESCALA DEL 1 AL 10 ¿QUÉ NOTA LE PONDRÍAS A LA ORIENTACIÓN QUE LA DELEGADA O DELEGADO TE ENTREGÓ PARA COMPRENDER CADA TEMA TRATADO A LO LARGO DEL MÓDULO?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 5px;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td><td style="width: 10%; text-align: center;">2</td><td style="width: 10%; text-align: center;">3</td><td style="width: 10%; text-align: center;">4</td><td style="width: 10%; text-align: center;">5</td><td style="width: 10%; text-align: center;">6</td><td style="width: 10%; text-align: center;">7</td><td style="width: 10%; text-align: center;">8</td><td style="width: 10%; text-align: center;">9</td><td style="width: 10%; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> <p>¿Por qué?...</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
<p>3. EN UNA ESCALA DEL 1 AL 10 ¿QUÉ NOTA LE PONDRÍAS A LA MOTIVACIÓN QUE RECIBISTE DE LA DELEGADA O DELEGADO PARA QUE REALIZARAS LAS ACTIVIDADES?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 5px;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td><td style="width: 10%; text-align: center;">2</td><td style="width: 10%; text-align: center;">3</td><td style="width: 10%; text-align: center;">4</td><td style="width: 10%; text-align: center;">5</td><td style="width: 10%; text-align: center;">6</td><td style="width: 10%; text-align: center;">7</td><td style="width: 10%; text-align: center;">8</td><td style="width: 10%; text-align: center;">9</td><td style="width: 10%; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> <p>¿Por qué?...</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											<p>4. EN UNA ESCALA DEL 1 AL 10 ¿QUÉ NOTA LE PONDRÍAS AL CONOCIMIENTO DEMOSTRADO POR LA DELEGADA O DELEGADO RESPECTO A LOS TEMAS TRATADOS SESIÓN A SESIÓN?</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-bottom: 5px;"> <tr> <td style="width: 10%; text-align: center;">1</td><td style="width: 10%; text-align: center;">2</td><td style="width: 10%; text-align: center;">3</td><td style="width: 10%; text-align: center;">4</td><td style="width: 10%; text-align: center;">5</td><td style="width: 10%; text-align: center;">6</td><td style="width: 10%; text-align: center;">7</td><td style="width: 10%; text-align: center;">8</td><td style="width: 10%; text-align: center;">9</td><td style="width: 10%; text-align: center;">10</td> </tr> <tr> <td style="height: 15px;"></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> <p>¿Por qué?...</p>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																

D.T. ACJ (4:65)

Es interesante la incorporación misma de esta ficha, ya que establece una supuesta simetría entre los actores del espacio de intervención. Si bien en una lectura programática centrada en la calidad y la especialización esta ficha evaluativa tiene cabida, no es menos cierto que, desde la respuesta que desarrolla el álder se persigue generar un efecto de realidad que lo posicione en un lugar de poder y decisión, en tanto evaluador de quien administra su sanción penal. Esta fantasía decisional es coherente con la estrategia general del módulo de trabajo, en orden a representar la responsabilización como un proceso libre y racional.

5.3 Relación entre las configuraciones y las estrategias de acción desde las racionalidades prácticas.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, este apartado propone que la relación entre las configuraciones y estrategias de acción se disponen de acuerdo a las racionalidades del deseo y la exclusión. A través de esta propuesta, se responde el objetivo específico de “Relacionar las configuraciones de alteridad y las estrategias de acción”.

Así entendido, se propone la descripción de las relaciones: 1. en tanto emergentes de

racionalidades transversales a las configuraciones y estrategias, y 2. desde la complementariedad entre dichas racionalidades, como mecanismos de subjetivación diferenciales y a la vez integrados, como se detallará más adelante.

1. Descripción de las relaciones entre configuraciones y estrategias desde las racionalidades.

Es relevante señalar como primer elemento de articulación que tanto las configuraciones de alteridad como las estrategias de acción se proponen como dimensiones interactuantes de la práctica de intervención, dispuesta al interior del dispositivo de intervención social.

Esta idea- fuerza se traduce en dos consecuencias definidas: primeramente, toda praxis conlleva un sentido que le es inmanente, siendo las dimensiones estratégica y configurativa derivaciones de racionalidades manifestadas en el dispositivo de intervención social. Secundariamente, las configuraciones de alteridad y las estrategias de acción de dicho dispositivo responden a dinámicas que las generan recíprocamente, imposibilitando relaciones de subordinación o causalidad entre éstas, permitiendo la búsqueda de las relaciones desde la delimitación de *racionalidades prácticas* (Foucault, 2006; 2010), entendidas como entramados de sentido del dispositivo.

Dichas racionalidades permiten tanto la diversidad en las prácticas como la restricción respecto de sus posibilidades, en tanto red de sentido específica. Asimismo, dichos órdenes de inteligibilidad permiten la *articulación* de las dimensiones de configuración y de acción, en tanto expresiones de la racionalidad que construye alteridad y dispone particulares acciones, descartando otras posibilidades.

Así entendido, la propuesta de esta sección se orienta a desarrollar una propuesta acerca de las racionalidades del dispositivo de intervención hacia la infancia criminalizada, como modo de relacionar las configuraciones y estrategias al interior del dispositivo de intervención.

Para lo anterior, se proponen la racionalidad del deseo y la racionalidad de la exclusión como órdenes de inteligibilidad de estrategias y configuraciones, detallándose a

continuación.

1.1 Racionalidad del deseo

Esta racionalidad articuladora de estrategias y configuraciones se traduce en promover la voluntad de llegar a *ser como* el individuo normal. En términos de la álter- infancia, consiste en pretender alcanzar la condición de la infancia normalizada, como objetivo último de prácticas desarrolladas sobre sí y en conjunto con otros, en tanto acción de autoconstitución. En esta perspectiva, el dispositivo de intervención se configura como una *fábrica de normalidad*, que ejecuta su operar sobre las coordenadas del(la) niño(a) criminalizado, en tanto oportunidad integrativa. Se propone así que la penalización de la infracción de ley es un beneficio para el álter- niño(a), en la medida que entrega un soporte especializado y profesional orientado a generar prácticas pedagógicas transformadoras. En síntesis, se trata de una invitación que el otro toma o no, en tanto expresión de deseo; y a la vez, se intenciona la producción en el otro de dicho deseo.

Sobre lo anterior, se desarrollan configuraciones de alteridad que comprenden al álter desde el uso de la razón, en la medida que el pensamiento racional se orienta en este dispositivo, como expresión última, respecto de la adhesión hacia maneras de ser y actuar propias de la infancia normalizada. Asimismo, la racionalidad del deseo requiere de la autodeterminación como modo de definir las elecciones cotidianas; de esta manera, su expresión se traduce en la cualidad de “elegir lo razonable”, como manifestación máxima del deseo. Profundizando el punto, el deseo se manifiesta como la antítesis de la irracionalidad e inconciencia.

Desde esta particular articulación, las dimensiones estratégicas y configurativas se orientan hacia la comprensión, el conocimiento y la transformación de la álter- infancia, en la óptica del esfuerzo y la oportunidad. Esfuerzo, en tanto requiere de un movimiento autopropulsado por ser de otro modo (individuo normal); y oportunidad, en el sentido de la intervención construida como una opción, que redunde en la capacidad de elegir una alternativa distinta a la existente.

En torno a las estrategias del conocer¹³, esta racionalidad se materializa de acuerdo a la proposición del conocimiento desde la ponderación de su deseo de transformación. Esta evaluación permite particularizar la intervención, en tanto conocimiento que deriva de la relación con el áter en contextos de proximidad, permitiendo el ajuste de los procesos de transformación integrativa, redundando en la definición de las posibilidades del éxito de la intervención. Esta manera de ponderar el deseo del áter la sitúa como una manifestación subjetiva, inscrita en un proceso de toma de decisiones de carácter racional.

Se aprecia esta manifestación de la racionalidad del deseo en las estrategias de *comprensión particularizante* y *chequeo diagnóstico* (“Explorar y olfatear”); en las estrategias *posibilidades interventivas* y *evaluación procesual* (“Te estamos mirando”); y en la estrategia *evaluación de la permeabilidad* (“Trozando”).

Respecto de las estrategias del transformar, la racionalidad del deseo se manifiesta primeramente en la noción del “proceso” en tanto expresión de la libertad individual del actuar como se quiere. De este modo, el proceso visualiza al áter en una relación de propiedad (es “su proceso”), la cual se refrenda en la decisión personal de hacerse cargo de las consecuencias de la transgresión, e incluso reparar el daño producido. El énfasis en el darse cuenta y el sentirse motivado para este tránsito son todas manifestaciones de esta racionalidad del deseo, siendo la autoconstitución como sujeto reflexivo que opta entre alternativas y escoge la integración, un movimiento de transformación que lo representa como individuo libre y racional.

Estas distinciones se aprecian con distintos énfasis en las estrategias de *proceso* y de *responsabilización* (“Yo lo hice”); en las estrategias de *responsabilización* y *reparación* (“Aprender, asumir y reconocer”); y en las estrategias de participación, de vinculación y de responsabilización (“Transformación normativa”).

