

Revista Electrónica de Trabajo Social
Universidad de Concepción
90 Años de Trabajo Social en Chile y Latinoamérica



ISSN - 0719-675X

DIRECCIÓN:

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

Hugo Silva Espinoza, Dirección de Administración de Salud, Talcahuano.



Indizada/Resumida en **Latindex**-Directorio



Contacto: revistatsudec@gmail.com

Fotografía de portada: Vannesa Ximena Rojas Roa

Volumen N° 12, año de la publicación Noviembre de 2015

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

Índice de contenidos

	Pág.
Editorial	5
Artículos	
“A los 90 años de la creación de la primera escuela de servicio social en Chile: una mirada a la historia ...” <i>María Ximena Méndez Guzmán</i>	10
“Construcción de un Instrumento para Evaluar la Dimensión Afectiva de las Competencias Genéricas en Estudiantes de Educación Superior” <i>Gracia Navarro Saldaña, María-Gracia Gonzales Navarro, Cristhian Pérez Villalobos, Marcela varas contreras</i>	19
“El Estado y la Pobreza en el México Moderno: Estructura Económica y política Social”. <i>Adán Cano Aguilar</i>	32
“Visibilizando el Trabajo Social Escolar: Experiencias en la Región Metropolitana de Santiago, Chile” <i>María Belén Sotomayor Barros</i>	43
“Relaciones de Poder y de Habitabilidad en el Espacio: Consideraciones Epistemológicas para el uso del Territorio” <i>Christian Quinteros Flores</i>	57
“Escuelas Taller de Chile (Lota) y España (Alboraya)” <i>Juan Carlos Nova</i>	69
“Metodología de Planificación Operacional”. <i>Juan Elías Aspeé Chacón</i>	82
“Mapa Territorial: Herramienta de Intervención con Jóvenes Infractores de Ley que Presentan Consumo Problemático de Drogas” <i>María Belén Villagra Núñez, Deborah Carvallo Contreras</i>	103
“Evolución del Perfil del Estudiante de Trabajo Social en Chile: 2004 – 2014” <i>Felipe Andrés Saravia Cortés</i>	110
“Importancia del clima organizacional en establecimientos educacionales y su aporte a la sana convivencia escolar” <i>Emilio José Sagredo Lillo</i>	121

Tesis de Grado

“Estilos de Vida en Jóvenes de la Universidad de Concepción” 135
Soledad Garrido Villa, Soledad y Martina Rojas Sagredo, Profesora guía Isis Chamblás García.

“Mitología y Ritualidad de Familias en Situación de Negligencia en la Comuna de San Pedro de la Paz “ 141
Alexandra Caroline Aguirre Lastra y el Señor Sergio Alejandro Barra Burgos Profesora guía María Ximena Méndez Guzmán.

“Significaciones de los Pescadores Artesanales de Caleta Lo Rojas, Afectados por la Instalación de la Central Termoelectrica Bocamina II, Coronel” 150
Rocío Arteche Sepúlveda, Daniela Labra Concha, Miriam Poblete Reyes, Profesora guía Daisy Vidal Gutiérrez.

“Estudio Fenomenográfico sobre las Fortalezas Humanas en Adolescentes del Sector Barrio Norte de Concepción” 159
Mabel Bravo Salazar, Rocío María Paz Lagos Henríquez, Profesora guía María Cecilia Rodríguez Torres.

“Las Nuevas Tecnologías y Dinámica Familiar: Percepción de Madres de Familias que Habitan Sector Urbano de la Comuna de Concepción y Sector Rural de la Comuna de Negrete” 169
Roxana Jiménez Montanares, Profesora guía María Ximena Méndez Guzmán.

Reseña Bibliográfica:

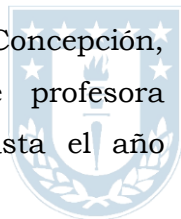
Los Límites de la Comunidad: Crítica al Radicalismo Social de Helmuth Plessner 178
Ignacio Prieto Bahamóndez



Editorial

En este número 12 de la Revista Electrónica de Trabajo Social nos sumamos a la celebración de los 90 años de la fundación de la Primera Escuela de Servicio Social en Chile y Latinoamérica, así como a los 59 años de la creación de la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Concepción y lo haremos dedicando esta edición a la Señora María Antonieta Ernst Fortuño, Académica formadora de muchas generaciones de profesionales.

El 3 de Julio de 1953 se titula como Asistente Social en la Universidad de Chile y ese mismo año se incorpora como docente de la Carrera de Servicio Social de la Universidad de Chile, sede Concepción, donde alcanzó la jerarquía de profesora titular, función que cumplió hasta el año 1997 ininterrumpidamente.



María Antonieta Ernst Fortuño, Noviembre de 2003

Durante su ejercicio académico dictó las asignaturas de Teoría y Práctica del Servicio Social Profesional, Metodología de Desarrollo de la Comunidad, Metodología de Caso Social y Salud Pública. Fue por muchos años coordinadora de Práctica Profesional y del área de Salud. Profesora Guía de innumerables equipos de Alumnos de Práctica llevando atención profesional a sectores rurales, fue Guía de Tesis de Licenciatura. Tuvo una destacada participación en la Comisión Mixta Salud- Universidad para favorecer trabajo interdisciplinario de alumnos en práctica del área.

En la administración académica fue integrante de la Comisión Docencia desempeñándose como asesora académica del Departamento de Servicio Social. Tuvo una participación destacada en varios procesos de análisis y renovación del Plan de Estudios de la Carrera y su malla curricular, así como en la organización

de Jornadas, Seminarios y Congresos Nacionales de las Escuelas de Trabajo Social.

Entre las innovaciones y aportes profesionales destacados se la reconoce como pionera en el trabajo comunitario con enfermos alcohólicos y sus familias, utilizando el Método Marconi. En ese contexto es fundamental destacar su rol como Asesora de Urach Bío-Bío y asesora del Club de Recuperados Alcohólicos “Nuevo Despertar” dependiente del Consultorio Tucapel. Fue pionera también en el trabajo interdisciplinario con la Adulterez Tardía contribuyendo activamente a sentar las bases para lo que posteriormente fue la Corporación de Protección a la Ancianidad. Además asesoró a organizaciones de voluntariado femenino, tales como Cema Chile y la Secretaría Nacional de la Mujer, para las que elabora un “Manual de Técnicas para el Trabajo Voluntario”.

Homenajeada con los premios Universidad de Concepción, Premio de la Municipalidad de Concepción como profesional destacada y por el Colegio de Asistentes Sociales por 50 años de actividad profesional.

Además en este número ofrecemos una importante aportación de la Doctora Gracia Navarro y su equipo de trabajo respecto de la “Construcción de un Instrumento para Evaluar la Dimensión Afectiva de las Competencias Genéricas en Estudiantes de Educación Superior” El instrumento generado es específico para la evaluación de las competencias que la Universidad de Concepción busca desarrollar en sus estudiantes, las cuales son: Pensamiento Crítico, Comunicación, Emprendimiento y Trabajo en Equipo Interdisciplinario y Responsabilidad Social.

Desde México el Doctor Adán Cano Aguilar nos ofrece el artículo “El Estado y la Pobreza en el México Moderno: Estructura Económica y política Social”. Se trata de una reflexión obligada, ante la panorámica del desarrollo del Estado moderno mexicano e identifica las similitudes y divergencias que el actual modelo político económico respecto del período liberal del último tercio del siglo antepasado.

Por su parte María Belén Sotomayor Barros, Trabajadora Social e Investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile, nos plantea el tema “Visibilizando el Trabajo Social Escolar: Experiencias en la Región Metropolitana de Santiago,

Chile”, la que indica que el Trabajo Social se ha posicionado en gran medida por la Ley SEP y los equipos psicosociales, contemplando al Trabajo Social como fundamental para la escuela. En este sentido su fin es en gran medida, la sensibilización de los actores con los cuales se trabaja para la garantía de derechos de los sujetos y para la disminución de problemáticas sociales.

Christian Quinteros Flores, Trabajador Social y Magister Ciencias Políticas, analiza las “Relaciones de Poder y de Habitabilidad en el Espacio: Consideraciones Epistemológicas para el uso del Territorio” Desde este contexto el autor nos indica que las consideraciones epistemológicas espaciales resultan fundamentales para analizar las relaciones sociales y de poder dentro de una comunidad determinada, donde la comprensión de relaciones de poder, de espacios de poder, ya sean institucionales, lingüísticos o geográficos posibilitan un mejor abordaje de la convivencia en ese espacio.

Juan Carlos Nova, Trabajador Social y Magíster en Gestión y Promoción Desarrollo Local, entrega un análisis comparado entre la “Escuelas Taller de Chile (Lota) y España (Alboraya)”, realizado en la Universidad de Valencia y del que se desprende que las Escuelas Taller son un instrumento de desarrollo, la cofinanciación es un facilitador de la integración de los beneficiarios, existen adecuados niveles de pertinencia en relación a las demandas y necesidades de las comunidades y se entrega un impacto positivo entre los beneficiarios directos e indirectos.

El profesor Juan Elías Aspeé Chacón, Trabajador Social y Magíster en Trabajo Social pone a vuestra disposición una propuesta de planificación distinta, concebida en el ejercicio del Trabajo Social, sistematizada tras la ejecución de un conjunto de proyectos de bajo alcance, normalizada bajo el nombre de “Metodología de Planificación Operacional”. Se inspira en la operacionalización de variables, pues desglosa un objetivo general en subcomponentes enlazados de manera bidireccional, en una lógica horizontal presentada en la matriz de planificación operacional.

María Belén Villagra Núñez Trabajadora Social y Deborah Carvallo Contreras, Psicóloga, ambas Licenciadas egresadas de la Universidad de Concepción, nos

ofrecen el artículo “Mapa Territorial: Herramienta de Intervención con Jóvenes Infractores de Ley que Presentan Consumo Problemático de Drogas” nos indican que el mapa territorial es una herramienta de intervención social que recoge las bases de la cartografía social, adaptándola a la intervención individual en el tratamiento con jóvenes que presentan consumo problemático de drogas e infracción a la ley. Considerándola una técnica novedosa que favorece un acercamiento amigable y promueve una participación activa del o la joven en su proceso de tratamiento.

La “Evolución del Perfil del Estudiante de Trabajo Social en Chile: 2004 – 2014” realizada por Felipe Andrés Saravia Cortés, Trabajador Social. Magíster en Desarrollo Humano a Escala Local y Regional y Claudio Sebastián Vargas Mancilla, Licenciado en Trabajo Social, indica que éste se caracteriza por bajos niveles de ingreso económico familiar, bajos niveles educativos de los padres, y procedencia de establecimientos educacionales de una dependencia distinta a la particular pagada. Durante la última década aumentó levemente el ingreso promedio de las familias de los estudiantes, pero disminuyó la proporción de estudiantes con padres de mayor nivel educativo. El análisis comparativo regional posiciona a los estudiantes de la región Metropolitana, Antofagasta y Magallanes como aquellos con mejor perfil socioeconómico de origen, y a las regiones de Los Lagos y Bío Bío como las peor posicionadas en este sentido.

Emilio José Sagredo Lillo, Profesor e Ingeniero Comercial, Magister en Psicología Infanto-Juvenil, Magister en Gestión Educacional y Magister en Gestión Directiva de Excelencia, Doctor © en Psicología de la Comunicación, Director del Colegio Nahuelquín Cabrero, nos presenta el artículo “Organización en establecimientos educacionales y su aporte a la sana convivencia escolar”, el cual basa su trabajo en una amplia revisión bibliográfica actualizada sobre la temática, así como también en su propia experiencia.

Ofrecemos además en este número, resúmenes de las Tesis de Grado para optar el Título de Trabajador/a Social, evaluadas con la “Distinción Máxima” que entrega la Universidad de Concepción. “Estilos de Vida en Jóvenes de la Universidad de Concepción” realizada por las señoritas Soledad Garrido Villa,

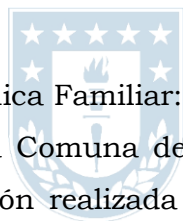
Soledad y Martina Rojas Sagredo, las que fueron supervisadas por la Profesora Isis Chamblás García.

“Mitología y Ritualidad de Familias en Situación de Negliencia en la Comuna de San Pedro de la Paz “, investigación realizada por la Señorita Alexandra Caroline Aguirre Lastra y el Señor Sergio Alejandro Barra Burgos bajo la supervisión de la Profesora María Ximena Méndez Guzmán.

“Significaciones de los Pescadores Artesanales de Caleta Lo Rojas, Afectados por la Instalación de la Central Termoeléctrica Bocamina II, Coronel” estudio elaborado por las Señoritas Rocío Arteché Sepúlveda, Daniela Labra Concha, Miriam Poblete Reyes y guiado por la docente Daisy Vidal Gutiérrez.

“Estudio Fenomenográfico sobre las Fortalezas Humanas en Adolescentes del Sector Barrio Norte de Concepción”, realizada por las Señoritas Mabel Bravo Salazar, Rocío María Paz Lagos Henríquez y Supervisadas por la Profesora María Cecilia Rodríguez Torres.

“Las Nuevas Tecnologías y Dinámica Familiar: Percepción de Madres de Familias que Habitan Sector Urbano de la Comuna de Concepción y Sector Rural de la Comuna de Negrete”, investigación realizada por la Señorita Roxana Jiménez Montanares y guiada por la académica María Ximena Méndez Guzmán.



Finalmente no podemos dejar pasar la oportunidad para comunicarles que el 20 de Octubre del presente nuestra Revista Electrónica ha sido indexada a Latindex, en su base de datos del Directorio, hecho que nos llena de orgullo, pero a la vez nos compromete para seguir trabajando cada vez con mayor entusiasmo y profesionalismo.

Les invito entonces a disfrutar los artículos que los profesionales han querido compartir con nosotros y siempre, siempre, esperamos también sus aportes.

Afectuosamente

María Ximena Méndez Guzmán

Directora



Artículos

Revisiones Bibliográficas e Investigaciones originales



A LOS 90 AÑOS DE LA CREACION DE LA PRIMERA ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL EN CHILE: UNA MIRADA A LA HISTORIA...

**** María Ximena Méndez Guzmán¹**

RESUMEN

Al decir de Baradit² la historia es un punto de vista. Así es. La historia es interpretativa. Permite la coexistencia de múltiples puntos de vista que están directamente relacionados con el interés del narrador, su grado de conocimiento de los hechos que describe, la percepción que tiene de esa historia, la valoración que le otorga a tales circunstancias ... en fin ... muchas variables que posibilitan que este discurso que llamamos historia sea construido una y otra vez, pero que siempre tiene el valor de acercarnos al origen de uno/a mismo/a ... de nuestras familias ... de nuestro país ... de nuestra profesión, la que con todo su andar nos otorga identidad y cuyo legado contribuye a nuestro crecimiento como personas y profesionales capaces de conocer, comprender, racionalizar la información y de tomar esos datos para seguir construyendo día a día una nueva realidad. En este recorrido, puntualizaremos solo los hechos que han marcado un hito significativo a nuestro entender, para la instalación y desarrollo de la profesión, dado que el camino construido desde lo disciplinar, es materia de otra reflexión que les ofreceremos a futuro.

ABSTRAC

According Baradit, the history is a point of view. That's right. The history is interpretative. It allows the coexistence of multiples points of view, which are directly related to the interest of the narrator, to its degree of knowledge of the described facts, to its perception of that particular history, and to the value given to the circumstances...all in all...many factors allow that this speech that we call history to be built again and again, but it always has the capacity of getting us closer to our origin...to our family's origin...to our country's origin...or to our profession's origin, which gives us identity all along the way, and which legacy contributes to our personal and professional growth, making us capable of knowing, understanding, rationalizing the information, and taking those data to keep building a new reality, day by day. In this path, we are going to point

¹ Asistente Social, Magister en Educación para el Trabajo Social, Magister en Mediación Familiar, Dra © Ciencias de la Información, Académica del Depto. de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción, Directora de la Revista Electrónica de Trabajo Social, Directora del Magister en Intervención Familiar de la UdeC.

² Baradit Jorge. "La Historia Secreta de Chile". Ed Sudamericana, 2015. Chile

out only the facts that have played a key role, according us, in the establishment and development of the profession. Given that the path built from the disciplinary belongs to another reflection, that we will offer in the future.

La primera Escuela de Servicio Social de Chile y de Latinoamérica,³ se fundó en Santiago de Chile el 4 de Mayo del año 1925 por el Dr. Alejandro del Río y lo hace para satisfacer la necesidad de contar con profesionales calificados colaboradores en el área de la salud, por lo cual, esta primera Escuela dependió de la “Junta Nacional de Beneficencia” que más tarde se denominara Servicio Nacional de Salud, actual Ministerio de Salud. Ubicada en calle Agustinas N° 623, naturalmente este hecho marca la profesionalización de las instituciones de caridad y filantropía existentes en nuestro país en la época, tal como sucediera en Londres en 1869 con la fundación de la COS (Charity Organization Society).

En sus inicios tuvo una importante influencia Europea, particularmente Belga, Alemana y Francesa y su misión se centró en la idea de reducir las acciones curativas, asistenciales y paliativas que se entregaban en hospitales para indigentes y asegurados. La filosofía instalada era que la caridad entregada a partir de socorros esporádicos no resultaba eficaz, por lo que el papel que se esperaba del Servicio Social era

el de buscar las causas de estas anormalidades, intrínsecas o extrínsecas y obviamente anularlas. Su finalidad era la de guiar y sostener al que no puede bastarse a sí mismo, alentarle a hacer el esfuerzo necesario, tomar las medidas oportunas para lograr adaptarlo al medio de tal modo de no llegar a ser a ser una carga para la sociedad.⁴ Así, nuestra profesión era definida como una ciencia y un arte puesto que para su desempeño se exigían un conjunto de aptitudes y condiciones personales, así como conocimientos. Desde ese contexto es posible indicar que el plan de estudios tenía una duración de dos años y las asignaturas ofrecían formación general centrada en la atención a los enfermos y su grupo familiar y el tratamiento de los problemas sociales que afectaban la recuperación de los pacientes. Consideraba además algunos cursos llamados “prácticos” ubicados en el segundo año y se refería a una estadía en instituciones de atención social. Al finalizar el proceso las alumnas cursaban una especialización en las áreas de infancia, servicios escolares, industria, hospitales y asistencia en la Caja de Seguro Obligatorio.

Esta Escuela fue dirigida inicialmente por dos profesionales Belgas, Doña Jeny Bernier y Leo

³ Por esos años el Dr. René Sand, miembro del Consejo Administrativo de la Escuela de Servicio Social de Bruselas, publicó una estadística de la creación de la Escuelas de Servicio Social en el mundo, indicando que en América existían 25. Estados Unidos contaba con 23 de ellas, Canadá 1 y Chile 1.

⁴ Revista “Servicio Social”. Año 1 N° 1 – 2. Publicación Trimestral. Órgano de la Escuela de Servicio Social de la Junta de la Beneficencia de Santiago de Chile, año 1927

Cordeman de Bray, las que tenían el grado de Doctoras en Servicio Social. La primera chilena en asumir este cargo fue Luisa Fierro. El primer curso integrado por 42 señoritas fue calificado como “brillante” por el Consejo Administrativo de la Escuela, quienes a fines del año 1926 las titula como Visitadoras Sociales.

En Hospitales y Gotas de Leche se atendían cientos de personas que junto con contribuir a resolver los problemas de salud entendían que “su lugar real era escuchar a las personas en su necesidad” y se las percibía como el nexo entre la población y las instituciones. Cada profesional atendía alrededor de 200 familias, lo cual da una medida respecto de lo selectivo que tenía que ser trabajo, puesto que en la época existían más o menos 4.000 camas disponibles a lo largo de todo el país⁵. De ahí la importancia de la encuesta social, instrumento de información básica respecto de la población asistida y sus familias, la misma que fue creada antes por Mary Ellen Richmond en 1917 con el objetivo de hacer más efectivo el tratamiento y poder llegar a las personas más vulnerables de la sociedad.

En el año 1929 se crea la segunda Escuela de la Beneficencia Social, ubicada en calle Vicuña Mackenna N° 360, la que recibió el nombre de Elvira Matte de Cruchaga, nombre asignado por Miguel Cruchaga

Tocornal en memoria a su esposa, reconocida dama de la sociedad santiaguina por su amplio trabajo filantrópico y caritativo. Esta tiene la enorme significación de ser la primera escuela universitaria, ya que nace como un anexo de la Escuela de Derecho y dependiente de la Universidad Católica de Chile. En sus procesos formativos siempre tuvo influencias Alemanas ya que dos de sus fundadoras, las hermanas Rebeca y Adriana Izquierdo Phillips estudiaron en ese país. Su filosofía era el amor al prójimo como un servicio a todo necesitado, se definió como parajurídica, su enfoque fue asistencial y apostólico, adoptando como patrono a San Vicente de Paul, uno de nuestros principales precursores, por lo que su impronta estuvo puesta en los aspectos morales del catolicismo y su principio rector fue “La caridad discreta nos urge”.

Ambas escuelas titularon en sus primeros años aproximadamente 60 visitadoras sociales anualmente, cuya idoneidad fue reconocida por las Naciones Unidas, la Organización de los Estados Americanos y otros organismos internacionales que les confiaron misiones de enseñanza, asesoramiento y organización en muchos países de América Latina ya que bajo su orientación técnica, se crearon nuevas Escuelas e Institutos de Servicio Social en Argentina, Bélgica, Ecuador, Honduras, Guatemala, Uruguay y Venezuela.⁶

⁵ Illanes María Angélica. “Cuerpo y Sangre de la Política: La Construcción Histórica de las Visitadoras Sociales (1887 -1940) Ed Lom, Santiago de Chile, año 2006

⁶ Maidagan de Ugarte Valentina. N Manual de Servicio Social, 5° Ed, Editorial Jurídica de Chile, 1970

Preocupadas por la situación de las personas más necesitadas y por visualizar una forma de llegar a ellos a través de todo el país, dada la gran crisis económica de los años 30, doña Leo Cordeman de Bray realiza una gira hacia el sur de Chile, desde Valparaíso a Puerto Montt difundiendo el objetivo y rol de las escuelas con el fin de captar nuevas alumnas que más tarde pudieran desempeñarse en sus respectivas provincias. A partir de entonces reciben señoritas de Concepción, Chillán, Valparaíso, Viña del Mar y Lota.

En 1932 se amplían los campos profesionales extendiendo el trabajo a niños y jóvenes en el Patronato Nacional de la Infancia, Sociedad Protectora de la Infancia y el Consejo Nacional del Niño. Del mismo modo, las profesionales se incorporan al área laboral en las Compañías Mineras e Industriales, Ferrocarriles del Estado, en la Administración Pública, Empresas Periodísticas y en las Cajas de Previsión. Hacia los años 40 las Visitadoras Sociales se desempeñaron además en Ministerios, Intendencias, Municipalidades, Fuerzas Armadas, Carabineros de Chile, Casas Correccionales y la Dirección de Investigaciones y Prisiones.

El 14 de Mayo de 1940, el Presidente de la República don Pedro Aguirre Cerda, dicta un Decreto Supremo a partir del cual se crean las escuelas de Servicio Social de Santiago, Concepción y Temuco, dependientes del Ministerio de Educación Pública. De esta manera, se

estableció en Chile la enseñanza del Servicio Social, impartida por Escuelas del Estado, reconociéndose oficialmente la importancia de la profesión extendiéndose a 3 años la duración de los estudios. Se nombró como Director General de las escuelas al Dr. Lucio Córdova, que además dirigió la escuela de Santiago generando cambios modernizadores en la formación de las profesionales. Definió la profesión como “un todo útil a los variados campos de la realidad social” por lo que por muchas décadas se definió al Servicio Social como una profesión “generalista”, en un intento de enfatizar la capacidad tenida por las profesionales para intervenir en todos los campos de la realidad social con eficiencia. Se mantiene un plan de estudios de tres años, el que destinó los dos primeros a estudios teóricos y el tercero a prácticas bajo la supervisión de la Oficina de Asistencia Social, finalizando el proceso de formación con una Memoria de Prueba. Dicha Oficina fue fundada adjunta a la Escuela de Servicio Social de la Junta de la Beneficencia, allí las estudiantes recibían sus primeros clientes, ensayaban la aplicación de sus instrumentos de diagnóstico y trataban sus primeros casos sociales.

Las modalidades de intervención del trabajo social de la época se centran en la persona y su familia y de manera incipiente en grupos sociales con un carácter eminentemente asistencialista, adquiriendo cada vez más importancia la variable ambiental ante lo cual la visita domiciliar resulta fundamental por la posibilidad

de evaluar in situ la realidad socio-económica de cada grupo familiar.

En 1948, las Escuelas de Servicio Social del Estado son anexadas a la Rectoría de la Universidad de Chile y a principios del año 1950, pasan a depender de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de esa Universidad y el 5 de Diciembre de 1950, el Honorable Consejo Universitario aprobó la categoría de Universitaria para las Escuelas de Servicio Social, dependientes de la Universidad de Chile.

La Escuela de Servicio Social de Concepción inició sus actividades en el año 1940, como una filial de la Universidad de Chile y fue dirigida por doña Celia Cortés Jullian de Mattatall. En el año 1956 durante la Rectoría de Don David Stitschkin Branover, ésta se incorpora a la Universidad de Concepción. A la fecha es única escuela que ha funcionado ininterrumpidamente por 59 años y hasta la década de los 80 fue considerada como una de las más australes del mundo.

En sus aulas se gesta incipientemente entre los años 60 y 70 el proceso de reconceptualización, definido como un movimiento de análisis y cuestionamiento profundo en torno al Servicio Social como profesión, sus objetivos, métodos de caso, grupo y comunidad, sus técnicas y especialmente se critica su fuerte influencia Norteamericana y Europea de los inicios. Es claro que esta es una profesión contextual y como tal está obligada a dar respuesta a las

necesidades de las sociedades y momentos en la que existe. Lo que se buscó fue construir un Servicio Social Latinoamericano, a través de la aplicación del método de organización y desarrollo de la comunidad, desestimando el trabajo de casos sociales por ser considerado ineficiente. Se extendió por toda Latinoamérica e independientemente de las posturas detractoras asociadas a su fuerte politización, al surgimiento de los movimientos populares y la organización estudiantil, que da lugar al nacimiento del "Movimiento de Izquierda Revolucionario" MIR, se configuró como el único proceso que logró unificar las reflexiones de los profesionales de la orden. Finaliza abruptamente el año 1973 con el golpe militar chileno.

En este contexto la formación de las/os Asistentes Sociales se vio profundamente afectada. Se concreta el cierre de 6 de las 11 Escuelas que funcionaban en la época, se exoneran académicos, se expulsan estudiantes y se reduce el número de vacantes. Las Universidades son intervenidas y dirigidas por Rectores Delegados, así como las/os Directores de las Escuelas. La única Escuela que recibe una nueva promoción en el año 1974 es la Universidad de Concepción, la que debe iniciar un nuevo Plan de Estudios despolitizado y centrado en los procesos técnicos, metodológicos e interventivos, facilitando el rol de implementador de políticas sociales. Sin embargo se mantiene fuera de la malla curricular el estudio de casos sociales y no es sino hasta la década

del 80 que se reincorpora esta vez asociado a la dimensión del trabajo con familias.

Paulatinamente se abren otras escuelas en las universidades tradicionales de tal modo que a mediados de la década del 70, se cuenta con 8 carreras de Servicio Social a nivel nacional, organizadas en la Asociación Chilena de Escuelas de Trabajo Social ACHETS. En esa época se contaba con 5.072 profesionales asistentes sociales, de los cuales 264 eran varones.⁷ A pesar de todas las restricciones y dificultades para impartir la enseñanza del Servicio Social a principios de los 80 se inicia una incipiente corriente de profesionales que obtienen en el extranjero el grado de Magister.

En 1981 se dicta la Ley de Educación Superior que permite que las sedes de las Universidades tradicionales ubicadas en regiones funcionen autónomamente y posibilita la creación de Universidades privadas por lo que la formación superior puede ser obtenida en Universidades estatales o públicas, (Universidad Católica, de Chile y del Estado, hoy USACH) Universidades privadas tradicionales (Universidad de Concepción, Católica de la Santísima Concepción, Católica de Temuco entre otras) y Universidades estrictamente privadas.

El mismo texto legal define además, las carreras que entiende

como exclusivamente universitarias a aquellas vinculadas a las Ciencias Físicas, Matemáticas, la Salud y el Derecho, luego las demás, aun cuando se imparten en las universidades no tienen esa categoría y deben reducir su procesos planes de estudio a 4 años. Además autoriza a que los Institutos profesionales impartan estas carreras cuya formación profesional no excede los 8 semestres, que es la situación en la que se encuentra el Servicio Social, por lo que nuestra carrera pierde la categoría de carrera universitaria.

En lo gremial la Ley N° 2.757 del año 1979 deroga los Colegios Profesionales y los transforma en Asociaciones Gremiales que son de carácter voluntario, ello implica que se pierde además el control ético que ejercían los antiguos Colegios. Desde ese contexto se abre el área de los Derechos Humanos como campo de intervención reparatorio a las víctimas de la represión y sus familias, cumpliendo también un rol extremadamente importante en la defensa de la vida y de la libertad de las personas y en las denuncias a las violaciones a los Derechos Humanos apoyadas principalmente por la cooperación internacional, a través de las Organizaciones no Gubernamentales y por la iglesia Católica.

Los años 90 se caracterizan por la llegada de la democracia. Además de las universidades tradicionales se registraba la existencia de 27 Escuelas dependientes de Universidades privadas. Un número importante de

⁷ Castañeda y otra en "Perspectiva Histórica de la Formación en Trabajo Social en Chile."

profesionales regresan del exilio, algunos de los cuales se incorporan a la docencia, lo que posibilitó la inclusión de nuevas metodologías y técnicas en las renovadas mallas curriculares de casi todas las Universidades. Surge el trabajo independiente nuevo campo profesional a través de la conformación de ONG y Consultoras centradas en las áreas de la investigación social, capacitaciones, transferencia tecnológica, desarrollo y ejecución de proyectos derivados de fondos concursables.

El perfeccionamiento para la obtención del grado de Magister comienza a realizarse en nuestro país, siendo las pioneras en este ámbito la Pontificia Universidad Católica de Chile a través de un convenio Universidad Católica de Washington que entrega el grado de Master para la Educación en Trabajo Social y la Universidad de Concepción en un convenio con las Universidades Laval y Nacional Autónoma de México que ofrece el Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales.

En la formación de pre grado se extienden los planes de estudios a 5 años y se entrega el grado de Licenciado/a en Servicio Social, lo cual obliga a incorporar en los dos últimos semestres académicos la elaboración de una tesis de grado. Algunas Universidades tradicionales ofrecen a los egresados con 4 años de formación, programas especiales de Licenciatura a fin de igualar las posibilidades de contrataciones, de rentas y de perfeccionamiento en el exterior.

En el año 2005 se logra la recuperación del rango Universitario para la carrera de Trabajo Social y se mantiene la nominación de Servicio Social para los Institutos Profesionales situación que ha permitido profundizar en la diversidad en las ofertas de formación, posibilitando a las universidades otorgar mayor prioridad a la investigación y sistematización en sus planes formativos, a diferencia de los Institutos cuya finalidad es formar Asistentes Sociales de nivel técnico, sin embargo esta situación a nivel de contrataciones pareciera no indicar diferencias significativas.

La realidad nacional ha obligado a las Universidades a incluir en sus mallas de estudios nuevas temáticas y problemáticas que le permitirán a sus egresados actuar cada día con mayor eficiencia ante los desafíos que les surgen. El desempeño a nivel privado, además de las Consultorías, ha tenido también una fuerte expansión a través de la instalación de la Mediación Familiar como método alternativo de resolución de conflictos, previo a la realización del juicio tradicional, donde muchos/as profesionales trabajadores sociales se han organizado en Centros de Mediación licitados a través del Ministerio de Justicia. Una situación parecida ocurre con el área del Peritaje Social, en que los/as profesionales deben ejercer ese rol ante las Fiscalías, Defensorías y Tribunales de la Familia.

Desde el año 2006 a partir de la Ley N° 20.129 se crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), cuyo

objetivo es ofrecer un sistema de aseguramiento de la calidad de la docencia entregada en Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Este es un proceso voluntario al que se someten las instituciones ya indicadas además de los programas de posgrado para contar con una certificación de calidad de sus procesos internos y resultados. En ese contexto todas las carreras de Trabajo Social pertenecientes al Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas, CRUCH se encuentran acreditadas a lo menos por 5 años.

Son muchos los hitos que han marcado el andar de esta profesión en estos 90 años de existencia en Chile y Latinoamericana. Hemos pasado de ser una actividad benéfica a una disciplina cuyo actuar se basa en el método científico. Hemos debido incorporar nuevos modelos de intervención, metodologías y técnicas que den respuesta a las necesidades con las que se enfrentan cada día los profesionales en el campo. Su naturaleza contextual nos ubica en una posición de constante dinamismo en función de los procesos históricos, sociales y políticos de cada pueblo, en tanto su ámbito de acción es aquello que hemos denominado “lo social”. Sin embargo, como todo en la vida, quedan muchas tareas por hacer aún, en el perfeccionamiento a nivel de Doctorados, en la investigación y

sistematización de sus hallazgos, en lo gremial, para lograr ubicar esta profesión en los lugares del actuar social donde su opinión y acción son fundamentales para lograr los cambios que los países requieren, en la formación de pre grado, para entregar a la sociedad cada vez mejores profesionales... una tarea de crianza que nunca se termina de hacer ...

BIBLIOGRAFIA

- Revista “Servicio Social”. Año 1 N° 1 – 2. Publicación Trimestral. Órgano de la Escuela de Servicio Social de la Junta de la Beneficencia de Santiago de Chile, año 1927
- Illanes María Angélica. “Cuerpo y Sangre de la Política: La Construcción Histórica de las Visitadoras Sociales (1887 -1940) Ed Lom, Santiago de Chile, año 2006
- Quiróz Mario, “Antología del Trabajo Social Chileno” Ed Universidad de Concepción, 1997
- Baradit Jorge. “ La Historia Secreta de Chile”. Ed Sudamericana, 2015. Chile.
- Maidagan de Ugarte Valentina. N Manual de Servicio Social, 5° Ed, Editorial Jurídica de Chile, 1970.
- Castañeda y otra en “Perspectiva Histórica de la Formación en Trabajo Social en Chile.”
- Mineduc “Marco de Política para la Educación Superior. Ministerio de Educación de Chile”. 1998 Santiago.

CONSTRUCCIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA DIMENSIÓN AFECTIVA DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**** Gracia Navarro Saldaña ⁸**
Maria-Gracia González Navarro
Cristhian Pérez Villalobos
Marcela Varas Contreras

*Palabras claves: Competencias genérica – educación superior– instrumentos de
evaluación – medición - dimensión afectiva*

RESUMEN:

Este estudio presenta el proceso de construcción de un instrumento para evaluar la dimensión afectiva del pensamiento crítico, comunicación, emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario y responsabilidad social; competencias genéricas desarrolladas en la Universidad de Concepción de Chile.

Se presenta el procedimiento de construcción y los resultados del análisis psicométrico realizado a partir de la aplicación piloto realizada el año 2014 a una muestra de 858 estudiantes primer año de carrera. Los resultados sugieren que se cuenta con un instrumento adecuado para evaluar el valor entregado al desarrollo de las competencias genéricas, por medio de la conformación del factor “valoración de la formación integral”. Sin embargo, se sugiere considerar en futuras investigaciones, la construcción de un instrumento que permita evaluar el valor al desarrollo de las competencias genéricas y también la disposición de los estudiantes hacia desarrollar conductas para formarse en competencias genéricas.

⁸ Psicóloga, Mg. en responsabilidad social, Dra. en educación, académica Dpto. de Psicología de la Universidad de Concepción. Email gnavarro@udec.cl

Construction of an instrument to assess the affective domain of generic competencies in higher education students

ABSTRACT

The following research introduces a construction process of an instrument to assess the affective domain of four generic competencies developed in the University of Concepción (Chile): critical thinking, communication, entrepreneurship and interdisciplinary teamwork and social responsibility. The method used and results of psychometric analysis are reported considering a pilot study conducted in 2014 on a sample of 858 freshmen students.

Results suggest that the instrument constructed is adequate to assess the value given to developing generic competencies in the university, through the appearance of "assessment of the integral formation" factor. However, it is suggested to consider a future construction of an instrument that assess the value given to generic competencies, but also the willingness of students to develop behaviors to train themselves in generic competencies.

Key words: Generic competencies – higher education – evaluation instruments – assessment – affective domain

Evaluación de competencias genéricas

Según el Community Research and Development Information Service (2006), las competencias genéricas han estado presentes en la discusión sobre el rol y misión de la educación superior, desde principios de los años 2000, cuando se crea el Espacio Europeo de Educación Superior

(EEES) y constituyeron la forma de preparar a los estudiantes para responder de mejor manera a las necesidades de los empleadores (Dearing, 1997; Bennett y cols., 2000; Robley y cols., 2005). Un aspecto esencial de ellas es su función de dar respuesta a las necesidades sociales (Brewerton, 2004; Qualifications and Curriculum Authority, 2004; Mashitoh, 2012)

independiente de cuáles sean las percibidas por una sociedad determinada.

La misión educativa de la Universidad de Concepción (Chile) es la formación de profesionales integrales que en su actuar profesional muestren excelencia en lo disciplinar, pero además una actitud orientada hacia el bien común (Universidad de Concepción, 2014). Entiende las competencias genéricas como un sistema complejo de conocimientos, integrado por las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental, observables en el desempeño y que pueden ser implementadas en diferentes contextos y propone la formación de sus estudiantes en cuatro Macrocompetencias Genéricas (MCG): pensamiento crítico, comunicación, emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario y responsabilidad social. Cada una de ellas corresponde al producto complejo de la integración de otras competencias que a su vez son más simples, llamadas microcompetencias, y cuyo desarrollo previo determina el logro del desarrollo total de las MCG. Para efectos de este estudio, de aquí en

adelante sólo se utilizará el concepto de competencias genéricas, aun cuando el Modelo de la Universidad utiliza el concepto de Macrocompetencias Genéricas. No existe un modelo estandarizado de estrategias de enseñanza y evaluación para la formación de competencias genéricas, sino que métodos desarrollados por diversas universidades para enseñar y evaluar las competencias que cada una *forma* (Chapman y O'Neill, 2010). El modelo UdeC de enseñanza para la formación de competencias genéricas, las incorpora en asignaturas disciplinares considerando su multidimensionalidad (Nordenflycht, 2011).

Durante los dos primeros años de formación⁹ el modelo se enfoca principalmente en el desarrollo de la dimensión cognitiva, durante el tercer y cuarto año en la dimensión afectiva y por último, en el proceso de titulación se pone énfasis en la dimensión procedimental. Lo anterior requiere del uso de estrategias de enseñanza y evaluación que promuevan, según corresponda al

⁹ En la Universidad de Concepción los planes de estudio tienen una duración promedio de 5 años (10 semestres).

nivel, la dimensión cognitiva, afectiva o procedimental.

Existe una amplia discusión sobre la forma para construir y validar instrumentos que cumplan con los criterios de autenticidad, para poder ser transferidos y utilizados en contextos diferentes (Gibbs y Simpson, 2004; Chapman y O'Neill, 2010). Una importante dificultad en la construcción de este tipo de instrumentos es la multidimensionalidad de las competencias, ya que no es posible observar las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental de una competencia de forma directa, sino que deben ser inferidas desde el desempeño del estudiante. Esto implica que los instrumentos de evaluación deben permitir reunir evidencia en cantidad y calidad suficiente de ese desempeño para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo considerando las tres dimensiones (García y cols., 2010).

Chapman y O'Neill (2010), sugieren que las competencias sean medidas de forma integrada considerándose un perfil de egreso

general que las considere todas y estableciéndose claramente cuales son aquellas competencias que darán predictores importantes en el desempeño. Para validar instrumentos para ello, DeKelele y Gerard, proponen: a) validación a priori realizada por jueces que verifiquen que las situaciones de evaluación utilizadas sean pertinentes en función de los parámetros definidos; b) validación empírica interna para verificar la coherencia conceptual interna de los instrumentos de evaluación y c) validación empírica externa para mostrar la convergencia de la prueba con otras similares validas (2005, en Fernández, 2010).

En el marco de la implementación del modelo de enseñanza para la formación de competencias genéricas, la Universidad de Concepción ha construido un sistema de evaluación para las cuatro competencias que ha declarado formar en los estudiantes:

Pensamiento crítico: pensamiento de orden superior autónomo y activo, que se orienta al análisis sistemático de las necesidades del medio social y ambiental. Integra la perspectiva

personal, la de otros y la información proveniente del medio en: el análisis de la información, la interpretación, la reflexión acerca de la información, la evaluación de las implicancias y consecuencias de los actos, las explicaciones de los fenómenos y la emisión de juicios fundamentados en pos de un propósito definido. Comprende la observación y el uso de estándares para evaluar el propio pensamiento, permitiendo la autocorrección del mismo.

Comunicación: capacidad de expresar con claridad, coherencia y precisión las ideas, conocimientos y sentimientos, adecuándose a diferentes contextos de acuerdo a las características de la audiencia a la cual se dirige. Involucra la validación de los interlocutores y la utilización de estrategias de comunicación verbal, oral y escrita y no verbal, que permiten mantener un diálogo crítico y constructivo. Se manifiesta en un uso fluido de diferentes códigos y herramientas de comunicación, orientado hacia la satisfacción de necesidades e intereses personales y comunitarios, con responsabilidad y sentido de ciudadanía.

Emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario: trabajar en equipo interdisciplinario para emprender e innovar en cualquier ámbito de actividad. Implica la capacidad personal para descubrir oportunidades, desafíos y entregar respuestas innovadoras ante las propias necesidades y las necesidades de otros, valorando la importancia del trabajo colaborativo e interdisciplinario como herramienta necesaria para alcanzar los objetivos. Se manifiesta en la capacidad para hacer frente a la incertidumbre, en la capacidad para incorporarse en dinámicas de equipo que promuevan y valoren una comunicación efectiva, el liderazgo compartido, la responsabilización y compromiso personal con las metas con orientación a la excelencia. Es decir, desde la interdisciplina se busca innovar y emprender para detectar y dar respuesta efectiva a las necesidades de la sociedad aportando lo mejor de sí en la búsqueda del bien común.

Responsabilidad Social: intención, capacidad y obligación de responder ante la sociedad, por acciones u omisiones profesionales que

impactan al bien común. Representa un compromiso con los demás y con los principios y valores de justicia, bien común y dignidad absoluta de la persona. Requiere de la conciliación de la satisfacción de las propias necesidades con el aporte a la satisfacción de las necesidades de los demás. Se manifiesta en un actuar responsable en proyectos de distinta índole, relacionadas con la propia competencia profesional y académica; en orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que contribuya, desde el servicio, a generar equidad para el desarrollo de todos; en comportamientos de cooperación, participación, autocontrol y de compromiso ciudadano.

Dimensión afectiva de las competencias genéricas

Usualmente el término “afecto” se entiende en términos de sentimientos, emociones, motivaciones, actitudes y creencias (Boyd, Dooley y Felton, 2006). En el caso del sistema de evaluación que aquí se propone, la dimensión afectiva de las competencias genéricas se comprende a partir de lo

señalado por Goleman (1998) en relación a que el dominio afectivo implica una disposición favorable hacia el desarrollo de una conducta. Por lo tanto, se esperaría que quienes valoren una competencia, tengan una actitud favorable hacia el desarrollo de las conductas relacionadas a ella.

Para medir el nivel de desarrollo de la dimensión afectiva de los estudiantes, se propone una escala de valoración tipo Likert, las cuales son sugeridas para la medición de actitudes por su alto nivel de confiabilidad y validez, por su fácil administración y evaluación, y porque permiten la operacionalización de constructos abstractos por medio de las aseveraciones en los ítems y el auto-reporte de quienes responden (Neligia, 2001).

Objetivos de investigación

Este trabajo forma parte de un proyecto que implementa y evalúa la integración de las competencias genéricas en estudiantes de pregrado de la Universidad de Concepción. Su objetivo es *crear y aplicar a nivel*

piloto un instrumento, que permita evaluar la dimensión afectiva del pensamiento crítico, comunicación, emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario y responsabilidad social, en estudiantes del primer ciclo formativo de la Universidad de Concepción, es decir, primer y segundo año de carrera de estudio.

