



Universidad
de Concepción

AÑO 2013 ISSN: 0719-675X

Revista Electrónica de Trabajo Social Universidad de Concepción

VOLUMEN N°10

ISSN 0719-675X

Directora: María Ximena Méndez Guzmán

Comisión Editorial:

María Ximena Méndez Guzmán, Universidad de Concepción
Bernardo Castro Ramírez, Universidad de Concepción
Valentín González Calvo, Universidad Pablo de la Olavide, España
Viviana Beatriz Ibáñez, Universidad Nacional de Mar del Plata
Víctor Yáñez Pereira, Universidad Autónoma de Chile
Carmen Gloria Jarpa Arriagada, Universidad del Bío Bío
Ronald Zurita Castillo, Asociación Chilena Pro Naciones Unidas

Contacto: revistatsudec@gmail.com

Fotografía de portada: Vanessa Quezada Arias

Volumen N° 10, año de la publicación 2013

Departamento de Trabajo Social
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Concepción
Barrio Universitario s/n
Fono (41)2204106 Fax
(041)2231084

www.revistatsudec.cl

www.trabajosocialudec.cl

Revista de publicación anual editada por el Departamento de Trabajo Social

ESCENARIOS SOCIOPOLÍTICOS Y SUS INFLUENCIAS EN EL TRABAJO SOCIAL CHILENO¹

**Diego Palma Rodríguez²

**Marcelo Torres Fuentes³

RESUMEN

Los diversos contextos sociopolíticos del país, han tensionado el desarrollo del Trabajo Social Chileno, pues los diferentes regímenes políticos (democráticos y dictaduras) han permeado el desarrollo de la profesión, en este escenario el Estado en sus funciones reguladoras de orden y de control social ha establecido en su marco jurídico y político normativas que han situado tanto al crecimiento como el desarrollo del país.; los diversos proyectos políticos a lo largo de la historia han permitido que el Trabajo Social se haya ido desarrollando desde diversas perspectivas: políticas, éticas y epistemológicas que han tensionado los actuales escenarios de la profesión.

Es importante para entender las discusiones actuales que se dan en torno a nuestra profesión reflexionar respecto de la configuración del Trabajo Social en los diversos escenarios sociopolíticos de nuestro país, es decir,

¹Ese artículo surge en el contexto de un proyecto de investigación que está en desarrollo y que es financiado por el concurso de Investigación de Ciencias Básicas y Aplicadas de la Universidad Central de Chile año 2012. En este contexto se dará a conocer los principales temas que ocupan y preocupan al equipo investigativo (Investigador Responsable Marcelo Torres y Co- Investigadores: Diego Palma, Adolfo Castillo e Ignacio Monsalve)

²Chileno, Magíster en Sociología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Flacso

³ Chileno. Trabajador Social. Doctor en Análisis de Problemas Sociales de la Facultad de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad de Granada España, Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local. Universidad ARCIS. Académico Escuela de Trabajo Social, Universidad Central de Chile, Correo electrónico ltorresf@ucentral.cl

como el Estado y la Ciudadanía y sus dinámicas van tensionando a un Trabajo Social que debe situarse en los diversos escenarios emergentes y que van afectando y a su vez problematizando los desafíos éticos de la profesión, su identidad, sus formas de intervención, etc..... En definitiva interrogantes que pretenden ser discutidas en el contexto del proyecto de investigación.

PALABRAS CLAVES: Trabajo Social – Escenarios Sociopolíticos - Identidad Profesional - Escenarios Emergentes

SOCIOPOLITICAL SCENARIOS AND THEIR INFLUENCE ON THE CHILEAN SOCIAL WORK

ABSTRAC

Various socio-political contexts of the country have interfered the development of the Chilean Social Work, and their different political regimes (democracy and dictatorship) have blocked the development of the profession, in this scene the state in its regulatory functions of order and social control has established in its legal and political framework regulations that have placed both growth and development of the country. , various political projects throughout history have allowed that social work could be developed from various perspectives: political, ethical and epistemological have interfered with the current stage of the career.

It is important to understand the current discussions that occur around our profession reflect on social work settings from the various socio-political scenarios of our country, such as, the State and Citizenship and its dynamics are interfering with the social work that could be placed in various emerging scenarios ranging problematizing and affecting the ethical challenges of the profession, its oneness, its forms of action, etc In final words, questions that are meant to be discussed in the context of the research project

KEY WORDS: SOCIAL WORK - SCENES SOCIO-POLITICAL - PROFESSIONAL IDENTITY AND SCENES EMERGENT

TRABAJO SOCIAL DESDE LAS DIVERSAS CONFIGURACIONES SOCIOPOLÍTICAS

Los diversos contextos sociopolíticos del país, han tensionado el desarrollo disciplinar del Trabajo Social Chileno, pues los diferentes regímenes políticos han permeado el desarrollo de la profesión en sus diferentes dimensiones, en este escenario el Estado en su funciones reguladoras de orden y de control social ha establecido en su marco jurídico y político normativas que han definido tanto el crecimiento como el desarrollo del país; los diversos proyectos políticos a lo largo de la historia han permitido que el Trabajo Social se haya ido desarrollando desde diversas perspectivas ideológicas, éticas, epistemológicas, teóricas y metodológicas que han tensionado los actuales escenario de la profesión. Según Matus nos señala que profundizar en las formas en que Trabajo Social accede al conocimiento de la realidad, implica sin lugar a dudas una reconstrucción histórica. No se trata, por tanto de presentar exhaustivamente los diferentes momentos históricos del Trabajo Social dado que en la literatura existen diversas apreciaciones que dan cuenta de ello y que están abordada en su amplia profundidad. Sin embargo dicha reconstrucción histórica nos permite adentrarnos en la problemática de la identidad y en los desafíos de un Trabajo Social contemporáneo.

Situar el contexto histórico de la profesión necesariamente debe de hacerse conociendo las diversas variables estructurales que se dan en un contexto, en este sentido la historia del Trabajo Social es una historia política, económica, cultural, social y ahora además tecnológica, es decir, para descubrir y entender al Trabajo Social en su historia, se necesitan de elementos de contexto, sin aquellos difícilmente se puede hacer una comprensión histórica del desarrollo de la profesión. Sin estos elementos se dificulta la posibilidad de valorar la importancia de los trabajadores sociales quienes son los que han ido generando aquellos aprendizajes, sus resignificaciones de los procesos históricos y como éstas han influido en las actuales discusiones respecto las formas de entender la profesión.

Como dice Michel Chauvière (Bec et al., 1994), la profesionalización del Trabajo Social es compleja y no unívoca. Se forja en el tiempo; es una construcción que se hace progresivamente, alimentándose de diversas corrientes, utilizando numerosas estrategias, inscribiéndose en el conjunto de los hechos sobresaliente de la época. Es pues algo socialmente e históricamente construido. Hoy en día la formación del Trabajo Social es el resultado de toda su historia pasada. Principalmente, es la identidad profesional la que ha adquirido un carácter particular, según, Mario Quiroz señala que la identidad se edifica con fundamento en la historia, depende del pasado donde surgen las primeras identificaciones que dan origen a la profesión, y a partir de esta se va enriqueciendo y modificando en función de las demandas sociales. Dentro de esto también se encuentra el nacimiento de nuevos roles aumentando su caudal de conocimiento y la reflexión sobre su propia práctica.

Para Mario Quiroz, es primordial a la hora de hablar sobre el Trabajo Social de hoy, acerca del mito fundacional. Lo que trata de decir es que el Trabajo Social edifica su propia leyenda, en base a una historia que una vez tuvo sentido y que le fue funcional: la caridad y la filantropía, pero esto actualmente, desde una perspectiva crítica, está en discusión y es negada rotundamente. *“La esencia del Trabajo Social está en su historia, en la profundidad de sus raíces, es decir, en su conciencia histórica”*(Quiroz M. , 1990). De acuerdo a lo anterior se presenta una descripción de los diversos momentos sociopolíticos y como el Trabajo Social se ha situado.

ESCENARIOS SOCIOPOLÍTICOS Y SUS INFLUENCIAS EN EL TRABAJO SOCIAL EN CHILE: 1920 - 2010

Desde su aparición como profesión, en la década de los años 20 del siglo XX, el Trabajo Social ha ido manifestando un progresivo cambio, la cual está estrechamente relacionada con el contexto en que tiene lugar su desenvolvimiento. Sus fundamentos y orientaciones prácticas se han basado durante su trayectoria, en los elementos de realidad que se presentan, al empleo de los avances en las ciencias, a un desarrollo endógeno de la reflexividad disciplinar resultante del contexto político y

social y a las relaciones de poder que en la sociedad se van expresando en el decurso histórico.

Para la historiadora Angélica Illanes es Estado chileno en el siglo XX es “como una construcción netamente histórica, esto es, se configura en torno a los desafíos sociales y económicos del período, los cuales exigirán del Estado asumir un creciente protagonismo” (Illanes, 1993: 16) y llega a ser una “*figura subsidiaria del movimiento popular, se levanta a nombre del Pueblo, convirtiendo a éste en objeto central de su política*” (Idem: 16). En efecto, las luchas populares de décadas del movimiento social obrero, había logrado que la clase política gobernante acogiera e integrara demandas sociales largamente exigidas desde las bases populares.

Este periodo está marcado por la creación de la primera escuela de Trabajo Social en Chile y en América Latina, fue una iniciativa del Dr. Alejandro del Río, nace con una orientación paramédica y parajurídica, motivado por una acción filantrópica y apostólica. Esta escuela fue denominada “Escuela de Servicio Social de Beneficencia”. Es en este contexto que se define el Trabajo Social de la época como una modalidad benéfico asistencial, no solo se trata de una prolongación de la etapa pre profesional sino que es el estilo dominante de las primeras asistentes sociales en América Latina: siendo definido como un técnico de la caridad. Los problemas sociales se circunscribían a considerarlos como problemas individuales que necesitan asistencia, atribuyéndoles causas muy diversas enfermedad, raza, apatía falta de espíritu emprendedor... Dejando de lado o no considerando la relación entre los problemas individuales con los problemas estructurales de la sociedad. (Ander- Egg, 1995).

Durante la segunda mitad del siglo pasado el Estado se constituyó en el escenario de la polarización global, lo cual también se reflejó en el campo del movimiento asociativo. El conflicto entre capital y trabajo se proyectó a toda forma de organización, y en el marco de la sociedad de masas que emergió junto con el desarrollo capitalista chileno, contribuyó a escindir aún más ambas dimensiones del conflicto contemporáneo. Ese tejido asociativo que nació bajo el impulso de un Estado fuerte, centralista, heredero de la tradición borbónica, no tuvo, al menos durante la mayor parte del siglo XX, la autonomía suficiente para intervenir en la esfera

pública y construir procesos de participación y empoderamiento ciudadano.

La marginalidad y la pobreza son una causa del capitalismo de la dominación de clases lucrativas insensibles a los problemas de estos sectores de la sociedad. Un jesuita, Roger Vekemans escribió que la marginalidad era un fenómeno histórico estructural no originado en el desarrollismo sino en el dualismo estructural del mundo latinoamericano por lo que cabía una estrategia civilizatoria. Esta tesis fue la base para montar la política de Promoción Popular durante el gobierno de Frei. Lo que vino después fue una forma de populismo donde se generan dualidad de poderes, y la clase política fue incapaz de encontrar formas de dialogo con el movimiento social popular.

En este sentido en contraposición al Servicio Social Tradicional surge LA CONCEPCIÓN DESARROLLISTA donde no solo hay que resolver los problemas individuales, sino que también hay que contribuir al funcionamiento de la sociedad. La concepción desarrollista proviene de los estudios presentados por la CEPAL, que estimulan la participación del Servicio Social en las iniciativas de encaminar la región hacia el desarrollo. Dicha concepción fue un paso importante para el desarrollo de nuestra profesión, dado que genera una nueva mirada en un contexto global. El Asistente Social pasa a intervenir en la realidad con el objetivo de modificarla, teniendo presente que la realidad es dinámica con un sin número de variables que influyen en la conformación de los procesos.

El Servicio Social ya no puede seguir desarrollándose como un agente repetitivo de acciones sin sustento teórico, en esta lógica hace sentido el esquema conceptual referencial operativo (ECRO), de Pichón Riviere, instalado por Trabajadores Sociales Argentinos en 1965. Desde esta fecha se comienza a realizar la búsqueda de una teoría que sustente a la profesión en América Latina. Pues hasta los sesenta el Servicio Social era un instrumento de los sectores dominantes para mantener un sistema que perpetuo las desigualdades sociales. Desde lo anterior la Reconceptualización sería fruto de las condiciones históricas, sumado a la incapacidad que tendría el Servicio Social para dar respuestas efectivas a las demandas del medio social cambiante sobre el cual desarrolla su accionar.

Durante los años 1973-1989 Gobierno autoritario e impuesto “de facto”. Estado represor que limita las garantías individuales, viola los derechos humanos y, en general, recorta la condición y el derecho de la ciudadanía. En algún sentido los cambios generados por el golpe de Estado de 1973, provocaron una profunda reestructuración entre Estado y sociedad. El resultado impactó la sociedad civil despedazando las redes comunitarias, los vínculos sociales, los mecanismos de protección, por lo que se puso en marcha el escenario de la incertidumbre, de la privatización de la vida, de la crisis del espacio público”.⁴

El proyecto que atravesó el periodo fue la instalación, consolidación y desarrollo, en todos los aspectos de la vida económica, social y en la cultura, de un “orden” inspirado en la doctrina neo liberal. El Estado se resta de intervenir en aquellas cuestiones que, teóricamente, podría solucionar la iniciativa privada a través de los mercados (estado subsidiario) y siempre va a intervenir, con fuerza, frente a situaciones sociales y políticas (pasa a ser lo mismo) que obstaculizan el libre funcionamiento de las fuerzas en los mercados (de allí la proscripción de los partidos y el descabezamiento de las organizaciones).

En definitiva en éste periodo se vive un periodo de restricción de los derechos políticos, el rol del Estado es subsidiario, abandonando el Estado de bienestar, se disminuye el gasto público por lo cual se restringe el campo profesional, se suma a ello la expulsión del país sufrida por varios profesionales, mientras que los (as) Trabajadores (as) Sociales que permanecían en el país debían adaptarse a una nueva situación. En este contexto el Trabajo Social vuelve a retomar el asistencialismo, tan cuestionado anteriormente.

La década de los noventa constituye para los actores y movimientos sociales de Chile, un escenario de experimentación, innovación y despliegue de creatividad ciudadana. El resultado de los cambios en el Estado en el tránsito de la dictadura militar a los gobiernos democráticos post 1990, generaron transformaciones en su sociedad civil, alterando el

⁴ Portantiero, Juan Carlos., “La sociedad Civil en América Latina: entre autonomía descentralización”, en *Sociedad y Política en América latina: Representación de Intereses y Gobernabilidad.*, Hengstenberg, Peter y otros. FES, Ed. Nueva Sociedad, Venezuela, 1999. Pág. 33.

patrón o matriz Estado céntrica, que se reflejó en la redefinición del modo en que las políticas públicas son desarrolladas por el Estado, particularmente, la manera en que las organizaciones de la sociedad civil van interactuando con las agencias de gobierno.

Así, durante la dictadura, existieron trabajadores sociales que trabajaron en las políticas focalizadas y asistenciales del estricto neo liberalismo más aún, hubo trabajadores sociales que se creyeron el cuento del mercado como solucionador de la cuestión social) y, en ese mismo período, otros/as criticaron esos enfoques y prefirieron incorporarse a las ONGs e impulsar “experiencias piloto” junto a las organizaciones subalternas.⁵ Durante la primera Concertación, estaban aquellos/as profesionales que instalaron democracia cumpliendo fielmente con incrementar la eficacia de la acción social oficial y con ampliar las coberturas de los servicios sociales y aparecieron aquellos/as quienes, sin negar la necesidad de lo anterior, buscaron ir más allá e impulsaron formas innovativas en los programas, especialmente en espacios más liberados respecto del aparato estatal central, como son los municipios.⁶ Los profesionales conforme a los principios de equidad y justicia social, comienzan a combinar lo asistencial con lo promocional, aportando al proceso de planificación de las políticas sociales, la labor de los profesionales es de mediadores entre la sociedad y el Estado. En síntesis los diversos temas propuestos serán profundizados a lo largo de esta investigación desde la voz de los mismos trabajadores sociales situados desde los diversos escenarios sociopolíticos.

⁵Cabe mencionar al Colectivo de Trabajo Social que, en ese período se propuso “reflexionar sobre la profesión en términos alternativos” y que pudo sostener, durante todo ese período, una revista de bastante circulación.

⁶Así surgieron los primeros “Fondos Concursables” en la antigua comuna de Conchalí o la desconcentración de los servicios municipales que se ensayó en la comuna de Rancagua.

BIBLIOGRAFÍA

- * Pontificia Universidad Católica de Chile - Programa Adulto Mayor
Santiago de Chile Alameda N° 390, 3° piso. jsanhuezac@uc.cl
- * Castel, R. (1997). Las Metamorfosis de la Cuestión Social. Historia del asalariado. Buenos Aires: Paidós .Argentina
- * Castell, R. (1994). La Metamorfosis de la Cuestión Social. Buenos Aires: Editorial Paidós.Argentina
- * Illanes, A. (1993). En el nombre del pueblo, del Estado y de la ciencia (...) Historia social de la salud pública. Chile 1880 / 1973,. Santiago: Impresión La Unión. Chile.
- * Illanes, A. (2006). Cuerpo y Sangre de la Política. La construcción histórica de las visitadoras sociales Chile, 1887 - 1940. LOM. Chile.
- * Matus, T. (1999). Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social, Los requisitos de una intervención social fundada. Buenos Aires: Editorial Espacio.Argentina,
- * Portantiero, Juan Carlos, (1999) “La sociedad Civil en América Latina: entre autonomía descentralización”,en Sociedad y Política en América latina: Representación de Intereses y Gobernabilidad.,
- * Hengstenberg, Peter y otros.FES, Ed. Nueva Sociedad, Venezuela

LOS DESAFIOS DE LA EDUCACION SUPERIOR EN LA ERA DE LA GLOBALIZACION EN LOS PAISES DE LA ORGANIZACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA COOPERACION ECONOMICA (OCDE): UNA APROXIMACION DESDE LA PERSPECTIVA DE STHEPAN VINCENT-LANCRIN.

Nélida Ramírez Naranjo **

RESUMEN

Este artículo presenta la propuesta de Vincent-Lancrin en relación a la complejidad de la globalización y cómo éste proceso influencia el futuro de las universidades en los países de la OECD. El autor identifica seis contextos que permiten clarificar algunas interrogantes y a su vez describir las presiones externas que tensionan el desarrollo de la educación superior.

Palabras claves: Universidad, globalización y desafíos de la educación superior

ABSTRACT

This paper presents the Vincent-Lancrin proposal related to the complexity of globalization and how this process is affecting the future of universities in the OCDE countries. The author identifies six contexts that clarify some questions and at the same times describes the external pressures which are pressure the development of higher education.

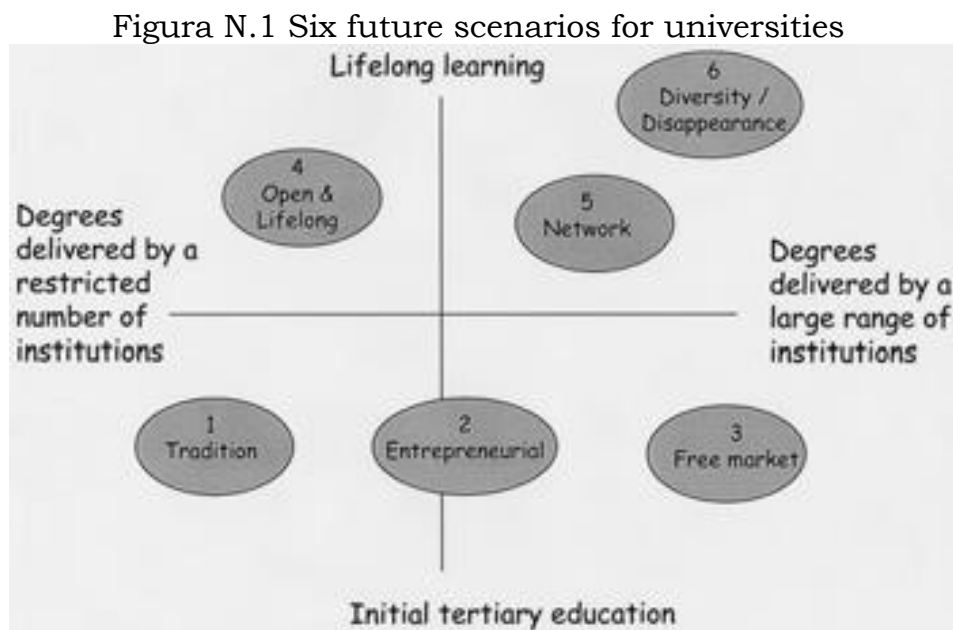
Key words: University, globalization and higher education challenges

** Asistente Social, Magíster en Administración y Dirección de Recursos Humanos, Doctora en Trabajo Social, directora de la Escuela de Trabajo Social Universidad Católica del Maule. nramirez@ucm.cl

Desafíos de la educación superior en los países de la OCDE

En una primera aproximación el autor señala que los desafíos se pueden agrupar en torno a dos dimensiones claves: (1) la oferta de programas educativos y (2) la participación en los programas educativos. En relación a la oferta existen instituciones que se ubican en un eje que les permite ofrecer grados y tener estándares regulatorios mientras que por otro lado algunas instituciones de educación superior dictan programas sin ninguna regulación. La segunda dimensión referida a la participación, concierne con la edad y características demográficas de la población de estudiantes. En un eje encontramos universidades orientadas al primer nivel de educación para jóvenes estudiantes que provienen directamente de la enseñanza media, mientras que otras se orientan hacia el aprendizaje a lo largo de la vida considerando la incorporación periódica de los adultos y adultos mayores a la universidad.

Vincent-Lancrin (2004) identifica seis diferentes contextos para las universidades:



Vincent-Lancrin, 2004, p. 258

Contexto 1: Las universidades tradicionales

Las instituciones de educación superior que se encuentran en éste eje se orientan hacia un porcentaje importante de población joven que va a la Universidad para obtener sus certificados, su grado u otras calificaciones

que acrediten su proceso de aprendizaje. En este contexto las universidades realizan docencia e investigación orientan a la enseñanza y la investigación sin una excesiva dependencia o conexión con el sector privado. En los países de la OCDE los gobiernos continúan jugando un lugar prominente en el financiamiento, la regulación y la administración de las universidades. No obstante, las universidades conservan su autonomía en las decisiones en áreas relacionadas con los estándares académicos y los procesos de acreditación.

Contexto 2: Las universidades que emprenden

Estas instituciones de educación superior tienen financiamiento que proviene tanto del sector público como del sector privado. El derecho de propiedad intelectual y las investigaciones son actividades muy lucrativas. Estas universidades toman una orientación hacia el mercado pero sin sacrificar los valores académicos básicos y su misión de enseñanza, investigación y servicio comunitario. Sin embargo, existen diferencias entre las instituciones basadas en el grado de autonomía y responsabilidades particulares. Adicionalmente, situaciones comerciales en los mercados internacionales y la utilización de la enseñanza a distancia son importantes.

Contexto 3: Las universidades en el libre mercado

Las fuerzas del mercado son las de mayor importancia en la dirección de las instituciones de educación superior orientadas al mercado. Estas universidades reciben financiamiento y están reguladas por compañías privadas. Así mismo, el aseguramiento de la calidad y la acreditación están relacionados con mecanismos de mercado.

Las fuerzas del mercado hacen crecer las instituciones que se especializan en su función de enseñanza e investigación, desarrollan en un campo disciplinar específico en áreas tales como negocios, humanidades o ciencias. La población de estudiantes la constituyen estudiantes regulares, estudiantes part-time, estudiantes a distancia y estudiantes adultos. Al mismo tiempo, las empresas realizan convenios de colaboración con las universidades para aseguran la certificación de sus empleados, a través de cursos de capacitación internos y el desarrollo de actividades profesionales.

En este contexto, se presenta una gran competencia para atraer estudiantes ya que los aranceles son la fuente de ingresos más importante. En éstas instituciones, el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje es requerido como un elemento central, la investigación

aplicada está orientada y conectada con los recursos que provienen de la propiedad intelectual.

Contexto 4: Las universidades para el aprendizaje a lo largo de la vida

Estas instituciones de educación superior se caracterizan por el acceso universal de estudiantes de todas las edades y su énfasis no está en la investigación. Debido al crecimiento del mercado del conocimiento, la educación superior se ha convertido en un recurso importante para el desarrollo profesional, el financiamiento proviene de compañías, gobiernos y personas que a menudo buscan actualizar sus conocimientos. En las sociedades que están envejeciendo especialmente en los países desarrollados, las personas que se han jubilado se inscriben en distintos programas pero no por razones profesionales. Las universidades comienzan a orientarse hacia la oferta de cursos de corta duración, iniciativas de educación a distancia que usualmente se desarrollan en distintos contextos fuera de los espacios tradicionales. Instituciones independientes son responsables por el aseguramiento de la calidad y la acreditación. En su mayoría la investigación se realiza fuera del sistema de educación superior y los mejores investigadores se mueven a compañías privadas, instituciones especializadas o alguna de las universidades de elite. Las universidades corporativas tienen una gran influencia en este contexto debido a que toman las decisiones e influyen el mercado.

Contexto 5: Universidades y redes globales

Estudiar en la educación superior en redes globales se han convertido en prioridad para el mercado. Las mayores innovaciones son (1) estudiantes definen sus propios cursos a través de la red definiendo sus propias rutas de aprendizaje y (2) las instituciones de educación superior buscan crecientemente convenios para trabajar con organizaciones privadas y públicas.

En estos contextos, los contenidos de la capacitación son estandarizados y posiblemente más conectados con la tecnología y los redes sociales. La provisión del mercado para el aprendizaje a lo largo de la vida es muy importante y la oferta asume una multiplicidad de nuevas formas. Existe una fuerte polarización en el estatus académico, profesores superestrellas y que desarrollan herramientas para el aprendizaje con lo cual logran un mayor status que el promedio de los académicos con menor calificación. Los programas y los cursos son más importantes que las instituciones, así

mismo los derechos de propiedad intelectual por contenidos y métodos de enseñanza se asocian con importantes recursos para sus dueños.

Contexto 6: Diversidad en el reconocimiento del aprendizaje – la desaparición de las universidades

En este contexto, la educación formal en la educación superior desaparece. Las personas aprenden en el trabajo, en su casa o en distintos espacios y están motivados por consideraciones personales y profesionales. Los estudiantes aprenden a través de la vida y son más y más independientes ya que su adaptación aumenta a medida que se contactan y comparten con personas interesadas en el mismo campo disciplinar o profesional. El proceso de aprendizaje es menos rígido y formal. Para cada competencia desarrollada se hace necesario tener una experiencia en la práctica, en un espacio laboral concreto transmitido en las organizaciones a través de experiencias como aprendices o un nuevo y sofisticado sistema de tecnologías de información. La tecnología, se pone a disposición a través de la generación y diseminación de información y conocimiento fuera de los contextos educativos. Entonces la red global se hace más importante que las organizaciones y se extiende más allá. Las personas aprenden de diferente forma, y el modelo de aprendizaje (gratuito y no comercial) incorpora múltiples alianza entre personas e instituciones. Conocimiento relevante y experiencia adquiridos en distintas situaciones de la vida, es reconocido a través de evaluaciones formales y su aplicación en situaciones específicas.

La revisión de la propuesta de Vincent-Lancrin nos permite plantearnos interrogantes y reflexionar acerca de nuestra situación latinoamericana y chilena. Se han descrito y definidos los elementos contextuales que direccionan las instituciones de educación superior, los cuales tienen como eje común el proceso de globalización.

Existe una amplia variedad de evidencias que demuestran la influencia de la globalización en la educación superior. Por ejemplo, las redes internacionales para académicos e investigadores han aumentado significativamente. Cabe entonces preguntarse, ¿Qué es la Globalización?, la globalización “fortalece la expansión a nivel global de procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad en la educación superior...introduciendo nuevos desafíos y oportunidades para los académicos” (Altbach y Forest, 2007, p. 2).

Giddens and Castell (citado por Aubrey, 2005) indican que “el proceso de globalización es una fuerza más poderosa que la industrialización, la urbanización y la secularización combinadas” (p. 3). En relación con esta

idea, Friedman (1999) manifiesta que la globalización es “la inexorable integración de los mercados, las naciones estados y las tecnologías en un grado de desarrollo nunca antes visto” (p. 3).

Desde otra perspectiva, algunos autores y activistas ven la globalización no como un proceso inexorable sino que un proceso ideológico deliberado que promueve el sistema económico neoliberal que somete a las personas y los estados a las fuerzas del mercado con mayor intensidad (McMichael 2000; Hirts y Thompson 2002). En este sentido, Petras y Veltmeyer (2001) indican que:

La globalización fue creada por una política deliberada puesta en práctica por estados poderosos bajo el control de una clase dominante, y no es una parte estructural del sistema capitalista, por el contrario es una nebulosa ideológica que se utiliza para distraer la atención del resurgimiento del poder imperialista (p. i).

Considerando lo antes expuesto es posible indicar que las tensiones y desafíos que está confrontando la educación superior en los países de la OCDE dicen relación con:

- (1) la tensión entre lo global y lo local que surge cuando los estudiantes gradualmente reconocen la necesidad de constituirse en ciudadanos del mundo sin perder sus raíces y continuar jugando un rol activo en su comunidad local;
- (2) la tensión entre tradición y modernidad que se enfoca en ¿cómo adaptarse al cambio sin volver al pasado?, ¿cómo mantener la autonomía pero a su vez complementando el desarrollo libre de los otros? y ¿cómo asimilar el progreso científico?;
- (3) la tensión entre las consideraciones a largo y corto plazo que han existido siempre pero hoy está fuertemente orientada por el predominio de la temporalidad y la producción de información instantánea;
- (4) la tensión entre por un lado la necesidad por competir y por otro lado el deseo por la igualdad de oportunidades. Esta es una discusión clásica para los diseñadores de políticas económicas, sociales y educacionales desde los inicios del siglo XXI, lo cual requiere repensar el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida con el objeto de conciliar tres aspectos, la competencia que provee incentivos, la cooperación que fortalece y la solidaridad que provee unidad;
- (5) la tensión entre la extraordinaria expansión de conocimiento y la capacidad humana para asimilarlo.

Conclusión.

Debido a la influencia de la globalización en la educación superior, es posible identificar factores interconectados que requieren un análisis sistemático. Algunas preguntas que pueden guiar la reflexión en las universidades son: Cuál será la misión de la Universidad?; Cuáles son los recursos potenciales para su financiamiento?; Cómo se pueden reforzar las responsabilidades de las universidades frente a un cambiante entorno social?; Cómo los cambios que se implementen pueden afectar el proceso de enseñanza aprendizaje y el rol de la universidad en la sociedad?; y Cuál puede ser el impacto en los estudiantes, académicos, la sociedad y la economía

Bibliografía

- * Altbach, P., & Forest, J. (2007). *International handbook of higher education*. Netherlands: Springer.
- * Friedman, T. (1999). *The lexis and the olive tree*. New York: First AnchorsBooks.
- * Hirts, P., & Thompson, G. (2002). The future of globalization. [Electronic version]. *Conflict and Cooperation: Journal of the Nordic International Studies Association*, 3 (3) 247-265. Retrieved August 30, 2009, from <http://cac.sagepub.com.libproxy.uregina.ca:2048/cgi/reprint/37/3/247>
- * James, W., & Tranter, P. (2003). *Education for flexibility in a changing world: A case study of competency development in university graduates*. Sidney: HERDSA.
- * McMichael, P. (2000). States and governance in the era of globalization. In J. Hersch & J. Schmidt, (Eds), *Globalization and Social Change: The Intellectual Problem and Methodological Considerations* (pp. 181-198). London: Routledge.
- * Petras, J., & Veltmeyer, H. (2001). *Globalization unmasked: Imperialism in the 21st century*. Halifax, Nova Scotia: Fernwood Publishing Ltd.
- * Vincent-Lancrin, S. (2004). Building futures scenarios for universities and higher education: An international approach. [Electronic version]. *Policy Futures in Education*, 2 (2). 245-263. Retrieved April 19, 2008, from http://www.wvwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?i=pfie&vol=2&issue=2&year=2004&article=3_Vincent-Lancrin_PFIE_2_2_web&id=67.225.32.249

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN DEL SISTEMA CHILE CRECE CONTIGO:

Estudio de caso de la Red Local del Sistema en la Comuna de Graneros⁸

**María Paz Palacios Ortiz⁹

Resumen

El presente artículo da cuenta de los resultados de un estudio de caso, siendo escogida la Comuna de Graneros, ubicada en la Región de O' Higgins, ya que a nivel local y de acuerdo a los antecedentes recopilados en la investigación, no existían estudios anteriores relacionados con las experiencias comunales que ha presentado la implementación del Sistema Integral de Protección a la Primera Infancia, enfocado en dos ejes fundamentales: las formas de articulación de la Red Local y el funcionamiento del Modelo de Gestión implementado desde el Sistema.

Los resultados del estudio permiten debatir sobre las características del proceso de implementación de una de las políticas de Protección Social en Chile, a partir de la percepción de los operadores locales, aportando al conocimiento de la red comunal del Sistema y a la calidad de su gestión.

Palabras Claves: Políticas Públicas de Infancia, Modelo Ecológico, Modelo de Gestión, Redes Locales.

ABSTRACT

This article reports the results of a single case study. The investigation was done at Graneros city, located at O'higgins region because according to the information gathered for the study, there were not any data about the experience in the city with the implementation of the Early Infancy Protection Comprehensive System focused on two ideas: the articulation of the local network and the model of management installed with the system.

The results allowed to debate about the characteristics of the implementation of one policy of social protection in Chile, as of perception

⁸ Este artículo ha sido elaborado sobre la base de la tesis realizada durante el año 2012, para optar al grado de Magister en Intervención Social. Mención Familias, impartido por la Universidad Católica Silva Henríquez. Profesora Guía: Claudia Saavedra Norambuena.

⁹ Chilena, Trabajadora Social, Magíster en Intervención Social, Asesora del Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial, Dirección de Servicio de Salud O' Higgins. Correo electrónico: mariapaz.palacios@saludohiggins.cl.

of local operators, providing to the knowledge of the system network and the improvement of its implementation.

Keywords: Child rights, Early Childhood Public Policies, ecological model, management model, local network.

Antecedentes:

Los estudios en Infancia han sido un tema central de los diferentes gobiernos en el país, siendo uno de los hitos más significativos en la forma de mirar y enfrentar esta temática la adopción y posterior ratificación de la Convención de los Derechos del niño (en adelante CDN) en el año 1990. La adopción de la CDN por parte de Chile implicó un cambio radical para las políticas públicas, por cuanto posicionaba a los niños y adolescentes como el grupo prioritario de las mismas, obligando a reformar en profundidad el modelo tutelar de menores que se encontraba vigente hasta ese año en el país. (Rojas: 2010)

Sumado a los anterior, Larrañaga (2010) señala que la innovación en la Política Social se produjo a través de la puesta en marcha de programas e instituciones orientadas a los grupos vulnerables, estos programas tuvieron un componente participativo y suponían la generación de capacidades en los individuos beneficiados, así como la valoración de los procesos a través de los cuales se modificaban las condiciones de vida de dichos grupos. Es así que en el año 2006 durante el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (2006-2010), se crea el Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia, cuyo eje apunta a *“elaborar un diagnóstico de la situación actual y de las insuficiencias existentes en materia de protección a la infancia, para luego, formular y proponer un conjunto de políticas y medidas idóneas para efectos de implementar un sistema de protección a la infancia”* (“El Futuro de los Niños es Siempre Hoy”: Gobierno de Chile: 2006, p. 11).

De acuerdo al diagnóstico elaborado por el consejo, en relación con las políticas de infancia, existe una descoordinación sectorial y territorial de las mismas, no presentando interrelaciones efectivas entre salud, educación, vivienda y otros sectores y programas dirigidos a este grupo social, respecto a este punto, el Consejo propone *“que no es sólo necesaria la integración sectorial, sino que esta requiere además de la integración territorial. Sin una parte activa en la región, provincia y comuna, la Política de Infancia no puede ser pertinente e inversamente, la suma de las Políticas Locales no asegura garantías universales”* (p.18)

Las propuestas del Consejo Asesor Presidencial fue uno de los pilares fundamentales en el diseño del Sistema Integral de Protección a la Primera Infancia (en adelante Sistema Chile Crece Contigo), el cual se enmarca en las denominadas Políticas de Protección Social diseñadas en la primera

década del siglo XXI, cuyo principal objetivo apunta a atender las vulnerabilidades que enfrentan las personas y los hogares en el plano socioeconómico (Larrañaga: 2010, p.14), en este sentido, el Sistema Chile Crece Contigo entrega una nueva mirada a la infancia del país, puesto que, comprende que el desarrollo y salud de los niños y niñas depende de un conjunto de factores que sólo pueden ser abordados de manera integrada mediante un sistema de servicios que trabaje de manera coordinada, enfatizando la importancia del territorio local en el cual se desenvuelven los niños y niñas cotidianamente, siendo sus principales componentes los ámbitos de Salud, Educación y Red Social.

Como otro de los pilares de su diseño, se encuentra lo denominado Modelo de Gestión, definido como *“una clara separación de las funciones correspondientes a cada uno de los actores involucrados en infancia... articulando el trabajo a través de la intersectorialidad de una política dirigida a promover el desarrollo integral y el acompañamiento de los niños y niñas y sus familias”* (Arriet, Cordero y otros: 2010, p.22). En este sentido, se estableció que fuera el Ministerio de Desarrollo Social el encargado de la coordinación de la Política y los Ministerios de Educación (MIDEDUC) y de Salud (MINSAL), principalmente, los encargados de coordinar las prestaciones y estándares propuestos por el Sistema. Junto a lo anterior, se estableció que los Municipios suministraran las nuevas prestaciones desde el ámbito local, denominado Red Comunal Chile Crece Contigo, compuesta principalmente por agentes locales del sector de Educación Inicial, Salud y Municipio, entre otros.

En este sentido, Saavedra (2008) señala que *“el concepto de red supera el espacio local o territorial para ampliarse también a un espacio mayor, constituido por la articulación de diversos sectores del aparato público y privado que realizan acciones hacia un sujeto común o temática... el territorio local se constituye en el espacio en que las políticas públicas se operativizan, para llegar efectivamente a los diversos usuarios”* (p. 16), partiendo del supuesto que para lograr desarrollar un trabajo en Red eficiente y eficaz, es necesario contar con información actualizada, de calidad y disponible para el conjunto de actores que trabajan de manera directa con los niños y niñas, el Sistema propone la implementación del Sistema de Registro, Derivación y Monitoreo (SRDM), que tiene como objetivo apoyar el trabajo de coordinación y gestión de las Redes Comunes, en el cual la información registrada retroalimenta a los equipos de todos los niveles acerca de los avances y brechas en las prestaciones, con el propósito de realizar los ajustes necesarios y optimizar las gestiones en el Sistema.

Complementando los postulados del Modelo de Gestión, se encuentra lo denominado Enfoque de Redes, Lugo-Morin (2009) señala al respecto que el análisis de redes sociales *“permite avanzar en la comprensión de*

fenómenos sociales “micro” (individuos, familias) y “meso” (grupos, comunidades), es decir, aquellos fenómenos que derivan de los actores sociales en los que se presentan simultáneamente interacciones individuales, instituciones y estructuras sociales observables empíricamente” (p.131). Agregando que con las redes se puede observar además, interacciones institucionalizadas, así como develar conflictos, manifestaciones culturales y estrategias de solidaridad y amistad en el marco de estructuras sociales diferenciadas que los influyen, condicionan o permiten.

Si bien el Sistema Chile Crece Contigo presenta una postura integral e intersectorial de actores que trabajan directa e indirectamente con los niños (as) y sus familias, cabe señalar que la puerta de entrada al Sistema es el ámbito de Salud, en el primer control prenatal que se realiza a la gestante en los Hospitales y CESFAM a lo largo del país, teniendo como base lo denominado Determinantes Sociales en Salud, siendo estos un compromiso gubernamental a partir de la década del 90', destacando que la dimensión de equidad se centraba en el acceso, financiamiento y/o la distribución equitativa de los servicios según la necesidad sanitaria, postulado que intentaba enfrentar de manera justa los problemas de salud que surgían en la sociedad de la época.

No obstante la relevancia de este enfoque, Frenz (2008), señala que existe otra mirada que sostiene que el objetivo de un sistema de salud equitativo es, además, asegurar la equidad en este nivel a los diferentes grupos sociales, siendo uno de los principios rectores de la reforma en salud impulsada por el Presidente Ricardo Lagos (2000-2006), quien señala que *“la equidad en salud es un imperativo moral que está en la raíz de la voluntad de reformar. La reforma de salud propone reducir las desigualdades evitables e injustas, por la vía de otorgar mayor protección social y acceso universal a la atención de salud.”*¹⁰.

En este sentido cabe señalar que una de las principales propuestas teóricas que presenta el Sistema Chile Crece Contigo en el ámbito de Salud es el Modelo Ecológico, el cual postula que existe una influencia recíproca permanente entre cada uno de los niveles de un Sistema, así en desarrollo de los niños (as) no solo es afectado por su familia, sino también por las características de la comunidad donde vive, el acceso a los bienes y servicios de su entorno local y las acciones que realiza el municipio en relación a mejorar su calidad de vida (Morales y Cortázar: 2012).

¹⁰ Mensaje de S.E. el Presidente de la República con el que se inicia un proyecto de ley que establece un régimen de garantías en salud. 22 de Mayo de 2002. Disponible en sitio web: www.congreso.cl.