En torno a las configuraciones de alteridad, la racionalidad del deseo se materializa en lecturas centradas en tanto individuo desarrollado, autónomo, libre y racional. Lo anterior

¹³ Estas estrategias del conocer, al igual que las estrategias del transformar, son descritas anteriormente en el apartado “Resultados”, en su introducción. Luego, son desarrolladas extensamente en el mismo apartado, referido al objetivo específico 2.

le permite por una parte el situarse de modo simétrico con los y las interventores(as) en tanto relación que nace de un acuerdo; desde esta posición, se hace una equivalencia entre los modos programáticos de actuar y la acción del álder, en la medida que confluyen de modo consensuado. Esta manera de construir la alteridad se expresa predominantemente en la configuración “Desde la autodeterminación”.

Asimismo, la racionalidad del deseo se expresa en la posibilidad del álder de elegir avanzar en su desarrollo humano, optando libre y racionalmente por el ajuste a la sociedad. Se trata así de un individuo equilibrado y con voluntad de progreso, sorteando las crisis de las etapas vitales. Esta manera de construir la alteridad se manifiesta predominantemente en la configuración “Ser adolescente”, en donde se objetiva un modo de ser niño(a) que se construye desde el tránsito entre etapas del desarrollo humano, siendo dicho tránsito una expresión de su voluntad individual.

De modo contrapuesto, las configuraciones que significan la alteridad desde la determinación externa en tanto producto social marcado y marcador (“Desde la marca”), o como sujeto definido desde la peligrosidad e irracionalidad (“Desde el riesgo” y “Los otros”), no se constituyen en configuraciones emergentes desde la racionalidad del deseo.

1.2 Racionalidad de la exclusión

La racionalidad de la exclusión se concibe como una lógica orientada a la segregación de la alteridad, como mecanismo de administración de la peligrosidad encarnada en ésta. En torno a la álder- infancia, se manifiesta en su negativa de participar en la transformación pseudointegrativa, en la medida que no reconoce la infancia normalizada como un objetivo al cual llegar. Esta racionalidad permite entonces la articulación entre el álder concebido como una figura extraña y amenazante, con las estrategias de acción orientadas a su conocimiento y administración.

Desde esta racionalidad, la configuración del álder se fundamenta en su esencialización desde el peligro y la irracionalidad, en su manifestación presente o futura, derivada de específicas maneras de ser producido. Así planteado, no se pretende su transformación sino

más bien su gestión, en tanto riesgo social imposible de ser eliminado o integrado.

Este no reconocimiento del álder en su estatus de legitimidad ética, deriva en la marginación y la coerción como estrategias de respuesta, y en la denegación de la intervención transformadora, dada su imposibilidad práctica. Lo anterior se representa no como una falta del dispositivo de intervención, sino como las posibilidades reales de *enfrentar* la naturaleza misma del álder, en tanto entidad carente de las condiciones esenciales para dicha transformación. Se genera así la naturalización del dispositivo en su carácter excluyente.

De este modo, la normalización de estos niños y niñas es un objetivo que se abandona desde la constatación de dichas características de alteridad, para reemplazarla por un esquema que determina acciones de detección, segregación y control punitivo, transformando la intervención social en una modalidad de gestión del riesgo.

Desde las estrategias del conocer, la racionalidad de la exclusión se manifiesta primeramente en el conocimiento del álder desde la ponderación de su refractariedad a la intervención y/o el incumplimiento de las condiciones relacionales derivadas del contexto obligado, quedando fuera del circuito de transformación normativa para dar paso a las acciones punitivas y de control social. Asimismo, desde una lectura de proceso se le evalúa en su negativa a “hacer proceso”, desde la evaluación del riesgo potencial o presente, o desde su conformación en tanto miembro de agrupaciones diferenciales, según el “perfil criminógeno” del que se trate.

Desde las anteriores estrategias del conocer, se fomenta la esencialización de la alteridad como un individuo sospechoso (no dice la verdad, no hace proceso) y peligroso (riesgoso para sí y para otros, en el presente y futuro), posibilitándose el desarrollo de la racionalidad excluyente traducida en prácticas de control social, segregación y exclusión.

Las anteriores distinciones se manifiestan en las estrategias de la obligatoriedad y el chequeo diagnóstico (“Explorar y olfatear”), la gestión de posibilidades interventivas y la evaluación procesual (“Te estamos mirando”), la evaluación del riesgo, la evaluación de la permeabilidad y la segmentación (“Trozando”).

Desde las estrategias del transformar, la racionalidad de la exclusión se manifiesta en las acciones tendientes a “llevar el control” de la sanción penal, como modalidad interventiva derivada de la ponderación de la inviabilidad de la transformación integrativa. De modo complementario, la existencia de acciones que promueven la participación y “empoderamiento” del álder en el programa, traen aparejada la posibilidad de no participar en éstas, inhabilitándose el álder en el desarrollo de la transformación propuesta, posibilitando la manifestación de acciones de control social.

Esta expresión de la racionalidad excluyente se manifiesta en el *binomio normalización-control* (“Yo lo hice”) y *participación* (“La transformación normativa”), de modo correlativo. La racionalidad de la exclusión no promueve la emergencia de la estrategia “Aprender, asumir y reconocer”, en tanto que la habilitación y la responsabilización tienden a la transformación integrativa, orientadas por la racionalidad del deseo.

En torno a las configuraciones de alteridad, se aprecia que la racionalidad de la exclusión se manifiesta en los significados asociados a la desvaloración del álder y a su invisibilización, en tanto individuo que produce y transmite marcas distintivas e indeseadas, su concepción en tanto sujeto enfermo crónico y vector patógeno, su condición de sujeto inestable y carente, y su clasificación desde el peligro, la agresividad y la sospecha. Todo lo anterior deviene en la segregación, el control social, el rechazo y la denegación de las posibilidades integrativas, como modalidades posibles de esta racionalidad de la exclusión.

Las anteriores distinciones desde las configuraciones se expresan en las configuraciones “Desde la marca”, “Ser adolescente”, “Desde el riesgo” y “Los otros”. En torno a la configuración “Desde la Autodeterminación”, la construcción que se hace del álder como individuo autónomo, racional, libre y consciente, impide la expresión de la racionalidad excluyente.

2. Complementariedad entre racionalidades: construcción de la álder- infancia.

Desde el análisis de las relaciones entre configuraciones y estrategias de acción como emergentes de las racionalidades del deseo y de la exclusión, se propone que dichas

relaciones constituyen mecanismos de subjetivación, produciendo construcciones de alteridad asociadas a cada particular racionalidad.

Esta diferenciación entre racionalidades no genera líneas programáticas distintas, sino que se anidan y se articulan en tanto *órdenes de inteligibilidad complementarios* al interior del dispositivo de intervención social. Así entendido, las configuraciones de alteridad, las estrategias del conocer y del transformar, si bien evidencian predominios respecto de su producción desde racionalidades específicas, no se constituyen como programas paralelos en tanto práctica social.

Desde lo anterior, se propone la emergencia de dos modalidades de subjetivación complementarias, las que redundan en particulares *procesos de construcción de alteridad*:

1. La modalidad de subjetivación pseudo- integrativa, que articula la relación entre configuraciones y estrategias de acción desde la racionalidad del deseo; y
2. La modalidad de subjetivación segregadora, la cual propone la articulación de la relación entre configuraciones y estrategias de acción desde la racionalidad excluyente.

Como propuesta de modelo, se propone el siguiente esquema la construcción de la álter infancia:

Figura 6: Proceso de construcción de alteridad



Desde la figura , se propone que el proceso de construcción de alteridad en el dispositivo de intervención social es un emergente de las racionalidades del deseo y de la exclusión, las que posibilitan particulares expresiones relacionales entre configuraciones y estrategias de acción, delimitando dos cursos de subjetivación: el primero, tendiente a la pseudo-integración, entendiendo que no deviene en promoción social material y/o simbólica de los niños y niñas, sino en la anulación de la manifestación delictual y su reemplazo por una integración precaria, dentro de escenarios de marginalidad social; y otra, orientada a la reproducción de la diferencia segregadora, desde prácticas de control social y clasificación criminalizantes.

Junto con la delimitación de cursos de subjetivación diferenciales, se propone que tanto la racionalidad del deseo como la racionalidad de la exclusión permiten, de modo complementario, la *gestión de la criminalidad*. Esta expresión apunta a que el dispositivo de intervención hacia la álder infancia no se orienta a la erradicación de la criminalidad, sino que a la mantención de un nivel tolerable respecto de su magnitud, visibilidad pública y direccionamiento.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo se articula en cuatro perspectivas. La primera, reflexiona respecto de concebir el dispositivo de intervención que produce áter infancia en tanto *dispositivo de seguridad*, proponiendo la gestión de la criminalidad inscrita en coordenadas socioculturales que la posibilitan y la promueven. El segundo se refiere a la cualidad integradora del dispositivo, reflexionándose sobre la manera en que las racionalidades del deseo y de la exclusión articulan las prácticas, los componentes de la red (equipos de intervención, políticas públicas y organizaciones de la sociedad civil) y los tipos de material analizado (discursivo y visual). En la tercera sección propongo una reflexión relativa al predominio diferencial de las racionalidades del deseo y la exclusión en cada uno de los componentes de la red, de acuerdo a las premisas y consecuencias en torno a estas expresiones diferenciales. Finalmente, desarrollo la problematización de las capacidades agenciales de los actores del dispositivo (en particular, de los(as) interventores(as)), en torno a la noción de prácticas de resistencia y de las posibilidades de rearticular las actuales racionalidades imperantes.

a) Construcción de alteridad desde el dispositivo de seguridad

La primera conclusión que desarrollaré se refiere a que las dinámicas de construcción de alteridad se producen en la modalidad de *dispositivo de seguridad*. Desde esta formulación, las racionalidades descritas (deseo y exclusión) operan en torno a la *gestión de la criminalidad*, entendida como el proceso centrado en la mantención y regulación del fenómeno delincuencia, orientado a su administración dentro de parámetros aceptables para nuestra sociedad.