Método

Para generar instrumentos que evaluaran la integración de las cuatro competencias en los alumnos de la Universidad de Concepción fue necesario considerar la multidimensionalidad (Nordenflycht, 2011) de las competencias genéricas, creando diferentes instrumentos para cada una de sus dimensiones: cognitiva, afectiva y procedimental, que en su conjunto, pudieran dar cuenta del nivel de desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes de pregrado de la Universidad de Concepción. En este estudio se da cuenta del instrumento para evaluar la dimensión afectiva.

Procedimiento para crear el instrumento

A partir de la revisión de la bibliografía sobre procesos de

evaluación de competencias genéricas, la revisión de experiencias parciales previas en la Universidad como en otras instituciones y, los pilares y constructos teóricos definidos en el modelo de enseñanza UdeC para la formación de competencias genéricas; se generó un instrumento de evaluación de la dimensión afectiva que consiste en una encuesta on-line tipo Likert de 27 ítems. Para su construcción se definió un conjunto de ítems que respondían al constructo teórico, los cuales fueron evaluados por jueces expertos y mejorados a partir de su consenso. El Likert de la encuesta indica el grado de importancia atribuido por los estudiantes a ciertos aspectos relacionados con las competencias genéricas en cuanto a la formación y futuro desempeño profesional. El grado de importancia va desde 1 *“No aporta a mi formación y posterior desempeño profesional”* a 7 *“Es imprescindible para mi formación, mi futuro desempeño profesional y el desarrollo de la sociedad en su conjunto”*. Luego, el estudiante debe escoger 10 de los 27 ítems como prioritarios para su formación y entre ellos asignarles un orden de prioridad del 1 al 10.

Cada competencia genérica está definida a partir de diversos indicadores o ítems de la encuesta. Por lo tanto, para la evaluación del instrumento se deben agrupar los ítems correspondientes a una misma competencia genérica y calcular el puntaje correspondiente.

Para obtener mayor información de los instrumentos y el procedimiento de aplicación, es posible contactar a los autores de este artículo.

Procedimiento de aplicación del instrumento

La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante el primer semestre académico (abril – julio) del año 2014 con estudiantes provenientes de diferentes carreras y asignaturas. La *etapa de aplicación* consideró, por cada grupo de estudiantes, 20 minutos de forma virtual, en los cuales los participantes dieron respuesta a una encuesta online. En esta primera etapa, se solicitó a los académicos a cargo de las asignaturas participantes en el diagnóstico, su autorización y la indicación explícita

a sus estudiantes de las características del proceso y del cuestionario enviado por la plataforma INFODA a cada estudiante.

Descripción de la muestra evaluada

La muestra quedó constituida por 858 estudiantes. El 62,47% están en primer año de carrera (536) y el 37,53% cursan segundo año de carrera (322). 509 son mujeres (59,32%) y 349 son hombres (40,68%).

Resultados: análisis del instrumento

El análisis del instrumento fue realizado a partir de la información obtenida de su aplicación en el proceso de evaluación diagnóstica con estudiantes de primer y segundo año pertenecientes a 42 asignaturas diferentes. Este análisis implicó la evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes, específicamente su validez de constructo y su confiabilidad.



Evaluación psicométrica de la Escala de Actitudes

Las propiedades psicométricas evaluadas fueron dos: la validez de constructo, específicamente su dimensionalidad interna, y la confiabilidad de la misma, puntualmente su consistencia interna.

Para estimar la dimensionalidad interna, se evaluó la estructura factorial de cada parte a través de un Análisis Factorial Exploratorio aplicando el método de extracción del Análisis de Eje Principal, AEP, que es más adecuado para el procesamiento de escalas compuestas como el MBI (Hair y cols., 2005; Tabachnick y Fidell, 2006).

Para describir la consistencia interna los factores identificados en este procedimiento, se calculó el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach para cada uno, y posteriormente se analizó la capacidad discriminativa de los ítems, calculando la correlación de cada ítem con el total corregido del factor al que se asignó.

Antes de realizar el análisis factorial, se evaluó si el procedimiento estadístico era adecuado. Para esto, se calculó el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que resultó ser igual a 0,95, y la prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó estadísticamente significativa $X^2(351) = 8626,45; p < 0,001$. En ambos casos, la evidencia apoyó la pertinencia de un análisis factorial. Posteriormente, para estimar la cantidad de factores de la escala, se emplearon tres criterios de forma complementaria: 1) el criterio de Kaiser-Guttman o de raíz latente y 2) el criterio de contraste de caída, ambos de uso habitual para este fin (Hair y cols., 2005), además de 3) el Análisis Paralelo de Horn, que sería más adecuado para este objetivo (Buja y Eyuboglu, 1994).

En los tres casos se coincidió en la presencia de un factor: El criterio de Kaiser-Guttman o de raíz latente (Hair y cols., 2005), identificó un factor con valores propios (*eigenvalues*) mayores a 1,0, con autovalores de 9,38, que explicarían el 81,80% de la varianza total de los ítems. El criterio de contraste de

caída o scree test, igualmente mostró a través del gráfico sedimentación la presencia de un factor, Figura 1.

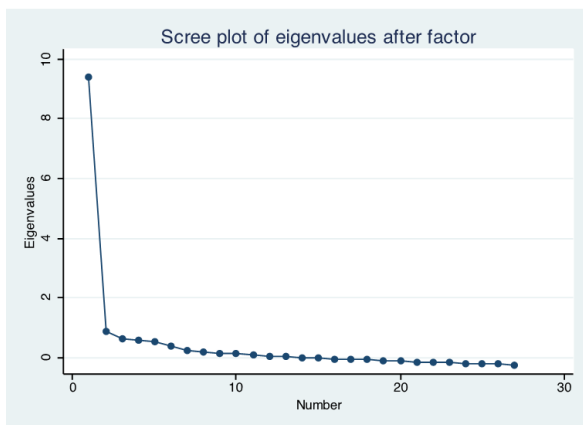


FIGURA 1: *Gráfico de sedimentación para la Escala de Actitudes.*

Y finalmente, el Análisis Paralelo de Horn en base a 500 muestras aleatorias, apuntó a la existencia de tres factores que presentan valores propios (9,03) por sobre los valores propios obtenidos en las muestras aleatorias (0,35).

Ante el consenso de los tres criterios, se procedió a evaluar la distribución de los ítems en esta estructura factorial estimando los coeficientes de configuración para el factor único, mediante AEP aplicando rotación oblicua Promax y todos los ítems presentaron cargas factoriales sobre 0,30 que es el umbral propuesto por Hair (y cols., 2005)

como el valor mínimo para considerar una carga como estadísticamente significativa. De esta forma, se construyó un único factor que fue denominado *Valoración de la formación integral*.

Al evaluar la consistencia interna del factor, aplicando el coeficiente alfa de Cronbach, se encontró que en el factor de *Valoración de la formación integral* un $\alpha=0,92$, con correlaciones entre los ítems y el total corregido desde $r=0,32$ (ítem 17) a $r=0,69$ (ítem 19).



Discusión

Los resultados indican que el instrumento generado es pertinente y confiable en su conjunto y constituye un aporte a la evaluación diagnóstica de la dimensión afectiva de las competencias genéricas. Puede ser de gran utilidad en la orientación del proceso educativo siempre que los académicos estén capacitados en su aplicación, análisis e interpretación de resultados, para establecer criterios claros sobre el desempeño de los estudiantes y por lo tanto, una hoja de ruta para el desarrollo de las competencias. Uno de los aspectos que podría favorecer lo anterior, es

una política institucional para el desarrollo de competencias genéricas, ya que favorecen acuerdo de construcciones conceptuales, capacitación de académicos, favorecimiento de espacios para la evaluación de competencias, entre otros.

El instrumento construido permite conocer el valor que los estudiantes entregan a la formación integral otorgada por la Universidad, sin hacer diferencia entre el valor entregado hacia cada una de las cuatro competencias genéricas formadas. Esto es coherente con el modelo de la Institución, el cual persigue que los estudiantes desarrollen una actitud favorable hacia la formación integral y en particular, hacia la importancia del desarrollo de las cuatro competencias genéricas para el futuro desempeño profesional. Sin embargo, el instrumento no permite identificar la disposición de los estudiantes hacia desarrollar conductas que les permitan formarse en competencias genéricas, por lo tanto, dificulta la predicción de su actuar y por lo tanto, en términos pedagógicos, la toma de decisión de los docentes que

deben formarlos en estos aspectos. Por ello, se requiere continuar trabajando en el instrumento, para mejorar su capacidad predictiva del comportamiento.

Finalmente, un aspecto importante a considerar es que el instrumento generado es específico para las competencias que esta universidad busca desarrollar: pensamiento crítico, comunicación, emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario y, responsabilidad social. Por lo tanto, si otras instituciones buscan desarrollar las mismas competencias genéricas, se puede transferir el instrumento, pero su utilización requiere siempre la comparación de las construcciones conceptuales.

Referencias bibliográficas

- Bennett, N., Dunne, E. y Carré, C. (2000). *Skills development in higher education and employment*. Buckingham: SRHE.
- Boyd, B., Dooley, K., & Felton, S. (2006). Measuring learning in the affective domain using reflective writing about a virtual international agriculture experience. *Journal of Agricultural Education*, 47(3), 24-32.
- Brewerton, M. (2004). *Reframing the essential skills: implications of the OECD*. Obtenido de Ministry of Education of New Zealand: http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/whats_happening_e.php
- Chapman, E. y O'Neill, M. (2010). Defining and assessing generic competencies in Australian universities: ongoing challenges. *Education Research and Perspectives*, 37(1), 105-125.
- Community research and development information service CORDIS (2006). *The Lisbon strategy for growth and jobs*. Obtenido de http://cordis.europa.eu/programme/rcn/843_en.html
- Dearing, R. (1997). *The national committee of inquiry into higher education: higher education in the learning Society*. Norwich: HMSO.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- García, M., Arranz, G., Blanco, J., Edwards, M., Hernández, W., Mazadiego, L. y Piqué, R. (2010). Ecompetentis: Una herramienta para la evaluación de competencias genéricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 111-120.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (2005). *Multivariate data analyses with readings*. Englewood, NJ: Prentice Hall.
- Mashitoh, Y. (2012). Integrating generic competencies (GCs) into University's compulsory courses: perspectives of lecturers and students. *Procedia*, 59, 574 – 583.

Neligia, B. (2001). Una técnica para la medición de actitudes sociales. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 7(1), 45-54.

Nordenflycht, M. (2011). Enseñanza y aprendizaje por competencias. Pensamiento Educativo: *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 36(1), 80-104.

Qualifications and Curriculum Authority QCA (2004). *The key skills qualifications standards and guidance*. London: QCA.

Robley, W., Whittle, S. y Murdoch-Eaton, D. (2005). Mapping generic skills curricula: a recommended methodology. *Journal of Further and Higher Education*, 29(3), 221-231.

Tabachnick, B. y Fidell, L. (2006). *Multivariate analysis of grouped data. Invited workshop presented to the meeting of the Western Psychological Association*. Palm Springs, CA.

Universidad de Concepción UDEC (2014). *Plan estratégico institucional 2011-2015*. Obtenido de http://www.udec.cl/intranet/documentos_oficiales/PEI_2011_2015_web.pdf



Recibido: 13 de Octubre 2015
Aceptado: 23 de Noviembre 2015



EL ESTADO Y LA POBREZA EN EL MÉXICO MODERNO. ESTRUCTURA ECONÓMICA Y POLÍTICA SOCIAL.

Adán Cano Aguilar**

Palabras claves: Pobreza – Política social - Períodos – México

RESUMEN

En este trabajo se exponen grosso modo, los cambios en la definición y atención pública de la problemática de la pobreza, en el México moderno. Se revisa la situación previa a la irrupción del Estado de derecho mexicano, en la primera mitad del siglo XIX, y el período de gestación del Estado moderno en su forma liberal y capitalista durante el resto del siglo. La revolución mexicana, a principios del siglo XX, propiciará la transformación del estado liberal en el estado social. Al final del auge económico de mediados del siglo propiciado por el estado de bienestar, aparecerán problemas como la marginación y exclusión social, relacionados con la pobreza. A fines del siglo, con el cambio de modelo económico hacia el neoliberalismo, aparecerá la pobreza como cuestión social central de la agenda de la política social mexicana, cuyos resultados no han sido alentadores.

ABSTRACT.

In this work they are exposed the changes in the definition and public attention of the problematic of the poverty, in modern Mexico. The previous situation to the irruption of the State of Mexican right is reviewed, in first half of the century XIX, and the period of gestation of the modern State in its liberal and capitalist form during the rest of the century. The Mexican revolution, at the beginning of century XX, will cause the transformation of the liberal state in the social state. At the end of the economic height of half-full of the century, brought by the welfare state, will appear problems like marginalization and social exclusion - related to poverty- will. By the end of the century, with the change of economic model towards the neoliberalism, poverty will be the central social question of the agenda of the Mexican social policy, whose results have not been encouraging.

** Sociólogo, Maestro en Ciencias con orientación en Trabajo Social y Doctor en Filosofía con Orientación en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social, por la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Actualmente es profesor investigador adscrito al Programa de Licenciatura en Trabajo Social y Maestría en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México: adan.cano@gmail.com

Introducción.

En este artículo se exponen de manera general los cambios en la atención a la problemática de la pobreza en el México moderno. Se parte del concepto de pobreza remitido a la idea de problema social esencialmente estructural económico, en el que se encuadra la insatisfacción de necesidades básicas de determinados actores sociales.

Se revisan los diferentes momentos históricos distintivos de la atención a esta problemática por parte del Estado moderno mexicano, desde su forma liberal decimonónica, pasando por las políticas del Estado de bienestar social, hasta el período actual de las políticas encuadradas en el modelo económico de crecimiento hacia afuera o neoliberal (Montserrat y Chávez, 2003).

La exposición se divide en cuatro partes: antecedentes y estado moderno liberal; dictadura porfirista y revolución; pos revolución y auge económico; crisis y neoliberalismo actual.

- ***Antecedentes pre modernos y Liberalismo decimonónico.***

En el período colonial existía en México una gran desigualdad, representada socialmente en un sistema de castas reforzado por una ideología evolucionista de la sociedad y cultura en la Nueva España, donde los europeos conformaban el extremo civilizado y los indígenas el México bárbaro.

El ingreso, ya entonces, se usaba como un indicador para ilustrar esta desigualdad, tal como lo refiere Humboldt: los blancos poseían las “grandes riquezas, [que] por desgracia están repartidas aún con mayor desigualdad en México” en comparación al resto de las colonias:

En Caracas los más ricos cabezas de familia tienen cosa de diez mil pesos de renta; en la isla de Cuba se encuentra quien tiene más de 30 a 35,000 pesos (...) En Lima hay pocos que junten arriba de 4,000 pesos de renta (...) Por el contrario, en Nueva España hay sujetos que sin poseer minas ningunas, juntan una renta anual de 200,000 pesos fuertes (Ontiveros, 2005: 16).

Desde entonces ha sido la aguda desigualdad social y económica en México un carácter distintivo de su estructura social. Hasta la primera mitad del siglo XIX, la atención a los “enfermos, los pobres, las viudas y los huérfanos”, estaba en manos de pósitos, cofradías, montes de piedad: instancias religiosas y asociaciones altruistas con nombres de estas instituciones eran de santos de la Iglesia Católica (Ontiveros, 2005; Zermeño, 2005; Villarespe, 2002).

Estas instancias proporcionaban servicios de alimentación, hospedaje, salud, protección y mortuorios. En las primeras décadas del México independiente, se mantuvo este sistema de asistencia y ayuda caritativa, pues el poder público no estaba en condiciones políticas ni

financieras de atender la problemática (Cabrera, 1978).

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, con el triunfo de la Reforma Liberal, se transitó de la idea de caridad a la de beneficencia pública, “entendida como un servicio público que depende de un ramo de la administración civil” (Ontiveros, 2005). El liberalismo político nacionalizó los bienes comunales y del clero para crear la propiedad latifundista laica y privada, y tomó las riendas de la asistencia haciéndola cuestión pública. Sin embargo, a pesar del triunfo del estado de derecho liberal (Díaz, 2006) en esta época, la Iglesia continuó ocupando un papel hegemónico en la atención de la problemática de la pobreza:

“aunque los hospitales religiosos fueron enajenados junto con otros bienes eclesiásticos, siguieron funcionando como antes, sin que los gobiernos de Juárez se esforzaran demasiado por quitar a la Iglesia su monopolio sobre la caridad o la atención a la salud. Tampoco existió, en aquel momento, una alta prioridad por alfabetizar a los campesinos e indígenas que formaban el 80% de la población” (Brachet – Márquez, 2004: 244).

La inestabilidad política (Guerra de Reforma, Guerra de intervención francesa) y el problema financiero obstaculizaron la aplicación de las leyes y el proceso de modernización del país. Además, en un balance de las acciones públicas

del gobierno en este período, se puede advertir que algunas de ellas excluían a las masas de pobres y campesinos y figuraron como factores del problema:

Las acciones y decisiones tomadas por la Reforma no siempre significaron un incremento, por modesto que fuera, en el bienestar de la población. La decisión de crear una nueva clase de agricultores, siguiendo el modelo “farmer” de Estados Unidos, tuvo como consecuencia la pauperización de la población campesina y de los municipios (Martínez Jiménez, 1973) (...) esta política hizo posible, en la práctica, el robo descarado, por parte de las haciendas, de las tierras de los campesinos (Brachet – Márquez, 2004: 245).

El régimen de Porfirio Díaz (1876 – 1910), de pacificación y estabilización política a través de la dictadura, tuvo a la explotación latifundista y al peonaje de acasillamiento como fundamentos del progreso y bienestar de las élites, y de las bases de la futura industrialización del país.

- **Porfiriato y revolución.**

Debe observarse que la pobreza y la desigualdad social aparecen como fenómenos inherentes a las instituciones capitalistas y estatales en desarrollo, como por ejemplo la del trabajo libre en el mundo de las haciendas:

Durante el régimen de Porfirio Díaz a pesar del bienestar, éste

“alcanzó a poquísimos y a costa del bien de las mayorías. La superioridad y riqueza de algunos se basó en la inferioridad y pobreza de otros”. Con respecto a la vida de los peones de las haciendas “llegó a ser menos intranquila en los “acasillados” y más azarosa en los “libres”. Aquellos ganaban generalmente dos reales diarios que se les pagaban valederos en las tiendas de raya; ganaban apenas lo indispensable para asegurar los frijoles y las tortillas, el calzón y la camisa de manta, los guaraches y el sombrero, más lo poco que obtenían de por vida. Los peones libres envidiaban la suerte de los acasillados porque no podían vivir tranquilos trabajando un día y otro no, corriendo de un lado para otro; si eran norteños, tratando de pasarse al otro lado, si del centro, ansiosos de conseguir jornal seguro en la hacienda o en la fábrica (Ontiveros, 2005: 20).

Durante este período de modernización del joven Estado moderno mexicano, el porfiriato, si bien contempló con una mirada moral a los pobres, ésta no movió a la acción pública; es decir, condenó moralmente la pereza supuesta en la pobreza, pero se negó a intervenir, dejando entonces que las instancias eclesiásticas asumieran también ese papel:

Recordaremos que la dictadura de treinta años de Porfirio Díaz marcó el auge del darwinismo social en el que desigualdad social y pobreza eran consideradas como los mecanismos de eliminación de los

menos aptos. Los pobres tenían la culpa de su pobreza, por perezosos y llenos de vicios, y los obreros se volverían iguales si se les pagaran los aumentos que reclamaban. Por consiguiente, no había ninguna obligación moral de aliviar la injusticia social por medio de la caridad individual, y mucho menos por medio de políticas redistribuidoras (Brachet – Márquez, 2004: 245).

La misma justificación se puede encontrar en la Ley de Pobres en Inglaterra, en el mismo siglo de desarrollo del capitalismo industrial. En este sentido, mientras el régimen unificó las loterías destinadas a la caridad y se creó la Lotería Nacional para la Beneficencia Pública como un instrumento público para financiar la asistencia (Ontiveros, 2005); por otro lado, se establecieron leyes sobre la indigencia, el analfabetismo, y la enfermedad como asuntos de atención pública. Hacia el final del porfiriato, imperaba esta visión de la pobreza como una cuestión individual, producto del desorden de los individuos o de una calamidad natural imprevista (por lo cual se justifican las instituciones de caridad y beneficencia pública).

Sin embargo, la modernización económica durante el porfiriato, que permitió al país ocupar un lugar privilegiado (para sus élites) en la división internacional del trabajo, sumió a gran parte de la población en condiciones de servidumbre y en algunos casos de esclavitud. La guerra de Revolución cimbró este modelo de progreso y modernización

económica, agregando el carácter de 'social' (Díaz, 2006) al Estado de derecho mexicano. De esta forma, en la Constitución política nacional resultado de la lucha armada de 1910 - 1917 se contemplan los derechos sociales de los protagonistas de la pugna (laborismo, indigenismo, agrarismo, seguridad social, educación y salud), con todas sus particularidades históricas. En este sentido, se ha argumentado que el progreso delineado por el porfiriato continuó después de la revolución, pero transformado por la seguridad social:

A principios del porfiriato (1876) se inició el proceso continuado de formación de capital, fundamentalmente con la construcción de ferrocarriles (...) Si se mira con atención, el Estado posrevolucionario reúne todas las condiciones excepcionales que los porfiristas buscaban en el poder político (...); las clases sociales, por otra parte, son las mismas, con dos excepciones esenciales, es verdad: la destrucción de la vieja clase terrateniente y la aparición en el campo de una gran masa de pequeños productores (propietarios o poseedores). Si se atiende al desarrollo de lo que los sociólogos llaman civilización urbana, puede decirse con certeza que el proceso ha sido el mismo desde el ascenso de Díaz al poder, con los retrasos y los saltos que ha impuesto la revolución y que confirman, más que negar, dicho proceso (Córdova, 1979: 16 - 17).

En el período posterior a la Revolución que llega hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934 - 1940), además del enfriamiento de los conflictos sociales posrevolucionarios, se establecerán las instituciones y políticas que dan cumplimiento y garantía a los derechos sociales plasmados en la Carta Magna. Diversos factores propiciarán un estado social de corte nacionalista, promotor activo de la modernización económica y de la atención a problemas de interés público, impulsor del desarrollo social y de la defensa de los derechos laborales. La nacionalización de la industria petrolera tiene su sentido histórico en este contexto.

Después de la revolución, los campesinos e indígenas excluidos de los beneficios del crecimiento económico durante el siglo XIX, protagonistas principales anónimos de la Revolución, toman un lugar central en la acción pública posrevolucionaria.

- **Milagro mexicano y crisis.**

Después del período cardenista, de suma importancia en relación a la satisfacción de las demandas de tierra y atención pública por parte de los campesinos, el centro de las políticas deja de ser la integración y reconciliación nacional, para retomar la línea del desarrollo capitalista, mediante la adopción del modelo de sustitución de importaciones (ISI) a partir de 1940 (Puentes y Guerrero, 2001). Los

resultados inmediatos del modelo se conocen como “el milagro mexicano”:

Este momento histórico se caracterizó entre otras cosas, por la creciente intervención del Estado en la economía y por un crecimiento económico inusitado; las cifras que lo demuestran son el incremento del PIB a una tasa anual superior a 7 %; la producción manufacturera se elevó aproximadamente 8 % anual y la producción agrícola creció a una tasa de 4.3 %, a partir de 1950 (Hansen, 1991).nLa inauguración del Estado intervencionista en México se distinguió por la naturaleza tutelar que adquirieron los gobiernos posrevolucionarios como responsables del bienestar de la población (...) en 1940 el sector agrícola empleaba 65 % de la fuerza de trabajo de México y contribuía con más del 23 % del PIB, esto llevó a México a una autosuficiencia alimentaria, contribuyó con insumos para el sector manufacturero (que estaba en expansión) e incrementó sus ingresos de 25 % a 50 % debido a la exportación. En 1970 el sector industrial ubicó a México como un país autosuficiente en la producción de comestibles, productos petroleros básicos, acero y la mayor parte de los bienes de consumo (Nateras, 2007: 174).

Los beneficios del desarrollo creado por el modelo de sustitución de importaciones habían caído principalmente sobre los obreros urbanos, protagonistas de la industrialización del país. En este período el estado de bienestar

mexicano es complejo, sin perder el carácter de social. Sus políticas sociales han sido clasificadas de diversas formas: universalismo fragmentado o estratificado; política dual de derechos sociales y laborales; política legitimadora e integradora; política de industrialización por sustitución de importaciones (Barba, 2004: 26).

Sin embargo, el progreso que caracterizó al período pudo ser posible gracias al empobrecimiento y abandono de grandes sectores campesinos, artífices sin embargo de la autosuficiencia alimentaria y los insumos bajos a las industrias (Nateras, 2007), preparándose las fuentes empíricas de lo que luego se definiría como marginación:

El proceso de industrialización que siguió el país desde los años cuarenta, caracterizado por elevadas tasas de crecimiento económico durante más de tres decenios, generó una serie de problemas que hoy pueden considerarse como trasfondo en la explicación de algunos rasgos de la pobreza. Este acelerado crecimiento concentró sus frutos en los estratos de altos ingresos, favoreció el crecimiento industrial y urbano a costa del empobrecimiento en el sector agropecuario y rural, y dejó fuera a enormes regiones y grupos de población del país” (Gendreau, 1998: 79).

Como también lo señala esta autora, a partir de mediados del siglo XX el peso del sector primario en la economía nacional cae sin parar

hasta la actualidad; desde los años sesenta empieza la pérdida de la autosuficiencia alimentaria, en detrimento del fomento de los cultivos de granos tradicionales y básicos de la dieta nacional. Pierde importancia pública el sector de la agricultura de subsistencia y en él se concentra la pobreza. En los setenta, no sólo empeoran las cosas para los pobres rurales, en comparación a los urbanos, sino que la pobreza aún no era un problema reconocido por el Estado, se hablaba aún de subdesarrollo económico (Padilla, 1971), equiparando desarrollo con industrialización. A pesar de las acciones públicas de esta época (CONASUPO, PIDER):

no pudieron contrarrestar la creciente desigualdad entre los diferentes sectores de la población en materia de políticas económicas y sociales, quedando los campesinos definitivamente fuera de la seguridad social, por la imposibilidad de financiar su afiliación, ya sea por el impuesto general, o por sus contribuciones voluntarias. A los pobres rurales se sumaban ahora el creciente número de los nuevos pobres urbanos recién emigrados del campo, expulsados por las presiones económicas y un crecimiento demográfico que prácticamente había anulado los efectos benéficos del reparto agrario (Brachet – Márquez, 2004: 256).

A fines de la década del 70 se reconoce el creciente problema de la marginación en el país: la población excluida de los beneficios del

desarrollo pese a participar en su generación. Se realiza el primer programa integral de atención a la problemática originada por la desigualdad y la marginación, el COPLAMAR (1982). En la década de los ochenta, sin embargo, las crisis económicas agudizan la situación de pobreza y marginación, apenas detectada:

La crisis mexicana que inició con la devaluación de 1976, se agudizó con la nacionalización de la banca y el fenómeno especulativo que lo acompañó; las crisis recurrentes que se registraron en la década de los ochenta, provocaron una serie de desajustes económicos y, por consiguiente, una reducción del gasto público, que se reflejó en la disminución del nivel de vida de la mayor parte de la población (...) este fenómeno no fue exclusivo de nuestro país (...) propició el deterioro de las condiciones de vida de la mayoría de la población, dando paso a la pobreza extrema (...) durante la octava década del siglo pasado el número de pobres se incrementó a 60 millones en México (Nateras, 2007: 179).

La crisis económica de 1982 expuso los límites del modelo industrializador, y provocó una reorientación hacia un modelo económico exportador, estructurado por políticas de estabilización y ajuste diseñadas y encausadas por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, justificadas como mecanismos para enfrentar los desequilibrios del

modelo previo; y las cuales tenían como mecanismos distintivos la privatización, la descentralización, el libre mercado, la inversión extranjera directa y la individualización del bienestar.

- **El período reciente.**

Las crisis en los ochenta condujeron a un cambio en el modelo económico, lo cual implicó la transformación del papel del Estado mexicano en la economía (Puentes y Guerrero, 2001), y en el bienestar social. La serie de reformas y ajustes macroeconómicos, sin embargo, agudizó la situación de pobreza y marginación de la población en el país. El modelo emergente, basado en el neoliberalismo económico, promovió el retiro del Estado de áreas económicas estratégicas, y también la restricción de la esfera de acción del Estado de bienestar.

El fin del subsidio al consumo de la población como política social subyacente a la política pública del estado interventor, provocó que la pobreza se contemplara como un problema estructural en México:

Entre 1984 y 1989 la pobreza extrema y moderada aumentó. Entre 1989 y 1994 ambas prácticamente no cambiaron, y la pobreza extrema tal vez disminuyó muy ligeramente. Asimismo, se observa que, aún bajo un escenario de crecimiento sostenido, es muy probable que la pobreza extrema no se pueda erradicar en muchos años (...) Aún cuando la apertura comercial y financiera debieran conducir a una disminución

de las rentas que la protección creó, la gran desigualdad en la distribución de educación y habilidades propiciará una renta de mercado para el factor escaso: la mano de obra calificada (Lustig y Székely, 1997: 21).

A principios del siglo XXI, el recién formado Comité Técnico de Medición de la Pobreza (CTMP) fijaron tres tipos de pobreza: patrimonial, de capacidades, y alimentaria. Esta tipología hace referencia a la insuficiencia de ingresos para satisfacer determinadas necesidades. La pobreza alimentaria alude a ingresos insuficientes familiares para obtener los alimentos mínimos para la subsistencia; la de capacidades, se refiere a un ingreso familiar insuficiente para satisfacer necesidades de salud y educación; y la patrimonial define una situación sin ingresos suficientes para transporte, vivienda, vestido y calzado de los miembros de la familia (CTMP, 2002).

De manera que en la actualidad, las tendencias que dibujan un panorama futuro de la pobreza en el país, no son alentadoras:

en 2000 los niveles de ésta son los mismos que había hace más de 30 años. Los logros alcanzados durante el período de sustitución de importaciones han sido devastados por las innumerables crisis sufridas desde inicios de los ochenta. A pesar de los períodos de recuperación económica en el último decenio (1990-

1994 y 1996-2000), la disminución de la pobreza se dio a un ritmo mucho menor al crecimiento de la misma registrado en períodos de crisis (Damián y Boltvinik, 2003: 531).

Actualmente en México se consolida este modelo político y económico de Estado que coloca el bienestar social en el ámbito del mercado, que promueve el crecimiento económico como eje rector del papel del Estado y como mecanismo para reducir la pobreza, que reduce la política de desarrollo social a una política asistencial de “combate a la pobreza”. Esto ha implicado la transformación regresiva del Estado social en el Estado liberal decimonónico, pero en condiciones económicas, demográficas, políticas, sociales y globales distintas.

De acuerdo con los datos más recientes, la población mexicana en pobreza pasó de conformar 46.1 % de la población del país en 2010, a 55.3 % en 2014. Se registró un cambio porcentual en el período 2012 – 2014 de 3.7 % en el número de personas pobres (CONEVAL, 2014). El parte de esta guerra contra la pobreza justifica el optimismo de este artículo.

Conclusión.

Los cambios estructurales de los últimos treinta años han transformado las dinámicas del Estado y del modelo económico mexicano, pero han agudizado las difíciles condiciones de una parte considerable de los mexicanos.

La tendencia hacia un régimen de tipo residual y liberal, se han manifestado en las políticas de educación, salud, vivienda, asistencia social y fondos de retiro; y la política de combate a la pobreza y promoción de capacidades individuales ha ocupado un lugar central. Sin embargo, el problema de la pobreza se ha incrementado, en comparación a su situación al inicio del período.

Las acciones públicas para atender la problemática de la pobreza no han sido efectivas ni suficientes. El retiro paulatino o abrupto del Estado social pone en riesgo el bienestar de ciertos grupos sociales, trayendo también incertidumbre y un sentimiento de desamparo o abandono.

Además, esta cuestión de ingresos insuficientes para el bienestar de la población se complica ante la concomitancia de otros graves problemas sociales, como los ligados a la violencia y al crimen organizado; y políticos, como los ligados a la corrupción y la impunidad.

Una reflexión obligada, ante esta panorámica del desarrollo del Estado moderno mexicano, radica en identificar las similitudes y divergencias que el actual modelo político económico guarda con el período liberal del último tercio del siglo antepasado.

Fuentes consultadas.

Barba, Carlos (2004) Régimen de bienestar y reforma social en México. Santiago de Chile: CEPAL, Serie Políticas Sociales no. 92. Publicación de las Naciones Unidas.

Brachet – Márquez, Viviane (2004) “El Estado benefactor mexicano: nacimiento, auge y declive (1823-2000)”. En Boltvinik, Julio y Damián, Araceli (Eds.), Pobreza: realidades y desafíos en México y el mundo. México: Siglo XXI Editores.

Cabrera, Héctor (1978) Estructura Económica y Política de la Historia de México. México: Editorial Guajardo – 2001, S. A.

CONEVAL (2014) Evolución de la pobreza y pobreza extrema nacional y en entidades federativas, 2010,2012 y 2014. México: Consejo Nacional de Evaluación.

COPLAMAR (1982) Geografía de la marginación. México: Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados, COPLAMAR, Serie Necesidades esenciales en México, No. 5.

Córdova, Arnaldo (1979) La política de masas y el futuro de la izquierda en México. México: Editorial Era.

CTMP (2002) Medición de la pobreza variantes metodológicas y estimación preliminar. México: Comité Técnico para la Medición de la Pobreza, Secretaría de Desarrollo Social, Serie: Documentos de Investigación 1.

Damián, A. y Boltvinik, J. (2003) “Evolución y características de la pobreza en México”. Comercio Exterior, Vol. 53, No. 6. Junio de 2003. Pp. 519-531.

Díaz, Elías (2006) “Estado de derecho y democracia”. Novos Estudos Jurídicos (NEJ). Vol. 11, n. 1. Pp. 09-25. Janeiro – junho, 2006

Gendreau, Mónica (1998) “Tres dimensiones de la geografía de la pobreza”. En Gallardo, R. y J. Osorio (Coords.) Los rostros de la pobreza. El debate. Tomo II. México: Universidad Iberoamericana. Pp. 75 - 149.

Lustig, Nora y Székely, Miguel (1997) México: Evolución económica, pobreza y desigualdad. Trabajo para el proyecto “Los determinantes de la pobreza en América Latina”. Washington D.C.: PNUD, BID y la CEPAL.

Monserrat, Heliana; y Chávez, María Flor (2003) “Tres modelos de política económica en México durante los últimos sesenta años”. Análisis Económico, vol. XVIII, núm. 37, primer semestre, 2003, pp. 55-80.

Nateras, M. E. (2007) “La política social del siglo XX en México”. Espacios Públicos, 2007, 10 (19).

Ontiveros Ruíz, G. (2005) La política social en México 1988– 1994: El programa nacional de solidaridad. Edición a texto completo en

www.eumed.net/libros/2005/gor/

Padilla, Enrique (1971) México: desarrollo con pobreza. México: Siglo XXI Editores.

Puentes, S. y Guerrero, V. (2001) “El sector público en México: de la sustitución de importaciones a la sustitución de exportaciones. Momento Económico, No. 117, septiembre – octubre. Pp. 35-49.

Villarespe, V. (2002) Pobreza: teoría e historia. México: Casa Juan Pablos y UNAM.

Zermeño, G. (2005) “Pobreza: historia de un concepto”. En Gendreau, Mónica (Coord.) Los rostros de la pobreza. El debate. Tomo IV. México: UIA – ITESO. Pp. 29 – 67.

Recibido: 16 de Octubre 2015
Aceptado: 2 de Noviembre 2015



VISIBILIZANDO EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR: EXPERIENCIAS EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO, CHILE.

María Belén Sotomayor Barros**¹⁰

Palabras claves: Trabajo Social Escolar, Escuela, Derecho a la Educación, Contexto Escolar.

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito definir el Trabajo Social Escolar a partir de la revisión de un conjunto de tesis de grado y postgrado chilenas y de la realización de entrevistas a tres Trabajadores/as Sociales Escolares de la Región Metropolitana, orientadas a conocer su experiencia laboral y su contribución al ejercicio del derecho a la educación. Insumado por un recorrido histórico del escenario profesional, se logró crear una tipología de las principales labores que realizan los trabajadores/as sociales que se desempeñan en escuelas y liceos. Teniendo en cuenta eso, el trabajo social en el contexto escolar ha sido de carácter *silencioso*. A pesar de los años que llevan ejerciendo, y del inestimable valor de sus aportaciones, persiste como una profesión poco reconocida (Roselló, 2008), involucrando, por ende, la cotidianidad en las labores de los/as Trabajadores/as Sociales Escolares.

ABSTRACT

Key words: School Social Work, School, Education's Human Right, School context.

This paper aims to define the Social Work School from the review of a set of graduate and postgraduate Chilean thesis and interviewing three School Social workers of the Region Metropolitana, designed to meet their work experience and contribution to the realization of the right to education. Collaborated for a historical tour of the professional stage, it was possible to create a typology of the main tasks performed by Social Work who work in schools and colleges. Given that, the social work in the school context has been silent character. Despite the years that they have been engaged, and the inestimable value of their contributions, there remains little recognized as a profession (Roselló, 2008), involving therefore everyday life in the work of the School Social Workers.

¹⁰ ** Trabajadora Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile, investigadora del proyecto "La educación: Un derecho y un campo de acción" en el marco del Concurso de Investigación para Pregrado Verano de la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo electrónico: mbsotomayor@uc.cl

1 Introducción

Este artículo surge de una investigación de pregrado¹¹ en la línea del Trabajo Social Educativo, la que apuntó a generar reconocimiento disciplinar del Trabajo Social en la escuela, como ámbito de acción y espacio privilegiado para la detección de problemas sociales, cambio de trayectorias sociales para la transformación y contribución al Derecho a la Educación.

A modo de contextualización, el Servicio Social Escolar en Chile se inició en Estados Unidos y luego en Chile junto con la organización del Servicio Médico Escolar (Echeverría et Al., 1999), desarrollado luego en la Escuela Alejandro del Río y, paulatinamente, posicionándose en la escuela chilena. Ya en la actualidad, se entiende como un profesional especializado de apoyo a

la instrucción y al mejoramiento de la calidad y equidad en la educación (Echeverría, et al., 1999). Pero, a pesar de esto, en Chile aún es invisibilizado y existe relativa confusión respecto a su labor y/o importancia (Roselló, 2008).

En torno aquello, este artículo reflexiona sobre la contribución de la labor de los trabajadores sociales en el contexto escolar. Lo cual hace alusión a su larga trayectoria y, también, a la no debida sistematización y/o reconocimiento de los principales roles en relación a la comunidad escolar, la familia, los/as estudiantes, entre otros actores. Este reconocimiento se hará, principalmente, a través de la percepción de tres Trabajadores Sociales Escolares de establecimientos de la Región Metropolitana de Santiago, Chile.

El artículo, en primera instancia, expone un recorrido de la profesión a raíz de la experiencia histórica de las labores. Luego, se realizará una conceptualización del Trabajo Social Escolar y, también, se dará cuenta de las tesis y las tres experiencias analizadas en esta área disciplinar. Posteriormente, se expondrán los principales roles y la contribución a la garantía del Derecho a la Educación.

¹¹Investigación de Pregrado de Verano de la Vicerrectoría Académica UC, titulada "La educación: Un derecho y un campo de acción". Su objetivo fue contribuir a analizar el rol o los roles del Trabajador social en el ámbito escolar en Chile y la metodología utilizada fue un análisis de tesis de pregrado y magister de la Pontificia Universidad Católica y entrevistas a tres trabajadores/as sociales de la Región Metropolitana. Se enmarca en el Fondecyt de Iniciación 11140679 de la profesora Alicia Razeto, docente de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica.

2 El sistema escolar: Un escenario profesional histórico del Trabajo Social

El relato del Trabajo Social en el contexto escolar comienza cerca al siglo XX en Estados Unidos, específicamente en las ciudades de New York, Boston y Hartford (Kruse, 1967). *“Los asistentes sociales formaban equipos con los maestros y los sociólogos para tratar a los/as niños/as con problemas de aprendizaje”* (Kruse, 1967:11). En ese contexto, se trabajó por más de 50 años mediante una metodología individualizada a través del trabajo de caso. Ante esto, la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales, en EEUU el año 1974, da cuenta de grandes posibilidades de formación y desarrollo de las relaciones interpersonales (Winters, 1983).

También, al igual que en Estados Unidos, en Chile el trabajo se enfocó en gran medida a la atención individual y, en menor medida, establecer relaciones de la escuela con el medio ambiente. Luego, en el año 1925, surge la Escuela Superior de Niñas N° 20 de Alejandro del Río. Es en esta escuela donde se formalizó el Trabajo Social Escolar chileno y sus principales labores se vieron reflejadas en la elaboración de diagnósticos a los/as estudiantes, alternativas de solución a problemas higiénicos y apoyo al profesorado (Labra, 1985). Cabe destacar que se posicionó en gran medida en la escuela, desde el departamento de bienestar y en la

relación y coordinación entre la escuela y la comunidad, mediante el mejoramiento de las condiciones de vida, contribución en la tarea socializadora de la escuela y, también, para favorecer al desarrollo integral escolar (Labra, 1985).

Pero años después, en abril de 1928, se crea el Servicio Social Escolar, el cual posee vinculación directa con la Organización del Servicio Médico Escolar (Echeverría et al., 1999). Esta alianza da cuenta de la labor asistencial y médica que presentan la “visitadora social” de aquellos años en el contexto escolar. Expresando una *“labor limitada a realizar encuestas a los/as niños/as que eran examinados por el médico escolar a fin de conocer el ambiente familiar, las condiciones higiénicas y económicas”* (Zamorano, 1935:30).

A pesar de lo anteriormente planteado, y el actual posicionamiento impulsado por la ley SEP¹² en los colegios municipales y particulares subvencionados, sus roles siguen bastantes difusos, debido al desconocimiento de la trayectoria y evolución del Trabajo Social en el contexto escolar chileno (Roselló, 2008). En ese sentido, se observa que aquello da cuenta de un desarrollo disciplinar naturalizado y olvidado, impidiendo, así, mejorar

¹²La ley n° 20.248 o Subvención Escolar Preferencial es aquella que se enfoca al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, especialmente hacia aquellos alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación (MINEDUC, 2015).

sobre el aprendizaje emanado de experiencias anteriores y nutrir el trabajo de los Trabajadores Sociales Escolares en la sociedad y sistema educativo actual.

3 Conceptualizando el Trabajo Social Escolar

En consideración de aquel relato, se desprende que el Trabajo Social Escolar, a lo largo de los años, apoya en gran medida los resultados del proceso de aprendizaje de los/as estudiantes (Echeverría, et al., 1999) incidiendo en las barreras sociales que se le interponen. Este rol se realiza con miras al mejoramiento de calidad y equidad de la educación mediante la participación activa de la comunidad escolar (Campo, et al., 1981).

Los principales actores con los que se relaciona el trabajador social escolar son, 1) las familias, se devela la necesidad de la incorporación de las familias al proceso educativo debido a su influencia en el mejoramiento de calidad y equidad de la educación (Campo, Mieg y Peciña, 1981). 2) los estudiantes, en torno a los cuales se desarrolla una vinculación con un entorno de afectividad y respeto que posiciona y replantea a la educación como medio de desarrollo personal, de dignidad y de valoración de sí mismos (Ríos, et al., 2010). 3) la comunidad, para potenciar factores protectores en el proceso educativo, en su acción preventiva y promocional, ya sea de

forma individual y colectiva (Campo, Mieg y Peciña, 1981).

Teniendo en cuenta aquella conceptualización, el Trabajo Social Escolar se funda en la necesidad de una perspectiva integral de trabajo, teniendo en cuenta variados factores que interactúan en el proceso educativo, tanto en el sistema escolar como en su relación con otros sistemas (Roselló, 2008). Según lo mencionado anteriormente, se entenderá el Trabajo Social Escolar, en relación al proyecto educativo del establecimiento en el cual se insertan, como puente entre el colegio y el ambiente extraescolar del niño/a y como un resultado de un conjunto de actividades interdisciplinarias (Campo, Mieg y Peciña, 1981).