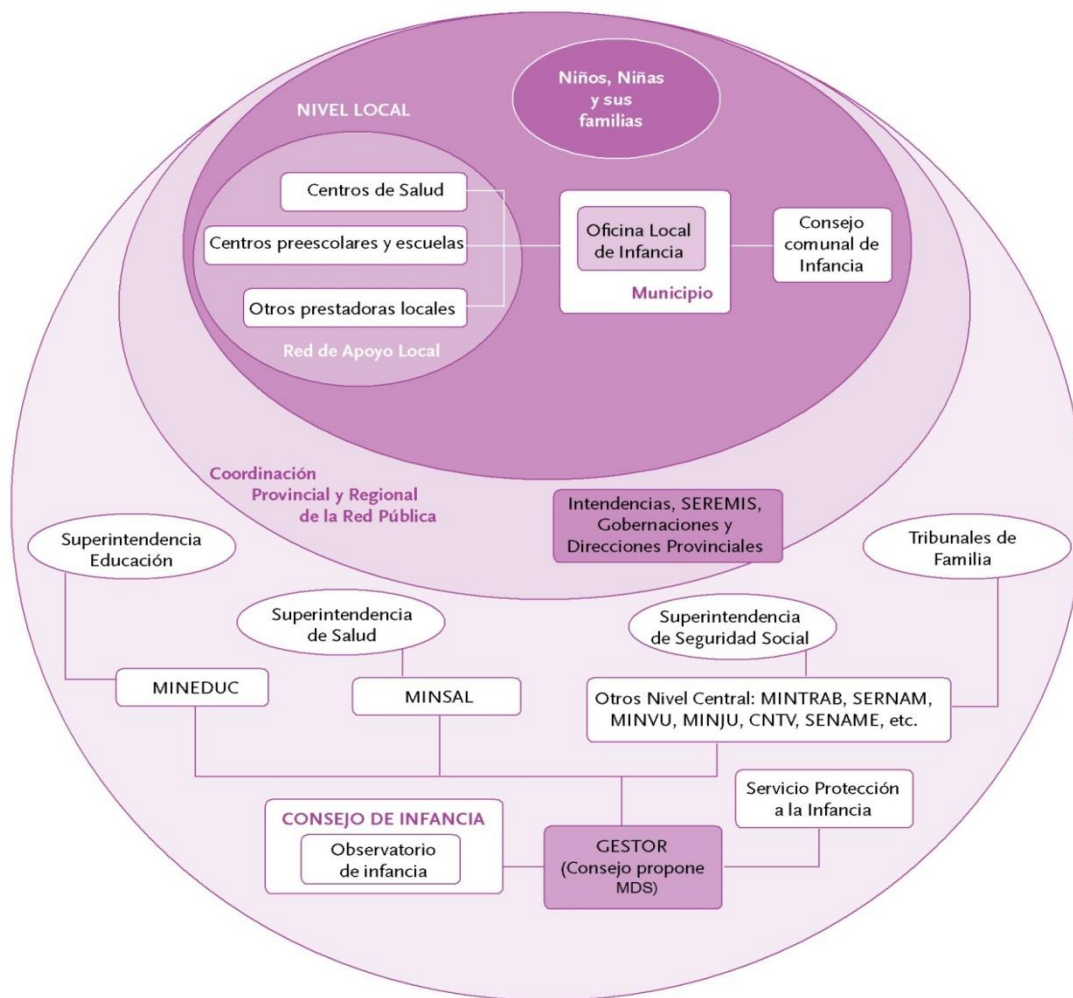
Al respecto cabe señalar que esta postura teórica fue un cambio significativo en la forma de observar a la Infancia en el país, principalmente por considerar a los niños y niñas ya no como sujetos en situación de irregularidad sino como sujetos de derechos que participan directa e indirectamente de la sociedad en sus distintos niveles.

Como se puede observar, el Sistema Chile Crece Contigo, presenta una consistencia teórica en su diseño, sin embargo y a nivel local se pudo constatar mediante la investigación que desde su implementación (2006) hasta la fecha, aún no se logra implementar de manera adecuada sus pilares fundamentales: el Modelo de Gestión y las Redes Comunales. Es por razón que el presente artículo tiene como finalidad Analizar la implementación del Modelo de Gestión y la Red Local del Sistema Chile Crece Contigo en la comuna de Graneros, desde la perspectiva de los actores involucrados en el mismo, puesto que si bien desde el año 2011 desde el ámbito de Salud (MINSAL) se han realizado diferentes estudios entre los que se destacan: “Estudio sobre la participación de los hombres en servicios dirigidos a la promoción de salud y el desarrollo infantil temprano” (2011), “Estudio para el mejoramiento continuo de la calidad de las modalidades de apoyo financiadas por el Fondo de Intervenciones de Apoyo al Desarrollo Infantil” (2011), “Seguimiento de casos de usuarias del Sistema Chile Crece Contigo” (2012), entre otros¹¹, hasta el presente año no se han realizado investigaciones que evalúen la implementación y ejecución del Modelo de Gestión en los niveles locales, donde se desarrollan las prestaciones directas de los niños (as) y sus familias.

Principales Resultados:

Para entender de una mejor manera el diseño del Modelo de Gestión propuesto por el Consejo Asesor Presidencial, se presenta el siguiente cuadro que gráfica los niveles y principales actores involucrados en el proceso:

¹¹ Para mayor información consultar en www.chccsalud.cl



Fuente: “El Futuro de los Niños es Siempre Hoy”: Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia (2006).

El Modelo de Gestión propuesto por el Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia (2006), se basa en los principios de la eficacia y eficiencia de todos los recursos (institucionales, financieros y humanos) y de los niveles sectoriales en que se localizan, generando instancias de coordinación en Red, a nivel Nacional el Sistema propone la participación intersectorial de tres ministerios: Salud (MINSAL), Educación (MINEDUC) y Desarrollo Social (MDS), a nivel regional participan las Seremias correspondientes a cada uno de estos ministerios y a nivel Local la participación en el Sistema se traduce desde el ámbito de Salud en las diferentes prestaciones entregadas en los Hospitales y CESFAM en cada una de las comunas, desde el ámbito de educación en la apertura de

nuevas salas cunas y jardines infantiles que atienden al 60% de la población más vulnerable del país y desde el ámbito social (MDS) en la integración de los servicios que a nivel local trabajan directa e indirectamente en Infancia desde los diferentes municipios.

Complementando la propuesta del Consejo Asesor en relación al Modelo de Gestión, se diseña una compilación de la historia del Sistema elaborada por el Comité de Ministros por la Infancia, denominada “Cuatro años Creciendo Juntos” (2010), el cual señala que el Modelo se articuló en base a una clara separación de las funciones correspondientes a cada uno de los actores involucrados, interrelacionando las acciones de la Política en los distintos niveles de intervención con el objetivo de promover el desarrollo integral y el acompañamiento de los niños (as) y sus familias desde el nivel local, prestaciones orientadas y focalizadas en la Infancia Temprana que presentan una mayor vulnerabilidad Biopsicosocial, estableciendo tres funciones principales: Provisión de las prestaciones orientadas a la infancia que responda a los objetivos de la Política, Mecanismos de fiscalización del cumplimiento de las obligaciones establecidas por el Consejo Asesor y el apoyo a los prestadores de servicios de acuerdo a su ámbito de acción y como última función el establecimiento de estándares de calidad de los servicios ofrecidos en especial los otorgados a nivel local (“Cuatro años creciendo Juntos”: 2010). En este sentido se dispuso que los municipios establecieran las prestaciones a nivel local, constituyéndose de esta manera las redes comunales, compuestas por los centros de Salud, centros de Educación Inicial, Municipios y otros servicios.

En relación a esta propuesta la realidad local en la comuna de Graneros, difiere a los planteamientos desarrollados tanto por el Consejo Asesor como por el Comité de Ministros por la Infancia, ya que, a pesar de los esfuerzos realizados desde el ámbito de Salud (Hospital) y Social (Municipalidad), hasta el presente año no se han logrado incorporar a las actividades y prestaciones a la totalidad de las organizaciones que integran el Modelo representadas en lo denominado Red Base y Red Ampliada¹².

Si bien el Modelo de Gestión no se ha implementado de una manera adecuada a nivel local, cabe destacar los avances que se han generado desde su implementación (2008) en la comuna, logrando mantener un equipo de trabajo intersectorial estable durante el tiempo, conformado básicamente por los sectores de Salud, Municipalidad y Educación Inicial

¹² Se entenderá por Red Base a los ámbitos de Salud, Educación y Social que entregan prestaciones a los niños (as) y sus familias en el nivel local y por Red Ampliada a las instituciones que directa e indirectamente trabajan en infancia desde ámbitos no gubernamentales (Hogar de Cristo, Centros Abiertos, Escuelas de Lenguaje, entre otros).

(Red Base), no pudiendo incorporar por otra parte a la totalidad de las instituciones que conforman la Red Ampliada del Sistema.

En este sentido, las propuestas establecidas en el Modelo de Gestión a nivel gubernamental se relacionan directamente con el enfoque teórico que sustenta al Sistema Chile Crece Contigo, el Modelo Ecológico, enfoque que rescata la importancia que tiene la interrelación entre los sistemas en los cuales se desenvuelven los niños (as) y sus familias cotidianamente, como se puede observar en el siguiente gráfico.



Fuente: Propuestas del Consejo Asesor para la Reforma en Políticas de Infancia (2006)

Como se puede observar el Enfoque Ecológico propuesto por el Consejo Asesor, se adapta a la realidad cotidiana en la cual se desenvuelven los niños (as) y sus familias, siendo representados los primeros al centro del círculo, incorporando posteriormente a la familia como su entorno más cercano y a la comunidad en un nivel más externo, el cual entrega las condiciones adecuadas para el desarrollo de las necesidades de ambos grupos y finalmente a las Políticas dirigidas a la Primera Infancia, las cuales deben velar por el adecuado funcionamiento y entrega de servicios en los diferentes niveles de acción.

En el caso de la comuna de Graneros mediante la realización del estudio, se pudo constatar que se presenta una articulación intersectorial desde los ámbitos de Salud, Educación y Social, quienes intentan dar respuesta a las diferentes temáticas que afectan el adecuado desarrollo integral de la Infancia en la comuna mediante la ejecución de diversas actividades en pro del beneficio de este grupo social y sus familias.

Si bien se presenta esta situación como una fortaleza de la Red Comunal, durante el análisis también se pudo constatar que existen algunas debilidades al respecto, principalmente relacionadas con la implementación del Sistema de Registro, Derivación y Monitoreo (SRDM), siendo este uno de los pilares fundamentales del Modelo de Gestión. Al respecto el Comité de Ministros plantea que el SRDM *“apoya el trabajo de*

coordinación y gestión permanente de las Redes Comunes, la información registrada retroalimenta a los equipos de trabajo acerca de los avances y brechas que presenta el Sistema a nivel local, con el propósito de realizar los ajustes necesarios y optimizar las acciones de gestión de los equipos” (“Cuatro años creciendo juntos”: 2010, p. 23). En este sentido desde la implementación del Sistema en la comuna (2008) hasta la fecha, no se han logrado generar acciones efectivas de aplicación del SRDM, a pesar de las instancias de capacitación permanente y estrategias de difusión que se han desarrollado a nivel local, enfocadas tanto en la Red Base como en la Red Ampliada. Cabe señalar al respecto que solo desde el ámbito de Salud existe una aplicación del SRDM, utilizándolo para realizar el ingreso de las gestantes al Sistema Chile Crece Contigo, la asistencia a los talleres prenatales y las visitas domiciliarias integrales de gestantes, niños (as) y sus familias que presentan algún tipo de vulnerabilidad Biopsicosocial.

Bibliografía

- ❖ Arriet, Felipe, Cordero, Miguel, Moraga, Cecilia, (2010), “Cuatro Años Creciendo Juntos: Memoria de la instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo 2006-2010”. Gráfica Puerto Madero, Santiago de Chile.
- ❖ Bronfenbrenner, Urie, (1987), “La Ecología del Desarrollo Humano”, Ediciones Paidós, España.
- ❖ Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud, (2008), “Subsanar las Desigualdades en una Generación: Alcanzar la Equidad Sanitaria actuando sobre los Determinantes Sociales de la Salud”, Organización Mundial de la Salud.
- ❖ Gobierno de Chile, Fondo de Solidaridad e Inversión Social, Ministerio de Planificación, (2006), “Normativa Vigente Para Niños y Niñas: Análisis Normativo de Políticas, Programas y Prestaciones Públicas Referidos al Desarrollo Integral de la Infancia”, Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.
- ❖ Gobierno de Chile, Ministerio de Desarrollo Social (2006), “El Futuro de los Niños es siempre hoy: Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la reforma de las Políticas de Infancia”, Santiago de Chile.
- ❖ Gobierno de Chile, Ministerio de Salud, (2010), “Cuatro Años Creciendo Juntos: Memoria de la Instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo 2006-2010”, Santiago de Chile.
- ❖ Larrañaga, Osvaldo, Contreras, Dante (Editores), (2010), “Las Nuevas Políticas de Protección Social en Chile”, Salesianos Impresores, Santiago de Chile.
- ❖ Ochoa, Gloria, Maillard, Carolina, Solar, Ximena, (2010), “Primera Infancia y Políticas Públicas: Una Aproximación al Caso del Sistema Integral de Protección a la Infancia (Chile Crece Contigo)”, Consultora Germina, Santiago de Chile.

- ❖ Rojas, Jorge, (2010), “Historia de la Infancia en el Chile Republicano: 1810-2010”, Editorial OCHOLIBROS, Santiago de Chile.
- ❖ Torres, Osvaldo, (2008), “Niñez, políticas públicas y sociedad civil”. Revista MAD Edición especial n°3, Santiago de Chile.

Recursos Electrónicos

- ❖ Saavedra Claudia, (2008), “Políticas Públicas Dirigidas a la Infancia y a la Adolescencia. Tensiones y Desafíos”, extraída el 30 de Agosto de 2013 desde <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/violenciasyderechoshumanos/saavedra.pdf>
- ❖ Lugo-Morin, Diosey, (2009), “Análisis de Redes Sociales en el Mundo Rural: Guía Inicial”, extraída el 30 de Agosto de 2013 desde <http://www.res.uniandes.edu.co/revistanº38>
- ❖ Morales, Francisca, Cortazar, Alejandra, (2012), “Institucionalidad para las Políticas de Primera Infancia y Resguardo de la Calidad de Educación Inicial desde la Perspectiva de Derechos”, extraída el 30 de Agosto de 2013 desde www.revistadocencia.cl/pdf/20121213214105.pdf

NOTAS ACERCA DEL PROCESO INTERVENCIÓN SOCIAL EN CONTEXTO DE INTERCULTURALIDAD: REVISIÓN DE LA EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA CLÍNICA DE SALUD PARA REFUGIADOS DEL CENTRO DE SALUD Y SERVICIOS SOCIALES (CSSS) DE LA VIEILLE-CAPITALE, QUÉBEC, CANADÁ.

**Hugo Leonardo Silva Espinoza¹³

Resumen:

El siguiente artículo recoge la experiencia práctica desarrollada durante los meses de septiembre a diciembre (2013) en la "Clinique de Santé des réfugiés" del CSSS de la Vieille-Capitale en el trabajo dirigido a personas y familias refugiadas (de responsabilidad del Estado) en la provincia francófona de Québec, en Canadá. Se abordarán algunas particularidades de la inmigración de refugiados, refiriéndose también a las características de la estructura institucional dispuesta, y se describe el proceso clínico de intervención social en caso - familia, las características de los usuarios, las tensiones y problemáticas que debe afrontar la profesión del Trabajo Social en este contexto de intervención.

Abstrac:

The following article includes practical experience developed during the months of September through December (2013) at the "Clinique de Santé des réfugiés," a program of the CSSS de la Vieille-Capitale, which works directly with refugees and refugee families (as Liability of the State) in the French-speaking province of Quebec in Canada. It will address some peculiarities of immigration of refugees, referring also to the characteristics of the institutional structure provided, and describes the clinical process of social intervention in case work – family, characteristics of users, the tensions and problems facing the profession of Social Work in this intervention context.

Palabras claves: Refugiados – Salud - Tensiones y desafíos - Intervención social

¹³Estudiante (5to año), Trabajo Social, Universidad de Concepción, Chile, Alumno en práctica de la Clínica de Salud para refugiados del CSSS de la Vieille Capitale, Québec, Canadá. Correo: husilva@udec.cl

Las siguientes notas tienen como punto de origen la experiencia práctica desarrollada entre los meses de septiembre a diciembre del año 2013 en la Clínica de Salud para Refugiados del Centro de Salud y Servicios sociales de la Vieille-Capitale (CSSSVC) en la Ciudad de Quebec, Canadá, cuyo trabajo está dirigido a personas y familias inmigrantes recién llegadas que posean el estatus de refugiados. Esta experiencia fue posible en virtud del convenio de movilidad estudiantil y docente entre la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Concepción, Chile, y la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Laval en Quebec, Canadá.

A.- Algunos antecedentes de la inmigración de refugiados en Canadá.

Un refugiado es una persona que *“debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no puede o, a causa de dichos temores, no quiere acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.”* (Convención de Ginebra, 1951, Artículo 1) Según los datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, en el mundo existen 45,2 millones de personas desplazadas forzosamente (ACNUR, 2013). Estos desplazamientos frecuentemente están asociados a la persecución ideológica y/o racial, por conflictos armados, violencia generalizada y violaciones sistemáticas a los Derechos Humanos. En la provincia francófona de Québec, al 2011, hay una población estimada de 7,9 millones de personas (Statistique Canada, 2013). Entre el periodo 2008-2012 esta provincia ha recibido a 255.442 inmigrantes, considerando todas las categorías de inmigración, del cual el 3,2% corresponde a refugiados (MICC¹⁴, juillet 2013).

Los territorios de origen de las personas refugiadas son variados, se evalúan en función de la situación internacional, las prioridades del ACNUR y los criterios de selección de los países de acogida. La política en esta materia distribuye responsabilidades entre el Gobierno Federal de Canadá y los Gobiernos provinciales, el primero tiene la responsabilidad exclusiva de *determinar si* una persona o familia tiene el estatus de refugiado, en cambio el segundo, puntualmente el Gobierno Provincial de Québec, tiene la responsabilidad de *seleccionar a* sus refugiados tomando en cuenta el grado de urgencia y en la medida de lo posible, su capacidad de integración socioeconómica a la sociedad Quebequense,

¹⁴MICC: « *Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles* » / « Ministerio de la inmigración y de las comunidades culturales » del Gobierno de Québec. Tiene a su haber la planificación y control de todas las categorías de inmigración, la selección, el recibimiento y la integración lingüístico, social y económico de los inmigrantes a la sociedad Quebequense.

esta selección se hace dentro de las personas con el estatus de refugiado ya determinado por el gobierno federal. (MICC, jun 2013)

B.- La estructura institucional dispuesta para la entrega de servicios sociales y de salud:

El sistema Quebequense integra los Servicios de Salud y los Servicios Sociales al seno de una misma administración, lo cual permite responder al conjunto de necesidades de salud y bienestar de las personas. Este sistema socio-sanitario tiene por principio la universalidad, la equidad y la administración pública que permite el acceso a toda la población Quebequense a servicios hospitalarios y médicos financiados íntegramente por el Estado, a través de impuestos sobre los ingresos, los bienes, empresas y las cotizaciones al fondo de salud etc., lo cual contribuye a una distribución más equitativa de la riqueza en la sociedad y permite a los ciudadanos y residentes permanentes¹⁵ quebequenses, que requieran de los servicios, obtenerlos sin pagar extra al momento de recibirlos. (MSSS, 2007)

La estructura institucional del sistema socio-sanitario en Québec se articula en torno a los Centros de Salud y de Servicios Sociales (CSSS). Los CSSS son una fusión administrativa y logística, que surge a raíz de la última reforma de salud (2002), los CSSS se componen de Centros Locales de Servicios Comunitarios (*Centre Local de Services Communautaires*, CLSC), Centros de Albergue (*Centres d'Hébergement*) y los Centros de Albergue y de Cuidados de Larga Duración (*Centre d'Hébergement et de Soins de Longue Durée*, CHSLD) ambos Centros de Albergue prestan servicios a adultos mayores. La mayoría de los Centros de Salud y Servicios Sociales (CSSS) están asociados también a un Hospital (*Centre hospitalier*, CH). Este modelo organizacional ofrece servicios próximos al domicilio de las familias y contempla el trabajo en red de este conjunto de organismos. La práctica profesional se desarrolló en un Centro Local de Servicios Comunitarios (CLSC), no obstante, por las características del programa de la Clínica de Salud para Refugiados, el área de cobertura comprendía varios sectores de la ciudad de Québec vinculándose de este modo administrativa y jurisdiccionalmente a los servicios del Centro de Salud y Servicios Sociales de la Vieille-Capitale (CSSSVC).

El Centro de Salud y Servicios Sociales de la Vieille-Capitale CSSSVC¹⁶ fue creado el año 2005. Es una organización con afiliación universitaria lo

¹⁵ *El ciudadano* es quien tiene todos los derechos y obligaciones civiles, reside y puede votar. *El residente permanente* es quien tiene derechos u obligaciones civiles pero no puede votar, además su documento de identidad continúa siendo el pasaporte extranjero de su país de origen, solo que con visa de residente permanente (CIC, 2013).

¹⁶ El CSSS de la Vieille-Capitale está compuesto por: un Centro Administrativo, ocho Centros Locales de Servicios Comunitarios (CLSC), cuatro Unidades de Medicina Familiar (UMF), ocho Centros de Albergue, y además está asociado

cual le permite el desarrollo de equipos de investigación y la recepción de alumnos en práctica de diversas disciplinas, con el propósito de mejorar la enseñanza en el medio clínico. Brinda servicios a una población estimada de 290.000 personas y cuenta con el trabajo de 4.100 empleados en sus diferentes organismos. Tiene en su jurisdicción una veintena de barrios cubiertos por siete Centros Locales de Servicios Comunitarios (CLSC).

Los Centros Locales de Servicios Comunitarios (CLSC), pueden compararse a los Centros de Salud Familiar (CESFAM) que existen en Chile puesto que ambos servicios de salud recogen los principios del enfoque de salud familiar y comunitaria, comprendiendo al ser humano como una realidad biopsicosocial y organizan sus servicios en torno al individuo, la familia y su entorno. La división de la cobertura de usuarios según área geográfica y equipos de salud multidisciplinarios son otras de las características en común. Las diferencias que se pueden observar entre los CLSC y los CESFAM radican en el modelo de financiamiento dispuesto, donde en el caso del sistema Quebequense los impuestos, cotizaciones obligatorias y % PIB destinado al gasto en salud, es considerablemente más alto. Por otra parte, el rol del Estado en “la protección explícita a la universalidad, la equidad y la administración pública de la salud” en Québec versus la “protección constitucional al derecho individual de escoger entre la salud pública y la salud privada” en Chile genera diferencias importantes en el conjunto del sistema. Otra de las características distintivas de los CLSC, a nivel operativo, es que en la primera consulta o “puerta de entrada” a los servicios, los usuarios pasan por una entrevista evaluativa con una enfermera (si el motivo es de salud biológico) o bien con un Trabajador Social (si el motivo de consulta es psicosocial), el propósito de este mecanismo de entrada a los servicios de salud, es la selección y derivación especializada de los usuarios a la red asistencial o de programas especializados.

C.- Características de la Clínica de Salud para Refugiados:

La “Clínica de Salud para Refugiados¹⁷”, nace en junio del año 2007 emplazada en el CLSC del sector Sainte-Foy-Sillery y asociada a los servicios del Centro de Salud y Servicios Sociales de la Vieille-Capitale (CSSSVC). Fue creada en el marco del plan de acción 2006-2009 de la agencia de salud y servicios sociales de la Capital nacional en Québec,

a servicios Provinciales y Regionales tales como; el Centro de Control de Envenenamientos, la línea telefónica 24/7 infosalud, clínicas externas especializadas (Christ-Roi) y servicios geriátricos especializados, entre otros.

17 El equipo humano de la Clínica está compuesto por: cuatro Médicos de familia en media jornada, dos Enfermeras en jornada completa, un Trabajador Social en jornada completa, un Técnico en Trabajo Social en jornada completa, un Nutricionista en media jornada, dos Secretarías en jornada completa y, producto de un proyecto de investigación de la Universidad Laval, se cuenta con los servicios de un intérprete Francés-Nepalés/Hindú en jornada completa por un año.

en virtud de las guías y planificaciones Ministeriales de la época. Este plan de acción, estableció como mandato para los diferentes CSSS del territorio, la puesta en marcha de servicios que tuvieran como prioridad: *“La evaluación del bienestar y el estado de salud físico de los refugiados y los solicitantes de asilo que les sean referidos: Esto permite mejorar el acceso a los servicios y facilitar su continuidad, estableciéndose aquello como prioritario. Todos los profesionales y técnicos quienes resulten implicados en la intervención deben procurar establecer una relación de confianza con las personas refugiadas y los solicitantes de asilo a su arribo, evaluando su bienestar y su estado de salud física, así como también, sus estrategias de adaptación sociocultural.*

La oferta de servicios para refugiados y solicitantes de asilo que les sean referidos a fin de que ellos puedan encontrar respuesta a sus necesidades: lo cual incluye la implementación de servicios adaptados y la implementación de trayectorias (derivaciones) a otros servicios especializados y adaptados a sus necesidades.” (Orientation Ministérielles, MSSS, 2012 p.p. 5.)

La misión de la Clínica de Salud para Refugiados es: “Ofrecer servicios de salud, médicos y psicosociales, accesibles y con continuidad en la región de Québec para la población de refugiados más vulnerables que hayan llegado en el año en curso. “ (Prospectus, 2012)

La Clínica de Salud para Refugiados nace en vinculación directa con el Centro Multiétnico de Quebec (CMQ), que es una organización no gubernamental con 50 años de experiencia en el trabajo con inmigrantes y que durante el año 2000, firmó una alianza entre el CSSS de la Vieille-Capitale y el Ministerio de inmigración y de Comunidades Culturales (MICC) para permitirles a las personas inmigrantes refugiadas tener un mejor acceso y continuidad a los diferentes Servicios de Salud y Servicios Sociales disponibles en la ciudad de Québec. (CMQ, 2013). Otros organismos asociados al trabajo de la Clínica, son el mismo ministerio de inmigración y de comunidades culturales (MICC) quienes proporcionan información sociodemográfica, clave para el trabajo y planificación de la prestación de servicios de la Clínica. Por su parte, la Banca Regional de Intérpretes Lingüísticos-Culturales de Quebec (BRILC) satisfacen la demanda de intérpretes de diferentes idiomas, a excepción del español que generalmente es brindado por el mismo Centro Multiétnico (CMQ).

El arribo de las personas refugias a Québec puede sintetizarse en tres momentos, en cada uno actúan instituciones diferentes. A continuación, se describe brevemente el recorrido de las personas y familias refugiadas a lo largo de la estructura institucional dispuesta. No obstante, es importante considerar algunos elementos previos, a saber:

A.- La Convención de Ginebra sobre el estatus de refugiado (1951) es el instrumento internacional que define criterios generales para determinar,

qué personas/familias tienen el estatus de refugiado. Canadá, al igual que Chile es parte de esta convención.

B.- En Canadá existen múltiples categorías de inmigración, que en términos generales pueden agruparse en: inmigrantes económicos, inmigrantes por reagrupación familiar y refugiados.

C.- La persona o la Familia de refugiados pueden estar sujetos a manutención estatal o bien estar amadrinados/apadrinados por una familia Canadiense. Independiente de la modalidad, ambas formas tienen el objetivo de asegurar las satisfacciones de necesidades básicas y promover su integración social y económica.

La Selección:

1.- El organismo estatal Ciudadanía e Inmigración Canadá (CIC) se encarga de los aspectos legales que implica el reconocimiento del estatuto de refugiado en una persona/familia, teniendo en consideración los instrumentos internacionales vigentes y los intereses de Canadá.

2.- El CIC trabaja en vinculación directa con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Estas organizaciones trabajan en misiones de ayuda humanitaria en los diferentes lugares en conflicto en el mundo, entre sus múltiples labores el ACNUR y la OIM generan los vínculos que permiten a las personas y familias obtener el estatus de refugiados, lo cual les permite viajar a Canadá u otros países suscritos a la Convención de Ginebra. Es importante agregar que la entrada de refugiados a Canadá es un proceso planificado y cuya tramitación puede tardar varios meses de investigación previa. El refugiado obtendrá de este modo en Canadá la calidad de residente permanente.

El arribo:

1.- En el plano nacional actúan en conjunto el Ministerio de Inmigración y Comunidades Culturales (MICC) y el Ministerio de la Salud y los Servicios Sociales (MSSS) quienes determinan las orientaciones en esta materia.

2.- En el plano regional actúan las Direcciones Regionales del Ministerio de Inmigración (MICC) y las Agencias de los Servicios de Salud (ASSS) quienes ponen en marcha la organización de los servicios destinados para las personas y familias refugiadas y las localidades en donde serán asignadas a residir.

3.- En el plano local son los organismos de recepción (generalmente organizaciones comunitarias como el Centro Multiétnico de Quebec) y los organismos de apadrinamiento, ambos financiados por el Ministerio de Inmigración y Comunidades Culturales (MICC), quienes proveen los primeros servicios a los refugiados desde el arribo al aeropuerto. En esta

etapa la Agencia de Servicios de Salud ya ha informado a los Centros de Salud y Servicios Sociales (CSSS) de la ciudad que corresponda el arribo de nuevos refugiados. (MICC, 25 de marzo, 2013)

La vinculación con los servicios en Québec.

1.- El Centro Multiétnico (CMQ) es quien prepara la recepción de los refugiados recién llegados en el plano local y realiza el primer sondeo para la identificación de casos sociales vulnerables, asimismo, realiza acompañamientos psicosociales. Es en esta etapa, en los primeros días de arribo, que el CMQ entrega asistencia a los refugiados en diversas materias: obtención de carnet de seguro médico, seguro social, residencia permanente, apertura de cuenta bancaria, búsqueda de apartamento e inscripción a la francización.

2.- Paralelamente, el CMQ se coordina con la Clínica de Salud para Refugiados, con el objetivo de fijar una reunión con las personas y familias recién llegadas. Es aquí cuando parte del equipo de la Clínica, a saber: un Médico, una Enfermera y un Trabajador Social, se desplazan al hotel en donde se encuentran hospedados los refugiados recién llegados en compañía de un funcionario¹⁸ del CMQ. El objetivo es de presentar la oferta de servicios, realizar una evaluación somera de necesidades biopsicosociales y establecer una cita en el CLSC de Sainte-Foy-Sillery, de acuerdo al nivel de urgencia que amerite cada caso individual o familiar. Este encuentro recibe la denominación de “triage”, que es un método de la medicina de emergencias para la determinación y clasificación de usuarios, según nivel de urgencia y recursos disponibles. El triage se constituye también como el primer contacto entre la Clínica y las familias de refugiados recién llegados.

Durante el periodo de práctica profesional se puedo participar de un encuentro triage con familias de origen colombiano y del congo, en esta ocasión, se realizaron preguntas exploratorias relacionadas con su situación psicosocial actual y su recorrido migratorio hasta el arribo a Canadá, junto con ofrecer los servicios psicosociales de la Clínica de Salud para Refugiados. La experiencia es interdisciplinaria y colaborativa, existe plena conciencia de que la entrega de informaciones debe realizarse de forma dosificada para evitar confundir a las familias.

El programa de la Clínica Salud para Refugiados.

Primando el principio de la voluntariedad, toda vez que las familias hayan aceptado los servicios de la Clínica, son acompañados en sus primeras

¹⁸El término « funcionario » es usado en este artículo en reemplazo de término « **intervenant** » que habitualmente se utiliza en Québec para designar a las personas, profesionales o técnicos, que interviene o se relaciona con un usuario.

visitas por un funcionario del Centro Multiétnico (CMQ) al Centro Local de Servicios Comunitarios (CLSC) ubicado en Sainte-Foy-Sillery, lugar donde se encuentra el emplazamiento físico de la Clínica. La cita que ocurre en el CLSC tiene por lo general solo entre dos y tres semanas de diferencia con el triage de evaluación realizado en el hotel. Las citas son previamente planificadas, con el objeto de tener en línea al equipo de la Clínica y contar con el intérprete lingüístico – cultural de acuerdo al idioma de la familia. Cada día lunes tiene lugar una reunión, en la cual el equipo de enfermería coordina su agenda con el equipo psicosocial, la coordinación tiene el objeto de facilitarle a las familias el tránsito en una misma jornada por ambas evaluaciones y/o intervenciones. Eventualmente también se discuten acerca de casos clínicos y de procedimientos administrativos.

En el programa de la Clínica, las familias transitan por una evaluación médica, de enfermería y psicosocial. La evaluación de enfermería es tocante al estado de salud en general, detectando posible problemas de salud y educando a las familias de acuerdo al caso. También le corresponde planificar y ejecutar el calendario de vacunas. La evaluación médica detecta posibles enfermedades tropicales, el comienzo de enfermedades crónicas y establece las referencias apropiadas entre otras especialidades de la medicina y la enfermería. Habitualmente el seguimiento de las familias usuarias de la Clínica se prolonga hasta no más de un año, después las familias pasan a ser usuarios de los servicios corrientes del CLSC más próximos a su domicilio. Todo el trabajo se realiza en un marco interdisciplinario de colaboración, con expedientes clínicos compartidos y resguardando la confidencialidad de cada usuario. La evaluación que se realiza en Trabajo Social está enfocada a la evaluación del funcionamiento social de los nuevos refugiados, también se exploran y evalúan las estrategias de adaptación sociocultural y, por supuesto, la identificación de problemáticas psicosociales. Luego de la evaluación, el Trabajador Social debe asegurar una estabilidad psicosocial en las familias, teniendo en consideración el proceso de adaptación o choque cultural presente. En caso de ser necesario, el Trabajador Social orienta a los usuarios de la Clínica en la gama de recursos disponibles y apropiados de acuerdo al tipo de necesidad.

La experiencia de práctica profesional comenzó con una inducción y observación de 3 semanas, esto en línea con los objetivos del contrato de aprendizaje¹⁹ de la Escuela de Servicio Social de la Universidad Laval. Paulatinamente, se iba adquiriendo el conocimiento suficiente de la organización de los servicios y la estructura institucional, se fueron asumiendo más responsabilidades, hasta tener bajo tutela a 3 familias

¹⁹Instrumento que se utiliza para evaluar el aprendizaje del alumno en práctica en virtud de un acuerdo previo. El Contrato de aprendizaje sigue los lineamientos de la estrategia genérica metodológica (EGM) de la intervención social.

refugiadas y participar indirectamente de la intervención social de otras 3. Otras actividades relacionadas fueron la participación en reuniones clínicas y reuniones con organizaciones e instituciones asociadas a la Clínica, asistencia a formaciones, conferencias, teniéndose también la posibilidad de asistir a una asamblea general del Sindicato de Profesionales de la Salud y Servicios Sociales (SPSSS).

La intervención que se realiza en la clínica utiliza la metodología de la intervención individual (o caso) y familia. Los enfoques teóricos más utilizados en el proceso clínico de intervención social en este caso son el sistémico/ecológico e intercultural. En este contexto de intervención, en ocasiones, las teorías de intervención social clásicas tienden a presentar ciertas debilidades debido a diferencias sustanciales entre la cultura de origen y la de acogida. El principal problema que pueden observarse es la incomprensión por parte de los usuarios de los servicios ofrecidos y el establecimiento de la relación de confianza, base para cualquier intervención social. Se espera en enero del 2014, el arribo de un especialista en etnopsiquiatría quien desarrollará el enfoque etnoterapéutico²⁰ en casos de stress postraumáticos.

Los lugares de intervención varían de acuerdo a cada persona o familia, privilegiándose en algunos casos la visita domiciliaria y en otros la atención en la Clínica del CLSC. También son lugares de intervención, los colegios, entidades gubernamentales y organismos comunitarios. Esto último no representa gran diferencia con la realidad Chilena, no obstante, las condiciones climáticas no son una variable poco significativa en esta latitud, inclusive encontrándose en plena zona urbana, en ocasiones es un desafío físico el realizar visitas domiciliarias debido a las extremadamente bajas temperaturas y lo resbaladizo de los caminos a causa del hielo y la nieve.

Es frecuente la utilización por parte de los Trabajadores Sociales del instrumento “evaluación del funcionamiento social”²¹. que comprende variables, tales como: composición familiar, situación conyugal y familiar, situación socioeconómica, historial de servicios, características personales,

²⁰ Para conocer más detalles acerca de este enfoque teórico y metodológico se sugiere revisar los trabajos del francés Tobie Nathan en: *La folie des autres traité d'ethnopsychiatrie clinique*, (1986) *Nous ne sommes pas seuls au monde* (2001), y Georges Devereux, *Essais d'ethnopsychiatrie générale* (1970).

²¹ A raíz de la reforma legislativa del año 2009 que planteó un ordenamiento en los campos profesionales de todas las disciplinas, en Canadá, el término «evaluación psicosocial» ha sido reemplazado por el concepto de «evaluación del funcionamiento social». La evaluación del funcionamiento social realizado por los Trabajadores Sociales comporta un análisis de las características de la persona en interacción con su entorno inmediato y societal, a la vez que con los problemas sociales que la persona confronte, con el objeto de comprender su situación de manera global y poner en evidencia las situaciones actuales o pasadas de opresión, de discriminación, exclusión e injusticia social, desigualdad económica y estigmatización que influencia el « funcionamiento social » de una persona. La evaluación tiene en cuenta los principios de los Derechos Humanos, la autonomía y la autodeterminación. La evaluación del funcionamiento social es una función restringida al ejercicio profesional de los Trabajadores Sociales, so pena de sanciones legales. (Cadre de référence: l'évaluation du fonctionnement social (Ordre de travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, 2011, pp 4.).

situación de salud, redes sociales y comunitarias, elementos biográficos pertinentes como por ejemplo la historia individual, familiar y/o conyugal. La descripción de la solicitud (o demanda de servicio) se transforma en un elemento de síntesis de la problemática presentada, cuyo posterior análisis da paso a la opinión profesional y recomendaciones. Considerando las variables involucradas podría asimilarse al Informe Social, realizado en Chile. En la actualidad, este instrumento está en revisión con el objetivo de adaptarlo a las características de los usuarios de la Clínica. Se pretende incluir una mayor variedad de elementos culturales, así como también una profundización en el recorrido migratorio de los refugiados. Finalmente es importante señalar que es usual la visita a organizaciones comunitarias y otras instituciones por parte del equipo de profesionales, estas visitas tienen el objetivo de conocer el funcionamiento, servicios y requisitos de admisibilidad de usuarios, con el objeto de realizar derivaciones más pertinentes. Québec tiene una cultura de servicios destacable, por ende, es importante conocer las diferentes organizaciones para mejorar el trabajo concertado, que siempre tiene dificultades.

D.- Caracterización de los usuarios de la clínica:

Los usuarios de la Clínica tienen como característica general el haber vivido diversos desplazamientos durante su ruta de inmigración en condiciones de alta vulnerabilidad biopsicosocial. A menudo han experimentado conflictos inter-étnicos y violencia estructural en sus países de procedencia (OIM, 2013 and ACNUR, 2013). Los problemas observados en el transcurso de la práctica profesional han sido variados, en general tienen relación con el aislamiento y la soledad, los conflictos de valores en el marco del proceso de adaptación cultural, stress post-traumático y problemáticas familiares muy diversas. Los principales países de origen de los refugiados en la provincia de Québec fueron en el año 2012: la República Democrática del Congo (20.4%), Bután (18.7%), Nepal (14.6%), Colombia (13.8%), Iraq (4.3%) y Afganistán (4%) (MICC, julio, 2013). Entre el 2012 y el 2013, 355 refugiados han recibido servicios de la Clínica de Salud (Rapport CSSVC, 2013). En el marco del presente proceso de práctica se tuvo la ocasión de estar en contacto principalmente con familias de colombianos y nepaleses/butaneses. A continuación se describe, en breve, las principales características de los conflictos existentes en ambas nacionalidades y que son parte de la historia de vida de las familias usuarias de la Clínica.

Los refugiados Butaneses de etnia nepalí, pueblo conocido como los «Lhotsampas», han vivido desde comienzos de 1990 en siete campamentos en los distritos de Jhapa y Morang en Nepal oriental, luego de que el rey de Bután, de la dinastía Wangchuck, tomara la decisión de retirarles su nacionalidad y comenzara una serie de reformas que

terminaron con la persecución armada, esto en el marco de un complejo conflicto étnico-político-religioso. (CIC 2012, OIM 2013, ACNUR 2012.) Las condiciones de vida en los siete campamentos son difíciles, los refugiados no pueden desplazarse libremente y habitan en condiciones de hacinamiento y precariedad, por otra parte no tienen opción de retorno a su país de origen (Bután) ni de permanecer en Nepal, por ende, deben ser ubicados en un tercer país. Son asistidos por el ACNUR y la OIM que realizan actividades de coordinación, asistencia y educación en conjunto. Los primeros refugiados Butaneses que llegaron a Canadá fueron seleccionados por la oficina Canadiense de Visas (BCV) de Singapur y el Ministerio de inmigración (MICC) en otoño del 2008 en su primera visita a Nepal. Los criterios de selección según el Ministerio giraron en torno a: mujeres vulnerables, personas víctimas de violencia y tortura, refugiados con problemas médicos (CIC, 2012; Document de travail CSSS, 2012; Euronews (Fr) 2009.). La intervención social con personas y familias Nepalesas/Butanesas tiene dos dificultades derivada de la distancia cultural existente. En su lengua materna no existe una traducción literal del término “servicios”, siendo en ocasiones dificultosa la explicación de esta noción y, por ende, del rol que tienen, justamente, los servicios sociales y de salud en Quebec. “*Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo*” reza la célebre máxima en Wittgenstein. Por otra parte, la forma de resolver los conflictos familiares es diferente, los Nepaleses culturalmente atienden sus conflictos de familia al interior de esta misma, eventualmente si el problema es mayor, se solicita la intervención del Consejo de Ancianos, en consecuencia, es habitual de que las familias Nepalesas/Butanesas no sean fervientes solicitadoras de “servicios”, ni vean a los funcionarios del sistema como agentes legítimos de intervención en caso de problemáticas, lo cual no quiere decir que estas no existan. Por otra parte, la situación que da origen a los desplazamientos forzados en Colombia, tiene relación con el conflicto de larga data entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), agregando también la participación de múltiples fuerzas paramilitares como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y el ejército de Colombia en pugna con otras guerrillas armadas diversas. (ACNUR, 27 de mayo 2010). Los diferentes grupos armados han intentado tomar control de segmentos de la población, impidiendo su huida a zonas más seguras del país y asegurándose de este modo los recursos de subsistencia y el reclutamiento de nuevos miembros (ACNUR, 2006). Se estima que a finales del 2009 un total de 3,3 millones de personas se habían visto obligadas a salir de sus hogares y buscar refugio en algún otro lugar de la propia Colombia, este desplazamiento migratorio interno es el más elevado a nivel mundial (ACNUR, tablas 2013). Los colombianos de origen étnico africano y los pueblos indígenas representaban entre el 17% y el 30% de los desplazados internos en este país, por lo cual las

condiciones de violencia estructural golpean más fuertes a estos segmentos de la población. Si bien es cierto, la intensidad de los conflictos armados ha disminuido, el foco del problema se ha trasladado a las zonas fronterizas de Ecuador, Venezuela y rurales del propio país (ACNUR, 27 de mayo 2010). El trabajo con familias colombianas tiene la dificultad del establecimiento de la relación de confianza, se pudo observar una distancia entre personas colombianas con respecto a intérpretes lingüísticos y culturales de su misma nacionalidad, esto puede deberse a que en su recorrido migratorio o historia de vida, la desconfianza y la reserva pudo ser un instrumento de protección ante los “soplones” de un bando o del otro. Cuando las intervenciones se realizaban sin intérprete, o con un intérprete estable²², se podía observar una apertura a la intervención más favorable.