Así entendido, este dispositivo de intervención social no se propone ni la erradicación de la delincuencia ni la integración absoluta de los y las niños y niñas que son incorporados a sus procesos. Antes bien, su pretensión es la generación de un equilibrio dinámico entre los procesos de pseudo- integración y de exclusión, en una lógica que *permite* cierto rango de manifestación de dicho fenómeno. Este equilibrio dista de constituirse en la resultante de relaciones predeterminadas técnicamente, siendo antes que todo una expresión del estado

de la sociedad y la cultura respecto de la criminalidad, entendida en tanto fenómeno colectivo, cruzado por relaciones de poder (Castro, 2008).

En otros términos, los sistemas de medio libre, cerrado y semicerrado no tienen como orientación fundante, más allá de sus directrices explícitas, ni la penalización de la delincuencia ni la integración social, sino que más bien emplea estos objetivos declarados como ejes articuladores para gestionar la regulación del fenómeno de la criminalidad.

Así expresado, el dispositivo posibilita, por ejemplo, la regulación de los niveles de percepción de inseguridad, en la medida que su operación conlleva (o no) la sensación de defensa de la población general, en una suerte de contribución al “combate a la delincuencia”. En este sentido, las reflexiones en el debate social tendientes al cuestionamiento de los sistemas de penalización del delito giran en torno a esta noción de gestión, en tanto expresión de descontento por la relación entre los dispositivos enfatizados como oportunidades integrativas (racionalidad del deseo) y los conceptualizados como ámbitos de control punitivo (racionalidad de la exclusión). La “mano blanda”, como una crítica al operar de estos sistemas de intervención que enfatizarían excesivamente la integración y pasarían por alto la acción coactiva, serían entonces manifestaciones cuestionadoras de la gestión de las subjetivaciones pseudointegrativa y excluyente.

De este modo, la gestión de la delincuencia se distancia de concebirse en tanto expresión del castigo hacia un individuo, o en la posibilidad individual de aprovechar la oportunidad que la sociedad le brinda. Así entendido, el dispositivo de construcción de alteridad es un mecanismo que opera principalmente a nivel poblacional, de acuerdo a particulares estándares orientados a la administración de la problemática de la delincuencia como fenómeno social.

En esta línea de conceptualización, el niño o niña son concebidos *no solamente* como individuos a los cuales se les debe rectificar, habilitar o segregar. Si bien las estrategias de acción en su perspectiva clasificadora y punitiva desarrollan prácticas sobre individuos, éstas no se orientan exclusivamente al disciplinamiento de cuerpos para generar docilidad,

o a la gestión exitosa de su pseudo- integración, siendo antes que todo, prácticas tributarias al proceso de regulación.

Profundizando lo anterior, las prácticas del dispositivo hacia la álter- infancia no se agotan en la generación de mecanismos subjetivadores de individuos normales y de individuos monstruosos, sino que se conciben como la manifestación individual de un fenómeno colectivo (la criminalidad).

En esta línea de análisis, se propone la existencia del “caso” antes que la del “individuo”, ya que el primero se constituye en relación a su imbricación con el problema de la criminalidad, en tanto expresión supraindividual. Profundizando al respecto, las articulaciones desde las racionalidades del deseo y de la exclusión permiten entonces no sólo la subjetivación de un individuo pseudo- integrado o un álter peligroso, sino que esencializan la pertenencia del individuo en tanto caso, respecto de una particular población caracterizada *desde el peligro*.

Por una parte, la racionalidad del deseo da cuenta de una infancia controlada, lo que conlleva que, si bien demanda su (pseudo) integración, quede inscrita en una suerte de agrupación poblacional de la cual se sospecha, dados “sus antecedentes”. De modo complementario, la racionalidad excluyente se proyecta como mecanismo de reproducción de una infancia definida desde la irracionalidad, el temor y la segregación, ingresando en un continuo con la subpoblación controlada desde la racionalidad del deseo. Así manifestado, se genera un ejercicio biopolítico de producción de alteridad, desde el cual se produce una subpoblación delimitada por la sospecha y la peligrosidad.

La reacción violenta ante la álter infancia por parte de la sociedad en general, no se basa entonces en un exceso de celo funcionario, ni se limita a una mera expresión del agotamiento de la población vulnerada (como en el caso de las detenciones ciudadanas); antes que todo, se trata de un particular modo de enfrentar la gestión de la criminalidad, en la que se reacciona menos ante el individuo y su conducta transgresora, y más en tanto alteridad perteneciente a una subespecie construida desde la monstruosidad.

La construcción de la alteridad como ejercicio de producción biopolítica demarca así un grupo humano respecto del cual se naturaliza el *desfase poblacional* (Foucault, 2008), en tanto manifestación indicativa de quien debe vivir y quien que debe morir, o en palabras de Butler (2006; 2009), respecto de vidas que merecen o no ser vividas. Desde este ejercicio biopolítico, la muerte, tanto en su sentido literal pero más comúnmente como la exposición a diversos y mayores riesgos sobre la clase que se considera inferior, degenerada o anormal, permite una mayor y más clara afirmación de la “vida sana”. En síntesis, la gestión de la criminalidad no intenta eliminar la “infancia peligrosa”, sino de conceptualizar el ejercicio de la violencia sobre ésta, como un ejercicio positivo de producción de “infancia sana”.

De esta manera, el actuar segregador de los miembros de una comunidad respecto de la alteridad construida desde el dispositivo de seguridad, se ajusta a su racionalidad en la medida que dicha subpoblación peligrosa se conceptualiza como una suerte de “grupo paria” o “extranjero”. A este respecto, es pertinente la mención a la noción del *miedo al otro* (Lechner, 2006), en la medida que esta construcción de la alteridad desde la racionalidad de la exclusión encarna lo rechazado por el cuerpo social, en tanto manifestación de lo peligroso, vulnerador e irracional. En sintonía con Gnecco (2008), la alteridad como “basurero del yo” es complementaria a la construcción de alteridad desde la racionalidad de la exclusión, en tanto población refractaria y peligrosa.

A este nivel, es importante enmarcar el proceso de gestión de la criminalidad y el dispositivo mismo, en tanto expresiones de una particular formación discursiva, la cual posibilita en el orden de las racionalidades prácticas (Foucault, 2006; 2010) sus específicas características. En este sentido, se puede sostener que tanto los modos de representar la alteridad y las maneras de actuar respecto de ésta, han experimentado variaciones históricas las que, siguiendo a Foucault (2008), se enmarcan en un tránsito desde las sociedades disciplinares a las sociedades constituidas desde la seguridad, desde el cual emerge una nueva lógica de configurar los procesos de gubernamentalidad, sostenido desde la gestión del riesgo.

En este contexto de transformación, siguiendo a Sepúlveda (2011) se puede afirmar que la racionalidad hegemónica neoliberal coincide con la racionalidad del deseo en su énfasis

sobre la autonomía de los individuos, orientando su transformación hacia la constitución de individuos activos y responsables, con capacidad de gestionar sus vidas, en una suerte de “empresarios de sí mismos”. Desde la racionalidad de la exclusión, lo que ocurre entonces es que la intervención posibilita la constatación de la transgresión de dicho principio de autodeterminación, generando la lectura de esta álgida infancia en términos de la extrañeza y la irracionalidad, merecedora del control punitivo y la segregación.

Esta producción de subjetividad binaria en el horizonte neoliberal coincide con la reflexión desarrollada por Garland (2005), quien propone la emergencia de dos figuras contradictorias en torno a la criminalidad: la criminología del sí mismo, complementaria a la racionalidad del deseo; y la criminología del otro, la cual coincide con la racionalidad de la exclusión. En este nuevo orden entre racionalidades, se produce la construcción de una alteridad excluida y otra que se recicla hacia la producción de una infancia que no transgrede, pero que tampoco se integra. Esta situación tiene particulares implicancias en una sociedad tercermundista, fragmentada y fragilizada desde el temor, en términos de las reales posibilidades y los desafíos que conlleva el abordaje de la criminalidad en las infancias.

b) Construcción de alteridad desde la noción de red de sentido

Si entendemos el dispositivo en tanto fábrica de producción de subjetividad, se puede apreciar que tanto la subjetivación pseudo- integrativa como la subjetivación excluyente son parte de un entramado que pone en escena un juego entre agenciamiento y dominio, en la tensión entre recreación y reproducción de la posición social. Como señala Deleuze (1990), se trata de la codificación y diagramación de subjetividades, que operan en este caso a través de las racionalidades del deseo y de la exclusión, integradas en el proceso de gestión de la criminalidad.