Por último, se plantea como un ejercicio profesional que favorece a la escuela y fortalece las relaciones entre el medio escolar, familia y comunidad. Posibilitando así, la integración escolar y social de los/as niños/as que tienen dificultades de aprendizaje, familiares o sociales (Roselló, 2008). Por ende, se realiza una intervención socioeducativa para/con la comunidad, mediante la coordinación entre actores de la comunidad, y fuera de esta, con el fin de garantizar el aprovechamiento de recursos sociales disponibles (Roselló, 2008). Por último y según el Council of School Social Work (2015), en el contexto escolar, la disciplina se especializa en el apoyo a la instrucción y tiene una formación y

experiencia única en escuelas, familias y con niños/as.

4 Tres experiencias de Trabajo Social Escolar en la Región Metropolitana

Se desprende de este artículo la narrativa de tres Trabajadores/as Sociales Escolares (Cuadro 1). Los criterios de selección de los profesionales fueron: temporalidad mínima de un año de experiencia, perteneciente a un colegio de la Región Metropolitana, de dependencia municipal o particular subvencionado. De los tres entrevistados, dos son mujeres y uno es hombre, y en la misma proporción se insertan en colegios municipales y en particular subvencionados. Por último, dos escuelas se ubican geográficamente Santiago y una en Melipilla.

La primera experiencia da cuenta de un trabajo de hace tres años en un colegio particular subvencionado de niñas y adolescentes ubicado en el centro de Santiago. Es el único profesional de Trabajo Social contratado directamente tras una larga data de ausencia de este y, por ende, acreedor del gran desafío de conformar el equipo interdisciplinario y de posicionamiento en ese mismo espacio. Ahondando más, el motivo de la contratación fue para tratar el aspecto socioeconómico de las familias, mediante adjudicación de becas y recursos para ayudar a las familias. Pero al pasar los meses, se

vio la necesidad de la conformación de este grupo de profesionales auxiliares de la educación, donde se trabajara con toda la comunidad escolar, como lo es la derivación hacia otros servicios, formación de redes y llevar a cabo diversos programas sociales, tal como el de afectividad y sexualidad.

La segunda experiencia se basa en una trabajadora social de colegio municipal, al igual que el anterior, de la comuna de Santiago. Este caso se destaca por tener experiencia laboral previa a su llegada al colegio, en el cual lleva tres años ejerciendo y se encuentra inserta en el equipo profesional de la Ley SEP. La incorporación se fue definiendo a medida que pasaba el tiempo y por parte de la propia profesional, aunque se destaca como influyente la figura del director en la definición de roles, relatándose como un elemento complejo y dependiente de la formación y experiencias previas. Por último, a pesar de lo que la Ley SEP establece en relación a estudiantes y familias, también se realiza, junto al equipo psicosocial, trabajo con profesores, formación de redes de apoyo y realización/alianza con programas del SENAME.

La tercera experiencia da cuenta de una Trabajadora Social de un colegio particular subvencionado de la comuna de Melipilla. Al igual que en el caso anterior, había trabajado con anterioridad en colegio. También se inserta por medio de la Ley SEP, siendo el primer año

del establecimiento con esta normativa, lo que deja en manos de la profesional un posicionamiento e inicio del trabajo hacia/con los/as niños/as prioritarios/as y sus familias. Luego de eso, el colegio, de forma directa, traspasa la contratación a su planta debido a la importancia que se le otorga al equipo psicosocial, especialmente a la Trabajadora Social. Expresando cierta flexibilidad y compromiso de la escuela con las iniciativas de la profesional, pero también una adaptabilidad de esta por parte de las dinámicas propias del establecimiento, tales como el trato y/o trabajo con otros gremios de profesionales, especialmente el docente. Por último, se puede mencionar que se desarrolló en gran medida el trabajo de casos y administración de becas y servicios.

Por ende, se manifiesta un posicionamiento reciente y efectivo, en todas las experiencias, en los establecimientos y en los equipos psicosociales. Esto es un gran avance en la visibilización de la profesional, impulsado por la Ley SEP y, especialmente, por la iniciativa de los propios profesionales por realizar un trabajo que impacte a la comunidad educativa hacia la disminución de diversas problemáticas sociales. También, este posicionamiento da cuenta de una valoración del quehacer disciplinar del Trabajo Social, reflejado en una contratación directa por parte de la escuela a dos de los tres casos expuestos.

5 Principales roles los/as trabajadores/as escolares

Tras un análisis exhaustivo de memorias y tesis del Trabajo Social¹³ (Cuadro N° 2 y 3), se esboza una transformación de los roles respecto a los cambios societales, dependientes en gran medida de las condiciones sociales e histórico-políticas de Chile. Un ejemplo clave es el cambio en las concepciones de género, de familia y del individuo, influenciado por la secularización del Estado de la iglesia en Democracia.

Particularmente, en la década del sesenta a los setenta, se caracterizaban por el cumplimiento de una función higiénica-asistencial (De la Barra y Rahmer, 1974). Luego, en el periodo de los ochenta a los noventa, los roles tornaron hacia los servicios de bienestar, centrados en su mayoría en el individuo, con el surgimiento de apoyo económico para los/as estudiantes y familias (Labra, 1985). Y por último, el periodo del siglo veinte al veintiuno, la complejidad de la realidad social y, por ende, de los roles, se hace presente en el quehacer profesional para abrir nuevos horizontes de intervención hacia una comprensión social (Arévalo, 2013). Incorporándose así a la comunidad escolar a la intervención, junto a una innovación en esta misma, que supera a los roles históricos,

¹³Pertenecientes a la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica para optar al grado de Licenciatura y Magister.

adaptándose a las necesidades y realidad social actual.

Ahora bien, desde la experiencia de los Trabajadores sociales de la investigación, se puede mencionar que existen cuatro grandes labores de la disciplina en la escuela actualmente. Estos se esbozan como 1) relativo a la intervención directa, 2) trabajo en red, 3) asistencial, 4) servicio de bienestar.

En torno al primero, se destaca relevante la promoción de la diversidad: *“Sí, yo en el colegio planteo para este año realizar un taller de construcción de identidad de género [...] (en) temáticas de género, los colegios están muy por debajo lo que se exige en realidad”* (E1)¹⁴. Existe una tendencia importante hacia el desarrollo comunitario, mediante el trabajo grupal y la inclusión de todos los actores de la escuela. *“Apoyo porque estás presto a trabajar con cualquier estamento [...] porque yo trabajo con todos y para todos”* (E2). *“Hay que trabajar con la comunidad sí o sí, ver necesidades y demandas”* (E3). También, se hace necesario un trabajo hacia objetivos transversales de la educación, debido a que son un potente elemento para la formación de ciudadanos conscientes y críticos. *“Yo he tratado ligar todo a los objetivos transversales de la educación”* (E1). Además, *“No hay un caso que no pase por el trabajador social, de lo que sea como bullying, maltrato, violencia intrafamiliar, abuso, y muchas*

atenciones de apoderados” (E2). Esto evidencia que en contextos vulnerables existe una alta demanda de trabajo con fenómenos sociales y situaciones complejas.

En torno al segundo rol, el trabajo en red se posiciona en la formación, gestión y administración de vínculos con la comunidad y con servicios de apoyo al sistema educativo, tales como Consultorios, CAP, OPD, PIB, Tribunales de Familia (cuadro 4). *“Ahí ellos me ven como una persona que gestiona redes y que tiene conocimientos específicos”* (E2). *“Trabajamos con redes de prevención”* (E2). *“Tengo que buscar redes de apoyo y alianzas, porque el equipo social no da abasto con todos los niños”* (E3). La labor de derivación se vincula con las redes formales e informales formadas mediante los protocolos de atención de caso internos y los protocolos de derivación y, también, son reflejo de altas expectativa con respecto al Trabajo social para el apoyo a la comunidad escolar.

Desde la labor asistencial, se identifica como la promoción y gestión de becas, subsidios y servicios. Tal como se menciona, *“luego se fue abriendo a otras funciones, como por ejemplo del sistema de becas del colegio”* (E2). *“En general hago bastantes visitas domiciliarias por el tema de la asistencia y por el escaso apoyo de los papas en el ámbito escolar”* (E3). También, *“veo todo el sistema de becas, me siento muy especialista en*

¹⁴Entrevistada/o 1: E1 / Entrevistada/o 2: E2 / Entrevistada/o 3: E3

subvenciones, hoy se mucho de subvenciones escolares, la Ley SEP, la ley 20.248, la 196 de los niños vulnerables, la pro-retención”(E2).Lo mencionado anteriormente, en especial la Ley SEP, son beneficios de índole económicos necesarios para llevar a cabo las medidas de promoción para la disminución de la desigualdad social y económica del sistema educativo mediante el trabajo con los/as estudiantes y familias prioritarias de las escuelas.

Por último, el cuarto rol se posiciona en el emergente servicio de bienestar. “Se trabajó mucho con los asistentes (de la educación)[...] También se logró que ellos se empoderen y que sean capaz de hacer valer sus derechos e ir a exigir las instancias de autocuidado” (E3). Otro aspecto a realizar, “Me hago cargo de los pagos que se hacen por departamento de bienestar y organizar las actividades masivas” (E2). Para finalizar, “siendo un área emergente, es muy usual en las labores de lo(a) trabajadores sociales y también requeridos por parte de la dirección de las escuelas” (E3).Es un área que está surgiendo pero posee claros objetivos de mejora de la cultura laboral mediante el trabajo con profesores, con equipo directivo o con asistentes de la educación para la garantía de derechos y para disminuir los niveles de *burnout*.

6 Trabajo Social Escolar y Derecho a la Educación

A partir de las experiencias de los/as trabajadores/as sociales, se puede distinguir que el Trabajo Social favorece a la protección y garantía del Derecho a la Educación (Cuadro 5). En este sentido, “esta visión de educación más humanizadora, más social, más cultural, más integradoras y más humanista [...] desde ahí el Trabajo Social es fundamental para la escuela y esta reforma a la educación”(E1). Se plantea una colaboración hacia un tipo de educación que se plantee nuevos horizontes y forme en valores y habilidades sociales.

“La educación es tan fundamental en la vida de un niño(a), para mí es un derecho y es inapelable, el Estado debe darle una buena educación [...] Empoderar a los niños(as) en torno a la buena educación que pueden tener, esa es otra función que sale desde el Trabajo social” (E3). Por ende, la promoción de la formación de los/as estudiantes activos, críticos y conscientes, es un desafío ético-moral para los/as trabajadores/as sociales. Dónde el/la profesional posiciona las demandas sociales al interior de la escuela para la garantía de una educación de calidad y equitativa. “Un niño(a) que va a ser un futuro ciudadano, el futuro del país. Hay el trabajo social tiene esa misión de marcar la diferencia” (E3). Siendo la defensa de los intereses y derechos de los/as estudiantes una labor que se ha

forjado hace pocos años, pero es un aspecto central para la disciplina del Trabajo Social y para su desenvolvimiento en la escuela.

7 Conclusión

Hay una larga data de Trabajo Social Escolar, lo cual significa una herencia que merece ser reconocida para la actual intervención. También, se pueden mencionar aspectos diferenciadores de sus orígenes con el actuar de hoy en día, tal como una labor que supera lo higiénico y asistencial, las cuales ya no se ajustarían al actual periodo y, por ende, a las necesidades y problemáticas sociales. También la intervención va más allá del caso, abarcando, así, un trabajo para/con la comunidad escolar en su conjunto.

En relación a las experiencias relatadas, el Trabajo Social se ha posicionado en gran medida por la Ley SEP y el requerimiento por un equipo psicosocial, contemplando al Trabajo Social como fundamental para la escuela. En este sentido, su fin es, en gran medida, la sensibilización de los actores con los cuales se trabaja para la garantía de derechos de los sujetos y para la disminución de problemáticas sociales. El principal rol del Trabajo Social, como bien lo representa el discurso de una entrevistada (E3), es concientizar a los actores de la comunidad escolar para fomentar actores críticos y activos y para poder

visibilizar una educación y sociedad distinta.

Este se llevará a cabo mediante diversos roles, los cuales se esbozan, desde lo relativo a la intervención directa con los actores de la comunidad escolar, incluyendo profesores, estudiantes y familia, trabajo asistencial, trabajo en red y el servicio de bienestar. Los cuales dan vida a una actuación integral que facilita el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes, de enseñanza de los/as profesores/as, aumento de la participación de la familia hacia la escuela, entre otras consecuencias. En este sentido, se posiciona como relevante la presencia de un/a trabajador/a social dentro de la escuela para contribuir a la protección infantil y adolescente, disminuirla desigualdad social y promover de la movilidad social para la transformación y garantía de Derechos Humanos de los actores de comunidad escolar, especialmente de los/as educandos.

Por último, cabe mencionar que el desafío de la disciplina en esta área es en gran medida en la sistematización permanente del trabajo, e/o impacto de este, en la escuela. Y también un posicionamiento de *lo social* en la discusión sobre calidad y equidad de la educación. Lo que implicaría, en suma, un posicionamiento de la educación en la formación universitaria de Trabajo Social en Chile.

Cuadros

Cuadro 1: Tres experiencias

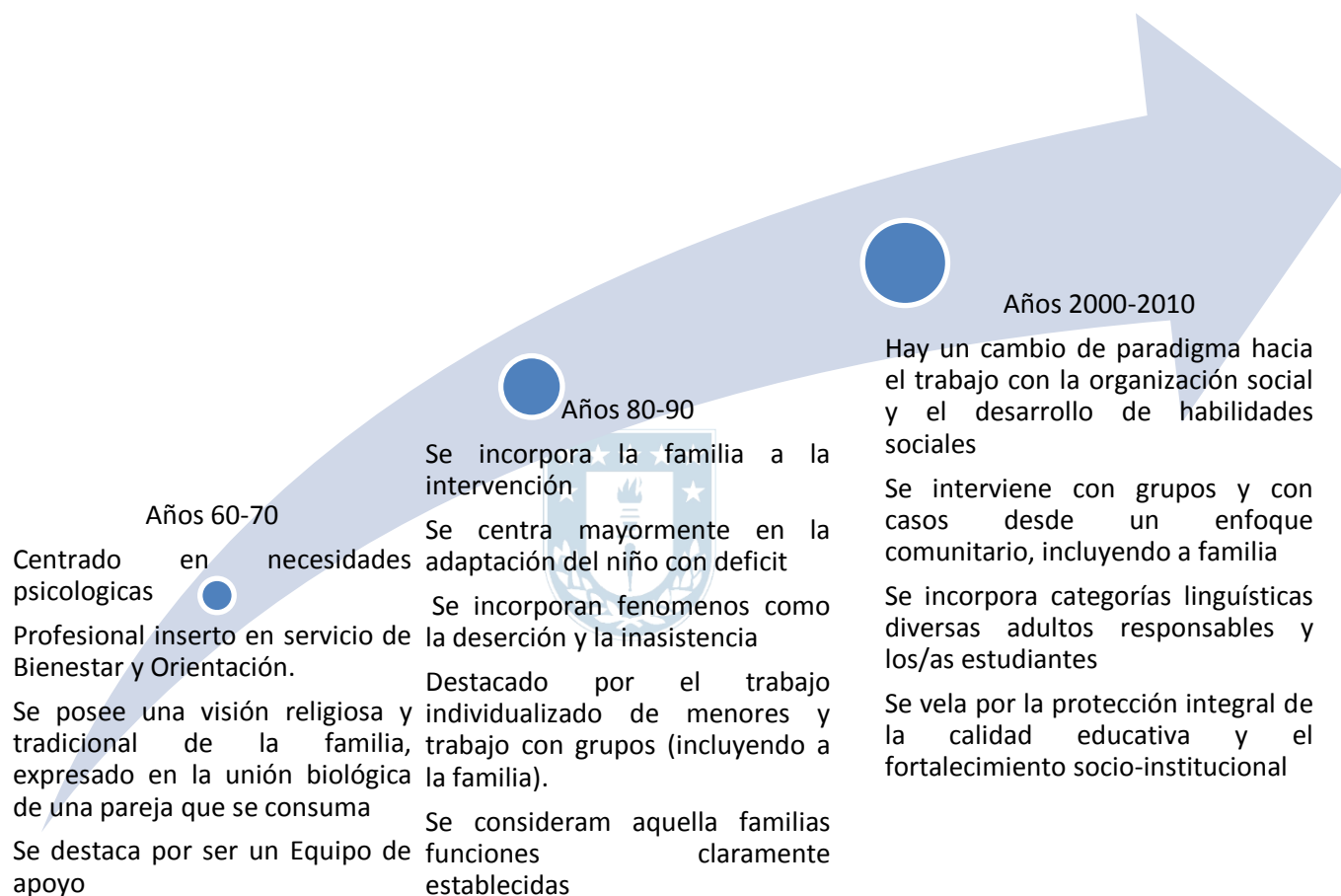
Información de los/as entrevistados/as

Nombre de entrevistado/a	E1	E2	E3
Nombre de entrevistadora	María Belén Sotomayor Barros	María Belén Sotomayor Barros	María Belén Sotomayor Barros
Fecha de realización	14-01-2015	17-01-2015	15-01-2015
Institución a cargo de la Investigación	Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile	Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile	Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile
Duración	39 minutos	56 minutos	1 hora 10 minutos
Tipo de institución educativa	Municipal	Particular-subvencionado	Municipal

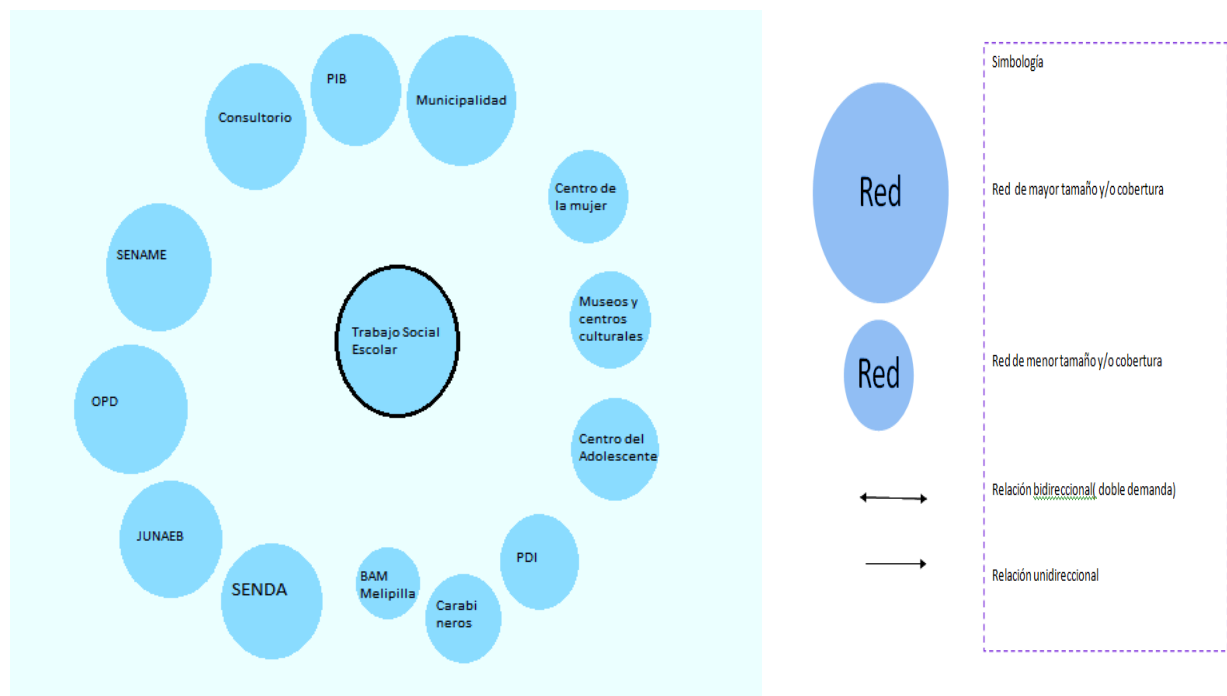
Cuadro 2: Información de tesis recopiladas

Tesis	De la Barra, M. Et al.	Labra, M (1985)	Chubretovic, M (1985)	Colihuinca, C. Et al. (2012)	Arevalo, M (2013)2013
<ul style="list-style-type: none"> • Año • Grado académico • Universidad • Título 	<ul style="list-style-type: none"> • 1974 • Tesis para optar a Magister de Trabajo Social y Familia • PUC • La intervención social en las duplas psicosociales en el contexto escolar para la vinculación familia-escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • 1985 • Tesis para optar al título de Asistente Social. • PUC • La relación Familia-Escuela y el Trabajo Social 	<ul style="list-style-type: none"> • 1985 • Tesis para optar al título de Asistente Social • PUC • Estudio exploratorio sobre las tareas del desarrollo parental de familias de estrato bajo en etapa escolar del ciclo de vida familia 	<ul style="list-style-type: none"> • 2012 • Tesis para optar al título de Asistente social • PUC • Intervención en el contexto Municipal: En el caso del sistema de Alerta temprana de deserción escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • 2013 • Tesis para optar al grado de magister en Trabajo Social y Familia. • PUC • La intervención social en las duplas psicosociales en el contexto escolar para la vinculación familia-escuela.

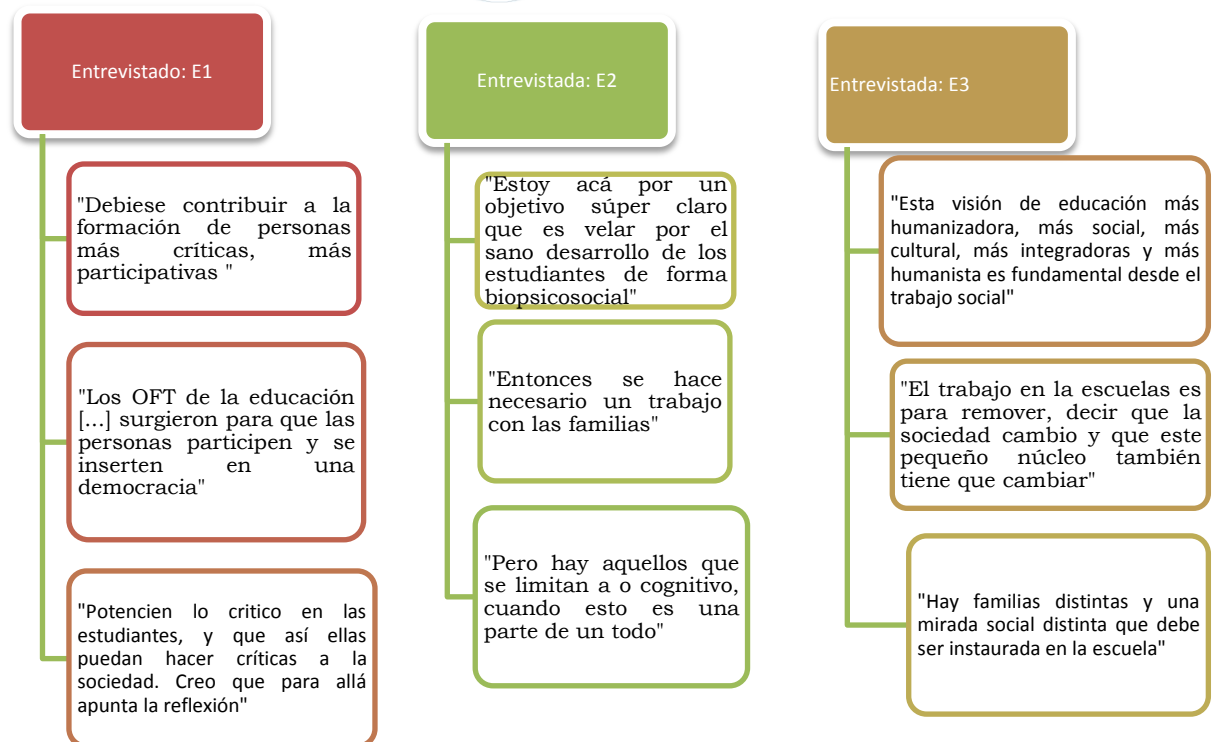
Cuadro 3: Resultados de análisis de tesis



Cuadro 4: Mapa de actores



Cuadro 5: Garantía del Derecho a la Educación



9.- Bibliografía

Arévalo Miguel: “La intervención social en las duplas psicosociales en el contexto escolar para la vinculación familia-escuela”. Tesis para optar al grado de magister en Trabajo Social y Familia. Estudio asociado a FONDEF N°D10I1059. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2013, Chile.

Campo María Ángeles, Mieg María Teresa y Peciña Elena: “Trabajo social escolar. Guía operativa para estudiantes”. Obra social de la Escuela Diocesana de AA.SS caja de Ahorros de Municipalidad de Vitoria. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1981, Chile.

Chubretovic María Verónica: “Estudio exploratorio sobre las tareas del desarrollo parental de familias de estrato bajo en etapa escolar del ciclo de vida familia”. Tesis para optar al título de Asistente Social. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1985, Chile.

[Colihuinca Catalina, Gálvez María Angélica y Lizama](#) Mayorie: “Intervención en el contexto Municipal: En el caso del sistema de Alerta temprana de deserción escolar”. Tesis para optar al título de Asistente social. Pontificia Universidad Católica de Chile, 2012, Chile.

De la Barra María Luz y Rahmer María Cristina: “Sistematización del Trabajo Profesional realizada en

la comunidad escolar del Colegio “Inmaculada Concepción” de Curicó”. Sistematización para optar al título de Asistente Social. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1974, Chile.

Echeverría Ana Luisa y Fernández Margarita: “Mirar al desarrollo del trabajo social escolar en el campo de la educación formal”. Dirige Sr Patricio Miranda. Santiago-Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1999, Chile.

KruseHerman: “Servicio social y Educación”. Editorial Humanitas, 1967, Argentina.

Labra María Salomé: “La relación Familia- Escuela y trabajo social”. Tesis para optar al título de Asistente Social Dirigida porSra Nidia Aylwin. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1985, Chile.

Ríos Daniel:

“Innovaciones en la gestión escolar para el mejoramiento del aprendizaje escolar: el caso de los liceos prioritarios de Chile”. Edición del V Coloquio Internacional de Pedagogía y Currículo *¿Educación para qué contexto?*, 2008, Colombia.

Roselló Elena: “Reflexiones sobre la intervención del Trabajo Social en contexto educativo”. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 9, Núm. 2, Universidad de Alicante, 2008, España.

Winters Wendy: “The practice of social work in schools”, Edition the Free Press, 1983, New York, Estados Unidos.

Zamorano Lucía: “El Servicio Social Escolar”. Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1935, Santiago, Chile.

Recuperado en:
<http://acssw.org/> (1julio.2015)

MINEDUC: “Ayuda ciudadana: Tema Ley SEP”. Recuperado en:
<https://www.ayudamineduc.cl/Temas/Detalle/514fbc35-0b2d-e211-8986-00505694af53>
(10enero.2015)

Recursos electrónicos

Council of School Social Work: “About School Social Work”.

Recibido: 21 de Octubre 2015

Aceptado: 12 de Noviembre 2015



RELACIONES DE PODER Y DE HABITABILIDAD EN EL ESPACIO: CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA EL USO DEL TERRITORIO

Christian Quinteros Flores¹⁵**

Palabras Claves: Humanismo- Dominio del Espacio-Relaciones de Poder-Usos del Territorio

RESUMEN

El presente ensayo busca reflexionar desde el enfoque de ordenamiento territorial respecto de algunas consideraciones epistemológicas que se pueden aplicar al uso del territorio y de la espacialidad en las relaciones sociales y en las relaciones de poder que se generan en ella. El trabajo comienza con una aproximación epistemológica a los conceptos de globalización y de desarrollo, desde la perspectiva de la recuperación del Humanismo como un paradigma plenamente vigente, que nos permite “actualizar la pregunta por el hombre” (Arpini, 2012). En una segunda parte, se abordan algunos elementos que buscan entender los eventuales conflictos que se producen en el proceso de dominación del espacio por parte de los actores que en él se desplazan, para finalmente aplicar el concepto Foucaultiano de Saber -Poder que se establece en el uso del espacio físico.

ABSTRACT

Keywords: humanism - space domain - Power relations - territory use / land use

This essay seeks to reflect from the perspective of land use on some epistemological considerations that can be applied to land use and spatiality in social relationships and power relations that are generated in it. The work begins

¹⁵ ** Asistente Social, Doctorando en Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible, Magister en Ciencia Política U. de Chile, Secretario de Estudio Escuela de Trabajo Social Universidad del Pacífico-Chile. cquinterosflores@gmail.com.

with an epistemological approach to the concepts of globalization and development from the perspective of recovering Humanism as a fully valid paradigm that allows us to "update the question of man" (Arpini, 2012). In the second part, some elements are taken into account, that look for the understanding of the possible conflicts that occur in the process of domination of space by the actors that move into it, to finally apply Foucault's concept Knowledge-Power that is established in the use of physical space.

***“El dominio sobre el mundo que
Descartes le adjudica al hombre
como tarea, incluye el dominio
sobre el espacio” Bernhard
Waldenfels***

Presentación

El uso del espacio físico que en este ensayo llamaremos territorio, exige el análisis de algunas consideraciones que establecen la necesidad de producir diálogos entre distintos saberes y racionalidades alternativos a la ciencia moderna. Desde esta perspectiva, es importante comenzar conociendo estos nuevos escenarios sociales que se producen luego de la excesiva tecnologización y aplicación de conocimiento científico. Los efectos de la denominada “globalización” han permeado los círculos académicos e institucionales instalando por momentos ciertas verdades o

premisas casi irrefutables que explicarían esta nueva fase o estadio social. Muchas de ellas, se presentan como verdaderos axiomas que determinan las significaciones que los actores otorgan al territorio y a su geografía, indicando que la globalización es una “fase cualitativamente nueva” de la civilización humana.

**Globalización o Conciencia del
Mundo: Definiciones preliminares
para la comprensión del espacio.**

Bernhard Waldenfels en su análisis espacial de la globalización señala que: “globalización es seguramente un fenómeno complejo pero sin duda es un fenómeno espacial” (Waldenfels, 2009). Así, la globalización consiste en que el lugar de residencia físico espacial se vuelve literalmente indistinto, transformando que las posibilidades

tecnológicas sean compensadas a través de la postulación forzada de lo autóctono. El provincialismo y la globalización se refuerzan mutuamente. “De la autoduplicación de una existencia física que ve y toca y al mismo tiempo es vista y tocada surge una duplicación espacial: yo estoy al mismo tiempo aquí y al otro lado. Así, para Waldenfels la globalización se presenta como un fenómeno bastante difuso y controvertido debido a que en él convergen varios motivos. Cualquiera sea la orientación y la naturaleza de la definición de globalización que se utilice, todas ellas superan, minimizan y eliminan sistemáticamente la diferencia entre lo propio y lo extraño, entre cultura propia y extraña. (Waldenfels, 2009). Pero volveremos luego a Waldenfels y su definición de espacio, por el momento continuaremos con algunas precisiones respecto del concepto de globalización. Para algunos autores sin embargo, las premisas que sostienen la globalización resultan cuestionables. Koslarek afirma que “ahí surge el desafío de encontrar un lenguaje que permita hablar del todo sin ignorar lo singular” (Koslarek, 2009). Por ejemplo, no es tan exacto

afirmar que las migraciones han aumentado en el último tiempo. El mismo autor citando a Ludger Pries indica que el relativo alcance de la migración internacional en relación con el total de población no ha sido incrementado tan dramáticamente como para justificar esta “nueva” fase o que los Estados nación han perdido poder, porque sucede lo contrario ya que la globalización casi está dirigida por los Estados nación o que el intercambio de bienes y servicios proporcionalmente no ha sufrido grandes modificaciones y que se concentra solo en algunas regiones, es decir, la evidencia no permitiría considerar a la globalización como “una” nueva fase. Para Koslarek, el humanismo –que difiere del cosmopolitismo- significa poner el foco de la atención en el pensar y actuar de los seres humanos. No se trata de una doctrina con contenido fijo. Se trata más bien de una tarea permanente o de un “proyecto inconcluso”.

El Humanismo debe ser incluyente: válido y aceptable para todos los seres humanos sin ignorar que lo humano se expresa siempre a través de expresiones culturales de

un grupo social en el territorio. Por otra parte, la transnacionalización del mundo social que plantea el sociólogo Pries equivale a lo que algunos llaman globalización; sin embargo para Koslarek, resulta muy poco preciso este concepto aún cuando comparte con el autor alemán que éste “permite fijar la atención sobre los procesos pero también las instituciones y los actores concretos pero para introducir un imaginario que trascienda el de los estados nacionales”.

Al respecto, Koslarek formula y propone así su concepto de “conciencia del mundo”. Se refiere a cierta conciencia planetaria en el pensamiento político y social, que data incluso desde la antigua Grecia y que toma fuerza con los aportes de Alexander Von Humboldt científico que propone en pleno proceso de expansión geográfica hablar acerca de una red global de relaciones humanas que supera epistemológicamente los límites de la temporalidad (tan útil para el control del poder hegemónico y que se abordará con mayor detención más adelante en este ensayo) y se centra en el espacio, aspectos que luego

desarrollarán con mayor detención Waldenfels en su propuesta de “El habitar físico del espacio”.

Volviendo a Koslarek, el conocimiento producido a través de un filtro epistemológico basado en el espacio como unidad requiere de una “sensibilidad para las diferencias que coexistan al mismo tiempo en diferentes lugares. De esta manera, se favorece una sensibilidad más aguda para la complejidad y la contingencia, en el lenguaje de Von Humboldt: una oportunidad para enriquecer nuestro conocimiento acerca del mundo y los seres humanos que lo habitan, sus culturas, sus particulares formas de vincularse con el mundo natural así como las diversas relaciones interhumanas.” (Koslarek, 2009).

El uso del espacio

Esta preocupación por el espacio que plantea Koslarek, es compartida por Bernhard Waldenfels. Sin embargo, según este último autor, en el pensamiento moderno, el tiempo parece haberle quitado la prioridad al espacio. Al respecto plantea tres motivos por los cuales el espacio ha perdido importancia: a)El tiempo

parece estar más cerca de la interioridad del espíritu, del alma, de la vivencia b) el tiempo se encuentra vinculado con el progreso histórico y su dinámica, y c) el espacio es considerado solo un receptáculo, un esquema vacío, una pura extensión. En este estado, casi se podría hablar de un *antagonismo* entre tiempo y espacio. Sin embargo, este último, ha ido cobrando según el autor mayor importancia dada la introducción en la sociología y en la biología de conceptos como medioambiente y medio o el aporte de las teorías de la relatividad cuántica que incorporan en la concepción del espacio la ubicación del observador, o el anclaje lingüístico cuya escenificación remite a un escenario de diálogo, o finalmente, la consideración de los lugares conmemorativos que otorgan nuevas significaciones al lugar incluso en las manifestaciones del arte. Por otra parte, aportes desde la antropología cultural y la etnología que aportan simultaneidad temporal de culturas superando la mera descripción secuencial de éstas. Waldenfels, señala que la importancia creciente de la geografía responde a un nuevo interés en una geopolítica, incluso la comunicación

en épocas de globalización genera preocupación por la espacialidad incluso cuando esta amenaza con desaparecer en la ubicuidad propia de internet. (Waldenfels, 2009). En este sentido, Michael Foucault plantea “que el espacio es lo que estaba muerto, fijado, lo no dialéctico, lo inmóvil. Por el contrario, el tiempo era rico, fecundo, vivo, dialéctico” (Foucault, 1999). Desde el momento en que se hablaba en términos de espacio significaba que se estaba en contra del tiempo. “La descripción espacializante de los hechos del discurso propicia el análisis de los efectos de poder ligados a ellos” (Foucault, 1999).

Asimismo, Waldenfels plantea algunas consideraciones sobre las marcaciones espaciales referidas fundamentalmente a la consideración del cuerpo humano como punto de inflexión. “habitar en el espacio no se puede pensar sin una pertenencia interior de los habitantes en el lugar en el que permanecen” (Waldenfels, 2009). De esta forma, el vocablo “aquí” exige algo concreto, una ubicación, una relación entre espacialidad y corporeidad. El aquí corporal actúa como punto de

orientación a partir del cual se genera otros ejes espaciales: arriba-abajo, adelante-atrás, derecha e izquierda, verdaderas representaciones de orden en el espacio. La importancia de la definición del aquí se refiere a un lugar de permanencia, en el discurso del aquí, el hablante genera autorreferencialidad en la delimitación interna y externa que no permite el surgimiento de dos lugares del mismo valor. La diferenciación social entre propio y extraño genera una delimitación relevante alcanzando una “topología de lo extraño”. El ámbito corporal se expande. De esta manera, por ejemplo la vivienda significa una extensión del ámbito corporal, la pared, los límites del barrio, de la ciudad presuponen esta diferencia entre adentro y afuera estabilizando la permanencia en el espacio “place identity” (Waldenfels, 2009). Esta identidad del lugar indica como alguien adopta su espacio y comparte un espacio interior común oscila entre la completitud y el vacío, cuyos conceptos que se miden según el grado de contraste social y de circulación espacial. Por esta razón resulta tan importante la sociabilidad

en una comunidad. También resulta para Waldenfels importante la división del espacio pues genera una conciencia espacial diferente. Así, aspectos como disposición de las viviendas, planos de parques y ciudades, formas urbanas y seriales, entre otros elementos urbanísticos ayudan a la ubicación y a la identidad con el lugar. Los desplazamientos, fisuras y grietas dentro de la espacialidad indican que nadie está absolutamente en su lugar, por ello, la orientación física y el movimiento físico están anclados en la costumbre física. Tal como se planteaba anteriormente, los lugares conmemorativos se refieren a una suerte de acostumbramiento: “Acostumbramiento significa un cooperación con el tiempo, algo se graba, puesto que lo hacemos, escuchamos y decimos una y otra vez” (Waldenfels, 2009). El desplazamiento físico en el espacio genera objetos culturales que guían a los habitantes de un espacio o territorios determinados. De este modo, los mitos y leyendas que rodean a algunos lugares fundacionales poseen un núcleo de verdad que no se puede explicar con ningún tipo de explicación racional

señala Waldenfels. La cercanía y la distancia son pensadas desde la posibilidad de una dominación del espacio “El dominio sobre el mundo que Descartes le adjudica al hombre como tarea incluye el dominio sobre el espacio”. (Waldenfels, 2009).

La incorporación de lo “extraño” en el espacio

Ese dominio basado en la relación distancia-cercanía también está asociado a la comprensión de lo “extraño”, a la delimitación interna y externa que permite que surja un adentro y afuera, permitiendo que permite preguntas como la accesibilidad, los límites de acceso, los derechos de acceso, definiendo los límites espaciales que vivimos interpretamos y comprendemos, a veces son reales otras veces simbólicos. En este caso, los símbolos de acceso, las señales de aviso modifican el contenido de realidad del espacio. Solo cuando un lugar se transforma en un ámbito propio que resulta inaccesible se puede caracterizar como extraño. Esta situación requiere para Waldenfels la “inclusión del otro”, que podría materializarse a través de

lugares propios como parte de un lugar general o someterlo a una distinción legal que otorgue validez (comunidad moral).

Tal como señala Kozlarek, la propuesta de Von Humboldt es intercultural. “El reconocimiento de la particularidad y consecuente de la limitación de la propia cultura, de esta forma se logra una apreciación más amplia del mundo y de todas las formas posibles en la que los seres humano lo conozcan”, así la “conciencia del mundo” de que se hablaba al inicio podría ayudar a descubrir alternativas posibles. En la era de la globalización acelerada donde sabemos que hay un mundo más allá del propio, lo propio puede ser concebido como una limitación y puede provocar una sensación de carencia o escasez. Von Humboldt lo planteaba ya en su conciencia de mundo: se trata de una actitud que se convierte en un proyecto de investigación en cuyo centro se encuentra al idea de que podemos y debemos aprender del otro y de lo otro (Kozlarek, 2009). Así “Conciencia de Mundo” significa también que cada imagen del mundo es provisional e incompleta y donde

todos deben participar reconociendo la infinita pluralidad de contenidos, de objetos naturales y culturales. Estos nuevos saberes se abren así a campos de conocimiento como es por ejemplo el saber ambiental. Al respecto, el mexicano Enrique Leff señala al respecto “La racionalidad ambiental se sostiene en el propósito de refundamentar el saber sobre el mundo que vivimos desde lo pensado en la historia y el deseo de vida que se proyecta hacia futuros inéditos a través del pensamiento y la acción social, del encuentro con la otredad y el diálogo de saberes”.(Leff, 2006). Por otra parte este autor observa una revalorización de saberes sin pretensión de científicidad, incorporando la pluralidad axiológica y la diversidad cultural. Asimismo, propone diversas matrices de racionalidad para superar el ecologismo naturalista. Se sitúa en el poder del saber, relacionando modernidad y posmodernidad, racionalidad científica y saberes populares (nuevas significaciones sociales). Para el mexicano esta nueva racionalidad es convivencia en el disenso, la diferencia y la otredad, a través de diálogos de saberes, busca movilizar a los actores sociales

hacia la construcción de alternativas de reapropiación de la naturaleza mediante la Ética de la otredad. Finalmente, para Leff se debe reducir la racionalidad de un poder concentrador de la riqueza el cual ha generado insustentabilidad y desigualdad.

Poder y espacio. Análisis desde la geografía.

Consultado Foucault sobre algunas cuestiones de la geografía señala “Son ustedes los que están directamente ligados a lo que ocurre en el terreno de la geografía, los que están en frente a todos estos enfrentamientos de poder que atraviesan la geografía” (Foucault, 1999). Así, el autor propone aplicar a la geografía un método semejante al que ha aplicado a otras ciencias, conociendo su historia, sus efectos, sus imbricaciones en las relaciones de poder... sería necesario hacer una arqueología del saber geográfico”. Para Foucault existen ciertas metáforas geográficas: “Territorio” es sin dudas una noción geográfica pero en primer lugar una noción jurídico política, es lo que controla un cierto tipo de poder. “Campo”, es una

noción jurídica política al igual que “dominio”. “Suelo” obedece a una concepción histórico-geológica. “Región” es una noción fiscal, administrativa y militar. “Horizonte” es una noción pictórica pero también estratégica. (Foucault,

1999). Continúa Foucault, “me han reprochado bastante esas sesiones espaciales y en efecto, me han obsesionado. Pero a través de ellas creo haber descubierto lo que en fondo buscaba, las relaciones que pueden existir entre poder y saber. Desde el momento que se puede analizar el saber en términos de región de dominio de desplazamiento se puede comprender el proceso mediante el cual el saber funciona como un poder y reconduce sus efectos (Foucault, 1999). Existe para Foucault una administración del saber expresado en ciertas políticas del saber que establecen relaciones que pasan a través del saber y que regulan formas de dominación a las que se refieren conceptos como campo, región, territorio. El *panoptismo* se refiere a un conjunto de mecanismos que operan al interior de todas las redes de procedimientos de los que se sirve el poder. Es una intervención tecnológica en el orden

del poder. A través de este mecanismo (vigilancia integral) se vigilaba las escuelas, los hospitales y los cuarteles militares. A través de historiales, anotaciones y clasificaciones se controlaba a la población de estos espacios. Para Foucault, el poder según Marx estaba localizado en los aparatos del Estado, que se apoyaron a su vez en pequeños panoptismos en regiones y localidades. Sin embargo, no todo el análisis de poder debe realizarse sobre el Estado:”Creo simplemente que al insistir demasiado en su papel y en su papel exclusivo se corre el riesgo de no tener en cuenta todos los mecanismos y efectos de poder que no pasan directamente por el aparato del Estado, que con frecuencia lo afianzan mucho mejor, lo reconducen, le proporcionan una mayor eficacia” (Foucault, 1999). En esta línea de argumentación, la historia y la geografía tienen la misión de realizar y de inculcar el espíritu cívico y patriótico cuyo efecto es la constitución de una identidad, el individuo no es algo dado sobre el que se ejerce y abate el poder. El individuo con sus características su identidad es el producto de una relación de poder que se ejerce sobre

los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos las fuerzas. “En la geografía se encuentra un hermoso ejemplo de una disciplina que se sirve sistemáticamente de la encuesta la medida y el examen... Cuanto más avanzo más me parece que la formación de los discursos y la genealogía del saber deben ser analizadas a partir no de tipo de conciencia de modalidades de percepción o de formas de ideología sino de tácticas y estrategias de poder. Tácticas y estrategias que se despliegan a través de implantaciones, de distribuciones, de divisiones, de controles de territorios, de organizaciones de espacios que podrían constituir una especie de geopolítica a través de la cual mis preocupaciones enlazarían con sus métodos” (Foucault, 1994). Considerando nuevamente a Enrique Leff, el concepto de ambiente construido hasta ahora se refiere al campo de relaciones entre la naturaleza y la cultura de lo material. Es un “saber” sobre las estrategias de poder de un sistema dominante de conocimiento. (Leff, 2006).