E.- Principales tensiones y problemáticas abordadas en el proceso clínico de intervención social.

El choque cultural: La cultura tiene elementos explícitos, manifestaciones cuyos referentes empíricos son directos, por ejemplo el arte, la lengua, la arquitectura y la vestimenta. Estos componentes resultan muy emotivos, no obstante, los elementos implícitos, aquellas manifestaciones culturales cuyo contenido es tácito, como los valores, normas y presunciones, resultan ser componentes culturales fuertemente emotivos. Finalmente la visión de mundo y las representaciones sociales, constituyen las expresiones culturales más profundas y, por consiguiente, los componentes emotivos más intensos (*Comprendre les enjeux culturels*, 2013). El choque cultural o incidente crítico, parte de una confrontación vivida en una situación que sorprende y que desestabiliza, este episodio problemático es fuente de incomprensiones interculturales en donde los valores, normas y hábitos de vida de la nueva sociedad, entran en conflicto con los elementos culturales del inmigrante/refugiado (Flanagan, 1954, Cohen-Emerique, 1984). El shock cultural se desarrolla en cuatro fases consecutivas a lo largo del tiempo: la luna de miel o entusiasmo, el choque cultural o periodo de disminución, curación o en espera del promedio y adaptación o ajuste (Anne Flye & Sainte Marie, n/d). Este proceso se representa gráficamente a menudo de forma sinusoidal, pero es importante señalar que este proceso afecta a las personas en diferente medida. La distancia cultural favorecerá o dificultará conseguir un equilibrio.

²²Es habitual que el intérprete no sea la misma persona en cada intervención, debido a las múltiples demandas que deben atender estos. No obstante, se privilegia que el proceso de intervención social sea realizado con el mismo intérprete pues la realización de confianza debe establecerse, no solo con el profesional que interviene sino también con el intérprete.

El choque cultural es uno de los conflictos más frecuentes que aborda el Trabajo Social en medios pluriétnicos, en este conflicto se enmarcan las diferencias culturales tales como: el individualismo versus el colectivismo, las distancias jerárquicas, la construcción social del género, el control de la incertidumbre y la proxémica en las interacciones sociales, por ejemplo. Es importante señalar en este punto que el choque cultural no es tan solo una experiencia individual o subjetiva, ni una vivencia exclusiva del inmigrante o refugiado, es también un fenómeno de negociación colectiva (intersubjetiva). Una de las manifestaciones más actuales de una confrontación intercultural a nivel social en Québec es el proyecto de ley de la Carta de Valores Quebequense²³ el cual ha tenido reacciones a favor y contra en los medios de comunicación, a suscitado debates y ha dado origen a un interesante cuestionamiento sobre los valores que definen a la sociedad Quebequense, se discute entre la tolerancia o respeto a la diversidad religiosa, los símbolos y costumbre culturales que aquellas religiones comportan y que entran en conflicto con los valores y costumbres de la sociedad Quebequense. En el proyecto de ley se establece regular la utilización de símbolos religiosos y la prohibición del uso de velos islámicos al momento de recibir un servicio estatal, entre otras medidas.

El intérprete: Otros de los desafíos que tiene la intervención social en este contexto, es el trabajo con intérpretes. Las aprensiones que surgen en este contexto suelen girar en torno a la sensación de no estar siendo interpretado con fidelidad, la sensación de perder el control de la intervención y los problemas de confidencialidad. También es un hecho de que la intervención toma más tiempo de lo habitual. Este tipo de intervención requiere una experticia particular y una relación entre el intérprete y el profesional de confianza y reciprocidad. La alianza intérprete-interventor, la atención a la atmósfera, los silencios y la complicidad colaboran para tener una dinámica comunicativa más favorable para la intervención (Ghislaine Roy et Kapoor-kohli, julio 2004). El intérprete y el profesional deben tener una especial atención en la creación del vínculo de confianza y la transmisión más fiel posible del mensaje. Los intérpretes que prestan servicios al CSSS deben no sólo responder a la exigencia del conocimiento lingüístico, sino también deben ser capaces de realizar una interpretación cultural con el objeto de mediar ante posibles incomprensiones interculturales.

La integración: El Ministerio de inmigración (MICC) define a Québec como “una sociedad de expresión francesa, democrática y rica en su diversidad, basada sobre la primacía del derecho. El Estado y sus instituciones son laicas.” (MICC, 2013) La conservación de esta definición supone grandes

²³El nombre completo de la iniciativa legal es de : » Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement »

desafíos a causa del volumen de inmigración, las tensiones que tal definición origina no son menores, la mantención de esta definición depende entonces de políticas sociales integrales, respetuosas de las diferencias y con financiamiento suficiente y estable. La conservación del peso demográfico en relación al resto de Canadá, el cuidado y conservación del francés y sus expresiones culturales, el aumento de la fuerza laboral, son parte del motivo de los esfuerzos que realiza Québec y sus instituciones en materia de integración de inmigrantes. Los cursos de Francización²⁴ son ofrecidos de forma gratuita en instituciones educativas diversas e incluso en organizaciones comunitarias, y se ofrecen de acuerdo a las necesidades de las personas. En el caso de los refugiados, quienes generalmente no hablan ni francés, ni inglés, el proceso de integración se convierte en un desafío diario. Los niños y niñas habitualmente aprenden el idioma en poco tiempo, en la interacción social que produce el juego consiguen redes sociales y comienzan un proceso de integración desde la escuela. Para los adultos, que no manejan el idioma, pero que tienen un nivel de motivación elevado y tienen redes sociales suficientes, comienzan trabajando en servicios en donde ya hay otros inmigrantes instalados quienes les enseñan los oficios y sirven como intermediarios e intérpretes en el ámbito laboral, no obstante, esta posibilidad no es una generalidad. Habitualmente el proceso de integración social, cultural y económica es de largo aliento y es abordado desde esfuerzos concertados de diferentes organismos, instituciones y obviamente, de la propia familia. Comporta una negociación de valores, usos y costumbres, una movilización de esfuerzos individuales y en algunas ocasiones la aparición de problemáticas familiares nuevas, como por ejemplo, la inversión o distorsión de roles parentales que se produce cuando los niños y adolescentes con mejor capacidades en el uso de la lengua comienzan a ser intermediarios entre la esfera pública y la esfera privada debido a la imposibilidad de los padres de comunicarse funcionalmente. Para el caso de los adultos mayores, en general el proceso de integración es elevadamente exigente y complejo.

Comentarios finales:

La presente experiencia de práctica profesional en contexto de interculturalidad, permitió un acercamiento privilegiado al trabajo con familias y personas de varios horizontes del mundo, poniendo a prueba no solo la formación académica recibida en la Universidad de Concepción desde el año 2009, sino también, una amplia gama de aptitudes

²⁴Los Cursos tiene una orientación no sólo lingüística, también se transmiten usos y costumbres propios de la cultural Quebequense.

personales. El trabajo desarrollado en la Clínica con familias refugiadas llama a estar más atento a los orígenes y contextos culturales, sociales y políticos. La relevancia que tienen las historias de vida vinculadas al recorrido migratorio, los conflictos relacionales que se generan y que se trasladan en conjunto con las familias, son elementos que cobran una especial relevancia. Toda intervención social debiera dejar un espacio abierto al mito, al tabú, a las representaciones colectivas o la visión de mundo de las personas, evitando naturalizarlas o restarles importancia.

Por otra parte Chile es en la actualidad un polo de inmigración en América Latina importante, la falta de informaciones estadísticas y una legislación moderna ayudan a invisibilizar este fenómeno. En general los inmigrante que vienen a Chile son del Perú 37%, Argentina 17%, Bolivia 6,8%, Ecuador 5,4% y Colombia 3,7 (Amnistía Internacional, 2011). Habitualmente en los medios de comunicación se habla del “problema” de la inmigración asociándolo a la delincuencia, prostitución y el desempleo, específicamente cuando se trata inmigrantes de las nacionales antes mencionadas, no obstante no existen los mismos apelativos cuando se habla de Tratados de Libre Comercio (TLC), Inversiones extranjeras y empresas multinacionales, cuando son dos expresiones del mismo fenómeno de globalización. Finalmente, ¿Cuán capaces son las organizaciones y las legislaciones chilenas de cumplir con eficiencias las prerrogativas de la Convención de Ginebra teniendo en consideración que al año 2012 habían más de 1500 personas con el estatus de refugiados en Chile, y otras 300 solicitando asilo? ¿Cuál es el sustento empírico que damos a la frase “o el asilo contra la opresión”?

Bibliografía

- * Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (1951). *Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados*. Recuperado el 26 de 11 de 2013, de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0005>
- * Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (28 de 07 de 2005). *Le HCR prend des mesures pour apaiser les tensions entre les communautés locales et les réfugiés au Népal*. Recuperado el 28 de 11 de 2013, de <http://www.unhcr.fr/cgi-bin/texis/vtx/search?page=search&docid=4acf000d18&query=nepal>
- * Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2006). *La Situación de los Refugiados en el Mundo 2006 , Desplazamientos humanos en el nuevo milenio*. Recuperado el 26 de 11 de 2013, de Dinámica actual de los desplazamientos: http://www.acnur.org/paginas/index.php?id_pag=6151
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (27 de 05 de 2010). *Directrices de elegibilidad del acnur para la evaluación de las necesidades de protección internacional de los solicitantes de asilo de Colombia*. Recuperado el 25 de 11 de 2013, de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8118>
- * Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2013). Recuperado el 25 de 11 de 2013, de Estadísticas generales: <http://www.acnur.org/t3/recursos/estadisticas>
- * Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2013). Recuperado el 28 de 11 de 2013, de Estadísticas sociodemográficas: <http://www.acnur.org/t3/recursos/estadisticas/tablas/>
- * Anne, F. (s.f.). *L'Interculturel et travail social, La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale*. (ACTIF, Ed.) Recuperado el 28 de 11 de 2013, de http://www.actif-online.com/fichiers/articles/art_saintemarie_250_251.pdf
- * Béguerie, C. (Intérprete). (23 de 01 de 2013). *Comprendre les enjeux culturels*. Agence de la Santé et des Services Sociaux (ASSS), Québec, Canada.
- * Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale. (2013). *Le territoire du CSSS de la Vieille-Capitale et sa population*. Recuperado el 12 de 11 de 2013, de <http://www.csssvc.qc.ca/organisation/territoire.php>

- * Centre multiethnique du Québec CMQ. (2013). Recuperado el 15 de 11 de 2013, de Historique: <http://www.centremultiethnique.com/Historique.html>
- * Citoyenneté et Immigration Canada (CIC). (03 de 09 de 2013). *Réinstallation de réfugiés bhoutanais: le point sur l'engagement du Canada, Citoyenneté et Immigration Canada*. Recuperado el 21 de 11 de 2013, de <http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/exterieur/bhoutanais.asp>
- * Cohen, M. (1984). *Choc Culturel et relations interculturelles dans la Pratique des travailleurs sociaux*. Cahiers de sociologie économique et culturelle.
- * CSSS Vieille-Capitale. (13 de 06 de 2013). *Rapport annuel de gestion 2012-2013 CSSSVC*. Recuperado el 18 de 11 de 2013, de <http://www.csssvc.qc.ca/telechargement.php?id=1003>
- * Euronews (Fr). (2009). *Reporter - L'impossible retour des réfugiés bhoutanais*. Recuperado el 17 de 11 de 2013, de <http://www.youtube.com/watch?v=4NutqKV3LJ4>
- * Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. 4(51). Psychological bulletin.
- * Kapoor-kohli, G. R. (2004). Intervenir avec un interprète: rencontre malgré les interférences. En *le travail social et les pratiques interculturelles* (págs. 35-37). Québec: Revue de l'ordre professionnel des travailleur sociaux du Québec.
- * Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS). (2007). *En bref : le système de santé et de services sociaux au Québec*. Recuperado el 18 de 11 de 2013, de <http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2007/07-731-01F.pdf>
- * Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS). (2012). Orientation Ministérielles. En *Une passarella ver un avenir en santé, la planification et l'organisation des services à l'intention des réfugiés et des demandeurs d'asile: évaluer le bien-etre et l'état de santé physique pour mieux desservir* (págs. 5-10). Québec.
- * Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS). (06 de 2013). La sélection, l'accueil, la francisation et l'intégration des personnes réfugiées prise en charge par l'État. *aide-mémoire*. Québec, Canada.
- * Ministère de l'immigration et des Communautés culturelles (MICC). (07 de 2013). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes*. Recuperado el 20 de 11 de 2013, de http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2008_2012.pdf
- * Ministère de l'immigration et des Communautés culturelles (MICC). (25 de 03 de 2013). Mécanismes de collaboration entre le ministère de l'immigration et des comunautés culturelles et le ministères de la

santé et des services sociaux. *l'évaluation du bien-être et de l'état de santé physique des personnes réfugiées à leur arrivée au Québec*. Québec, Canada.

- * Ministère de l'immigration et des Communautés culturelles (MICC). (2013). *Publications sur l'intégration: Les valeurs communes de la société québécoise*. Recuperado el 25 de 11 de 2013, de <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/publications/publications-integration/integration-societe.html>
- * Observatorio Ciudadano & Amnistía Internacional . (2011). *Los DD.HH. y la migración en Chile. Desafíos y oportunidades para una convivencia intercultural*. Recuperado el 23 de 11 de 2013, de http://www.observatorio.cl/sites/default/files/biblioteca/informe_migrantes_final_editado1.pdf
- * Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (14 de 12 de 2012). Recuperado el 26 de 11 de 2013, de Ya son más de 75.000 los refugiados butaneses reasentados de Nepal: <http://www.iom.int/cms/es/sites/iom/home/news-and-views/press-briefing-notes/pbn-2012/pbn-listing/resettlement-of-bhutan-refugees.html>

PERFILES DE PARTICIPACIÓN DE FAMILIAS VINCULADAS A ESCUELAS QUE TRABAJAN EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL ASOCIADA A ESTUDIANTES MIGRANTES.

Rayen Cornejo Torres²⁵
Mariela Solórzano Aguilar²⁶

Resumen

Este artículo expone los resultados cuantitativos del trabajo de campo realizado en Chile de la investigación "*The relationship between Immigrants Families and the School*". La cual forma parte del proyecto "*Understanding and Supporting Families with complex needs*" -Marie Curie Actions, FP7-PEOPLE-2009-IRSES-. Siendo el propósito de la investigación analizar la relación familia/escuela en contextos de diversidad cultural. En esta relación uno de los componentes de gran influencia es la participación.

El propósito anterior, se fundamenta en que la participación de las familias en la escuela permite construir estrategias más efectivas para un desarrollo apropiado de los estudiantes, así como una adecuada integración de los mismos al sistema educativo. En el caso específico de las familias migrantes, la escuela es esencial como organismo de acogida en la sociedad receptora. Por ello, estudiar la participación de las familias en escuelas que trabajan en contextos de diversidad cultural, permite develar estrategias utilizadas por las escuelas para mejorar la

²⁵Trabajadora SocialUC, Bachiller en Historia. Magister(c) en Trabajo Social, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora responsable proyecto *The relationship between immigrants families and the school*. Investigación asociada al proyecto FP7-PEOPLE-2009-IRSES. Correo: rcornej1@uc.cl

²⁶Psicóloga de la Universidad Iberoamericana de Costa Rica. Magíster en Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Co-investigadora del proyecto *The relationship between immigrants families and the school*. Investigación asociada al proyecto FP7-PEOPLE-2009-IRSES. Correo: msolorzano1@uc.cl

comunicación con las familias y algunos lineamientos generales que facilitan el trabajo hacia la integración multicultural educativa.

Con el fin de conocer la participación de las familias tanto migrantes como autóctonas se seleccionaron dos colegios ubicados en la Región Metropolitana que trabajaran con esta población y se aplicó un cuestionario a las familias que se encontraban vinculadas a la Escuela República de Alemania y Unión Latinoamericana, en los meses de Mayo y Junio del 2013. Los temas abarcados por el cuestionario remiten a la disposición, asistencia o apoyo de las mismas en las actividades escolares. Dando como resultado cuatro distintos perfiles de familias, los cuales dan cuenta de distintas formas de participación de las familias.

Palabras Claves: Participación, Escuela, Inmigración, Familias.

Abstract

This paper presents the quantitative results of the fieldwork research in Chile "*The relationship between Immigrants Families and the School*". As part of the project "*Understanding and Supporting Families with complex needs*" –Marie Curie Actions, FP7-PEOPLE-2009-IRSES-. Being the purpose of the investigation to analyze the relation between the family and the school in contexts of cultural diversity. In this relation, one of the components that have big influence is the participation.

The purpose above is based on the participation of the families in the school allows to build more effective strategies for an appropriate development of the students and an adequate integration of them into the educational system. In the specific case of migrant families, the school is essential as host organization in the receiving society. Therefore, studying the participation of families in schools that works in contexts of cultural diversity, can reveal strategies used by schools to improve communication with families and some general guidelines facilitating the work towards an educational multicultural integration.

In order to know the involvement of both, migrants and native families, two schools located in the metropolitan area that works with this

population were selected, *República de Alemania* and *Unión Latinoamericana*. And a questionnaire was applied to the families that were linked to these schools in the months of May and June 2013. The topics covered by the questionnaire refer to the disposition, assistance or support of the activities in the school. Resulting in four different profiles of families, which reflect the different forms of family involvement.

Keys Words: Participation, School, Immigration, Families.

Inmigrantes en Chile

Chile se ha caracterizado por ser un país con fuerte emigración de su población. Sin embargo, en los últimos 10 años el fenómeno se ha ido invirtiendo, aumentándose significativamente la inmigración al país. Entre 1990 y 2013, en Sudamérica, Chile se convirtió en el país donde más creció el número de inmigrantes (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2006).

Este aumento en la inmigración se relaciona con uno de los resultados de la globalización, aludiendo al crecimiento de flujos migratorios en todo el mundo, siendo las migraciones laborales una de las principales razones de movilización. En el caso chileno, el país ha destacado un crecimiento económico durante las últimas décadas en comparación con sus países vecinos. Lo que influye en la creencia de que migrar a Chile implicaría una mejora en las oportunidades y calidad de vida para quienes inmigran.

Esta movilización lleva consigo grandes ventajas y desafíos asociados al aprender a convivir, lo cual se expresa en distintas instancias sociales, una de ellas es la educación (Cornejo & Solórzano, 2013). Cabe prestar atención a este ámbito, puesto que la educación es considerada como el elemento que posibilita gestar una sociedad que se configure en el horizonte de una ciudadanía multicultural (Touraine, 1997; Reyes, 2009).

En base a lo anterior, se sostiene que en este proceso de aprender a convivir se presentan distintas tensiones las cuales se encuentran ligadas a las diferencias culturales y pueden intervenir en distintas esferas de la

vida en sociedad, dificultando el aprender a vivir juntos (Cornejo & Solórzano, 2013). En la esfera educacional, se encuentran tensiones relacionadas a los diversos estilos de enseñanza, así como a la falta de currículos educacionales que integren la diversidad cultural en el sistema educativo. Lo que dificulta y tensiona la integración del alumnado inmigrante en la institución.

Importancia de la participación de la familia en la escuela

Considerando que la escuela es una de las primeras instituciones que tiene contacto directo con el inmigrante y su familia, ésta es vista como un lugar de encuentro de la diversidad cultural de la sociedad del siglo XXI (Santos et al., 2008). En este contexto, la participación de las familias en el proceso educativo de los estudiantes inmigrantes, abre espacio a la construcción de pautas de comunicación y la generación de nuevas estrategias de integración de la familia inmigrante, tanto en el sistema educativo como en la sociedad chilena.

En base a lo anterior, las investigaciones en esta área refieren a dos argumentos principales para potenciar y mejorar la participación de las familias en las escuelas. Por un lado, se mencionan ideas asociadas a un mejor desarrollo educativo de los estudiantes, y por otro lado, ideas relacionadas a la construcción de mecanismos democráticos en las instituciones educativas.

De esta forma, se sostiene que la participación de las familias puede nutrir las estrategias que lleven a cabo las escuelas en el proceso educativo de los estudiantes.

"El desarrollo de la voz de los padres es una buena estrategia para promover cambios en el sistema, al presionar a las escuelas para entregar una educación de calidad a sus hijos/as; demandar información sobre el rendimiento de los alumnos; enfrentar discriminaciones y abusos, y en general implementar mecanismos de *accountability* y defender sus derechos en relación a los servicios que se le otorgan, y plantear sus demandas respecto de ellos." (Bellei, Gubbins, López, 2002 :5)

A través de estas demandas, se amplían y profundizan las aristas de convivencia democrática, cultivando el desafío de abrir nuevos caminos de participación ciudadana (Reca y López, 2002).

Por otro lado, se recalca que los procesos participativos hacen que los padres sean más conscientes de su rol en la educación de sus hijos. Ampliando además, las redes de colaboración dentro de la comunidad educativa (Saa, 2002). Lo que se traduce en un mejor apoyo para los procesos de desarrollo de los estudiantes.

A modo de síntesis, se concuerda con Alcalay, Milicic & Torretti (2005) sobre la importancia que posee la alianza o colaboración entre familias y la escuela, desde un estilo inter-relacional, dialogante y colaborativo entre los actores. Lo que mejorará o favorecerá el clima escolar mejorando la calidad del mismo.

En relación a la problematización, sobre el rol de la familia en la escuela, considerando el contexto de diversidad cultural presente en las escuelas, este artículo se pregunta:

¿Cómo se expresan los perfiles de participación de las familias asociadas a escuelas en contexto de diversidad cultural, respecto a las dimensiones del conocimiento de la escuela y la disposición hacia las actividades escolares?

Metodología

Para la realización del trabajo de campo, se utilizó un cuestionario autoplificado diseñado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México para medir la participación de las familias en las instituciones escolares. En el cual, se agregaron variables asociadas a la diversidad. La adecuación del cuestionario fue aprobada por expertos del área y pre-testeada con miembros de la población objetivo.

El cuestionario fue aplicado en las escuelas República de Alemania y Unión Latinoamericana. Dando origen a una base de datos por cada escuela. A partir del cuestionario se puede conocer el grado de participación de las familias en las escuelas, asumiendo dos dimensiones principales:

Conocimiento de la familia acerca de la escuela y disposición a participar en las actividades de la escuela.

Los criterios que se utilizaron para seleccionar a las familias que llenaron el cuestionario son: que fueran padres de familia vinculados a la escuela y que tuvieran uno o más hijos(as) estudiando en el colegio, el cual estuviera cursando entre pre kinder y octavo año del colegio²⁷. Además de la disponibilidad de los padres de llenar el formulario entre los meses mayo y junio del 2013.

La muestra total fue de 93 casos en República de Alemania y 73 en la Escuela Unión Latinoamericana. Siendo los universos totales 274 y 165 correspondientes a cada escuela.

Considerando lo anterior, la base de datos utilizada surge a partir de los resultados obtenidos mediante el cuestionario autoaplicado a los padres de familia que asistieron a las reuniones de apoderados entre los meses de mayo a junio del 2013 en las escuelas República de Alemania y Unión Latinoamericana. El cuestionario, con un total de 56 preguntas, se estructura en torno a 5 apartados que se refieren a los aspectos que los padres deben saber acerca de la escuela y de su hijo, así como la disposición que tiene para participar, asistir a actividades y el apoyo que puedan brindar en el hogar a sus hijos, con respecto al trabajo escolar.

En relación a la fiabilidad de la escala, se utilizó el Alfa de Cronbach para medirla, la cual dio como resultado 0,94. Esto indica que la prueba tiene una confiabilidad casi perfecta. Por lo tanto, la cualidad que se busca medir mediante este instrumento, la participación, tiene un elevado nivel de correlación con las variables utilizadas para medirlo.

Sin embargo, para efectos del logro de los objetivos se utilizarón 10 variables, de las 56 que conforman el cuestionario, las cuales miden tanto el conocimiento como el deseo de formar parte en distintas actividades, con el fin de obtener los perfiles deseados.

²⁷ Cabe señalar que en el caso que las familias tengan más de un hijo/a en el establecimiento, el cuestionario solicita que se llene pensando en el estudiante del nivel más bajo.

Debido a las características de las variables utilizadas para el estudio de la muestra, se utilizó la técnica Two-step. Esta técnica permite que el programa SPSS determine la cantidad conglomerados que se crearán.

Por último, el objetivo general que se planteó para la realización de este trabajo fue comparar perfiles de participación de las familias asociadas a escuelas en contexto de diversidad cultural, respecto a las dimensiones del conocimiento de la escuela y la disposición hacia las actividades escolares.

Siendo los objetivos específicos los siguientes:

1. Construir perfiles de participación de las familias asociadas a escuelas en contexto de diversidad cultural, respecto a las dimensiones del conocimiento de la escuela y la disposición hacia las actividades escolares.
2. Describir conglomerados de familias respecto a la participación de las familias asociadas a escuelas en contexto de diversidad cultural, respecto a las dimensiones del conocimiento de la escuela y la disposición hacia las actividades escolares.

Participación de las familias: Resultados

Colegio República de Alemania

El colegio República de Alemania entrega educación pre-escolar y básica, y está a cargo de la municipalidad de Santiago Centro. La mayoría de los estudiantes deciden ingresar a este colegio debido a la cercanía del colegio con sus casas. En el caso de los estudiantes extranjeros, además de elegir este colegio por la ubicación, en algunos casos ingresan al colegio a causa de que otro extranjero se los ha recomendado debido a la buena recepción que tiene el colegio con los inmigrantes.

Sin embargo, esta buena recepción empieza hasta el 2000, año en el cual el colegio decide hacer un giro en su proyecto educativo relacionado con la integración de los estudiantes peruanos, ya que en su momento era la población extranjera presente. Hoy en día, debido a la presencia de estudiantes de otras nacionalidades, el proyecto educativo se ha ido ampliando.

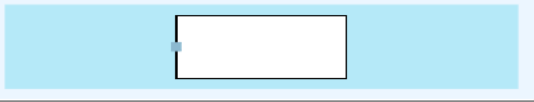

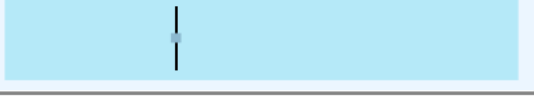

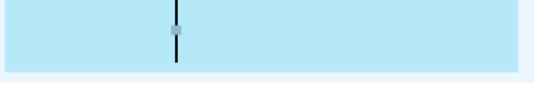
Para evaluar la participación, se valoraron dos de sus características, el conocimiento de la familia con respecto a la institución educativa y el deseo de involucrarse en las distintas instancias que la institución brinda para la participación de los padres de familia. Tomando en cuenta estas dos características surgieron cuatro distintos perfiles, dos por cada dimensión.

1. Conocimiento de la institución: El primer grupo de encuestados analizados refiere al grupo de padres que sí tienen conocimiento de la manera en que enseña el profesor a sus hijos, así como la manera en que se evalúa a sus hijos, los materiales de apoyo al aprendizaje, las acciones que tiene el colegio para trabajar incluyendo a personas de distintos países y que consideran que a los estudiantes de este chilenos y los inmigrantes se les trata de la misma forma.

El 59,1% de los encuestados forman parte de este perfil, lo que indica que existe un porcentaje significativo que tiene conocimiento acerca de las gestiones que la institución realiza. Sin embargo, lo deseable sería que el porcentaje aumentará mucho más, ya que una de las maneras de poder ayudar a los hijos/as con los asuntos educativos está relacionada con el conocimiento que los padres tengan de la misma.

Cuadro N°1:

“Padres de familia que tiene conocimiento de la institución escolar”

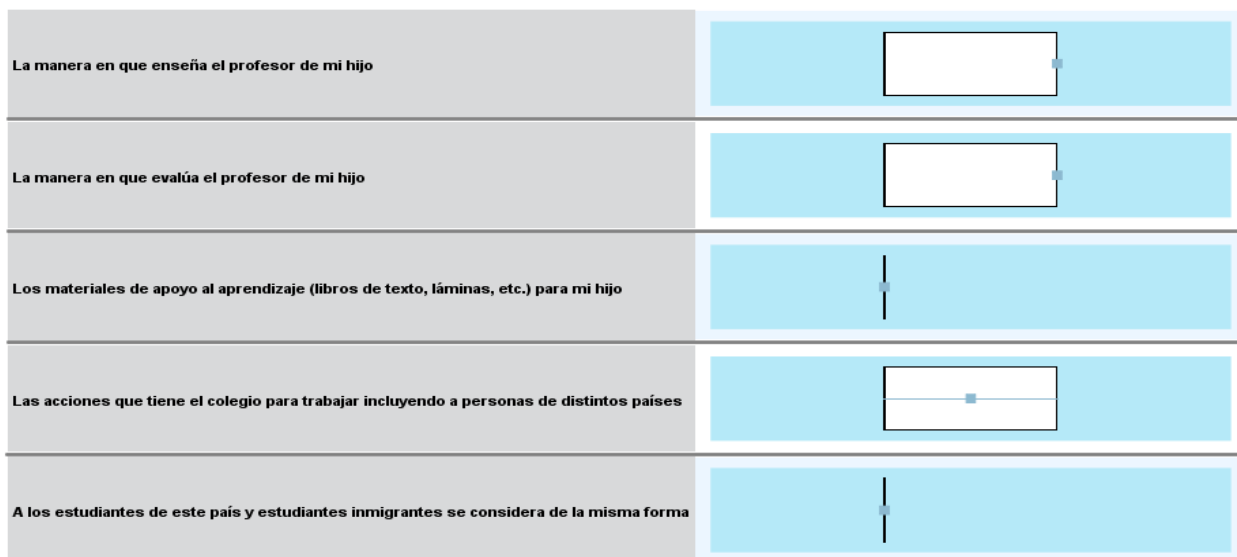
La manera en que enseña el profesor de mi hijo	
La manera en que evalúa el profesor de mi hijo	
Los materiales de apoyo al aprendizaje (libros de texto, láminas, etc.) para mi hijo	
Las acciones que tiene el colegio para trabajar incluyendo a personas de distintos países	
A los estudiantes de este país y estudiantes inmigrantes se considera de la misma forma	

Fuente: Elaboración propia.

2. Falta de conocimiento de la institución: El segundo grupo de encuestados se caracteriza por no conocer la manera en que el profesor le enseña y evalúa a sus hijos, poseer poco conocimiento acerca de las acciones que realiza el colegio para trabajar incluyendo a personas de distintos países. Pero sí poseen conocimiento acerca de los materiales de apoyo al aprendizaje que sus hijos utilizan y consideran que a los estudiantes de este país y a los inmigrantes se les trata de la misma manera.

Cuadro N°2:

“Padres de familia que tiene poco conocimiento de la institución escolar”



Fuente: Elaboración propia.

El *cluster* anterior representa el 40,9%. Esto nos muestra que el colegio tiene todavía mucho por hacer y que las estrategias que ha estado utilizando para informar acerca de la gestión escolar no han sido suficientes para llegar al total de la población.

3. Deseo de involucrarse en distintas actividades: Este perfil de padres de familia posee interés en acompañar al grupo a visitas fuera de la escuela, así como a formar parte de la mesa directiva de la sociedad de padres de familia del colegio, participar en muestras de clases, asistir a actividades para los padres y a hablar con los profesores en caso de que exista alguna situación problemática en el hogar.

Cuadro N°3:

“Padres de familia que desean participar en las actividades que realiza la institución escolar”

Acompañar al grupo a visitas fuera de la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formar parte de la Mesa Directiva de la Sociedad de Padres de Familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hablar con el profesor acerca de alguna situación problemática en la casa que afecte el comportamiento de mi hijo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muestras de clases o clases públicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asistir a actividades para los padres de familia (Escuelas para padres, charlas, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Elaboración propia.

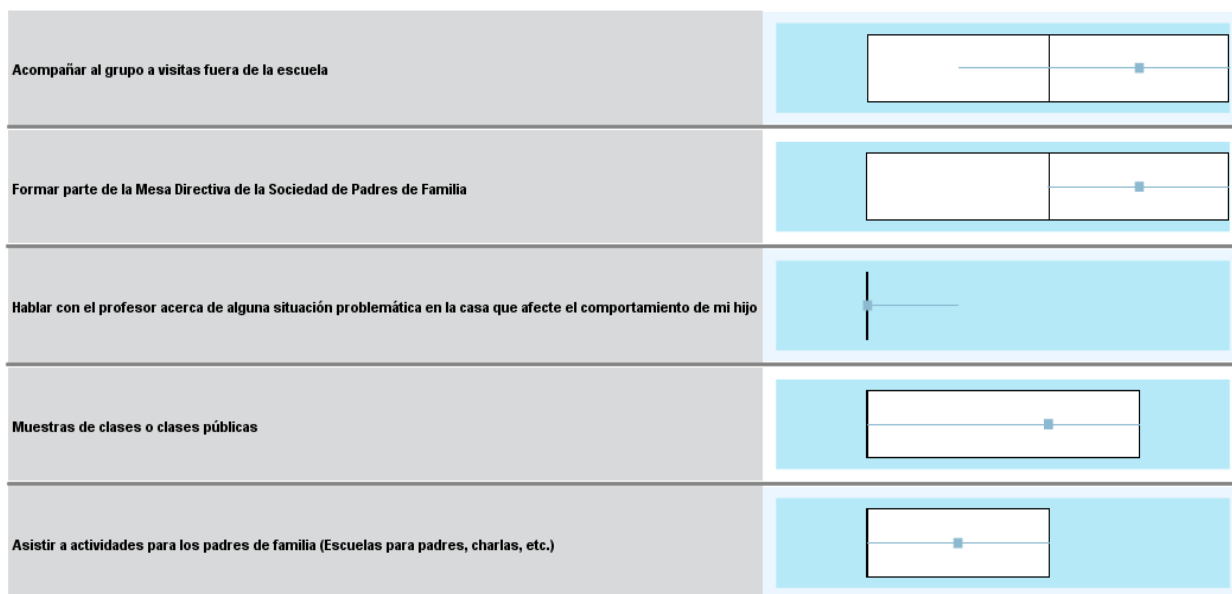
El perfil de familias que desea participar en las actividades que realiza la institución escolar representa el 22,6% de las familias encuestadas en la institución. Lo que nos indica que a pesar que exista una alta disponibilidad por parte de este grupo, el porcentaje que se encuentra deseoso de participar es sumamente bajo con respecto al total de los encuestados.

4. Poco interés por involucrarse en distintas actividades: El último perfil de padres de familia de esta institución lo conforman los padres de familia que poseen poco interés por acompañar al grupo a visitas fuera de la escuela, a formar parte de la mesa directiva de la sociedad de padres de familia, así como a participar de muestras de clases y algunas veces asistirían a actividades dirigidas hacia ellos. Pero poseen toda la disponibilidad de hablar con los profesores acerca de alguna situación problemática que se presente en el hogar.

5.

Cuadro N°4:

“Padres de familia que poseen poco interés en participar en las actividades que realiza la institución escolar”



Fuente: Elaboración propia.

Este grupo representa el 77,4%, un porcentaje sumamente alto de la población encuestada. Esto se encuentra relacionado –de acuerdo a la información cualitativa- con problemas de disponibilidad de tiempo de las familias, motivaciones y escaso sentimiento de pertenencia frente a la institución escolar.

Escuela Unión Latinoamericana

La escuela Unión Latinoamericana, antiguamente Escuela F. N°55, está a cargo de la municipalidad de Estación Central, y su oferta educativa corresponde a los niveles pre-escolar y básico.

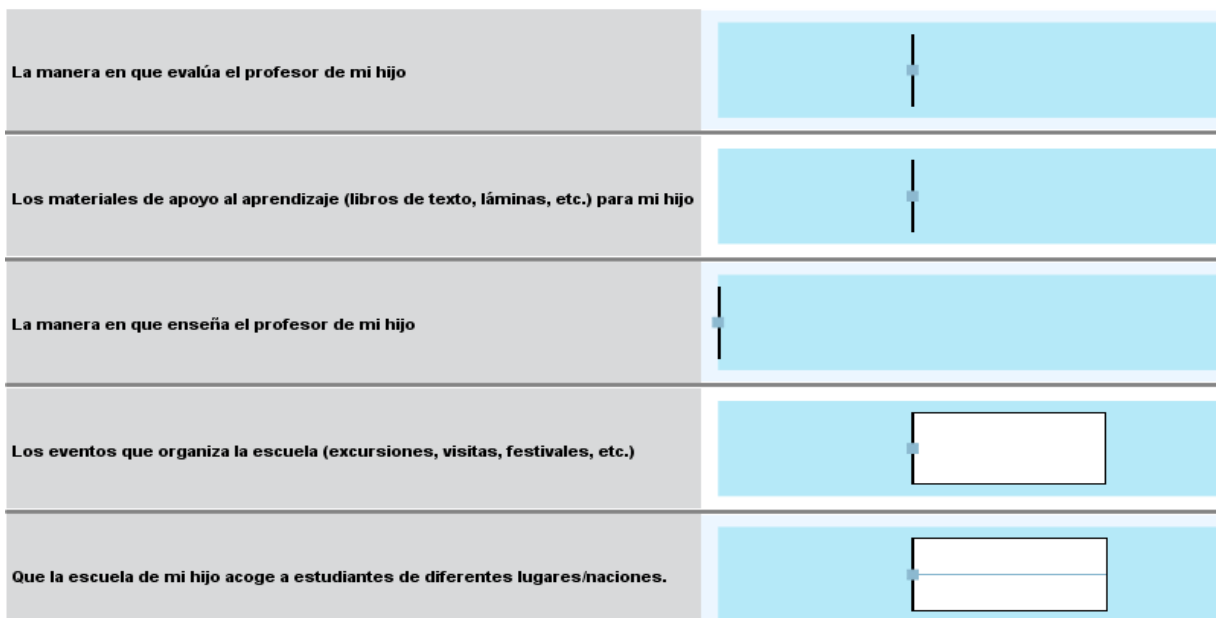
Con respecto a su proyecto educativo, este no consideraba integrar a los estudiantes migrantes, sin embargo, debido al alto porcentaje de estudiantes extranjeros presentes en la escuela actualmente, alrededor del 20%, la integración de esta población en el proyecto educativo fue ocurriendo paulatinamente.

La escuela tiene un foco en la felicidad de los niños y en el desarrollo de los mismos mediante una enseñanza acogedora y de calidad, con el fin de que los estudiantes se desarrollen como personas que logren aportar a la sociedad y donde la escuela sea considerado como “un lugar de familia” (Directora Escuela Unión Latinoamericana, 2012).

1. Conocimiento de la institución: El primer cluster que se generó con respecto al conocimiento, representa al 80,8% de los encuestados, lo que nos indica que la gran mayoría de los encuestados tiene conocimiento con respecto a la gestión escolar.

Grupo el cual posee conocimiento de la manera en que enseña el profesor a sus hijos, así como la manera en que se evalúa a sus hijos, los materiales de apoyo al aprendizaje, las acciones que tiene el colegio para trabajar incluyendo a personas de distintos países y que consideran que a los estudiantes de este chilenos y los inmigrantes se les trata de la misma forma.

Cuadro N°5:
“Padres de familia que tiene conocimiento de la institución escolar”



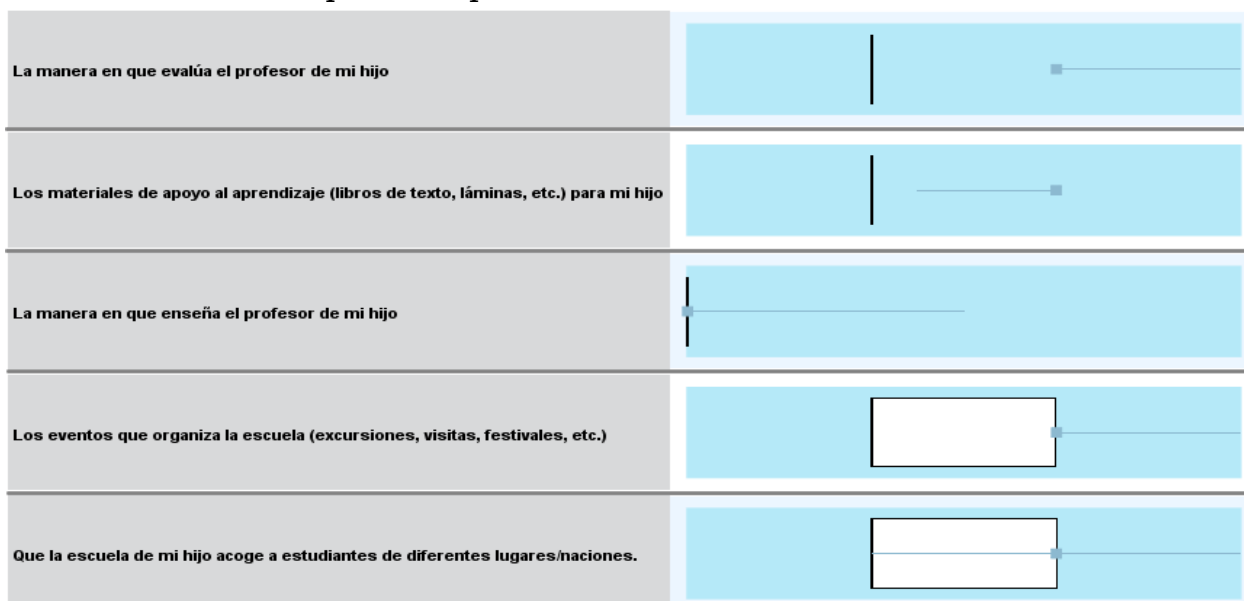
Fuente: Elaboración propia.

Esto demuestra que los mecanismos que el colegio ha utilizado para lograr un mayor involucramiento de los actores educativos, según las normativas y reglamentos de la institución educativa ha generado un impacto en el 80,8% de la población encuestada (Toainga, 2007).