Profundizando en esta perspectiva, podemos comprender los procesos de subjetivación incorporados en red, en al menos un doble curso. Primeramente, las producciones discursivas (textos programáticos, orientaciones técnicas, entrevistas grupales e individuales) y las visuales (videos y diagramas) se encuentran integradas desde las

racionalidades del deseo y de la exclusión, razón por la cual no pertenecen a ámbitos separados (conceptual y/o metodológico), sino que es posible su lectura desde estas racionalidades. En otras palabras, todo lo dicho (discursiva y extradiscursivamente) y lo no dicho se integran en una misma red de sentido, que conlleva a la producción de discursos y de material visual como emergentes de estas racionalidades.

En un segundo plano, se aprecia la condición de red de sentido en la emergencia de configuraciones y estrategias de acción que atraviesan los distintos componentes (interventores, políticas públicas y sociedad civil), en las maneras de actuar y de configurar al otro. Así expresado, las estrategias del conocer manifiestan claves clasificatorias y exploratorias para constitución de alteridad, las que se corresponden con las racionalidades del deseo y de la exclusión. De modo similar, las estrategias del transformar atraviesan los distintos componentes desde la lógica de la autodeterminación, como sentido derivable de la racionalidad del deseo. De esta manera, la noción de red de sentido se expande a las diversas instituciones y actores de la intervención social, articulándolas en lógicas relacionales que las unifican en tanto dispositivo de intervención.

En confluencia con lo anterior, la díada saber- poder permite la expresión de esta noción de red, en la medida que establece maneras de configurar y actuar sobre el otro con independencia de las fuentes de producción (componentes). Es así como el saber científico y sociotécnico permea determinadas configuraciones, naturalizando figuras de alteridad (el enfermo, el sujeto en desarrollo, el infractor de ley, el agresor) lo que se coordinará con específicas técnicas orientadas tanto a su conocimiento (ponderación de la refractariedad, evaluación del perfil criminógeno, diagnóstico de factores de riesgo y protectores) como a su transformación o control (medidas disciplinarias, prácticas de vinculación, de habilitación, de responsabilización, de reparación, entre otras) reconfigurándose a la vez las representaciones de la otredad. Así expresado, se genera una grilla saber- poder que articula la red de sentido de modo transversal a sus especificidades.

c) Componentes del dispositivo desde las racionalidades del deseo y de la exclusión

Desde el ámbito de la intervención social hacia la álter- infancia, es relevante a mi entender el poder comparar la expresión diferencial de las racionalidades del deseo y de la exclusión de acuerdo a cada componente abordado (interventores, política pública y organizaciones de la sociedad civil).

c.1 En el componente de los equipos de intervención, las racionalidades predominantes cobran una doble lectura. A nivel manifiesto, se aprecia que la racionalidad de la exclusión es exhibida como un producto de la sociedad que no comprende, desde la producción de rótulos esencializadores del otro que producen estigmatización y segregación. La intervención social hacia la álter infancia es registrada así, en un talante crítico, como un lugar de reproducción del orden de la exclusión, generándose la oportunidad de desarrollar prácticas problematizadoras de dichos lugares de exclusión.

No obstante, en un segundo plano los y las interventores(as) generan configuraciones y acciones que responden a la racionalidad de la exclusión, en tanto desarrollan sus prácticas desde el miedo al otro. Este temor se traduce en prácticas de gestión del riesgo (nunca quedar solo con un niño(a), cuidarse de la contaminación criminógena, tener cautela al visitar los barrios riesgosos) y en esencializaciones del otro desde la diferencia segregadora (olor a cana, “monos con navaja”, sujetos “duros”), las cuales son representadas en tanto descripciones que conforman el sentido común del trabajo social.

En tensión con esta perspectiva, las prácticas de los y las interventores(as) se encuentran signadas por la racionalidad del deseo, en la medida que se movilizan desde la equiparidad en el ejercicio interventivo, determinada por el consentimiento del álter niño(a) respecto de la transformación pseudo-integrativa. Así expresado, se fomenta en el álter una gestión del sí mismo a través de la propuesta responsabilizadora, promoviendo la naturalización de las condiciones asimétricas entre interventores(as) y niños(as).

De este modo, se generan tensiones de rol en el ejercicio práctico, en tanto manifestaciones de la observación crítica que se hace de la construcción social del rótulo y las acciones de promoción social y problematización crítica que realizan los actores. Asimismo, la

reproducción (en grados diferenciales de conciencia) de las naturalizaciones y esencializaciones estigmatizadoras del otro, ponen en tensión la posición del(la) interventor(a), evidenciando la contradicción entre el sujeto crítico y el sujeto reproductor. Así manifestado, el componente de los interventores evidencia una mixtura en la expresión de las racionalidades del deseo y de la exclusión, en una suerte de producción simultánea de la “criminalidad de sí mismo” y la “criminalidad del otro” (Garland, 2005).

c.2 En el componente de las políticas públicas, se aprecia antes que todo una práctica desarrollada predominantemente desde la racionalidad del deseo. Lo anterior se aprecia en el eje de la transformación, las que naturalizan un proceso de intervención centrado en la decisión del álder por “hacer proceso”, el cual es signado por el reconocimiento del déficit, la responsabilización del daño producido y la elección por reparar éste, a través de acciones simbólicas (trabajo a la comunidad) o de mediación directa con las víctimas. Así expresado, se enfatiza nuevamente la lógica de la autoresponsabilización, la cual se sustenta en la configuración del otro como un sujeto en proceso, que decide sortear las crisis (representadas en la transgresión), desde la promoción de la “criminalidad del si mismo”, invisibilizando los contextos estructurales y biográficos de los álder niños(as) desde la noción de “adolescencia”.

c.3 Desde el componente de las instituciones de la sociedad civil, se aprecia el predominio de la racionalidad de la exclusión. Se propone así la construcción segregadora del álder, representada por la marca infraccionaria (construcción del estigma desde la estadística y la noción de “trayectoria”), la propagación topológica (el álder como un agente patógeno que contagia criminalidad) y la radicalidad infraccionaria (refractarios y agresores). Estas distinciones en torno a la configuración del otro se encuentran en sintonía con las estrategias del conocer, las cuales proponen la ponderación del riesgo, la permeabilidad del otro y el control.

El espacio para la racionalidad del deseo se reserva a las estrategias de transformación, desde las cuales se propone la participación como el mecanismo para gestionar el apropiamiento inicial del álder respecto de la propuesta pseudo- integrativa, y la responsabilización como elección que permitirá concretar la voluntad de acercamiento del

álter. Este ejercicio de autodeterminación se reserva sólo para quien desea, lo cual recalca el carácter excluible del áter desde la propuesta de la sociedad civil, en tanto sujeto indeseado.

De esta manera, se pueden apreciar tensiones particulares entre los componentes, de acuerdo a la expresión diferencial de estas lógicas del deseo y de la exclusión. Esta modulación da cuenta de los distintos niveles de la intervención social: a) ejecución de las políticas públicas, en donde prima la dinámica de interjuego entre las distintas subjetividades y el contexto (Alfaro, 2009), dando cuenta de la expresión mixta de las racionalidades; b) diseño y evaluación, en donde la lógica de la eficiencia y de la responsabilidad política de la gestión de la criminalidad se hace patente, traduciéndose en la invisibilización de la racionalidad de la exclusión; y c) instituciones de la sociedad civil, las que expresan fuertemente las maneras de comprender la alteridad desde parámetros socio-culturales signados por el miedo al otro, facilitando la expresión de la racionalidad de la exclusión.

Esta constelación de componentes que constituyen el dispositivo de seguridad dan cuenta también de las posibilidades de transformación de la particular disposición que evidencia. Así entendido, la gestión de la criminalidad discurre entre las tensiones derivadas de estos tres puntos de fuga, los que se influyen diferencialmente desde particulares y contingentes articulaciones de poder.

d) Agenciamiento y construcción de alteridad.

Desde la lectura de la intervención social inscrita en los dispositivos, es importante detenerse en las relaciones agenciales entre los actores de la intervención. A este respecto, cabe la pregunta ¿las configuraciones estratégicas descritas tienen el carácter de relaciones de dominio, o es posible la reconfiguración de las relaciones de poder y de libertad? ¿Los(las) interventores(as) y los niños y niñas son sujetos pasivos de las relaciones de poder? ¿Existe la posibilidad del desarrollo de prácticas de resistencia desde los agentes?

Desde el análisis de este dispositivo de seguridad, se aprecia que tanto las racionalidades del deseo como de la exclusión desarrollan procesos subjetivadores desde la relación interventor(a)- álder, en los que se privilegian la reproducción del orden hegemónico, desde la exacerbación de la autorresponsabilidad del álder o el aumento y/o reproducción de las relaciones de segregación.