Las definiciones socio temporales deben ser revisadas para configurar la historia propone el propio Foucault. “se supone que entre todos los acontecimientos de un área espacio-temporal bien definida , entre todos los fenómenos que cuyo rastro se ha encontrado, se debe poder establecer un sistema de relaciones homogéneas: red de causalidad que permita la derivación de da uno de ellos, relaciones de analogía que muestren como se simbolizan los unos a los otros...se supone, en fin, que la propia historia puede articularse en grandes unidades-estadios o fases- que guarden en sí mismas su principio de cohesión...Son estos postulados los que la historia nueva revisa cuando problematiza las series, los cortes, los limites, las desnivelaciones, los desfases, las especificidades cronológicas, las formas singulares de remanencia, los tipos posibles de relación”(Foucault, pág.17, 1999). Para este autor, es importante cómo se generan las modalidades enunciativas mediante descripciones cualitativas, relatos biográficos, estimaciones estadísticas, entre otras. Para analizar esto se deben considerar a) ¿Quién habla? Quienes

tienen derecho a emplear este tipo de lenguaje? B) Cuál es el ámbito institucional desde donde se habla? y c) Cuál es la posición del sujeto que habla.

Reflexiones finales

Las consideraciones epistemológicas espaciales resultan entonces fundamentales para analizar las relaciones sociales y de poder dentro de una comunidad determinada. Las posibilidades de acceso, de límites que tiene o significa simbólicamente para un sujeto o grupo, determinarán probablemente sus desplazamientos dentro de un determinado territorio definiendo así sus niveles de calidad de vida y sus grados de desarrollo, sobre todo bajo paradigmas como el concepto de Conciencia de mundo y de Humanismo, donde la interacción entre grupos diferentes, resulta fundamental, como la ética de la otredad como señala Leff. Por otra parte, la comprensión de relaciones de poder, de espacios de poder, ya sean institucionales, lingüísticos o geográficos posibilitan un mejor abordaje de la convivencia en ese espacio. La conciencia del mundo

nos abre una posibilidad de comprensión de los distintos saberes de un determinado territorio, de sus símbolos, de sus hitos, centrándonos en las relaciones interpersonales. La apropiación del espacio por parte de los actores y la permanente tensión distancia-cercanía hacen comprensible la lucha por el dominio del espacio, fuente de conflictos territoriales. Respecto de las relaciones de saber poder y que los mecanismos de ejercicio del poder no solamente emergen desde el estado, es posible comprender las lógicas de participación ciudadana que permiten a los sujetos aumentar sus niveles de información y de involucramiento en el desarrollo.

Bibliografía

Arpini, A. (2012), Propuesta en Torno a la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Indagaciones sobre el Humanismo”, Cuadernos FHyCS-UNJU, N° 42.

Focault, M, (1999) La Arqueología del Saber , Siglo XXI editores, S. A.

Focault, M, (1994) Estrategias de Poder Obras esenciales, Volumen II, Editorial Paidós

Leff, Enrique (2006) Complejidad, Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes, Ponencia presentada en I Congreso Internacional Interdisciplinar de Participación, animación e intervención

socioeducativa, celebrado en Barcelona en noviembre de 2005

Kozlarek, O (2009) “Conciencia del Mundo y Humanismo Herramientas Conceptuales para la época de la Globalización, en Russen, Jorn y Kozlarek, Oliver (coordinadores) “Humanismo en la Era de la Globalización Desafíos y Perspectivas”, Buenos Aires, Editorial Biblos

Waldenfels, B, (2009) El Habitar Físico en el Espacio en Teoría de la cultura Un Mapa de la Cuestión, Fondo de Cultura Económica

Recibido: 4 de Septiembre 2015

Aceptado: 2 de Noviembre 2015



**“ESCUELAS TALLER DE CHILE Y ESPAÑA. UN ANALISIS COMPARADO”
TESIS DEL MASTER EN GESTION Y PROMOCION DEL DESARROLLO
LOCAL
UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA
CURSO 2010-2011**

Juan Carlos Nova Moreno16**

Palabras Clave: Formación para el empleo-Inserción sociolaboral-Nuevos Yacimientos de Empleo-Protección del patrimonio cultural.

RESUMEN

Los Programas públicos de inserción Socio-laboral y formación para el empleo, en el marco de las Políticas Activas de Empleo, se desarrollan en España desde hace casi veinticinco años. La originalidad de su sistema de aprendizaje, alternando la formación teórica con la práctica profesional en una obra o un servicio reales, y los buenos resultados obtenidos con él ha propiciado la multiplicación de sus proyectos dentro y fuera de España. Se trata de un instrumento formativo susceptible de ser aplicado con éxito en la rehabilitación del patrimonio cultural y natural, en la dinamización y asistencia social, y en la activación del desarrollo local.

En especial tres programas se han destacado en la línea de formación para el empleo, se trata de las Escuelas Taller, Casas de Oficio y Talleres de Empleo (ET/CO/TE).

En todos los casos, en todos los países los proyectos de ET/CO/TE han conseguido buenos resultados tanto en la formación integral de sus alumnos, con índices aceptables de inserción laboral a la finalización de los proyectos, como en las acciones por la preservación patrimonial y medioambiental, por la sostenibilidad social en los entornos y con los colectivos humanos más frágiles (Sánchez, 2010)¹⁷

En el caso de las Escuelas Taller, su objetivo principal es abordar el trabajo con uno los grupos más vulnerables afectados por el desempleo, como lo son los jóvenes. Por lo tanto, esta coincidencia en el grupo intervenido tanto en

¹⁶ **Asistente Social, Magister en Gestión y Promoción del Desarrollo Local, Jefe Unidad Programa Atención Domiciliaria al Adulto Mayor Localidades, Hogar de Cristo, Provincia de Ñuble, juanovamor@gmail.com

¹⁷ Sánchez Esteban, Natividad: “*Los programas de escuelas taller, casas de oficio y talleres de empleo en España: un instrumento de formación, una herramienta para la conservación del patrimonio y un mecanismo de intervención social*”. Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid, Unidad de Promoción y Desarrollo de Madrid. Educación y Sostenibilidad. 6º Grupo. Simposio La Serena. Nº 70- mayo / junio 2010.

http://www.aq.upm.es/Departamentos/Urbanismo/publicaciones/ciur70_33.pdf

Chile como en España permite la realización de un análisis comparativo entre ambos programas, para comprobar si a partir de las similitudes o diferencias se puedan contrastar a nivel teórico, metodológico u operativo.

ABSTRACT

Public programmes of Socio-labor insertion and training for employment, within the framework of the active policies of employment, develop in Spain for almost twenty-five years. The originality of its learning system, alternating the theoretical training with professional practice in a work or a service reals, and the good results obtained with the has led to the multiplication of projects inside and outside of Spain. It is a training instrument likely to be successfully applied in the rehabilitation of the cultural and natural heritage, the revitalization and social assistance, and the activation of local development.

Especially three programs have stood out in the formation line for the employment, it is a question of the Schools Workshop, Houses of Office and Workshops of Employment (ET/CO/TE).

In all the cases, in all the countries the ET/CO/TE projects have managed good turned out so much in the integral formation of its pupils, with acceptable indexes of labor insertion in conclusion of the projects, as in the actions for the hereditary and environmental preservation, for the social sostenibilidad in the environments and with the most fragile human groups (Sánchez, 2010)¹⁸.

In the case of workshop schools, its main objective is to approach the work with one the most vulnerable groups affected by unemployment, such as young people. Therefore, this coincidence in the Group intervened in both countries allows the realization of a comparative analysis between both programs, to check if the similarities or differences they can contrast to theoretical, methodological or operational level.

¹⁸ Sánchez Esteban, Natividad: "The programs of schools workshop, houses of office and workshops of employment in Spain: an instrument of formation, a tool for the conservation of the patrimony and a mechanism of social intervention". Official Chamber of Commerce and Industry of Madrid, Unit of Promotion and Development of Madrid. Education and Sostenibilidad. 6th Group. Symposium La Serena. N° 70 – May / June, 2010.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- **OBJETIVO GENERAL:**
“Realizar un análisis comparativo de las Escuelas Taller seleccionadas, con la finalidad de extraer conclusiones que se puedan transformar en orientaciones para su mejoramiento”
- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
 1. “Describir el desarrollo de las “Escuela Taller” seleccionadas, de España y Chile”
 2. “Realizar un análisis comparativo de ambos programa”
 3. “Proponer recomendaciones al mejoramiento de los programas seleccionados”

METODOLOGIA

Se utilizó una metodología comparativa (Caïs, 1997)¹⁹, con un análisis binario entre países, de forma explícita, a fin de describir la singularidad de cada uno de los Programas Escuelas Taller. Al ser países diferentes se contrastó para identificar características comunes que ejemplificaron el proceso de desarrollo del Programa ET, con la intención de descubrir procesos causales comunes. Por lo cual se

¹⁹ Caïs Jordi: (1997) “Metodología del análisis comparativo”. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

utilizó la Técnica de los Sistemas Diferentes, a través de la cual se contrastaron los Programas ET en relación a variables dependientes, como: Estructura, Objetivos, Formación, Metodología y Estrategias.

MUESTRA

En el desarrollo de este trabajo se seleccionaron dos Programas Escuelas Taller: uno en Chile y otro en España. Se trata del Proyecto de Escuela Taller “*Alboraya Portal de L’Horta II*”, de Valencia, y del Proyecto Escuela Taller, Segunda Etapa “*Formando Emprendedores*” de Lota, Chile. El primero de ellos se relaciona directamente con la experiencia de realización de Práctica profesional del Máster en curso lo que permitió conocer la metodología, desarrollo y el contexto donde se desarrolló el Programa. En el caso de Lota, su referencia data de la información disponible por el Gobierno de Chile y accesible a través del Sistema de Información Pública.

DESARROLLO

DESCRIPCION DE DOS PROGRAMAS ESCUELAS TALLER: “ALBORAYA PORTAL DE L’HORTA II DE VALENCIA, Y “FORMANDO EMPRENDEDORES” DE LOTA.

1. *PROYECTO DE ESCUELA TALLER “ALBORAYA PORTAL DE L’HORTA II”, VALENCIA, ESPAÑA.*

El proyecto Escuela Taller "Alboraya, Portal de L'Horta II", fue desarrollado el año 2006 por la Fundación para la promoción de Alboraya, en la Provincia de Valencia, Comunidad Valenciana, España; con la finalidad de crear *Acondicionamiento y accesibilidad de rutas temáticas turísticas por los distintos ecosistemas de Alboraya: Huerta, Barranco, Litoral*²⁰, creando un espacio abierto que integra el patrimonio, el paisaje y la biodiversidad, con el desarrollo de diversas actividades recreativas, culturales y ambientales. De esta forma la Red de Rutas pone en valor el patrimonio ecológico, histórico y arquitectónico del Municipio, unificando criterios de panelización y urbanismo, facilitando accesos, eliminando barreras arquitectónicas, etc.

La Escuela Taller permitió la participación de 46 jóvenes de Alboraya, los cuales además de cumplir con el requisito de edad, estaban inscritos en la Oficina de Empleo del SERVEF. Por otro lado, en el proceso de selección se priorizó por aquellos jóvenes desempleados, en general, y específicamente por quienes presentaban características especiales como minusvalía, género, perceptores de prestaciones o subsidios por desempleo.

²⁰ Fundación Para la Promoción de Alboraya, Memoria Proyecto Escuela Taller "Alboraya Portal De L'Horta", SERVEF , 2006

2. PROYECTO ESCUELA TALLER DE LOTA, "FORMANDO EMPRENDEDORES", SEGUNDA ETAPA, CHILE.

El proyecto Escuela Taller de Lota, Segunda Etapa "Formando Emprendedores" del FOSIS²¹ es una iniciativa que data del 15 de Noviembre de 2002, fecha en la que se suscribió el Compromiso de Acciones Conjuntas denominado: "Recuperación Pabellón N° 83 y su Entorno", Comuna de Lota. Este compromiso fue suscrito por los representantes de la Empresa Nacional del Carbón S.A. (ENACAR), la Secretaria Regional Ministerial del Ministerio de Vivienda y Urbanismo (SEREMI MINVU), la Ilustre Municipalidad de Lota, el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), y el Programa Integral para la Superación de la Pobreza Urbana. Estas instituciones estimaron que este Pabellón constituía un edificio con valor patrimonial, lo cual imponía la obligación de recuperar su estructura y de habilitarlo como un Centro Cultural Comunitario para que pudiera permanecer en el tiempo como testimonio para las futuras generaciones. Este Compromiso involucró recursos complementarios y actividades técnicas y de gestión convenidas en el Comité Técnico integrado por un representante de

²¹ Minuta sobre la ejecución de la Escuela Taller de Lota II, "Formando Emprendedores" en la Región del Biobío. Claudio Lapostol, Director Fosis Región del Bio Bio, Ministerio de Planificación, 2011

cada una de las Instituciones participantes. La Escuela Taller, Segunda Etapa, es por tanto la continuidad del proyecto desarrollado en la Primera Etapa, en la cual se comenzó con la habilitación arquitectónica del Pabellón 83 mediante la modalidad de Escuela Taller, cuyo diseño permitió capacitar y mejorar la empleabilidad de 50 jóvenes desempleados de la Comuna de Lota. En esta segunda etapa se pretendió la formalización individual o colectiva de ellos.

El objetivo principal propuesto por la Escuela Taller, Segunda Etapa, era habilitar a 20 jóvenes en técnicas de comercialización y negocios para implementar unidades productivas individuales o asociativas para acceder al mercado formal. Para lograr lo anterior, se propuso como objetivo específico, reforzar los conocimientos y competencias microempresariales de los jóvenes que participaron de la Primera Etapa de la Escuela Taller de Lota.

ANÁLISIS COMPARADO DE LAS ESCUELAS TALLER DE LOTA Y ALBORAYA

1. ANÁLISIS DEL PLANTEAMIENTO DEL PROGRAMA

a) Estructura del Programa: En cuanto a la gestión financiera, en ambos programas se evidencia un sistema de asignación de recursos desde la administración general, con la diferencia que en el caso de Alboraya los recursos

proviene de la administración autónoma, y en el caso de Lota provienen del gobierno central el que para facilitar la tarea administrativa y fiscalizadora cuenta con Secretarías Regionales y Oficinas del FOSIS a nivel local.

b) Estrategias de Desarrollo del Programa Escuela Taller: En relación a la mejora de la empleabilidad de los jóvenes, en el Programa ET de Lota, el 100% de los jóvenes han cumplido con los objetivos verificadores de los objetivos del programa, los cuales son: la elaboración del Plan de Negocios, la firma de las Actas de Compromiso y Traspaso, la realización de las compras de insumos y materiales y el correcto uso de los mismos en la última etapa de acompañamiento. En el caso del Programa ET de Alboraya, el porcentaje de inserción previsible sobre el total de alumnos trabajadores que participaron del proyecto fue del 75%, con un total de 34 colocaciones previstas. Los objetivos específicos de inserción laboral consideraron la creación de 24 puestos de trabajo, relativos a la creación de pequeñas empresas, cooperativas, comunidades de bienes, etc., así como el establecimiento por cuenta propia de los autónomos. De esta cantidad, 10 fueron contratados por la Entidad Promotora.

2. ANALISIS DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA ESCUELAS TALLER

- a) Plan de Formación del Programa Escuela Taller: En relación a las especialidades que recibieron los jóvenes en el caso de la ET de Lota, los oficios de Ayudante de Carpintero o Maestro de Segunda, éstas fueron impartidas y certificadas por el Centro de Formación Técnica Lota-Arauco²² (organismo dependiente de la Universidad de Concepción y perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas). Dichas especialidades se encuentran acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación²³, organismo encargado de acreditar las carreras, programas de pregrado y técnicos de nivel superior; y amparadas en la Ley 20.129 que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En el caso de la ET de Alboraya, las especialidades de formación pertenecen a familias profesionales y se encuentran estipuladas en los Reales Decretos dispuestos por el Consejo General de Formación Profesional, a propuesta del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. En dichos decretos se establecen directrices sobre los

²² Centro de Formación Técnica Lota-Arauco, Chile.

<http://www.cftlotarauco.cl>

²³ Comisión Nacional de Acreditación, Chile. <http://www.cnachile.cl/>

certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional.

- b) Productos del Programa Escuela Taller: En ambos programas la selección se limitó a los requisitos de admisión estipulados, priorizándose por aquellos jóvenes que reunían la totalidad de condiciones, ya sea educativas, sociales, económicas y laborales. En este sentido, ambos programas estipulan que se debía trabajar con personas que además de estar desempleadas, se caracterizan por un grado de vulnerabilidad social importante. En relación a las características del proceso de selección debemos destacar en la ET de Lota el apoyo de profesionales pertenecientes a un centro de formación, además de psicólogos, quienes poseían la experiencia y herramientas específicas para este tipo de procesos.

3. ANALISIS DE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA ESCUELAS TALLER

- a) Cumplimiento de los Objetivos del Programa Escuela Taller: Al analizar los objetivos generales de ambos programas podemos inferir que la eficacia demostrada por el Programa de Escuelas-Taller en materia de formación de recursos humanos cualificados en oficios asociados a las necesidades de la preservación y

restauración del patrimonio cultural y natural de Lota y Alboraya, puede considerarse satisfactoria, ya que en ambos casos se llevaron a cabo actividades de formación en oficios calificados, orientados al mejoramiento de la imagen local turística y patrimonial.

Otro aspecto en que el funcionamiento del Programa de Escuelas-Taller se mostró muy pertinente, radicó en su incidencia en la sensibilización de la sociedad local de las ciudades donde intervino, convirtiéndose en referentes obligados para un variado conjunto de entidades y asociaciones. En el caso de la ET de Lota, se ha difundido el proyecto a niveles locales de participación, realizándose encuentros con dirigentes vecinales y sociales para explicar el objetivo de la habilitación del proyecto. En el caso de Alboraya, la difusión de la ET se ha realizado en diferentes medios, a través de las oficinas del Ayuntamiento, en el periódico local "El Periodic", y en la web de la Fundación para la Promoción de Alboraya.

CONCLUSIONES

Del análisis comparativo realizado en los Programas de Escuelas Taller en Alboraya y Lota, se desprenden las siguientes Conclusiones:

- a) Un impacto positivo entre los beneficiarios (directos e indirectos)
- b) Adecuados niveles de pertinencia en relación a las demandas y necesidades de las comunidades.
- c) La Escuela Taller como instrumento de desarrollo
- d) La cofinanciación como facilitador de la integración de los beneficiarios
- e) Adecuados mecanismos de articulación y coordinación institucional
- f) Una importante presencia de las mujeres en el Programa
- g) Formulación del Programa y sistemas de seguimiento adecuados

RECOMENDACIONES

1. Orientaciones para el Programa Escuela Taller de Chile.

En resumen, un plan de mejora del Programa Escuela Taller en Chile, debiera considerar los siguientes postulados:

- A) Reconocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la metodología aprender haciendo como método efectivo centrado en el (la) joven como objetivo de la intervención social y como consolidación del proceso socializador, educativo.

- B) Legitimación de la metodología aprender haciendo como mecanismo de entrega de conocimientos, saberes y experiencias de parte de la figura del maestro en oficios, el cual reúne las condiciones técnicas especializadas en la materia, avaladas por la aplicabilidad del método y la materialización de la obra en su ejercicio técnico-profesional.
- C) Validación de las técnicas avanzadas y especializadas aplicadas a procesos de restauración, reconstrucción, construcción, preservación y conservación de evidencias culturales, ya sea materiales, naturales como intangibles, de acuerdo al modelo tradicional y cultural propio de la identidad local.
- D) Reconocimiento de la metodología y la experiencia de los Programas Escuelas Taller como medio para promover la inserción laboral de jóvenes en un contexto social y cultural que se condice con el desarrollo laboral y económico sustentable con el medio cultural y natural, propiciando el desarrollo de otras actividades sociales y comerciales de desarrollo local, tales como comercio justo, buenas prácticas laborales, emprendedurismo, y otras.
- E) De acuerdo a lo anterior se debiera llevar a cabo un proceso de maduración y consolidación

del Programa Escuela Taller en Chile. Principalmente las metas a alcanzar se refieren a los siguientes aspectos:

- Creación de un comité participativo interdisciplinario que tenga dedicación exclusiva a la tarea de dirigir un proceso sistemático de diagnóstico, clasificación y proposición de medidas y acciones de conservación del patrimonio local.
- Como primera medida de este comité estaría la elaboración y ejecución de un diagnóstico compartido que dé cuenta del valor patrimonial existente en Chile, clasificado de acuerdo a las especificaciones y normativas existentes en la materia.
- Como parte de lo anterior se debería confeccionar una agenda de actividades que considerara diálogos y encuentros sociales, con la finalidad de conformar una red social de apoyo a la iniciativa, con cuya participación se promueva la concientización en la conservación del patrimonio y la detección de actores y líderes locales dispuestos a colaborar.
- Elaborar y ejecutar un programa e itinerario de intervención focalizado tanto en las necesidades existentes como en el interés local en



resguardar su patrimonio. A partir de esta focalización se iniciaría el programa de rescate patrimonial con algunas obras pioneras o conjunto de obras pioneras con características comunes. (Por ejemplo, restauración de casas patronales de adobe, mediante técnicas de construcción antisísmicas).

- El programa anterior que utilizará los principios y metodología de la Escuela Taller, debería considerar principalmente dos partes. Una relativa al proceso propiamente tal de formación y restauración, que concluye con la materialización de las obras y las salidas laborales para los alumnos trabajadores. La segunda parte se refiere al uso de las obras y patrimonio mediante actividades culturales, recreativas y sociales, en donde las organizaciones participantes desde un inicio tengan un papel fundamental en su conservación y promoción de la participación comunitaria en las actividades.
- A partir de estas experiencias piloto se debería realizar un proceso permanente de evaluación técnica, dirigida a medir tanto la eficacia como la eficiencia, referidos a la organización, la participación y otros indicadores de

formación e inserción laboral. Al final del proceso se debería realizar una evaluación global de los programas que determine el grado de éxito, rentabilidad, sustentabilidad e impacto del programa. Este proceso evaluativo se debería plasmar en sistematizaciones, memorias y publicaciones que junto con actividades, tales como encuentros, seminarios y talleres, permitan recoger e intercambiar las experiencias del proceso.

- A partir de los resultados obtenidos se decidiría continuar o no con otras etapas de ejecución del programa Escuela Taller, según criterios de elegibilidad definidos de acuerdo al diagnóstico preliminar y otros aspectos surgidos a partir del proceso de evaluación.
- En caso que la iniciativa tuviera el éxito esperado, se debería considerar en la agenda ministerial y del FOSIS la licitación anual del Programa Escuela Taller, de acuerdo a los parámetros y necesidades existentes, utilizando para ello el ejemplo de la primera intervención.
- Dada la amplia gama de intervención social con este programa, se debería considerar un proceso creciente y permanente de especialización en la formación



de nuevos oficios que cada vez tienen una mayor demanda por la población y que podría ampliar la gama de aspectos culturales de conservación. Podemos añadir que en Europa, en el llamado Libro Blanco de Delors se especifica una amplia gama de oficios y servicios de proximidad que se adaptan a las necesidades y demandas locales emergentes de nuestros días.

2. Orientaciones para el mejoramiento del Programa Escuela Taller en Alboraya y la Comarca de L'Horta Norte.

De acuerdo al análisis comparativo en este trabajo es posible identificar algunas debilidades y amenazas que han incidido en la presencia de algunos indicadores negativos en el desarrollo y resultados del Programa Escuela Taller en Alboraya, los cuales están relacionados con los siguientes factores:

- Existe un alto porcentaje de jóvenes que logra la inserción laboral en áreas distintas a la recibida en la formación por la ET.
- Pérdida en la continuidad y mantención de las obras, es decir, no se veló por una posterior utilización de la implementación para actividades recreativas o

culturales asociadas, salvo las que se realizan tradicionalmente que permiten conservar y utilizar algunos elementos diferenciadores del paisaje, pero en los periodos de poca o baja presencia de actividades masivas, la huerta, el barranco y la ermita solo son lugares de interés turístico disperso que no cuentan con una programación permanente.

- Descuido medioambiental que se aprecia en algunas zonas aledañas a la Ruta, principalmente debido a la presencia de desperdicios que los mismos visitantes tiran, o la deficitaria calidad de los caminos para el tránsito peatonal o de ciclistas.
- Dispersión demográfica de Alboraya, dividida en 3 núcleos de población, los cuales además de encontrarse distantes y poco conectados poseen características distintas en cuanto a su identidad local. Estas diferencias se hacen evidentes en las zonas del interior y huerta con las de la playa. Esta separación territorial no sólo influye en la deficiente conexión, en la cual incluiríamos a la ruta, sino también en la organización y participación comunitaria, la cual a pesar de ser muy alta se encuentra localizada en diferentes centros



poblacionales sin lograr una integración de todo el municipio. Este hecho hace que además el carácter de los proyectos desarrollados tenga un marcado énfasis localista, es decir, solo velan por el cuidado del entorno más inmediato. Esta variabilidad social entre los núcleos poblacionales también influye sobre las dinámicas de funcionamiento de las instituciones locales, al darse deficiencias de coordinación entre los agentes socioeconómicos por pérdida de sinergias y solapamientos, como también la articulación de iniciativas económicas que permitan la inclusión e inserción laboral de jóvenes.

- Creciente pérdida del recurso paisajístico de la huerta debido a la explotación agrícola económicamente poco rentable respecto a otras alternativas, lo que lleva a una relevancia media y baja de los recursos histórico y monumentales por parte del municipio.

Sin embargo, también es posible identificar algunas fortalezas y oportunidades que están presentes en la localidad:

- Presencia de un medio paisajístico único como lo es la huerta, el cual se constituye por sí solo en un elemento

idóneo para la realización de actividades de ocio que requieren a su vez de servicios de proximidad, en la cual los jóvenes de la Escuela podrían tener permanente y activa participación.

- Proximidad con la Ciudad de Valencia, cuya conexión demográfica acerca el ofrecimiento de los servicios locales.
- Presencia de recursos endógenos como la horchata y las fiestas tradicionales, dan pie para la integración de toda la comunidad, para que de esta forma se pueda fomentar la sensibilidad social y de cuidado medioambiental.
- Por último, destacar el asociacionismo local y comarcal, a través del pacto PACTEM NORD, como potenciador y dinamizador de la economía y el mercado laboral local.

De acuerdo a lo anterior, y de acuerdo a la experiencia de algunos programas económicos locales desarrollados en Chile es posible plantear un proyecto de fomento de la oferta turística local que fortalece el proceso de formación técnica de Escuelas Taller y mejoramiento de la inserción sociolaboral de jóvenes, mediante la asociatividad y la vinculación público-privada con un enfoque de responsabilidad social. Para lograr lo anterior, es necesario considerar las siguientes propuestas:

- a) Creación de una unidad estratégica de negocios.
- b) Vinculación de las Escuela Taller con la unidad estratégica de negocios

BIBLIOGRAFIA

Alvarado Macarena: (2009) "Políticas Activas de Empleo en Chile". Subsecretaría del Trabajo, Santiago de Chile.

Caïs Jordi: (1997) "Metodología del análisis comparativo". Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

Cárdenas Ana: (2005) "El sujeto y el proceso de transformación en las condiciones de trabajo en Chile: Elementos teóricos y empíricos para la discusión", OIT.

Ceimigra: (2008) "Informe Anual sobre Migraciones e Integración. Migraciones y Desarrollo", CEPAL.

Cfr. Samuelson: (2006) "Economía", Nordhaus, McGraw-Hill, Madrid.

Delors Jacques: (1993) "Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI".

Díaz Miguel, M. de, Pereira González, M., Pascual Díez, J. y Carrio Fernández, E. M.: (2001-2005) "Evaluación de las Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo en Asturias".

European Commission: (2001) "White Paper A New Impetus for European Youth"; Libro Verde. Igualdad y no discriminación en la Unión Europea ampliada, 2004.

FOSIS Región del Bio Bio: (2011) "Minuta sobre la ejecución de la Escuela Taller de Lota II, "Formando Emprendedores" en la Región del Biobío", Ministerio de Planificación, Gobierno de Chile.

FOSIS: (2003) "Escuela taller: una experiencia Fosis en la formación de jóvenes para el trabajo FOSIS". Santiago, Chile, Oct. 2003 153 p. Editor Institucional FOSIS/F749.4e. Fundación Para la Promoción de Alboraya: (2006) "Memoria Proyecto Escuela Taller "Alboraya Portal De L'Horta", SERVEF.

Hernández Clemente: (2009) "Economía Española y del País Valenciano", PUV.

Katona G.: (1969) "La sociedad de consumo de masas", Madrid.

Lagos E Ricardo: (2011) "Los nuevos desafíos de América Latina", Diario El País, España.

National Bureau of Economic Research: (1927) "Business Cycle, The problem and Its Setting". Mitchell, Wesley C., New York.

Oficina de Planificación y Evaluación: (1998) "Proyecto "Formación e Información sobre Evaluación del Impacto de la Cooperación". (SECIPI - Ministerio de Asuntos Exteriores), España.

Pérez Cosin José Vicente: (2009) "Los nuevos yacimientos de empleo. Gestión y promoción del desarrollo local", PUV.

Ramos Martín Francisco: (2004) "Políticas sociolaborales, un enfoque pluridisciplinar", UOC.

Resolución de 4 de diciembre de 1997: (2000-2006) "Sobre la Comunicación de la Comisión sobre Agenda 2000: El marco financiero de la Unión, el sistema de financiación futuro (COM(97)2000 - C4-0372/97).

Rifkin Jeremy: "La civilización empática". Paidós, ISBN 978-84-493-2356-0, pág. 539 - 548.

Ruiz Viñals Carmen: (2004) "Políticas Sociolaborales, Un enfoque pluridisciplinar", Editorial UOC.

Salazar E Susana.: (2008) "Políticas de Capacitación y Empleo en Chile". Fundación Instituto de Estudios Laborales, Pág.5

Sánchez Esteban Natividad: (2010) “Los programas de escuelas taller, casas de oficio y talleres de empleo en España: un instrumento de formación, una herramienta para la conservación del patrimonio y un mecanismo de intervención social”. Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid, Unidad de Promoción y Desarrollo de Madrid. Educación y Sostenibilidad. 6º Grupo. Simposio La Serena. N° 70.

Santos, Montalbá y Moldes: (2004) “Paro, exclusión y políticas de empleo”. Tirant lo Blanch.

Sartori Giobanni, Leonardo Morlino: (1991) “La comparación en las ciencias sociales”. Alianza Universidad, Bologna.

Uceda Maza Xavier: (2009) “Formación e inserción socio-

laboral”, Universidad de Valencia. Estudios y Documentos MGPDL.

Villa Cifuentes Ricardo: (2006) “Políticas y Programas de Fomento de Empleo Juvenil en Chile”, OIT, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Von Mises Ludwig: (1966) “La Teoría Austríaca del Ciclo Económico (TACE). La Acción Humana”, Tratado de Economía, Unión Editorial SA, 6ta edición, Madrid, España, 2001.

White Adrian G.: (2006) “Índice de Satisfacción con la vida”

Recibido: 8 de Septiembre 2015
Aceptado: 6 de Noviembre 2015



METODOLOGÍA DE PLANIFICACIÓN OPERACIONAL METHODOLOGY OF OPERATIONAL PLANIFICATION

Juan Elías Aspeé Chacón **24

Palabras claves: planificación operacional, objetivos operacionales, sistematización.

Resumen:

Las metodologías de planificación establecen operaciones para tratar tal o cual situación. Es decir, enmarcan las acciones bajo un propósito, un fin o un objetivo general a alcanzar en un tiempo determinado. Algunas de las metodologías más utilizadas, son la planificación estratégica y la metodología de marco lógico. Sin embargo, este escrito pone a disposición una propuesta de planificación distinta a las nombradas, concebida en el ejercicio del trabajo social, sistematizada tras la ejecución de un conjunto de proyectos de bajo alcance, normalizada bajo el nombre de metodología de planificación operacional. Se inspira en la operacionalización de variables, pues desglosa un objetivo general en subcomponentes enlazados de manera bidireccional, en una lógica horizontal presentada en la matriz de planificación operacional. Esta metodología, difiere respecto de los alcances y tiempos contenidos en la planificación estratégica y en la planificación de marco lógico, no obstante, dicha diferencia permite su complementariedad. La planificación operacional, aporta en aquellos proyectos de corto alcance, en aquellas acciones cotidianas del quehacer profesional del trabajo social y otras disciplinas.

Abstract:

Keywords: operational planification, operational objectives, systematization.

The methodologies of planification establish operations to deal with such and such situation. This is they frame the actions under a purpose, a goal or a general objective to reach in a determined time. Some of the most used methodologies are the strategic planification and the methodology of logic frame. Nevertheless, this paper offers a different proposal of planification to the above named, conceived in the exercise of social work, systematized after the execution of a group of projects of low profile, normalized under the name of operational planification. It is

²⁴ **Trabajador Social, Licenciado en Trabajo Social Universidad de Valparaíso, Diplomado en Gobierno y Gestión Pública, Universidad Alberto Hurtado, Magíster en Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Trabaja como Asistente Social en la Dirección de Relaciones Estudiantiles de la Universidad Técnica Federico Santa María, y como docente agregado en Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. juan.elias.aspee@gmail.com, juan.aspee@usm.cl

inspired in the operationalization of variables, since it breaks down a general objective in subcomponents chained in a bidirectional way, in a horizontal logic presented in the matrix of operational planification. This methodology is different in relation with the wide reachings and times grouped in the strategic planification and in the planification of logic frame, notwithstanding, this difference allows its complementarity. The operational planification contributes in those projects of short term, in those daily actions of the professional tasks of social work and other disciplines.

Introducción

Un o una profesional del trabajo social, así como de otras disciplinas de las ciencias sociales, enfrentado a una situación o problema en particular, requiere ordenar sus acciones y establecer un procedimiento para poder tratar dicha situación o problema. De no establecer este orden, corre el riesgo cierto de fracasar en su intento de fortalecer alguna situación o de superar alguna problemática.

Por consiguiente, se necesita de la guía de una metodología de planificación que encuadre las acciones bajo un propósito, un fin o un objetivo a alcanzar y que determine los recursos y tiempos a invertir. Es así como se puede recurrir a la planificación de marco lógico, o bien a la planificación estratégica, o la que se desee. Lo importante es tener un método de planificación que cumpla la función de encuadre y que ayude a lograr a los estados deseados, ya sea en el corto, medio o largo plazo.

El presente escrito, pone a disposición del lector o lectora una propuesta de planificación concebida

en el ejercicio profesional del autor. Es una metodología sistematizada por la necesidad de ejecutar planes y proyectos de corto alcance y operativamente controlables. Se inspira en la metodología de investigación social, específicamente en la operacionalización de variables, por lo cual, se denomina Metodología de Planificación Operacional, pues inicia con la confección de un objetivo general que sistemáticamente se desglosa en subcomponentes, en una relación bidireccional y horizontal.

Esta propuesta metodológica, además surge ante la inmensidad que representan los modelos de planificación estratégica y de marco lógico para tareas de corto alcance. Es así como proyecto tras proyecto, se fue configurando una lógica operativa, ordenada en las presentes líneas. Este escrito pretende, por tanto, contribuir a la sistematización del saber generado en la práctica del trabajo social.

Formalmente, el escrito presenta las características generales de la metodología de planificación operacional, luego se detallan los componentes de la misma y

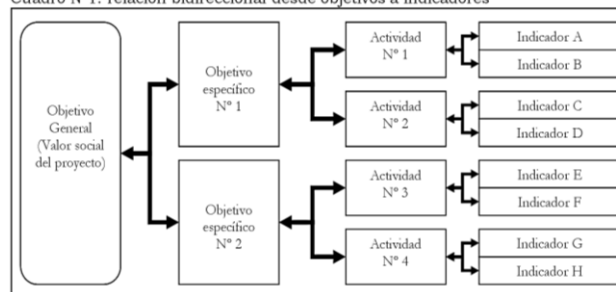
finalmente se hace una sucinta comparación con la metodología de planificación estratégica y con la metodología de marco lógico. Es un escrito fundamentalmente práctico.

Planificación operacional: características generales

La planificación operacional establece una relación continua y bidireccional entre las actividades que contienen un plan, programa o proyecto y el objetivo general que lo sustenta. Se basa en la operacionalización de un objetivo general, desgranado en objetivos específicos, indicadores y/o metas, actividades, y finalmente, en medios de verificación. Es fundamentalmente una metodología de ejecución o de “hacer”, aunque algunos elementos operativos pueden ser incorporados en el ámbito del “conocer”, como por ejemplo, la definición operacional de objetivos.

La planificación operacional establece una relación continua y bidireccional, puesto que el objetivo general del plan o programa que se trate, se logra mediante el desglose en objetivos específicos que se cumplen con la realización de una serie de actividades. A su vez, estas actividades se sustentan en el propósito descrito en el objetivo general. La relación pretendida por esta metodología de planificación, se expresa en el cuadro N°1.

Cuadro N°1: relación bidireccional desde objetivos a indicadores



Fuente: elaboración propia

Esta metodología de planificación, recoge elementos de la planificación tradicional, en cuanto a la necesidad de confección de objetivos y de marcos de referencia. Recoge elementos de la planificación de marco lógico, en cuanto al orden matricial y a la relación entre actividades y objetivos. Recoge elementos de la metodología de investigación social, en cuanto a la necesidad de operacionalización de objetivos (inspirada en la metodología de operacionalización de variables). Contiene elementos evaluativos integrados en la misma planificación. Permite una evaluación conjunta, desde las actividades, logro de indicadores o metas, cumplimiento de objetivos y creación de valor social del proyecto.

Esta metodología de planificación, se origina en la práctica del trabajo social. De hecho, luego de ser sistematizada, fue aplicada en diversas tareas profesionales que se les asignaron al autor y a otras colegas. En consecuencia, permite la sistematización de la práctica profesional, puesto que la relación directa entre actividades y objetivos, facilita el ordenamiento teórico del

“hacer” en cualquier momento de dicho “hacer”.

La planificación operacional, es una planificación focalizada, ya que no contiene propósitos ni objetivos estratégicos de largo alcance, sino que contiene objetivos y actividades que permiten mejorar el valor social enunciado en el objetivo general de la misma planificación. Es decir, su “razón de ser”, debe ser lograda mediante la puesta en marcha de la misma planificación. Por lo mismo, sólo contiene elementos que el/la planificador/a o los/as planificadores/as consideran tratables. Por ende, incorpora elementos de análisis contextual que permiten distinguir entre factores modificables y no modificables.

Planificación operacional: contenidos

Los elementos básicos que contiene esta metodología de planificación operacionalson: la redacción y guía de un marco de referencia, la definición operacional de objetivos, la explicitación de actividades y sus metas o indicadores, así como los medios de verificación asociados. De estos elementos, surge además la metodología de evaluación operativa, concentrada justamente en el análisis de la concreción de cada uno de los segmentos detallados en la etapa de planificación.

Marco de referencia

Un marco de referencia, así como su nombre lo indica, contiene el contexto en el cual se desarrolla la acción (el ejercicio profesional), expresada en un plan, programa o proyecto. Por tanto, contiene un marco institucional, que es aquel ambiente organizacional y relacional donde está inserto el programa en particular y la acción del o la profesional. Contiene además, una descripción teórica y conceptual del motivo de acción, del tema a tratar en un programa (o a estudiar en una investigación). En este marco, se expresa la manifestación o magnitud de dicho tema, así como una revisión del estado de arte (existencia de acciones previas).

Un marco de referencia, es crucial en cualquier acción profesional, pues la preside así como la teoría sustenta a la práctica. Dicho marco ordenará la práctica profesional, pues una práctica sin teoría resulta vacía, mientras que una teoría sin aplicación concreta resulta en planteamientos abstractos. Teoría y práctica deben estar en unidad, ya que se interpelan mutuamente.

Vale señalar que el trabajo social, como disciplina y profesión, cuenta con sustentos que respaldan su accionar diario, de los cuales muchas veces no se tiene plena conciencia. Respaldos de tipos epistemológicos, teóricos y metodológicos. Epistemológicos, en la medida que se basa en el conocer científico de la realidad, conocimiento sistematizado originado en procedimientos con

rigurosidad y racionalidad. Teórico, porque en esta forma de conocer y generar conocimiento acerca de la realidad (el mundo de la ciencia social), se generan preceptos que describen, interpretan, explican o comprenden ciertas situaciones sociales. Metodológico, en la medida que utilizamos procedimientos para atender tal o cual situación.

No obstante lo anterior, ya que la planificación operacional es una metodología eminentemente práctica, un marco de referencia debe ser sucinto. Por ello, lo fundamental que debe contener este marco, son los elementos conceptuales básicos para entender la confección y redacción de los objetivos operacionales, y la razón de la elección de tal o cual actividad.

Por ejemplo. Si lo que se quiere tratar es la deserción escolar, las actividades que se elijan deben estar respaldadas en el marco de referencia como atingentes a dicha problemática. Por lo cual, si la deserción escolar es menos frecuente en aquellos colegios con alta participación de madres y padres en el proceso formativo de sus hijos e hijas (conceptualmente esta participación se engloba en los llamados factores extra-sistema), una acción pertinente sería justamente generar alguna actividad de involucramiento de las madres y padres en aquellos establecimientos con alta deserción escolar y baja participación de madres y padres en el proceso instructivo formal de sus hijos e hijas. Lo importante es que

esta relación esté descrita en el marco de referencia. En consecuencia, no sería lógico, y no tendría una línea operacional, desplegar actividades sin sustento teórico-conceptual.

Definición operacional de objetivos

La redacción de objetivos es crucial para enmarcar, orientar y dar sentido a un sin número de acciones. Tal es así que la ausencia de estos, provoca la antítesis de los conceptos señalados. Es decir, provoca sin sentido, falta de orientación, y escasez de un marco claro para la acción. No obstante, entendiendo la importancia que reviste la confección de los objetivos, estos pueden expresarse inadecuadamente. En consecuencia, no generan la guía o el sentido que deberían. Esto puede ser provocado por errores de redacción o por desconocimiento acerca de las partes o componentes que debe contener un objetivo. Por ello, este apéndice pretende aportar una guía básica sobre cómo redactar un objetivo de forma operacional.

Cabe señalar que este apartado distinguirá entre el “saber” y el “hacer”, entre objetivos de conocimiento y de acción. No obstante, se pone de manifiesto que la separación entre investigación y acción, o entre saber y hacer, es una distinción pedagógica, pues saber y hacer están insoslayablemente unidos. No se puede actuar sin conocer (al actuar también se conoce), mientras que el

conocimiento sin acción está incompleto.

En términos generales, un objetivo es un enunciado que permite dar guía a la acción, pues establece los logros que se esperan conseguir, los estados que se desean alcanzar o corregir, la finalidad, propósito o intención de una acción. Sin embargo, esta definición se muestra muy amplia y no permite distinguir los componentes de un objetivo. En otras palabras, no distingue aquellos elementos que permiten su redacción en una oración inteligible, que dé cuenta de operaciones realizables.

Por lo anterior, y pensando primero en el ejercicio profesional (o del ámbito de “hacer”, según la distinción pedagógica enunciada), se propone la siguiente definición operacional de objetivo: un objetivo es un enunciado que permite dar guía a la acción, pues establece los logros que se esperan conseguir, los estados que se desean alcanzar o corregir, la finalidad, propósito o intención de una acción, por tanto, un objetivo señala un **grado conceptual de mejora** (verbos como mejorar, contribuir, fortalecer, etc.), señala **la unidad de mejora** (qué queremos mejorar), señala el **cómo se mejorará** y finalmente señala **en quiénes se aplicará el grado de mejora** en la(s) variable(s) determinada(s). El orden de estos factores no es estricto, la única condición es que estén presentados en la redacción de un objetivo.

Asimismo, en la redacción de todo objetivo, bajo esta propuesta, es necesaria la circunscripción de una variable principal de acción, la que puede estar descrita en la unidad de mejora o en el cómo se mejorará. Esta variable, es el tema central tratado en el programa, es la situación que se quiere fomentar o lo que se quiere eliminar o cambiar. Por ejemplo, la deserción escolar, la violencia intrafamiliar, la situación de calle, etc., pudieran ser la variable principal de acción en algún plan diseñado y ejecutado por trabajadores y trabajadoras sociales.