2. Falta de conocimiento de la institución: este perfil está representado por el grupo de padres de familia que tienen poco conocimiento de la manera en que evalúa el profesor a su hijo/a, pero sí poseen conocimiento en la manera que enseña el profesor de su hijo. Además, expresan tener poco conocimiento acerca de los materiales de apoyo al aprendizaje de sus hijos, de los eventos que organiza la escuela y si es que la escuela acoge a estudiantes de diferentes lugares/naciones.

Cuadro N°6:

“Padres de familia que tiene poco conocimiento de la institución escolar”



Fuente: Elaboración propia.

Este *cluster* corresponde al 19,2% de los encuestados, lo que implica que es considerablemente bajo el porcentaje de familias que poseen poco conocimiento acerca de la gestión escolar. Lo que es sumamente positivo para la institución.

3. Deseo de involucrarse en distintas actividades: Las familias que desean involucrarse en distintas actividades realizadas por el colegio representa al 41,1% de los encuestados. Las familias pertenecientes a este perfil expresaron siempre poseer disponibilidad a participar en las distintas actividades relacionadas con la escuela. Las cuales siempre estaría dispuestas a acompañar al grupo a visitas fuera de la escuela, así como a formar parte de la mesa directiva de la sociedad de padres de familia, ayudar al profesor a decorar el salón para alguna ocasión especial, asistir a actividades para los padres de familia y apoyar en actividades en el cuidado y mantenimiento de la escuela.

En relación a este perfil, llama la atención el hecho de que se observa un porcentaje considerable que formaría parte de la mesa directiva de la sociedad de padres de familia. Esto llama la atención, ya que a pesar que la dimensión del conocimiento del funcionamiento de la mesa de trabajo no se tomó en cuenta para el análisis, es importante mencionarla acá ya que el 41,9% declaró conocer poco y el 17,2% no conocer acerca del funcionamiento de la misma, por lo que el deseo a participar en la mesa directiva de la sociedad de padres de familia no esta relacionado con el conocimiento de la misma.

Cuadro N°7:

“Padres de familia que desean participar en las actividades que realiza la institución escolar”

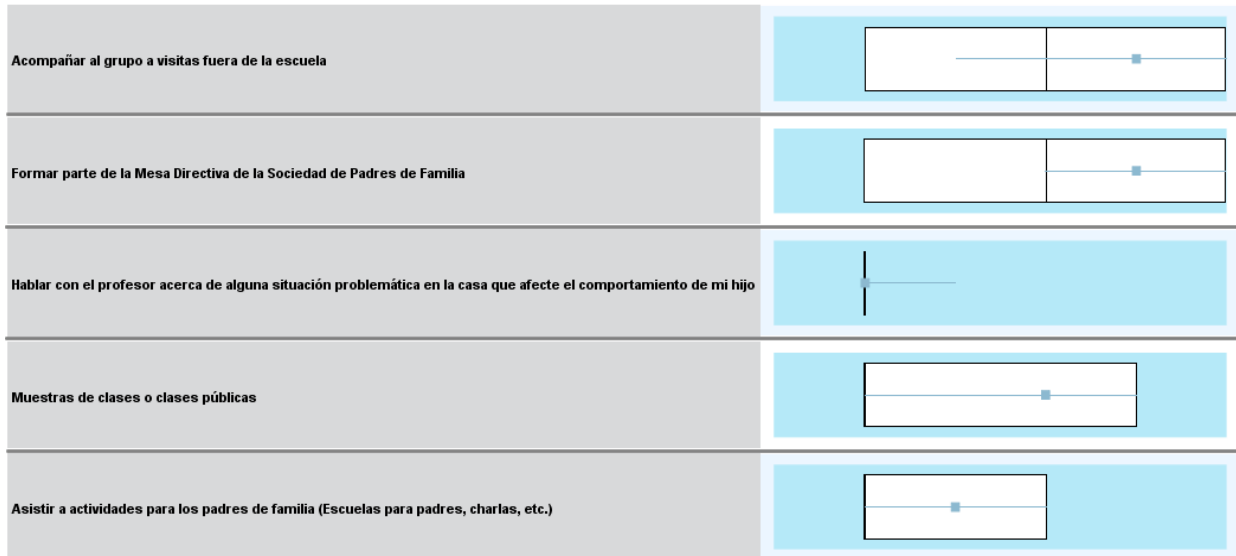
Acompañar al grupo a visitas fuera de la escuela	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Formar parte de la Mesa Directiva de la Sociedad de Padres de Familia	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Hablar con el profesor acerca de alguna situación problemática en la casa que afecte el comportamiento de mi hijo	<input type="text"/>	
Muestras de clases o clases públicas	<input type="text"/>	
Asistir a actividades para los padres de familia (Escuelas para padres, charlas, etc.)	<input type="text"/>	

Fuente: Elaboración propia.

4. Poco interés por involucrarse en distintas actividades: El último perfil de padres de familia que surgió de esta institución lo conforman los padres de familia que casi nunca estarían dispuestas a acompañar al grupo a visitas fuera de la escuela y a formar parte de la mesa directiva de la sociedad de padres de familia. Este conglomerado a veces estaría dispuesto a ayudar al profesor a decorar el salón para alguna ocasión especial, asistir a actividades para los padres de familia y apoyar en actividades en el cuidado y mantenimiento de la escuela.

Cuadro N°8:

“Padres de familia que poseen poco interés en participar en las actividades que realiza la institución escolar”



Fuente: Elaboración propia.

Este último *cluster*, representa el 58,9% del universo encuestado de esta institución. Como se mencionó en el perfil de poco interés por involucrarse en distintas actividades del colegio República de Alemania, se considera que estos resultados están también relacionados con problemas cualitativos mencionados anteriormente.

Conclusiones

Posterior a la revisión de los resultados detectados, es relevante mostrar las diferencias entre los *clusters* por colegio, que en los porcentajes asociados a los conglomerados mostraron tener conocimiento de la gestión escolar y disposición a participar en las actividades escolares.

	Conocimiento de la gestión escolar	Disposición a participar
<i>República de Alemania</i>	59%	22,6%
<i>Unión Latinoamericana</i>	80,9%	41,1%

El primer perfil, el conocimiento que tienen las familias sobre la gestión escolar en la escuela República de Alemania, se expresa en un 59% de la población encuestada. Así como la disposición de las familias de la misma escuela a participar en las actividades que el colegio realice, tiene un 22,6%. Este último porcentaje se considera importante de tomar en cuenta, considerando que la disposición de las familias a participar en distintas actividades que el colegio realice es bastante baja.

Lo que se contrasta con el porcentaje de la escuela Unión Latinoamericana, dado que el 80,9% de los encuestados posee conocimiento acerca de las gestiones que el colegio realiza. Y un 41,1% de las familias que manifiestan disposición a participar en las actividades que el colegio realice.

Desde la triangulación con la información cualitativa, se piensa que estas diferencias estarían dadas porque en la segunda escuela existe un equipo social formado por una dupla psicólogo/trabajadora social, que se encuentran todos los días, jornada completa, trabajando por el vínculo y la integración de las familias a la institución. De manera que se reconoce que el equipo social, como agente, cumple un rol articulador de canales de comunicación entre las familias y los distintos actores que forman parte del colegio, como son profesores, funcionarios y directivos.

Además, cabe establecer algunas recomendaciones para que las escuelas con este tipo de características puedan seguir trabajando en cultivar una

relación familia/escuela más fluida en las dimensiones del conocimiento y la disposición a participar de las familias.

Respecto al fortalecimiento de estrategias asociadas a que las familias tengan mayor conocimiento en los procesos de gestión escolar de las escuelas, se propone continuar socializando los procedimientos de la gestión escolar mediante el fortalecimiento de los mecanismos comunicativos que la institución escolar utiliza para notificar a los padres de familia sobre los distintos aspectos del proceso de evaluación, planificación, enseñanza y aprendizaje del niño.

Un ejemplo para continuar potenciando lo anterior sería la “Escuela abierta a los padres”, la cual busca que los apoderados conozcan el funcionamiento cotidiano de la escuela. Esta actividad se propone realizar una vez al semestre y consiste en que los profesores muestren lo que realizan en sus clases a los padres de familia, con el fin de que estos comprendan mejor cómo se imparte cada una de las materias y la forma de evaluarlas. Esto contribuirá a que las familias tengan un mayor acceso a la gestión escolar.

Asimismo, se sugiere que se explicita de manera constante las diversas herramientas de comunicación que el colegio utiliza y comprobar que los padres de familia hayan comprendido la utilización de las mismas. Por ejemplo, el uso de la libreta de comunicaciones, el funcionamiento de los diarios murales y las circulares informativas. Dentro de estas herramientas de comunicación se aconseja operacionalizar cuáles son los aspectos específicos requeridos en el acompañamiento de las familias en el proceso educativo de los y las estudiantes.

Por otro lado, se considera necesario que la gestión pedagógica considere la emocionalidad del estudiante y su contexto socio-familiar, y las incorpore como parte de las adecuaciones que hay que hacer en contextos de diversidad cultural. Desde esta mirada no existen modelos o protocolos fijos, sino que dependerá de las capacidades que el colegio posea para trabajar con diversidad cultural tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Por último, se sugiere explicitar las acciones que tiene el colegio para trabajar incluyendo a personas de distintos países. Por ejemplo, realizar

un mural en donde se señale qué es la inclusión según la Escuela, porque puede que existan pre-concepciones de la inclusión que estén operando y se entiendan cosas diferentes, buscando mejorar la comunicación y el conocimiento de las distintas culturas presentes en la institución.

En relación a la segunda dimensión trabajada, es decir, la disponibilidad de los padres a participar en las actividades escolares, se recomienda realizar actividades de concientización sobre la importancia de la participación escolar y sobre el papel que juega la familia en el proceso educativo de los niños.

Aparte de una mayor apertura de la escuela, en los ámbitos de flexibilidad y acogimiento a las familias. Con miras a desarrollar un sentido de pertenencia hacia la escuela, lo que se fundamenta en que la participación en la educación es vista como un camino en donde distintos actores educativos cultivan el diálogo y el consenso. Así, los padres de familia se presentan como parte de la configuración en la dinámica educativa, pudiendo potencialmente incidir en aspectos administrativos, pedagógicos y de gestión (Toainga, 2007).

Por lo tanto, es fundamental aumentar los espacios de diálogo en donde se generen propuestas conceptuales o de implementación que permitan que la escuela responda a las diversas situaciones que presenten las familias. En esta línea, es esencial dar a conocer el funcionamiento del centro de padres de la escuela.

A modo de cierre, se recalca la importancia que las escuelas estén constantemente revisando y actualizando las estrategias que utilizan para vincular a la familia en el proceso educativo de los y las estudiantes. Puesto que los perfiles de apoderados/familias van cambiando en el tiempo. Asimismo, se rescata los esfuerzos realizados desde los colegios para mejorar la comunicación y la participación entre la familia y la escuela.

Bibliografía

- * Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. *Psykhé*, 14 (2), 149-161.
- * Bellei, C., Gubbins, V., & López, V. (2002). Todos de acuerdo, pero ¿en qué?. *En Participación de los centros de padres en la educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos*. Cide. Unicef.
- * Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2006). Inmigrantes en Chile. Recuperado el 12 de noviembre de 2013, de http://www.bcn.cl/carpeta_temas/temas_portada.2006-05-16.1264867506
- * Cornejo, R. & Solórzano, M. (2013) Estrategias de participación de las escuelas básicas para integrar a las familias inmigrantes: Una comparación entre Chile y Suecia. Ponencia Asociación Latinoamericana de Sociología, ALAS. Avance de Investigación en Curso. GT9, Estructura Social, dinámica demográfica y migraciones.
- * Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.
- * Reca, I., & López, V. (2002). Participación organizada de los padres en la educación: la experiencia internacional. *En Participación de los centros de padres en la educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos*. Cide. Unicef
- * Reyes, A. (2009). Derechos Humanos en la Educación chilena. Una aproximación a sus principales logros y deficiencias. *Perspectivas éticas* (22).
- * Saa, M. (2002). Organización de los Padres en la educación: un desafío de relevancia nacional. *En Participación de los centros de padres en la educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos*. Cide. Unicef

* Santos, M., Lorenzo, M., Abal, N., Basanta, S., Maquieira, L., & Priegue, D. (2008). Escuela Intercultural y Familias Inmigrantes. Expectativas acerca de la educación. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España.

* Toainga, R. (2007). *Participación de padres indígenas migrantes en una escuela hispana urbana*. La Paz: PLURAL.

TRABAJO DE RECONSTRUCCION PSICOSOCIAL Y COHESIÓN SOCIAL DE PERSONAS DESPLAZADAS CON MOTIVO DEL TERREMOTO Y TSUNAMI. ALDEAS COMUNA DE PELLUHUE, SÉPTIMA REGIÓN.

Pedro Antonio Urrutia Arévalo**²⁸

Resumen.

El trabajo que se presenta, proviene de la sistematización de lo desarrollado en la Fundación Hogar de Cristo en la reconstrucción posterior al terremoto del año 2010, en el marco del Proyecto "Reconstrucción Psicosocial y Cohesión Social de personas desplazadas con motivo del Terremoto y Tsunami". De Enero a Diciembre del 2011.-

La presentación identifica los desafíos que se plantean para recuperar el entramado social de las familias en localidades afectadas, reconociendo potencialidades en las personas y la organización comunitaria, como ejes para resolver las diferentes problemáticas en que se vieron afectadas, y con algunas que aún persisten, en la espera de la solución de vivienda definitiva, lo que les devolverá su tranquilidad y proyección de vida.

Palabras Claves: Familia - Trabajo Comunitario - Terremoto - Intervención Psicosocial.

Abstract.

The work that is presented comes from the systematization of what was developed in the Foundation Hogar de Cristo, in the reconstruction after the earthquake of 2010 in the framework of the project "Reconstruction and Psycho Social Cohesion of displaced people due to the Earthquake and Tsunami". From January to December 2011.

The presentation identifies the challenges existing to recover the social framework of the families in the affected locations, recognizing potential in the people and the community organization, the core idea is to solve different problems that affected them, and some that still persist, while waiting for the solution of permanent housing, which will give them back their tranquility and projection of life.

²⁸ ** Asistente Social, Magister en Familia, Mención Intervención Familiar, Jefe Social Provincial Temuco, Fundación Hogar de Cristo. purrutia@hogardecristo.cl

1.- Introducción.

La intervención surgió a partir de las consecuencias producidas por el terremoto y posterior tsunami del pasado 27 de febrero de 2010 en el sur de nuestro país.

El Ministerio de Vivienda y Urbanismo²⁹, en Marzo del 2010 señaló que pese a todos los esfuerzos, un 6% de las familias no sólo perdió sus casas, sino que también los terrenos donde éstas se ubicaban, producto del tsunami y terremoto, o de la destrucción completa de departamentos – muchísimas veces entregados como viviendas sociales – que fueron declarados inhabitables. A la fecha, 4.456 familias debieron ser desplazadas de sus hogares e instaladas en asentamientos de emergencia denominados Aldeas³⁰.

Las Aldeas de la Región del Maule presentaron problemas particulares entre ellas, falta de conexión a los servicios básicos, falta de organización comunitaria, deterioro de las mediaguas, falta de trabajo, entre otras problemáticas considerando las características de sus habitantes y al entorno físico en el que se encuentran.

2.- Antecedentes.

El estudio tuvo como objetivo fundamental: Aportar al fortalecimiento social y organizativo de comunidades afectadas directamente por el terremoto y/o el maremoto, de manera que sus integrantes pudieran recuperar el entramado social que les permitía ser participantes activos en la reconstrucción de sus vidas y del entorno comunitario en que se desenvuelven.

Se buscó el trabajo en 5 líneas de acción, previamente definidas:

- ✓ Organización Comunitaria y Liderazgo
- ✓ Inclusión Socio Laboral
- ✓ Proceso de Postulación al Subsidio
- ✓ Apoyo Psicológico
- ✓ Trabajo con foco etario y de grupos vulnerables de niños y niñas preescolares, escolares, adolescentes, mujeres, discapacitados y tercera edad.

²⁹ MINISTERIO DE VIVIENDA Y URBANISMO, 2010. Primera Evaluación de daños en viviendas para familias vulnerables [en línea] http://www.minvu.cl/opensite_det_20100308150406.aspx [consulta: 10 Mayo 2012]

³⁰ Damnificados por el terremoto que han sido desplazados desde sus sitios de residencia ya sea porque el tsunami arrasó con sus terrenos o porque el terremoto dejó inutilizables los edificios en los que habitaban. (Plan de Reconstrucción MINVU 2010)

Sistematizar esta intervención, significó poder realizar una evaluación del trabajo desarrollado, pero sobre todo conocer los procedimientos, en logros y fracasos, con el fin de reflexionar en relación a los objetivos planteados en un inicio.

Martinic (1984)³¹, pone el acento en el carácter reflexivo, ordenador y retroalimentador de la sistematización, cuando señala: “Con este concepto, se alude a un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica, las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado.” Y agrega, Como la experiencia involucra a diversos actores, la sistematización intenta dilucidar también el sentido o el significado que el proceso ha tenido para los actores participantes en ella”. El énfasis se centró en los productos generados en el trabajo directo con las comunidades, en las Aldeas formadas post terremoto y tsunami, considerando que el trabajar con familias desplazadas, donde no pueden volver a vivir en sus terrenos anteriores, por estar ubicados en zona de riesgo, hizo que tuvieran que reconstruir vínculos y redes institucionales, siendo la intervención un puente para facilitar dichas acciones, donde se recogieron dichos aprendizajes, considerando la participación comunitaria como eje de la intervención.

Se generó un material que va enriquecer nuevas intervenciones en dichos contextos y permita desarrollar procesos atingentes con mayor rapidez y mejores resultados, donde los recursos, bienes y servicios que se dispongan en beneficio de las familias desplazadas sean los más pertinentes.

Al inicio del trabajo se pudo constatar que:

- Existencia de varias instituciones públicas y privadas, ONG's y particulares, que llegaron a las Aldeas para entregar alguna ayuda o beneficio, sin tener un coordinación entre ellos mismos, produciendo una duplicidad de beneficios con algunas familias.
- Falta de organización al interior de algunas Aldeas, falta de liderazgo.
- Municipios sobrepasados por la catástrofe, por el número de familias damnificadas, considerando también que dependencias municipales también fueron destruidas.
- Las familias no sabían dónde acudir para resolver el tema de vivienda.

³¹ MARTINIC, SERGIO. 1984. “Algunas categorías de análisis para la Sistematización. CIDE/FLACSO, Santiago.

- Atraso desde los municipios para entregar certificados de inhabilitabilidad.
- Inexistencia de listados de ayuda entregada a cada familia y falta de catastro de ayuda requerida
- Carencia de un listado claro del número de familias damnificadas y el lugar donde se ubicaban.
- Aprovechamiento de beneficios por personas que no tuvieron pérdida de materiales.
- Familias agotadas de responder fichas para registros.
- Familias con alto nivel de angustia de la situación vivida.

3.- Organización Comunitaria.

Durante el año de intervención en las Aldeas, se desarrollaron varias instancias que fomentaron la organización comunitaria, donde se logró que se involucraran en el proceso que estaban viviendo, asumiendo los aportes y capacidades de cada una de las familias que permitieron resolver problemáticas y necesidades que presentaron.

Las familias llegaron a vivir a un terreno posterior al terremoto y tsunami, sin conocerse anteriormente, por lo que el primer paso fue construir el sentido de comunidad, donde ellos se reconocieran como parte de un espacio común.

De acuerdo al Modelo de Desarrollo humano, se señala que la comunidad es donde se aprende a discernir y elegir el bien, donde se adquieren los hábitos de vida solidaria, se cultiva la cohesión social que supera el individualismo, la división y exclusión y se prepara a la persona para actuar colectivamente a favor del desarrollo de todos.

Es en este sentido, los productos generados que apuntaron la organización de la comunidad, se pueden mencionar las *Asambleas*; espacio donde se informaba y se tomaban las decisiones, se consideró el lugar donde las personas compartieron sus preocupaciones, necesidades y alegrías. Reconocieron que contaban con otros para enfrentar el periodo que vivirían en la Aldea. Las asambleas en Fuerza Curanipe se lograron desarrollar sin la necesidad de que profesionales las estuvieran liderando, sino que fueron los propios dirigentes quienes reconocieron la importancia de esta instancia, y la desarrollaban de forma constantes. Opuesto a lo que ocurrió en la Aldea La Trilla.

Los *Hitos conmemorativos*; permitieron que la comunidad se organizara para celebrar y recordar distintas fechas especiales para ellos. Fue un producto que tuvo mayor influencia y participación por parte de las familias, se organizaron no solo para decorar las Aldeas, sino que también

para llevar donaciones y todos pudieran compartir, la solidaridad que se dio en esta instancia, fortaleció lazos y contribuyó a la cohesión social.

La *Evaluación y Diagnóstico participativo*; consolidó la visión que cada una de las familias tenían de los que les sucedía en la Aldea, se escucharon y establecieron prioridades, reconociéndose como parte de una comunidad, que con el esfuerzo de todos y coordinados con redes, podían mejorar sus situación.

El obtener la *Personalidad Jurídica*; fue culminar con el proceso de organización, conformándose como una aldea con directiva formal, que los representó en las distintas instancias públicas, validando los liderazgos formados al interior de la aldea. Este producto es considerado un verificador de la conformación de identidad de la comunidad, donde las familias se sintieron representadas.

Intervención psicosocial realizada en conjunto con los pobladores y dirigentes de las Aldeas.

El plan de acción desarrollado en conjunto con los pobladores de las Aldeas, fue la consolidación de lo obtenido en el diagnóstico participativo, documento que proyectó el trabajo realizado en la Aldea, con el fin de dar respuesta a las problemáticas presentadas por las familias.-

Se estableció la participación como eje para elaborar el plan de acción, de acuerdo al concepto señalado por Sánchez, L y González, J.R. (2006): “En cuanto a la participación comunitaria ésta es concebida como parte de un proceso de información, planificación, realización y evaluación del cual la comunidad es protagonista en cada una de sus fases, detectando sus prioridades y recursos para producir las acciones encaminadas a corregir sus problemas”. Se convocó a todas las familias que vivían en la Aldea, en un horario y lugar que acomodó a la mayoría, el cual permitió dar tiempo necesario para la consolidación de la estrategia de trabajo.

La elaboración del plan, a su vez consideró el vincularse con las distintas instituciones públicas y privadas, quienes colaboraron en el logro de los objetivos planteados por las familias, involucrando a otros para la generación de solución, con la finalidad de inclusión social, ampliando las capacidades de sus miembros para que libremente pudieran alcanzar el bienestar y contribuir activamente en la construcción del bien común.

Fortalecimiento de las habilidades de gestión y desarrollo de iniciativas comunitarias.

Como eje de la intervención estuvo el conformar el capital social de la comunidad, el cual se entiende por los “bienes públicos, casi públicos y comunitarios generados por la recta acción del hombre y mujer en comunidad; el haber de normas, valores e instituciones que motivan u obligan la acción solidaria y justa a favor del bien común; la cultura en el manejo de normas, redes y lazos sociales de confianza, determinantes del crecimiento y desarrollo económico, social y político”.³²

Para Bourdieu (1985) representa en concreto el “agregado de los recursos reales o potenciales que están unidos a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo.”

La estrategia principal fue dar en primera instancia prioridad al empoderamiento, sin ignorar la necesidad de asociatividad, pero dando énfasis a la capacidad de movilizar y de tener un liderazgo hacia fuera, para hacer efectivo el acceso a todas las redes sociales y a la adquisición de un mayor grado de autonomía el cual impulsó el desarrollo de un grupo social en forma genérica y no sólo como una referencia a una demanda o reivindicación específica.

Por tanto, el trabajo siempre consideró el que las familias participaran no solo en asambleas, sino que también en talleres, trabajo en equipo y los hitos conmemorativos, lo cuales permitieron que se reconocieran en el otro las potencialidades y el apoyo que podrían brindar al conjunto de la comunidad. Construyendo sentido de pertenencia, considerado tiempo que vivirían en ese espacio.

4.- Conclusión

El proceso desarrollado en las Aldeas, ubicó el trabajo comunitario como eje de intervención, con el fin de establecer las estrategias de organización y cohesión social requeridos, asumiendo el tiempo que las familias permanecerían viviendo en comunidad.

Los productos con los cuales se intervino, lograron reconocer en las familias las potencialidades para resolver sus problemáticas en el nuevo escenario que les tocó vivir, revinculándose y estableciendo nuevas formas para enfrentar la situación.

Se observaron los avances que generaron las familias con el fin de establecer procesos de cohesión, la comunicación, participación y trabajo en conjunto entre los pobladores, lo cual se promovió desde diversas

³² DASGUPTA, P. Y I. SERAGELDIN, (2000), Capital Social: Una Perspectiva Multifacética, World Bank, Washington, D.C.

instancias, entre ellas los proyectos de emprendimiento, arreglo de cierre perimetral y asambleas, entre otras.

El fortalecimiento de la comunidad pudo concretarse en el uso y cuidado de espacios comunes y el medio ambiente; el acuerdo respecto de ciertos valores de convivencia, tales como la tolerancia ante la diversidad y la reciprocidad en el trato; una participación más amplia en instancias de deliberación; la humanización de los principales espacios de socialización —familia, vecindario, trabajo y escuela— y el acceso difundido a los productos culturales.

Los hitos conmemorativos celebrados en la Aldea permitieron generar lazos de confianza y cercanía entre las familias, a la vez de consolidar proyectos comunes, reconociéndose como parte de la comunidad, siendo instancias de encuentro y fortaleciendo a la Aldea.

Además de la importancia de la inclusión social en el trabajo con la Aldea, que involucró a las redes para la resolución de las problemáticas presentadas por las familias, así mismo generó espacios de comunicación entre los servicios públicos e instituciones privadas con la realidad de las Aldeas, que aportaron de acuerdo a sus objetivos particulares, tanto en trabajo en equipo, entregando ayuda material para forrar sus mediaguas, liderazgo y contención emocional.

La inclusión social tiene que ver con el rango de oportunidades que una sociedad genera y distribuye en una lógica de equidad entre todos y cada uno de sus ciudadanos.

La intervención realizada generó los espacios para que las familias pudieran participar y cohesionarse como comunidad, reconociendo en el otro un apoyo en el proceso de reconstrucción, además de permitir el trabajo para obtener herramientas en su articulación con las redes, pero a la vez desarrollar proyectos comunitarios, que le entregó la posibilidad de aumentar su capital social para desenvolverse, entendiendo que todos seguirán siendo vecinos en su barrio definitivo.

El trabajo desarrollado tuvo matices en aciertos y desaciertos, considerando que fue una realidad poco trabajada anteriormente, donde no existió material previo para abordar el contexto de las Aldeas, con el fin de trabajar con familias desplazadas por catástrofe, siendo esta sistematización elementos que permitieran generar un modelo de trabajo, reconociendo los logros de cada objetivo planteado.

Queda pendiente el trabajo en el liderazgo en los dirigentes, que se reconoce como un factor clave para el proceso que se vivió en las Aldeas, sobre todo en la validación de que los vecinos entreguen a ellos, ya que esto permitirá una mejor cohesión y participación de los pobladores.

La comunicación directa con las familias es requisito principal, no solo de los profesionales que intervienen en la comunidad, sino que también de las instituciones públicas y privadas que mantienen mandatos para con las comunidades, donde el cumplir en sus compromisos, sobre todo en plazos,

es fundamental para trabajar la confianza con las familias, quienes reconocen necesario interlocutores validos que permitan un trabajo concreto con ellos.

BIBLIOGRAFIA.

MATERIAL IMPRESO.

- * ARIAS, HECTOR. “Estudio de las comunidades” en Rayza Portal y Milena Recio (comp.) 2003: Comunicación y Comunidad. La Habana. Ed. Felix Varela.
- * ARRIAGADA, IRMA. 2003. Capital Social: Potencialidades y Limitaciones Analíticas de un Concepto. Estudios sociológicos septiembre-diciembre año/vol XXI, número 003, Mexico.

- * BARNECHEA, MARIA MERCEDES, 1992. ¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización, Perú, CEAAL. 35p.
- * BERDEGUE, JULIO; ADA OCAMPO. 2000. “Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural” FIDAMERICA/PREVAL, Santiago. 61p.
- * BRADEN, N. 1990. El respeto Hacia Uno Mismo. España, Paidós. 256p.
- * CAUSSE CATHCART, MERCEDES. 2009. Concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. Ciencia en su PC, n°3, 12-21.
- * D' ANGELO HERNANDEZ, D. 1995. Modelo Integrativo de los Proyectos de Vida. Cuba, PROVIDA. 176p.
- * DASGUPTA, P. Y I. SERAGELDIN. 2000. Capital Social: Una Perspectiva Multifacética, World Bank, Washington, D.C. 424p.
- * DURKHEIM, EMILE. 1893. La división del trabajo social. Universidad de Bristol. 253p.
- * HOFFMAN, L. 1995. Psicología del Desarrollo Hoy. México, McGraw-Hill. 460p.
- * HOPENHAYN, MARTIN 2006 Septiembre. Cohesión Social: Una Perspectiva en proceso de elaboración. Seminario Internacional “Cohesión Social en América latina y El Caribe: Una revisión Perentoria de Algunas de sus dimensiones. CEPAL y Gobierno de Panamá.

- * JARAMILLO MARIN, JEFFERSON. 2009. La “Perspectiva relacional” y el “enfoque de redes” en el análisis de los movimientos sociales. Aproximaciones preliminares a un estudio de caso. Mexico. Seminario perspectiva relacional en sociología FLACSO.
- * LOZARES, CARLOS. 1996. Teoría de redes sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. España. 126p.
- * MARTINIC, SERGIO. 1984. “Algunas categorías de análisis para la Sistematización. CIDE/FLACSO, Santiago. 84p.
- * SATIR, V. 1981. Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar. México, Pax. 299p.

* SOCARRAS, ELENA. Participación Cultura y Comunidad en Carmen Hernandez (comp.) 2005. Trabajo Comunitario, Selección de Lecturas, La Habana, ed. Caminos. 722p.

* SIERRA FONSECA, ROLANDO, 2001. Integración Social y Equidad en la Perspectiva del Desarrollo Humano. 1ª.ed. -Tegucigalpa: PNUD, 22p.

* SUBIRATS, J. ALFAMA, E & OBRADORS, A. 2006. Ciudadanía e inclusión social. Frente a las inseguridades contemporáneas. La significación del empleo. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Barcelona.

* SUDARSKY, JHON. 2008. La Evolución del capital social en Colombia 1997-2005. Revista Javeriana, número 747, 44-79p.

TEXTOS ELECTRÓNICOS, BASES DE DATOS Y PROGRAMAS INFORMÁTICOS.

* FUNDACIÓN CRATE, 2010 Diagnóstico Diócesis de Talca, Región del Maule Terremoto 27/2 [en línea] <http://www.crate.cl/diagnostico%20terremoto.pdf> [consulta: 10 Mayo 2012]

* GONZALEZ BALLAR, RAFAEL, 1996. ¿Qué es participación ciudadana?. [en línea] web de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador. <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista14/documentos/que%20es.htm> [consulta: 26 Julio 2012]

* MAREINO GOVELA, MAGDALENA. 2000. Desarrollo Comunitario, Inclusión de las Comunidades Marginadas en América Latina. [en línea] <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=print&sid=912> [consulta: 23 Julio 2012]

CARACTERIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL Y DEL SUSTRATO TEÓRICO Y METODOLÓGICO EN EL TRABAJO SOCIAL ACTUAL.³³

Ronald Zurita Castillo³⁴

Resumen

El presente artículo consiste en el resumen de la investigación denominada “Caracterización de la intervención profesional y del sustrato teórico y metodológico en el Trabajo Social actual”.

La investigación se aborda desde una lógica cualitativa, y de profundidad exploratoria. La investigación se ha propuesto caracterizar a la intervención profesional en el mayor grado de amplitud posible, para este efecto se han generado cuatro (4) categorías de análisis, o tipos de intervención. La investigación ha hallado Estos cuatro tipos de intervención en la realidad cotidiana del ejercicio profesional actual, siendo estas: 1.-) Intervención profesional de tipo ética, 2.-) intervención política, 3.-) intervención profesional instrumentalizada e 4.-) intervención de tipo teórica.

De igual forma la investigación ha indagado en las caracterizaciones del sustrato teórico y del sustrato metodológico de la intervención profesional actual.

Palabras Claves: Intervención profesional, intervención social, sustrato teórico-metodológico, Trabajo Social.

Abstract

The present article consists on the summary of the research called "Characterization of professional intervention and the theoretical and methodological substrate in the current Social Work."

³³ Tesis para optar al grado de Trabajador Social – Universidad de Concepción.

³⁴ Trabajador Social – Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Correo:

rzuritacastillo@gmail.com

The investigation is approached from a qualitative logic, and from an exploratory depth. It has been proposed to characterize the professional intervention to the highest degree of amplitude, for this effect, there have been generated four (4) analysis categories or intervention rates. The research has found these four types of intervention in the daily reality of the current practice, which are: 1) Professional intervention of an ethic type, 2) Political intervention, 3) Instrumentalized professional intervention 4) theoretical intervention.

Similarly, the research has explored the features of the theoretical and methodological substrate of the current professional intervention.

Keywords: Professional intervention, social intervention, theoretical and methodological substrate, Social Work.

Introducción

A lo largo del andar de la profesión en nuestro país, ésta ha sido encapsulada en diversas categorías, las que van desde asumir a la profesión como un arte, como una técnica, como una tecnología, hasta las voces más progresistas y actuales que la definen como una disciplina científica social (Moix Martínez, 2006; 271).

Ya a fines de los años 90' comienzan a emerger voces que reclaman las falencias que pudiese presentar el ciclo tecnológico, y la concepción de la profesión como una tecnología social; en esta línea se halla lo planteado por Teresa Matus (2010), quien señala que "la intervención no puede ser el brazo armado pero no pensante", postulado que reclama sobre el excesivo operativismo de la intervención, y sus carencias crítica-reflexivas. Bajo esta misma lógica, hay quienes comienzan a entender al Trabajo Social como una disciplina, y ya no como una tecnología social.

Uno de los temas que históricamente ha sido menos resuelto en la historia vital de la profesión, es la conflictiva y tensional relación entre teoría y práctica.

Ya desde Mary Richmond existía una preocupación por el tema de estatuto teórico, la autora en su libro "Les Methodes Nouvelles D'Assistance" dedica varios capítulos a la exposición de las teorías psicológicas que iluminan y justificaban al Servicio Social de los Casos individuales (Quiroz, 2000).

En términos simples, la fragmentación entre teoría y práctica es versar sobre la forma en que se materializan los elementos teóricos en el ejercicio profesional.

Entonces, teniendo estos elementos como punto de partida, la investigación se ha propuesto en primera instancia, caracterizar a la intervención profesional en términos generales, y en segundo lugar caracterizar al sustrato teórico y al sustrato metodológico que subyace a la intervención profesional, en el ejercicio cotidiano de la profesión en la actualidad.

Metodología

La investigación parte desde un enfoque cualitativo, dado que la intención primera es caracterizar al fenómeno en su más amplia amplitud, dado también lo anterior, la profundidad del estudio es de tipo exploratoria.

Dentro de los tipos de análisis existentes en la investigación cualitativa se ha seleccionado el *análisis de contenido*. Dado que lo que se indaga es al fenómeno y no la vivencia personal de los sujetos ni su percepción respecto al mismo. (Taylor y Bogdan, 1986). El proceso de selección de muestra responde a una lógica teórica, no estadística; la cual se fundamenta en pro de la consecución de los objetivos de la investigación.

En primer lugar, se han llevado a cabo entrevistas a un primer grupo de profesionales en ejercicio en base al muestreo por cuotas, basado en categorías teóricas; es decir se ha seleccionado a un profesional por cada área del Trabajo Social (Salud, municipio, judicial, infancia, ONG's, RRHH y vivienda). A cada uno de los profesionales seleccionados se les aplicó una entrevista en profundidad con un guion más estructurado, guion único para los siete encuestados. El criterio para definir las categorías teóricas estuvo determinado por la amplitud de la muestra.

En segundo lugar y bajo el amparo del Juicio de Expertos, se seleccionó a otros seis profesionales que tuviesen conocimientos específicos en el tema y que poseyesen además un reconocimiento profesionales entre sus pares, también al amparo de una lógica teórica para la selección de la muestra. A estos profesionales se les ha aplicado una entrevista en profundidad, con un guion menos estructurado.

Marcos de referencia.

Para conocer el sustento teórico de la acción profesional se considerado que el desglose de una teoría propiamente tal, excede en alcances y complejidad los propendidos de la investigación y que resulta más pertinente utilizar para ello los Modelos Teóricos del Trabajo Social (Martínez, 2005), pues en sí, ellos representan una concepción más operacionalizada de las distintas teorías de base, de las que se sirve la acción profesional del Trabajo Social.

Misma situación se da con respecto a los enfoques epistemológicos de los que se ha valido el estudio y desde los cuales se posiciona la acción profesional; es por ello que se han utilizado las definidas como “Perspectivas Metodológicas del Trabajo Social”, pues representan una mirada más acotada y ceñida a la profesión, que los enfoques epistemológicos propiamente tal.

Los modelos desglosados por el estudio han sido: modelos psicoanalíticos o psicodinámicos, modelos cognitivos conductuales, modelos de intervención en crisis, modelos humanista existencial, modelo de gestión de casos, modelos sistémicos y modelos radicales. De igual forma, las perspectivas metodológicas utilizadas han sido: matriz positivista, matriz dialéctica, matriz fenomenológica y matriz funcionalista.

En lo que respecta a las metodologías analizadas y desglosadas por los marcos comprensivos de la investigación, están han sido dos: en primer lugar el enfoque operativo de la metodología del Trabajo Social y la Intervención Social Reflexiva, propuesta por la profesora Patricia Castañeda.

Resultados y conclusiones

- Características generales de la intervención profesional actual.

En primer lugar y en la actualidad la intervención profesional puede ser entendida bajo tres miradas o lógicas diferenciadas. En primera instancia existe una mirada que entiende a la intervención como acción, vale decir, desde esta mirada la intervención no es otra cosa que la *acción* o la práctica profesional, siendo cualquier actividad realizada por los profesionales del trabajo social Intervención. Esta, a su vez, parece ser la forma más generalizada de entender a la intervención profesional en la

actualidad. En segundo lugar, existe otra mirada que entiende a la intervención como *interpretación*, es decir, bajo esta mirada la intervención es una interpretación compleja de la realidad. Una tercera y última mirada entiende a la intervención como un *discurso*, vale decir, que bajo esta lógica la intervención es un discurso que se expresa en prácticas capaces de producir cambios, pero que en rigor no es práctica (Saavedra, 2014).

En relación a lo anterior, se hace necesario entonces tomar partido por una de las concepciones de intervención existente. Para la presente investigación, la intervención profesional es eminentemente *Acción*. Vale decir, toda acción realizada por los profesionales del trabajo social, en cualquier ámbito o área profesional en la cual se desempeñen, sea esta de orden de intervención directa, trabajo administrativo, diseño de políticas sociales, etcétera es Intervención Profesional. Es entonces imperativa la necesidad de hacer una salvedad, separar las aguas y diferenciar a la intervención profesional de la intervención social. Poseyendo esta última la característica indispensable de buscar un cambio sobre la realidad que interviene, posicionada bajo una lógica contextual, fundada teóricamente y bajo una actuación reflexiva. Remitiendo de alguna forma al concepto hegeliano de “praxis social”, que implica la reflexión más la acción en el actuar profesional (Kisnerman, 1981: 110).

Por otra parte, emerge un concepto que pretende caracterizar a la intervención profesional en torno a un concepto, que es el de “Tecnócrata como referente teórico de las intervenciones”, en este sentido el profesional (tecnócrata) es entendido como alguien que parte desde una perspectiva positivista, entendiendo al positivismo actual como lo definiera Netto (Borgianni y Montaña, 2000), vale decir, bajo una concepción funcionalista de la realidad. Es decir, se caracteriza en este concepto, a las intervenciones y a los profesionales que llevan a cabo sus actuaciones profesionales en forma automatizada, sin ahondar en los fundamentos teóricos y metodológicos de las intervenciones, y en los objetivos pretendidos por estas actuaciones profesionales.

Otra concepción sobre la intervención profesional actual versa sobre la premisa que caracteriza a la intervención actual como excesivamente ceñida a áreas del quehacer profesional. Lo que termina por redundar en que los saberes y conocimientos específicos que se producen en determinadas áreas no impacten y enriquezcan a la profesión y a la intervención propiamente tal. Existe incluso la concepción de entender a los profesionales como “institucionalizados”, idea que de alguna forma

remite a una característica de la primera etapa³⁵ de la historia de la profesión, en donde esta era entendida como una profesión auxiliar, vale decir, paramédica o parajurídica. Lo que podría indicar que en la actualidad las intervenciones profesionales se siguen caracterizando por ser profesiones auxiliares para las instituciones o áreas profesionales.

Otra concepción que emerge como característica de la intervención profesional actual, se relaciona con una visión que cuestiona al abordaje que hace la profesión sobre la realidad intervenida. En este sentido esta concepción cuestiona la parcelación de la realidad en base a las dimensiones clásicas de la profesión, vale decir, en torno a caso, grupo y comunidad. En contraposición se aboga por una comprensión más holística de la realidad, por una intervención que ponga los acentos en las particularidades y complejidades de los contextos intervenidos.

Un último elemento que emerge en el ideario colectivo de la profesión, es una tendencia a entender a “lo teórico” como todo aquello que no es práctico o que no es de terreno, y no necesariamente como todo aquello que proviene de una teoría científica social.

- Elementos teóricos de la Intervención Profesional

Los conceptos teóricos hallados por la investigación en el ejercicio profesional actual son: el barrio, la teoría de sistemas familiares, las teorías del desarrollo, la justicia, la democracia, los derechos, las dimensiones de caso, grupo y comunidad, la motivación, el legítimo otro, la humanización, la empatía y la pobreza bajo una comprensión estructural y sistémica.

La investigación permite concluir que en el actuar profesional cotidiano sí existe la utilización de modelos teóricos materializados en las intervenciones. Siendo los hallados en el ejercicio cotidiano: modelo humanista existencial, modelo de gestión de casos, modelo psicoanalítico, modelo de intervención en crisis, modelo psicosocial y modelo cognitivo conductual.