Si bien esta es una constatación derivada del estudio, desde la perspectiva que propongo los procesos de construcción de alteridad no son instancias naturales o ahistóricas, sino que responden a particulares configuraciones estratégicas entre las relaciones de poder y las de libertad, las que pueden transformarse en un incremento del dominio, o fracturarse hacia la potenciación de la dimensión agencial. Tal como señala Foucault, “*donde existe poder, existe resistencia*” (2006a, p. 95), lo que nos lleva a la posibilidad de búsqueda y constatación de la existencia de prácticas de resistencia circulantes en dicho dispositivo.

Una primera expresión de estas prácticas de resistencia se presenta en la diversidad de configuraciones en los equipos de intervención, en contraste con los componentes de políticas públicas y de organizaciones de la sociedad civil. Desde un análisis inicial, se aprecia que dichas configuraciones son expresiones de una serie de *juegos de verdad* (médico- salubrista, sociocultural, sociointerventivo, criminológico, entre otros), los que no sólo se alinean en torno al deseo y la exclusión, pudiendo identificarse críticas a estos órdenes de realidad. De este modo, se constata que los y las interventores(as) muestran diversas posibilidades de actuación y de recreación del rol interventivo, llegando incluso a expresiones *contradictorias* a dichas racionalidades.

Como ejemplo de lo anterior, la configuración del álder en tanto sujeto excluido es destacada por los y las interventores(as) no sólo como una expresión de su carácter extraño y ajeno (“*olor a cana*”), sino que también como constatación de su situación de desprotección social, y de irresponsabilidad de la sociedad respecto del curso de sus vidas. En esta práctica de resistencia, la exacerbación de la responsabilidad individual y la lógica de la exclusión quedan en un segundo plano, produciendo particulares articulaciones prácticas desde donde se critica las dimensiones del control criminalizante, el conocer al otro desde categorías de riesgo, y la legitimidad de la propuesta pseudointegrativa;

asimismo, se actúa en la relación vincular para problematizar y potenciar la condición crítica del álder, en un reconocimiento de su carácter de subjetividad vulnerada por el sistema social.

Complementariamente, el conocer al otro desde la exploración (estrategia del conocer) es una expresión del agenciamiento de los actores, en tanto posibilidad de apertura a la vivencia de *desprotección* y a la necesidad de implementar prácticas protectoras.

Se produce así una tensión entre los saberes que sustentan las racionalidades del deseo y la exclusión, y la emergencia de miradas y acciones desde la relación vincular, siendo esta tensión el espacio para la manifestación de prácticas de resistencia o de dominio.

A este respecto, las posibilidades del dispositivo de configurar la alteridad como siluetas de niño(a), adolescente o agresor, son derivaciones no sólo socioculturales, sino que a la vez emergentes de la intervención, que constituye un campo en disputa. Se manifiesta así una suerte de “insurgencia” y “contrainsurgencia” en la disputa por la configuración del otro, desde la cual las definiciones “desde arriba” (el “ser adolescente” desde la política pública) o “desde el lado” (el “ser agresor” desde las instituciones de la sociedad civil) entran en pugna con la diversidad de configuraciones del ámbito de los equipos. Se combate así por la hegemonía del decir y el actuar, en un contexto complejo que tensiona conjuntamente las subjetividades de los y las interventores(as), y que convierte el ámbito de la intervención social en un campo contingente: ni perdido ni ganado, sino en disputa.

Se describe así una práctica de resistencia en tanto innovación del rol del(la) interventor(a), que decanta en el ejercicio de la protección hacia el álder, materializándose en la posibilidad de hacer algo distinto a endosar la responsabilidad y a criminalizar.

Respecto de lo anterior y en coherencia con lo propuesto, esta senda constata que las maneras de intervenir sobre los denominados “infractores de ley” no constituye un orden dado, y que nuestro país ha transitado por otras maneras de abordarla. Es importante reconocer, entre otros elementos, que las cárceles para niños y niñas no existían como tales hasta antes de la dictación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (2007).

En coherencia con la neoliberalización del Estado desde la privatización de los problemas sociales y la relevancia de la seguridad ciudadana, el denominado “tránsito garantista” que reemplazó el sistema proteccional por el sistema de responsabilización penal, se tradujo en que niños(as) que antes eran objeto de protección pueden ahora, bajo ciertas circunstancias, ser encarcelados. Sin obviar las críticas (razonables) al antiguo sistema proteccional, lo que ocurrió en términos prácticos fue que el Estado se distanció de su rol protector, reemplazándolo por el despliegue de la seguridad ciudadana, desde la cual los niños y niñas son responsables y/o peligrosos.

De este modo, quedó establecido un orden que privilegió las racionalidades de la exclusión (ante los que “no tienen vuelta”) y del deseo (ante los que quieren “redimirse”), desdibujándose la racionalidad de la protección.

Así expresado, el sistema de intervención hacia las infancias (SENAME) se reconfiguró para producir la escisión entre los sistemas de penalización y de promoción de derechos, consolidando la estrategia de “separación de vías” (Werth, 2010). La racionalidad de la protección se orientó entonces hacia niños y niñas que no cometen delitos, en procesos de especialización que, de modo creciente, perfilan intervenciones estandarizadas y cada vez más centradas en la infancia normalizada. De modo complementario, el ámbito de lo proteccional no formó parte del diseño de los sistemas de medio libre, semicerrado y cerrado, considerando sólo medidas supletorias (derivaciones a centros reparatorios sin especialización en álder- niños/as), o psicologizando la miseria desde prácticas clínicas.

Desde este contexto institucional relativamente monolítico, me surgen al menos dos interrogantes. ¿Cuáles son las reales posibilidades de expresión de las prácticas de resistencia? ¿Cómo es posible articular dichas prácticas de resistencia, más allá de vivencias interpersonales? En mi opinión, la transformación de las racionalidades en el tránsito hacia los llamados “sistemas de responsabilización penal juvenil” permite vislumbrar nuevamente otras posibilidades de articulación del dispositivo hacia la álder infancia, en tanto respuestas a estas interrogantes.

Es desde esta constatación que propongo la visibilización de la *racionalidad de la protección*, en tanto emergente de la problematización práctica de las predominantes. Dicha racionalidad aparece como una particular manera de configurar y actuar hacia el álder, que se sostiene en interjuego con las racionalidades ya descritas, respecto de la consideración de éstos como sujetos de protección.

Desde los resultados de este estudio, su ámbito se encuentra aún relativamente invisibilizado, o remitido a prácticas “en solitario”, o en el mejor de los casos, existente como patrimonio de equipos de intervención con alta capacidad autorreflexiva. Al respecto, la construcción del álder desde la monstruosidad y la híper- responsabilidad respecto de su conducta transgresora, son precisamente las coordenadas centrales por deconstruir, en la medida que éstas legitiman tanto la violencia hacia la álder infancia como su pseudo-integración.

En el ámbito de los equipos de intervención, la racionalidad de la protección es un emergente que, por una parte, evoca prácticas anteriores a la implementación de la reforma, pero que a su vez se posiciona en nuevos escenarios, por lo que no es simple repetición de lo antiguo. No es en “lo que pasaba antes” donde debe sondearse, sino más bien en la articulación reflexiva de los nuevos campos estratégicos hacia la álder infancia, en tanto se conciban como actores sociales transformadores.

Por tanto, la articulación de esta racionalidad no significa reeditar las prácticas proteccionales con sus particulares falencias (ya muy documentadas), sino el considerarla como una posibilidad agencial en tanto emergente del específico campo estratégico. Lo anterior es posible en la medida que el ámbito de la intervención hacia la álder- infancia no se limite a la reproducción de roles, sino que se desarrollen prácticas reflexivas desde las cuales se proponga la intervención social como una práctica ético- política transformadora.

7. REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, n° 73, pp. 249- 264
- Alfaro, J. (2007). Tensiones y diversidad en nociones básicas de la Psicología Comunitaria (pp. 227-260). En A. Zambrano, G. Rozas, I. Magaña, D. Asún, y R. Pérez- Luco (Eds.), *Psicología Comunitaria en Chile: evolución, perspectivas y proyecciones*. Santiago: Ril
- Alfaro, J. (2009). Psicología comunitaria y políticas sociales en Chile. *Psicología & Sociedade*, 21 (2), 275- 282
- Alfaro, J. (2013). Psicología comunitaria y políticas sociales: Institucionalidad y dinámica de actores. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 4(2). Recuperado desde <http://www.gjcpp.org>
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Álvarez, M. (2012). De la relación entre identidad y alteridad en las representaciones televisivas de los usuarios de paco. *Revista Identidades*, n° 2, pp. 42- 55.
- Alzate, M. (2003). *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Pereira: Editorial Papiro
- Aries, P. (1987). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Augé, M. (2005). *Los no lugares. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Baumann, Z. (2004) *Modernidad líquida*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- Bauriedl, Sybille (2007). How to read space: Methods for a spatial analysis in discourse research. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 8 n° 2.
<http://www.qualitative-research.net/fqs- texte/2-07/07-2-13-d.htm>
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernburg, J.G., Krohn, M.D., & Rivera, C.J. (2006). Official labeling, criminal embeddedness, and subsequent delinquency: A longitudinal test of labeling theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 43, 67–88.