Se recalca que los objetivos siempre nacen sobre contextos institucionales, teóricos o conceptuales. Por lo cual, la variable de acción necesariamente debe estar descrita en el marco de referencia (institucional, teórico o conceptual). No es posible redactar un objetivo con conceptos que no hayan sido antes explicados. Siguiendo el ejemplo de la deserción escolar, si se quiere tratar los factores intrasistema asociados a dicho fenómeno, previamente en el marco de referencia debió estar la distinción conceptual y las características de los factores intrasistema asociados a la deserción escolar (la literatura señala que alguno de estos factores son: la infraestructura, las horas docentes, la preparación de los docentes, la jornada, etc.).

Bajo esta concepción operacional, es posible distinguir entre objetivo general y objetivos específicos. En

este sentido, un objetivo general establecería y contendría el valor social del plan de acción (proyecto o programa), el cual se construye sumando el **grado de mejora**, con la **unidad de mejora**, aplicado sobre quienes son sujetos de la acción. El valor social, es el propósito final del plan de acción, es la razón por la cual se ejecuta, y es en función de dicho valor sobre el cual debería medirse la eficiencia y eficacia del mismo plan. Realizando una distinción más simple, mientras que la variable de acción principal es el tema a tratar, el valor social del plan es la razón por la cual se tratadicho tema. Por ejemplo, la razón de tratar la situación de calle (el tema o variable de acción principal), es mejorar la calidad de vida de las personas en situación de calle (el valor social del proyecto). En este sentido, el valor social de un plan no se logra sólo por la eliminación de una situación problemática, se logra por la contribución a un mejor estado de bienestar.

Por su parte, los objetivos específicos son el desglose de la variable de acción, que necesariamente debe estar explicitada en el objetivo general. No obstante, un objetivo específico puede ser construido con algún elemento destacado en el objetivo general, que no sea la variable de acción primordial. Como recomendación, el verbo utilizado para la construcción de los objetivos específicos no debe ser el mismo utilizado en el objetivo general. Esto para distinguir entre los niveles

de impacto e importancia de los mismos objetivos.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de aplicación de lo dicho anteriormente, surgidos netamente desde el ejercicio profesional del trabajo social en el ámbito del hacer.

- Ejemplo de objetivo general A: (1) mejorar(2) la calidad de vida laboral(3) de los/as funcionarios/as del Hospital X, del Servicio de Salud X, afectados/as con Obesidad Mórbida, (4) a través de un tratamiento integral que aborde los factores biopsicosociales asociados, con énfasis en la instauración de estilos de vida saludables.

(1)	Grado conceptual de mejora
(2)	Unidad de mejora
(3)	En quienes se aplica el grado de mejora
(4)	Como se mejorará
VA	Variable a tratar: factores biopsicosociales asociados a la obesidad mórbida.
VS	Valor social: mejorar la calidad de vida laboral.

- Ejemplo de objetivo general B: (1) fortalecer(2) la retención escolar(3) mediante el tratamiento de los factores interno y externos asociados a la deserción escolar en los (4) establecimientos municipalizados de la comuna de X.

(1)	Grado conceptual de mejora
(2)	Unidad de mejora
(3)	En quienes se aplica el grado de mejora

(4)	Como se mejorará
VA	Variable(s) a tratar: factores internos y externos asociados a la deserción escolar.
VS	Valor social: fortalecer la retención escolar.

- Ejemplo de objetivos específicos:

Objetivo General: fortalecer la calidad de vida de los/as funcionarios/as del Hospital X, afectados/as con Obesidad Mórbida, a través de un tratamiento integral que aborde los factores biopsicosociales asociados, con énfasis en la instauración de estilos de vida saludables.

Objetivos específicos:

a) Contribuir a la calidad de vida de los/as funcionarios/as del Hospital X, afectados/as con Obesidad Mórbida, mediante el tratamiento de factores físicos asociados a esta enfermedad. (Desglose de variable de acción).

b) Contribuir a la calidad de vida de los/as funcionarios/as del Hospital X, afectados/as con Obesidad Mórbida, mediante el tratamiento de factores sociales asociados a esta enfermedad. (Desglose de variable de acción).

c) Contribuir a la calidad de vida de los/as funcionarios/as del Hospital X, afectados/as con Obesidad Mórbida, mediante el tratamiento de factores psicológicos asociados a esta enfermedad. (Desglose de variable de acción).

d) Contribuir a la calidad de vida de los/as funcionarios/as del Hospital X, afectados/as con Obesidad

Mórbida, mediante el fortalecimiento de los estilos de vida saludables. (Factor destacado).

Del hacer al conocer

La misma lógica operacional descrita precedentemente, es posible replicar en la construcción de objetivos de investigación o conocimiento. Pero antes de avanzar, es preciso recordar que los objetivos redactados con propósitos de conocimiento se relacionan con el tipo de investigación. Es así como las investigaciones de tipo exploratorias, pretenden conocer, adentrarse, identificar temáticas poco estudiadas o puntos de vista no analizados. Las investigaciones descriptivas, pretenden justamente describir, configurar, determinar cómo se presenta un hecho, una acción o situación social. Las investigaciones explicativas, como lo dice su nombre, tienen como propósito explicar, señalar, acreditar la causa de tal o cual situación. Mientras que las investigaciones predictivas incorporan el pronóstico o consecuencia de dicha situación. Finalmente, las investigaciones comprensivas buscan el sentido y significado de tal o cual escenario social.

En base al tipo de investigación requerida, es que se usará un verbo guía en la construcción del objetivo de conocimiento pertinente. De ese verbo, se configurarán los demás componentes del objetivo. Es así como el verbo utilizado en el objetivo

de investigación marcará la **intención cognitiva** o de conocimiento, la que referirá a un **tema o problema teórico**, asociado a una **unidad de análisis** (sujetos, contextos y espacios), intención de conocimiento que será alcanzada mediante una **estrategia o medio**. Estos elementos, son el parangón directo de los componentes operacionales de los objetivos de acción descritos anteriormente. Esto se aprecia en el cuadro N°2.

Cuadro N°2 del hacer al saber (I)

	segmentos de un objetivo de intervención	segmentos de un objetivo de investigación
1	grado conceptual de mejora	intención cognitiva o de conocimiento
2	unidad de mejora	tema o problema teórico asociado a la intención cognitiva
3	en quiénes se aplica el grado de mejora	unidad de análisis (sujetos, contextos y espacios)
4	cómo se mejorará	estrategia o medio para alcanzar la intención de conocimiento

Fuente: elaboración propia

Los tres primeros segmentos (o componentes), descritos en el cuadro N°2, son claves en un objetivo de conocimiento. La cuarta parte, relativa a la estrategia o medio para alcanzar la intención de conocimiento, podría estar

establecida en otro apéndice, como por ejemplo, en el detalle del diseño de investigación.

A continuación, se ofrecen dos ejemplos de la aplicación de lo dicho anteriormente, surgidos directamente desde el ejercicio profesional del trabajo social en el ámbito del conocer.

- Ejemplo 1

Objetivo General

(1) **Determinar cómo se presentan** (2) **los factores intrasistema y extrasistema que inciden en la deserción escolar,** (3) **en los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de X,** que imparten instrucción básica general y media.

(1)	Intención cognitiva o de conocimiento
(2)	Tema o problema teórico asociado a la intención cognitiva
(3)	Unidad de análisis (sujetos, contextos y espacios)
(4)	Estrategia o medio para alcanzar la intención de conocimiento. No está explícita en la redacción de este objetivo, pues en el diseño se estableció que la intención cognitiva se alcanzaría con la aplicación de cuestionarios y grupos de discusión.

Objetivos Específicos

a) Describir cómo se presentan los factores intra sistema que inciden en la deserción escolar, en los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de X, que imparten instrucción básica general y media.

b) Describir cómo se presentan los factores extrasistema del contexto familiar, que inciden en la deserción escolar, en los alumnos y alumnas de 8° básico y 2° medio, de los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de X.

- Ejemplo 2

Objetivo General

(1) **Determinar el nivel de conocimiento**(3) que los/as usuarios/as del hospital X tienen(2) acerca de los derechos y deberes de los pacientes, así como el grado de aplicación que refieren de estos derechos, (4) mediante la aplicación de una encuesta de conocimiento y satisfacción.

(1)	Intención cognitiva o de conocimiento
(2)	Tema o problema teórico asociado a la intención cognitiva
(3)	Unidad de análisis (sujetos, contextos y espacios)
(4)	Estrategia o medio para alcanzar la intención de conocimiento

Objetivos Específicos

- a) Describir el nivel de conocimiento que los/as usuarios/as del hospital tienen acerca de los derechos y deberes de los/as pacientes.
- b) Describir el grado de aplicación de los derechos de los/as usuarios/as, desde su perspectiva.

Considerando todo lo anteriormente dicho, nominalmente un objetivo es un enunciado que permite dar guía a la acción. Pero operacionalmente, es una oración-pauta que muestra una finalidad, la que se construye con un

verbo central, un **cuerpo o tema**, un **medio** o **estrategia** y un **contexto**. Esto es común tanto en el hacer como en el conocer, según se detalla en el cuadro N°3.

Cuadro N° 3 del hacer al saber (II)

	segmentos de un objetivo en la intervención	segmentos de un objetivo en la investigación	segmentos de cualquier objetivo
1	grado conceptual de mejora	intención cognitiva	verbo central
2	unidad de mejora	tema o problema teórico	cuerpo o tema central
3	en quiénes se aplica el grado de mejora	unidad de análisis (sujetos, contextos y espacios)	contexto
4	cómo se mejorará	estrategia o medio de conocimiento	medio o estrategia

Fuente: elaboración propia

La matriz de planificación operacional

Luego de descrito el marco de referencia y de explicitados los objetivos operacionales, se hace necesario vincular dichos objetivos a actividades concretas, las que a su vez se vincularán a indicadores de logro y/o metas. Esta vinculación se logra mediante la **matriz de planificación operacional**. En esta matriz de planificación operacional se explicita la relación directa y bidireccional entre actividades y objetivos, según el orden expuesto en el cuadro N°4.

Cuadro N°4: Matriz de planificación operacional

Objetivo General	Explicitar el objetivo general de la intervención según lo antes señalado		
Objetivos Específicos	Actividades	Indicadores y/o logros de cumplimiento - Metas de cumplimiento	Medios de verificación
Objetivo específico 1	Actividad 1	Indicador/Meta 1	Medio de verificación 1
	Actividad 2	Indicador/Meta 2	Medio de verificación 2
Objetivo específico 2	Actividad 3	Indicador/Meta 3	Medio de verificación 3
Objetivo específico 3	Actividad 4	Indicador/Meta 4	Medio de verificación 4
Etc.	Etc.	Etc.	Etc.

Fuente: elaboración propia.

En las celdas de los objetivos específicos, se debe explicitar justamente la cantidad de objetivos específicos redactados (según la propuesta operativa detallada). Mientras que en las celdas de actividades, se deben puntualizar las acciones que se realizarán para alcanzar los indicadores o metas, incorporando, por ejemplo el nombre de la actividad, los recursos de la actividad, la unidad de acción y los tiempos de acción. No obstante, vale aclarar que una actividad puede estar asociada al logro de más de un objetivo específico y tener asociado más de un indicador o meta, lo mismo que un objetivo específico puede tener más de una actividad asociada.

En la celda de indicadores o metas, es posible establecer indicadores y/o logros de

cumplimiento, que expresan una característica, elemento, factor, conducta y/o actitud esperada con la aplicación de alguna actividad. O bien, indicar metas, que expresan un alcance porcentual, proporcional o numérico general. Acto seguido, se deben detallar aquellos elementos prácticos que permiten comprobar la ejecución de las actividades o la concreción de los indicadores y/o metas. Es decir, se debe puntualizar aquellos elementos que servirán de verificación de lo ejecutado y alcanzado. Ejemplo; fichas de asistencia, informes, fotografías, uso de testigos expertos, etc.

El cuadro N° 5, sirve de ejemplo de la

Objetivo General	Fortalecer la calidad de vida de los/as funcionarios/as del Hospital X, afectados/as con Obesidad Mórbida, a través de un tratamiento integral que aborde los factores biopsicosociales asociados, con énfasis en la instauración de estilos de vida saludables.		
Objetivo Específico	Actividad y/o Tratamiento	Meta	Medio de verificación
Propender al mejoramiento de la calidad de vida de los/as funcionarios/as del Hospital X, afectados/as con Obesidad Mórbida, mediante el tratamiento de Factores Físicos asociados a esta enfermedad.	Estudios y tratamientos Endocrinólogos	70% de las participantes sometidas a estudio y tratamiento (de proceder) endocrinológico	- Listado de asistencia - Fichas Clínicas
	Estudios y tratamientos Cardiológicos	70% de las participantes sometidas a estudio y tratamiento (de proceder) cardiológicos	- Listado de asistencia - Fichas Clínicas
	Estudios y tratamientos Gastroenterólogos	70% de las participantes sometidas a estudio y tratamiento (de proceder) gastroenterólogos	- Listado de asistencia - Fichas Clínicas
	Estudios y tratamientos Bronco pulmonares	70% de las participantes sometidas a estudio y tratamiento (de proceder) Bronco Pulmonares	- Listado de asistencia - Fichas Clínicas
	Estudios y tratamientos Kinesiológicos	70% de las participantes sometidas a estudio y tratamiento (de proceder) Kinesiológicos	- Listado de asistencia - Fichas Clínicas
Propender al mejoramiento de la calidad de vida de los/as funcionarios/as del Hospital X, afectados/as con Obesidad Mórbida, mediante el tratamiento de Factores Sociales asociados a esta enfermedad.	Evaluación de las participantes, respecto a potencialidades sociales de adhesión a tratamiento	70% de las participante sometidas a evaluación social	- Fichas de evaluación
	Evaluación social de seguimiento del tratamiento recomendado	100% de las participantes sometidas seguimiento social	- Fichas de evaluación
	Apoyo social a actividades de trabajo grupal (a cargo de Asistente Social)	Apoyo al 60% de las actividades grupales contenidas en el programa	- Fichas de evaluación

aplicación de la matriz de planificación operacional (cuadro N° 4), utilizado en una actividad de trabajo profesional real.

Cronograma de actividades

Una vez establecida la matriz de planificación operacional, es necesario detallar todos los tiempos que se requerirán en la ejecución de las actividades. Sin una relación entre acciones y tiempos, existe el riesgo cierto de no cumplir con los objetivos expuestos. Esta relación generalmente se ordena en tablas cronométricas, o más popularmente en tablas Gantt, llamadas así por su creador Henry Gantt, quien en la década de 1910, desarrolló una tabla que organizaba acciones y tiempos.

Hoy en día existe una infinidad de versiones de tablas Gantt, incluso sendas versiones computacionales. No obstante, en este apartado se presenta una forma de detallar los tiempos y actividades de la planificación operacional de manera básica, sin la necesidad de recurrir a ningún programa computacional, únicamente acudiendo a procesadores de texto y de bases elementales, relacionando tiempos, actividades y su objetivo guía, según se aprecia en el cuadro N°6.

Cuadro N°6: propuesta de tabla Gantt

Evaluación operacional

Detallado todos los elementos de plan, y luego de ejecutadas las

Cuadro N°6: propuesta de tabla Gantt

Actividad	Objetivo general			Meses											
	Objetivo específico N°1	Objetivo específico N°2	Objetivo específico N°3	Mes 1				Mes 2				Mes 3			
				Semanas				Semanas				Semanas			
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Actividad 1	✓			x	x										
Actividad 2		✓		x	x	x									
Actividad 3			✓	x	x										
Simbología de tiempos				Tiempo programado											
				Tiempo de holgura											
				Tiempo real											

Fuente: elaboración propia.

acciones de acuerdo (o no) al cronograma programado, se hace necesaria la evaluación del mismo. Es así como surge la metodología de evaluación operacional, que se basa directamente en los elementos establecidos en la matriz de planificación. Producto de ello, su centro es el análisis de la consecución o no de los objetivos, como también del cumplimiento del valor social del proyecto.

Evaluación de los tiempos

En este apéndice, se contrastan los tiempos programados contra los tiempos efectivamente utilizados en cada actividad, y por consiguiente, en el plan total, estableciendo razones de los atrasos, potencialidades y obstáculos en el cumplimiento de los mismos tiempos.

Para poder establecer una mejor evaluación de tiempos, el evaluador o la evaluadora tiene que tener como referente elementos concretos de análisis, con el propósito de evitar relaciones espurias en la evaluación. Por ejemplo, si una actividad estaba planificada con fecha de inicio en enero, pero tuvo que ser pospuesta hasta febrero, el análisis de la

utilización del tiempo de holgura debe basarse en aquellos factores que retrasaron la ejecución de la misma (tal vez la escasez de recursos, tal vez la falta de participantes inscritos en un taller, tal vez algún trámite administrativo no concretado, etc.).

Cumplimiento de objetivos específicos

Para evaluar el cumplimiento de los objetivos específicos, es necesario, primero que todo, definir los rangos evaluativos a utilizar. Los rangos evaluativos son categorías conceptuales que califican cada objetivo específico, es aquel concepto que agrupa la obtención (o el logro) de una determinada cantidad de indicadores o metas a cumplir, por lo tanto, asocia fines con productos concretos. En esta propuesta, y a modo de ejemplo, se propone utilizar las categorías de: cumplido, la categoría de medianamente cumplido, o la categoría de no cumplido.

El primer paso para evaluar un objetivo específico, es contar aritméticamente la cantidad de indicadores o metas asociadas a alcanzar y luego dividir, en lo posible en partes iguales, esta cantidad en los tres rangos de evaluación señalados. Por ejemplo, si un objetivo tiene 6 indicadores asociados, los rangos evaluativos pueden ser los siguientes:

- de 0 a 2 indicadores logrados: objetivo no cumplido.

- de 3 a 4 indicadores logrados: objetivo medianamente cumplido.

- de 5 a 6 indicadores logrados: objetivo cumplido.

Esta metodología de evaluación, puede enriquecerse más si se determinan **indicadores centinelas**, los que según el planificador o la planificadora (el sujeto también puede expresarse en plural), presentan mayor preponderancia en la intervención, y cuyo cumplimiento afecta en mayor medida el logro del objetivo. Por ejemplo, si un objetivo tiene 6 indicadores asociados, incorporado entre ellos un indicador centinela cualquiera, los rangos evaluativos pueden ser los siguientes:

- de 0 a 2 indicadores logrados: objetivo no cumplido (pero si uno de los dos indicadores logrados es el centinela, se considera como medianamente cumplido).

- de 3 a 4 indicadores logrados: objetivo medianamente cumplido (pero si uno de ellos es el indicador centinela, se considerará como objetivo cumplido).

- de 5 a 6 indicadores cumplidos: objetivo cumplido (pero si no está logrado el indicador centinela, se considera como objetivo medianamente cumplido).

El cuadro N°7 presenta un ejemplo de lo señalado, aplicado en el ejercicio del trabajo social en el ámbito del hacer.

Cuadro N°7 ejemplo aplicado de evaluación operacional

Objetivo específico N°1	Meta inicial	Meta alcanzada	Conclusión de indicador
Propender al mejoramiento de la calidad de vida de los/as funcionarios/as del Hospital X, afectados/as con Obesidad Mórbida, mediante el tratamiento de Factores Físicos asociados a esta enfermedad	70% de las participantes sometidas a evaluación Endocrinológica	100% de las participantes fue sometida a evaluación Endocrinológica	Meta cumplida y sobrepasada
	70% de las participantes sometidas a evaluación Cardiológica	95% de las participantes fue sometida a evaluación Cardiológica	Idem
	70% de las participantes sometidas a evaluación de Gastroenterología	80% de las participantes fue sometida a evaluación de Gastroenterología	Idem
	70% de las participantes sometidas a evaluación Bronco pulmonar	75% de las participantes fue sometida a evaluación Bronco pulmonar	Idem
	70% de las participantes sometidas a evaluación de Kinesiología	85% de las participantes fue sometida a evaluación de Kinesiología	Idem

Fuente: elaboración propia.

Después de este análisis, es precisa una interpretación del evaluador o la evaluadora (un juicio evaluativo). Siguiendo el ejemplo enunciado en el cuadro N°7, una interpretación básica de los resultados contenidos, pudiera ser: respecto del objetivo específico N° 1, el cual tiene 5 indicadores, se consideró que el cumplimiento de éste implicaría la obtención de 5 o 4 metas asociadas. Con 3 metas alcanzadas, se consideraría medianamente cumplido. Mientras que este objetivo se consideraría no cumplido, en la medida que se logaran 2 o menos metas asociadas. En consecuencia, el objetivo específico N° 1 fue cumplido, pues todas las metas fueron alcanzadas y sobrepasadas en un promedio de 15,2% a lo inicialmente

planificado (considerando resta de promedio inicial de porcentajes esperados, menos promedio final de porcentajes logrados). Por tanto, a través de la implementación del Programa X, se logró favorecer el mejoramiento de la calidad de vida de las/os funcionarias/os participantes, específicamente respecto de los factores físicos relacionados con la obesidad mórbida.

Cumplimiento de objetivo general

La evaluación del objetivo general sigue la misma lógica anterior, con la excepción de que los indicadores o metas asociadas son reemplazados por la consecución de los objetivos específicos. Es decir, un objetivo general se evalúa en función del logro o no los objetivos específicos, en función del valor asignado al rango evaluativo con el que fue calificado cada objetivo específico. Esto procede de la siguiente forma:

- a) se evalúan los objetivos específicos según lo detallado en el apartado “cumplimiento de objetivos específicos”,
- b) contando con el rango evaluativo asignado a cada objetivo específico, a dichos rangos se le concede un valor numérico. Por ejemplo, 0 si no

está cumplido, 1 si está medianamente cumplido, y 2 si está cumplido.

c) luego se determina el valor máximo a obtener si todos los objetivos específicos se lograran, valor sobre el cual se crearán nuevos rangos evaluativos a ser aplicados al objetivo general. Por ejemplo, si existen tres objetivos específicos y a cada cumplimiento de ellos se le asigna un valor de 2, se tendría un puntaje máximo de 6, valor que pudiera dividirse en tres rangos para aplicar al objetivo general, a saber: cumplido, de 5 a 6 puntos, medianamente cumplido, de 3 a 4 puntos, y no cumplido, de 0 a 2 puntos.

d) acto seguido se suman los valores efectivamente obtenidos en la evaluación de los objetivos específicos y se estratifican nuevamente en los rangos evaluativos que serán aplicados al objetivo general. Siguiendo el ejemplo, si se sumaron sólo 3 puntos, el objetivo general estaría medianamente cumplido.

con una situación, donde existiendo tres objetivos específicos, estos son calificados disímilmente en los tres rangos evaluativos trabajados hasta el momento (cumplido, medianamente cumplido, y no cumplido). Esto hace que la evaluación del objetivo general del cuadro N° 8, se considere como medianamente cumplido, puesto que de un máximo de 6 puntos posibles, sólo se obtienen 3, suponiendo que los rangos evaluativos a aplicar son: cumplido (de 5 a 6 puntos), medianamente cumplido (de 3 a 4 puntos), y no cumplido (de 0 a 2 puntos).

Cuadro N°8 ejemplos de matriz de evaluación de objetivo general

Objetivo general	Objetivos específicos	Rango Evaluativo asignado al objetivo específico	Escala de Valor de Rango Evaluativo asignado al objetivo específico	Valor Final de Rango Evaluativo
Objetivo general	Objetivo específico N° 1	Cumplido	Cumplido: 2 puntos Medianamente Cumplido: 1 punto No Cumplido: 0 puntos	2
	Objetivo específico N° 2	No Cumplido		0
	Objetivo específico N° 3	Medianamente Cumplido		1
Total obtenido				3
Rangos evaluativos				Puntajes
Objetivo general no cumplido				de 0 a 2 puntos
Objetivo general medianamente cumplido				de 3 a 4 puntos
Objetivo general cumplido				de 5 a 6 puntos

Fuente: elaboración propia.

Grado de Cumplimiento del objetivo general

Para determinar el grado de cumplimiento, es necesario fijarse

nuevamente en la sinergia de todos los indicadores o metas asociadas por objetivo específico. La matemática y la lógica en esta etapa son simples, sólo es necesario contar aritméticamente el número total de indicadores a obtener y compararlos con el total de indicadores efectivamente obtenidos. La aplicación de una ecuación lineal de primer grado (comúnmente conocida como regla de tres), arroja el porcentaje logrado del plan.

Por ejemplo, si un plan contenía un total de 25 indicadores a cumplir (distribuidos en 4 objetivos específicos) pero sólo se alcanzaron 19, esto significa que el plan en cuestión se cumplió en un 76% de lo originalmente proyectado. Este indicador, se conjuga con el rango evaluativo obtenido por el objetivo general. Por ello, si el objetivo general se consideró como cumplido, simplemente se describe que “el objetivo general del plan se cumplió en un X%”. Por el contrario, si el objetivo general del plan no se cumplió, se describe que “el objetivo general no fue cumplido, llegando se sólo a un X% de metas alcanzadas”, entre otras combinaciones posibles.

Juicio evaluativo final

Teniendo en consideración todos los elementos analizados, el evaluador o la evaluadora (el plural no se descarta), necesita establecer un juicio evaluativo final que entregue su apreciación sobre el valor social del plan. Es decir, luego de

determinar si se cumplió con las actividades, si se cumplieron con las metas propuestas, si se alcanzaron los objetivos específicos, y finalmente haber determinado el rango evaluativo del objetivo general y su concerniente grado de cumplimiento, se debe poder señalar si el valor social, contenido en la redacción misma de dicho objetivo, se alcanzó. La lógica de esta metodología, establece que la relación directa y bidireccional pretendida, es base suficiente para poder señalar que si el objetivo general está cumplido, el valor social que este conlleva, también lo está.

Un modelo de evaluación de un objetivo general, incluyendo el análisis de su cumplimiento, el grado de cumplimiento y la explicitación de un juicio evaluativo, pudiere seguir la siguiente pauta:

- a) el objetivo general X, se considera como:...(colocar rango evaluativo obtenido),
- b) pues se obtuvieron X puntos, derivados del cumplimiento de los objetivos específicos, bajo los rangos evaluativos detallados en la matriz de evaluación del objetivo general,
- c) con un grado de cumplimiento del X%, pues de X_0 indicadores propuestos, se lograron X_1 indicadores efectivos,
- d) esto significa que se cumplió (o no se cumplió) con el valor social de plan referente a X (colocar valor social, o redacción completa del objetivo general donde está inserto el mismo).

Planificación operacional y otras metodologías de planificación

Habiendo presentado la lógica, el contenido y la aplicación de esta metodología de planificación operacional, es pertinente poder realizar una breve comparación con otras metodologías de planificación, sobre todo con las más influyentes a nivel nacional e internacional, a saber: planificación estratégica y planificación de marco lógico.

Planificación operacional y planificación estratégica

Comparando la metodología de planificación operacional y la planificación estratégica, altamente usada por empresas e incluso gobiernos, surge una primera gran diferencia, referente al horizonte temporal previsto en estas planificaciones. Es así como una planificación estratégica marca un rumbo de futuro, con objetivos y propósitos a ser alcanzados en el mediano y largo plazo, los cuales no necesariamente se vinculan en forma directa con las acciones emprendidas en el aquí y el ahora, sino que dichas acciones van generando las condiciones de posibilidad que permiten llegar, en dicho horizonte de tiempo, al estado deseado. Por ejemplo, si una empresa pretende ser líder en ventas en su rubro, o un país como Chile pretende ser desarrollado, claramente no existe una única acción que permitirá alcanzar este estado y se requerirá de

un tiempo significativo para alcanzarlo.

Por su parte, la metodología de planificación operacional tiene un horizonte de tiempo más reducido, de corto y mediano plazo. Pretende vincular objetivos y actividades en el aquí y ahora, sin visualizar explícitamente otros estadios mayores a los establecidos en los objetivos operativos. Sin embargo, ello no quiere decir que ambas planificaciones sean incompatibles. De hecho, la metodología operacional puede ser la forma de llevar a cabo las tareas que generan las condiciones de posibilidad para alcanzar el objetivo estratégico. Es decir, con acciones de bajo alcance y controladas en el tiempo, pero bajo una visión estratégica, es posible alcanzar el estado de largo plazo deseado. Sánchez (2003), pensando en la gestión pública, señala la necesidad de vincular la planificación estratégica con planes operativos. Al respecto, establece que “definida la misión, orientación y objetivos estratégicos, se ingresa a la fase de la planificación operacional²⁵, aclarando las políticas ambiguas y enmendando los procedimientos, si fuere el caso, que puedan afectar el funcionamiento de la organización [...] Se trata de elaborar planes, lo más detallados que se pueda, para que quede bien claro cuál es la

²⁵La coincidencia en la denominación con la planificación operacional aquí tratada, es sólo de nomenclatura, pues el autor citado se refiere a la necesidad de llevar a acciones operativas los objetivos estratégicos, lo que puede hacerse con esta metodología operacional u con otra.

misión, objetivos y resultados operativos, que debe alcanzar cada una de las unidades de gestión de la organización”(Sánchez, 2003, p.44).

Los diferentes horizontes de tiempos de cada planificación, permiten justamente su complementariedad. Pero además de los tiempos, el análisis de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas (el conocido FODA), contenido en la planificación estratégica, puede ser una herramienta útil para detectar aquellos elementos modificables y no modificables en los planes operacionales. En efecto, la planificación operacional se basa en un análisis contextual (teórico e institucional), que ayuda a distinguir al planificador o la planificadora, aquellos factores tratables por el plan operativo y aquellos que van más allá de los alcances del mismo. En consecuencia, el FODA estratégico es una muy buena herramienta para poder realizar esta clasificación.

Planificación operacional y planificación de marco lógico

Comparando la planificación de marco lógico, con la metodología de planificación operacional detallada, la primera concordancia se suscita en la utilización de matrices. En efecto, la metodología de marco lógico es conocida por el uso de matrices, que vinculan en una estructura analítica vertical, el fin al cual el proyecto desea contribuir; el propósito logrado cuando el proyecto ha sido ejecutado; los componentes

completados en el transcurso de la ejecución del proyecto; y las actividades requeridas para producir los componentes/resultados (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2005). Por su parte, la metodología de planificación operacional utiliza matrices en una lógica bidireccional y horizontal, desde la redacción del objetivo general, hasta los medios de verificación.

En el raciocinio vertical del marco lógico, el fin del proyecto se logra desde abajo hacia arriba (ídem, 2005), mientras que en la planificación operacional, se logra de derecha a izquierda. Pero la diferencia no es sólo de flujo, pues los elementos de cada matriz son diferentes. Mientras que la matriz de marco lógico incorpora un fin que “representa un objetivo de desarrollo que generalmente obedece a un nivel estratégico (políticas de desarrollo), es decir, ayuda a establecer el contexto en el cual el proyecto encaja, y describe el impacto a largo plazo al cual el proyecto, se espera, va a contribuir” (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2005, p.23), la planificación operacional es de corto y mediano plazo, centrándose sólo en la consecución un objetivo general directo. Este objetivo general, puede ser homologado al propósito contenido en el marco lógico, el que refiere al efecto directo y a los resultados esperados tras la ejecución del plan (Ortegón, Pacheco y Prieto, 2005).

Con todo, la homologación directa entre los elementos de la matriz de marco lógico y la matriz de planificación operacional acaban con el propósito y el objetivo general señalada. Esto, en la medida que la matriz de marco lógico, a la vinculación vertical, agrega factores en una lógica horizontal, que provocan que la consecución del fin se logre de abajo hacia arriba en movimientos de zigzag, desde los supuestos hasta los objetivos, según se aprecia en el cuadro N°9.

Cuadro N°9 relación entre supuestos y objetivos en marco lógico

Resumen narrativo de objetivos	Indicadores	Medio de verificación	Supuestos
Fin			
Propósito			
Componentes			
Actividades			

Fuente: Área de proyectos y programación de inversiones, ILPES, citado en Ortegón, Pacheco y Prieto, 2005.

En función de lo anterior, se pudiera señalar que la matriz de planificación operacional es más simple que la matriz de marco lógico. Y en efecto, así lo es, no como una característica negativa, sólo como una característica distintiva de la planificación operacional. Mientras una planificación mezcla lógicas verticales y horizontales, la otra sólo utiliza una lógica horizontal. Dependerá, por tanto, del o la planificadora cuál metodología

utilizar en función de sus objetivos y alcances.

Por otro lado, al igual que con la planificación estratégica, existen elementos de análisis y diagnóstico de la metodología de marco lógico que pueden ser utilizados en la planificación operacional. Por ejemplo, la utilización del árbol de problemas y del árbol de objetivos, así como el análisis de los involucrados, incorporados en el marco lógico, permitiría distinguir elementos tratables y no tratables por el plan operacional.

Consideraciones finales

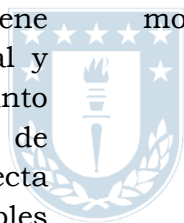
La propuesta metodológica presentada surge en medio del ejercicio del trabajo social de campo, con la sola intención de incorporarse dentro del conjunto de dispositivos metodológicos de planificación, y como aporte a la sistematización del quehacer profesional.

La metodología de planificación operacional, se inspira en la operacionalización de variables. Concibe una relación directa y bidireccional desde objetivos hasta medios de verificación, en una lógica horizontal presentada en la matriz de planificación operacional, desde donde surge su consecuente matriz de evaluación operacional. Sus componentes más relevantes son la necesidad de un marco de referencia (como en toda planificación), la operacionalización de objetivos y su

relación directa con actividades e indicadores. Su evaluación se centra fundamentalmente en el cumplimiento de los objetivos operacionales, atendiendo a la consecución de las metas o indicadores. Dicho centro en los objetivos, permite finalmente distinguir si se logró el valor social del plan, expuesto en el objetivo general.

La metodología de planificación operacional, difiere de la metodología de marco lógico, pues la metodología de planificación operacional tiene un horizonte temporal de ejecución menor. Además, la planificación operacional incorpora una matriz con una lógica horizontal de vinculación, mientras que el marco lógico tiene una lógica de vinculación vertical y horizontal de sus elementos. Junto con ello, la metodología de planificación operacional detecta elementos tratables y no tratables por el plan, mientras que la metodología de marco lógico añade supuestos no manejables y fines que van más allá del propio plan. Por su parte, la planificación operacional difiere también de la planificación estratégica, pues el horizonte temporal en esta última es mucho mayor a la primera, por consiguiente, la confección de objetivos es más amplia y ambigua que la definición operacional de objetivos. En consecuencia, el alcance de la planificación estratégica es mayor a las pretensiones de los proyectos ejecutados con la metodología planificación operacional.

La metodología de planificación operacional, desea aportar en aquellos proyectos de corto alcance, aquellas acciones cotidianas a las cuales las grandes metodologías de planificación, como la de marco lógico o la estratégica, no se les adecuan completamente. No obstante ello, son metodologías perfectamente compatibles, ya que los horizontes temporales, así como algunas herramientas diagnósticas pueden ser entrelazadas para una mejor acción. La simpleza de la metodología de planificación operacional, puede ser parte de la complejidad de la planificación estratégica o la de marco lógico. Como lo señala Morín (2007), la simplicidad no es más que un momento entre complejidades.



Bibliografía

Morín, E., (2007). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa Editorial.

Ortegón, E., Pacheco, J., y Prieto, A. (2005, julio). Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas. *Serie Manuales, CEPAL*, N°42, julio de 2005, LC/L.2350-P124 pp., ISBN: 92-1-322719-1, CEPAL, ISSN: 1680-886X.

Sánchez Albavera, F. (2003, marzo). Planificación estratégica y gestión

pública por objetivos. *Serie Gestión Pública, Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES, CEPAL*, N°32, marzo 2003, LC/L.1870-P/E80 pp., ISBN: 92-1-322151-7, ISSN 1680-8827.

Recibido: 6 de Abril de 2015
Aceptado: 23 de Noviembre 2015



MAPA TERRITORIAL: HERRAMIENTA DE INTERVENCIÓN CON JÓVENES INFRACTORES DE LEY QUE PRESENTAN CONSUMO PROBLEMÁTICO DE DROGAS.

María Belén Villagra Núñez**26

Deborah Carvalho Contreras**27

Palabras Clave: Mapa – Territorio – Jóvenes – Consumo de drogas.

RESUMEN

El *Mapa territorial* es una herramienta de intervención social que recoge las bases de la cartografía social, adaptándola a la intervención individual en el tratamiento con jóvenes que presentan consumo problemático de drogas e infracción a la ley. Considerándola una técnica novedosa que favorece un acercamiento amigable y promueve una participación activa del o la joven en su proceso de tratamiento.

Tanto el ejercicio del mapa y su resultado, se vuelven un recurso terapéutico que queda a disposición del equipo tratante, constituyéndose como un aporte para el **diagnóstico y tratamiento**, desde la identificación de redes, significación de espacio territorial, elementos socioculturales, rutina y actividades cotidianas, aproximándose a significados del consumo y actividad delictual.

La experiencia, resulta un proceso creativo que favorece el diálogo y la expresión, sobre todo con aquellas experiencias complejas de narrar, donde las imágenes y colores toman sentido, contribuyendo además, en mirar al joven en directa relación con su entorno, con el espacio que habitan y significan.

ABSTRAC

The territorial map is a social intervention tool that uses the principles of social cartography and is adapted to individual intervention in the treatment of young people that present problematic drug use and law infringement. It is considered an innovative technique that favors a friendly approach and promotes active participation of the young in their treatment process.

Both the exercise of using the map and its results are a therapeutic resource that becomes available for the treating team, constituting itself as a contribution in the diagnosis and treatment, from the identification of networks, signification of territorial space, sociocultural elements, everyday activities and routines, approaching a significance of delinquent activities and consumption.

²⁶ Trabajadora Social, por la Universidad de Concepción, Chile. Pos título en Investigación y Acción en Mundos Juveniles, Universidad de Chile. Diplomada en Género, Familia y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Directora del Programa de Drogas Complementario – PDC Recoleta y profesional de Programas Ambulatorios Intensivos CreSer Bío Bío – Ágora San Joaquín – Fundación Tierra de Esperanza en convenio SENDA, Chile. Mail: mariabelenvillagra@gmail.com

²⁷ Socióloga, por la Universidad de Concepción, Chile. Profesional de Programas Ambulatorios Intensivos Ágora San Joaquín y Ágora Til Til – Fundación Tierra de Esperanza en convenio SENDA, Chile. Mail: carvalho.deborah@gmail.com

This experience becomes a creative process that favors dialogue and self-expression, especially in those complex experiences difficult to narrate, where images and sound make sense, also contributing, to look at the young in direct relation to their environment and with the space they inhabit and mean.

Introducción

Desde la complejidad de los escenarios actuales de intervención en lo social, lo territorial se presenta como un espacio de mirada y análisis que requiere de lecturas que trasciendan las descripciones formales o meramente descriptivas o cuantitativas, volviéndose relevante en la comprensión del individuo, lo que ha permitido abrir nuevos escenarios, aportando énfasis distintos a la mirada tradicional.

En este contexto es como en Programas Ambulatorios Intensivos, de tratamiento al consumo problemático de drogas, se lleva a cabo la experiencia del “Mapa Territorial”, a partir de la intervención con jóvenes que presentan edades entre los 14 y 21 años, de distintos niveles de escolaridad y se encuentran en situación de internación provisoria o con sanción privativa de libertad, pertenecientes, a sectores empobrecidos de diferentes comunas de las regiones Metropolitana y del Biobío.

A través del relato, se presentaran, insumos teóricos que han moldeado y dado sustento a la práctica, principalmente la cartografía social, en interacción con la identidad juvenil. Así también, se describirá como se realiza el ejercicio del mapa territorial, cuales son los

aspectos más relevantes a considerar para su implementación, cómo se lleva a cabo desde lo concreto hasta el análisis de la técnica.

En este sentido, se entenderá el mapa, como un relato dinámico, de acercamiento a la subjetividad juvenil, el cual, además de no solo representar el territorio, desprenderá diferentes elementos que enriquecen el proceso de intervención.

Aspectos Teóricos

El “Mapa Territorial” es una adaptación de la Cartografía Social, su mayor diferencia se encuentra en la aplicabilidad de la técnica. Mientras la cartografía es principalmente una herramienta colectiva, el mapa, se ha aplicado de modo individual con la finalidad de ceñirse a los objetivos del tratamiento de drogas de los y las jóvenes.

El territorio, la población, el barrio o la villa, se constituye en uno de los elementos centrales en la conformación identitaria del sujeto. Según Auge (2000), el territorio es definido como el espacio donde se circunscribe la vida familiar y social, en el que se produce y reproduce la vida cotidiana.

La cartografía no tiene la utilidad de conocer el territorio tal

como lo describiera un geógrafo, su utilidad está dada por cuanto nos permite indagar en las significaciones del lugar para los jóvenes, su imagen del espacio físico, de las relaciones que establecen en él y de la influencia del espacio en la construcción identitaria. Rocha (2012) señala, la Cartografía es una metodología experimental, en cuya esencia no es la validación o la desaprobación de una situación, más bien, la posibilidad de hacer visible lo no visible, a fin de habilitar otros posibles escenarios.

El mapa territorial, se desarrolla mediante un proceso descriptivo- reflexivo, en el que, al incluir elementos artísticos, abriría un espacio para que lo manifiesto aparezca de modo conveniente en relación con las prácticas sociales, interviniendo en la restricción de la expresión, tal como ocurre en las intervenciones que se realizan desde el arteterapia. (Pain, 2008).

A través de la cartografía social se obtiene luces que permiten una aproximación al sustento del mapa territorial y con esto, un acercamiento al cómo los jóvenes perciben su territorio, desde una experiencia personal y subjetiva.

El hablar de juventud pareciera tener a la base, distintas perspectivas, Margulis y Urresti, contextualizan la etapa, reconociendo el aspecto cronológico y energético del cuerpo, no obstante incorpora lo contextual, influido por la cultura, vinculada a la historia.

Claudio Duarte, nos plantea la necesidad de aprender a mirar y conocer las juventudes, en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales. (Duarte 2001, p:28-29)

En este sentido es como la experiencia del mapa territorial, es visualizada como una estrategia que supera la rigidez y la mirada adulto céntrica, permitiendo hacer visible aquello que aporta significado a lo juvenil, generando una aproximación a los espacios, al territorio, a las relaciones, a las rutinas a la cotidianidad, accediendo a lo propio desde una mirada social, acercándonos, entonces, a la mirada caleidoscópica de la juventud.

Metodología

¿Cómo se realiza el mapa? – comenzando a mapear...

El momento previo: Para llevar a cabo la experiencia, en primera instancia es necesario identificar con qué jóvenes sería pertinente realizar el ejercicio. Para esto, se considera el momento del proceso terapéutico en el que se encuentra, los objetivos del plan de intervención, consideraciones en torno al estado emocional y resguardos para prevenir sintomatología de abstinencia.

Por otro lado y en cuanto al hacer, es necesario preparar los materiales que se utilizarán para llevar a cabo la actividad, siendo estos; papel blanco de block, de

tamaño grande (53,5 x 37,5 cm.), el cual se prefiere por su calidad y grosor, además, se debe contar con lápices preferentemente de colores, grafito, goma, corrector y regla.

Descripción de la actividad:

Posteriormente y para dar inicio a la actividad se identifica un lugar adecuado para asegurar confidencialidad y se destina el tiempo que fluctúa entre media hora a un máximo de una hora, pudiendo ser concluido en una, dos o tres sesiones.

Una vez en el lugar, se propone la actividad al joven, dando a conocer el objetivo de esta, el cual se orienta principalmente a identificar y describir el territorio en el que habita el o la joven; *“¿conoces los mapas?”*, *“la idea es que puedas dibujar a través de un mapa, el lugar donde vives”*, *“ubicar si hay plazas, colegios, casas de amigos, negocios, los lugares que frecuentas, lo que a ti te parezca importante contar”*, *“no importa como quede el dibujo”*. En la instancia, se han identificado jóvenes que inician el trazado fácilmente, así como otros que al proponerles dibujar plantean *“yo no sé dibujar tía”*, *“no me haga dibujar”*, sin embargo, al realizar un ejercicio simple de demostración, acceden y se motivan a elaborar el mapa.

Se acompaña el mapa, por medio de la entrevista, estrategia que guía y favorece el acceso al relato, abordando los contenidos propuestos y prestando atención a aquellos

aspectos que surgen de manera espontánea.

Toda vez finalizada la actividad, se espera realizar una devolución del ejercicio, siendo común recoger como impresión *“estuvo entretenido”*, *“me gustó hacer el mapa”*, *“me acorde de la calle”*, *“¿cuándo va a venir de nuevo?”*, *“me dieron ganas de reír cuando lo estaba haciendo”*.