En relación también con los modelos teóricos, es válido también plantear la dicotomía que genera por una parte enseñar estos a los estudiantes de pregrado, pero demandar a la hora de intervenir, que esta se lleve a cabo bajo el Enfoque Operativo de la Metodología del Trabajo Social. La presente

³⁵ “Primera etapa: de la beneficencia a la profesionalización”, según la categorización realizada por la autorías Castañeda y Salamé en su artículo denominado “Perspectiva histórica de la formación profesional en Chile”

investigación aboga entonces por el desarrollo de las intervenciones profesionales bajo modelos teóricos, pues éstos suponen una ruptura a la fragmentación teoría-práctica, pues en ellos se contienen los elementos teóricos que permiten comprender la realidad bajo ellos, y la forma operacional de materializarlos en la actividad transformadora de la intervención (Montaño, 2012).

En relación al hallazgo que versa sobre un uso carenciado de los elementos teóricos en el actuar profesional, se encuentra una doble lectura posible que permite comprender el fenómeno. En primer lugar se produce un préstamo de conceptos a otras disciplinas de las ciencias sociales y otras disciplinas complementarias. En segundo lugar se produce una suerte de institucionalización de los conceptos, en relación a la institución donde el profesional se desempeña. Esta última premisa nos remite entonces a analizar los orígenes de la profesión, en donde esta era entendida como una profesión auxiliar, en donde se entendía entonces a la profesión como eminentemente parajurídica o paramédica (Castañeda y Salamé, 2010).

También en relación a los elementos teóricos se halla la premisa generalizada de concebir al ejercicio profesional como quien entrega la gran mayoría de las herramientas habilitadoras para la intervención profesional, en contraposición a los enfoques teóricos o teorías propiamente tal. Subyace entonces a esta premisa la concepción de entender a la teoría y a la práctica como elementos contrapuestos y en disputa, y no como elementos complementarios. En este sentido, surge el evidente cruce con lo planteado por Montaño (2012), quien señala que la visión segmentadora del positivismo que funda a la profesión, hace comprender como elementos dicotómicos a lo que por un lado conoce el cientista y a lo que por otro interviene el técnico o profesional de campo. Otro diálogo o paralelo posible, también en este sentido, es lo que se encuentra planteado en el marco empírico de la presente investigación (Castañeda y otros, 2005), donde los autores abordan el tema desde el concepto creado de “dos lógicas en torno a la intervención”, siendo la primera de estas lógicas la nutrida por los conocimientos teóricos de las ciencias sociales, y la segunda de las lógicas nutrida por las particularidades propias de la intervención, las que responden a lógicas programáticas, características personales o respuestas a la contingencia propia de la acción profesional.

También en relación parcial con lo anterior, es hallada la lectura que entiende a la fragmentación entre teoría y práctica bajo un prisma histórico contextual, vale decir, reduciendo la fragmentación a profesionales de la academia en dicotomía con los profesionales de terreno. Desde esta premisa entonces la fragmentación estaría saldada. Sin

perjuicio de lo anterior, la investigación permite concluir que la aseveración anterior es falsa, dado que no es posible comprender a la fragmentación bajo lógicas tan particularistas y reductoras.

Otra conclusión de particular relevancia es la que conduce al análisis del proceso de reconceptualización que vivenció la profesión durante la década 60 y 70. Este análisis direcciona hacia una valoración del proceso de coexistencia de la reflexión en la acción que se experimentó en aquellos años, proceso que sin embargo sólo se materializó en los planteamientos ideales y no en la intervención propiamente tal. En este sentido torna significancia la crítica realizada en el planteamiento del problema a la mal llamada “teoría práctica”, que se gestó en aquellos años, en donde esta sólo terminó siendo una pormenorización de la fases o momentos de la intervención (Montaño, 2012).

En torno a los nuevos elementos teóricos rescatados de la cotidianidad, la investigación se permite destacar a la inclusión de planteamientos tomados desde los postulados de Humberto Maturana, tales como la comprensión del legítimo otro y las conversaciones distintas. También en relación con los nuevos elementos hallados, se encuentra el llamado a generar conocimientos específicos y fundados en materia indígena, en donde estudios teórico-metodológicos permitirían saldar las fronteras culturales existentes.

- Elementos metodológicos de la Intervención Profesional

La investigación permite concluir que la única forma metodológica o la única metodología materializada en la realidad procesional actual es el Enfoque Operativo de la Metodología del Trabajo Social.

En relación también al Enfoque Operativo se hace necesario revisar la crítica planteada al enfoque, crítica que apunta a cuestionar la génesis bajo la cual fue concebida esta metodología, en donde se otorga un tratamiento de la realidad como si esta fuese un proyecto social, lo que redundaba en un tratamiento aséptico sobre la realidad, siendo esta forma de posicionarse frente a la realidad del todo positivista. La investigación en este sentido puede concluir que la creación e implementación de este enfoque durante las dictaduras militares resultaba de toda lógica, pero su mantenimiento a más de dos décadas de finalizados estos procesos, resulta absolutamente anacrónico y atemporal, en donde hoy por hoy la intervención social exige innovaciones y avances que son coartados por el enfoque operativo.

En lo que respecta a las perspectivas metodológicas, las que han sido halladas en la intervención profesional actual son: perspectiva positivista, dialéctica y funcionalista. La investigación permite concluir que la opción más generalizada en las intervenciones cotidianas se relacionan con la perspectiva funcionalista, y en donde una vuelta a los postulados de Netto (Borgianni y Montaña, 2000), permite comprender que la actuación bajo esta perspectiva responde también a la actuación bajo una lógica positivista.

En este mismo sentido emerge el concepto creado del “Tecnócrata como referente conceptual de la intervenciones”, en donde este es entendido como un profesional que responde casi única y exclusivamente a criterios de eficiencia y eficacia institucional. También emerge una nueva forma de comprender las lógicas bajo las cuales se articulan las actuaciones profesionales, que resulta del todo novedosa pues no estaba considerada en los marcos comprensivos de la investigación. Esta concepción insta a definir a la primera de estas lógicas como una lógica normativa, en donde el supuesto principal de ella es el deber ser, o llamado a ser, pudiendo ser entendida esta también como una llamamiento moralizante o idealista. La segunda de las lógicas es en contraposición con la primera la lógica situada o contextual, donde se rescatan las particularidades de los contextos intervenidos para determinar las formas procedimentales, metodológicas y teóricas de proceder frente a la realidad.

También es posible concluir que existen intervenciones que han sustituido las metodologías de intervención y las perspectivas metodológicas por procedimientos pormenorizados de acción emanados desde las instituciones o desde la política social vigente. Encontrando estos procedimientos un paralelo evidente en la llamada “teoría práctica” (Montaña 2012).

En el ámbito de la formación metodológica emerge la necesidad de entregar mayor relevancia a la sistematización, como herramienta metodológica de investigación validada. Esto al amparo de criterios de oportunidad, pertinencia y factibilidad, de desarrollar sistematizaciones en contextos de ejercicio profesional activo y directo. En contraste con la dificultad de materializar investigaciones en el ejercicio profesional directo.

En torno a los elementos que implican un desafío para la profesión en términos metodológicos, se halla la propuesta que pretende superar la histórica desconexión de flujo saberes entre la realidad micro social y la realidad macro social. Vale decir, la propuesta intenta posibilitar el impacto de los saberes producidos en la aplicación de la política social, en los niveles macro sociales, donde se diseñan y evalúan las políticas

sociales. La propuesta consiste en la generación de interfaces, que actúen como moderadoras de los conocimientos que se producen en la realidad micro social a fin de que estos puedan ser considerados y ponderados en la realidad macro social.

También en este sentido surge la imperativa necesidad de que el Trabajo Social asuma su rol protagónico en torno a la generación de políticas sociales, debiendo para esto incluir en los contenidos de pregrado, contenidos relacionados a la forma en que se toman las decisiones en estos niveles. Todo lo que a fin de cuentas no haría más que redundar en la generación de políticas sociales más acordes a las realidades con la que se enfrenta la profesión en lo cotidiano.

Bibliografía

- * Aylwin, Jiménez y Quezada. “Enfoque operativo de la Metodología del Trabajo Social”, Santiago, Chile. 1976, 1999.
- * Bogdan, R. y Taylor, S. “Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados”. Editorial Paidós. Barcelona, España. 1986.
- * Borgianni y Montaña. “Metodología y Trabajo Social hoy en debate” Sao Paulo, Brasil. Cortez, 2000.
- * Castañeda, Lobos, Saavedra y Urquieta. “Lógicas de Intervención Profesional en Trabajo Social, una experiencia de reflexión colectiva”. Valparaíso, Chile. 2005
- * Castañeda y Salamé. “Perspectiva histórica de la formación profesional en Chile”, en Revista Electrónica de Trabajo Social UdeC. Concepción, Chile. 2010
- * Castañeda Patricia. “Intervención Social Reflexiva para Trabajo Social: Propuesta Metodológica.” Revista chilena de Trabajo Social N° 1. Santiago, Chile, 2011.
- * Kisnerman Natalio. “Introducción al Trabajo Social”. Buenos Aires, Argentina. Editorial Hvmánitas. 1981.
- * Martínez María José. “Modelos Teóricos del Trabajo Social”. Murcia, España. Espacio. 2005.
- * Matus, Quezada, Rodríguez y otros. “Perspectivas Metodológicas en Trabajo Social”, ALAETS-CELATS. Santiago, Chile. 2001
- * Montaña Carlos. “La relación teoría-práctica en el Trabajo Social: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y postmoderna.” Córdoba, Argentina. 2012.
- * Moix Martínez Manuel. “Teoría del Trabajo Social”. Madrid, España. Editorial Síntesis. 2006.
- * Quiroz Mario. “Fundamentos teóricos y epistemológicos del Trabajo Social”. Concepción, Chile. Proyecto de docencia N° 00-083, 2000.
- * Saavedra, J. (2014). Discursos de la intervención social en Chile: rupturas y continuidades biopolíticas a partir de la liturgia presidencialista (1981-2010) (Tesis Doctoral). Valdivia: Universidad Austral

“Derechos Humanos y Pobreza: La realidad de los habitantes pehuenche de la comunidad de Callaqui en la comuna Alto Biobío”

Daniela Andrea Astroza Parra **
Daniela Teresa Carrasco Plaza **
Isaac Francisco Ruiz Muñoz **
Alejandra Andrea Sepúlveda Neira **

Resumen

La pobreza es entendida como un fenómeno multidimensional que afecta considerablemente todos los ámbitos de la vida de los seres humanos; asimismo, se perfila como el más grave problema de derechos humanos a nivel mundial. En Chile el 14,4% de la población se encuentra en situación de pobreza, sin embargo dicha cifra se ve particularmente acentuada al considerar el origen étnico de los habitantes de alguna comuna o localidad en particular. En la comuna Alto Biobío un 49,1% de su población vive en situación de pobreza, además un 76,87% de la población total comunal se autodefine como Mapuche –esto último, porque la Ley Indígena no reconoce a los Pehuenche como una etnia-. Tales antecedentes dejan de manifiesto la estrecha relación existente entre la pertenencia a una etnia y la probabilidad de ser pobre.

La presente investigación centra su propósito en conocer el significado de pobreza de los habitantes pehuenche de la comunidad de Callaqui en la comuna de Alto Biobío, abordando tres derechos humanos fundamentales de segunda generación: salud, educación y trabajo, razón por la cual el estudio utiliza como marco referencial el Enfoque basado en derechos humanos y el Enfoque de desarrollo humano.

La metodología desarrollada para dicho fin fue de tipo cualitativa, con una profundidad de estudio exploratorio, basada en el paradigma fenomenológico, determinándose una muestra discriminativa de tipo lógico e intencionada la cual debía cumplir con los siguientes criterios de inclusión: a) ser residente de la comunidad Callaqui, b) auto-identificarse como miembro de la etnia pehuenche, c) tener más de 18 años de edad y d) un miembro del grupo familiar en edad escolar. Cabe destacar que existió indistinción de sexo, razón por la cual se entrevistaron hombres y mujeres.

Los resultados de la investigación sugieren que los habitantes pehuenche entrevistados construyen el significado de pobreza desde el ámbito personal, familiar y comunitario, destacándose principalmente como origen de la situación de pobreza la escases y poco acceso al recurso hídrico. Asimismo, es importante señalar que dicho significado no fue directamente relacionado con la falta de recursos económicos, sino más bien, con la carencia de los medios para obtenerlo, sean estos la oportunidad de acceder a educación, acceso a puestos de trabajo con remuneraciones dignas y un adecuado sistema de salud, entre otros.

Palabras clave: *pobreza, derechos humanos, pehuenche, Alto Biobío.*

Abstract

Poverty is understood as a multidimensional phenomenon that significantly affects all areas of life of humans and is emerging as the most serious human rights problem worldwide. In Chile, 14.4% of the population lives in condition of poverty, however this figure is particularly pronounced when considering the ethnic origin of the inhabitants of any particular municipality or locality. In the commune Alto Biobío, a 49.1% of its population lives in poverty and a 76.87 % from this locality define themselves as "Mapuche" -because the Ley Indígena N°19.253 does not recognize of the population pehuenche like an indigenous group-. Such history makes clear the close relationship between ethnicity and the likelihood of being poor.

This research focuses his purpose in knowing the meaning of poverty in the habitants pehuenche in Callaqui community, in Alto Biobío considering three fundamental human rights of second generation: health, education and work, which is why the study used the human rights approach and the human development approach.

The methodology developed for this purpose was qualitative, with a depth of exploratory study, based on the phenomenological paradigm, determining a sample discriminating intentional logical type which should meet the following criteria: a) be a resident of the Callaqui community, b) self-identify as a member of pehuenche, c) be 18 years old or more d) a household member in school.

The research results suggest that pehuenche live the poverty from the dimension personal, family and community, emphasizing primarily as the source of the scarcity poverty and poor access to water resources. It is also important to note that this meaning was not directly related to the lack of economic resources, but rather, with the lack of means to obtain it: the

opportunity to access to education, access to jobs with decent wages and adequate health care, among others.

Key words: *Poverty, Human Rights, pehuenche, Alto Biobío.*

Planteamiento y Fundamentación del problema

La ONU (1995) define pobreza como *-la condición caracterizada por una privación severa de necesidades humanas básicas, incluyendo alimentos, agua potable, instalaciones sanitarias, de salud, vivienda, educación e información.* Asimismo, la Iniciativa Pobreza y Desarrollo Humano de la Universidad de Oxford (OPHI) concluye que si bien la mayoría de los países del mundo define el concepto de pobreza considerando de forma directa la variable ingreso, son *-los mismos pobres quienes definen la pobreza de forma mucho más amplia, incluyendo indicadores, tales como falta de educación, falta de acceso a la salud, entre otros.*

Desde dicha perspectiva, la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos –dependiente de la ONU– afirma que la pobreza es *“causa y producto de las violaciones de los derechos humanos, por ende la pobreza es el más grave de los problemas de derechos humanos en el mundo. En tanto, los vínculos entre los derechos humanos y la pobreza son evidentes: las personas a las que se les deniegan los derechos –las víctimas de la discriminación o la persecución, por ejemplo– tienen más probabilidades de ser pobres. Y la pobreza afecta todos los derechos humanos: por ejemplo, los bajos ingresos pueden impedir el acceso de las personas a la educación, un derecho -económico y social lo que a su vez inhibe su participación en la vida pública, un derecho -civil y político y su capacidad para influir en las políticas que los afectan.*

Se tiene conocimiento que el fenómeno de la pobreza afecta aún más a los grupos sociales considerados más vulnerables de la población, tales como las mujeres, los niños, la tercera edad y especialmente, a los pueblos originarios, por esta razón países de todo el mundo centran sus esfuerzos en generar políticas públicas y sociales que puedan combatir y reducir las cifras de la pobreza; sin embargo se tiene presente que los avances en materia económica y social que se han gestado en el país no han sido suficientes para derrotar la pobreza.

En términos reales, se estima que más de dos millones de chilenos

viven en situación de pobreza, siendo Alto Biobío la comuna más pobre del país, en la cual un 49,1% de su población –en su mayoría perteneciente a la etnia pehuenche- vive en situación de pobreza

La relación entre pobreza y pertenencia a una etnia indígena es preocupante considerando la situación de dicha comuna, puesto que Chile votó a favor de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Originarios y además, ratificó en el año 2008 el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, es por esto último que la presente investigación sustenta su propósito en conocer el estado de cumplimiento de los derechos humanos de los habitantes pehuenche de la comunidad de Callaqui en la comuna Alto Biobío, considerando tres derechos humanos de segunda generación, siendo estos educación, salud y trabajo, además del significado de pobreza que tienen ellos con respecto a tales derechos; esto último considerando que históricamente el Trabajo Social ha sido sindicada como aquella profesión que busca la superación de la pobreza, ya que el Trabajador Social debe velar por el bienestar social de las personas y además, conducir los cambios estructurales para conseguir la transformación social y alcanzar finalmente, la justicia social.

Marco Referencial

La discusión teórica realizada aborda el Enfoque basado en Derechos Humanos y Desarrollo Humano ya que ambos –comparten la preocupación por los resultados necesarios para mejorar la vida de las personas, pero también por la mejora de los procesos. Están centrados en las personas y por eso reflejan un interés fundamental porque las instituciones, las políticas y los procesos tengan la mayor participación y la cobertura más amplia posible, respetando la capacidad de todos. El objetivo del desarrollo humano es el disfrute por todas las personas de todas las libertades fundamentales, como la de tener la posibilidad de atender las necesidades físicas o de evitar las enfermedades prevenibles. También incluye las oportunidades para mejorar en la vida, como las que brindan la escolarización, las garantías de igualdad y un sistema de justicia que las aseguren” (ONU, 2006).

El Enfoque basado en los Derechos Humanos es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos

humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo (ONU, 2006).

Además, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2007) indica que “un Enfoque basado en los Derechos Humanos utiliza la legislación de los derechos humanos como un marco para el logro de la reducción de la pobreza. Lo hace por medio de la aplicación de los valores intrínsecos (la no discriminación y la participación, entre otros) y los principios básicos de los derechos humanos en la planificación, implementación, monitoreo y evaluación de los programas y proyectos para la reducción de la pobreza”.

Metodología

La investigación responde a un estudio de tipo cualitativo de carácter exploratorio desde la perspectiva del paradigma fenomenológico ya que los objetivos apuntan a conocer el significado de pobreza y profundizar en tres áreas determinantes: salud, educación y trabajo.

Se trabajó con una muestra de tres hombres y siete mujeres, los cuales pertenecen a la comunidad de Callaqui, se autoidentificaban como parte de la etnia pehuenche, mayores de 18 años, donde al menos uno de los integrantes del grupo familiar se encontraba en edad escolar.

Se realizó un muestreo discriminativo de tipo lógico e intencionado. La selección de la población se realizó por criterios de factibilidad de contactos y accesibilidad. La técnica de recolección de datos utilizada por el equipo investigador fue entrevista en profundidad, la cual fue conducida en base a los cuatro ejes que aborda la investigación, siendo estos educación, salud, trabajo y el significado de pobreza.

A fin de garantizar la calidad de la investigación se consideraron los criterios de: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Resultados

En relación a los resultados obtenidos por el equipo investigador, realizado en base a un análisis que consideró tanto las dimensiones como subdimensiones de cada una de las variables a estudiar: Educación, Salud, Trabajo, Significado de pobreza y discriminación se puede señalar que:

- Educación

Los habitantes de Callaqui cuentan con acceso a la educación obligatoria en la comunidad como fuera de ésta, cuentan con elementos facilitadores como el servicio de transporte y la modalidad de internado. Es importante señalar que padres y madres dicen tener menor nivel educacional que sus hijos y haber tenido mayores dificultades para culminar sus estudios, al igual se vislumbra diferencias en el nivel educacional entre hombres y mujeres, siendo estas últimas quienes cuentan con menos niveles cursados.

Dos problemáticas identificadas en ésta área son la deserción escolar de algunos menores y el consumo excesivo de alcohol. En relación al enfoque multicultural en el sistema educacional, se identifica la presencia de éste a través de monitores interculturales y horas pedagógicas dedicadas a la enseñanza del chedungún. Más aún los entrevistados señalan que los contenidos entregados son insuficientes. Así también, consideran que la entrada de nuevas tecnologías la interacción con personas sin pertenencia a la etnia ha influenciado y afectado la identidad pehuenche de las nuevas generaciones. Creen, además, que tanto el Estado como los diversos gobiernos son los actores responsables de fortalecer la multiculturalidad, quienes no estarían cumpliendo con esta responsabilidad.

En cuanto a instancias de participación, toma de decisiones y autodeterminación, sólo reconocen como instancia participativa las reuniones de apoderado, mientras otra parte de los entrevistados no reconoce ninguna instancia de participación; además existe disconformidad con los niveles de comunicación entre la comunidad y los profesionales de la educación. Asimismo se menciona que algunos habitantes de la comunidad no estarían haciendo uso de su derecho a participar ya sea por voluntad propia, por falta de información o por falta de instancias adecuadas. Por último uno de los entrevistados señala haber creado y presentado propuesta educativa y no haber sido escuchado por las autoridades competentes. Agregando que planes y programas educativos son diseñados a nivel central sin considerar la opinión de la propia comunidad.

- Salud

Los habitantes de la comunidad de Callaqui cuentan con posibilidad de atención primaria y acceso a medicamentos gratuitos en la posta de la comunidad y con traslado en ambulancia en caso de ser necesario. Más aun no cuentan con farmacia ni especialistas, los cuales sólo se encuentran fuera de la comuna.

Dentro de los centros de salud de la comuna no se utiliza medicina pehuenche, pero se cuenta con una meica o hierbatera quien tiene el reconocimiento de las autoridades competentes. Se debe destacar que los entrevistados consideran importante la implementación de prácticas tradicionales en los centros de salud. Aun así las familias pehuenches prefieren la utilización de medicamentos y tratamientos proporcionados por los profesionales de la salud, dejando el uso de hierbas medicinales como medicina complementaria.

Las instancias de participación y autodeterminación se realizan al interior de la comunidad, las conclusiones y acuerdos tomados en estas instancias no han podido ser comunicadas a las autoridades. Y sólo se reconocen los esfuerzos de los mediadores interculturales para implantar instancias de participación.

Por último, es importante señalar en el área de la salud, que los habitantes de la comunidad de Callaqui no cuentan con servicio de agua potable y tratamiento de excretas, siendo la principal fuente de agua de consumo y actividades diarias la que se obtiene de vertientes, pozos, o bien la repartida por camiones aljibe.

- Trabajo

Al menos uno de los integrantes del grupo familiar en edad de trabajar se encuentra en situación de cesantía, señalando como causa la baja escolaridad y la inexistencia de oportunidades laborales en la comuna.

Los entrevistados también señalan que grandes empresas ubicadas en la zona no dan trabajo o solo cuentan con cupos limitados.

Por otra parte se menciona que suelen obtener contratos por cortos periodos o solo por temporadas, debiendo emigrar a la zona central a la recolección de fruta, para obtener empleo. Lo que además genera mayores gastos, generando inestabilidad e incertidumbre. Mientras algunos optan por trabajar de forma independiente y esporádica.

Quienes señalaron tener o haber tenido trabajo estable y con contrato han tenido la posibilidad de ser capacitados y financiados, mientras quienes se encuentran cesantes señalan que no existen posibilidades de acceder a cursos y talleres de capacitación, lo que a su vez limita la posibilidad de encontrar empleo.

Actualmente se mantiene la práctica de actividades económicas y tradicionales de subsistencia, asociado al cultivo de vegetales y hortalizas, crianza de caprinos, ovinos y porcinos, lo cual es utilizado principalmente para el autoconsumo ya que la producción a mayor escala se ve limitada por la escasez de agua, sin embargo algunos venden una pequeña parte de sus cultivos para obtener ingresos económicos. Al igual, se mantiene la recolección de avellanas y del piñón, siendo este último de más difícil acceso.

- Discriminación

Los entrevistados reconocen instancias de discriminación dentro de los centros educacionales, manifestando que esta afectaría la identidad y sentido de pertenencia de los niños y jóvenes con la etnia pehuenche. Por otra parte se reconoce que los episodios de discriminación han disminuido a través de los años.

En el ámbito de la salud, las respuestas de los entrevistados son dispares, quienes sí reconocen episodios de discriminación lo relacionan con el nivel educacional del afectado o con la pertenencia a la etnia pehuenche.

Y en el área de trabajo, se desprende que la mayoría de los entrevistados/as no han sido víctimas de discriminación por su origen étnico. Es importante destacar que las entrevistadas señalan que sus cónyuges trabajan en igualdad de condiciones que aquellos que no pertenecen a la etnia pehuenche.

Se mencionan dos episodios de discriminación, donde se vulneran los derechos de uno de los entrevistados y otro donde hacen notar la diferencia del nivel educativo.

- Significado de Pobreza

Las principales privaciones de los entrevistados se encuentran en las áreas de trabajo; educación; salud; alimentación; recursos naturales; vivienda; acceso a servicios básicos y sociales. No asociaron la situación de pobreza del grupo familiar o de la comunidad directamente al nivel de ingresos

económicos, más bien a las restricciones en su entorno local para acceder a fuentes laborales, educación y capacitación, las cuales son herramientas necesarias para alcanzar bienestar social. Considerando como causa principal de pobreza la falta de nivel educativo y las pocas posibilidades de empleo.

Es oportuno declarar que una mujer, y tres hombres entrevistados trabajan formalmente en Alto Biobío, completaron la educación obligatoria y no se consideran en situación de pobreza.

Como construcción del significado de pobreza, además, se hace referencia al acceso a servicios de salud deficientes y alejados; a la falta de acceso a agua potable, considerado elemento vital para la salud, así también la escasez de éste recurso limitaría el desarrollo de actividades de subsistencia o comercialización de productos cultivables; consumo excesivo de alcohol como obstaculizador en la búsqueda de empleo y superación de la pobreza; falta de alimento, privación importante para algunas familias.

Finalmente se puede señalar que los entrevistados/as reconocen las características de la situación de pobreza en el contexto personal, familiar y comunitario, lo cual les permitió expresar el significado del problema.

Conclusiones

En la presente investigación, la totalidad de los participantes reconocieron el fenómeno de la pobreza en su entorno. El contexto en el cual se posicionaron para expresar el significado que atribuyen a la pobreza es el personal y familiar.

Los habitantes más activos en la organización de la comunidad, o que han ocupado cargos representativos, incluyeron elementos compartidos para expresar el sentido de la pobreza, como por ejemplo, escasez del agua en las vertientes, diferencias en la oportunidad de atención de salud en comparación a Ralco y acceso limitado a los servicios básicos de electricidad y agua potable.

Los entrevistados y entrevistadas atribuyen significados diversos a la situación de pobreza. De acuerdo a sus propias necesidades y a la falta de oportunidades a nivel comunal en las siguientes áreas: educación, trabajo, salud, recursos naturales, vivienda, alimentación y acceso a servicios básicos. El nivel de ingresos económicos y las transferencias monetarias del Estado no surgieron directamente como factores involucrados en la

situación de pobreza de las familias, más bien identificaron la falta de herramientas para generar ingresos, tales como la escolarización, habilitación laboral, escasez de agua para realizar actividades tradicionales que les permitan comercializar productos y acceso a fuentes laborales estables.

Los padres y madres que participaron del estudio consideraron que la educación es una herramienta que permite el desarrollo personal y laboral de sus hijos, ya que facilita el acceso a mejores fuentes de empleo. La educación fue considerada el principal medio para lograr el desarrollo individual y colectivo de la comunidad de Callaqui, además incide en los procesos de toma de decisiones locales y en el acceso al trabajo digno.

La salud fue el derecho humano que menos atribuyeron los habitantes de Callaqui al significado de pobreza, esto puede explicarse desde la perspectiva que da cuenta de acceso a nivel primario y secundario en la cercanía a Villa Ralco, pero se debe tener en consideración que este acceso a salud no es siempre oportuno y en ningún caso culturalmente apropiado, pese a la poca consideración negativa que refieren los entrevistados en este punto.

El significado de pobreza expresado por los habitantes de Callaqui es construido en base a la vulneración en distintos grados de las garantías sociales en las áreas de salud, educación y trabajo, cuya superación se conseguirá a través de la legislación desde un enfoque de Derechos Humanos, siendo este el marco para el logro de la reducción de la pobreza. El progreso en bienestar social de la comunidad de Callaqui y la comuna de Alto Biobío requiere considerar a los habitantes como sujetos de derechos, permitiendo la ampliación de sus capacidades, la contribución y disfrute del desarrollo civil, económico, social y político, donde pueden ser ejercidos sus derechos humanos.

Bibliografía

- * BOGDAN, R. y TAYLOR, S. (1986). “Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados”. Editorial Paidós. Barcelona, España. Pág. 16.
- * COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. (2006). “Preguntas frecuentes sobre el Enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo”.
- * HERNÁNDEZ, R. et al. (2006). “Metodología de la Investigación”. Editorial McGraw-Hill: México.
- * PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (2007). “Operacionalización de los enfoques basados en los derechos humanos para la reducción de la pobreza, Informe provisorio sobre un proyecto piloto”.

EDUCACIÓN PARA EL OCIO EN PERSONAS MAYORES Y PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA VEJEZ

Javiera Sanhueza Chamorro**³⁶

Resumen

Tradicionalmente la educación ha estado enfocada a dar respuesta a dos necesidades fundamentales, socializar a los nuevos integrantes de una sociedad y proporcionar preparación para la incorporación al mundo del trabajo; quedando excluidas las personas mayores.

Cuando se dice que la educación es un proceso que se desarrolla “a lo largo de la vida” se insiste en un esfuerzo por democratizar los espacios y conocimientos, defendiendo el derecho al reconocimiento de la igualdad de oportunidades para el aprendizaje y el disfrute del ocio, frente a otros grupos de edades.

Palabras claves: Personas mayores, educación a lo largo de la vida, educación para el ocio, participación social.

Abstract

Traditionally education has been focused on answering two fundamental needs, socializing new members of society and to provide preparation for entry into the world of work, being excluded older people.

When it is said that education is a process that develops "along life" insists an effort to democratize knowledge spaces and defending the right to recognition of equal opportunities for learning and enjoyment of leisure compared to other age groups.

³⁶ Socióloga, Master en Gerontología Social Universidad de Granada, España, a cargo de Programa Adulto Mayor, Pontificia Universidad Católica de Chile -Santiago de Chile, jsanhuezac@uc.cl

Keywords: Elder people, long life education, leisure education, social participation.

Antecedentes y estado actual del problema.

Sabemos que la transición demográfica que sufren los países desarrollados y en desarrollo constituye un proceso irreversible.

Los datos demográficos indican que desde la mitad del siglo pasado el mundo ha estado viviendo un verdadero boom de la longevidad, asociado a una mayor esperanza de vida, cambios culturales de la población femenina respecto a la natalidad y la transición epidemiológica³⁷, que ha provocado –ya a inicios de nuestro siglo– que la cantidad de personas mayores de sesenta años, esté alrededor de los seiscientos millones, proyectándose ésta cifra a más del triple para 2050.

Nuestro desafío, en este sentido, como sociedades en general y gerontólogos(as) en particular, será procurar calidad de vida a poblaciones cada vez más envejecidas, cuyas necesidades no sólo se relacionan con la salud y los servicios sociales (García & Troyano, 2006), sino también con el uso del tiempo libre y de ocio, en actividades culturales y de participación social (Colom & Orte, 2011). Aquí es donde la educación social de personas mayores aparece y entra a jugar un papel protagonista como interventor en esta nueva realidad. Sin embargo, para poder actuar, dicha disciplina requiere el cumplimiento de algunos supuestos.

Primero, es necesario haber comenzado un proceso de transformación en las imágenes sociales sobre la vejez, elementos culturales que hasta el momento han relegado a las personas mayores a un segundo plano, a partir del cual se asume su posición pasiva frente a la participación en

³⁷ Proceso de superación de las enfermedades clásicas que diezaban a las poblaciones: la peste, la tuberculosis y la viruela; e irrupción de otro grupo de patologías: el cáncer, las enfermedades cardiovasculares, la diabetes y las enfermedades mentales.

La transición epidemiológica tiene como consecuencia que un mayor grupo de personas logren llegar a edades avanzadas. Sin embargo, surge el problema de costear el tratamiento de enfermedades crónicas de alto costo.

general. Así mismo, en segundo lugar, es necesario que las mismas personas mayores desechen aquellas imágenes que no los motivan para la utilización “con sentido” del tiempo libre.

Frente a este desafío, es necesario, primero, conocer en qué se fundamentan dichas imágenes inmovilistas frente a las posibilidades educativas de las personas mayores; y cuáles han sido las propuestas para la transformación de dicha situación.

Aproximaciones y conceptos desde la gerontología

* Paradigma de la desvinculación social

Para el paradigma de la desvinculación social (también llamado paradigma del desacoplamiento o retraimiento social) (Cumming & Henry, 1962), el retiro es funcional para la sociedad y para el mayor.

Es funcional para la sociedad porque -supuestamente- sólo de esta manera se logran liberar ciertos roles sociales para que éstos pasen a ser ejecutados por personas más jóvenes. Por otro lado, también es funcional para la persona mayor, porque así supuestamente se facilitaría su vida al no haber tantas expectativas sociales sobre él, a la par que se minimizarían los costes sociales y emocionales de la muerte que se avecina.

En otras palabras:

...La sociedad busca una forma ordenada de transferir las responsabilidades y aislar a este sector poblacional de la participación social, mientras que, la persona mayor, busca la oportunidad de retirarse de las demandas de la sociedad para contemplar sosegadamente el significado de la vida y la muerte. De esta manera, el aislamiento se convierte en algo aceptable y una conducta adaptativa (Sánchez, 200, p. 82-83).

Así, el paradigma de la desvinculación social, conlleva a una inevitable disminución de la interacción social entre las personas que envejecen y el resto de las personas del medio social al que pertenecen, aislándolos de la participación social, incluyendo la educativa.

Por otro lado, las imágenes sociales sobre la vejez también son determinantes, y se definen a partir de los elementos que constituyen su tiempo y espacio social. En este sentido, durante casi toda la historia de occidente se ha valorado la juventud sobre la vejez, a la cual se la ha caracterizado negativamente (Bowd, 2003; Mchugh, 2003; Fealy, Lyons, McNamara & Treacy, 2012), salvo momentos excepcionales en que se la ha relacionado con la experiencia y la sabiduría (De Beauvoir, 1970; Sánchez, 2000).

Respecto a esto último, se podría afirmar que dichas concepciones se han radicalizado en la sociedad de nuestro tiempo –con algunas diferencia entre sociedades “individualistas” y “colectivistas” (Zhou, 2007), o según las condiciones básicas de vida a las que pueden aspirar las personas mayores en distintas regiones del globo según nivel de desarrollo (Yun & Lachman, 2006)-, dado que hoy se asume que con los años el saber no se acumula, sino que, muy por el contrario, caduca (Martínez, Morgante & Remorini, 2008).

En una sociedad basada en el trabajo y el consumo, lo “productivo” domina (Gastron & Lacasa, 2009), por lo que todo aquello que encierre el peligro de alejar a los individuos de la potencia física y mental, es considerado como una “enfermedad”.

En nuestra sociedad, dicha imagen se centra principalmente en una supuesta incapacidad general de las personas mayores. En este sentido, según Sánchez (2000) los prejuicios contenidos en la “gerofobia”:

...(Están)...basados en la edad cronológica y en las características que se entiende acompañan a la cohorte de edad mayor, tales como: aumento en fragilidad, problemas crónicos de salud, incapacidad física o mental, recursos financieros inadecuados, pérdida de las relaciones, entre otras.

Este conjunto de ideas terminan por constituir para las personas mayores, un estigma que les imposibilita participar satisfactoriamente en la sociedad (Goffman, 2006).

Así, el retiro de las personas mayores del mundo del trabajo es tomado como sinónimo de “ya no hacer nada” y, por lo tanto, “ya no ser nadie” socialmente. Se supone que no son socialmente activos ni participativos (Browne, Kendig & Minichiello, 2000), por lo que tampoco se ve el sentido de continuar con un proceso educativo

Cabe destacar que muchas veces dichas concepciones estereotipadas incluso son compartidas por los profesionales que dan asistencia a personas mayores (Valdivieso, 2003), situación que pone en peligro el trato digno y la calidad de la atención.

Muchas veces, las afirmaciones estereotipadas contenidas en las imágenes sociales sobre la vejez, se convierten en profecías autocumplidas dentro de las vidas de las personas mayores (Baker, Coté, Deakin, Horton, 2008), frente a lo cual, la aceptación y no cuestionamiento de los mitos, prejuicios y estereotipos, sólo garantiza la repetición conservadora de lo instituido (Cherry & Palmore, 2008; Lentini et al., 2008).

* Paradigma del envejecimiento activo.

Ahora, independientemente de la gran aceptación que por muchos años tuvo el paradigma de la desvinculación social, rápidamente surgieron críticas que cuestionaban la presunción de que el retiro fuera inevitable, funcional, universal e inherente a la vejez, dada la existencia de muchas personas mayores que, de hecho, nunca se desvinculaban.

Se cuestiona que el retiro sea beneficioso, tanto para la sociedad como para el individuo, y -en contraposición- se sostiene que es la sociedad la que gradualmente obliga a las personas mayores a retirarse de la vida social activa, no siendo en ningún sentido un proceso deseado. De esta manera, el paradigma de la desvinculación comienza a ser visto como una mera “...justificación para excluir a la población mayor de la participación social y para ocultar las fallas del Estado en proveer servicios para esta población” (Sánchez, 2000, p. 84).

Primero se habló de envejecimiento saludable o “con éxito”, “satisfactorio”, “óptimo”, “positivo” (Fernández-Ballesteros, 2011); teorías que hacían referencia a un quiebre y a una nueva concepción de multidisciplinar de vejez y envejecimiento centrada-fundamentalmente- en el bienestar y en la funcionalidad física y cognitiva.

Si bien también proviene del campo funcionalista, el paradigma del envejecimiento activo (Havighurst, 1961) se sitúa en las antípodas del paradigma anterior, argumentando que el envejecimiento normal implica el mantenimiento de las actitudes y actividades habituales de la persona y no una desvinculación universal inevitable.

Dado que la imagen propia se vincula a las funciones sociales que la persona desempeña, y en la vejez se experimenta una pérdida de funciones (retiro del empleo y viudez, entre otras), sólo es posible mantener un positivo sentido de sí mismo, sustituyendo la funciones sociales que se han perdido por otras igualmente importantes (Sánchez, 2000). De esta manera, sólo se alcanzará bienestar en la vejez en la medida en que la persona mayor ejecute actividades significativas durante su tiempo libre.

Según este paradigma, el envejecimiento es un proceso en el que se mantienen más o menos intactas las habilidades de la edad adulta de una persona, siendo la desvinculación en la vejez tan sólo el resultado de la falta de oportunidades para las personas mayores. En este sentido, la disminución de la actividad sería una imposición social, y en ningún sentido una necesidad.

El bienestar de las personas mayores y de la sociedad en general, deberá ser resuelto mediante la intensificación de los roles ya existentes, en la vejez, además de la creación de nuevos roles capaces de dar un nivel suficiente de actividad a las personas mayores para que ellos puedan ajustarse a su nueva realidad (Bazo, 1990, Bazo, 1999; Fernández-Ballesteros, 2000; Maiztegui, 2001).

Paralelamente, la mayoría de las declaraciones internacionales y programas dirigidos a personas mayores, adscriben a este paradigma y teorías similares, poniendo como punto central el fomento de la actividad en la vejez (ONU, 2002a, 2002b, 2004, 2006). De hecho, se define el

envejecimiento activo como el *“proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen...”* (OMS, 2002, p.79).

Sin embargo, el rasgo funcional en el cual se articula este paradigma, no hace tan visible la productividad de la persona mayor, enfocando muchas veces la “actividad” como “mantenimiento de la funcionalidad”, cualidad destacada por la ideología oficial en el envejecer.

Es así como desde la gerontología crítica surge un subsistema teórico dentro del envejecimiento activo que pone énfasis en el concepto de “productividad”, pero en un sentido amplio, rechazando la ideología que impera en el estudio y tratamiento de la vejez, pasando a exhortar a las personas mayores para que se conviertan en los creadores de la etapa del ciclo vital por la que transitan.

Es más:

“Contrariamente a los enfoques de envejecimiento ‘activo’, ‘saludable’ o ‘exitoso’, que hacen hincapié en las acciones de las personas mayores teniendo como principal objetivo el beneficio individual, como es el caso, por ejemplo, del ejercicio físico, el envejecimiento productivo apunta a la contribución social de las personas mayores y a la satisfacción de necesidades sociales de importancia. Por lo tanto ‘contribuir’ es la esencia...” (Miralles, 2011, p. 140).

Para este paradigma, las personas mayores, como sujetos sociales, tienen derecho a formar parte de los espacios en los cuales comúnmente se ejercita la ciudadanía activa en la comunidad a la cual pertenecen (Gutiérrez, Osorio, Ríos & Wilson, 2006; Stevens-Ratchford, 2011), lo cual lleva implícito el derecho a participar en igualdad de condiciones en el desarrollo de sus propias comunidades (Miralles, 2011). En este sentido, la “productividad” apunta a un “hacer” creativo que dota de sentido propio a la vida tanto del sujeto como de la sociedad (Díaz-Nicolás, J, Fernández-Ballesteros, R, Molina, M, López-Bravo, M, Schettini, R & Zamarrón, 2011), lo cual exige considerar a la realidad como un espacio intergeneracional de relaciones no estigmatizantes.

Respecto a este último punto, es preciso destacar que la educación de personas mayores –elemento clave de la presente investigación- forma una parte importante de lo que puede llegar a entenderse como productividad en los mayores.

Educación social de personas mayores o “educación a lo largo de la vida”

* Significados de educación social de personas mayores o “educación a lo largo de la vida”

Tradicionalmente la educación ha estado enfocada a dar respuesta a dos necesidades fundamentales: 1) la socialización de los nuevos integrantes de una sociedad (fundamentalmente niños) (Berger & Luckmann, 1968; Durkheim, 1997) y 2) proporcionar la preparación necesaria para la incorporación al mundo profesional y del trabajo; dejando excluidos al grupo de edad constituido por las personas mayores, reproduciendo su “desvinculación social” y la idea de que ellos ya no se encontrarían aptos para cursar este tipo de actividades (García & Egido, 2006).