Blanco, J. y Varela, J. (2011). Delincuencia juvenil, violencia y desafíos para los programas de intervención. *El Observador*, n° 8, pp. 70- 81

Blaney, L. (2008). Colón y el caníbal. Divergencias. *Revista de estudios lingüísticos y literarios*. Vol. 6, n°1, pp. 3- 11

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Brogna, P. (2013). Investigación psicosocial sobre discapacidad y otredad (pp. 151-162). En *Investigación social. Lenguajes del diseño*. Canales, M. (coordinador). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires, Paidós.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós: Madrid.

Cabruja, T. (1998). Cultura, género y educación: la construcción de la alteridad. En *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*, Pomares-Corredor, Barcelona, pp. 51-66.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel

Canales, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal (pp. 265- 288). En *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Canales, M. (Editor). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Carballeda, A. (2004). *La intervención en lo social. Exclusion e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós (primera reimpresión).

Carballeda, A. (2008). *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.

Carballeda, A. (2013). *La intervención en lo social desde una perspectiva americana. Algunos aportes de Enrique Dusell y Rodolfo Kusch*. *Margen*, 70. Recuperado desde www.margen.org

Casas, F. (1998). *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós

Castel, R. (2002). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.

Castillo-Gallardo, P. (2015). Desigualdad e infancia: lectura crítica de la Historia de la Infancia en Chile y en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 97-109.

Castro, R. (2008). Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena. Santiago de Chile:LOM Ediciones

Castro-Gómez, S. (2000) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención' del otro. En: Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires. CLACSO: 145-161.

Castro-Gómez, S. (2007). Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico; en *El giro Decolonial*, pp. 243- 266, Castro- Gómez (Coordinador-Editor), Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Castro- Gómez, S. (2010). Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

CIEPLAN (2012). Veinte años de políticas sociales. Chile 1990- 2009. Santiago de Chile: CIEPLAN

Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de Análisis de Discurso*. Buenos Aires: Amortorru.

Clemente, M. (1998). *Psicología social aplicada*. Madrid: Pirámide.

Cole, K., Mills, P., Jenkins, J. y Dale, P. (2005). Early Intervention Curricula and Subsequent Adolescence Social Development: A Longitudinal Examination. *Journal of Early Intervention*, vol. 27(2), pp. 71- 82

Colmenares, Y. (2004). La otredad clausurada: prácticas escolares para la mismidad. *Heterotopía*, vol. 27, pp. 45- 59

Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Corvalán, J. (1996). El discurso de intervencion social de las ONG y del Estado en la década de los ochenta y los noventa en Chile. Tesis de doctorado, Lovaina la Nueva, Departamento de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Católica de Lovaina.

Crenzel, E. (2009). "Las fotografías del Nunca Más: Verdad y prueba jurídica de las desapariciones". En Claudia Feld y Jessica Stites More (Comps.) *El pasado que miramos: memoria e imagen ante la historia reciente*, pp. 281-313. Buenos Aires: Paidós.

Crooks, C., Scott, K., Ellis, W., Wolfe, D. (2011). Impact of a universal school- based violence prevention program on violent delinquency: Distinctive benefits for youth with maltreatment histories. *Child abuse and Neglect*, 35, pp. 393- 400

Davies, B. y Harré, R. (2007). Posicionamiento: la construcción discursiva de la identidad. *Athenea Digital*, n° 12, pp. 242- 259

De Souza- Martins, J.(2002). A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil. *Estudios avanzados*, vol. 16, n. 45

Di Masso, A. & Dixon, J. (2015) More Than Words: Place, Discourse and the Struggle over Public Space in Barcelona, *Qualitative Research in Psychology*, 12:1, 45-60

Díaz- Bone, R., Buhrmann, A., Gutiérrez, E., Schneider, W., Kendall, G., y Tirado, F. (2007). El campo de análisis del discurso foucaultiano. Características, desarrollos y perspectivas. *Forum Qualitative Social Research*, vol. 8 n° 2, art. 30

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?. En Michel Foucault filósofo. Barcelona: Gedisa

Ducrot, O. y Todorov, T. (2003). Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dussel, E. (1996) Filosofía de la liberación. Bogotá: Nueva América.

Fernández, C. (2003). Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI. Madrid: Editorial Fundamentos.

Fernández, P. (1994). *La Psicología Colectiva un fin de siglo más tarde*. Colombia: Antrophos.

Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. *Forum: Qualitative Social Research*, Vol 7, n° 4, art. 38.

Fernández, R., Hermansen, P. (2009). Aproximaciones metodológicas para una sociología visual a partir del estudio de prácticas de memoria colectiva en el espacio público de la ciudad de Santiago de Chile. *Espacio Abierto*, vol. 18, n° 3, pp. 445-460

Fernández, R., Piper, I. e Iñíguez- Rueda, L. (2013). La arquitectura de la performance investigadora: una perspectiva psicosocial (pp. 163- 190). En *Investigación social. Lenguajes del diseño*. Canales, M. (coordinador). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Flórez, J. (2007). Lectura no eurocéntrica de los movimientos sociales. Las claves analíticas del proyecto modernidad- colonialidad; en *El giro Decolonial*, pp. 243- 266, Castro- Gómez (Coordinador- Editor), Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Foucault, M. (1982). *La imposible prisión*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1985). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (pp. 127- 162). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Las Palabras y las Cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *La Arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006b). Sobre la ilustración. Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2008). Defender la sociedad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). Las redes del poder. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Gáinza, A. (2006). La Entrevista en Profundidad Individual (pp. 219- 263) en Metodologías de Investigación Social. Santiago: LOM Ediciones.
- Galvis, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), pp. 587-619
- García, E. (2001). Prehistoria e Historia del Control Sociopenal de la Infancia: Política Jurídica y Derechos Humanos en América Latina (pp. 25- 33); en Materiales para el Estudio y la Intervención en Infancia. Santiago: Universidad de Chile.
- García, F. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei, Revista de Filosofía*, Vol. 74. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- Garland, D. (2005). *La cultura del control*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gatti, U., Tremblay, R. and Vitaro, F. (2009). Iatrogenic effect of juvenile justice. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 50(8), pp. 991- 998
- Gnecco, C. (2008). Discursos sobre el otro: pasos hacia la arqueología de la alteridad étnica. *Revista CS de Ciencias Sociales*, ISSN 2011-0324, n° 2, pp. 101- 129.

Gobierno de Chile (1992). *Política Nacional y Plan de Acción integrado en favor de la Infancia y la Adolescencia 1992-2000*. Santiago, Chile: Ministerio de Planificación Social.

Gobierno de Chile (2000). *Política Nacional y Plan de Acción integrado en favor de la Infancia y la Adolescencia 2000-2010*. Santiago, Chile: Ministerio de Planificación Social.

Gobierno de Chile (2010). *Política Nacional y Plan de Acción integrado en favor de la Infancia y la Adolescencia 2010-2014*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.

Gómez-Mendoza, M. A. y Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 77-89.

González- Rey, F. (2000). Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. *Revista Cubana de Psicología*, vol. 7, n° 1, pp. 61- 71

Gordo, A. y Serrano, A. (2008). Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Madrid: Pearson Educación.

Greenwood, P. (2008). Prevention and intervention programs for juvenile offenders. *The Future of Children*, vol. 18(2), pp. 185- 210

Grupo de Trabajo “Niñez” (2006). Conceptualizaciones de la niñez desde la lectura de las políticas públicas en infancia. *Revista de Psicología*, 15(2), pp. 55- 63

González, F. (2009). Alteridad en estudiantes. Entre la alteración y el equilibrio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), pp. 889- 910.

Haidar, Victoria (2007). El análisis de discursos que forman parte de un régimen de prácticas de gobierno: una aproximación desde la perspectiva de los estudios de la gubernamentalidad. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070287>.

Haraway, D. (1995): *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: La Reinención de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Harris, M. (1998). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

Hawkins, J., Kosterman, R., Catalano, R., Hill, K. y Abbot, R. (2008). Effects of Social Development Intervention in Childhood 15 Years Later. *Arch. Pediatric Adolescence Medical*, vol. 162(12)

Heffes, A. (2012). La identidad revisitada. *Revista Identidades*, ISSN 2250- 5369, n° 3, pp. 85- 97.

Hernández, R. 2006. Argumentos para una Epistemología del Dato Visual Cinta Moebio 26: 196-206

Ibáñez, J. (2000). “Perspectivas de la Investigación Social: El Diseño en las Tres Perspectivas”, en *El Análisis de la realidad Social. Métodos y técnicas de investigación social*, Alianza, Madrid, pp. 57-98.

Ibáñez, J. (2003). *Más Allá de la Sociología. El Grupo de Discusión: Técnica y Crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Ibañez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad, verdad, política*. Barcelona: Editorial Gedisa.

INDH (2016). *Situación de los derechos humanos en Chile. Informe anual 2016*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.

Iñiguez, Lupicinio (2003). La Psicología Social como Crítica: Continuismo, Estabilidad y Eferescencias Tres Décadas después de la “Crisis”. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2), pp. 221-238.

Iñiguez, L. y Antaki, Ch. (2003). *Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias Sociales*.

Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos (pp. 61- 100). En *Métodos de análisis crítico del discurso*. Wodack, R. y Meyer, M. (compiladores). Barcelona: Gedisa Editorial.

Jenson, J. (2010). Advances in Preventing Childhood and Adolescent Problem Behavior. *Research on Social Work Practice*, 20(6), pp.701-713

Jociles, M. (2002). *El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social, la propuesta analítica de Jesús Ibáñez*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago: CEPAL.

Larraín, S. (2010) “Políticas de infancia en Chile, desafíos para el Bicentenario”, I^a Escuela de Verano: Violencia, infancia y Derechos: Reflexiones, Capacitación y Herramientas para la Acción, Valparaíso. Documento de Trabajo.

Larrañaga, O. (2010). Las Nuevas Políticas de Protección Social en Perspectiva Histórica; en *Las Nuevas Políticas de Protección Social en Chile*. Santiago: Uqbar Editores.

Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Lobo, A. (2010). Reflexiones teórico-metodológicas sobre uso de la fotografía en la investigación social: Identidades de clase de media y memoria piquetera en el Puente Pueyrredón (Avellaneda, 2002-2009). *Revista Chilena de Antropología Visual*, núm. 16, pp. 95-118. ISSN 0718-876x.

Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la psicología. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4 (1), pp. 4- 20

Llobet, V. (2010). *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Llobet, V. (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos para América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *Fractal Revista de Psicología*. vol.23, n. 3, pp. 447- 460

Maingueneau, D. (1978). *Introducción a los Métodos de Análisis del Discurso. Problemas y Perspectivas*. Argentina: Hachette.

Manghi, D. (2009). Co- utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar. Multimodalidad e intersemiosis en el Discurso Pedagógico de Matemática en 1° año de Enseñanza Media. Tesis Doctoral PUCV.

Mann, E. y Reynolds, A. (2006). Early Intervention and Juvenile Delinquency Prevention: Evidence from the Chicago Longitudinal Study. *Social Work Research*, vol. 30(3), pp. 153- 167

Martín- Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.

Martínez, J. (2004). Discursos de alteridad y conjuntos significantes andinos. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, vol. 36(2), pp. 505- 514

Martínez, J. (2013). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de subjetividades. *Tabula Rasa*, n° 19, pp. 79- 99

Medan, M. (2012). ¿"Proyecto de vida"? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 79-91.

Merino, M., Mellor, D., Saiz, J. & Quilaqueo, D. (2009). Perceived discrimination among indigenous people in Chile. An application of the Australian taxonomy. *Journal of Ethnic and Racial Studies*, vol 32(5), pp. 802, 822

Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2015). Encuesta nacional urbana de seguridad ciudadana. Santiago de Chile: Ministerio del Interior y Seguridad Pública.

Ministerio de Justicia (2007). *Ley de Responsabilidad Penal Juvenil Adolescente, n° 20.084*. Santiago: Ministerio de Justicia.

Ministerio de Justicia (2009). *Orientaciones Técnicas Programa Libertad Asistida*. Santiago: Ministerio de Justicia.

Ministerio de Justicia (2011). *Orientaciones Técnicas para la Intervención. Centros de Cumplimiento de Condena Régimen Cerrado con Programa de Reinserción*. Santiago: Ministerio de Justicia.

Ministerio de Justicia (2011). *Orientaciones Técnicas para la Intervención. Medida cautelar de internación provisoria en régimen cerrado*. Santiago: Ministerio de Justicia.

Ministerio de Justicia (2012). *Orientaciones Técnicas para la Intervención. Progra de beneficios en servicio de la comunidad y reparación del daño*. Santiago: Ministerio de Justicia.

Ministerio de Justicia (2013). *Orientaciones Técnicas para la Intervención. Internación en Régimen Semicerrado*. Santiago: Ministerio de Justicia.

Ministerio de Planificación Social (2009). *Índice de Infancia y de la Adolescencia. Una mirada regional y comunal*. Santiago de Chile: MIDEPLAN.

Molina, J. (2012). Vidas juveniles y subjetividades nulas: elementos para una analítica de los dispositivos de control estatal. En Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica (pp. 123- 150). Lemm, V. (editora). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Montero, M. (2002). Construcción del Otro, Liberación de Sí Mismo. *Revista Utopía y Praxis latinoamericana*, vol. 7, n° 16, pp. 41- 51.

Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

Montero, M. (2010). Crítica, autocrítica y construcción de teoría en la psicología social latinoamericana. *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 19 n° 2, pp. 177- 191

Montenegro, M. y Pujol, J. (2003). Conocimiento Situado: un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 37 n° 2 pp. 295- 307.

Montero, M. & Montenegro, M. (2006). Critical Psychology in Venezuela. *Anual Review of Critical Psychology*, 5, pp. 257- 268

Montero, A. (2013). El análisis francés del discurso y el abordaje de las voces ajenas: interdiscurso, polifonía, heterogeneidad y topos (pp. 247- 273). En *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Canales, M. (coordinador). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Morales, G. (1997). Subjetividad, psicología social y problemas sociales. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, vol. 6, pp. 27- 34

Morales, H. (2008). Factores asociados y trayectorias del desarrollo del comportamiento antisocial durante la adolescencia: Implicancias para la prevención de la violencia juvenil en América Latina. *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 42(1), pp. 129- 142

Muñoz, C.(1996) El Monstruo Homosexual. En <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/anteriores/n146/monstruo.htm#ref-mons>, bajado el 06 de Junio de 2013.

Olmos, A. (2012). Cuando *migrar* se convierte en *estigma*: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela. *Imagonautas*, vol. 1(2), pp. 62- 85

ONU (2016). Informe final subcomité para la prevención de la tortura. Geneva: ONU.

Ortí, A. (1996). La Apertura y el Enfoque Cualitativo o Estructural: la Entrevista Abierta Semidirectiva y la Discusión de Grupo. En *El Análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial (pp. 189- 221).

Parker, I. (2004). “Investigación cualitativa”, en *Métodos cualitativos en Psicología*, Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, Universidad de Guadalajara. Guadalajara: México.

Parker, I. (2009) ‘Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es? *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8, pp. 139-159

Piola, M. (2008). Alteridad y Cultura: “Ninguna mujer nace puta”. *Kairos- Revista de Temas Sociales*, 21, pp. 1-19

Piper, Isabel (2002). Sobre una práctica que, en el sur, se llama a sí misma psicología social crítica. En Isabel Piper (Ed.), *Políticas, Sujetos y Resistencias: debates y críticas en psicología social*. Cuadernos de Psicología Social (pp.19-31). Santiago de Chile: Universidad Arcis.

Piper- Shafir, I., Fernández- Droguett, R. e Iñíguez- Rueda, L. (2013). Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo. *Psykhé*, vol 22, n° 2, pp. 19- 31

Planas, M. (2007). *Identidad étnica en el Perú: un estudio cualitativo sobre los discursos de autoidentificación en tres zonas del país*. Lima: Universidad Particular Cayetano Heredia.

PNUD (1998) *El Miedo al Otro: La Seguridad Ciudadana*. Santiago: ONU

Quiroz, A. (2011). Veinte años de la Convención de los Derechos del Niño: reflexiones sobre el desarrollo jurídico en Colombia. *Revista Criterio Jurídico Garantista*, n° 5, pp. 42- 50

Rabello, L., Rocha, A., Texeira, E., Alves, R., Antunes, H. (2006). La construcción de la diferencia: la juventud en la ciudad y sus relaciones entre sí. *Psychol. Estud.*, vol. 11, n° 2, pp. 437- 447

Rea, A. (2006). La europeización de la política migratoria y la transformación de la otredad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Vol. 116, pp. 157- 184

Recio, F. (1996). El Enfoque Arqueológico y Genealógico; en *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Observación* (pp. 521- 534). García, M., Ibáñez, J. & Alvira, F. (comp.). Madrid: Alianza

Reyes, C. (2014). ¿Por qué las adolescentes chilenas delinquen? *Política Criminal*, vol. 9(17), pp. 1- 26

Reynolds, A., Ou, S. y Topitzes, J. (2004). Paths of Effects of Early Childhood Intervention on Education Attainment and Delinquency: A Confirmatory Analysis of the Chicago Child- Parent Centers. *Child Development*, vol. 75(5), pp. 1299- 1328

Rivera, F. (2006). Entorno neoliberal y la alteridad étnica anti- flexible de los atacameños contemporáneos. *Revista de Antropología Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile*, n° 18, pp. 59- 89.

Rocuant, F. (1932). La delincuencia infantil y los reformatorios de niños. Santiago: Imprenta “La Tarde”.

Rojas, C. (2012). Gobernar la extrema pobreza: un análisis del dispositivo de intervención Chile Solidario- Puente. En Michel Foucault: neoliberalismo y biopolítica (pp. 51- 84). Lemm, V. (editora). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: Sage.

Salazar, G. (2006). *Ser niño "huacho" en la historia de Chile (siglo XX)*. Santiago: LOM

Salazar, G. y Pinto, J. (2010). *Historia contemporánea de Chile V. Niñez y Juventud*. Santiago: LOM. 4ª Reimpresión.