El momento final: Una vez concluida la actividad, se realiza la observación y el análisis de lo trabajado, esto se puede realizar individualmente o con algún profesional de intervención del caso. Posterior a esto, se realiza el registro de la intervención y se archiva el mapa en la ficha de cada joven, quedando a disposición de los o las interventores del caso.

¿Qué buscamos con el mapa?

Para la evaluación diagnóstica:

Identificación, descripción y significación de Lugares.	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios significativos. • Espacios de riesgo. • Espacios protectores. Dentro de éstos y dependiendo de cómo se vivencia por cada joven, se considera especificar en espacios pro sociales, así como también de consumo, delito u otros.
Identificación, descripción y significación de Relaciones con Redes.	<ul style="list-style-type: none"> • Primarias. • Secundarias • Institucionales.

Identificación y descripción de Rutinas.	Identificación de rutina diaria, en relación a diversas áreas; intereses, habilidades, ocupación etc.
--	---

Como estrategia en contexto de intervención, podría acompañar los siguientes objetivos:

- a) Promover la re significación de espacios territoriales y relaciones que aquí se suscitan.
- b) Proyectar/ abordar aspectos en cuanto a la prevención de recaídas y gestión de riesgo, según el caso.
- c) Favorecer o reforzar el acceso a redes de apoyo.
- d) Promover la integración social.

Experiencia práctica

Si hay algo que caracteriza la ejecución de este mapa es la prolijidad y dedicación con que este joven desea presentar los lugares significativos en los que ha concurrido su cotidianeidad, desde sus primeros años, hasta la fecha, tal como si de una línea de tiempo se tratara.

“Tía, ¿tiene una regla?” pregunta, *“si voy a hacer el mapa, tengo que hacerlo bien”*, siendo de esta manera como comienza el ejercicio.

El mapa cuenta con la principal característica de historicidad, propuesta por el joven, ya que es éste quien sugiere poder narrarse a si mismo desde aquellos espacios que, de acuerdo a su

discurso, le resultan más importantes.

A través del dibujo es posible indagar aspectos relevantes respecto a las actividades de la vida diaria, siendo explicitado por medio de la consecuencia numérica.

Se aproxima a la identificación de espacios de consumo y delito, identificando horarios y lugares de riesgo, descritos durante el ejercicio de mapear.

La aventura de este croquis resulta un descubrimiento de creatividad y permite acceder al mundo interno del joven, el cual, había resultado complejo de abordar en instancia de intervención de carácter más formal. Desde aspectos subjetivos, cabe mencionar que esta estrategia contribuyó a disminuir las defensas y favoreció sin duda la vinculación, facilitando el acceso y acogida hacia su historia.

Ejemplo de inferencias respecto del croquis a **confirmar o descartar** durante el proceso:

Negligencia en el cuidado hacia el joven, desde su primera infancia hasta su adolescencia- Dinámica relacional distante respecto de su familia de origen y extensa, por ambas líneas.

Joven presenta una rutina en la que incluye actividades de carácter pro social y así también de riesgo – Se identifican habilidades y recursos individuales -Relata proyecto de vida

asociado a su interés por la computación.

Se identifica un vínculo estrecho entre el joven y los programas / instituciones a las cuales ha estado vinculado, debido a su situación de calle.

Poli consumo de drogas- Se presume uso asociado a lo emocional y fisiológico - Consumo solitario, al igual que la actividad delictual.

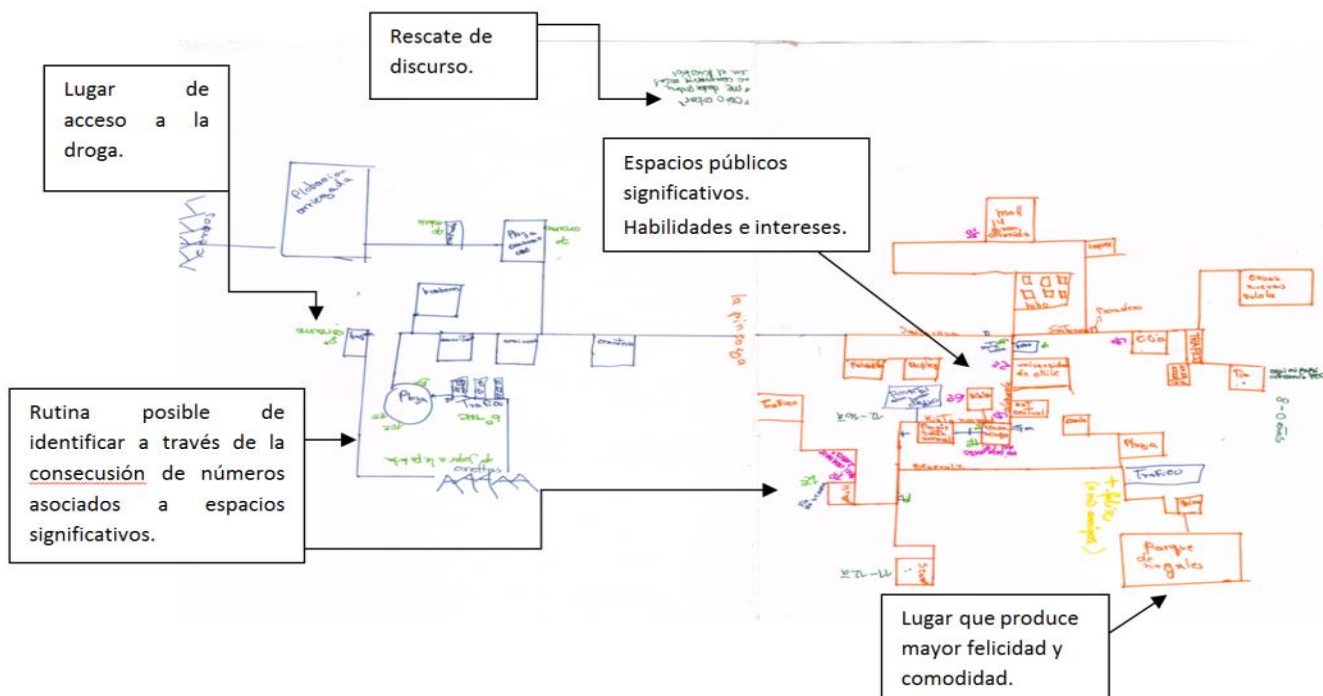
Reflexiones finales

A modo de conclusión es posible mencionar las cualidades encontradas durante la ejecución del mapa, siendo una técnica Flexible y dinámica, abierta a la información espontánea - Carácter participativo y horizontal - Lúdico y sencillo - Accede a nuevos conocimientos - Valida la experiencia juvenil - Favorece el dialogo - Complementa la

expresión oral- Es particular, en cuanto ningún mapa es igual a otro.

Para finalizar, el mapa, es considerado, desde la experiencia, como una metodología que intenta incorporar elementos socioculturales a la mirada tradicional y que ha resultado eficaz desde la adherencia hasta la profundización diagnóstica y el tratamiento, validando el discurso de los jóvenes, lo cual pareciera otorgar sentido al espacio de intervención.

Como desafío se vuelve relevante la revisión de los espacios simbólicos en los cuales se representa al/ la joven, situándolo en su entorno territorial y sociocultural, reconociendo aquellas características que influyen en su autoconstrucción, favoreciendo así la comprensión integral del sujeto, con voz y capacidad discursiva en torno a sí mismo y su interacción con el medio.



Bibliografía

Auge, M. (2000). *Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Duarte, K. (2001). ¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. *Pasos*, 93, 19-35. Consultado en Diciembre 2013 desde: <http://es.scribd.com/doc/60790994/REVISTA-PASOS-93-ARTICULOS-TEMA-JOVENES>

Margulis, M., y Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En Margulis, M. (Editor) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Buenos Aires: Editorial Biblos, Sociedad.

Pain, Sara. 2008. En sentido figurado: fundamentos teóricos de la arteterapia. Editorial Paidós SAICF. Buenos Aires.

Rocha, E. (2012). Cartografías urbanas: método de exploração das cidades na contemporaneidade. En Diez, J., y Escudero, H. (Comp.). *Cartografía social. Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación* (pp. 109-133). Comodoro Rivadavia: Editorial Universitaria de la Patagonia. Consultado en Octubre 2013 desde: <http://www.margen.org/Libro1.pdf>

Recibido: 13 de Octubre de 2015
Aceptado: 23 de Noviembre 2015



EVOLUCIÓN DEL PERFIL DEL ESTUDIANTE DE TRABAJO SOCIAL EN CHILE: 2004 - 2014

Felipe Andrés Saravia Cortés28**
Claudio Sebastián Vargas Mancilla29**

Palabras clave: trabajo social, educación universitaria, origen social, desigualdades inter-regionales.

Resumen

Se estudia la evolución entre el año 2004 y 2014 del perfil socioeconómico de origen de los estudiantes que ingresaron a estudiar Trabajo Social en Chile, analizando también las variaciones de dicho perfil según región de origen. Para ello se utilizan bases de datos del DEMRE, considerando tres variables: ingreso económico bruto mensual de la familia de origen, nivel educacional del padre, y dependencia del establecimiento de origen del estudiante. El análisis da cuenta de que en términos generales, el perfil socioeconómico del estudiante de Trabajo Social en Chile se caracteriza por bajos niveles de ingreso económico familiar, bajos niveles educativos de los padres, y procedencia de establecimientos educacionales de una dependencia distinta a la particular pagada. Durante la última década aumentó levemente el ingreso promedio de las familias de los estudiantes, pero disminuyó la proporción de estudiantes con padres de mayor nivel educativo. El análisis comparativo regional posiciona a los estudiantes de la región Metropolitana, Antofagasta y Magallanes como aquellos con mejor perfil socioeconómico de origen, y a las regiones de Los Lagos y Biobío como las peor posicionadas en este sentido.

Abstract

Keywords: Social work, university education, social origin, inter-regional inequalities.

This article analyzes the evolution of the socio economic profile of origin of students admitted to study social work in Chile between 2004 and 2014, and also analyzes the profile variations by region of origin. We use DEMRE databases,

²⁸ Trabajador Social. Magíster en desarrollo humano a escala local y regional. Doctorando en Ciencias Sociales en Estudios Territoriales. Investigador ayudante del Centro de Estudios Regionales y Locales, Universidad de Los Lagos, y docente de la Escuela de Trabajo Social, Universidad de Los Lagos. Email: felipe.saravia.cortes@gmail.com

²⁹ Licenciado en Trabajo Social Universidad de Los Lagos. Trabajador Social Universidad de Los Lagos. Email: clas.vargas@gmail.com

considering three variables: monthly income of the family of origin, father's educational level, and administrative dependence of the origin's school of the student. The analysis realizes that in general terms, the socioeconomic profile of the student of Social Work in Chile is characterized by low family income, low educational levels of parents, and subsidized origin's school. During the last decade, it increased slightly the average income of the families of the students, but decreased the proportion of students with more educated parents. In the comparative regional analysis, students of the Metropolitan Region, Antofagasta and Magallanes have a better socioeconomic profile of origin and regions of Bio Bio and Los Lagos are the worst positioned in this regard.

Introducción

La cobertura de la educación universitaria en América Latina y en Chile particularmente, ha crecido de forma considerable durante las últimas décadas incorporándose cada vez más nuevas capas de población a este nivel educativo, al cual sus padres no tuvieron acceso (Rama, 2009; OCDE y Banco Mundial, 2009).

En este contexto el perfil socioeconómico del estudiante universitario chileno ha variado en el tiempo (Espinoza y González, 2007), con el consecuente impacto no solo en las políticas universitarias en general, sino también en las condiciones en las que se desarrolla el proceso de docencia.

En efecto, las universidades chilenas durante las últimas décadas se han visto enfrentadas a la necesidad de desarrollar una labor docente que no solo considera la transmisión de contenido, sino que cautela la mitigación de desigualdades asociadas al origen de los educandos, expresadas en

fenómenos como la deserción y los dispares niveles académicos presentes en las aulas universitarias. Ello ha obligado a las instituciones a generar mecanismos y políticas que permitan hacer frente a estos desafíos a través de la implementación de programas de nivelación académica, propedéuticos, catalogadas por Williamson (2007) como acciones afirmativas focalizadas principalmente según nivel socioeconómico, a las que se adicionan iniciativas tales como oficinas para el seguimiento de egresados, e incluso apoyo en el proceso de inserción laboral.

En este contexto, se observan asimetrías entre distintas universidades del sistema asociadas a desigualdades de origen (Améstica, Gaete y Llinas-Audet, 2014), así como desigualdades entre carreras, y al interior de estas, asociados el perfil de origen socioeconómico de los educandos, con incidencia en su posterior inserción laboral (Núñez, 2004).

En este sentido, cobran relevancia interrogantes respecto de cómo la posición social de

determinadas profesiones en Chile están mediadas por el perfil socioeconómico de origen de los profesionales que las desarrollan (Saravia, 2015). Por ello, centrándose específicamente en el caso del Trabajo Social, y teniendo en consideración que las condiciones sociales de existencia son dinámicas y que por lo tanto los perfiles socioeconómicos actuales no necesariamente son los mismos que hace algunas décadas, en este artículo se responde a la pregunta, ¿cómo ha evolucionado el perfil socioeconómico de origen del estudiantado de trabajo social en Chile durante la última década? Además, nos preguntamos cómo varía dicho perfil según región, en el entendido de que existen desigualdades asociadas al territorio de origen que condensan ciertos tipos de perfiles socioeconómicos de origen de los educandos, y condicionan las trayectorias de los sujetos originarios de estos (Saravia, 2014).

Metodología

Se desarrolla un análisis estadístico descriptivo longitudinal de datos provenientes del DEMRE (Departamento de evaluación, medición y registro educacional), específicamente variables asociadas al origen socioeconómico de los estudiantes que rindieron la PSU (Prueba de Selección Universitaria) el año 2014 y 2004.

Específicamente, se consideran tres variables clave para

la construcción de un perfil socioeconómico de origen del estudiantado: ingreso económico bruto mensual de la familia de origen, nivel educacional del padre, y dependencia del establecimiento educacional en el que se cursó la enseñanza media.

Finalmente, se incorpora un acápite en el que las tres variables mencionadas se cruzan con la variable región de origen, con el fin de comparar a los estudiantes de cada región.

La población analizada corresponde a la cantidad total de estudiantes que fueron admitidos para cursar estudios de pregrado de trabajo social en universidades adscritas al sistema único de admisión. Se trata de un N de 994 en el año 2004, y 1.408 en el año 2014. El año 2004, las siguientes 15 universidades dictaban la carrera: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Arturo Prat, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica del Maule, Universidad de Antofagasta, Universidad de Concepción, Universidad de la Frontera, Universidad de Los Lagos, Universidad de Magallanes, Universidad de Tarapacá, Universidad de Valparaíso, Universidad del Bío-Bío, Universidad Tecnológica Metropolitana. A estas, se les suman el año 2014 las carreras de tres universidades:

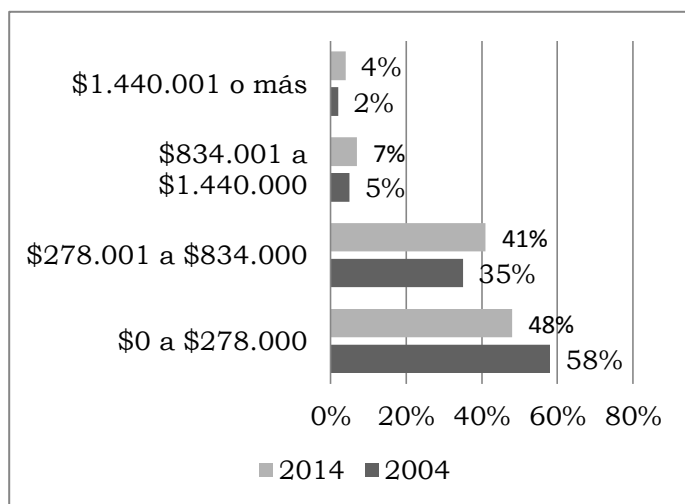
Universidad Alberto Hurtado, Universidad Andrés Bello y Universidad de Atacama, sumando un total de 18 carreras, lo que representa un 60% de las carreras universitarias de Trabajo Social del país.

Resultados y discusión

Evolución del perfil del estudiante de Trabajo Social (2004-2014)

Un factor crucial en el perfil socioeconómico de origen lo constituye el ingreso económico bruto mensual de la familia de origen de los estudiantes de Trabajo Social, que como se observa en el gráfico 1, ha sufrido variaciones durante la última década.

Gráfico 1. Variación del ingreso económico mensual de las familias de



origen de los estudiantes de Trabajo Social (2004-2014)³⁰

³⁰ Los montos de ingreso bruto mensual corresponden a lo declarado por los estudiantes durante el proceso de

Fuente: elaboración propia en base a base de datos DEMRE 2004 y 2014.

La mayor parte de los estudiantes de Trabajo Social proviene de familias con ingresos inferiores a \$278.000, es decir, de contextos de pobreza económica³¹. Sin embargo, en esta categoría de ingresos se observa una diferencia de diez puntos porcentuales entre el año 2004 y 2014, a la vez que un aumento de la proporción de estudiantes provenientes de familias con ingresos más altos, especialmente en el rango de ingresos de \$278.001 a \$834.000.

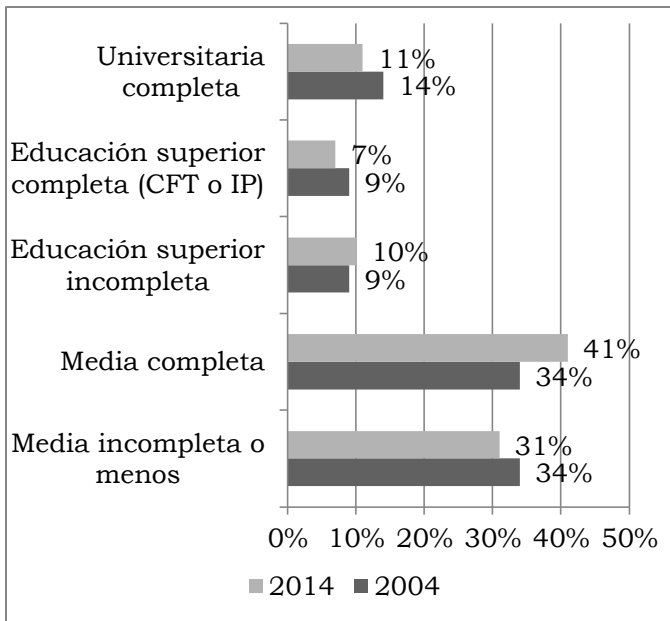
Otro aspecto en el que se observan variaciones es en el nivel educacional de los padres (hombres) de los estudiantes, detallados en el gráfico 2 Gráfico 2.

Evolución del nivel educacional de los padres de los estudiantes de Trabajo Social (2004-2014)

En primer lugar, destaca el hecho de que para la mayor parte de los estudiantes de Trabajo Social en Chile, el ingreso a la carrera significa una vía de ascenso educacional inter-generacional, puesto que casi 9

inscripción para la rendición de la PSU. Tanto para el año 2004 como para el 2014 se utilizan montos nominales.

³¹ La metodología tradicional de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica fijaba la línea de la pobreza en \$264.336 para una familia de cuatro integrantes, en tanto que la metodología aplicada a partir del año 2013 la establece en \$361.310 (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).



de cada diez estudiantes tiene padres sin educación universitaria.

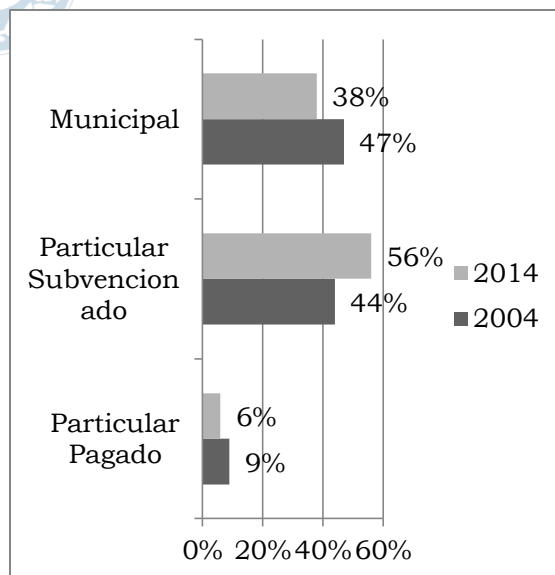
No obstante, se observa una disminución relativa leve de estudiantes con padres poseedores de formación universitaria completa y educación superior completa. Lo mismo ocurre con los estudiantes cuyos padres alcanzaron un nivel educativo inferior a la enseñanza media completa. Por el contrario, los estudiantes cuyos padres alcanzan la enseñanza media completa aumentan su representación en 7%.

Fuente: elaboración propia en base a datos relativos, a pesar de que la proporción de estudiantes cuyos padres perciben ingresos en el más bajo rango ha disminuido ligeramente, se observa una tendencia leve a que en términos proporcionales, los padres de los estudiantes de Trabajo Social tengan un menor nivel educativo que hace

una década. Ello no se debe a la disminución real de estudiantes con padres universitarios, sino a la incorporación de mayor cantidad de estudiantes con padres con niveles educativos inferiores³².

Un último aspecto considerado en el análisis de la evolución del perfil socioeconómico de origen de los estudiantes, dice relación con la dependencia del establecimiento educativo de origen que, como se sabe, constituye un predictor importante respecto del rendimiento académico de los estudiantes, dada la calidad diferencial de la educación recibida en distintos establecimientos, y la alta segregación educacional existente en Chile (Waissbluth, 2010).

Gráfico 3. Variación de la dependencia del establecimiento



³² El número real de estudiantes de primer año con padres universitarios aumenta de 129 a 137 entre el 2004 y 2014, en contraste con el aumento real de estudiantes con padres con educación media, que transita de 310 a 493 entre el mismo periodo de tiempo.

educacional de origen de los estudiantes de Trabajo Social (2004-2014).

Fuente: elaboración propia en base a base de datos DEMRE 2004 y 2014.

En el gráfico 3 resaltan dos hechos. En primer lugar, que ha habido una disminución de estudiantes provenientes de establecimientos municipales, ligada proporcionalmente al aumento de estudiantes egresados de colegios particulares subvencionados. Este fenómeno constituye una expresión de una tendencia general a la baja de la matrícula de los establecimientos municipales, que se ha transferido durante la última década al sector particular subvencionado (Paredes y Pinto, 2009), y por consiguiente, no representa necesariamente una mejora en la calidad la preparación académica recibida por los estudiantes durante su formación básica y media (Waissbluth, 2010).

Adicionalmente, se observa una leve tendencia (relativa y real) a la baja en los estudiantes provenientes de colegios particulares pagados. Es decir, a pesar de que la cantidad de estudiantes que proviene de establecimientos municipales ha disminuido a lo largo de la última década, ello no significa un aumento del número de estudiantes egresados de colegios particulares pagados.

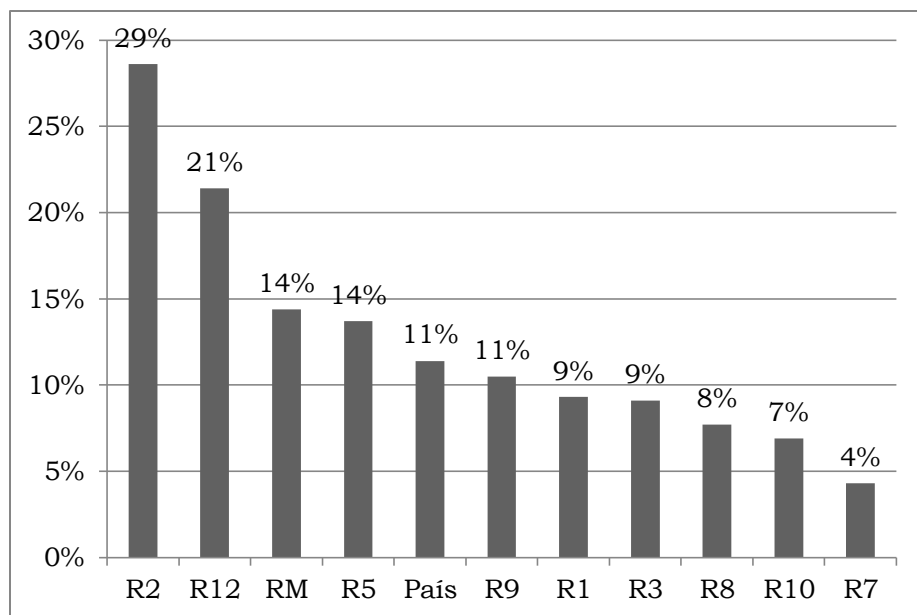
Diferencias asociadas a región de origen

Como se mencionó, el territorio de origen constituye una variable mediadora de desigualdades sociales, por lo que resulta relevante analizar cómo varía el perfil socioeconómico de origen de los estudiantes de Trabajo Social, según su región de origen. Este análisis se realiza con datos del año 2014.

En el gráfico 4 se detalla la proporción de estudiantes que provienen de familias con ingresos económicos brutos mensuales inferiores a \$432.000, distinguiendo según región de origen.

A nivel país, aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes proviene de familias con este nivel de ingresos. Sin embargo, se encuentran diferencias significativas si se analiza comparativamente la situación de cada región.

Gráfico 4. Proporción de estudiantes



provenientes de familias con ingresos económicos brutos mensuales de \$432.000 o menos, por región.

Fuente: elaboración propia en base a base de datos DEMRE 2014.

La mayor parte de las regiones se encuentra por sobre el promedio nacional. Solo las regiones de Magallanes (63%), Metropolitana (62%), Valparaíso (61%) y Antofagasta (38%) presentan proporciones inferiores de estudiantes provenientes de familias con este rango de ingresos económicos mensuales.

Lo anterior se corresponde con dinámicas de crecimiento económico territorialmente desiguales a lo largo de las últimas décadas, que han tendido a concentrar un PIB más alto y consecuentemente mejores condiciones económicas, en el centro y zonas extremas del país (Aroca, 2009).

Por otro lado, se observa también una variación importante en la proporción de estudiantes con padres universitarios, por región. Como se mencionó, a nivel nacional, un 11% de los estudiantes de Trabajo Social tiene padres universitarios, sin embargo, coexisten en el país realidades diversas entre las distintas escuelas de Trabajo Social, como se detalla en el gráfico 5.

Como ocurre con los ingresos económicos, así también sucede con el nivel educacional. Las regiones que presentan la mayor proporción de estudiantes con padres universitarios son Antofagasta (29%), Magallanes (21%), Metropolitana (14%) y Valparaíso (14%).

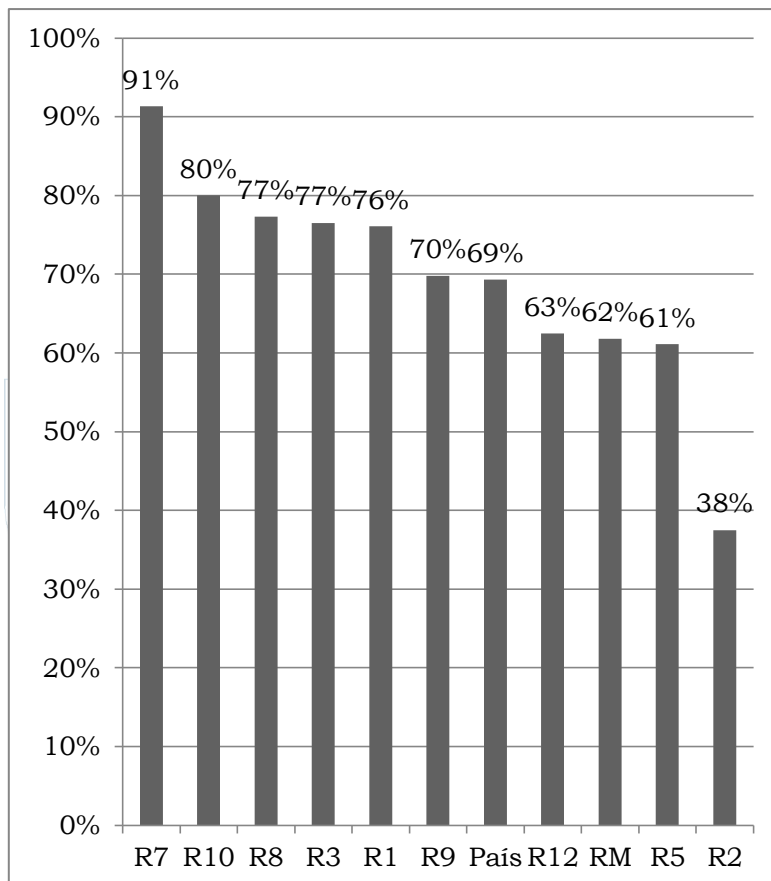


Gráfico 5. Proporción de estudiantes con padres universitarios, por región.

Fuente: elaboración propia en base a base de datos DEMRE 2014.

En el sentido inverso, destaca el hecho de que las regiones que presentan las menores proporciones de estudiantes con padres

universitarios son también las que presentan una mayor proporción de estudiantes provenientes de familias con ingresos económicos brutos mensuales inferiores a \$432.000. Las tres proporciones más bajas se observan en la región del Maule (4%), Los Lagos (7%) y Biobío (8%).

Por último, se analiza cómo varía la proporción de estudiantes egresados de establecimientos educacionales municipales, según región de origen de dichos estudiantes.

A nivel país, el 38% de los estudiantes proviene de establecimientos municipales, no obstante en esta variable también encontramos significativas diferencias territoriales, como se detalla en el gráfico 6. Las tres regiones con menor proporción de estos estudiantes son la región de Valparaíso (21%), Metropolitana (27%) y Antofagasta (28%). Por el contrario, las regiones con mayor

proporción de estudiantes egresados de establecimientos municipales son Los Lagos (69%), La Araucanía (52%) y Biobío (51%).

Los Lagos y Biobío resaltan por el hecho de ostentar también las proporciones más altas de estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos y cuyos padres tienen los más bajos niveles educativos.

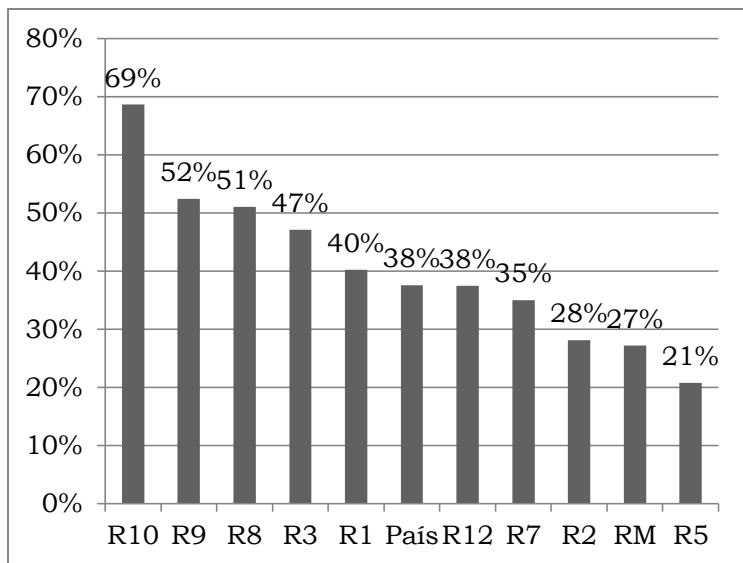
Gráfico 6. Proporción de estudiantes egresados de establecimientos educacionales municipales, según región.

Fuente: elaboración propia en base a base de datos DEMRE 2014.

4. Conclusión

En suma, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo del perfil socioeconómico de origen de los estudiantes de Trabajo Social en Chile, respondiendo a las preguntas ¿cómo ha evolucionado el perfil socioeconómico de origen del estudiantado de trabajo social en Chile durante la última década?, y ¿cómo varía dicho perfil según región de origen?

Se encontró que en general el perfil socioeconómico de origen de los estudiantes de Trabajo Social se caracteriza por provenir predominantemente de familias de bajos ingresos, tener padres con bajos niveles de escolaridad, y haber egresado de establecimientos



educacionales de dependencia distinta a la particular pagada.

Al analizar la variación en estas tres variables entre el año 2004 y 2014 se encontró que en términos generales disminuyó la proporción de estudiantes provenientes de familias con ingresos económicos brutos mensuales inferiores a \$278.000, aunque de todas maneras esta categoría representa a aproximadamente 5 de cada 10 estudiantes de Trabajo Social en Chile.

Adicionalmente se observa una leve tendencia a la baja en la proporción de estudiantes con padres con educación superior completa, debido al aumento de ingreso de estudiantes con padres de niveles educacionales inferiores. La mayor proporción de estudiantes (41%) tienen padres con enseñanza media completa.

Resulta relevante destacar que aproximadamente 9 de cada 10 estudiantes de Trabajo Social en Chile son primera generación en ingresar a la educación universitaria. En este sentido, la carrera constituye una vía de movilidad social y educacional para el estudiantado. Al mismo tiempo, este es un hecho que creemos marca el perfil del profesional trabajador social en Chile, incidiendo en su inserción laboral. Es decir, la posición social de la profesión estaría condicionada no solo por su propia naturaleza, sino por el origen social de los

profesionales que la desarrollan, que como se observa en los datos analizados, se caracteriza por bajos niveles de ingreso económico familiar, y bajos niveles educativos de las familias de origen.

Lo anterior constituye un elemento relevante de análisis, ya que estudios internacionales dan cuenta del impacto que tiene en el rendimiento académico el no contar con padres que hayan cursado estudios universitarios (Stephens, Hamedani y Destin, 2014), así como en el capital social de los estudiantes (Martin, Miller y Simmons, 2014).

Adicionalmente, se caracteriza por una procedencia de establecimientos educacionales de una dependencia distinta a la particular pagada, lo que estaría incidiendo en la preparación académica con la que ingresa el estudiantado a las Escuelas de Trabajo Social del país.

Al analizar comparativamente el estudiantado por regiones, se encontró que existen diferencias significativas asociadas a la dimensión territorial. Las regiones que presentan las mejores características en las tres variables analizadas son la Región Metropolitana, más las regiones extremas de Antofagasta y Magallanes, en contraposición a las regiones de Los Lagos, Biobío y Maule, en las que se observa un estudiantado con un perfil socioeconómico de origen más bajo.

Cabe cuestionarse respecto de las consecuencias del perfil del Trabajador Social chileno, que como se observa en términos generales se asocia a clases sociales medias y bajas, y que además presenta diferencias asociadas a región de origen.

Se proponen como preguntas a desarrollar en próximas investigaciones: ¿hasta qué punto la identidad profesional está marcada por el perfil socioeconómico de origen? ¿De qué manera afecta ésta al posicionamiento que la profesión obtiene a nivel nacional? Es decir, ¿las funciones asumidas por los profesionales en el contexto de la política social nacional son propias de la profesión, o más bien constituyen una expresión de las posiciones sociales obtenidas por quienes la ejercen, teniendo como trasfondo el peso de sus respectivos orígenes socioeconómicos? Por otro lado, ¿es posible encontrar diferencias regionales, dadas las variaciones de los orígenes socioeconómicos descritas en este artículo?

4. Referencias bibliográficas

Améstica, L.; Gaete, H.; Llinas-Audet, X. (2014) Segmentación y clasificación de las universidades en Chile: desventajas de inicio y efectos de las políticas públicas de financiamiento. *Ingeniare*, revista chilena de ingeniería. Vol.22. No.3. Pp.384 -397.

Aroca, P. (2009). Desigualdades regionales en Chile. *Foreign Affairs Latinoamérica*, 9(1), 53-63.

Espinoza, Oscar.; González, Luis (2007) Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). *Estudios Pedagógicos* 33(2) pp.45-57.

Martin, J.; Miller, M.; Simmons, D. (2014) Exploring the theoretical social capital “deficit” of first generation college students: implications for engineering education. *International Journal of Engineering Education* 30(4) pp. 822–836.

Ministerio de Desarrollo Social (2015) CASEN 2013: una medición de la pobreza moderna y transparente para Chile. Recuperado el 08 de Noviembre de 2015, de: <http://www.gob.cl/wp-content/uploads/2015/01/CASEN-2013.pdf>

Núñez, Javier (2004) Discriminación y meritocracia en el mercado laboral en Chile. *Economía y Administración*, n. 147. (En <http://www.facea.uchile.cl/download.jsp?document=38364&property=attachment&index=0&content=>)

OCDE, Banco Mundial (2009) La educación superior en Chile. Recuperado el 15 de Octubre de www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

Paredes, Ricardo; Pinto, Juan Ignacio (2009), ¿El fin de la educación pública en Chile?, Estudios de Economía, Vol. 36-No1, págs. 47-66. Recuperado desde <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/2b0025de-ee94-4c53-8471-431ae5804722.pdf>

Rama, C. (2009) La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. Revista iberoamericana de educación. n° 50 (2009), pp. 173-195.

Saravia, Felipe (2014) Desigualdades entrecruzadas y territorio: propuesta de marco de análisis. Revista Electrónica de Trabajo Social. Vol. 11. Pp.40-53. Universidad de Concepción. Recuperado de: <http://www.revistatsudec.cl/wpcontent/uploads/2015/01/Publicaci%C3%B3n-Revista-2014.pdf>

Saravia, Felipe (2015) La formación de trabajadores sociales en Chile: ¿un asunto de oferta y demanda?. Cuadernos de Trabajo Social. 28(1)

Pp.67-79. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n1.46510

Stephens, N.; Hamedani, M.; Destin, M. (2014) Closing the social-class achievement gap: a difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. Psychological Science. 25(4) Pp.943-953. DOI: 10.1177/0956797613518349

Waissbluth, Mario (2010) Se acabó el recreo: la desigualdad en la educación. 3ª edición. Random House Mondadori. Santiago de Chile.

Williamson, G. (2007). Acción afirmativa en educación superior: dilemas y decisiones en tiempos multiculturales de globalización. Ciencias Sociales Online, 4(1), pp.77-101. Recuperado el día 09 de Noviembre de 2015 desde http://www.uvm.cl/csonline/2007_1/pdf/accion.pdf

Recibido: 19 de Octubre de 2015
Aceptado: 9 de Noviembre 2015



IMPORTANCIA DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES Y SU APOORTE A LA SANA CONVIVENCIA ESCOLAR

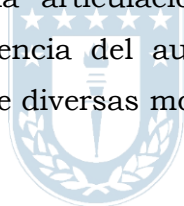
Emilio José Sagredo Lillo³³**

Palabras claves: Clima organizacional, Convivencia Escolar, Educación, Entorno social.

RESUMEN

El siguiente artículo tiene como objetivo analizar la importancia del Clima Organizacional en las instituciones educativas considerando su aporte a la sana convivencia y a la interacción del Establecimiento con la Comunidad Escolar y su entorno social.

El análisis se fundamenta en la articulación de la revisión de bibliografía atingente al tema con la experiencia del autor como docente y directivo de Establecimientos Educativos de diversas modalidades y Comunas de la octava región.



ABSTRACT

Keywords: Organizational climate, Coexistence School, Education, Social environment

The following article aims to analyze the importance of organizational climate in educational institutions considering their contribution to healthy living and the interaction between the institution and the school community and their social environment.

³³ **Profesor e Ingeniero Comercial, Magister en Psicología Infanto-Juvenil, Magister en Gestión Educacional y Magister en Gestión Directiva de Excelencia, Doctor © en Psicología de la Comunicación, Director Colegio Nahuelquín Cabrero. esagredo@nahuelquin.cl

The analysis is based on the joint review of the related literature with the author's experience as teachers and directors of educational institutions in various forms and districts in the eighth region.

Clima Organizacional

En las instituciones de hoy en día, en todos los equipos de trabajo y por supuesto en las unidades educativas, es fundamental el clima en que se desarrollan las diferentes actividades, por este motivo, es fundamental considerar el modo en el cual inciden los distintos aspectos relevantes para la interacción laboral y el contexto en el cual se desarrollan las actividades propias de cada organización.

Es fundamental el clima organizacional para el óptimo funcionamiento de los Establecimientos, así como también para el equipo directivo, departamento técnico, equipo de aula, no docentes y estudiantes. Un apropiado clima, contribuye al compromiso de toda la Comunidad y entorno social en cual está inmerso el Colegio. El clima donde se desarrollan las comunidades en distintos niveles y el modo de

interacción entre sus distintos estamentos, conforma lo que hemos denominado como Clima Organizacional.

Para entender apropiadamente el concepto de clima organizacional se exponen algunas definiciones que no ayudan a dilucidar con mayor transparencia los alcances de este término.

Chiavenato define de la siguiente forma clima organizacional: “El ambiente interno existente entre los miembros de la organización y está íntimamente relacionado con el grado de motivación de sus participantes” (Chiavenato I, 1999, p.79).

Este autor plantea que en el ambiente en las organizaciones está determinado por la motivación puesto que esta genera conductas que determinan el ambiente, lo que conduce a que el recurso humano sea quien en definitiva genera el ambiente laboral, dado que en este

último es donde los miembros de la organización realizan sus funciones diariamente.

Se puede entender el clima organizacional como: “El conjunto de apreciaciones que los miembros de la organización tienen de su experiencia en y con el sistema organizacional” (Rodríguez D, 1992, p. 98).

En este último párrafo, se presenta una definición que considera las percepciones de todos los miembros de una organización, es una apreciación muy importante se toma en cuenta que precisamente son los trabajadores quienes mediante su comportamiento contribuyen al sello que caracteriza la institución.

El Marco para la Buena Dirección (MBD), hace mención en uno de sus cuatro dominios que: “Un adecuado clima de trabajo favorece el aprendizaje organizacional y el compromiso de equipo que son aspectos fundamentales para la consecución de metas de aprendizaje e institucionales de un establecimiento” (Marco para la Buena Dirección, p.21)

Todos los planteamientos anteriores, concuerdan principalmente en que el clima organizacional es el ambiente en el cual se desarrollan las actividades de una institución y la interacción efectiva que se produce en cada uno de sus miembros. Este ambiente influye directamente en el comportamiento de sus participantes. En este sentido se puede mencionar que el Clima Organizacional proyecta la cultura característica de la organización.

El clima es intangible, así lo mencionan Giménez, Jiménez y Martínez, (2014) pero claramente real es una percepción que se respira en el ambiente y que afecta a todo lo sucedido en la institución y a su vez el clima se ve influenciado por todo lo que está al interior de esta.

En resumidas cuentas, el clima organizacional es un concepto relacionado con la calidad del ambiente de una organización, incluyendo las educativas, y en sus dimensiones incluye el conjunto de factores descriptivos de una organización, que las distinguen de

otras instituciones, que permanecen relativamente estables y que influyen en el comportamiento de la organización.

Lo importante que debe resultar para la gerencia de cualquier organización, incluir como parte de su plan de gestión, una medición del clima organizacional.

Organización institucional

Cualquier organización tiene una identidad que la distingue de las demás. La estructura organizativa de los Establecimientos educacionales, tiene por objetivo asegurar su desarrollo, lograr ser una alternativa educativa real que permanezca en el tiempo, con una misión y visión en particular con un sello definido. Poseer una estructura definida y trazar los objetivos institucionales, es hoy en día una necesidad más que una alternativa, los establecimientos deben estar bien organizados, sistematizados y liderados de una forma adecuada.

En los Colegios al igual que en otras empresas, existen estructuras interconectadas entre sí, éstas deben

funcionar de forma mancomunadas y cohesionadas. Dichas estructuras son: Cursos, Departamentos, UTP (Unidad Técnico Pedagógica), Equipos Directivos, Consejos de profesores, Centro de alumnos, Centro general de padres y otros equipos que dan origen a la Comunidad Educativa, Castro, Acedo y Picón, (2015), mencionan la importancia de aumentar la calidad en las relaciones interpersonales para asegurar el éxito institucional.

La identidad y el sentido de pertenencia que experimentan profesores y alumnos lograda por la cultura de un Establecimiento, generan compromiso y contribuye que todas las actividades propuestas se generen dentro de un ambiente de sana convivencia escolar y con trabajo en equipo.

Comportamiento Organizacional

Los individuos que se desarrollan en una entidad determinada, efectúan su función de acuerdo a las propias expectativas y metas que tienen respecto de su institución. Esto determinará el que las reacciones sean más o menos

positivas y fluidas en este tipo de interacción.