Siguiendo con el argumento de quienes indican que la desvinculación social de las personas mayores es algo universal e inevitable, hay quienes también señalan la imposibilidad de pensar siquiera la educación para estas edades, justificando esta acción discriminatoria en una supuesta incapacidad de las personas mayores para aprender y hacer cosas nuevas. Frente a estos argumentos equívocos, cuando se habla de “gerontología educativa”, “gerontagogía”, “educación continua”, “educación permanente” (vertiente colectivista), “aprendizaje permanente” (vertiente individualista)³⁸, “educación a lo largo de la vida”, “educación social de

³⁸ Mientras el aprendizaje se refiere a un individuo autónomo, consumidor, responsable de tomar las oportunidades disponibles en el mercado educativo, y, por lo tanto, responsable de sus carencias educativas (visibilizando las desigualdades sociales, como aquellas que surgen a partir de los grupos de edades); la educación hace referencia a políticas públicas de inclusión social.

personas mayores”³⁹, entre otros conceptos, no se está haciendo otra cosa que dar cuenta de un esfuerzo en pos de la democratización de los conocimientos en el conjunto de la sociedad, es decir, defendiendo el derecho de que sea reconocida la igualdad de condiciones y posibilidades para las personas mayores, frente a los otros grupos de edades (Colom & Orte, 2001).

La existencia de esta multiplicidad de conceptos para hablar de un mismo entramado de ideas, está relacionada con el contexto desde donde se piensa este tipo de educación específica y, si bien existe gran cantidad de literatura dedicada a discriminar las sutiles diferencias entre cada uno de estos conceptos, aún persiste un cierto grado de ambigüedad que es necesario tener presente a la hora de abordar esta temática (Apps, 1985; García & Egido, 2006).

Por ejemplo, el primer informe de la UNESCO que comenzó a hablar de “educación permanente” definía este tipo de educación como un instrumento de liberación, pasando los alumnos de ser objetos a sujetos activos del mismo proceso, de la misma forma en que el brasileño Paulo Freire re-pensaba la educación en su libro “Pedagogía del Oprimido”.

En resumen, este tipo de educación constituye un nuevo paradigma educativo, que sólo desde finales del siglo XX comienza a ser parte de las discusiones entre los expertos y la política social.

En la práctica, por muchos años el concepto de “permanencia” o “continuidad” en la educación, se mantuvo relegado a la “educación postobligatoria” y a la “educación para adultos”, es decir, centrada en el individuo y en los problemas de competitividad y competencias laborales que se veía necesario solucionar para el desarrollo económico. En otras palabras, el concepto estuvo –y aún está en parte- al servicio del mercado. El principal objetivo del nuevo paradigma, como ya se ha dicho, es transformar las estructuras educativas, desde el modelo escolarizado hasta la llamada “sociedad del aprendizaje”.

³⁹ No confundir ninguno de estos términos con la “educación de adultos”, tendencia centrada en la alfabetización de adultos, con miras a mejorar la cualificación de trabajadores en situación desventajada y/o población de riesgo (García & Troyano, 2006).

Importancia de la educación para el ocio en las vidas de las personas mayores

Antes que todo es preciso reconocer que las demandas por una mejor “calidad de vida”, que hacen los mayores a los gerontólogos, no radican sólo al mantenimiento de la funcionalidad física y cognitiva, sino también en aspectos sociales, culturales y educativos, en el marco de un envejecimiento productivo. En este sentido, el conocimiento gerontológico sólo tiene razón de ser, si con su “praxis” también se incurre en una práctica social.

Así, tampoco la intervención socioeducativa en mayores debe reducirse a objetivos relacionados con lo físico, psicológico, cognitivo e intelectual, sino fundamentalmente, con lo social y cultural; en función de contrarrestar la desvinculación social sufrida por este colectivo, motivar la participación activa en las comunidades en las que se encuentran insertas y comenzar a propiciar un proceso de cambio en las imágenes sociales sobre la vejez que, como se ha dicho, son fundamentalmente negativas, y en muchas ocasiones, también, autorreferidas (Colom & Orte, 2001; García & Troyano, 2006).

De esta manera, desde la perspectiva gerontológica, la educación social de las personas mayores tiene un objetivo claro:

“La acción educativa en las personas mayores debe centrarse en el contacto, en el logro de lazos en la vida social.

La persona mayor tiende... a la ruptura del lazo social, por lo que uno de los objetivos de la Gerontología Educativa debe ser tanto el evitar dicha ruptura como la devolución de la vida social de los individuos de este colectivo.” (Colom & Orte, 2001, p. 19-20).

Si bien se ha explicitado la relevancia de la temática en la literatura consultada, cabe preguntarse –en lo concreto- de qué manera se ha reconocido la importancia de este cambio de paradigma educativo en miras de lograr la inclusión de las personas mayores.

Efectivamente, es posible observar la sucesión de tres fases en el proceso de implantación de la educación dirigida hacia mayores, como prioridad en el mundo (Lemieux, 1997).

Primero, en 1963 en Estados Unidos se impulsa una iniciativa llamada “Elders Hostels”, focalizada en la realización de actividades culturales dirigidas a personas mayores para el uso del tiempo de ocio, post jubilación. Luego, una década más tarde (1973), se introdujeron ciclos de conferencias universitarias sin evaluación, en 1975 en Toulouse se crean las “Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), para finalizar, en 1985 con programas normados y evaluados de enseñanza universitaria dirigida a mayores.

De esta manera, es posible observar una transición que comienza en el uso significativo del tiempo de ocio post jubilación, para terminar en la creación de programas formativos universitarios, esto, dentro de un continuum dentro del que conviven distintas tipologías de intervención, que van desde la informalidad a la formalidad.

Nuestra sociedad se caracteriza por continuas transformaciones aceleradas. La necesidad de adaptación constante a las nuevas realidades es acuciante y mucho más en el caso de las personas mayores, especialmente si se tiene en cuenta que la preparación recibida en el pasado corresponde a otro momento histórico por lo que ya no es suficiente para desenvolverse con éxito en este tiempo.

Desde aquí, es posible observar que uno de los conceptos que deben manejarse, a la hora de hablar de educación de personas mayores, es el de ciudadanía (Bedmar et al., 2011), palabra que encierra oportunidades para participar en todas las esferas de la vida social; desde el disfrute del tiempo de ocio hasta la participación social comprometida. De qué manera es posible hacer un nexo entre el buen uso del tiempo de ocio y el compromiso social de las personas mayores ¿Existe ese nexo? Si se deja de ver la educación de manera instrumental, y se observa su papel como catalizador del desarrollo humano que, como es sabido, es un proceso inacabado, es posible llegar a la conclusión que su objetivo último es la realización de la persona (aprender a ser) como constructor social (Ponce, 2000).

Uno de los más grandes capitales de los que disponen las personas mayores es el “tiempo libre”, así lo han demostrado variadas investigaciones que han puesto de manifiesto que éste es uno de los ítems en el que las personas mayores reportan mayor satisfacción vital. De esta manera, considerando que en la vejez se suele carecer de otros capitales importantes, como el económico, social y cultural (bajos ingresos, pocas redes sociales significativas y baja escolaridad), no habrá que desaprovechar las potencialidades del tiempo libre.

El tiempo libre puede ser tanto un riesgo como una fortuna dado que, sin la guía adecuada, puede convertirse en un campo estéril. En la medida que el tiempo libre del que disponen las personas mayores sea utilizado por éstas de manera constructiva (Bedmar, García & Montero, 2011) será posible propiciar su participación social y mantenerlos integrados en la sociedad ejerciendo una ciudadanía activa.

De esta manera se entiende el concepto de “ocio” como algo que no sólo se vincula al placer y el disfrute, sino también con la “productividad” concebida en un sentido amplio (Alexandre, Meléndez & Sáez, 1994; García & Hombrados, 2002). De esta manera, existe una estrecha relación entre educación para el ocio y el desarrollo del paradigma del envejecimiento activo-productivo.

En este sentido, la educación para personas mayores debe buscar alternativas de formación especiales: *“mucho más comprehensivas, flexibles e integradoras.”* (García & Egido, 2006, p. 20) y que se centren en las necesidades e intereses propios de las personas mayores, esto, teniendo como supuesto que actividades de ocio impuestas nunca tendrán un sentido significativo para las personas mayores que las ejecuten. El ocio, además, es un factor determinante en la generación de mayores grados de calidad de vida en los mayores (Bowling & Gabriel, 2004), llegando a considerarse una urgente necesidad sociocultural en la actualidad (Cuenca, 2011).

Otras investigaciones apuntan a que la utilización “productiva” del tiempo de ocio está directamente relacionada con la adopción de estilos de vida positivos para la vejez (Adams, 2011). En otras palabras, el envejecimiento

exitoso, la satisfacción con la vida, la calidad de vida en la vejez y el compromiso social, dependen de un ocio con sentido.

Por otro lado, investigaciones realizadas en países nórdicos indican cómo la realización de actividades de ocio en la vejez tiene efectos amplios positivos: tanto sobre la salud y el compromiso social de los individuos envejecidos. Esto, especialmente cuando se trata de personas mayores de 80 años (que tienen mayor tiempo libre). Se demuestra que el desarrollo de actividades asociadas a la actividad física al aire libre, consumo cultural, entretenimiento, crecimiento personal, la amistad, la formación de grupos y productividad creativa y expresiva, son fundamentales para el aumento de los niveles de calidad de vida en la vejez (Parker & Silverstein, 2002; Agahi & Parker, 2005)

El aprendizaje que se puede obtener a través de actividades de educación para el ocio, no apunta, únicamente a la adquisición de conocimientos. Por ejemplo, personas mayores que se encuentran utilizando su tiempo de ocio para cursar iniciativas de educación no formal cuyo objetivo es el uso ordenadores e internet, reportan como “verdaderos aprendizajes” otros ámbitos que salen de los objetivos formales de la actividad: “mantenerse al día”, “adquirir nuevas habilidades comunicacionales”, “mantenerse vinculado con la familia”, entre otros (Gillian M Boulton-Lewis, Laurie Buys, Jan Lovie-Kitchin, Karen Barnett, L Nikki David, 2007).

En otras palabras, el fin último que confieren los mayores a la actividad educativa en esta etapa de la vida, es la inclusión social, como resistencia a una desvinculación social sustentada en imágenes erróneas sobre la vejez. Hablaríamos entonces de un ocio inclusivo donde valores como la aceptación y la pertenencia a la comunidad son reconocidos y apreciados (Cuenca, 2011).

Más allá de los amplios beneficios de la educación para el ocio en la vejez, otras investigaciones se preguntan si existen factores estructurales que puedan incidir en un desigual acceso a la buena utilización del tiempo de ocio, en concreto, si existen elementos que marquen desigualdades de acceso entre personas mayores de más o menos “recursos” (en un sentido amplio) post jubilación (Higgs, Nazroo & Scherger, 2011). En efecto, la anterior investigación indica que aquellas personas mayores con menor capital económico, social y cultural, así como peor estado de salud, tienen

menos hobbies y menor índice de participación en eventos culturales (cine, teatro, ópera, actuaciones de música clásica, museos y galerías).

Finalmente, no sólo el bajo capital incide en las posibilidades de desarrollo del ocio en los mayores, también las ideas estereotipadas sobre la vejez generan un discurso socialmente aceptado sobre lo que pueden y no pueden hacer las personas una vez han cumplido cierta edad, situación que limita las posibilidades de acción dentro del tiempo de ocio que disponen las personas mayores (Wearing 1995). En este sentido, ya en 2010, la “Segunda Encuesta de Calidad de Vida en la Vejez” hablaba de la preocupante distinción entre el tiempo de ocio con sentido y sin sentido en la población mayor, subrayando que el número de personas mayores que participaba en actividades sociales era casi igual el número cuya única actividad de ocio era mirar la televisión.

BIBLIOGRAFÍA

- * Adams, K. (2011). A critical review of the literature on social and leisure activity and wellbeing in later life. *Ageing & Society*. (31)4 683-712.
- * Agahi, N & Parker, M. (2005). Are today's older people more active than their predecessors? Participation in leisure-time activities in Sweden in 1992 and 2002. *Ageing & Society*. 25(6), 925-941.
- * Alexandre, M, Meléndez, J & Sáez, N. (1994). Actividad y tiempo libre en tercera edad. *Revista de Psicología de la Educación*. 14, 5-24.
- * Apps, J. (1985). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós.
- * Baker, J, Côté, J, Deakin, J & Horton, S. (2008). Understanding Seniors' Perceptions and Stereotypes of Aging. *Educational Gerontology*, 34(11), 997-1017.
- * Barnett, K, Boulton-Lewis, G, Buys, L, David, L & Lovie-Kitchin, J. (2007). Ageing, learning and computer technology in Australia. *Educational Gerontology*. 33(3), 253-270.
- * Bazo, M. (1990). *La sociedad anciana*. Madrid: Ediciones Siglo Veintiuno.
- * Bazo, M. (1999). *Envejecimiento y sociedad: Una perspectiva internacional*. Madrid: Médica Panamericana.
- * Bedmar, M, García, J & Montero, I. (2011). Ciudadanía activa y personas mayores: Contribuciones desde un modelo de educación expresiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-13.
- * Berger, P & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- * Bourdieu, P. (2002). *La Distinción* (M. Del Carmen Ruíz de Elvira, Trans.). Buenos Aires: Taurus.

*Bowd, A. (2003). Stereotypes of Elderly Persons in Narrative Jokes. *Research on Aging*, 25(1), 3-21.

* Bowling, A & Gabriel, Z. (2004). Quality of life from the perspective of older people. *Ageing & Society*. (24)5, 675.691.

*Browne, J, Kendig, H & Minichiello, V. (2000). Perceptions and consequences of ageism: views of older people. *Ageing & Society*, 20(03), 253-278.

* Colom, A & Orte, C. (2001). *Gerontología educativa y social*. En A. Colom, A & Orte, C (Eds.), *Gerontología educativa y social: Pedagogía social y personas mayores* (pp. 17-39). Palmas: Universitat de les Illes Balears.

*Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de educación social. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 47, 25-40.

*Cumming, E & Henry, W. (1962). Growing Old: The Process of Disengagement. *American Sociological Review*, 27(4), 561-562.

*Cherry, K & Palmore, E. (2008). Relating to Older People Evaluation (ROPE): A Measure of Self-Reported Ageism. *Educational Gerontology*, 34(10), 849-861.

* Davey, J. (2002). Active ageing an education in mid and later life. *Ageing & Society*. 22(1), 95-113.

De Beauvoir, S. (1970). *La Vejez*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana S.A.

* Díaz-Nicolás, J, Fernández-Ballesteros, R, Molina, M, López-Bravo, M, Schettini, R & Zamarrón, M. (2011). Productivity in old age. *Research on Aging*, 33(2), 205-226.

* Durkheim, E. (1997). *La Educación Moral* (M. L. Navarro, Trans.). Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

- * Fealy, G, Lyons, I, McNamara, M & Treacy, M. (2012). Constructing ageing and age identities: a case study of newspaper discourses. *Ageing & Society*, 32(01), 85-102.
- * Fernández-Ballesteros, R. (2000). *Gerontología social*. Madrid: Pirámide.
- * Fernández-Ballesteros, R. (2011). *Envejecimiento saludable*. Congreso sobre envejecimiento: La investigación en España, Madrid, 9 -11 de marzo, (Paper)
- * García, J & Egido, I. (2006). *Aprendizaje permanente*. Orcoyen: EUNSA Ediciones Universidad de Navarra S.A Pamplona.
- * García, M & Hombrados, M. (2002). Intervención psicosocial con personas mayores: Los talleres de ocio como recurso para incrementar su apoyo social y control percibidos. *Intervención Psicosocial*. (11)1, 45-58.
- *García, A & Troyano, Y. (2006). *Docencia universitaria de calidad para personas mayores en el espacio europeo de educación superior*. REU: Revista de Enseñanza Universitaria, (27), 33-41.
- * Gastron, L & Lacasa, D. (2009). La percepción de cambios en la vida de hombres y mujeres, según la edad. *Población y sociedad*, 16 (1), 3-27.
- * Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- * Gutiérrez, E, Osorio, P, Ríos, P & Wilson, C. (2006). *Adulthood mayor: contexto + subtexto*. Santiago, Chile: Observatorio Social del envejecimiento y la vejez. Corporación Años.
- * Havighurst, R. (1961). Successful aging. *The Gerontologist*, (1), 8-13.
- * Higgs, Nazroo & Scherger. (2011). Leisure activities and retirement: Do structures of inequality change in old age? *Ageing & Society*. 31(1), 146-172.

- * Lázaro, Y. (2009). Aprender disfrutando: Una experiencia de ocio para adultos mayor en la Universidad. *Revista Mal-ESTAR e Subjetividade*. 9(3), 751-782.
- * Lemieux, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores: Enseñanza e investigación* (García, J, Giménez, D, Ramos, C, Sánchez, A & Sánchez, M. Trans.). Bilbao: IMSERSO.
- * Lentini, D, Ruíz, M & Scipioni, A. (2008). Vejez e imaginario social. *Revista Electrónica de Psicología Social*, 6(16), 1-12.
- * Maiztegui, C. (2001). *Las personas mayores y nuevos roles sociales*. En Colom, A & Orte, C (Eds.), *Gerontología educativa y social: Pedagogía social y personas mayores* (pp. 41-55). Palmas: Universitat de les Illes Balears.
- * Martínez, M, Morgante, M & Remorini, C. (2008). ¿Por qué los viejos? Reflexiones desde una etnografía de la vejez. *Revista Argentina de Sociología*, 6(10), 69-90.
- * Mchugh, K. (2003). Three faces of ageism: society, image and place. *Ageing & Society*, 23(2), 165 -185.
- * Mingorance, A. (2008). El tiempo libre de las personas mayores a través de la animación sociocultural representado como “educación formal no escolarizada”. *Revista Iberoamericana de educación*, 45(6), 1-2.
- * Miralles, I. (2011). Envejecimiento Productivo: Las contribuciones de las personas mayores desde la cotidianidad. *Trabajo y Sociedad*, 1(16), 137-161.
- * OMS. (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 37(2), 74-105.
- *ONU. (2002a). *Envejecimiento productivo: El trabajo voluntario de las personas mayores*. 4. Recuperado el 01 de junio de 2012, de <http://www.un.org/spanish/envejecimiento/newpresskit/productivo.pdf>

- * ONU. (2002b). *Plan de Acción Internacional Madrid sobre el Envejecimiento*. Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, Madrid, 12 de abril, (Paper).
- * ONU. (2004). *Modalidades de examen y evaluación del Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento, 2002*. Comisión de Desarrollo Social 42° período de sesiones Resolución 42/1, 4. Recuperado el 15 de mayo de 2010, de <http://www.un.org/spanish/events/olderpersons/2006/documents.html>
- * ONU. (2006). *Principales acontecimientos en la esfera del envejecimiento desde la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Informe del Secretario General, 45. Recuperado el 15 de mayo de 2010, de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentacion/biblioteca/registro.htm?id=52072>
- * Parker, M & Silverstein, M. (2002). Leisure activities and quality of life among the oldest old in Sweden. *Research on Ageing*. 24(5), 528-547.
- * Ponce, A. (2000). La educación en y para el ocio en personas mayores. Un programa de acción. *Pedagogía Social*. (4), 163- 180.
- * PUC. (2010). Chile y sus mayores. Resultados de la segunda encuesta de calidad de vida en la vejez. Santiago: PUC.
- * Sánchez, C. (2000). *Gerontología social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- * Stevens-Ratchford, R. (2011). Longstanding Occupation: The Relation of the Continuity and Meaning of Productive Occupation to Life Satisfaction and Successful Aging. *Activities, Adaptation & Aging*, 35(2), 131-150.
- * Valdivieso, M. (2003). Sociedad y actitudes incapacitadoras. La visión de los profesionales. *Revista Multidisciplinaria de Gerontología*, 13(4), 285-287.
- * Yun, R & Lachman, M. (2006). Perceptions of Aging in Two Cultures: Korean and American Views on Old Age. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 21(1), 55-70.

* Zhou, L-Y. (2007). What College Students Know about Older Adults: A Cross-Cultural Qualitative Study. *hoEducational Gerontology*, 33(10), 811-831.

DESAFÍOS Y RETOS AL TRABAJO SOCIAL FAMILIAR EN NUESTRA AMÉRICA* 40

Xiomara Rodríguez de Cordero**

Resumen

A partir de la construcción teórica aportada por un estudio anterior, denominado *Una propuesta integradora de Trabajo Social Familiar* (Rodríguez, 2008), de la cual se desprenden las ideas de *Trabajo social familiar*, como legado histórico del trabajo social en general; se desarrolló una investigación documental de campo dedicada a revisar la bibliografía de autores críticos latinoamericanos de las ciencias sociales (Lander, 2000; Quijano, 2000; Castro-Gomez y Gosfroguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007; Restrepo, 2007; Huanacuni Mamani, 2012), que apuntan en dirección histórica hacia la decolonialidad del *saber*, del *poder*, del *ser y*, en consecuencia del *hacer*. Los resultados plantean desafíos y retos al Trabajo Social Familiar en Nuestra América que, desde una perspectiva crítica, abren posibilidades para una resignificación interna y externa de este campo específico de actuación hacia un trabajo-social-familiar-comunitario como proyecto educativo decolonial al servicio del colectivo

Palabras clave: Trabajo Social Familiar, decolonialidad, Nuestra América, trabajo social

Abstract.

From the theoretical construction provided by a previous study, called An integrative proposal of Family Social Work (Rodriguez, 2008), by which the ideas of family social work, as a historical legacy of social work in general emerge, they developed a documentary research dedicated to reviewing the literature of Latin American authors of critical social science (Lander,

* Este trabajo es producto de las reflexiones emanadas del Proyecto de Investigación Políticas públicas en familias venezolanas, registrado ante el CONDES-LUZ y adscrito al Centro de Investigaciones en Trabajo Social de LUZ (CITS).

40 40 Conferencia presentada en el Seminario “Los Contextos Familiares del siglo 21: Desafios y Retos” Organizado por el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción.

** Dra. en Ciencias Humanas, trabajadora social, profesora titular de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Zulia (LUZ), Jefa de la Sección de Familia del CITS. Premio PEII-B (2011-13, 2013-15) por el Ministerio del Poder Popular en Ciencia Tecnología, Investigación e Innovación. xiodecor@gmail.com, trabajosocialfamiliar@gmail.com

2000; Quijano, 2000; Castro-Gomez and Gosfroguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007; Huanacuni Mamani, 2012), pointing in the direction of historical decoloniality of knowledge, of power, of being and consequently of doing. The results pose challenges and challenges to Family Social Work in Our America, from a critical perspective, open up possibilities for internal and external redefinition of this particular field of activity toward a family-community-social-educational project work as decolonial service collective.

Keywords: Family Social Work, decoloniality, Our America, social work.

Introducción.

El propósito de esta exposición es promover una reflexión en torno a los desafíos y retos que se le presentan al Trabajo Social Familiar en Nuestra América^{***}. Con este propósito en mente, intentaremos resumir el legado que hemos heredado y, a partir de la provocación de algunos desafíos y retos planteados desde perspectivas críticas descoloniales, vislumbrar las perspectivas para este campo de actuación específico.

Las motivaciones de esta reflexión se encuentran, por un lado, en las construcciones teóricas desarrolladas en una investigación anterior, referida a Una propuesta integradora de Trabajo Social Familiar (Rodríguez, 2008), de la cual se desprenden las ideas de *Trabajo social familiar*, como legado histórico del trabajo social. Por otro lado, en los debates sostenidos en el contexto de la línea de investigación Representaciones, actores sociales y espacios de poder adscrita a la Universidad del Zulia que, siguiendo el camino trazado por autores críticos latinoamericanos de las ciencias sociales, apuntan en dirección histórica hacia la decolonialidad del *saber*, del *poder*, del *ser y*, en consecuencia del *hacer*. Las anotaciones y revisiones bibliográficas realizadas durante estos debates constituyen la base del presente escrito que asume el carácter de una investigación documental de campo.

Trabajo Social familiar como legado histórico colonial.

La idea de trabajo social familiar así como de otros campos de actuación de las ciencias sociales, ha sido construida en el marco del discurso

^{***} El término Nuestra América, es acuñado por José Martí en 1981 para diferenciarla de la América del norte, en este trabajo, alude la idea de la construcción de un trabajo social familiar propio, nuestro americano.

hegemónico de la modernidad, proporcionando un legado histórico asentado en concepciones hegemónicas que homogenizan la realidad con ideas de anormalidad y patología (De Jong (2001), sirviendo de base a una jerarquía disciplinar colonial que permanece arraigada en nuestro imaginario profesional.

Como jerarquía disciplinar Trabajo social familiar tiene una historia, unos saberes, unas prácticas y una cultura que, instituidas desde una visión nomotética, constituyen un legado universal, es decir válido para todo tiempo y todo lugar, sin tomar en cuenta las condiciones particulares del territorio donde se aplica, como por ejemplo este que ha sido denominado Latinoamérica.

Según diversos autores (Quintero, 2004; Pérez, 2005; Moix, 1991; Escartín, 1998), los antecedentes del Trabajo social familiar tiene sus bases en experiencias de atención a familias provenientes de los aportes del movimiento para la organización de la caridad, también conocido como la Charity Organization Society (C.O.S.), cuyo foco de atención era el bienestar familiar.

Creadas en Inglaterra y llevadas luego a EEUU, entre 1857-1869, las COS dieron lugar a un primer enfoque de trabajo con familias instituido a partir de los aportes de Mary Richmond (1861 – 1928), que ha sido denominado psicologista, diagnóstico o individualizante, ya que atiende uno a uno los casos familiares, impregnando nuestras prácticas con la idea de un hacer fuertemente influenciado por los aportes del psicoanálisis y otras corrientes psicológicas.

En estos estudios no se hace referencia al surgimiento de las Settlements Houses o Hull House, casa hogar o refugio, de donde deviene otro enfoque menos conocido y aparentemente antagónico llamado sociologista (Rodríguez, 2008). Este enfoque, impulsado por el trabajo de Laura Jane Addams (1860 – 1935) desde las Settlements house o Hull house, iniciadas en los barrios de Londres hacia 1889 y luego llevadas a Norte América por Addams y otras luchadoras sociales, considera la organización familiar como parte de una comunidad y, por lo tanto se plantea la investigación y el abordaje colectivo partiendo de las condiciones ambientales que brinda el vecindario.

El enfoque sociologista del que hablamos, plantea una crítica al tratamiento individualizado que acompañó el nacimiento de las C.O.S., influenciando la preocupación por el estudio de las condiciones ambientales de las familias y el interés por las teorías e investigaciones sociológicas. Pero, como lo señala Pérez (2005), dado que la orientación

funcionalista era predominante en esa época; se imponen las nociones de división social del trabajo, así como los conceptos de organismo social, equilibrio normativo, disfunción y mecanismos de inadaptación que proporcionaron la base teórica para fortalecer los diagnósticos familiares y las funciones de adaptación institucionales por parte de profesionales de trabajo social.

A pesar de que, ambos enfoques surgen casi paralelamente, es la tendencia psicologista la que prevalece. Contrariamente Richmond en su libro *Diagnóstico Social* publicado en 1917 (traducido en 2005), advierte sobre la necesidad de complementar el trabajo casuístico de las COS con el trabajo comunitario de las *settlements house*.

El trabajador del *Settlement* está continuamente valorando la causa y efecto de los sucesos acaecidos en el vecindario y, a través de su constante experimentación destinada a obtener una mejor actitud cívica, llega a desarrollar una suerte de capacidad intuitiva de la posibilidad de realización de los planes. La combinación de esta capacidad de los trabajadores de los *Settlements* y de la formación en análisis y deducción de los trabajadores de las COS se traduciría en un trabajo conjunto mucho más estrecho del que ahora hacen. (Richmond, 2005.:348).

Sin embargo, no fue casual que en aquel momento inicial del Trabajo social familiar, los aportes de Addams fuesen ignorados. Se trataba de establecer la atención adaptativa de las familias desde el entramado institucional capitalista, como parte de un saber heredado de la modernidad, con su impronta hegemónica en los desarrollos posteriores y actuales de este campo de actuación. Otra explicación la encontramos en Miranda (2003), cuando señala que las posiciones de denuncia enarboladas por Adams en contra de la primera guerra mundial, de la discriminación hacia la población negra, inmigrantes, mujeres y otras poblaciones excluidas le valió el más completo oscurantismo por parte de los centros de poder.

Desde esta preeminencia del enfoque psicologista, Trabajo social familiar alcanza su momento de avance, cuando obtiene la influencia de los paradigmas sistémico, cibernético, del poder y los recursos familiares, ecológico, evolutivo y constructorista entre otros signando una multiplicidad de orientaciones que aún se mantienen, identificando bases teóricas y caracterizando prácticas concretas en diversos contextos.

Siguiendo la clasificación efectuada en la referida investigación anterior, desde las ideas sistémicas, que consideran a las familias como parte de un conjunto de elementos en interacción hasta las construcciones intersubjetivas; pasando por la cibernética de primer y segundo orden, donde se pone el acento en el papel del observados; las relaciones de poder en el ámbito familiar, lo que incluye los recursos internos y externos, las fortalezas y la resiliencia; las condiciones del ambiente ecológico social y la temporalidad que acompaña la evolución de la vida familiar conforman perspectivas para abordar el trabajo con familias.

Los desarrollos de las diferentes orientaciones señaladas, nos han proporcionado un conjunto de saberes relativos a aspectos psicológicos, estructura, organización y dinámicas de la vida familiar, así como descripciones patológicas según los espacios de actuación profesional (Escartín, 1998).

En la actualidad todos estos enfoques comienzan a desembocar en tendencias integradoras, entre las cuales se identifican la perspectiva psico-social (Monasterios, 1987; Bernel y Jonson, 1997), de Convergencia (Quintero, 2004) y Ecosistémico (Platone, 2002) todos con posibilidades de desarrollo en variados contextos profesionales. Seguramente existen otras tendencias emergentes en los espacios locales que merecen ser visibilizadas con el mismo rango de las anteriores, quedando como una tarea pendiente.

En síntesis, tenemos un campo de actuación surgido desde la práctica del trabajo social, que cuenta con teorías, métodos, objetos de acción y producción de saberes propios ganando autonomía e independencia en su accionar. Por lo que pudiéramos decir que Trabajo Social Familiar se encuentra en un momento de fortalecimiento, en el cual se abren compuertas hacia propuestas interdisciplinarias, y multidisciplinarias configurando un campo de acción compartido.

Sin embargo, estos desarrollos resultan insuficientes, cuando son sometidos a la crítica del pensamiento decolonial (Lander, 2000; Castro-Gómez, 2007), denotando la visión universalista, fragmentaria y naturalizadora que desconoce el papel de las familias como protagonistas de su propio devenir.

Los desafíos decoloniales que emanan de Nuestra América.

Delinear los caminos recorridos y por recorrer para Trabajo Social Familiar, en Nuestra América, desde una perspectiva decolonial constituye

un problema de investigación que interpela a este campo de actuación interponiendo múltiples desafíos. Tal como lo señala López Segre (2000), es necesario cuestionar las disciplinas modernas, no porque se quiera negarlas, ni porque se esté planteando su superación por nuevas ideas. Se trata de una ampliación del campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, dado que ésta fue incapaz de abrirse a dominios prohibidos, como las emociones, la intimidad, el sentido común, los conocimientos ancestrales y la corporalidad.

No se trata entonces de seguir dividiendo, sino por el contrario de integrar la consolidación que hoy viene logrando Trabajo Social Familiar, incorporando en su hacer la producción de conocimientos. No es, entonces, la disyunción sino la conjunción epistémica lo que estamos pregonando, sino un pensamiento integrativo en el que la ciencia occidental pueda conectarse con otras formas de producción de conocimientos, con la esperanza de que la educación y las ciencias sociales en general dejen de ser objeto de nuevas colonialidades.

De acuerdo con Maldonado-Torres (2007), la colonialidad está referida a un patrón de poder que surgió como producto del colonialismo moderno, no sólo como subordinación de un pueblo o nación ante la dominación de otro, sino más bien se refiere a la forma como *“el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza”* (:131).

Cuando nos situamos desde la crítica al discurso moderno, neoliberal, colonial, en tanto modelo de pensamiento hegemónico que ha naturalizado las relaciones sociales (Lander, 2000), podemos entender como la construcción del Trabajo Social Familiar, dentro de la lógica disciplinar del trabajo social, se presenta bajo la figura de una evolución del Trabajo Social de Casos con su concepción psicologista individualista, excluyendo o subalternizando cualquier otra configuración histórica.

Y si esto sucede, incluso desde los centros de poder imperial, como se ilustra con el caso de Addams anteriormente señalado, más aun en continente latinoamericano sobre el que aún hoy pervive el pensamiento moderno, neoliberal, colonial con su capacidad para “presentar su propia narrativa histórica como el conocimiento objetivo, científico y universal y a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada -pero igualmente normal- de la experiencia humana” (Lander, 2000: 12)

Así la concepción psicologista individualista como punto de inicio del Trabajo Social Familiar, no sólo persiste sino que, es considerada la única posible, natural y universal. Igualmente sucede con la idea del espacio

institucional como el único validado para el ejercicio, aún cuando desde el mismo método de casos se esgrime la *visita domiciliaria* como estrategia propia de este campo de actuación. Sin embargo la *visita* es concebida dentro del andamiaje institucional como una estrategia más de intervención.

Continuando con la colonialidad, desde esta concepción, ha sido posible hablar de la colonialidad del poder (Quijano, 2000), para referirse a las formas modernas de dominación y explotación; la colonialidad del saber (Lander, 2000), para caracterizar la producción y reproducción del conocimiento y de las formas de pensamiento coloniales; la colonialidad del ser, para describir la experiencia vivida de la colonización que puede ser evidenciada a través del lenguaje y, finalmente, la colonialidad del hacer (Pérez-Jiménez, 2012), para identificar en la cotidianidad las prácticas y acciones sociales de sujetos colonizados.

Este cuestionamiento al carácter moderno-neoliberal-colonial del poder, saber, ser y hacer sobre el continente ha producido una amplia gama de búsquedas de formas alternativas de conocer, que han resultado en el planteamiento de proyectos de emancipación entre los cuales se encuentran las ideas expuestas por Escobar, que se resumen por un lado la resistencia local de grupos de base a las formas dominantes de intervención, y por el otro, la deconstrucción de la modernidad lo que implica su desnaturalización y desuniversalización (Lander, 2000:33).

Estos procesos de desnaturalización y desuniversalización, implican desafíos a ser afrontados desde un pensamiento crítico. En otras palabras, implica someter a discusión la presencia en la cotidianidad de creencias, normas, o comportamientos asentados por la modernidad que se dan por naturales porque siempre ha sido así. Cuando en realidad, al estar asimilados por la modernidad, comportan un hecho histórico cultural eurocéntrico, originado a partir de la interacción colonial, es decir de la relación.

En este orden de ideas, se ha propuesto hablar de la existencia de una episteme de la relación esto es un modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él desde la relación, desde una perspectiva otra, colocada en el lugar de un nosotros. Porque “no sólo se está en la relación, sino que se es en la relación, pues nadie puede ser con prescindencia del otro, así como ese otro es, igualmente, el correlato del yo.”(Montero, 2004:49).

Como campo relacional, Trabajo Social Familiar se ha desarrollado a partir de relaciones jerárquicas heredadas de la modernidad colonial, pensemos en la imagen del experto que ayuda a las familias, esta imagen tiene una significación en las relaciones culturales, epistémicas, económicas que la

descolonización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas) dejó intactas. Dada esta persistencia colonial, desde posiciones críticas se propone una resignificación hacia relaciones heterárquicas que buscan la decolonialidad.

El pensamiento heterárquico es un intento por conceptualizar las estructuras sociales con un nuevo lenguaje que desborda el paradigma de la ciencia social eurocéntrica heredado desde el siglo XIX. El viejo lenguaje es para sistemas cerrados, pues tiene una lógica única que determina todo lo demás desde una sola jerarquía de poder. Por el contrario, necesitamos un lenguaje capaz de pensar los sistemas de poder como una serie de dispositivos heterónomos vinculados en red. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007)

Desde esta perspectiva, todos los componentes de la relación tienen iguales condiciones, no se trata de una labor de expertos que anula a los grupos familiares. Por el contrario, se piensa en las familias como expertas de sus propias situaciones contextuales que comparten ideas con otros expertos teóricos y metódicos mediante un diálogo de saberes.

Cuando se habla de diálogo de saberes, no basta con enunciar el término alteridad. Se plantea el desafío de reconocer la visibilización de paradigmas, diferentes al paradigma occidental. Se trata de ...una visualización de los conocimientos subalternizados —sobre todo aquellos de las llamadas ‘sociedades no occidentales’—, y como el cuestionamiento del etnocentrismo epistémico de las ‘sociedades occidentales’, que han deificado la ciencia como forma privilegiada de conocimiento, y su derivación en la tecnología para la intervención en el mundo natural y social. (Restrepo, 2007:301)

Siguiendo a este autor, en su análisis aplicado a la antropología, nosotros nos permitimos aplicarlo al Trabajo Social familiar, podemos decir que los saberes subalternizados y sometidos, especialmente los llamados no occidentales, son subsumidos al ser considerados jerárquicamente inferiores al nivel de científicidad requerido. En este sentido, hablar de diálogo de saberes en nuestra América, desde la perspectiva de la decolonialidad, implica visibilizar esos saberes sometidos por la colonialidad, saberes ancestrales de la población indígena o negra que han resistido o que incluso han generado proyectos de vida orientados a la transformación social. A hablar de los saberes ancestrales, resalta el paradigma comunitario de la Cosmovisión Andina, una manera de ver, sentir, percibir y de establecer relaciones de vida es decir con otras formas

de existencia, desde un lenguaje de relacionamiento (Huanacuni Mamani, 2012).

Según este autor, el paradigma comunitario en oposición al paradigma occidental, es circular cíclico, basado en equilibrio y armonía, Multidimensional, respeta la diversidad. Según este paradigma todo está integrado, es complementario y se basa en la idea de paridad hombre mujer. Se trata de una concepción de carácter integrador en interdependencia con los elementos de la naturaleza. No se concibe al ser humano como separado de la naturaleza, sino formando parte de un sistema con el cual se establecen relaciones de convivencia y armonía. El ser humano forma parte de la tierra como sistema y no al revés, como se concibe en el pensamiento occidental. Se expresa en las creencias, valores, símbolos, prácticas sociales, organización social y política, economía, rituales y mitos. Los saberes se transmiten de manera oral de generación en generación.

Para Huanacuni Mamani (2012), la cosmovisión andina abarca a todos los pueblos que habitan Los Andes: Mapuche, Aymara, Quechua, Kichwa, Colla, Kankuamos, Kogui cada uno desde su propia significación.

Desde esta perspectiva, la recuperación de los conocimientos ancestrales de cada pueblo indígena es indispensable para la liberación, para comprender su mundo de vida familiar.

El reconocimiento de estos diversos mundos de vida familiar abre un debate en torno a los múltiples significados producidos en cada realidad familiar, que lleva a ver a las familias no como objetos de estudio o intervención, sino como actores sociales protagónicos.

La construcción de las familias como actores sociales abre el espacio al desarrollo de capacidades que constituyen ciudadanías emancipadas, aquellas que, según Bustelo (2002), se centran en la inclusión de derechos sociales emancipando a los actores de las limitaciones materiales que asigna la pobreza y de la dependencia de ser asistidos por intervenciones de políticas estatales.

Desde esta perspectiva, las familias como actores sociales, son protagonistas del accionar colectivo que, en tanto vinculados a condiciones culturales, toman y ejecutan decisiones que inciden en la realidad local, enfrentadas a múltiples y contradictorias demandas. Por un lado, debe cumplir con las funciones establecidas por la sociedad, en materia de ciudadanía y servir de vehículo para garantizar la utilización de bienes y servicios que los programas sociales ofrecen. Por el otro, debe dar respuesta a los requerimientos de cada uno de sus miembros, protegiéndolos de las condiciones adversas del medio ambiente y

vinculándolos con los recursos que pueden apoyarlos a satisfacer sus necesidades (Alwin y Solar, 2002).

Sin embargo, este papel protagónico de las familias queda invisibilizado ante la naturalización de la lógica moderno-colonial-capitalista y es que, parafraseando a Maldonado-Torres (2007), en la colonialidad del ser, sólo para las familias es significativa la pregunta de la familia, porque indica esos aspectos que producen una excepción del orden: es como si éstas (las familias) fueran el producto del exceso del ser familia que, en su gesta por continuar siendo y por evitar la interrupción de lo que reside más allá de las familias, produce aquello que las mantendrá siendo, no-familia.

Este término de no-familias, remite a aquellas familias no reconocidas por la denominación colonial de la familia. Algunos autores las denominan familias incompletas (Monasterios, 1987), familias fallidas (Gil Calvo, 2003); incluso, se les califica de disfuncionales y en el imaginario se les hace responsables de los problemas sociales asociados a situaciones de carencia; por ello se justifica que deben ser objeto de intervención.

En consecuencia, para propiciar el papel de las familias como actores sociales protagónicos, suscribimos la propuesta de propiciar una actitud des-colonial sugerida por Maldonado-Torres (2007) cuando nos habla de la decolonialidad del ser, para argumentar la decolonialidad de las familias. Esta decolonialidad implicaría romper con la natural actitud colonial de necesitar el reconocimiento imperial para adquirir un sentido completo de familia.

Desde esta actitud des-colonial, las no-familias no buscan un simple reconocimiento, sino que ofrecen algo y se lo ofrecen a otras no-familias en un movimiento ético solidario. Este movimiento ético entre familias envuelve una paradoja, ya que plantea la suspensión radical del reconocimiento dominante, por los intereses y necesidades de las familias. También sugiere la construcción de relaciones con un sentido de otredad, relaciones cimentadas en otro-paradigma: el de la diferencia.

Este otro-paradigma no es nuevo, ni elaborado con fines científicistas. Procura, más bien, abrir el debate a la comprensión de los encuentros entre las personas desde las mismas diferencias imbricadas en la condición humana; trasladando a las esferas de las incertidumbres e indeterminaciones, los distintos ensamblajes culturales que suceden en los vórtices de las estéticas sociales como acciones sensibles. (Vázquez y Pérez, 2009). Así, la propuesta la decolonial enfrenta la lógica homogenizadora de la modernidad

invitando a pensar en forma crítica la modernidad /Colonialidad y promoviendo la transmodernidad (Dussel, 2007), de acuerdo con las múltiples experiencias de sujetos que sufren de distintas formas la colonialidad del poder, del saber y del ser (Maldonado-Torres, 2007:162).

Sin embargo, las ideas descolonizadoras no pretenden competir por la universalidad del mundo de la modernidad, por el contrario se contextualizan en la realidad del proyecto de país que se pretenda impulsar. En el caso de Venezuela, a partir de la Constitución de 1999, tenemos que se introducen cambios significativos, entre los que interesa señalar el reconocimiento de la pluralidad étnica de la nación, conllevando a la sustitución del término la familia utilizado hasta la constitución de 1961, por familias, para simbolizar la pluralidad y la heterogeneidad de formas de vida familiar.