Salazar, J., Torres, T., Reynaldos, C., Figueroa, N., Valencia, S. (2009). Perspectiva psicosocial en adolescentes acusados por delitos en contra de la propiedad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y Juventud*, 7(2), pp. 1491- 1512.

Santiago, N. (2012). Notas sobre el uso del concepto de dispositivo para el análisis de programas sociales. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. 19, n° 54, pp. 43-74

SENDA (2013). *Construyendo culturas preventivas*. Santiago: Ministerio del Interior

Sepúlveda, R. (2011). Imaginarios de la niñez en el contexto de las reformas penales en Chile y Argentina. Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social, Buenos Aires, Argentina.

Sepúlveda, M. (2011). El riesgo como dispositivo de gobierno: neoprudencialismo y subjetivación. *Revista de Psicología*, vol. 20, n° 2, pp. 103- 124

Silva, C. (2004). Dos veces otro: polarización, política y alteridad. *Revista de Economía y Ciencias Sociales*, 10(2), 129, 136

Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.

Sirota, R. (2010). French Childhood Sociology. An unusual, minor topic or well- defined field? *Current sociology*, vol. 58(2), pp. 250- 271

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Revista Psicoperspectivas*, vol 7, pp. 114- 136

Sisto, V., y Zelaya, V. (2013). La etnografía de dispositivos como herramienta de análisis y el estudio del managerialismo como práctica local. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1345-1354. Doi: 10.11144/Javeriana.UPSY12-4.edha

Smith, R. (2009). Childhood, Agency and Youth Justice. *Children & Society*, vol. 23, pp. 252- 264

Soria, S. (2012). Diferencia cultural, tiempo y espacio: notas de y para una investigación en torno a la alteridad indígena. *Identidades*, n° 2, pp. 1- 23

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y conocimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Bogotá: Universidad de Antioquía.

Subirats, J. (1994). *Análisis de Políticas Públicas y Eficacia de la Administración*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública (tercera reimpresión).

Trentacosta, C. y Shaw, D. (2009). Emotional self- regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early Childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, pp. 356- 365

Todorov, T. (2016). La conquista de América. El problema de la invención del otro. Buenos Aires: Siglo XXI (novena edición).

UNICEF (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Santiago: UNICEF

UNICEF (2013). Cuarto estudio sobre maltrato infantil en Chile. Santiago de Chile: UNICEF

UNICEF (2014). Hacia una reforma integral del sistema penal de adolescentes en Chile: el desafío de la especialización. Santiago de Chile: UNICEF.

UNICEF (2017). Equidad para los niños. Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en los países ricos. Florencia: UNICEF.

Ministerio de Salud (2010). Reglamento de la ley 20.120. Santiago de Chile: MINSAL

Valdenegro, B. (2005). Factores psicosociales asociados a la delincuencia juvenil. *Psyche*, vol. 14(2), pp. 33-42

Valdenegro, B. (2008). *Prácticas de Construcción Identitarias en Jóvenes Infractores de Ley Penal en Contextos de Coacción*. Tesis para optar al grado académico de Magister en Psicología Social. Universidad de Valparaíso.

Valdenegro, B. (2015). Delincuencia, infancia y alteridad: una propuesta de inteligibilidad. *Universitas Psychologica*, 14(4), 15-25.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.diap>

Valdenegro, B. & Calderón-Flández, C. (2016). Alteridad, Infancia y Delincuencia: análisis discursivo desde programas sociales hacia infancias en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1191-1204.

Villalta, C. & Llobet, V. (2015) Resignificando la protección. Los sistemas de protección de derechos de niños y niñas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1); pp. 167-180

- Voyame, A. (2015). El dispositivo y el sujeto. *Astrolabio Nueva Época*, nº 14, pp. 7- 27
- Wade, P. (2006). Etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica: poblaciones afrolatinas e indígenas. *Tabula Rasa*, nº 4, pp. 59- 81
- Wasserman, G., Keenan, K.; Tremblay R., Coie, J., Herrenkohl, T., Loeber, R., & Petechuck, D. (2003). "Risk and Protective Factors of Child Delinquency". En *Child Delinquency. Bulletin Series*, pp. 1-14.
- Werth, F. (2010). Protección de derechos y responsabilidad penal adolescente: el desafío de la nueva institucionalidad. Santiago de Chile: Paz Ciudadana.
- White, B., Temple, J. y Reynolds, A. (2010). Predicting adult criminal behavior from juvenile delinquency: Ex ante and ex post benefits of early Intervention. *Advances in Life Course Research*, 15, pp. 161- 170
- Zambrano, A. y Pérez, R. (2004). Construcción de identidad en jóvenes infractores de ley, una mirada desde la psicología cultural. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 13(1), pp. 115- 132.

8. ANEXOS

8.1 Nomenclatura análisis citas e imágenes.

E.E.P.: Entrevista en profundidad. Del 7 al 15.
G.D.: Grupo de discusión. Del 1 al 6.
F: Mujer.
M: Hombre.
(a:b): a: entrevista, b: número de cita.

O.T.:
L.A.: Es 1.
L.A.E.: Es 2.
C.S.C.: Es 3.
C.C.: Es 4.
C.I.P.: Es 5.
S.C.: Es 6.
(a:b): a:, b: número de cita.

D.T.: Documento de trabajo.
U.N.: Es 1.
P.C.: Es 2.
P.C.: Paz ciudadana. Es 3.
A.C.J.: Es 4.
O.P.: Es 5.
(a:b): a: documento, b: número de cita.

8.2 Hoja informativa a los participantes

INVITACION

Saludos cordiales, usted ha sido invitado a tomar parte de este estudio. El propósito de esta investigación es abordar la relación entre infancia e intervención social en el ámbito de las políticas públicas. El estudio se desarrollará metodológicamente desde un enfoque cualitativo.

Mi nombre es Boris Valdenegro Egozcue, de profesión Psicólogo, desempeñándome actualmente como docente del Departamento de Psicología de la Universidad de Playa Ancha.

Me he desempeñado en el ámbito de la intervención social hacia las infancias a nivel regional, cursando en la actualidad el Doctorado en Psicología en la Universidad de Chile, la que es base de la presente investigación. Estoy siendo financiado por el Programa de Becas de Doctorado Nacional, del Gobierno de Chile.

Mi supervisora es Isabel Piper Shafir.

COMPROMISO DE TIEMPO

El(la) grupo de discusión/entrevista individual tomara entre 1 y 2 horas.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES

Usted puede decidir dejar de ser parte del estudio de investigación en cualquier momento y sin explicación. Usted tiene el derecho de pedir que los datos que ha suministrado a ese punto sean retirados o destruidos.

Usted tiene el derecho de omitir o rehusar responder cualquier pregunta o interpelación realizada.

Usted tiene el derecho a que sus preguntas acerca de los procedimientos sean contestadas (a menos que la respuesta a estas preguntas pueda interferir con el resultado del estudio). Si tiene alguna pregunta, como resultado de la lectura de esta hoja de información, debe preguntar al investigador antes de que comience el estudio.

COSTO, REEMBOLSO Y COMPRESACION

Su participación en este estudio es voluntaria y no hay pago asociado. Se reembolsará el costo del traslado para llegar al encuentro.

CONFIDENCIALIDAD/ANONIMATO

Los datos que serán recogidos no contienen ninguna información personal sobre usted. Nadie va a vincular los datos que ha proporcionado a la información que lo identifica. Los

resultados, avances o cualquier pieza de esta investigación podrían ser presentados en congresos, seminarios o conferencias. En todos estos casos se respetará la confidencialidad

Altos estándares éticos han sido considerados, basados en los siguientes principios:

- a) La investigación debe ser diseñada, revisada y analizada para asegurar la integridad, calidad y transparencia.
- b) El equipo de investigación y los participantes deben estar informados completamente del propósito, métodos, y posibles usos y publicaciones relacionados con el estudio y posibles riesgos del estudio
- c) La confidencialidad de la información entregada por los participantes y el anonimato de las respuestas debe ser respetada.
- d) Los participantes deben tomar parte del estudio de manera voluntaria y libre de toda coerción. e) El daño a los participantes debe ser evitado en cualquier instancia.
- f) La independencia de la investigación tiene que ser clara y cualquier conflicto de interés o parcialidad debe ser explicitada.

8.3 Consentimiento Informado

TÍTULO DEL PROYECTO: “Procesos de Construcción de Alteridad desde dispositivos de intervención hacia niños y niñas criminalizados en Chile”.

El objetivo general es “Comprender los procesos de construcción de alteridad en el dispositivo de intervención hacia niños y niñas criminalizados, a través de una investigación cualitativa desde una perspectiva de análisis de discurso.

Al firmar a continuación, usted acepta que: (1) ha leído y comprendido la Hoja informativa a los Participantes, (2) las preguntas sobre su participación en este estudio han sido respondidas satisfactoriamente, (3) que es son consciente de los riesgos potenciales (si los hay), y (4) que está tomando parte en este estudio de investigación voluntariamente (sin coacción).


Nombre de persona que obtiene el consentimiento.

_____ Fecha

_____ Firma de la persona que obtiene el consentimiento.

_____ Nombre y cedula de identidad del Participante

_____ Firma del participante



BORIS VALDENEGRO EGOZCUE