Dicho recurso humano se guía por conductas o actitudes que son propias de su esencia y que en la medida que estén orientadas a cumplir las metas de la organización contribuyen a que el clima organizacional sea el adecuado para lograr un exitoso desempeño laboral.

Es relevante considerar que todos los miembros de una institución, comprenda claramente los objetivos del departamento de Recursos Humanos, de otro modo, es muy difícil influir en el comportamiento, así lo manifiestan García, Martín y Sánchez, (2014).

El modo de actuar es el reflejo del conjunto de experiencias e interacción que han acumulado los individuos a lo largo de su ciclo vital y por supuesto, este modo de actuar se refleja posteriormente en el desarrollo de las diversas tareas que efectúan en el día a día. Es por ello que es importante considerar a cada individuo de cualquier organización y preocuparse de la interacción

en el medio que les rodea y con la Comunidad de la cual forman parte, sea lo más amena y fluida posible.

Liderazgo

Hoy en día se expone que cualquier persona puede lograr ser líder si se lo propone. Es común que se piense que solo algunos privilegiados y dotados de características muy particulares, pueden liderar grupo o equipos logrando con ello, influir en los demás.

Da la impresión que los individuos que logran ser líderes, poseen características únicas, irremplazables y de excepción. En el pasado el líder era una especie de bendecido dotado con características muy particulares.

Sin embargo hoy, el principal aspecto es su condición de ser humano, y la capacidad que tienen para relacionarse con otros. Se piensa que actualmente se puede ser líder contando con la instrucción precisa, el continuo trabajo y el autoconocimientos personal, este último sirve para

explorar el tipo de liderazgo que más nos acomoda y desarrollarlo de la forma más completa y útil posible.

Si se observa a las personas que se han destacado por su liderazgo, se comprende que ellas no comparten un conjunto de rasgos comunes y más bien resaltan sus diferencias. Algunos son recordados por su capacidad para plantear desafíos, otros por su comprensión y dedicación a los demás.

Lo importante es que cualesquiera que hayan sido sus características, éstas fueron valoradas por sus seguidores y les permitieron seguir en sus vidas.

La idea de liderazgo, entendida como proceso de influencia se acepta corrientemente en los medios académicos; no obstante, se ha abierto espacio con mucha fuerza, complementando la idea anterior, una más rica y ambiciosa que va más allá del logro incremental de objetivos; el liderazgo como capacidad de influir en los grupos para lograr cambios, con un sentido de transformación que conlleva alteración radical del *status-quo*. Por

tanto, el liderazgo con su sello de búsqueda del mayor bien, progreso y bienestar, transforma la organización misma. En este sentido, un líder no es un sostenedor, ni un defensor del orden organizacional establecido, por el contrario, él representa una nueva visión que es un desafío y un horizonte lleno de logros, superación y realizaciones.

“El liderazgo es aquella forma de autoridad legitimada por el carisma, es decir, por una característica personal que hace al líder ser una persona extraordinaria, atractiva para el grupo”. Weber, mencionado en por Mario Rodríguez. (1992)

Al respecto, Cuadra y Veloso, (2007) mencionan que el liderazgo influye directamente el clima organizacional y en grado de satisfacción personal que se aprecia en los miembros de una organización de cualquier tipo.

El líder debe lograr que la resistencia al cambio sea un aporte positivo al proceso del mismo, obteniendo con esto nuevas ideas y estrategias que permitan que el cambio insertado

sea aporte al clima organizacional.

Una misión importante del buen líder es saber y entender que no todos los individuos de una comunidad organizacional son iguales por tanto, en las estrategias a utilizar se debe considerar la habilidades, aptitudes y comportamiento individual. Manejar este aspecto es de suma dificultad ya que, es difícil darle el gusto a todos sin tener complicación de tiempo y trabajo colectivo al momento de cumplir objetivos planteados.

“Los líderes más experimentados y eficientes nunca confían en un único método para enfrentar los cambios en su vida. Ellos saben que, aunque un determinado método puede dar resultados, otros no lo dan aun siendo eficiente para otros individuos.” (Souza A, 1996, p.89)

El tiempo en un determinado trabajo juega un papel fundamental en el proceso y logro de objetivos Ya que si por ejemplo este se excede mucho puede

afectar al universo con el cual se está trabajando y más aún el mismo universo puede cambiar, del mismo modo si el tiempo que se emplea en el trabajo es demasiado corto se puede pasar por alto algunos aspecto relevantes del proceso.

Para obtener una buena administración del tiempo el líder debe tener objetivos claros y definidos los cuales deben ser compartidos por la mayoría de la comunidad que está dirigiendo. Cuadra y Veloso, (2007) hacen referencia a lo anterior.

En Educación se ve que en general el liderazgo se observa muy influido por el exitismo y en conseguir resultados en evaluaciones estandarizadas, esto es lo que ha expuesto (López V, 2010). El riesgo que se corre en este caso, es que se pierda el foco en el clima organizacional y se descuide el apropiado ambiente en la Comunidad Escolar, hay que estar permanentemente intentando cohesionar estos dos aspectos logrando cumplir idealmente con ambos. Es

impensado creer que las evaluaciones no son relevantes en nuestro sistema educacional tal y como funciona hoy en día, pero como se menciona anteriormente, el clima, es igual de importante.

El Ministerio de Educación (2011) plantea que los directivos docentes deben buscar convertirse en líderes del Proyecto Educativo de sus establecimientos, preocupándose por obtener logros de aprendizaje para todos sus alumnos, logros institucionales y de satisfacción de la comunidad educativa, desarrollo de habilidades para intervenir en definiciones pedagógicas, administrativas y de clima organizacional que se presenten en sus respectivas comunidades de aprendizaje. Sin embargo, es preciso destacar que esta responsabilidad es aplicable más que a la figura de una sola persona, sino que en el conjunto de un equipo directivo, ya que es impensable gestionar una organización educativa de manera individual, considerando las diferentes dimensiones y ámbitos que constituye una buena gestión educativa. A pesar de esto, igualmente se distingue la

responsabilidad fundamental e ineludible del director, lo que no significa que sea él o ella, el o la encargado(a) de cumplir los diversos objetivos, sino que más bien se trata de construir equipos directivos o de gestión capaces de asumir la responsabilidad por una buena educación en sus respectivos establecimientos.

En este sentido, el Ministerio de Educación enmarcó la gestión de los directivos docentes bajo estándares que señalan distintos aspectos a desarrollar, denominado **Marco para la Buena Dirección**. En concordancia a ello, el marco propuesto se estructura en cuatro grandes áreas de desarrollo o ámbitos de acción directivo, a saber: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y convivencia. (López V, 2010) Indica que Liderazgo educativo es primordial para el éxito en Educación.

Gestión de Calidad

La institución educativa tiene que ser gestionada de una manera participativa y abierta a la comunidad, se ha observado que se

logra una educación de calidad cuando al mismo tiempo, se cuenta con un liderazgo de calidad. Los establecimientos que imparten educación, orientadas hacia el aprendizaje tienen” cultura organizativa fuerte” que se caracteriza por el alto grado de convergencia entre docentes y directivos, en cuanto a los sentidos y misión del Proyecto educativo, las prácticas pedagógicas y las metas por conseguir.

Diversos estudios revelan que son más eficaces los establecimientos donde los directores organizan espacios de reflexión, establecen relaciones positivas con sus profesores (as), promueven la participación en las decisiones académicas e intercambios de experiencias e involucran a directivos, docentes, estudiantes y padres en el mejoramiento de resultados.

Al analizar las características de un establecimiento educativo exitoso, en cuanto a identificar aquellos factores que incidirían en los buenos resultados, es posible destacar como un elemento común, la presencia de directores con gran motivación y

capacidad de liderazgo, capaces de transmitir el Proyecto Educativo a través de los docentes.

La gestión de calidad es un aspecto importante en el clima organizacional, debido a que la correcta gestión realizada por el líder de una organización educacional favorece el ambiente de convivencia entre todos los participantes de una comunidad educativa.

La gestión, en educación, es una metodología específica que nace para resolver los problemas de diversa índole que afectan al interior de los establecimientos. La gestión de calidad es un sistema de administración de organizaciones, que se basa en el principio de hacer las cosas bien.

“¿Qué es la calidad? Calidad es el beneficio o la utilidad que satisface la necesidad de una persona al adquirir un producto o servicio.” (Lepeley M, 2003, p.06).

Para lograr una adecuada gestión de calidad, se hace indispensable la presencia de un líder y más aún, de una persona que efectivamente reúna las condiciones para ejercer un liderazgo que permita realizar

transformaciones en la institución que dirige. En consecuencia debe ser capaz de realizar los cambios que se requieren y ganarse el reconocimiento de los subordinados como líder. No todas las personas que están a la cabeza de una institución tienen necesariamente las condiciones para ser un líder. “El líder de calidad concentra la atención en las personas, en sus necesidades y bienestar, confía en la gente, inspira confianza, tiene visión de largo plazo y perspectiva global, busca soluciones, promueve ideas creativas, apoya el cambio, estimula las acciones de otros y las iniciativas proactivas, valora la competencia, aprende de otros, adopta lo mejor, delega responsabilidad y poder de decisión, da más importancia a lo que los colaboradores hacen bien y educa en lo que es posible hacer mejor”.(Lepeley M, 2003, p.25).

El líder de una institución, no es el único protagonista ya que proceso educativo no tiene roles secundarios, con esto no queremos restarle importancia al líder sino que, más bien queremos agregarle protagonismo a todos los participantes de una comunidad

educativa. Los profesores deben sentirse en un ambiente laboral grato que les permita desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje de la mejor manera posible, así mismo los alumnos también deben percibir este ambiente, con el fin de sentir el trabajo facilitador del docente y lograr así la obtención de un mejor aprendizaje.

El medio ambiente es parte integral de la gestión de calidad, cabe destacar que además de las políticas de medio ambiente que decretan los gobiernos para elevar el estándar de vida y las condiciones de la gente, las instituciones educacionales, comparten estas políticas y de acuerdo al sentido común, las necesidades y condiciones aledañas a cada institución que permitan lograr el clima organizacional.

La gestión de calidad, la efectiva estimulación vertical entre instituciones educacionales que participan en la formación del capital humano es elemento determinante del proceso de mejoramiento continuo necesario para que los alumnos optimicen

su aprendizaje. La gestión de calidad no es un proceso aislado, es un proceso sistemático e integral en educación y aplicable a todos los sectores de la economía y la sociedad.

Actualmente en nuestro país se han provocado una serie de movilizaciones tendientes a buscar formas para aumentar la calidad no obstante lo anterior, pareciera ser que no se llega a consenso en cuanto a cuales son los parámetros o que se entiende específicamente por calidad esto mismo ha expuesto (Claro J, 2013).

Conclusiones

El análisis efectuado demuestra la importancia del clima organizacional en el desarrollo apropiado de las funciones de una institución educativa así mismo, ayuda a comprender la estrecha relación que existe entre la convivencia escolar y el adecuado nivel de percepción del clima organizacional.

Se puede mencionar también que, las unidades educacionales así, como toda institución que tenga una

estructura organizativa, cuentan con recursos humanos que son el pilar fundamental en su funcionamiento y en el éxito del cumplimiento de su objetivo principal, que en esta área es educar.

Estos propósitos o metas, junto con las relaciones humanas y los valores institucionales son los elementos esenciales en una organización educacional, es por esto que es necesario que los factores que dan lugar, encausan y apoyan las conductas de los docentes sean consideradas por el equipo directivo y en general por todos los actores de esta comunidad a fin de comprender y tomar las decisiones más adecuadas que desencadenen un bienestar en común y esto se logra cuando las necesidades individuales de los docentes se satisfacen, de esta forma se sienten motivados para enfrentar su trabajo en el aula desplegando el mejor de sus esfuerzos.

Ante los planteamientos expuestos en este análisis, se hace necesario considerar, por parte de la organización las siguientes recomendaciones, pensando que el

debido análisis de ellas se pueden aportar al apropiado del clima organizacional que como hemos mencionado, inciden en la sana convivencia escolar, la idea es lograr que las conductas de todos los miembros de la Comunidad Educativa, sean una fortaleza encaminada a lograr la identificación plena de ellos con su institución y así mejorar los procesos que llevan a conseguir cumplir con su misión y metas. Más aún cuando los Establecimiento juegan un rol importantísimo en el entorno social en el cual están inmerso, este puede ser negativo o positivo, dependiendo de la gestión y relación que se genere con la comunidad.



Bibliografía

- Castro, I. Acedo, F. & Picón, A. (2015). Social capital configuration and the contingent value of the cross-national diversity: A multi-group analysis. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Doi: 10.1016/j.redde.2014.05.002
- Chiavenato, I. (1999). *Administración de Derechos Humanos*. México: Quinta Edición. Editorial McGraw Hill.
- Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*. 0718-0705.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020
- García, N. Martín, F. & Sánchez, G. (2014). El papel moderador de la percepción del sistema de dirección de recursos humanos y su influencia en los resultados organizativos. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Doi: 10.1016/j.redde.2014.03.002
- Giménez, J. Jiménez, D. & Martínez, M. (2014). La gestión de calidad importancia de la cultura organizativa para el

- desarrollo de variables intangibles. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*. Doi: 10.1016/j.redde.2014.02.002
- Lepeley, M. (2003). *Gestión y Calidad en Educación*. España. Mc Graw-Hill. Latinoamericana .
- López, V. (2010). Liderazgo y Mejora Educativa. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071869242010000200001&lng=es&nrm=iso
- Ministerio de Educación. (2005). *Marco para la Buena Dirección*. Publicación de la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, División de Educación General. República de Chile.
- Rodríguez A, (2001). *Instrumentos para la Autoevaluación de Instituciones Educativas*. Santiago, Chile. Aula XXI. Santillana.
- Rodríguez, M. (1991), *Gestión Organizacional, Elementos para su estudio*.
- Souza, A. (1999). *Liderazgo Efectivo*. Grupo Editorial Latinoamericano Paulinas.
- Recibido: 15 de Octubre de 2015**
Aceptado: 1 de Noviembre 2015





TESIS DE GRADO

ESTILOS DE VIDA EN JÓVENES DE LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

Garrido Villa, Soledad *

Rojas Sagredo, Martina ^{*34}

Chamblás G. Isis ³⁵

Palabras claves: estilo de vida, salud, jóvenes.

RESUMEN

La salud constituye un índice de éxito de una sociedad, mediante el cual, se refleja el grado de Bienestar alcanzado por ésta, fin último del desarrollo (Frenk, Frejka, Bobadilla, Stern, Lozano, Sepúlveda y José, 1991). Ha sido una preocupación constante de los Estados a través del tiempo, no sólo para avanzar a un país desarrollado, sino en la promoción y mantención de un derecho fundamental básico para sus ciudadanos. El principal objetivo de esta investigación fue conocer y describir los estilos de vida que adoptan los jóvenes de la Universidad de Concepción y su relación con factores asociados, personales y familiares.

Se trata de un estudio cuantitativo, descriptivo – correlacional, no experimental. La muestra es no probabilística por cuotas. La población de estudio estuvo conformada por 42 hombres y 98 mujeres de esta Casa de Estudios Superiores.

El hallazgo principal de esta investigación señala que en 6 de las 8 dimensiones de la variable Estilos de Vida entregado por el instrumento CEVJU-R, los jóvenes mantienen prácticas saludables, siendo la dimensión actividad física y estado emocional las dimensiones con conductas y hábitos no saludables.

Existe una alta prevalencia de hábitos saludables, sin embargo esta información no es consecuente por la entregada por entes relacionados con el área de la salud como el SENDA, (Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol) Ministerio de Salud o Instituto Nacional de Juventud. No se encontró diferencias significativas en estilo de vida, en cuanto a género y edad, solo respecto de autoestima, por cuanto a mayor autoestima mayores prácticas saludables en los jóvenes. Las motivaciones para realizar o no realizar conductas de estilos de vida saludables manifestadas por los/as estudiantes, nacen a partir de motivaciones propias, por lo que no se pueden atribuir influencias de pares, amigos o familia.

³⁴ *Trabajadoras Sociales. Licenciadas en Trabajo Social. Universidad de Concepción 2015

³⁵ Asistente Social, Profesora Guía. Universidad de Concepción

INTRODUCCIÓN

Hablar de salud implica incorporar aspectos de bienestar físico, mental y social. No sólo las ausencias de enfermedades o afecciones (OMS, 1948). Además de ser un concepto amplio, la salud implica el cuidado personal y grupal de las personas, es decir, que cada individuo es responsable del bienestar de su salud y a la vez, de la salud de la comunidad (Carta de Ottawa, 1986). La presente investigación aborda un tema relevante para hablar de salud: los estilos de vida; estos son diversos, cambiantes, e inclusive la cultura y diversos factores tanto sociales y demográficos inciden en ellos.

Las últimas investigaciones y encuestas revelan el creciente porcentaje de personas jóvenes y adultos con enfermedades crónicas no transmisibles a partir de los insanos estilos de vida que se llevan en la cotidianidad. Un grupo etario afectado principalmente son los jóvenes que pueden presentar una buena salud física, pero según estudios de la Organización Mundial de la Salud, es un grupo en constante riesgo, expuestos a malos hábitos alimenticios, alcohol, tabaco y drogas, lo cual les conducirá a una adultez con enfermedades y complicaciones en su salud.

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Consumo Alimentario (2014) los niveles socioeconómicos más bajos y el área rural presentan mayor sobrepeso y obesidad, son los sectores que presentan una mayor proporción de alimentación poco saludable. El 5% de la población nacional se alimenta de manera saludable, el 95% restante requiere cambios en su alimentación.

La Encuesta Nacional de Salud (2010) da cuenta de la tendencia nacional, el 39,3% de la población tiene sobrepeso, el 25,1% es obeso y el 2,3% es obesa mórbida. Por otro lado, los resultados de la Encuesta Nacional de Juventud 2012 muestran que el 64% de los jóvenes chilenos ha consumido drogas, sean estas lícitas o ilícitas, durante el último año. El 68% ha consumido drogas legales, el 18% drogas ilegales, mientras que el 28% de los jóvenes señala no haber consumido drogas de ningún tipo en los últimos 12 meses. Las drogas más utilizadas son el alcohol (62%), el tabaco (49%), y la marihuana (17%).

Las teorías utilizadas fueron Teoría Ecológica del Desarrollo Humano y Teoría del Aprendizaje Cognoscitivo Social. La primera, se entiende como *“el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos dichos entornos”* (Bronfenbrenner, 1987).

La otra teoría utilizada refuerza la idea de que una parte importante del aprendizaje de las personas, se da en el medio social. Al observar a sus pares, las personas adquieren conocimientos, reglas habilidades, estrategias, creencias y actitudes.

Este estudio tenía como propósito conocer los estilos de vida de jóvenes con un mayor acceso a la educación formal, esto es, nivel universitario y que pertenecen a diferentes áreas del conocimiento – salud, ciencias sociales y educación-.

Se eligió estudiar los estilos de vida este grupo de jóvenes no solo por la preocupación de su comportamiento actual y la implicancia en su propia salud, sino también porque en un futuro no lejano, directa o indirectamente, serán profesionales promotores de salud a partir de su rol de educador propio de las disciplinas estudiadas, medicina, enfermería, pedagogías, trabajadores sociales.

a) METODOLOGÍA

El estudio fue realizado en la Universidad de Concepción, fue un estudio con enfoque cuantitativo, descriptivo-correlacional, transversal, no experimental. Respecto a la Unidad de análisis correspondió a los Estilos de Vida de los Jóvenes y la unidad de observación fueron los jóvenes de dicha casa de estudio, pertenecientes a tres Facultades de la Universidad de Concepción: Facultad de Medicina, Cs. Sociales y Educación.

La muestra estuvo constituida por 140 estudiantes, de los cuales 98 eran mujeres y 42 eran hombres, La estrategia de muestreo fue por cuotas la que se consideró 3% de cada facultad.

La recolección de información fue mediante un cuestionario autoadministrado. El instrumento central para medir estilos de vida, fue CEVJU-R de Salazar, Varela, Lema, Tamayo y Duarte, (2009); Para medir autoestima, se utilizó El inventario de conducta social de Texas (Helmreich, Stapp & Erwin, 1974 citados en Robinson, J., Shaver, P. Wrigthsman, L. 1991) y un set de preguntas directas para medir las características familiares y sociodemográficas de la población de estudio. El cuestionario fue enviado a

través de correo electrónico institucional.

Los datos fueron analizados con el programa Statistical Analysis System (SAS). Se aplicaron los estadígrafos descriptivos simples y bivariado. Para determinar relación entre variables se utilizó la Prueba T de Student, ANOVA y Correlación de Pearson acorde a los requerimientos que plantea la medición de los objetivos planteados

Para fines de ésta investigación se resguardaron aspectos éticos básicos, como la confidencialidad de los datos personales de los participantes, el adecuado uso de los datos entregados, por lo cual los resultados de cada cuestionario sólo se utilizaron en análisis y conclusiones de la investigación. Otro resguardo ético fue el carácter voluntario de la participación, su intención de participar se vio reflejado en la entrega del consentimiento informado.

RESULTADOS

De acuerdo a las dimensiones que contempla la medición de la variable estilo de vida, actividad física y estado emocional, presentan un promedio real superior al ideal, es decir, que los/as jóvenes mantendrían prácticas no saludables en estas dimensiones. A diferencia de las dimensiones anteriores, tiempo libre, alimentación, consumo de alcohol y otras drogas ilegales, sueño, relaciones interpersonales y afrontamiento, presentan promedios real inferiores al ideal, lo cual se considera positivo, pues indica que

los/as jóvenes mantienen prácticas saludables en estas dimensiones.

En general, los/as jóvenes universitarios mantienen prácticas saludables, sin embargo, es preciso destacar que la mayor debilidad se encuentra en la dimensión actividad física, pues se encuentran sobre un punto al promedio ideal.

Respecto a la dimensión actividad física, el 70% de los/as estudiantes afirma que “nunca” realiza algún deporte con fines competitivos. Asimismo, el 37% asevera que “nunca” realiza algún ejercicio o práctica corporal al menos 30 minutos tres veces a la semana. Por otro lado, la frecuencia en que los jóvenes han sentido tristeza, decaimiento o aburrimiento frecuentemente es de un 32%, en cuanto un 63% indica que frecuentemente ha sentido alegría y felicidad, mientras que 49% contesta que ha sentido angustia, estrés o nerviosismo frecuentemente.

También es posible señalar que existe diferencia significativa en la dimensión consumo de alcohol, tabaco y otras drogas ilegales ($P=0.0413 < 0.5$) y en la dimensión estado emocional ($P=0.0121 < 0.05$). Según la opción Duncan, en la dimensión de consumo, no existe diferencia en Educación y Cs. Sociales, pero si existe diferencia de ambas áreas respecto de los alumnos que estudian Medicina, estos últimos son quienes presentan los promedios más bajos en el resto de las dimensiones.

Respecto a los factores asociados y características demográficas, es posible señalar que no existe correlación entre la variable edad y las dimensiones de estilo de

vida. Respecto a la variable sexo, sólo existe diferencia significativa en la dimensión actividad física ($P=0.0130 < 0.05$).

En relación a la variable autoestima, es posible señalar que existe correlación baja a moderada inversa con las dimensiones de estilo de vida, es decir, mientras más bajos sean los promedios en las dimensiones, más alto será la autoestima. Cabe recordar que mientras más bajos sean los promedios obtenidos en las dimensiones de estilo de vida, más saludables son las prácticas de los estudiantes.

Respecto de variables socio-demográficas familiares (actividad laboral del padre y la madre, escolaridad de la madre, tipo de familia y tipo de residencia) no presentan diferencias significativas en relación a las dimensiones de la variable estilo de vida. Sin embargo, los estudiantes que profesan alguna religión son quienes mantienen promedios más bajos en las dimensiones de la variable estilo de vida, es decir, mantienen prácticas más saludables.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio realizado describió las prácticas que realizan jóvenes y a la vez como éstas prácticas se comportan con diferentes factores del ambiente del contexto en que viven. Desde la perspectiva teórica de estudio, la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano, se puede señalar que los estilos de vida son el resultado de la interrelación con sus diferentes entornos y éstos influyen de diferentes maneras. Las estructuras del ambiente ecológico (Micro-Meso-Exo- y Macrosistemas)

de alguna forma se ven reflejadas en las variables estudiadas, por lo tanto se puede decir que cada entorno será más o menos eficiente para permitir un desarrollo de estilos de vida saludable del individuo, en la medida que se rescaten las características que se encuentren en cada entorno. Aunque las interconexiones existentes en el ambiente micro y meso en general son débiles, si inciden de alguna forma en la adopción de los estilos de vida, ya sea de mayor o menor forma en algunos de los componentes de estilo de vida estudiados.

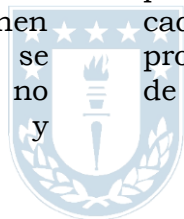
Para concluir, los jóvenes de la Universidad de Concepción presentan estilos de vida saludables en 6 de las 8 dimensiones, lo que indica que la mayor parte de los jóvenes encuestados mantienen buenas prácticas, sin embargo se encuentran ya, en hábitos no saludables en actividad física y estado emocional.

En general entre hombres y mujeres no hubo diferencias significativas, aunque los promedios obtenidos por las mujeres indican que desarrollan hábitos menos saludables.

Las diferencias más significativas fueron encontradas en el año de ingreso, puesto que a mayor año cursados, mejores prácticas saludables. Esto indica que probablemente, al cursar más años en la Universidad, están más expuestos a mayor conocimiento, lo cual lleva a pensar que si puede haber un cambio en la adopción de estilos de vida.

En este contexto, la promoción de hábitos saludables se debe trabajar y enfatizar de manera

integral. De lo anterior se desprende la importancia trabajar y fomentar conductas positivas desde los inicios de la vida universitaria y evitar los factores de riesgo a lo largo de su carrera universitaria a través de diversos cursos y charlas, todo lo que se refiera a entrega de información al respecto, a los estilos de vida saludable será útil para potenciar buenas conductas futuras. Todo lo visto anteriormente da un lineamiento a seguir, sobre todo en las dimensiones débiles que se encontraron en los y las jóvenes de la Universidad de Concepción. Además los estudios revisados con anterioridad reafirman aún más este resultado, por lo cual, establecer políticas de promoción del deporte y ejercicio físico, junto con una mayor preocupación de la salud mental de cada estudiante, será un escenario propicio para desarrollar conciencia de hábitos saludables.



BIBLIOGRAFÍA

Bronfenbrenner, U. (1987) *“La Ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados”* Ediciones Paidós. Cornell University

Frenk, J. Frejka, T. Bobadilla, J. Stern, C. Lozano, R. Sepúlveda, José, M. (1991). *La transición epidemiológica en América Latina*. Bol Of Sanit Panam.

Instituto Nacional de la Juventud (2012) *Séptima encuesta nacional de juventud*. Santiago de Chile.

Ministerio de Salud (2009). *Encuesta Nacional de Salud 2009-2010*. Santiago de Chile.

Ministerio de Salud (2014) *Encuesta nacional de consumo alimentario*. Centro de Microdatos, economía y negocios Universidad de Chile.

Ministerio de Salud (2010). *Estrategia nacional de salud para el cumplimiento de los objetivos sanitarios de la década 2011-2020*. Santiago de Chile.

Organización Mundial de la Salud (1986) *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. http://www.paho.org/saludyuniversidades/index.php?option=com_content&view=article&id=5:health-promotion-ottawa-charter&Itemid=12&lang=es

Organización Mundial de la Salud, Comisión sobre Determinantes sociales de la salud – Informe Final (2009). *Subsanar las desigualdades en una generación: Alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud*.

Organización Mundial de la Salud (1997) *Declaración de Jakarta*. Disponible en <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/jakarta/en/>

Organización Mundial de la Salud (1998) *Glosario promoción de la salud*. Disponible http://www.bvs.org.ar/pdf/glosario_sp.pdf

Organización Mundial de la Salud (2010) *Nota Descriptiva N°345*. Disponible en: <http://www.who.int/medicentre/factsheets/fs345/es/index.html>. Revisado al 15 de mayo.

Robinson, J., Shaver, P., Wrigthsman, L. (1991) *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. California. USA

Salazar, I. Varela, M. Lema, L. Tamayo, J. Duarte, C. (2010) *Evaluación de las conductas de salud en jóvenes universitarios*. Revista Salud pública. Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Colombia

Schunk, D. (1997) *“Teorías del aprendizaje”*. México: Prentice-Hall.

Vargas, S. (s.f) *“Los estilos de vida en la salud”* Universidad de Costa Rica.

Recibido: 22 de Octubre de 2015
Aceptado: 10 de Noviembre 2015



MITOLOGÍA Y RITUALIDAD DE FAMILIAS EN SITUACIÓN DE NEGLIENCIA EN LA COMUNA DE SAN PEDRO DE LA PAZ³⁶

Alexandra Caroline Aguirre Lastra^{37}**
Sergio Alejandro Barra Burgos^{38}**

Palabras claves: Mitos familiares, Ritos familiares, Situación de negligencia

RESUMEN

El siguiente artículo presenta los resultados obtenidos en el marco de la realización de Tesis de Pregrado durante los años 2014-2015 mediante entrevistas sostenidas con familias intervenidas por Programa de Intervención Especializada San Pedro de Fundación CODENI, con rango de acción dentro de la comuna de San Pedro de la Paz, Octava Región del Biobío, a causa de situaciones que suponen algún tipo de negligencia para con el trato hacia el/los niños, niñas y/o adolescentes (en adelante NNA) integrantes de dichas familias.

La investigación contó con un enfoque cualitativo, recogiendo las historias, tanto de los grupos familiares de origen como los de procreación y su percepción a cerca de la presencia de mitos y ritos dentro de ellas, experiencia que fue contrastada con lo identificado por el equipo tesista.

ABSTRACT

Keywords: Family myths, Family rites, Negligence situation

The following article gathers the results obtained on the context of a undergraduate thesis between 2014-2015 through interviews with families intervened by Specialized Intervention Program San Pedro of CODENI's Foundation, inside the comuna of San Pedro de la Paz, Eighth región, caused by some situations involving some type of negligence against boys, girls and adolescents members of those families.

This research counted with a qualitative approach, collecting the stories both origin and procreation family groups and their perception about the presence of myths and rites within them, experience that was contrasted with what the thesis team found.

³⁶ Tesis de Pregrado para optar a Título de Trabajador Social y Grado de Licenciado en Trabajo Social realizada durante los años 2014-2015 Supervisada por la Docente María Ximena Méndez G.

³⁷ Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Concepción.

³⁸ Trabajador Social, Licenciado en Trabajo Social, Universidad de Concepción.

Introducción

La negligencia es uno de los fenómenos que más afecta hoy en día a la infancia, en diversas formas tales como física, psicológica, emocional, material, educacional, formativa, entre otras. Los efectos en la vida de los niños, niñas o adolescentes socializados bajo tratos negligentes son múltiples, a corto y largo plazo. Diversos autores han estudiado dichos efectos, destacándose el aspecto transgeneracional que tendría crecer sometido/a a tratos negligentes, por cuanto los NNA criados bajo dichos modelos, tenderían a replicarlo con sus propios descendientes³⁹.

Existe una necesidad de comprender a las familias negligentes desde una perspectiva integral y holística, que permita visualizar cada arista del fenómeno, buscando generar mejores posibilidades de tratamiento para ellas, contribuyendo a que la transgeneracionalidad de los malos tratos sea detenida y generando conciencia sobre el educar y criar con un enfoque que reconozca a los NNA como un sujeto de derecho.

Este estudio se centra en un aspecto relevante, que se arraiga a la estructura y núcleo de la familia desde su conformación, como son los

mitos y ritos familiares, aspectos que han evidenciado una merma en la producción de conocimiento e investigación en las últimas décadas. Así, se presenta una oportunidad para abordar a los grupos familiares desde esta perspectiva.

Los resultados y conclusiones obtenidos de la investigación realizada con familias pertenecientes a la comuna de San Pedro de la Paz, se desprenden de situaciones en que se evidencia algún tipo de negligencia, a su vez, respecto de los mitos y ritos que se logra identificar en ellas. Es importante señalar que, considerando la transgeneracionalidad que busca el estudio, se encausaron los relatos hacia la historia familiar tanto de familias de origen como las de procreación.

Marco Referencial

La fundamentación teórica está dada por dos corrientes principales: la Teoría del Interaccionismo Simbólico⁴⁰ y Enfoque Teórico de Transmisión Intergeneracional⁴¹, ya que ambas permiten un abordaje de la dinámica familiar visualizando cómo sus integrantes establecen relaciones y generan significado a partir de las atribuciones que hacen de ellas.

³⁹ En base a lo expuesto por; Barudy (2005) *Los Buenos tratos a la infancia: Parentalidad, Apego y Resiliencia*. Ed Gedisa, año 2009

⁴⁰ Mead, G. H. (1934) *Mind, Self, and Society*. From the Standpoint of a Social Behaviorist.

⁴¹ Principalmente aportes de Bowen, Murray (1989), citado por Vargas, Ibáñez, (2002)

En este contexto, se acoge el estudio de mitos y ritos familiares como elementos que permitirían evidenciar comportamientos que favorecen la presencia de situaciones de negligencia. El mito familiar⁴² como concepto social fue desarrollándose perspectivas de diversos autores como Ferreira (1963), Andolfi (1989) y actualizándose con postulados de Bagarozzi y Anderson (1996). Sin embargo, en la actualidad se continúa agrupando estos elementos dentro de tres calificaciones principales de acuerdo a la función que cumplen: mitos de armonía, Contemplan aquellas familias que, a pesar de presentar conflictos, depresiones, insatisfacciones o problemáticas en general, hacen creer a los demás y a ellas mismas, que son familias armoniosas y felices; mitos de perdón y expiación, una o varias personas, pertenecientes o no al grupo familiar e inclusive, si se encuentran con vida o no, es/son imbuida/s de la responsabilidad de la situación negativa actual que presenta el grupo familiar, estas personas están destinadas a cargar con su culpa y con la de todos los integrantes de la familia; y los mitos de salvación, toma como creencia de partida que todas las situaciones de conflicto, sufrimiento y problemáticas presentes en la vida familiar, considerando también instancia de

crisis en las distintas etapas del ciclo vital familiar, pueden evitarse o hasta hacerlas inexistentes por la intervención de un tercero o un hecho fuerte casi en un sentido omnipotente.

En cuanto al rito familiar, Van der Hart, O. Witzum, E y Voogt, A (1989) señalan que son actos simbólicos que se ejecutan de cierta manera y en un cierto orden y pueden ser acompañados de formas verbales. Estos actos simbólicos son partes centrales de rituales más complejos, los que están “abiertos” a la improvisación y la modificación. Roberts (1991) propuso cinco niveles de ritualización: bajo, en la familia existe poca presencia o casi nulo interés de tener o participar de actos rituales; rígido, existen en familias con muchas conductas prescritas, que se mantienen en el tiempo y no presentan evolución; sesgada, existe un acento en alguna tradición étnica o religiosa en particular que se presenta en la familia o en una parte de ella a expensas de otros aspectos familiares; vacío, los ritos son percibidos como acontecimientos y no como procesos, celebrándose como eventos por obligación o con poco sentido; y, proceso interrumpido, los que, por consecuencia de un acontecimiento súbito-traumático, impide o dificulta la realización normal del rito.

Metodología

La investigación es de tipo exploratoria-descriptiva con enfoque

⁴² Knox (1964) citado por Ortega, Libreros, Castillo, Collazo, Pinzón, López, Parra (2012), Citado de Blázquez, Fuentes, Costa (1964)

cualitativo y método fenomenológico, lo anterior, por cuanto se pretendió realizar una aproximación inicial a la presencia de mitos y ritos dentro de los grupos familiares en situación de negligencia desde el propio sentir de las familias entrevistadas, considerando, además, las múltiples realidades presentes en contextos complejos y cambiantes.

Para la selección de la muestra, se consideró como punto de partida a los grupos familiares participantes dentro de la oferta programática del Servicio Nacional de Menores (SENAME) –esto quiere decir, todo aquel programa que tuviese como fin la intervención y/o protección de la infancia y adolescencia- en la comuna de San Pedro de la Paz.

Se utilizó un muestreo de tipo teórico por criterio buscando cierto perfil en los informantes por lo que estas familias debían contar con criterios de inclusión como poseer dos o más miembros en la familia, pertenecer a la comuna anteriormente señalada, estar o haber presentado alguna situación de negligencia con NNA y que hubiesen sido o se encontrasen participando de algún programa de protección a la infancia y adolescencia de la comuna. Del mismo modo, se excluyó de la investigación aquellos grupos familiares que se encontrasen en algún proceso reparatorio que se pudiera ver entorpecido por la ejecución de las entrevistas y

viceversa, y quienes estuvieran en proceso judicial fuera de la jurisdicción de un Tribunal de Familia.

En lo que respecta a la definición del número de informantes, se puede establecer que debido a las características de la muestra, esta cantidad estuvo dada por el principio de saturación teórica. Es importante señalar que dichas familias fueron contactadas gracias a la coordinación realizada entre el equipo tesista y la Oficina de Protección de Derechos de la Infancia (OPD) de San Pedro de la Paz perteneciente a la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU) y el Programa de Intervención Especializada (PIE) San Pedro de la Fundación Consejo de Defensa del Niño (CODENI).

Posteriormente, para la recolección de datos se utilizó la entrevista en profundidad como técnica suscrita a la fenomenología, considerando la elaboración de una pauta guía en la que se contenían aspectos esenciales de la malla temática de investigación. Las entrevistas se llevaron a cabo por medio de visita domiciliaria como forma de propiciar una mayor fluidez en los relatos y la comodidad de los participantes al estar en un ambiente ameno y conocido; se contó con la presencia de a lo menos dos integrantes por cada grupo familiar para que se evidenciaran las distintas perspectivas y relatos.

De forma ulterior, se consideraron criterios de confiabilidad como la, confirmabilidad, realizando notas de campo y grabaciones durante las entrevistas sostenidas; credibilidad, resguardando dicha información para que sea representativa de lo que los entrevistaron manifestaron; y triangulación, corroborando la información recogida con otros estudios y enfoques.

Resultados y conclusiones

En relación a la información recolectada por medio de las entrevistas realizadas a los grupos familiares en situación de negligencia y a los relatos obtenidos sobre sus historias de vida, se pudo dar respuesta los objetivos planteados, los cuales se describen a continuación.-

Objetivo específico n°1: Realizar descripción sociodemográfica de las familias

De las diez familias entrevistadas se puede establecer que en su mayoría, las familias son de tipología nuclear, de tamaño mediano (cuatro a seis integrantes), conformadas a través de un vínculo matrimonial y con presencia de jefatura femenina centrada en la figura materna.

Respecto del nivel educacional de los entrevistados, se puede señalar que la mayoría de los entrevistados cesaron sus estudios

durante la enseñanza básica. De acuerdo a sus edades, las madres se encuentran en un rango etario de entre 33 a 67 años; los padres, entre 40 a 56 años; y, en relación a los hijos existe una mayor amplitud de éste estando entre los 2 a 46 años.

De acuerdo a la localización, las familias entrevistadas residen dentro de los barrios más vulnerables de la comuna de San Pedro de la Paz (Boca Sur, Michaihue, San Pedro de la Costa, Candelaria).

En cuanto a ocupación, se puede señalar que en su mayoría, las madres desempeñan labores de dueña de casa mientras que los padres, actividades u oficios de baja calificación. De esta manera, se puede estratificar a los grupos familiares dentro del segundo decil de ingresos (lo que corresponde a ingresos per cápita entre \$74.970.- y \$100.709.-).

Objetivo específico n°2: Conocer y analizar la historia y cultura familiar de acuerdo a la situación de negligencia presentada.

Se pudo identificar que la situación de negligencia con mayor presencia dentro de los grupos familiares entrevistados (7 sobre 10) es de tipo educacional y formativa. Pudiendo desagregarse en 4 familias nucleares, una monoparental, una reconstituida y una extendida.

Son familias que destacan por mantener creencias de tipo religiosas

con base simbólica arquetípica de religión evangélicas y en torno a la figura de Dios, con creencias sociales con base idiosincrática relacionadas a la importancia de la educación como medio para la movilidad social. A pesar de lo anterior, cuatro de las diez familias cuenta con al menos un hijo/a desescolarizado/a, así como también padres y madres con bajo nivel de escolarización denotando desinterés en el término de sus propios estudios. En adición, tres familias se perciben resignadas frente a la desescolarización de sus hijos/as.

Es importante señalar que todos los grupos familiares entrevistados presentan o han presentado en su historia familiar algún tipo de relación al consumo de drogas que van desde marihuana a la ingesta de psicotrópicos sin indicación médica y con fines alucinógenos.

Respecto a crisis o acontecimientos importantes, se presentan dos situaciones principales como los conflictos familiares, en su mayoría violencia intrafamiliar y accidentes y enfermedades.

Las situaciones de negligencia percibidas consecutivamente y en menor proporción, son de tipo psicológica y emocional, las que se identifican en dos grupos familiares con historias y relatos heterogéneos, por lo que no se puede establecer

mayores asociaciones y de tipo física encontrada en un grupo familiar.

Dentro de los elementos que se caracterizan por ser transversales e independientes al tipo de negligencia presentada por las familias, están los mitos y los ritos familiares. Se puede apreciar que en relación a los mitos familiares el de mayor presencia es el de perdón o expiación percibida en situaciones donde la familia de procreación tiene a exculpar el actuar de uno de sus integrantes en pos del mantenimiento y funcionalidad de ésta.

El mito surge generalmente, en situaciones en que uno de los hijos comete algún acto relacionado a VIF, ilícitos o tiende a quebrantar la homeostasis de la familia. De igual manera, aparecieron otros donde se expía a los padres o madres que no cumplen adecuadamente su rol. Se considera que la presencia de este tipo de mitos no sería azarosa, sino que respondería a la dificultad que tienen las familias de asumir o generar un auto análisis del porqué de un suceso que genere conflicto, optando principalmente, por atribuir la responsabilidad a un tercero como un familiar, un barrio, la política pública, entre otros.

El segundo elemento, los ritos familiares, se presentan en la mayoría de las familias, con niveles de ritualización rígida ligadas principalmente a la celebración de festividades como cumpleaños, fiestas nacionales y religiosas, entre

otras. Este punto es importante a destacar, ya que los grupos familiares entrevistados, no poseen, en general, una relación cercana con sus familias de origen con las que mantienen niveles bajos de ritualización, lo que puede explicarse por medio de fundamento teórico propuesto por Andolfi quien señala que la presencia de ritos familiares no sólo otorgan protección a los integrantes del grupo sino que también seguridad e instancias de expresión de afectos. Dicho de otra forma, las familias de origen no proveyeron en su momento de pertenencia y seguridad a todos sus integrantes, a través de ritos por ejemplo, por lo que no se formaron vínculos significativos y por consiguiente, la relación actual es escasa.

EL equipo tesista se planteó la hipótesis de que las conductas de los padres que desembocan en una situación de negligencia no sólo están ligadas a la transgeneracionalidad sino que también a la exacerbación o ausencia de mitos y ritos familiares. En relación a lo anterior, se identificaron dos familias de origen y dos de procreación que manifestaban dicha característica en alguna medida. En cuanto a las familias de origen se identificaron mitos de perdón o expiación relacionados con la presencia y justificación de VIF ejercida por el padre y conflictos generados por un chivo expiatorio que recibía regalías por parte de éste en contextos de precariedad material.

En relación a ritos familiares, ambas familias presentaron niveles vacíos de ritualización, sin embargo, una de esas familias de origen generó ritualidad en torno a la negligencia vivida, por cuanto los hijos establecieron patrones de ocultamiento como forma de protección ante las situaciones de violencia, otorgándole además sentido de protección, pertenencia entre ellos y diferenciación para con el agresor.

Las familias de procreación de igual forma presentaron mitos de perdón o expiación, empero la designación del chivo expiatorio se da en una figura más abstracta como es la droga y en la no toma de responsabilidad de los padres frente a conductas disruptivas de sus hijos adolescentes. Se vislumbra un segundo mito en igual proporción, de armonía familiar, que se complementa con el anterior ya que los grupos familiares consideran como una conducta normalizada dichas situaciones, generándose así una visibilización de la problemática y por consiguiente, su no abordaje como problema familiar. En lo que se refiere a ritos familiares, estos se presentan en niveles bajos e interrumpidos, principalmente por integración de nuevos miembros al grupo familiar y la reestructuración de roles y funciones en base a esto.