Así, el diálogo de saberes sólo es posible a través de la decolonialidad del conocimiento y de las instituciones productoras o administradoras del conocimiento. En este sentido, cabe la idea de un proyecto educativo decolonial, que según Pérez-Jiménez (2012), busca desvelar qué pensamos, cómo actuamos, cómo vivimos, por qué hacemos las cosas de una manera y no de otra (:337) como alternativa que critica el carácter jerárquico de las prácticas sociales en los niveles locales según los intereses de los centros de poder capitalista.

¿Podremos asumir un proyecto educativo decolonial?

Aceptar un proyecto educativo decolonial implica, de acuerdo con este autor, algunos retos, entre los cuales podemos resaltar por lo menos 3, reconocer la diversidad, enfocar la transdiscinariedad y propender hacia la transculturalidad. Reconocer la diversidad al concebir la idea de la decolonialidad como invitación al diálogo, y no como una imposición de un grupo iluminado. Requiere la disponibilidad de los sujetos que lo promueven para entrar en diálogo y producir cambios en sus prácticas cotidianas. ...de esta forma, aspira a romper con la lógica monológica de la modernidad. Pretende, más bien, fomentar la transmodernidad: un concepto que también debe entenderse como una invitación al diálogo y no como un nuevo universal abstracto imperial. La transmodernidad es una invitación a pensar la modernidad/colonialidad de forma crítica, desde posiciones y de acuerdo con las múltiples experiencias de sujetos que sufren de distintas formas la colonialidad. (Maldonado-Torres, 2007).

Enfocar la transdisciplinariedad, en el sentido de ir “más allá” de las categorías de análisis y de las disciplinas modernas, no es porque haya que negarlas, ni porque éstas tengan que ser “rebasadas” por algo “mejor”. La palabra “trans” tiene la misma raíz etimológica que la palabra “tres”, y significa, por ello, la trasgresión del dos, es decir, aquello que va más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie. La transdisciplinariedad busca cambiar esta lógica exclusiva (“esto o aquello”) por una lógica inclusiva (“esto y aquello”). (Castro-Gómez, 2007).

Propender hacia la transculturalidad, favoreciendo el diálogo con las culturas aborígenes de donde pueda reconocer la diversidad cultural y reconocerse a sí mismo. Entablar diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado “míticos”, “orgánicos”, “supersticiosos” y “pre-rationales”. (Castro-Gómez, 2007).

Reflexiones finales: Perspectivas contemporáneas en Trabajo Social Familiar.

La existencia del Trabajo Social Familiar en nuestra América ha estado mediada por proyectos neoliberales-modernos-coloniales que han impuesto relaciones de poder jerárquico con su impacto en la significación del ser, el conocer y el hacer. Sin embargo, las críticas a este poder colonial unido a cambios políticos, económicos, culturales abren posibilidades para su resignificación. No se trata de desterrar este legado de teorías, metódicas, instrumentos y cultura profesional ni de desconocer los saberes aportados, sino de reconocer la diversidad de saberes y culturas, tanto en lo externo, mediante prácticas de transculturalidad, como hacia el interior de este campo de actuación, a través de la transdisciplinariedad.

Al interior del Trabajo Social Familiar como disciplina advertimos una configuración integradora que superando los tradicionales métodos de caso, grupo y comunidad incluye elementos de todos a la vez, potenciando los horizontes de esta profesión. Sin embargo, el reconocimiento de la transdisciplinariedad exige abrir posibilidades al conjunto de disciplinas de las ciencias sociales y naturales, bajo el precepto de que este terreno no tiene marca de exclusividad. Igualmente requiere la incorporación de un

tercero, las familias, no como simples receptoras de una ayuda sino como actores sociales protagónicos.

El logro de este propósito pasa por asumir, la resignificación de un trabajo social-familiar-comunitario como proyecto educativo decolonial al servicio del colectivo. Un papel importante en esta tarea, lo ocupa nuestro legado histórico colonial, para descolonizarnos se requiere una actitud decolonial que rompa la naturalidad de las prácticas coloniales y permita la emergencia de una Acción-Investigación, como un elemento indispensable en la cotidianidad.

Bibliografía

- * Alwin, Nidia. y Solar, M. (2002). Trabajo Social Familiar. Santiago de Chile. Ediciones Universidad Católica de Chile. Chile.
- * Bernler y Jonson (1997) Teoría para el Trabajo Psicosocial. Editorial Espacio. Buenos Aires. Argentina
- * Bustelo, E. (2002). Los ejes perdidos de la política social. Revista Papel Político N° 14 septiembre de 2002 (59-84) Disponible en <http://www.javeriana.edu.co/politicas/publicaciones/documents/losejes.pdf>
- * Castro-Gomez, Santiago y Gosfroguel, Ramón (2007). *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre. Colombia.
- * De Jong, E. (Comp.) (2001). La familia en los albores del nuevo milenio. Buenos Aires: Editorial Espacio. Argentina
- * Dussel, Enrique (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Editorial Trotta, Madrid España
- * Escartín Caparrós, María José. (1992) “El sistema familiar y el trabajo social”. Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social. N. 1 (oct. 1992). ISSN 1133-0473, España.
- * Huanacuni Mamani, Fernando (2012). Cosmovisión Andina. En Huanacuni Conjunto de visiones sobre la Postmodernidad. Publicaciones Casa de la Libertad. La Paz, Bolivia.
- * Lander, Edgardo. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- * Maldonado-Torres, N. (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Colombia.

- * Miranda, Manuel (2003). Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI Departament d'Antropologia, Filosofia i Treball Social. Taragona. <http://www.tesisenred.net> (Fecha de defensa: 12-12-2003)
- * Moix, Manuel (1991). Introducción al Trabajo Social. Madrid, España. Trivium. España.
- * Monasterios, Lithya y Rubén (1987). *Estudio del Caso Familiar*. Caracas: Ediciones Merlano C. A. Venezuela
- * Montero, Maritza (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós. (2004). Buenos Aires. Argentina.
- * Pérez-Jiménez, César (2012) Pensar un proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva Ra-Ximhai. Volumen 8 número 2 enero – abril 2012. Disponible en <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/download/33900/30952>.
- * Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES-UCV), Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Venezuela.
- * Restrepo, Eduardo (2009). Antropología y colonialidad. En *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Colombia.
- * Rodríguez, Xiomara (2008), Una propuesta integradora de Trabajo Social Familiar. Trabajo de ascenso al nivel de Titular. Universidad del Zulia. Maracaibo Venezuela
- * Vázquez, Belín y Pérez, César (2009). Nuevas identidades-otras ciudadanías. Revista de Ciencias Sociales, Maracaibo, v. 15, n. 4, dic. 2009. Venezuela.

ASPIRACIONES RESPECTO A LA ADULTEZ MAYOR EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN; UN ESTUDIO DESDE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL.

Gracia Navarro Saldaña**,
Carlos Acevedo Cossio,
Hania Sandoval Cartes

RESUMEN

El presente estudio busca conocer las conceptualizaciones que poseen los estudiantes cuando se les permite generar sus propios significados y dar sentido a su experiencia en relación a los contenidos formales de una asignatura. Se utilizó un diseño cualitativo con alcance exploratorio, mediante la formulación de una encuesta de dos preguntas abiertas, aplicadas a una muestra de estudiantes de segundo año de la carrera de psicología de la Universidad de Concepción (N=34), cuyos datos fueron tratados mediante un análisis de contenidos. Los resultados indican que, al ser llevados la reflexión sobre las experiencias personales en relación a la Etapa de la Adulthood Mayor, los estudiantes son capaces de identificar, previo a la revisión formal de los contenidos, aquellos elementos centrales que componen las tareas de esta etapa del desarrollo, generando, a la vez, el reconocimiento de aquellos factores, protectores y de riesgo, que inciden sobre el desarrollo de un plan de vida.

ABSTRACT

This study seeks to understand the conceptualizations that students have when they are allowed to generate their own meanings and make sense of their experience in relation to the formal content of a subject. It was used a qualitative exploratory scope, through the formulation of a survey of two

open questions, applied to a sample of students in the second year of a degree in psychology from the Universidad de Concepción (N=34), whose data were treated by a content analysis. The results indicate that, to be brought reflection on personal experiences regarding Adulthood Stage Major, students are able to identify, prior to the formal review of the contents, those core elements of the tasks of this stage development, generating, in turn, recognition of those factors, protective and risk, which impact on the development of a life plan.

INTRODUCCIÓN

Una de las consecuencias más importantes que han traído la globalización y el desarrollo tecnológico, en el ámbito educativo, es la tendencia al alineamiento en base a parámetros internacionales, que plantean nuevos desafíos y dejan al descubierto un vacío en cuanto a las estrategias con las que cuentan los docentes al momento de poner en práctica lo que éstos estándares exigen. Los modelos de enseñanza constructivista, junto a los modelos educativos por competencias y todas las iniciativas que se orientan a la armonización de los currículos universitarios se ven enfrentados a una realidad en la que, quienes son los encargados de organizar y apoyar el desarrollo de su estudiantes, es decir, los docentes, no poseen claridad respecto a los conceptos o los mecanismos en que estos modelos deben ser llevados a cabo (Gómez y Guerra, 2012). Estos esfuerzos deben llevarse a cabo en niveles de integración que abarquen todos los estratos de las instituciones educativas, comenzando con el compromiso de sus directivos e incluyendo a cada actor que participa de la formación de estudiantes en la educación superior, ya sea jefe de carrera, docente investigador o personal auxiliar de la casa de estudios que complementa, con su función pedagógica o administrativa, la educación y el proceso de socialización del estudiante.

En este contexto, se vuelve relevante dotar de nuevas herramientas a cada uno de estos actores que componen el sistema educativo, para lo que se han elaborado diversas iniciativas que, desde hace algún tiempo, han venido adoptándose en pos de satisfacer esta necesidad de desarrollar nuevas competencias docentes (Sáenz-Lozada, Cárdenas-Muñoz y Rojas-Soto, 2010; Villagrana, 2013). Así, surge como un elemento clave, para los

sistemas de educación formal, el desarrollo de estrategias innovadoras que permitan al docente adecuar sus métodos de enseñanza a las exigencias actuales, en base a los hallazgos científicos que se reportan desde las propias experiencias educativas.

Teorías implícitas del estudiante

Es desde esta perspectiva que, en la presente investigación, se consideran las teorías implícitas que poseen los estudiantes de segundo año de psicología, respecto a la adultez mayor, como un elemento que se puede transformar en una guía y orientación para el docente, al momento de establecer la planificación de su asignatura y la didáctica que utilizará para el abordaje de los contenidos que tienen que ver, desde la Psicología del Desarrollo, con el estudio del Ciclo Vital.

Para establecer, entonces, algunas estrategias básicas que permitan generar aprendizajes significativos en este tema en particular, es necesario definir, primeramente, qué son las teorías implícitas. En este estudio, se entenderá por Teoría Implícita aquel “conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias” (Pozo y cols., 2006, p. 64).

Las teorías implícitas son representaciones mentales que operan como condicionantes en el procesamiento de la información y así determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información. Las restricciones que imponen las teorías implícitas tienen que ver con principios subyacentes tanto a ellas como a las teorías científicas, que son, por lo tanto, los que se deben modificar para que se operen verdaderos cambios conceptuales. Estos principios son, según los autores, de tres órdenes: epistemológicos, ontológicos y conceptuales. Los epistemológicos se refieren a supuestos implícitos sobre las relaciones entre nuestro conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus

procesos de adquisición y cambio; los ontológicos, remiten al tipo de entidades desde los que se interpreta el conocimiento y los conceptuales refieren a formas de estructuración y organización de los conceptos de las teorías (Pozo, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998).

Las teorías implícitas tienen un carácter teórico en tanto son representaciones de naturaleza abstracta, estable y, en cierto grado, independientes del contexto. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad que, en tanto implícitas, permanecen inaccesibles a la conciencia, pero poseen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Pozo, 2001 y Rodrigo, 1993, citado por Vogliotty y Macchiarola, 2003).

Teorías implícitas sobre adultez mayor.

Las personas utilizan las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa (Pozo, 2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo, 1997). Desde esta perspectiva, las teorías implícitas sobre la adultez mayor que poseen los estudiantes, están constituidas por las propias experiencias de interacción que han vivido con personas en esta etapa y mediadas por las construcciones culturales que se transmiten públicamente respecto al rol y las características que posee un adulto mayor en la sociedad.

En cuanto a los elementos compartidos culturalmente, Cerquera, Melendez y Villabona (2012), señalan que son diversos los estereotipos que se socializan sobre el envejecimiento. Por un lado, a partir de la asociación que se hace de la juventud con la salud, la belleza, la inquietud, las ganas y la fuerza; se relaciona la vejez con la desidia, la inactividad, la pobreza y la enfermedad; a pesar de cifras internacionales que aseguran que más del 90% de los miembros del grupo etario entre 60 y 75 años no presentan ningún tipo de discapacidad. A esto, se suman evidencias acerca de que la vejez es considerada como la peor época de la vida, ya que el individuo es

considerado como menos competente, menos inteligente y más frágil que el joven o el adulto (Bennet y Eckman, 1973, citado por Molina, 2000).

Por otro lado, Serpa y Ramírez (2009), en un estudio con mujeres en la adultez mayor, encontraron que gracias a la revolución sexual, las mujeres mayores ya no se sienten atadas a las normas y patrones de comportamiento que durante épocas ejercían una presión cultural sobre su conducta, y que, entre otras cosas, condicionaron la expresión de su sexualidad, permitiendo un reencuentro con su femineidad madura. Lo anterior se confirma en el estudio de Cerquera, Meléndez y Villabona (2012), quienes identificaron estereotipos positivos relacionados con la sexualidad en las mujeres mayores, caracterizados principalmente por la creencia de una vida sexual plena y satisfactoria, ya que para ellas el placer, el deseo y el sentirse amadas, valoradas y respetadas no sufre ningún cambio con el paso de los años.

Para la comprensión de lo expuesto anteriormente es útil considerar la visión de Tajfel (1972), en cuanto a que los estereotipos son las creencias compartidas de que determinados rasgos son característicos de un grupo social, junto al significado emocional y valorativo que estos rasgos implican. Un estudio publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, citado por Sánchez, 2004), se refiere a la forma en que los “estereotipos negativos de la vejez influyen en determinados aspectos de la salud mental de la población anciana, de forma que acaban convirtiéndose en profecías autocumplidas para muchas personas mayores” (p.9). Sin embargo, tal como lo menciona cautelosamente Molina (2000), los estereotipos poseen cierta varianza a través del tiempo, por lo que la influencia cultural que se ejerce sobre las teorías implícitas de los individuos, es susceptible a cambios que son relevantes de considerar al momento de considerarlas como contexto de aprendizaje de un grupo.

Sobre el aprendizaje

Para seleccionar adecuadamente las estrategias de enseñanza que se utilizarán en el estudio de una asignatura –en particular, en este estudio, la asignatura de Ciclo Vital II-, es necesario, primero, tener nociones claras sobre cómo se genera el aprendizaje. Al respecto, López-Vargas y Basto-Torrado (2010), señalan que “el acto de aprender es un proceso que se

realiza tanto de forma intraindividual como interindividual, sobre la base de códigos, sistemas simbólicos y significantes compartidos. Los productos de aprendizaje se configuran, por lo tanto, como una construcción común sobre la base de procedimientos cognitivos y de tramas de significados compartidos y negociados” (p. 279). Esto implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje se genera en la medida en que la realidad de un individuo, sus experiencias, conocimientos y emociones, encuentran un lenguaje común con un otro que es capaz de ampliar, complementar o modificar sus significados o esquemas previos.

Desde este punto de vista, siguiendo lo planteado por Vigotsky (1988), aprendizaje no equivale a desarrollo -en el sentido piagetiano o eriksoniano-; sin embargo, el aprendizaje organizado de ciertos elementos, que tienen que ver con las características particulares de cada etapa del ciclo vital, se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje, cobrando un sentido ulterior, al tratarse de aprendices que reflexionan en base a sus experiencias personales, haciendo primero una evaluación de su vida, para luego adquirir los elementos teóricos que darán sentido a su propio proceso de desarrollo.

MÉTODO

Características de los Participantes

Se realizó un muestreo por conveniencia que incluyó a 34 estudiantes universitarios, 25 de ellos Mujeres y 9 hombres, de entre 19 y 21 años de edad, que se encuentran cursando la asignatura de Ciclo Vital II, correspondiente al segundo año de la carrera de Psicología en la Universidad de Concepción.

Instrumento

Para la recolección de los datos utilizados en este estudio, se utilizó el instrumento evaluativo diagnóstico diseñado para los contenidos de Ciclo vital referentes a la Adulthood Mayor de la carrera de Psicología en la Universidad de Concepción. La evaluación diagnóstica consistió en una aplicación grupal, pares de estudiantes seleccionados al azar, de un instrumento de análisis a dos preguntas de respuesta breve. Se

presentaron en total 19 informes que correspondieron a los textos analizados, las preguntas que se plantearon para el tratamiento de la temática fueron:

1. Identifique a un adulto mayor que usted conozca y que considere un modelo para su propia vejez y describa sus características.
2. Qué tendría que hacer usted hoy, para llegar a ser como esa persona mayor en su adultez mayor.

Plan de análisis

Se llevó a cabo un análisis de texto en el que se establecieron, mediante la aplicación del software Atlas.Ti 7, la identificación de categorías correspondientes, primero, a las características que posee el adulto mayor ideal para el estudiante y luego, a los comportamientos y estrategias que le permitirían alcanzar aquella adultez mayor ideal. Estas categorías fueron expuestas a un análisis descriptivo de frecuencia porcentual para la determinación de las teorías implícitas que poseen los estudiantes respecto de la Adultez Mayor.

RESULTADOS

Tal como se muestra en la Tabla 1, al ser llevados la reflexión sobre las experiencias personales, los estudiantes son capaces de identificar, previo a la revisión formal de los contenidos, algunos elementos centrales que componen las tareas de la etapa del desarrollo correspondiente al Adulto Mayor, manifestando sus teorías implícitas sobre esta etapa.

Tabla 1. Teorías implícitas que poseen los estudiantes sobre la adultez mayor ideal.

Categoría	N	%
Realiza actividades para mantenerse saludable (caminatas, lectura)	18	94,7%
Mantiene vínculos afectivos sanos con la familia, hijos y nietos y amistades.	18	94,7%
Conserva su independencia física y económica.	13	68,4%
Realiza actividades placenteras y en beneficio de los demás.	11	57,9%
Es considerado como sabio y culto por los otros.	10	52,6%
Conserva la vida en pareja como un factor importante (vida sexual activa).	8	42,1%
Se siente satisfecho con las metas cumplidas en su vida y enfrenta adecuadamente la muerte (propia y de los demás).	9	47,4%

En la Tabla 1, se muestran las categorías obtenidas del análisis de los 19 reportes que se obtuvieron de los grupos de estudiantes. Se puede observar un alto nivel de incidencia especialmente en las primeras dos categorías. La primera corresponde a *realiza actividades para mantenerse saludable*, dentro de las que se incluyen variables de actividades físicas como deportes, alimentación y controles médicos; y actividades intelectuales como lectura, el desarrollo de juegos de ingenio o el ejercicio académico (enseñanza o estudio). La segunda categoría corresponde a *mantiene vínculos afectivos sanos con la familia, hijos y nietos y amistades*, en la que se encuentran elementos como el desarrollo de un apego seguro en las relaciones y la trascendencia hacia las generaciones posteriores (hijos y nietos), orientadas como variables que pueden determinar el nivel de apoyo que recibirá el adulto mayor en caso de necesidad.

Otros elementos que aparecen como relevantes para los estudiantes corresponden a la categoría de *conserva su independencia física y económica*, en la que se destaca la capacidad de satisfacer las propias necesidades biológicas, autoabastecerse y disponer de recursos para recrearse (viajes, etc.); *realiza actividades placenteras y en beneficio de los demás*, en la que se incluyen la participación en actividades de beneficencia y de organización social; *es considerado como sabio y culto por otros*, que implica un reconocimiento a la salud mental y a la capacidad de transmitir los conocimientos y la propia experiencia adquirida a través de la vida; *conserva la vida en pareja como un factor importante*, la capacidad de mantener una relación estable y reconfortarse en la compañía de otro, dando valor a la actividad sexual como elemento de satisfacción y realización en la adultez mayor, se transforma en un indicador de vida saludable integral; *se siente satisfecho con las metas cumplidas en su vida y enfrenta adecuadamente la muerte*, ante la experiencia de la muerte de seres queridos y amigos, se relaciona con la capacidad de mantenerse sano emocionalmente ante los cambios del organismo, la inminencia de la muerte y valorar la valoración de las experiencias vividas.

A la luz de estos hallazgos las categorías encontradas en el análisis a la segunda respuesta, expuestas en la Tabla 2, implican el reconocimiento de aquellos factores, protectores y de riesgo, que inciden sobre el desarrollo de un plan de vida, en base a las características ideales de la adultez mayor identificadas previamente.

Tabla 2. Teorías implícitas que poseen los estudiantes sobre comportamientos y estrategias para el logro de la adultez mayor ideal.

Categoría	N	%
Realizar actividad física y mantener una alimentación sana.	14	73,7%
No realizar conductas de riesgo, o abuso de sustancias.	9	47,4%
Aprender a ser autosuficiente y valorar los propios logros.	13	68,4%
Cultivar los vínculos afectivos, familiares y sociales.	12	63,2%
Participar en la comunidad y preocuparse por otros.	9	47,4%
Ejercitar constantemente las facultades cognitivas.	7	36,8%
Aceptar y adaptarse a cada etapa del ciclo vital.	8	42,1%

Aquellos comportamientos o estrategias que los estudiantes identifican como medio para lograr llegar a una adultez mayor ideal, corresponden a categorías que implican una revisión a sus conductas actuales y a una proyección de sus consecuencias. Así, destaca *realizar actividad física y mantener una alimentación sana* como un elemento central para conservar una buena salud hasta la adultez mayor e implica, en la mayoría de los casos, hacerse conscientes del tipo de alimentos que se consume. También relacionado con la salud, pero de menor incidencia, surge la categoría *no realizar conductas de riesgo, o abuso de sustancias*, en la que se señala el nocivo pero común uso del alcohol y cigarrillos como principal riesgo, tanto por el deterioro al organismo como por la posibilidad de sufrir algún tipo de accidente bajo los efectos de estas drogas.

Como parte del plan de vida que se gesta en la proyección hacia el logro de la adultez mayor ideal, se presenta el *aprender a ser autosuficiente y valorar los propios logros*, que en algunos casos implica el desarrollo profesional, la capacidad de desarrollarse en un trabajo y obtener logros y reconocimiento por ello, además de los recursos económicos que permitan la independencia. En cuanto a *cultivar los vínculos afectivos, familiares y sociales*, se refiere como el logro de relaciones estables en el tiempo y la apertura y tolerancia empática hacia los seres queridos.

Otras categorías que aparecen como relevantes, corresponden a *participar en la comunidad y preocuparse por otros*, es decir, prepararse para lograr ser un aporte a la sociedad, generando oportunidades de emprendimiento personal y social hacia el bien común, abriendo espacios que permitan al individuo como adulto mayor, ocupar un lugar de influencia en el que

desenvolverse y participar; *ejercer constantemente las facultades cognitivas*, que implica desarrollarse al menos en el estudio de una disciplina, seguir formándose continuamente y elaborar el pensamiento crítico, poner en práctica el potencial intelectual y, en términos prácticos e inmediatos para el estudiante, lograr con éxito una carrera profesional; Finalmente, *aceptar y adaptarse a cada etapa del ciclo vital* se menciona como un mecanismo de regulación de la experiencia que permite verificar un desarrollo sano y un tránsito normativo hacia la adultez mayor, considerando que cada etapa tiene ciertas crisis que enfrentar y requiere el despliegue de habilidades que se configuran como componentes afectivos necesarios para el logro de la realización, en la última etapa del ciclo vital.

CONCLUSIONES

Al ser llevados la reflexión sobre las experiencias personales, los estudiantes son capaces de identificar, previo a la revisión formal de los contenidos, aquellos elementos centrales que componen las tareas de esta etapa del desarrollo, generando, a la vez, el reconocimiento de aquellos factores, protectores y de riesgo, que inciden sobre el desarrollo de un plan de vida.

El espacio que se genera en el diálogo sobre las expectativas, las teorías implícitas y las aspiraciones sobre la adultez mayor, parece poseer un efecto homologador acerca de cuáles son las condiciones necesarias para enfrentarse a esta etapa con las habilidades que permitan vivenciarla de una manera óptima. Así mismo, se abre la posibilidad de establecer un recorrido lógico, desde el estado de desarrollo actual hasta la última etapa del ciclo vital, que apunta hacia la consecución y mantención de dichas habilidades. Es relevante notar que el ejercicio de proyectar la propia vida en base a los ideales personales, permite identificar el importante rol que cumplen los otros en el bienestar personal, tanto en un nivel pragmático, como en el plano afectivo.

Estos hallazgos aparecen como un indicador de que el uso de ciertas estrategias de enseñanza podría llevar al estudiante a valorar el estado de su propio desarrollo en cuanto a las tareas del ciclo vital que ha logrado alcanzar, permitiéndole desplegar y potenciar las herramientas que posee para enfrentar la vida y facilitando la adquisición del conocimiento teórico que se espera que obtenga en su área disciplinar. Surge, entonces, la

posibilidad de desarrollar una estrategia de enseñanza que apunte, desde la responsabilidad social, hacia la formación integral de profesionales que reconozcan sus propias necesidades y, en un plan de vida coherente con esto, sean capaces de conciliarlas con las necesidades de los otros para orientar sus esfuerzos hacia el bien común.

BIBLIOGRAFÍA

- * Cerquera Ara Mercedes, Meléndez Carolina y Villabona Claudia, "Identificación de los estereotipos sobre envejecimiento femenino, presentes en un grupo de mujeres jóvenes", *Pensamiento Psicológico*, 1, 2012, 77-88.
- * Gómez Viviana y Guerra Paula, "Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?", *Estudios Pedagógicos*, 1, 2012, 25-43.
- * López-Vargas Brenda Isabel y Basto-Torrado Sandra Patricia, "Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva", *Educación y Educadores*, 2, 2010, 275-291.
- * Molina Jose Antonio, "Estereotipos hacia los ancianos. Estudio comparativo de la variable edad", *Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 3, 2000, 489-501.
- * Pozo Juan Ignacio: "Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne", Morata, 2001, Madrid.
- * Pozo Juan Ignacio: "Las nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos", Editorial Graó, 2006, Barcelona.
- * Pozo Juan Ignacio y Gómez Crespo M.A.: "Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico", Morata, 1998, Madrid.
- * Sáenz-Lozada María L., Cárdenas-Muñoz María L. y Rojas-Soto Edgar, "Efectos de la capacitación pedagógica en la práctica docente universitaria en salud", *Revista de Salud Pública*, 1, 2010, 425-433.
- * Sánchez-Castillo Claudia P, Pichardo-Ontiveros Edgar y López R. P., "Epidemiología de la obesidad." *Gaceta Médica de México*, 2, 2004, 3-20.
- * Serpa Fonnegra María de la Paz y Ramírez Bojacá Édgar Eduardo, "Sexuality and Menopause: A Study in Bogotá (Colombia)", *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1, 2009, 85-98.
- * Tajfel Henri: "La catégorisation sociale", En S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, Larousse, 1972, Paris.
- * Vigotsky Lev, "El Desarrollo de las funciones superiores", Editorial Grijalbo, 1988, España.

* Villagrana Adriana, “Cooperación Iberoamericana, formación docente y TIC en educación”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 2013, 29-44.

* Vogliotti Ana y Macchiarola Viviana: “Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes”, en ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior, Rio Cuarto, Argentina, 2003.

CAMBIOS FAMILIARES CONTEMPORANEOS: EL REFLEJO DE LAS RELACIONES FAMILIARES EN EL ESPACIO DOMÉSTICO Y SU CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA VISITA DOMICILIARIA EN EL TRABAJO SOCIAL⁴¹

Valentín González Calvo^{**42}.

“La casa es un estado del alma”. Gaston Bachelard

RESUMEN

La historia del Trabajo Social está vinculada a la Visita Domiciliaria, ésta precede a la propia disciplina. La Visita Domiciliaria de la que proviene el TS tiene su origen en las prácticas religiosas. De otra parte, la historia de la familia está vinculada a los espacios domésticos que han habitado a lo largo del tiempo. La propuesta de este artículo está orientada a revalorizar y resignificar la Visita Domiciliaria como técnica y acto profesional genuino. Se propone visitar más para comprender que para juzgar evitando quedar atrapados en la función de control social delegado. A través de la Visita Domiciliaria se puede hacer un análisis del espacio doméstico desde una perspectiva fenomenológica y constructivista, apercibiéndose de las huellas que dejan las relaciones familiares e intentando hacer una lectura de la narrativa espacial, no solo para comprender sino también para intervenir.

PALABRAS CLAVES: Visita Domiciliaria, Trabajo Social, Narrativa, Espacio Doméstico.

⁴¹ Conferencia presentada en el Seminario “Los Contextos Familiares del siglo 21: Desafíos y Retos” Organizado por el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción.

^{42**} Trabajador Social. Lic. Sociología. DEA en Sociología. Mag. Orientación Familiar. Mag. en Arteterapia. Mag. Tanatología. Profesor Titular EU en la Universidad Pablo de Olavide. Sevilla(España).Trabajador Social. Sociólogo. Mag. Orientación Familiar. Mag. Arteterapia. Mag. Tanatología. Prof. Titular EU Universidad Pablo de Olavide. Sevilla(España).

Abstract

"The history of Social work is linked to the home visit, it precedes the discipline itself. The home visit which comes from the TS has its origin in religious practices. On the other hand, family history is linked to the domestic spaces that have inhabited over time. The proposal of this article aims to valorise and give a new meaning the home visits as a technique and genuine professional Act. Intends to visit more to understand that to try avoiding getting caught up in the social delegate control feature. Through the home visit can make an analysis of the domestic space from a phenomenological and constructivist perspective, warning habiles prints that leave family relationships and trying to do a reading of spatial narrative, not only to understand but also to intervene."

Keywords: Home visits, Social work, narrative, domestic space.

1. Acerca de la visita domiciliaria

La Visita Domiciliaria quizás sea el acto profesional más idiosincrático del Trabajo Social y una de las intervenciones más genuinas de los/as trabajadores/as sociales a lo largo de toda su historia. Si por algo somos reconocidos los trabajadores/as sociales es por visitar a los usuarios y a sus familias en su propio domicilio⁴³. La Visita Domiciliaria precede a la propia profesión, y de alguna manera marca el origen de la misma. Antes de ser Asistentes Sociales fuimos Visitadoras Amigables o Visitadoras de Pobres.

La Visita Domiciliaria en el Trabajo Social está vinculada al origen religioso y caritativo de la profesión. Para los creyentes, se dice que la primera

⁴³Algunas precisiones terminológicas necesarias: Vivienda: término en sentido administrativo que implica valor de uso con reconocimiento interno y externo; Casa: edificio habitado por personas; Morada: la residencia continua en un mismo lugar; Hogar: lugar donde antaño se encendía en fuego, hogar hacer referencia a la vida en familia; Domicilio: residencia legal con una importante carga administrativa y pública.

visitadora fue la Virgen María⁴⁴ cuando visitó a su prima Isabel, ya mayor y embarazada, para prestar ayuda y cuidados. De otra parte, la religión cristiana en sus Bienaventuranzas dice “*Bienaventurados los misericordiosos porque ellos alcanzarán la misericordia*”(Mt5:3-12). Se entiende por misericordia (de *misere*: necesidad, y *cor-cordis*: corazón, *ia*: hacia los demás), el sentimiento de pena y compasión por los que sufren, y el impulso a ayudarles o aliviarles. Así mismo se describen como Obras de Misericordia del buen cristiano: *Visitar a los enfermos, dar de comer al hambriento, vestir al desnudo, redimir al cautivo...* Estas obras enumeradas suenan muy cercanas a las primeras denominaciones preprofesionales del Trabajo Social: Visitadora de Pobres, Visitadoras de Presos, Visitadoras Amigables, Voluntarias Visitadoras. Junto a ello hay que destacar alguna de las siete Obras Espirituales que señala el cristianismo: *Enseñar al que no sabe, dar buen consejo al que lo necesita, corregir al que yerra, consolar al que sufre...* que conecta con ese espíritu en el origen (y no tan solo en el origen) del Trabajo Social.

La visita domiciliaria en la religión cristiana (en sus distintas variantes), ha sido considerada como un instrumento de primera magnitud para la evangelización predicación y apostolado, intentando salvar las almas de los visitados llevándoles la fe y la palabra de Dios, y para los visitantes como obras para alcanzar la salvación.

No solo el Trabajo Social surge a raíz del influjo religioso, también la Enfermería tiene ese mismo origen y vinculación con la Visita Domiciliaria, aunque esta última toma toda la herencia de la visita médica que data de muchos siglos atrás. Tanto los monjes limosneros, las visitadoras de pobres, como las seglares beguinas⁴⁵ son los vestigios históricos de la ayuda al prójimo necesitado, menesteroso, pobre y enfermo bajo el influjo de la religión. Estas figuras aludidas, fueron las precursoras de lo que luego fueron profesiones social y académicamente reconocidas.

⁴⁴Hay una tradición popular y un ritual cristiano por el cual la imagen de la Virgen María sigue visitando a los hogares actualmente. La llamada Asociación de la Medalla de la Medalla Milagrosa, reconocida por el Vaticano desde 1909 por la cual una estatua de la Virgen de pequeñas dimensiones visita a las familias pasando de casa en casa y realizándose entorno a ella, ritos y oraciones durante su estancia en el domicilio.

⁴⁵Antecedentes de las enfermeras actuales, grupo de mujeres seglares que atendían a enfermos en su domicilio, organizadas por el sacerdote Lambert le Bègue en Lieja.

La impronta religiosa no ha dejado de influir en el Trabajo Social a lo largo de su historia, la secularización del Trabajo Social se fue produciendo progresivamente, si bien quedan rémoras de ese introyecto iniciático y fundacional, del que no es fácil desprenderse. Abrazar la técnica o las ideologías y contraideologías, han sido rumbos tomados no siempre con éxito para secularizar totalmente al Trabajo Social.

De otra parte, la historia de la familia está vinculada a la historia de sus moradas; sabemos del origen de la familia por el estudio de las formas de habitar. Los vestigios arqueológicos de poblados, ciudades, casas, templos... así como de los enseres de sus habitantes, nos narran, la forma de vivir y de concebir las relaciones de los grupos humanos de antaño. La evolución de la familia queda retratada en los habitáculos que le dan cobijo, y estudiando la historia de estos comprendemos la historia de la familia.

Si la historia de las familias queda ligada a los lugares que habitaron, la historia del Trabajo Social está vinculada también al acto de visitar a las personas y familias atendidas en su espacio doméstico; así, la familia, el espacio doméstico habitado y el Trabajo Social están indisolublemente unidos.

Para el Trabajo Social la visión holística forma parte esencial de su forma de mirar el mundo que le rodea. Comprender a la persona/familia en su situación, nos lleva a conocer su entorno más próximo, y es a la casa y al entorno circundante, hacia donde los profesionales del Trabajo Social dirigen su atención.

El encuentro con lo cotidiano forma también parte esencial de esta profesión. Es en la casa básicamente donde se desarrolla la trama de lo cotidiano, el vivir y el convivir de las familias con las que se interviene. Visitar un domicilio es tomar contacto directo con su cotidianeidad, es pasar a formar parte del paisaje, vivirlo en primera persona, tomar conciencia del mismo a través de los propios sentidos y aperebirse *in situ* de las formas de habitar, y evitar construir imaginariamente ese espacio a través de las narrativas de los usuarios u otros profesionales. Por todo esto, el ser recibidos por una familia en su domicilio es un privilegio para los profesionales del Trabajo Social.

2. Historia de la casa e historia de la familia.

Antes de nacer, y después de morir, el ser humano habita. La primera casa es el vientre materno, la mujer es o puede ser espacio habitado. La tumba es nuestra última morada. Entre la una y la otra se transita de común por otros cobijos que marcan la existencia de cada persona.

El ser humano al igual que otras especies animales necesita un lugar donde guarecerse. La morada representa el cobijo, la protección y la seguridad, el nido como apuntaba G. Bachelard(2000)⁴⁶.

Tener casa y el cobijo que reporta, supone la diferencia entre la vida y la muerte, y la diferencia entre la exclusión y la inclusión social. No se entiende al ser humano sin un lugar donde habitar. Le Corbusier señala que la primera prueba de existencia es ocupar el espacio. El espacio es un producto vital para el ser vivo, ya que la vida de éste sólo puede manifestarse en un espacio que lo envuelva(Moles,1990:29).

Antropológicamente, el hombre tiene necesidad de espacio, pero más aún de un lugar, lo que Moles(1990) llama "*Punto Aquí*", o lo que Proshansky(2001) denomina *Place-Identity*⁴⁷. La idea de "*Lugar*" para Auge(1993) hace referencia a lugar de identidad, relacional e histórico, la imagen para sentirse protegido y unido al grupo; y "*No-lugar*" haría referencia a lugares de paso o tránsito, no personalizados, que no aportan identidad y donde la comunicación es artificial.

2.1. Historia de la casa

Se puede decir que no hay una única historia de la casa, al igual que no hay una única historia de las familias. Cada cultura y cada lugar tiene elementos propios, distintivos y diferenciadores. Son distintos los factores

⁴⁶"*Si se vuelve a la vieja casa como se vuelve al nido, es porque los recuerdos son sueños, porque la casa del pasado se ha convertido en una gran imagen, la gran imagen de las intimidades perdidas*"Bachelard(2000:134)

⁴⁷La identidad de lugar es considerada como una subestructura de la identidad del self y consiste en un conjunto de cogniciones referentes a lugares o espacios donde la persona desarrolla su vida cotidiana.

que influyen en las diferentes modos de habitar: la situación geográfica, el clima, las formas de organización social, la economía, los materiales de construcción accesible, las habilidades y técnicas constructivas. La interrelación de estos factores hacen diferente cada lugar para vivir, en ello radica la riqueza, la belleza y diversidad.

Señalaremos a continuación las características de las familias en cinco momentos de la historia, prestando atención a sus formas de habitar: Prehistoria, Época Clásica, Edad Media, Revolución Industrial y Época Contemporánea.

En la Prehistoria los primeros grupos de homo sapiens, se guarecía en grietas terreno y cuevas del terreno. Para apropiarse de ellas, tuvo que batirse y desterrar a otros inquilinos, animales depredadores más fuertes que él, sin duda el manejo del fuego como arma constituyó gran aliado.

Durante largo tiempo el hombre prehistórico dependió de los abrigos naturales que en la naturaleza encontraba, al igual que la misma también le proveía del alimento en forma de frutos silvestres y la caza de animales. En ese primitivo espacio doméstico ya quedó reflejada la capacidad de abstracción a través de las pinturas rupestres que representaban parte de su mundo y estaban llenas de significación. Como señalaremos más adelante podrían ser consideradas las más antiguas narrativas del espacio doméstico. Según investigaciones recientes, estas pinturas fueron creadas mayoritariamente por mujeres⁴⁸.

Estudios arqueológicos y antropológicos apunta a que en esas cuevas ya comienzan a darse el reparto de funciones para el sostenimiento del grupo: el mantenimiento del fuego y la transformación de los alimentos mediante el mismo, la crianza de la prole, el curtido de las pieles... parecen los primeros pasos para la llamada división sexual del trabajo.

Evitar que el fuego se apagara, y sobretodo la creación del mismo a voluntad, se conforma en el primer adelanto trascendente del ser humano, y a la vez el grupo entorno al hogar, es la primera estampa de vida familiar. El origen de la palabra hogar viene de *focus-fogar* que

⁴⁸ Dean Snow , Universidad de Pensilvania.

significa fuego o llama. El fuego es fuente de vida, y el culto al mismo, es el origen de las creencias mágico-religiosas. Así el primitivo espacio doméstico se carga de simbolismo con el fuego con su calor, luz y sombras, y con las pinturas como abstracción del mundo tangible .

En el transcurso de miles de años, el hombre primitivo, con la domesticación de animales y semillas se hace más sedentario, construye chozas, corrales, poblados y cultiva campos, se apropia del espacio, lo hace suyo a la vez lo defiende de terceros invasores. Engels(1996) sitúa esta incipiente tenencia de propiedad privada como la base de una organización social que alcanza hasta nuestros días. Esta organización está regida por las reglas del parentesco sustentada por los pilares básicos: tabú del incesto, exogamia, monogamia y la división sexual del trabajo, que van perfilando esa forma de agrupamiento humano que llamamos familia.

A lo largo de toda la historia observamos que la organización social y familiar sigue reflejándose en el espacio. En la Época Clásica la casa familiar estaba regida por el paterfamilias, quien tenía todo el poder, y era dueño de los bienes y también de la esposa, hijos, esclavos y sirvientes. Importante es la idea de familia de aquella época, se consideraba por tal a todos aquellos que vivían bajo el mismo techo; es decir, la idea de casa y familia estaban unidas.

Los restos arqueológicos mejor conservados de las casas de aquella época⁴⁹, son los de las familias mejor posicionadas dado que las estructuras y materiales de construcción eran más sólidos. Esos restos nos hablan de las formas de habitar romanas. La distribución clásica de la vivienda romana influyó notablemente la arquitectura de la vivienda en siglos posteriores⁵⁰. Las viviendas populares se caracterizaba por ser pequeñas(en las ciudades construidas en vertical), con materiales deficientes, sin condiciones higiénico sanitarias, y con hacinamiento. En esas condiciones eran frecuentes los derrumbes e incendios.

⁴⁹*Insulae, domus y villa.*

⁵⁰Casas de planta rectangular, con habitaciones entorno a un *atrium, el tablinium, triclinium, complubium...*

La concepción clásica de la familia(Grecia y Roma) se conforma en una estructura piramidal, en la que el hombre tenía un poder absoluto, la mujer era considerada como seres inferiores sin estatus legal que debían obediencia servil, esta diferencia se constataba en el espacio para hombres y para las mujeres(*androceo y gineceo* griego). Los hijos eran casados por conveniencias del potestas. El divorcio era una opción fundamentalmente para el marido, teniendo la esposa escasas opciones al mismo. Con la conversión al cristianismo en el siglo IV se dieron pie a algunos cambios orientados a: la monogamia, valorar la castidad, virginidad, y fidelidad, limitar el infanticidio y la eugenesia, prohibir el aborto... En todos estos cambios no siempre la mujer queda bien parada, la máxima de que todos son iguales ante los ojos de Dios, no era tal en la realidad.

En la época medieval la idea de casa y familia se unen más si cabe. Se tenía familia si se tenía casa(Pastor, 1988), y si se carecía de la misma había que adscribirse a una familia de mayor rango social; así, ducados, marquesados, monasterios... daban “amparo” a familias pobres a cambio del vasallaje y pleitesía en forma de impuestos, diezmos, mano de obra barata y brazos para las huestes. La forma popular de habitar se caracterizaba por ocupar espacios angostos y oscuros, con múltiples usos. Una misma estancia era utilizada por todos los convivientes para dormir⁵¹(incluidos animales), comer, hacer vida cotidiana, e incluso producir. El mobiliario eran muy escasos y con múltiples usos, no había agua corriente, ni aseos y la ventilación era muy deficiente.

A lo largo de la historia de la construcción de viviendas ha habido una preocupación constante por dar solución a: La ubicación del fuego, la evacuación del humo, la ventilación, la entrada de luz, la expulsión de residuos humanos y el acceso- evacuación del agua. Estas incertidumbres han condicionado y condicionan las formas de habitar y de convivir en el espacio doméstico.

Las soluciones arquitectónicas para la evacuación del humo que generaba el fuego y braseros para calentarse y para cocinar, ensayadas a lo largo del tiempo no siempre han sido exitosas, el interior de las casas ennegrecidas y pestilentes ha sido una constante hasta fechas recientes. Conseguir una

⁵¹ La intimidad era algo desconocido(Rybczynski, W. 2001:39)

adecuada ventilación y la entrada de luz, no siempre ha sido fácil. La fabricación del mismo era caro y solo familias adineradas podían disponer del mismo. Por ello las viviendas populares tenían ventanucos pequeños para evitar las inclemencias del tiempo, así como evitar la entrada de extraños; otro detalle no menos importante en este asunto es el de los impuestos que se grababan sobre el tamaño de las fachadas, el de las ventanas, e incluso sobre el peso de los cristales en muchas ciudades de aquella época.

Respecto al acceso al agua, los árabes canalizaban el agua, los romanos utilizaron el plomo para tuberías, etc. El empeño por tener el agua accesible al interior de la vivienda es una constante preocupación de la arquitectura. El agua, junto con el fuego son fuente de vida, por ello ciudades y pueblos han surgido en torno a ríos y manantiales, para acercar lo más posible la casa a ese bien preciado.

El gran cambio en las formas de habitar, de construir, de relacionarse y de configurar la forma de la familia lo detonó la Revolución Industrial, precisamente a partir de la combinación del agua y el fuego en la creación de la máquina de vapor. Las industrias atraen a las ciudades masas de campesinos, las ciudades de tamaño medio se convierte en urbes. La fisonomía de las ciudades se altera, no hay infraestructura para dar cobijo y servicios al mundo obrero. Las condiciones de vida se hacen difíciles.

La familia extensa rural hegemónica hasta la fecha, se fracciona, la neo localización de los hogares genera otro orden socio familiar. Las viviendas urbanas se verticaliza, el urbanismo del espacio público es desbordado y crece de manera anárquica, se hace necesario canalizar las aguas fecales, iluminar las calles, dar nombre a las mismas y número a las casas para poner cierto orden. Las condiciones de vida son terribles, se trabaja muchas horas en condiciones precarias por sueldos míseros. Las casas son pequeñas, mal equipadas, insalubres, con hacinamiento de sus convivientes, sin especialización de su espacios, la vida se desarrolla más en el exterior que en el interior de las casas. Estas pésimas condiciones de trabajo y de habitabilidad dan pie al movimiento obrero que desemboca en el cuestionamiento de este orden social. Esta filosofía revolucionaria también llegará a cuestionar las bases de la familia, su orden jerárquico y sus modos de relación.

En la actualidad, asistimos a importantes cambios en la familia que se ven reflejado en el espacio doméstico. En los detonantes de esos cambios estarían el acceso de la mujer a la educación en todos sus niveles, el acceso de la mujer al trabajo extradoméstico remunerado como factores principales, y otros cambios como la decadencia del patriarcado, la secularización de la sociedad, los cambios legales, las relaciones intrafamiliares más igualitarias, simétricas y democráticas, etc.

En este mundo de cambios, la mujer es especialmente protagonista a partir de su toma de conciencia del papel secundario y subyugado que le había impuesto la historia. La emergencia e influjo social del movimiento feminista comienza, afortunadamente, a romper las costuras del orden sociofamiliar establecido hasta el momento.

Los cambios familiares contemporáneos también cuestionan las formas de habitar. Las viviendas diseñadas para el modelo de familia nuclear: conyugal-biparental-heterosexual-procreativa, se tornan insuficientes. La emergencia de otras formas de familia cuestiona el modelo constructivo imperante. La flexibilización de la distribución de los espacios, no constriñéndolos a un solo uso; la disposición de espacios comunes para la convivencia, la necesidad de la progresiva desaparición de espacios con adscripción de género, el equipamiento funcional necesario, así como el uso más consensual y democrático de los espacios.

Algunos de esos cambios familiares se visualizan de manera específica en los modos de convivir y habitar: la tardía emancipación de los hijos hace que la casa permanezca habitada más tiempo, desarrollando las estancias de los mismos no solo para la función de crianza, sino ya también para la permanencia del hijo/a ya adulto, con los cambios que en la distribución, equipamiento y función supone. También el fenómeno más frecuente de las rupturas de pareja favorece el retorno temporal de los hijos/as a su domicilio parental, e incluso en el doloroso caso de los desahucios que obliga a familias enteras a tornar al hogar de su familia de origen. El fenómeno de la prolongación de la esperanza de vida hace que cada vez más personas mayores permanezcan más tiempo en su domicilio, necesitando de la eliminación de barreras arquitectónicas para facilitar la movilidad, la adaptación funcional de la vivienda, y la inclusión de

servicios externos: servicios de ayuda a domicilio, comidas a domicilio, centros de día, tele asistencia, servicios de alerta por detección de movimientos...

La reducción de la natalidad y la programación de la misma, ha influido en el número de habitaciones de la casa, y la ampliación de la funcionalidad de éstas: dormitorio, juego, estudio... A su vez la ampliación del parque de utensilios cuando hay un bebe en la casa, hace que éstos desplacen otros enseres y equipamientos.

La cohabitación como fórmula alternativa al matrimonio clásico, ha influido en la forma de adquisición del inmueble, así como el reparto de gastos que conlleva de manera cotidiana. Las relaciones igualitarias en la pareja y el trabajo de ambos los posiciona de manera similar en cuanto derechos y obligaciones. La adquisición de la vivienda, dados los precios del suelo y los materiales, supone uno de los gastos más considerable a afrontar a lo largo de una vida. Culturalmente, al menos en el sur europeo, es costumbre tener la vivienda en propiedad, siendo el alquiler una opción temporal. La necesidad del “punto aquí” y de la “apropiación del espacio” que apuntaba A. Moles, se hace más evidente con este fenómeno de la vivienda en propiedad.

Otros fenómenos habituales es el de las familias reconstituidas con hogares binucleares; también la extensión del número de hogares unipersonales por elección –vivir solo/a como elección y no por falta de familia o malas relaciones con la misma-; los hogares compuestos por parejas del mismo sexo; los hogares monoparentales por elección –formar familia sin necesidad de tener pareja-, o tras una ruptura es un fenómeno creciente; las parejas solas que optan por no tener hijos.

Toda esta diversidad familiar que ha aflorado en las últimas décadas, que no eran nuevas, sino que estaban completamente eclipsadas por el modelo de familia nuclear imperante y excluyente, precisarían de soluciones residenciales adaptadas a sus características. El modelo constructivo hasta fechas muy recientes ha estado pensando para un tipo de familia: la nuclear. Las otras formas familiares han tenido que reformar las viviendas para adaptarlas a sus necesidades. La arquitectura ha tomado conciencia

de la diversidad familiar y de manera reciente están incorporando a ello la diversidad constructiva a sus diseños.

3. Concepciones filosóficas sobre el espacio.

El espacio y el tiempo han sido y son una constante en la historia de la filosofía. Las concepciones del mismo no han sido uniformes. Son muchos los pensadores que ha reflexionado entorno a esta idea.

Siguiendo a Leal Maldonado (1997) y Pinilla(2005) nos acercaremos de manera sintética a algunos pensadores del espacio. Señala Leal la concepción del espacio para Descartes y Newton el espacio y el tiempo poseían un dimensión absoluta. Para el segundo el espacio tendría una existencia estable, continua e inamovible, sin relación con nada exterior a él. Para Descartes, el espacio tiene una condición absoluta, domina el sentido y el cuerpo, y es el depositario del orden inmanente para la totalidad de lo existente formando parte de los atributos de Dios.

Kant concibe el espacio y el tiempo como un “a priori” de la mente humana, es una categoría mental que hace posible el conocimiento en las dimensiones espacio-temporales; para él, el espacio no existe en la realidad tal y como lo representamos, sino que su existencia está únicamente en nuestra mente como una categoría. Se podría decir que el espacio y el tiempo es una forma de entender y no una realidad objetiva.

Leibniz por su parte sostiene que el espacio es meramente relativo, es un orden de coexistencias como el tiempo es un orden de sucesiones. El espacio no pre-existe vacío, hay que ocuparlo con un cuerpo ya que no es nada sin los objetos. Simel plantea que lo fundamental es precisamente la relación entre los objetos y los sujetos. Heidegger plantea que el espacio es inseparable respecto al tiempo, uno no puede concebirse sin el otro.

Para Einstein el espacio no es una realidad absoluta sino relativa, es una distorsión de la perspectiva, para él la visión que percibimos del espacio es una distorsión creada por el acto de observar desde un sistema de referencia en movimiento. Durkheim habla de la diferenciación espacial ligada a las distintas formas de relación social. Existe una relación directa entre la transformación social y los distintos espacios(diferenciado entre la

solidaridad orgánica y mecánica). El sentido colectivo de concebir el espacio tiene un origen social.

En este artículo seguimos las aportaciones de Heidegger de su texto *Ser y tiempo*(1988), entorno a su concepción del espacio, del construir y habitar. Igualmente tomaremos las referencias de Bachelar en su *Poética del espacio* nos da una completa fenomenología del habitar humano expresado en términos poéticos.

4. Visita domiciliaria y relaciones familiares en el espacio doméstico

4.1 La redundancia de las conductas interaccionales dejan su huella en el espacio.

Todo, o prácticamente todo, deja su huella en el espacio. Moles(2000)apuntaba que el mundo está lleno de símbolos. El mundo está cifrado en códigos sociales, personales y familiares. La dificultad radica en ser capaces de descifrar esos símbolos, de entender que nos quieren decir esos mensajes en su contexto⁵².

La casa entendida como hogar, es el lugar donde se desarrolla la trama cotidiana de las relaciones familiares, donde las conductas se hacen recursivas, donde se producen las tensiones, los malestares, y también las caricias y los afectos... dado que la familia es a la vez fuente de malestar y bienestar. La familia es la institución social más valorada, pero a la vez es el grupo social más peligroso(Giddens,1993). Es en el hogar donde los miembros de la familia se relacionan, donde surgen buena parte de los conflictos y donde habitualmente se resuelve. Las paredes de la casa dan albergue al entramado complejo de las relaciones familiares, las presente y las pasadas, así, y de manera simbólico-real, cada rincón queda impregnado de esas relaciones.

Al igual que el trasiego de años por una escalera produce el desgaste de aquella parte de los escalones más transitados, o el abrir y cerrar constante de una puerta deja las marcas de las llaves sobre el entorno de

⁵²La heurística y la hermenéutica.

la cerradura, la reiteración de las conductas interaccionales de los habitantes de la casa va dejando huellas físicas(perceptible), o emocionales(menos perceptibles) en el espacio que habitan.

El espacio doméstico está lleno de signos evidentes de la convivencia. El trabajador/a social cuando realiza una Visita Domiciliaria, está llamado a apercibirse de esos signos, tomar conciencia de ellos como elementos sustantivos para la comprensión de la dinámica familiar concreta.

La Visita Domiciliaria permite no solo observar dichos signos, conectarlos con las hipótesis y/o certezas sobre el caso, sino además, hacerlos explícitos e interactuar con los habitantes a propósito de ellos. La gran riqueza de la Visita Domiciliaria radica no solo en la posibilidad de observar *in situ*, sino el poder dialogar sobre lo observado en el aquí y ahora de la observación. No se trata pues de observar solamente, sino de interactuar(dialogar) con los convivientes en y sobre el terreno observado. No sería tampoco de adivinar el significado del espacio a partir de la mera observación, como si el profesional fuera con la intención de ver cosas ocultas o que se pretenden ocultar; sino más bien, que la observación⁵³ como técnica fundamental en la visita nos aporte apreciaciones que nos den pie a preguntar/nos, hablar, plantear, explorar, profundizar, interconectar, ... durante⁵⁴ la visita. La observación del espacio e interacción con la familia se complementan en este momento único que es la Visita Domiciliaria.

Siguiendo a Tonon(2005:57), entiende la Visita Domiciliaria como una *“técnica de actuación del Trabajo Social, que presenta la particularidad de incluir otras dos técnicas –observación y la entrevista, que facilita la interacción dialógica teniendo lugar en el ambiente en el cual la persona desarrolla su vida cotidiana, que se basa en un proceso comunicacional verbal-no verbal y se caracteriza por un objetivo definido(investigación, asesoramiento, seguimiento, cierre de la actuación profesional) revistiendo un valor estratégico en el proceso de actuación profesional”*.

⁵³Exploratoria, focal, sistemática, participativa...

⁵⁴O incluso después en otras visitas o entrevistas, si en el momento no nos ha surgido esa inquietud o cuestionamiento.

Por su parte, Quiroz(1994:14) entiende que la Visita Domiciliaria es una *“técnica privativa del Servicio Social que aplica en el domicilio del cliente, a través de la entrevista y la observación, con fines de diagnóstico e intervención y con el propósito de vincular el problema-síntoma del cliente al sistema socio-familiar en la perspectiva de la circularidad de la causalidad”*.

Se puede decir que hay una gran diferencia de la Visita Domiciliaria con respecto a la entrevista en el despacho, en lo que a observación se refiere, es que el trabajador/a social cuando visita también se convierte en foco de observación, “el observador observado en la observación”. La figura del profesional en la casa, en la calle, en el bloque de viviendas, atrae la atención de familiares y vecinos. Es frecuente ser interpelado por la vecindad cuando estamos buscando una casa. Dentro de la vivienda el profesional suele atraer la atención de aquellos miembros de la familia que aun no conocía, o en plena visita algún vecino/a llama a la puerta(o entra en la casa directamente) pidiendo algo, o interesándose por lo que ocurre. Estas “interferencias” pueden desconcertar al profesional, para lo que conviene estar preparados/as para ello y tener habilidades para saber manejarlas adecuadamente. En el despacho es el profesional el que controla el entorno, en la visita, el entorno puede “controlar” al profesional. Algunos trabajadores/as sociales rehúyen hacer cierto tipo de visitas por esta u otras incertidumbres que les cuesta manejar.

4.2. La semiología del espacio doméstico.

La semiología es aquella parte de las ciencias que se ocupa de estudiar los sistemas de comunicación dentro de las sociedades humanas, estudia los sistemas de signos. Se ocupa de abordar la interpretación y producción de sentido. Por tanto, la semiología del espacio nos ayuda a comprender lo que éste comunica, no solo se ocuparía de recoger signos importantes, sino de establecer un modelo explicativo del fenómeno estudiado. Sería en suma el arte de saber leer, de expandir nuestra comprensión, de establecer nexos y de comprender variables.

Moles(1990) apuntaba que el espacio doméstico no es neutro, está lleno de valores, y que el espacio, al igual que el tiempo solo existe por aquello que lo llena. En cada casa, los valores sociales en general, y los valores de cada familia en particular quedan representados en ese espacio que habitan. Cada rincón, cada objeto, el color de las paredes, la disposición del

mobiliario... adquiere valor de mensaje, toda conducta o comportamiento humano, en interacción, adquiere el valor de un mensaje: es comunicación. Watzlawick(1997).

4.3. Podemos entender toda la casa como un gran mensaje no verbal. Independientemente de la calidad de los materiales constructivos de que esté hecha, de lo suntuoso o precario de su equipamiento, de la amplitud o la angostura de sus dimensiones... la casa es un monumento a la comunicación analógica. La vivienda construida e inhabitada conforma la expresión plástica del concepto del espacio de quien la diseña: el/la arquitecto/a. La vivienda vacía habla de su diseñador/a, y también, como no, de quien/es financia la construcción de la misma. El arquitecto expresa con su proyecto construido su concepción de los usos y funciones del espacio, y también de su concepción de la familia que va habitar ese espacio.

Los diseños de las casas han cambiado en función de la evolución de la arquitectura y su concepción del mundo. Los avances en la tecnología de los materiales, del conocimiento científico, de la filosofía del habitar, y los cambios y tendencias sociales, influyen en el modo de construir el espacio doméstico. El renacimiento, modernismo, funcionalismo, postmodernismo..., hasta renovada idea de la arquitectura sustentable, han influido no solo en la edificación de grandes estructuras, sino también en el diseño de los rincones domésticos.

Le Corbusier hablaba de la casa como la “máquina de habitar” tras la influencia que tuvo la Revolución Industrial en la sociedad y en las ciudades, su concepción arquitectónica ha influido en el modo de construir las viviendas desde el primer tercio del siglo XX hasta nuestros días⁵⁵.

⁵⁵Su forma de entender la arquitectura, se debía fundamentar en cinco puntos básicos: el primero, que el edificio descansa sobre columnas, dejando el espacio de la planta baja en su mayoría libre para permitir que el paisaje quede autónomo del edificio. El segundo, que en una cubierta plana haya un jardín, fundamental para aislar térmicamente el interior y reutilizar el agua caída sobre él. El tercer punto es que el edificio esté sustentado por una estructura de pilares de hormigón armado, lo que permite cualquier distribución del espacio interior. El cuarto elemento es que la fachada debe estar libre de elementos estructurales de tal manera que no quede condicionado a ellos el diseño. Y el quinto punto es la utilización de grandes ventanales que permitan la máxima iluminación natural posible del interior. <http://www.holacielo.com/es/2013/08/27/le-corbusier-las-maquinas-para-vivir-el-nuevo-concepto-nuevo-de-vivienda-de-un-arquitecto-singular>

Destacable es la corriente de pensamiento en el interior de la arquitectura atravesada por la visión de género. La arquitectura, los modos de construir y habitar a lo largo de la historia han estado pensado solo por hombres, la corriente de mujeres arquitectas⁵⁶ plantean si todo sería igual, si hubiera sido construido también por mujeres, ¿el espacio doméstico estaría sujeto a los mismos parámetros?

5. El espacio doméstico tiene su propia narrativa.

5.1 El espacio doméstico tiene su “narrativa”, el espacio doméstico cuenta historias.

El espacio doméstico habitado por una familia, habla de esa familia: de su concepción del modo de habitar, de sus relaciones internas, de su organización, de su jerarquía, de su pasado y de su presente. La familia en su conjunto, y cada una de las personas que la componen se expresan de manera no verbal a través del espacio habitado.

El construccionismo social entiende que no hay verdades sociales incontrovertibles, sino solo relatos acerca del mundo, Gergen(2011). El conocimiento es una construcción social, un producto del intercambio social. Los significados que atribuimos a las cosas, a los acontecimientos, a la gente, a nosotros/as mismos/as... son el resultado del lenguaje que usamos, es decir, del dialogo social y de la interacción que construimos socialmente. No podemos crear significado por nosotros solos, el significado se encuentra en la interacción con los demás mediante el lenguaje.

La intervención basada en la narrativa, y en los modos de expresarse de manera oral básicamente, ha colonizado prácticamente toda la historia de las intervenciones llevadas a cabo desde el Trabajo Social y por supuesto desde otras disciplinas de corte terapéutico y/o psicoterapéutico. A excepción de la Arteterapia, Musicoterapia, Psicodrama que emplean “otros lenguajes” como base para su intervención, buena parte de las intervenciones se basan en trabajar en los modos en que nos comunicamos a través de la palabra.

⁵⁶Julia Morgan es conocida como la primera mujer arquitecta del mundo titulada en 1902.

Se han demostrado eficaces este tipo de intervenciones, y quien suscribe las práctica y predica. Ahora bien, planteo que igual que existe un lenguaje narrativo oral(narrativa oral), hay un lenguaje narrativo espacial(narrativa espacial).

La segunda, está impresa en el espacio en un lenguaje cifrado, ésta narrativa espacial cuenta las historias de sus habitantes, a modo de metáfora, es como si las paredes de la casa, los muebles, los techos y los suelos, las cortinas y puertas... tuvieran escrito en letras in-visibles renglones y páginas de lo que los habitantes de ese lugar nos quisieran decir a los visitantes, y se quisieran decir a ellos mismos. Es como si la casa fuera un gran libro escrito con tinta invisible. Un libro con capítulos que habla de las generaciones pasadas y la huella dejada en las generaciones presentes; otros capítulos que describen simbólicamente los intereses, preocupaciones y anhelos de cada miembro, así como de sus logros, recompensas y reconocimientos. El orden de las páginas y de las partes de ese libro no es comprensible a primera vista por el visitante, es posible incluso que ni los propios habitantes sean plenamente consciente del mismo, aun siendo los autores. La disposición de los cuadros en la pared, la distribución de mobiliario, el uso que se le da a las distintas estancias, la adscripción de una habitación, de una silla, un cajón o rincón a uno de sus miembros, la forma de utilizar los propios enseres... serían la escritura de ese libro metafórico.

Cuando los trabajadores/as sociales, en algún momento de la visita, tenemos la suerte de que la familia visitada nos inviten a mostrarnos su casa, asistimos a una lectura en voz alta de ese libro simbólico, sería como la transformación en palabras (narración oral) del lenguaje simbólico de los espacial(narrativa del espacio).

La única interpretación válida de la obra es aquella que da quien/es la crean. Los profesionales en un ejercicio de soberbia podemos tener la tentación de interpretar cada palabra de ese libro, o cada pincelada de ese cuadro, pensando que es la correcta a la luz de la ciencia que nos ilumina. Nada más lejos. La gran riqueza de la Visita Domiciliaria es la posibilidad que tenemos de que los habitantes nos compartan su creación: su casa habitada; y además poder preguntar acerca de sus significados, del proceso creativo, y del momento presente en el que se encuentra la obra.

Evidente que hablo de obra en sentido metafórico, y no me refiero a la misma en sentido estético sino significativo. Lo que en semiología sería la connotación y la denotación.

Muchos profesionales al referirse al acto de visitar emplean la expresión: “ir a la casa de los usuarios para obtener/sacar datos, para ver las condiciones de vida”. La familia es quien más sabe de lo que les ocurre a ellos mismos, ellos son los expertos en su convivir, ellos son los que nos dan las claves para comprender las palabras escritas en el espacio y habladas en el diálogo.

Si escuchamos lo que nos dicen las personas, por qué no escuchar lo que nos dicen las casas. Quizás el acto de escuchar sea el más difícil de esta profesión y de otras que se dedican a la intervención profesional con personas bajo ese prisma de la Relación de Ayuda. Los trabajadores/as sociales realizamos todo un proceso de entrenamiento para aprender a escuchar manejando adecuadamente la escucha activa, los silencios, la empatía... La propuesta pasa por aplicar estas mismas ideas al ejercicio de escuchar lo que nos habla el espacio doméstico.

5.2. El enfoque narrativo espacial

Desde el enfoque narrativo construccionista se dice, que el lenguaje crea realidades. El construccionismo social en lo que intervención familiar se refiere, se ha centrado básicamente en la narrativa oral. Desde este artículo se argumenta que las familias emplean otros lenguajes, no solo el lenguaje oral (verbal-no verbal) basado en cómo nos hablamos y nos contamos las/nuestras historias. Las familias “hablan” también a través del espacio, escriben simbólicamente sus historias en el espacio doméstico. El construccionismo social busca explicar cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo donde viven.

Gergen (2006) apunta que a través del lenguaje construimos las realidades en la que tomamos conciencia de nosotros mismos y de los demás, donde aparecen las normas y atribución de significados a los hechos y nuestros sentimientos.

Entiendo que la narrativa expresada en el espacio también es una contribución a esa construcción de significados. La narrativa espacial es

co-creada y consensuada por los habitantes de la casa(familia). Las historias que cuenta la casa también tienen personajes, guión y escenario espacio-temporal, que son los componentes básico de las narrativas.

La intervención desde el modelo narrativo oral⁵⁷, no solo pretende conocer y comprender las narrativas expresadas por la familia, sino que emplea procedimientos narrativos para intervenir en las narrativas, el objetivo es la facilitar la co-construcción de una historia alternativa que favorezca nuevos modos de relación y experiencias intersubjetivas entre los miembros de la familia (Anderson y Goolishian1988).

Sin pretender en este artículo entrar en más detalles sobre este aspecto, ya que dicho análisis forma parte de un trabajo mayor de quien suscribe, la hipótesis se orienta a considerar que el trabajo con las narrativas espaciales puede ser de interés para favorecer nuevos modos de relación más funcionales en aquellas familias con las que se interviene. Se propone, que si cambian las relaciones se modificará el espacio, y si se cambia el espacio se modifican las relaciones. Si la modificación del espacio es orientado terapéuticamente, esto puede influir en la intersubjetividad y en modos más funcionales de relación familiar.

Esta perspectiva contempla el aperebirse de la narrativa espacial, y trabajar con la misma en una adaptación de los procedimientos del modelo narrativo oral. No supone un modelo alternativo, sino complementario del narrativo oral, donde la Visita Domiciliaria toma especial protagonismo para desarrollar intervenciones terapéuticas en el domicilio.

6. Visitar para comprender vs visitar para juzgar.

Entender la Visita Domiciliaria como un acto profesional que va más allá que el mero hecho “*de contar camas*”⁵⁸, supone atribuirle a esta técnica otras posibilidades que van más lejos que la simple descripción de los espacios visitados. La Visita Domiciliaria es una técnica que ofrece no solo posibilidades de apoyo al diagnóstico, sino también al tratamiento siguiendo la terminología clásica del Trabajo Social.

⁵⁷Aunque también contemple por supuestos el lenguaje no verbal de los gestos...

⁵⁸Esta expresión es tomada de una trabajadoras social experta durante un grupo de discusión dentro de la investigación sobre la Visita Domiciliaria en el Trabajo Social.

“Visitar para comprender” es cualitativamente diferente a “Visitar para juzgar”. Durante demasiado tiempo los trabajadores/as sociales han estado atrapados en la función de control social atribuida informalmente a esta profesión. El encargo original de adaptar a los inadaptados - adaptación del individuo al ambiente- pudo marcar ese sesgo de control. La sociedad a través de sus instituciones delega la desagradable función de controlar a quienes no se adaptan a las normas y a la normalidad⁵⁹. La necesidad de mantener el orden social en las sociedades capitalistas hace que un ejército de profesionales se ocupen de esta tarea cual peones al servicio del orden establecido. Someterse al cumplimiento de esta función tiene un alto precio, y la Visita Domiciliaria forma parte de las acciones profesionales más afectadas y estigmatizadas por la idea de control. La función de ayuda, el establecimiento de la relación y la generación del vínculo, el trabajo “mente a mente”, la autenticidad y la honestidad, la aceptación incondicional... quedan en entre dicho si se sucumbe a la función de control social. Las visitas realizadas en el marco del contexto de control, resultan ser las más desafiantes y difíciles de llevar a cabo.

Visitar para comprender supone partir de una idea del Trabajo Social que nos sitúa no en un plano superior como en el caso anterior, sino más igualitario(2º Cibernética) respecto a la familia. Le reconoce a la familia una posición de conocimiento de su propia situación, y le atribuye de entrada, capacidades y recursos para enfrentar los desajustes que les acontecen. El profesional lejos de erigirse como supremo sabedor y solucionador de problemas mediante prescripciones y recetas, se sitúa como acompañante de procesos. Desde esta perspectiva, la Visita Domiciliaria toma otro cariz, ya no es visitar para registrar o sacar datos, y juzgar sobre lo registrado, sino para entender el momento vital que está viviendo la familia. Desde este enfoque, no caben las visitas sorpresivas⁶⁰(VDS), no se entiende la desconfianza hacia la familia prejuiciando que van a ocultar datos, transformar el entorno con el fin de que el profesional se cree una idea distorsionada de la realidad que viven.

⁵⁹ Mencionábamos al principio como una de las obras espirituales el “Corregir al que yerra”.

⁶⁰ Empleo esta denominación tomándola de un estudiante de último año de carrera que denominó así a aquellas visitas que hacen los trabajadores/as sociales con el ánimo de coger infraganti a los usuarios para la constatación de ciertos datos.

La premisa del “comprender” no implica la aceptación sin más de las conductas de los otros, supone más bien hacer de las mismas una lectura relacional más amplia. También implica que el profesional renuncie al poder otorgado institucionalmente (para controlar y juzgar), y solo servirse del reconocimiento por parte de la familia del poder que el profesional tiene en base a sus conocimientos, sus códigos éticos, la fuerza interna modelada por la experiencia y el trabajo de si mismo, y las habilidades comunicativas para manejar las situaciones.

La Visita Domiciliaria a la que antes hacía alusión ha sido profusamente empleada a lo largo de la historia del Trabajo Social, sin duda con la “sana intención” de atrapar *in fraganti* al usuario/familia, por entender que estos ocultaban datos y/o desarrollaban conductas relevantes poco adecuadas. Este tipo de visitas se han venido desarrollando especialmente en el marco del contexto de control (protección y vigilancia) propiamente dicho, o de control asistencial⁶¹.

Esta predisposición a la desconfianza en el marco de estas visitas, quiebra de entrada los principios sobre los que se fundamenta la relación de ayuda. De otra parte, raya en el quebranto de la ética profesional, especialmente cuando la entrada en el domicilio se hace con intenciones no declaradas o intencionadamente confusas. El domicilio es inviolable, y todo profesional que entra en el mismo requiere de la autorización de sus habitantes una vez que ha informado a éstos de las verdaderas intenciones que les llevan a cursar una visita. La Visita Domiciliaria flaco favor le ha hecho a la profesión a lo largo de la historia, aunque los fines últimos hayan sido loables (poner a salvo, proteger, evitar riesgos...). La estrategia engañosa daña la credibilidad de la profesión y crea un estigma profesional, amén de favorecer la generación de resistencias por desconfianza. La VDS nos sitúa más en el plano policial y nos aleja como profesión de ayuda⁶².

De otra parte, la Visita Domiciliaria favorece la creación de un juego perverso entre el trabajador/a social y la familia basado en el

⁶¹ Tener reconocido una prestación, ayuda o beneficio propio del contexto asistencial, conlleva controlar que el mismo se emplea para los fines previstos.

⁶² En ningún plan de estudio de la carrera hay materias sobre el ejercicio policial de la profesión, al menos que yo conozca.

encubrimiento-descubrimiento. Si la predisposición del profesional es pensar que la familia le va a engañar, lo que termina viendo es engaño y falta de claridad por todos lados. A su vez, si la familia piensa que el profesional va a la casa para descubrir datos e intenciones ocultas, termina desconfiando y ocultando todo aquello que piensa que le pueda perjudicar o ser mal interpretado.

Cuando el trabajador/a social tiene la sensación que la familia (o algún miembro de la misma) le está engañando durante una visita, es porque se está enfocando la intervención en ese caso desde un plano personal. Cuando actuamos profesionalmente, no nos ofende, irrita o molesta el que la familia no aporten todas las informaciones de manera completa (y máxime en un contexto de control), entendemos que esta conducta forma parte del juego, y por ello no cabe la ofensa personal.

Cuando el profesional actúa ofuscado y visceralmente, pierde la posición que le corresponde y tiene un deslizamiento de contexto nada favorable. Desde hace mucho tiempo se sabe que la disociación instrumental es imposible, somos persona y profesional todo en uno. Ahora bien, también es cierto que no somos dueño de las emociones que sentimos durante una visita o entrevista, pero sí de nuestras reacciones. Se propone analizar este tipo de conductas de algunas familias previas y durante una visita, desde la perspectiva de los juegos relacionales (Selvini, 1990), desde este enfoque no cabe la sensación de que nos pretenden engañar o que nos tomen por necios.

En línea con lo anterior, algunos trabajadores/as sociales no advierten anticipadamente que van a cursar una visita, por entender que conllevaría que la familia realizara cambios en el hogar o en algún miembro que distorsionaran la realidad que viven realmente. Si analizamos estas conductas desde otro plano, podemos decir, que si la familia cambia elementos del espacio doméstico ante la visita inminente del trabajador/a social, está demostrando capacidad para... Se trataría de ver estas conductas más en positivo que como intentos de engañar o distorsionar. Una trabajadora social con amplia experiencia señalaba que *“la calidad de vida no se improvisa”*, una observación afinada del entorno nos ayuda a entender las conductas de la familia sin necesidad de entrar en el juego de sorprender.

Las buenas prácticas profesionales nos lleva a evitar intervenciones poco ajustadas a los códigos deontológicos. Informar por anticipado de la visita, empleando la estrategia y secuencia adecuada, y el propósito por el que cursamos la misma, nos lleva a ser más coherentes con los fines de la profesión. El empleo del Consentimiento Informado se está revelando de interés para el trabajo en el domicilio, pasando el mismo a forma parte de esas buenas prácticas profesionales antes aludidas.

7. Factor multiplicador de la visita domiciliaria.

La Visita Domiciliaria entendida como Técnica, ya que utiliza consciente e intencionadamente conocimientos procedentes de la teoría, de la experiencia y de otras fuentes de información (Rosell, 1990), y porque supone un conjunto de procedimientos que utiliza una ciencia, tomando como base marcos teóricos referenciales, ponen en práctica para desarrollarla un conjunto de destrezas y habilidades. La Visita Domiciliaria como técnica exige un saber profesional, esto la diferencia de otras visitas que se pueden desarrollar de manera informal.

También puede ser entendida como Acto Profesional por ser: Intencional en tanto que se realiza con una intención o propósito profesional; lícita ya que se realiza conforme a ley y bajo los principios éticos de la profesión; positiva porque persigue el favorecimiento y la terapéutica de las personas atendidas; científica en la medida que está sujeta a cuerpos teóricos de las ciencias sociales puestos al servicio de la intervención profesional; que produce efectos, ya que a partir de la visita y otras intervenciones el profesional actúa; que consume tiempo en su ejecución, conlleva esfuerzos profesionales, y deviene costes económicos⁶³. Y lo que es más importante, para poder consumarse este acto profesional, requiere ser reconocido por la otra parte, es decir, que la familia nos permita entrar en su domicilio e interactuar con ella en su espacio de intimidad.

⁶³Una de las dificultades para visualizar la visita como acto profesional tiene que ver con el hecho de muchos profesionales la práctica siendo contratados por cuenta ajena, es decir, no cobran por ninguno de sus actos profesionales, sino que los integran dentro de la acción profesional que se les retribuye mediante un sueldo total. En la práctica del ejercicio libre de la profesión, si se hace necesario la cuantificación de la minuta profesional que conlleva el acto de visitar a domicilio.

Desde mi punto de vista, la Visita Domiciliaria tiene un Factor Multiplicador que la diferencia de otras intervenciones desarrolladas en el despacho/oficina:

- Durante el acto de visitar el profesional multiplica los estímulos que recibe del entorno. En el despacho el profesional prácticamente tienen controlado la mayoría de estímulos, se amplían las fuentes de estímulos que el profesional puede tomar como aportes de información para la comprensión del caso.
- En el entorno, se multiplican las posibilidades para el establecimiento de la relación de ayuda, de la generación y fortalecimiento del vínculo familia profesional; pero también aumentan la posibilidad de aparición de resistencias dependiendo de cómo la familia perciba nuestra intervención y la presencia física del profesional en su hogar. Cuando otros profesionales o paraprofesionales han realizado intervenciones poco ajustadas en el domicilio, la familia genera resistencia no solo para ese profesional concreto, sino para el resto de profesionales que intervenimos en el domicilio⁶⁴.
- La intervención profesional empleando la visita multiplica los riesgos éticos que el profesional tiene. Entrar en el domicilio es entrar en un espacio de intimidad, la forma de acceder, de actuar en el mismo, y de manejar la información que nos aportan exige un cuidadoso celo profesional.
- Durante la entrevista en el despacho el profesional tiene resonancias, le afloran vivencias, recuerdos, sensaciones que tienen que ver con su historia personal y familiar; pues durante la visita esta posibilidad de aparición de resonancias se multiplican, precisamente por la ampliación de estímulos que recibe.
- Las interferencias durante la visita se multiplican, la llegada de terceros ajenos a la familia (vecinos y conocidos), los sonidos y ruidos del ambiente (televisor, radio, música a alto volumen, los sonidos propios de la vecindad o la calle) la presencia de animales domésticos... son factores que el profesional no puede controlar, a los que se tiene que adaptar para no perder el propósito de la visita.

⁶⁴Cuando las familias han generado resistencias de este tipo, es como si simbólicamente el profesional sintiera que el escalón de la puerta de acceso a la casa se elevara y se tornara infranqueable.

- Se multiplica **el efecto terapéutico**, ya que el domicilio es un escenario privilegiado para la intervención familiar. No se trata solo de visitar para apercibirse de..., sino para comprender a la familia y articular propuestas de intervención que contemplan la potencia que tiene la energía del hogar como un factor de cambio. Se trata de identificar y aprovechar esa energía del hogar en favor de la familia. Es cierto que trabajar ciertos aspectos de la dinámica familiar precisan de un lugar externo y “neutral”, pero esto no es incompatible con la propuesta anterior, sino complementaria. Tradicionalmente se ha privilegiado el trabajo en el despacho, relegando el tratamiento en el domicilio a aspectos puntuales y concretos; la propuesta se orienta a la posibilidad de invertir esa secuencia. Ahora bien, esta propuesta exige al profesional un cambio de constructo, la adquisición y mejora de habilidades, la adaptación de modelos, dado que la propuesta multiplica las exigencias profesionales; y de otra parte, a las instituciones un reenfoque de la intervención(o parte de la misma) ya que esta perspectiva conlleva costes más altos.
- La Visita Domiciliaria multiplica la aparición de escenas temidas en el profesional. Salir de la seguridad del despacho y entrar en campo abierto amplía la posibilidad de encontrarse con situaciones que al profesional no les resulta agradable, le producen incomodidad, malestar o desasosiego. A la vez multiplica la inseguridad para el profesional, tanto física como profesional, y de otra parte, multiplica la seguridad de la familia por encontrarse en su propio territorio.

8. Reflexión final.

A modo de cierre señalar que el Trabajo Social no puede estar ajeno al análisis del espacio doméstico, en la medida que buena parte de nuestro trabajo se desarrolla en el domicilio de las personas/familias a las que visitamos. Una aproximación superficial es incompleta, se necesita profundización en el conocimiento de los significados del habitar humano.

De otra parte, el perfeccionamiento de la Visita Domiciliaria como técnica es toda una necesidad. La mera intuición, el aprendizaje autodidacta basado en el ensayo y error no completan esta modalidad intervención domiciliaria tan exigente. La Visita Domiciliaria exige de metodologías

depuradas y el desarrollo de habilidades profesionales suficientemente entrenadas.

Y finalmente, resignificar y revalorizar la Visita Domiciliaria, incorporando la idea de tratamiento en el domicilio, y no solo contemplar este como lugar a visitar para recabar datos, es un salto cualitativo. Incorporar una mirada relacional del espacio y de interacciones de sus habitantes en el mismo, y profundizar en propuestas terapéuticas a desarrollar in situ, pueden hacer de la Visita Domiciliaria un potente instrumento al servicio del acompañamiento y del cambio.

Bibliografía.

- * Auge, M.(1993).Los “no lugares” espacios de anonimato. Barcelona. Gedisa.
- * Bachelar, G.(2000).La poética del espacio. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- * Engels, F.(1996).El origen de la familia. Madrid. Ed. Fundamentos.
- * Gergen, K.(2006). Construir la realidad. Barcelona. Ed. Paídos.
- * Gergen, K.(2011). Construcciones sobre la realidad social. Barcelona. Ed. Paídos.
- * Gidens, A.(1993), citado por Musitu, G.(2008) en Familia, amor y violencia: una historia de desigualdades. Sevilla. Universidad Pablo de Olavide. (Lección Inaugural del curso 2008-2009).
- * González Calvo, V.(2000). Conocimiento sistémico de la dinámica familiar a través de la visita domiciliaria. Zaragoza. Ed. Mira.
- * González Calvo, V.(2003). La visita domiciliaria, una oportunidad para el conocimiento de la dinámica relacional de la familia. Revista de Servicios Sociales y Política Social. Consejo General de Colegios Oficiales de Trabajo Social. España. N° 61:63-86
- * González Calvo. V.(2009). Reflejo de las relaciones familiares en el espacio doméstico. Revista Familias SigloXXI n° 3.
- Heidegger, M.(1988). El ser y el tiempo. Mé xico. Fondo de Cultura Económica.
- * Journal of Environmental Psychology, 3, 57-83
- Leal, J.(1997) Sociología del espacio: el orden espacial de las relaciones sociales. Revista Política y Sociedad n° 25:21-36. Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

* Musitu,G.(2008). Familia, amor y violencia: una historia de desigualdades. Sevilla. Universidad Pablo de Olavide. (Lección Inaugural del curso 2008-2009).

* Pastor, G.(1988) Sociología de la familia. Salamanca. Ed. Sígueme.
Pinilla, R.(2005) Vivienda, casa, hogar: las contribuciones de la filosofía al problema del habitar. Revista Documentación Social. N° 138:15-39. Madrid. Caritas Española.

* Proshansky, H.M., Fabian, & Kaminoff (1983). Place-identity: physical world socialization of the self.

* Quiroz,M.(1994). La visita domiciliaria. Concepción. Univ. de Concepción.
* Rodríguez Vives, S. y otros.(2009). Nuevas formas de habitar. Valencia. Ed. AIDIMA, AITEX

* Rybczynski, W.(1989). La casa. Ondarribia. Ed. Nerea.

* Selvini,M.(1990). Crónicas de una investigación. Barcelona. Paídos.

* Sepúlveda,R. y otros(2005). Enfoque sistémico del lugar. Santiago de Chile. Ed. Ruben Sepulveda Ocampo. 956-19-0177-3.

* Tonon, G.(2005). Las técnicas de actuación profesional del Trabajo Social. Buenos Aires. Espacio Editorial.

* Watzlawick, P.(1997). Teoría de la comunicación humana. Barcelona. Ed. Herder.