De acuerdo a lo planteado, sólo es posible afirmar que, si bien existieron grupos familiares que pudieran adecuarse al planteamiento

realizado, en una cantidad menor, no es posible realizar una conclusión que pueda ser generalizada a la población de estudio. Se considera además, que de realizarse un estudio de mayor profundidad, se podría contar con antecedentes que dieran una respuesta más acertada.

Objetivo específico n°3: Caracterizar transgeneracionalmente a las familias a través de genogramas

Por medio del análisis transgeneracional (abuelos/as-padre/madre-hijo/as), se puede concluir que la vinculación de cada una de las generaciones depende, en gran medida, de los contextos en que se haya desarrollado dicha relación. Las familias de origen se caracterizan por haber ejercido una crianza marcada por contextos con alta presencia de VIF, abandono, precariedad y situaciones de negligencia. Estos hechos fueron internalizados por hijos/as que al formar familias de procreación no mantuvieron dichas situaciones, sino que por el contrario, están caracterizadas por mantener relaciones mayoritariamente armoniosas con algunos conflictos aislados. En contraposición, si se puede afirmar que a pesar de no existir una transgeneracionalidad en los malos tratos propiamente tal, si hubo una en relación a la presencia de situaciones de negligencia. De esta forma, se puede señalar que se desde situaciones de negligencia física y educativa a aquellas de tipo educacional y formativa. En suma, en las familias de origen se evidenció

violencia física y dificultades para la satisfacción de necesidades materiales, mientras que en las familias de procreación, ausencia de atención en la formación personal de los hijos/as ya sea tanto en el mantenimiento en el sistema de educación formal como en el desarrollo personal de cada uno de ellos/as, evitando así, por ejemplo, el consumo de drogas o su incorporación a grupos delictivos.

Una característica destacable es que, en su mayoría, los grupos familiares entrevistados cuentan con pocas costumbres o creencias, mantenidas desde sus familias de origen o desarrolladas por sí mismos, a pesar de esto, a través de todas las generaciones, compartida es la presencia de creencias de tipo religiosa –principalmente ligada a la religión evangélica-.

En cuanto a mitos familiares, se puede indicar que tanto en los grupos familiares de procreación, existen en su mayoría, mitos familiares de expiación o perdón. Del mismo modo, se puede establecer que, por medio del relato de los entrevistados, no es posible, en su mayoría, identificar la presencia de mitos familiares.

Por otra parte y a modo de conclusión, el equipo tesista generó una reflexión crítica sobre el objeto de estudio, la temática de mitos y ritos familiares. Se ha considerado que la producción de conocimiento y el desarrollo de teoría en torno a

dichos elementos no presenta una actualización considerable desde la última parte del siglo XX, manteniéndose por tanto conceptos estáticos que dificultan su aplicación a la realidad actual basada en contextos complejos y dinámicos. En numerosas oportunidades, mientras se realizaba la categorización de las familias, se constató que las conceptualizaciones disponibles carecían de flexibilidad para considerar conflictos familiares, realidades y perspectivas individuales de quienes aportaron información de su historia familiar.

Bibliografía

Anderson, S y Bagarozzi, D. (1983). Journal of family therapy.

Anderson, S y Bagarozzi, D. (1996). Mitos personales, matrimoniales y familiares: formulaciones teóricas y estrategias clínicas.

Asociación Chilena pro naciones unidas, ACHNU (2006). Estilos de crianza y cuidado infantil en Santiago de Chile: Algunas reflexiones para entender la violencia educativa en la familia. Santiago: Salazar, Soledad.

Asociación Chilena pro naciones unidas, ACHNU (2012). Plan

Comunal de Infancia y adolescencia 2012-2016

Barudy y Dantagna (2005) Los Buenos tratos a la infancia: Parentalidad, Apego y Resiliencia.

Blázquez, M.A., Fuentes, M y Costa, A. (2008). Estudio de la adaptación de las familias inmigradas utilizando indicadores basados en mitos, reglas y rituales. Universidad de Barcelona.

Departamento de Planificación y Control de Gestión, SENAME (2010). Estadística de los Niños(as) y Adolescentes Vigentes en la Red SENAME para Enfoque de Género.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2005). UNICEF Responde: Maltrato Infantil en Chile

Mead, G. H. (1934). Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist.

Vargas e Ibañez (2003). Análisis y reflexiones sobre la transmisión intergeneracional

Vargas e Ibañez (2002). Enfoques Teóricos de la Transmisión Intergeneracional.

Recibido: 9 de Octubre de 2015

Aceptado: 10 de Noviembre 2015



“SIGNIFICACIONES DE LOS PESCADORES ARTESANALES DE CALETA LO ROJAS, AFECTADOS POR LA INSTALACIÓN DE LA CENTRAL TERMOELÉCTRICA BOCAMINA II, CORONEL”

Tesis de Grado para obtener el Título de Trabajadora Social.

Rocío Arteche Sepúlveda *⁴³

Daniela Labra Concha

Miriam Poblete Reyes

Daisy Vidal Gutiérrez. Profesor guía de tesis

Palabras Claves: Significaciones, pescadores artesanales, central termoelectrica, efectos

RESUMEN:

La siguiente investigación pretende describir las significaciones de los pescadores artesanales de caleta Lo Rojas, a raíz de la instalación de la central Termoelectrica Bocamina II ubicada en Coronel. Los constructos estudiados fueron: identidad, trabajo e ingresos económicos, variables que han sufrido modificaciones, las cuáles se han ido reconociendo por los pobladores. Los principales hallazgos encontrados fueron: los pescadores artesanales han modificado sus proyecciones de vida, identificando proyecciones ideales y reales. Las ideales, las vinculan con las expectativas que tienen en torno a la continuidad de la realización del trabajo. Las reales son alusivas a las modificaciones que sucederán inevitablemente, como el incremento de la industrialización, la promulgación de leyes que no resguardan ni respaldan las actividades económicas primarias y la escasa o nula participación de entes fiscalizadores estatales.

ABSTRACT:

KEYWORDS: Significance, artisanal fishermen, thermoelectric plant, effects.

The following research aims to describe the significances of artisanal fishermen of Caleta Lo Rojas, because of the installation of central Thermoelectric Bocamina II situated in Coronel. The constructs studied were identity, work and income,

⁴³ Trabajadora Social. Licenciada en Trabajo Social. Departamento de Trabajo Social. Universidad de Concepción. rocioarteche@udec.cl

Trabajadora Social. Licenciada en Trabajo Social. Departamento de Trabajo Social. Universidad de Concepción. danilabra@udec.cl

Trabajadora Social. Licenciada en Trabajo Social. Departamento de Trabajo Social. Universidad de Concepción. miriampoblete@udec.cl

Trabajadora Social. Magister en Salud Pública. Doctorando © en Salud Mental. Docente Depto. de Trabajo Social Universidad de Concepción. dvidal@udec.cl

variables that have changed with each segment have been recognized by the people. The main findings were: the artisanal fishermen have changed their life projections by identifying ideal and actual projections. The ideals, linked to their expectations regarding the continuity of job performance. The reals are alluding to changes that inevitably will happen, such as increasing industrialization, the enactment of laws that are not safeguarded nor support the primary economic activities and little or no involvement of state supervisory bodies.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el sistema económico imperante es el neoliberal, éste tiene como uno de sus ejes centrales el proceso de industrialización, basado en la máxima utilización de los recursos naturales que poseen los territorios, sin considerar el impacto ambiental, económico y social que puede traer consigo, resignificando el trabajo y la identidad de las personas, variables vinculadas a un territorio específico. Es decir, se hace caso omiso del pensamiento, sentir y opinión de los habitantes de dichos territorios, como también los cambios que produciría la instalación de estas macro industrias en medio de un circuito habitado⁴⁴. Coronel, ha sido uno de los casos de las comunas impactadas por las diversas pesqueras, puertos y las diferentes termoeléctricas, quienes han bloqueado el acceso al mar a los habitantes de Coronel.

El siguiente estudio tiene por objetivo conocer las significaciones que pobladores artesanales otorgan a las

⁴⁴ Compuesto por: centros de salud, jardines infantiles, colegios, viviendas y otros organismos de la comunidad.

transformaciones socioeconómicas e identitarias que afectan a los pescadores artesanales de Caleta Lo Rojas, como efecto de la instalación de la Central Termoeléctrica Bocamina II.

DESARROLLO

La problemática se relaciona en cómo afectan en el ámbito productivo y en las identidades locales los cambios generados en éstas como consecuencia de la globalización, una lucha constante entre los intereses de las comunidades y los grupos económicos que se incorporan en el mercado. Hace 20 años atrás, la principal actividad productiva de Caleta Lo Rojas era la pesca artesanal y charqueadoras, sin embargo, en la actualidad debido a la expansión de la producción, existen diversas actividades ligadas a las industrias pesqueras, a la termoeléctrica, entre otras. Sus habitantes son mayoritariamente pescadores artesanales, por lo que existe un fuerte vínculo con el territorio. Sin embargo, ésta se ha visto afectada ambiental, social, cultural y productivamente por la instalación de la termoeléctrica Bocamina I y II, que como menciona el artículo publicado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos, denominado Central Termoeléctrica Bocamina II, fue

instalada a orillas del mar, en medio de un circuito de poblaciones de pescadores artesanales (INDH, 2006), sólo por razones estratégicas y económicas, sin prever la proximidad a la ciudad y los impactos potenciales a la población residente. Esto dada la permisividad de las leyes y políticas nacionales que regulan en Chile la localización de Centrales Energéticas en base a combustibles fósiles. Esta permisividad legal se ve agravada a nivel local por la obsolescencia de los Planes Reguladores Comunales vigentes que posee Coronel, los mismos que continúan vigentes y que permiten la instalación de nuevas megacentrales.

La globalización y la transformación en la subjetividad de las personas. La sociedad actual se caracteriza por la expansión del capitalismo. Este fenómeno económico, ha ido transformando el sistema productivo, organizativo, cultural e institucional. Es así como la informacionalización y la globalización, son procesos centrales de la constitución de una nueva economía y nueva sociedad. Desde el punto de vista económico, la globalización busca un solo y único mercado, desde el punto de vista cultural, una cultura planetaria uniforme y desde el punto de vista político, un gobierno mundial. Es decir, se ha producido un proceso de homogenización en base al modelo; en el cual, las decisiones son tomadas por los escasos grupos económicos (Castell, 2005).

El trabajo: una visión desde la pesca artesanal. El mundo del trabajo está en constantes transformaciones, las cuales han afectado la materialidad del ser

social que vive del trabajo, produciendo a la vez, modificaciones en su subjetividad, afectando su forma de ser (Escobar, 2005). Recasens (2003, citado en Araneda 2012)⁴⁵, se refiere a los pescadores artesanales como hombres de mar, implicando su relación con el mar: *“Cuando me refiero a ellos como hombres de mar, es porque no sólo habitan contiguo al mar y viven de él, sino porque aman el mar, lo respetan y temen, a la vez que le agradecen los recursos que les proporciona aun cuando les exija a cambio ingentes esfuerzos”*. (Recasens, 2003). Dicha definición da cuenta del valor y del sentir que poseen con su territorio lo cual forma parte de su identidad. Es por esto, que es de gran importancia los factores culturales e identitarios en el mantenimiento y reproducción de estilos de vida arraigados (Baquedano & Rosas, 2006).

La importancia del territorio. El territorio, es un espacio geográfico, manejado y adaptado a las necesidades del grupo humano o sociedad que lo ocupa y lo transforma de acuerdo con las necesidades cambiantes en un continuo proceso de territorialización (Grupo ADUAR, 2000). Dentro del concepto de territorio, se desprenden dos conceptos: la identidad local y el desarrollo local. De éste concepto Safa (1998) define dos visiones: por una parte, lo local vinculado al aspecto geográfico, entendiéndolo como ese territorio chico, más pequeño que lo regional, reconocido como distinto a otros, con límites y fronteras claras. Por otra parte, se visualiza también lo local como el contexto de vida comunitaria, como lugar de resguardo de lo propio.

⁴⁵ Citado en Araneda, P. (2012).

De las relaciones intensas y cercanas opuestas al anonimato característico de la vida urbana. En la identidad local la globalización juega un rol fundamental, ya que esta afecta negativamente a la o las identidades locales construidas, debido a los nuevos patrones socioculturales que se insertan en la sociedad. Por otra parte encontramos el desarrollo, el cual en palabras de Perroux se caracteriza porque el crecimiento no aparece en todas partes a la vez, se manifiesta en puntos o polos de crecimiento (...). Es así como el desarrollo es un fenómeno local en un sentido geográfico y también sistémico y no nacional en el mismo sentido, y que el concepto de desarrollo global es sólo una abstracción construida sobre promedios (Boisier, 2005).

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo General: “Describir las transformaciones experimentadas en caleta Lo Rojas a raíz de la instalación de la Termoeléctrica Bocamina II, desde las significaciones de los pescadores artesanales”.

Objetivos específicos: 1. “Conocer las experiencias de los pescadores artesanales de caleta Lo Rojas sobre las transformaciones de identidad a raíz de la instalación de la Central Termoeléctrica Bocamina II”; 2. “Describir los efectos laborales experimentados en caleta Lo Rojas a raíz de la instalación de la Central Termoeléctrica Bocamina II, desde las significaciones de los pescadores artesanales” y; 3. “Describir los

efectos en los ingresos económicos experimentados en caleta Lo Rojas a raíz de la instalación de la Central Termoeléctrica Bocamina II, desde las significaciones de los pescadores artesanales”.

Pregunta de Investigación: ¿Cuáles son las transformaciones socioeconómicas percibidas por los pescadores artesanales de la caleta Lo Rojas, debido a la instalación de la Central Termoeléctrica Bocamina II?

METODOLOGÍA

La investigación desarrollada asumió el enfoque cualitativo desde una perspectiva fenomenológica. La selección de la muestra fue no probabilística con estrategia de selección por propósito. La unidad de análisis fueron las significaciones que los pescadores artesanales atribuyen a la instalación de la termoeléctrica Bocamina II, acerca de las transformaciones socio-productivas que trajo consigo⁴⁶. Las unidades de observación fueron los pescadores artesanales (P.A.) domiciliados en la Caleta Lo Rojas, Coronel.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados será abordado en cuatro apartados presentados a continuación.

⁴⁶ Entendiendo por significaciones a una categoría que hace referencia al ámbito subjetivo, aludiendo a la interrelación que realizan el o los sujetos respecto de sus acciones cotidianas (Isla, s.f.).

1. Las particularidades del trabajo en caleta Lo Rojas.

Dentro de las actividades económicas desarrolladas en la comuna de Coronel, las destacadas por los informantes son la pesca artesanal y las industrias que rodean el sector, estas últimas reducen el espacio en la bahía generando descontento, ya que los P.A. se sienten *“desvalidos y acorralados porque les han quitado su espacio de trabajo”*. Sin embargo, existe una relación de dependencia entre P.A. e industrias pesqueras, ya que compran el producto marino para convertirlo en harina de pescado.

1.1. Transformaciones en la pesca artesanal.

Hasta mediados de los '80 para pescar había que tener un barco y pedir autorización al SERNAPESCA para extraer especies en un área determinada (Vilches, 2012); es decir, los peces eran de quien los capturaba, razón por la que las pesqueras extraían todo lo que podían pasando a la primera línea en la economía nacional. Es así que los informantes señalan que antes podían extraer 17 especies diferentes; actualmente solo extraen 04 especies, la sardina, ancho, anchoveta y luga durante todo el año. Por dichas razones la economía local ha sufrido diferentes transformaciones como cambios en la bahía, principalmente por: la disminución del borde costero, la escases y distanciamiento del recurso hidrobiológico y, la instalación de ductos de uso industrial. Por otra

parte, la LGPA, con el establecimiento de las “cinco millas de extracción del recurso hidrobiológico” limita las acciones de los pescadores al no considerar las variaciones de la bahía de Lo Rojas. Dichas transformaciones en la bahía y las restricciones establecidas por la LGPA han producido la decadencia de la pesca artesanal, afectando la actividad en sí misma y los sistemas familiares.

1.2. Futuro productivo en caleta Lo Rojas.

Debido a las condiciones actuales de la caleta, los P.A. han modificado sus proyecciones de vida, identificando proyecciones ideales y reales. Las ideales, las vinculan con las expectativas que tienen en torno a la continuidad de la realización del trabajo. Las reales son alusivas a las modificaciones que sucederán inevitablemente, las cuales son: el incremento de la industrialización (en desmedro de la pesca artesanal), la promulgación de leyes que no resguardan ni respaldan las actividades económicas primarias y; la escasa o nula participación de entes fiscalizadores estatales.

2. Efectos producidos en los ingresos económicos de los/as pescadores artesanales

La pesca artesanal como trabajo independiente se caracteriza porque sus remuneraciones dependen de la capacidad productiva que los P.A., de las vedas y las cuotas establecidas por los organismos encargados; sus contratos son “acuerdos de palabra”,

siempre y cuando dependan de un armador artesanal; además no poseen seguridad social, ya que la legislación laboral no señala su obligatoriedad; por ésta “libre elección” gran parte no realiza cotizaciones previsionales. Finalmente, se infiere que la pesca artesanal, por su disminución en los ingresos económicos, la reducción de la extracción de los recursos marinos y la constante incertidumbre de si podrán continuar ejerciendo su labor se ha convertido en un empleo de alta vulnerabilidad y desprotegido de todo derecho.

Finalmente señalan no estar en contra del desarrollo, más bien la forma en que se lleva a cabo ha sido inadecuada, por el daño y las consecuencias asociadas.

3. Identidad local en caleta Lo Rojas.

Existe una estrecha relación entre el territorio y la identidad, ya que es la comunidad a través de sus significaciones la que le otorga el título de territorio a la localidad.

3.1. Características de la identidad local.

Las características de la identidad local dependen de las particularidades de la pesca artesanal, actividad transgeneracional que permite estrechar lazos vinculados a los valores y sentimientos familiares como el respeto, confianza, amor,

temor y libertad hacia el mar. Además, los P.A. están gran parte de día en el mar, generando espacios de socialización y encuentro, constituyéndose como un espacio donde se desarrolla la vida, fortaleciendo su sentido de pertenencia. Estos rasgos configuran la materialidad de su propia identidad.

En cuanto a las proyecciones relacionadas al futuro de la caleta, destacan dos posturas, las proyecciones reales e ideales. De acuerdo a las reales, los informantes mencionan que no existirá futuro económico en la caleta si continúa la alta contaminación en el mar, por lo que sus descendientes no podrán seguir con el legado de la pesca. Otras posturas más optimistas señalan que les gustaría seguir viviendo en Lo Rojas, siempre que tuvieran un ambiente libre de contaminación que les permitiera desarrollar sus actividades económicas.

3.2. Importancia de los actores políticos y locales en el desarrollo de caleta Lo Rojas.

Ante la instalación de una termoeléctrica se deben considerar dos puntos centrales: los recursos que posee la localidad y la opinión de todos los actores involucrados en el proceso.

Existe una constante lucha por parte de las organizaciones sociales, dentro de las cuales se detectaron dos posturas: la visión positiva considera que dichas organizaciones participan de manera unida y activa en la lucha

por los derechos de los P.A.; mientras que la desfavorable señala que hay múltiples intereses, dificultando el consenso, además responsabilizan a la termoeléctrica de segregar a la población por los aportes económicos entregados a ciertas organizaciones, bajo el concepto de Responsabilidad Social Empresarial. Con respecto a los aportes económicos, algunos entrevistados mencionan que si los reciben deberán mantener silencio frente a las posibles irregularidades que sucedan; mientras que otros señalan que el recibir dinero no coarta su libertad de acción si evidenciaran alguna irregularidad.

Con respecto a los actores políticos, agentes que deben resguardar y velar por el bienestar de la comunidad, no han cumplido sus funciones y roles, causando en los entrevistados sentimientos de abandonado y postergación.

4. Central termoeléctrica y sus consecuencias en la población.

La termoeléctrica Bocamina II produce electricidad mediante el uso del carbón de piedra, el cual en su proceso de combustión, emite a través de sus chimeneas metales pesados como mercurio, níquel y vanadio; además de gases tóxicos como el dióxido de carbono y ácido de azufre; los cuales generan al menos 16 efectos nocivos sobre el sistema nervioso, digestivo, respiratorio e inmunitario, provocando asma, disminución de la función del pulmón, temblores, trastornos de la visión, audición,

parálisis, insomnio, inestabilidad emocional, irritación de pulmones, garganta, piel, ojos y cavidades nasales; deficiencia del crecimiento fetal, problemas de concentración y retraso en el desarrollo sobre la infancia. Por dichas razones es que pueden ser mortales por inhalación y absorción cutánea. (Comisión Nacional del Medio Ambiente, 2007). Además, Bocamina II utiliza agua para el enfriamiento de las turbinas, extrayendo elevados volúmenes de agua de mar agregándole químicos antifalga, la cual es devuelta al océano con una temperatura elevada en más de 10°C y con restos de recursos hidrobiológicos, destruyendo el ecosistema costero. Desde la etapa de construcción de la central los pobladores se vieron afectados, debido a la contaminación acústica y daños estructurales en sus viviendas, provocados por las vibraciones de maquinaria pesada, los cuales debieron ser reparados y costeados por ellos mismos.

Conclusiones

A través de la investigación se identifican las principales transformaciones sociales que perciben los pescadores artesanales de caleta Lo Rojas, a raíz de la instalación de la Central Termoeléctrica Bocamina II, las que se relacionan con la empleabilidad local, identidad e ingresos económicos.

Es así como el avance expansivo de la industrialización se ha ido normalizando en la localidad,

provocando una serie de cambios que significan la reestructuración de la economía local y del territorio, llevando profundas consecuencias negativas que amenazan la existencia de la identidad de las personas que trabajan en el mar. Consecuentemente, es que la lógica modernizadora, instaurada por el desarrollo industrial, intenta homogeneizar culturalmente las sociedades, con el fin de instalar un nuevo sistema productivo sociocultural, sustituyendo las prácticas económicas tradicionales, impactando de ésta forma a los sistemas de vida de la comunidad. Se evidencia como los procesos modernizadores van transformando localidades, culturas, fuentes de trabajo, estilos de vida y costumbres, favoreciendo de ésta manera el desarraigo con el territorio en el que las personas desarrollan su vida, transformándolos en lugares “aptos para vivir”, pero, sin un real significado de “territorio” para las personas.

Es por lo planteado que se requieren cambios mediatos e inmediatos, reales e ideales, en la localidad, tanto por parte de sus propios habitantes como de la termoeléctrica.

Bibliografía

- Araneda, P. (2012): *Identidad, cultura y arraigo socio-territorial en la comuna de Cochrane*. Tesis para optar al título de Sociólogo. Universidad de Concepción.
- Baquedano, M y Rosas, J. (2006): *Aspiraciones y expectativas ocupacionales de los Pescadores Artesanales Merluceros de la región del Bio Bio, Chile*. Universidad de Concepción, Chile. Extraído el 22 de junio de 2013 desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242012000100013&script=sci_arttext
- Boisier, S. (2005): *¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?* Revista de la CEPAL, N° 86, 47-62.
- Castells, M. (2005): *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Fondo de Cultura Económica, Chile.
- Comisión Nacional del Medio Ambiente (2007): *Ley N° 19.300 sobre bases generales del medio ambiente*.
- Escobar, A. (2005): *Trabajo, desocupación y configuración de la subjetividad laboral en la región del Biobío- Chile*. Universidad de Concepción, Chile.
- Instituto Nacional Derechos Humanos. (2006): *Central Termoeléctrica Bocamina II*. Chile. Disponible en: http://www.indh.cl/mapa_conflictos/conflicto/detalle/87

Grupo Aduar (2000): *El desarrollo territorial de Andalucía: bases conceptuales y metodológicas*. Disponible en <http://www.ugr.es/~cuadgeo/docs/articulos/038/038-010.pdf>

Safa, P. (1998): *El estudio de las identidades vecinales: una propuesta metodológica*. <http://www.cge>.

udg.mx/revistaudg/rug19/articulo3.html

Vilches, J. (2012) en Figueroa, J (2012): *Radiografía a la industria pesquera III: el saqueo del mar chileno*. Disponible en <http://ciperchile.cl/2012/01/27/el-saqueo-del-mar-chileno>

Recibido: 22 de Octubre de 2015
Aceptado: 10 de Noviembre 2015



ESTUDIO FENOMENOGRÁFICO SOBRE LAS FORTALEZAS HUMANAS EN ADOLESCENTES DEL SECTOR BARRIO NORTE DE CONCEPCIÓN.

Mabel Bravo Salazar*

Rocío María Paz Lagos Henríquez*

María Cecilia Rodríguez Torres**

Palabras clave: Psicología Positiva, prácticas cotidianas, fortalezas humanas, adolescentes

Resumen

Este trabajo da a conocer los principales resultados obtenidos en un estudio cualitativo sobre las fortalezas humanas de Valentía, Perseverancia, Espiritualidad, Sentido del Humor, Liderazgo que presentan los adolescentes de enseñanza media de un establecimiento Técnico Profesional del sector Barrio Norte de Concepción. El principal hallazgo permite comprender que los adolescentes son capaces de reconocer las fortalezas humanas investigadas, ya que logran definir e identificar las variadas maneras en que éstas se llevan a la práctica, y por ende son conscientes de la contribución estos en su formación socio-emocional y de cómo se expresan en su cotidianidad.

Abstract

This study presents the main results of a qualitative study of human strengths of courage, perseverance, spirituality, sense of humor, Leadership presented by adolescents attending high schools in a professional technical establishment of Barrio Norte, Concepcion. The main finding allows us to understand that teenagers are able to recognize human strengths investigated, and who manage to define and identify the various ways in which they are put into practice and

*Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social, Titulada de la Universidad de Concepción, Chile. E-mail: mabelbravo.s@gmail.com

* Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social, Titulada de la Universidad de Concepción, Postítulo en mediación familiar. Chile. E-mail: rociolagosh@gmail.com

**Trabajadora Social y Magíster en Adolescencia, mención Psicoeducación. Académica del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Concepción, Chile. E-Mail: mrodriguez@udec.cl

therefore are aware of the contribution these in their socio-emotional training and how they express themselves in their daily lives.

1. Presentación

Los adolescentes chilenos que hoy tienen entre catorce y dieciocho años son hijos e hijas de los fuertes cambios que vivió el país tras el retorno a la democracia, la apertura política y cultural, y el creciente bienestar económico. Han enfrentado un mundo nuevo, desconocido sin duda para ellos mismos, pero también para sus padres, sus profesores y las instituciones que definen la imagen prevaleciente de la sociedad. Muchos de ellos han tenido más oportunidades, de todo tipo, que cualquier generación anterior. Pero al mismo tiempo han debido formar sus identidades, sus proyectos y relaciones en un contexto más incierto y cambiante.(PNUD 2009), lo cual afecta su proyectiva de vida debido a que al tener más oportunidades se les ha dificultado tomar decisiones principalmente en cuanto a su vocación profesional.

Considerando lo anterior se suma que la adolescencia corresponde a una etapa del desarrollo del ciclo

vital individual, a la que se le ha atribuido una imagen negativa a partir de la crisis psicosocial que se vivencia. La crisis que se produce en la adolescencia, conduce muchas veces a una serie de conductas de riesgo como son, el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual, el consumo de drogas, la violencia escolar y en el pololeo, conductas delictivas entre otras.-

Conforme a los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) usada para la séptima encuesta nacional de juventud (INJUV) en Chile existen aproximadamente 4.272.767 de jóvenes, de los cuales el 33.3% corresponde al rango etario de 15 a 19 años y dentro de sus principales problemáticas destaca el embarazo adolescente donde se observa que el 32% de la población joven declara tener un hijo, condición cuya ocurrencia se distribuye desigualmente en la sociedad, concentrándose en las mujeres y en los segmentos más vulnerables.

En relación con la violencia, 37% de las personas jóvenes ha sido víctima de violencia física y 35% de violencia psicológica. Las principales situaciones de violencia se dan principalmente en el lugar de estudios y en el contexto de conflictos con amigos y conocidos, mientras que las situaciones de violencia psicológica se dan principalmente en el contexto familiar.

Respecto al consumo de drogas lícitas e ilícitas, los resultados de la Encuesta Nacional de Juventud 2012 muestran que el 64% de los jóvenes chilenos ha consumido drogas durante el último año, siendo las drogas más utilizadas el alcohol (62%), el tabaco (49%), y la marihuana (17%).

Una de las cifras más preocupantes es la que muestra el estudio de Situación de Salud Adolescente en Chile realizado por la Facultad de Medicina de la Universidad Católica, donde el 24% de los adolescentes presenta una alteración de ánimo y el 1,2% de ellos ha manifestado tener ideas suicidas. El estudio además señala que uno de cada cinco estudiantes presenta problemas de

convivencia escolar, un factor determinante en los pensamientos suicidas junto a los antecedentes familiares de consumo de alcohol y drogas.

Florenzano (2003), señala que los adolescentes se han tornado un grupo que concita cada vez más preocupación social, esto por el aumento de sus conductas de riesgo. En el último tiempo se ha centrado el estudio de la adolescencia en estas problemáticas, apartando el estudio de las fortalezas humanas existentes en los jóvenes.

Si bien no existen mayores estudios que aborden el desarrollo de los aspectos positivos personales de los adolescentes, la Psicología Positiva propone una nueva perspectiva para enfrentar las tareas del desarrollo, donde el joven no es considerado como fuente de problemas sino como sujeto que cuenta con fortalezas personales capaces de desarrollar y potenciar durante el proceso evolutivo.

En este marco, la problemática se relaciona con la necesidad de conocer las concepciones que los

adolescentes le otorgan a sus fortalezas humanas a través de sus propias experiencias de vida, donde surge la siguiente interrogante: ¿Cuál es la percepción que tienen los adolescentes de sus fortalezas personales y como las incorporan a sus prácticas cotidianas?

Desde mediados del siglo XX, y por razones históricas diversas, las disciplinas de Educación y Psicología se han centrado más en el análisis de los déficits y las fragilidades humanas que en la exploración y promoción de tales capacidades (Seligman, 2003). Es así como el estudio de las fortalezas humanas en los adolescentes contribuiría tanto a valorar las virtudes más importantes como también aquellas que facilitan el desarrollo pleno de la persona, incluyendo en éste la vinculación con los demás: un pensamiento y modo de vida que actúe con responsabilidad hacia uno mismo y los otros. (Hervás, Giménez y Vázquez, 2010).

Es por ello que esta investigación pretende describir las conceptualizaciones que tienen los adolescentes de 17 años, que cursan

Cuarto año de Enseñanza Media en un establecimiento Técnico Profesional del sector Barrio Norte de Concepción respecto a sus fortalezas humanas de Valentía, Perseverancia, Espiritualidad, Sentido del Humor y Liderazgo debido a que estas son consideradas esenciales por el equipo investigador en el desarrollo de los adolescentes en el contexto sociocultural del cual forman parte, como también en la construcción y consolidación de su identidad y proyectiva de vida. El reconocimiento y aprovechamiento de las fortalezas personales puede tener además un papel clave en el asentamiento de la autoestima (Hervás, Giménez y Vázquez, 2010). Es por ello que resulta relevante identificar las fortalezas que presentan los adolescentes para potenciarlas y/o desarrollarlas en los distintos escenarios en los cuales están insertos.

2. Psicología positiva y fortalezas humanas en adolescentes de Barrio Norte

En 1999, un grupo de investigadores entre los que se encontraban Mihaly

Csikszentmihalyi, Ed Diener, Martin Seligman, y principalmente, Christopher Peterson, iniciaron el trabajo de crear una lista de fortalezas humanas que permitiera profundizar en el desarrollo de una psicología centrada en los rasgos positivos.

Peterson y Seligman continuaron este trabajo hasta finalizarlo en el año 2004 publicando las veinticuatro fortalezas humanas en su manual "Character Strengths and Virtues: A Hand book and classification" (Fortalezas y virtudes del carácter: manual y clasificación). Para llegar a ello, realizaron una revisión de diferentes escritos y manifestaciones filosóficas, teológicas y culturales, y descubrieron que en la mayoría de estos documentos había una convergencia y descubrieron que existen seis rasgos positivos deseables de amplia aceptación universal que denominaron virtudes, que son: la sabiduría y el conocimiento, el valor, el amor y la humanidad, la justicia, la templanza, la espiritualidad y la trascendencia.

Estas virtudes fueron consideradas como abstractas para los autores es por ello que con el fin de hacerlas

más operativas, definieron las Fortalezas Personales o Humanas que pueden definirse como: Estilos moralmente valorables de pensar, sentir y actuar que contribuyen a una vida en plenitud (Argis, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).

Las 24 Fortalezas Humanas antes descritas con sus respectivas virtudes se resumen a continuación (Argis, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010):

Sabiduría y Conocimiento:

Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento. Incluye: Creatividad, Curiosidad, Apertura a la experiencia, mor por el aprendizaje, Perspectiva.

Valor: *Fortalezas emocionales que implican el ejercicio de la voluntad para la consecución de metas ante situaciones de dificultad interna o externa. Incluye:*

Valentía, Perseverancia, Integridad, Vitalidad

Humanidad y Amor: *Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariños a los demás. Incluye: Amor, Amabilidad, Inteligencia social.*

Justicia: *Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad*

saludable. Incluye: Ciudadanía, Sentido de la justicia, Liderazgo.

Templanza: permite que la persona satisfaga sus aspiraciones sin perjudicar a nadie. Incluye: Capacidad de perdonar, Prudencia, Autocontrol.

Trascendencia: Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado a la vida. Incluye: Apreciación de la belleza y la excelencia, Gratitud, Esperanza, Humor, Espiritualidad.-

3. Metodología

Correspondió a una investigación cualitativa, de carácter exploratorio y con enfoque Fenomenográfico. Los participantes de este estudio fueron 12 adolescentes hombres y mujeres de 17 años que cursaban 4 año de Enseñanza media durante el año 2013, pertenecientes a un establecimiento técnico profesional del sector de Barrio Norte de Concepción.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semi estructurada. Las entrevistas a los/as adolescentes se realizó durante el año 2013 en el establecimiento educacional, en forma individual y privada. Se solicitó

autorización a sus padres mediante un consentimiento informado. Para los adolescentes se elaboró un asentimiento informado y a su vez se solicitó la autorización de grabar cada entrevista en formato de audio para su posterior transcripción y análisis. A partir del discurso se procedió a la reducción de datos y se llevó a examen todos los segmentos de cada categoría con el fin de establecer y elaborar nuevas categorías. Es importante señalar que se utilizó la comparación constante de los datos lo que permitió determinar nuevas categorías y sub categorías para el análisis.

Como una forma de disminuir sesgos, se utilizó el criterio de rigor definido por Guba y Lincoln (Tojar 2006) como credibilidad, esta propiedad no quiere decir que los descubrimientos han de ser creíbles o esperables. Este criterio está reflejado al momento que el equipo investigador expone las concepciones de los adolescentes de forma real y sin ser éstas intervenidas por las creencias y opiniones subjetivas de los investigadores al momento de realizar el análisis de datos. Para aumentar la credibilidad se utilizó la técnica de

Triangulación de múltiples investigadores y teórica.

4. Hallazgos

En este ítem se analizarán los principales resultados obtenidos correspondientes a las concepciones que los adolescentes le atribuyen a las fortalezas humanas de Valentía, Perseverancia, Espiritualidad, Sentido del Humor, Liderazgo, como la expresan en su vida cotidiana y la utilidad que esta les brinda.

Fortaleza Humana de Valentía

Señalan que la valentía les facilita enfrentar circunstancias complejas que surgen en los diferentes ambientes socioculturales de los que forman parte tales como: el Colegio, en donde ellos mencionan que les permite preguntar en clases a los profesores, realizar tareas escolares, defender a compañeros contra el bullying.-

Relativo a la *utilidad de valentía*, los adolescentes recalcan la importancia de ésta fortaleza para alcanzar metas u objetivos personales de manera progresiva en su vida cotidiana, evitando ser influenciados por otros en la toma de decisiones y en la concreción de sus expectativas. Por

otra parte, mencionan que la valentía les permite generar seguridad en sí mismos, potenciando así su autoestima logrando en alguna medida el Crecimiento Personal.

Fortaleza Humana de Perseverancia

En lo que concierne a la categoría *Luchar* los entrevistados manifiestan que asocian este concepto con lidiar en el día a día con diferentes obstáculos y/o problemas que al ser superados les permite alcanzar sus metas, deseos u objetivos propuestos. Respecto a la categoría *Constancia*, señalan que la relacionan directamente con ser persistentes en la realización de actividades, tareas y desafíos que ellos emprenden. Recalcan la necesidad de hacer reintentos inherentes a la obtención de resultados fallidos, otorgándole un gran valor a esta cualidad.

Fortaleza Humana de

Espiritualidad

Los entrevistados relacionan espiritualidad con sus propias ideologías basadas principalmente en la fe, en donde ellos son capaces de distinguir entre *Creer en un Ser Supremo* señalando que no lo pueden visualizar ni percibir pero que guía su actuar, pensar y sentir en la vida

diaria; en *Creer en Mí*, lo que constituye para los adolescentes un conjunto de creencias basadas en ellos mismos, intransferible, privado y que define su actuar en los diferentes entornos en los cuales ellos se desarrollan.

En las *Manifestaciones de la espiritualidad*, alude a todas aquellas expresiones en donde destacan *Compartir* como elemento que permite prestar apoyo y comunicarse de forma directa con el grupo de pares y amistades que estos mantienen; *Religión*, mencionando que esta se expresa y vivencia a través de las diversas instituciones religiosas o adoptando una religión específica; *Pensar Positivo* se expresa a través de la alegría y de mantener una actitud positiva frente a la vida.-

*Fortaleza Humana de **Sentido del Humor***

En relación a los significados que los adolescentes le atribuyen al sentido del humor está el *Ser Positivo*, donde los adolescentes asocian a esta fortaleza humana con tener una actitud optimista en la vida diaria o frente a críticas destructivas; *Ser Feliz* el cual definen como mantener un buen carácter,

relacionarse de manera amigable con el resto de las personas y conservar una sonrisa en el rostro a pesar de las dificultades que puedan presentarse.

Los adolescentes señalaron que la principal utilidad que le dan al sentido del humor es que este les permite *relacionarse con los amigos* con quienes expresan sus sentimientos y emociones de manera asertiva, destacando que al vincularse con adultos ellos deben ser prudentes al momento de expresar su sentido del humor.

*Fortaleza Humana de **Liderazgo***

Los entrevistados señalan en su mayoría que un líder es una persona que conduce a los integrantes de un grupo a un bien común para éstos, ya sea en el Colegio donde los adolescentes reconocen la importancia de contar con un *Guía*, el cual adopta el rol de vocero y mediador del grupo representando de esta forma al curso en la consecución de tareas tales como, cambiar las fechas de pruebas, dirigirse a los profesores y la *Familia*, donde un entrevistado destaca la importancia de ser líder al interior del núcleo familiar. Agrega que el rol que cumplen sus padres es esencial y

corresponde a la delegación de tareas al interior de la *familia*, además de entregarles soporte emocional, potenciando así el desarrollo integral de sus hijos.

5. Comentarios Finales

Las principales conclusiones en base a los hallazgos expuestos anteriormente plantean que la percepción que tienen los adolescentes sobre la perseverancia se asocia con el concepto de luchar y ser constantes en su quehacer cotidiano para alcanzar sus metas propuestas.

Respecto al sentido que le otorgan los adolescentes a la espiritualidad y como lo incorporan en sus vidas relacionan la espiritualidad con creer en un ser supremo, creer en sus propias convicciones, valores, principios, es decir, creer en ellos mismos, y con creer o pertenecer a una institución religiosa determinada. Los jóvenes mencionan que incorporan la espiritualidad en sus vidas a través de compartir con sus seres más cercanos, en pensar positivo, en obtener los sacramentos de la fe, y pertenecer a una religión específica.

Referente al significado que le dan los adolescentes al sentido del humor en sus prácticas cotidianas, la importancia que le atribuyen a esta fortaleza se manifiesta en la acción de participar, comunicarse con sus amigos y familiares en el día a día, también les permite enfrentar situaciones incómodas y que es importante para alegrar y mejorar el estado anímico de las personas con las cuales ellos interactúan en la vida cotidiana.

En relación al significado y la importancia que le otorgan al liderazgo, señalan que un líder es un guía que conduce a los integrantes de un grupo, el cual adopta el rol de vocero y mediador para la consecución de las tareas propuestas, además se preocupa de educar a los integrantes de su grupo cuando existe desconocimiento en alguna materia.

Concepción (Chile), Octubre 2015.-

6.- Bibliografía

ARGUIS, R., BOLSAS, A., HERNÁNDEZ, S., y SALVADOR, M. (2010). *Programa Aulas Felices. Psicología positiva aplicada a la educación. España. Recuperado de:*

<http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf>

FACULTAD DE MEDICINA, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE (2012). Informe final: Servicio de digitación, construcción de base de datos y elaboración de informe de resultados de ficha CLAP, en el control de salud integral de adolescentes. Chile. Recuperado de: <http://www.minsal.cl/portal/url/ite/m/d12593556f3907f9e040010165017a7d.pdf>

FLORENZANO, R. (2003). *Psicología Médica*. Santiago: editorial Mediterráneo.

GIMÉNEZ, M., HERVÁS, G. y VÁZQUEZ, C., (2010). "El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad". Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psisalud/carmelo/PUBLICACIONES_pdf/2010-Fortalezas%20Adolescencia.pdf

HERNANDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.

INJUV. (2012). *Séptima Encuesta Nacional de la Juventud*

Ministerio de Desarrollo Social, Chile. Recuperado de:

http://www.injuv.gob.cl/portal/wpccontent/files_mf/septimaencuestanacionaljuventud2.pdf

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2009). *Desarrollo humano en Chile: La manera de hacer las cosas*. Santiago de Chile: Andros Impresores. Recuperado de: http://www.pnud.cl/idh/pnud_2009.pdf

SELIGMAN, M. (2005). *La Auténtica Felicidad*. Ediciones B. S.A. Barcelona.

VÁZQUEZ, C. (2006). "La Psicología Positiva en perspectiva", *Papeles del Psicólogo*, 2006. Vol. 27. Universidad Complutense, Madrid, España. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1120.pdf>

TOJAR, J. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. España: La Muralla. S.A.

Recibido: 18 de Octubre de 2015

Aceptado: 2 de Noviembre 2015



LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y DINÁMICA FAMILIAR: PERCEPCIÓN DE MADRES DE FAMILIAS QUE HABITAN SECTOR URBANO DE LA COMUNA DE CONCEPCIÓN Y SECTOR RURAL DE LA COMUNA DE NEGRETE.⁴⁷

**** Roxana Jiménez Montanares⁴⁸.**

Palabras claves: TICs – Dinámica Familiar – Sector urbano –Sector rural.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio cualitativo-exploratorio aborda el efecto que las nuevas tecnologías provocan en la dinámica interna de grupos familiares urbanos de la comuna de Concepción y rurales de la comuna de Negrete desde la percepción de madres entrevistadas. En principio, se plantea la problemática existente fundamentada en los altos índices de utilización del celular y computador con o sin internet, televisión y videojuegos a nivel mundial y nacional, seguido de una breve explicación del diseño metodológico utilizado.

Posterior a ello, se presentan los hallazgos y conclusiones obtenidos según lugar de procedencia de las participantes y según diversas categorías establecidas, lo que permite profundizar en el respectivo análisis por sector y dar respuesta al objetivo general de la investigación.

ABSTRACT

Keywords : Tics – Family dynamics – Urban sector – Rural sector.

The following qualitative-exploratory study approaches the effect that new technologies have on the internal dynamics of urban family groups from Concepción and rural family groups from Negrete, based on the perception of interviewed mothers. At the beginning, the problematic based on high levels of cellphone and computer use, with or without internet connection, television and videogames at worldwide and national level is stated, followed by a brief explanation of the methodological design used in the study.

After that, findings and conclusions are presented according to the place where the participants were from and different established categories, which allowed to

⁴⁷ Tesis presentada para optar al título de Trabajadora Social, Docente Guía, Prof. Ximena Méndez Guzmán

⁴⁸ Trabajadora Social. Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Concepción.
roxanajimenez@udec.cl

deepen into the analysis by sector and give answer to the general objective of the investigation.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La sociedad durante estas últimas décadas ha experimentado diversos cambios, uno de estos tiene relación con el proceso de globalización y la aparición de las nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). El uso de estas es un fenómeno que trasciende fronteras, cuya incorporación se ha presentado con intensidad en regiones en vías de desarrollo, claro que con mayores limitaciones.

Es así como nuestro país obtiene el primer lugar en el ranking de mejor conectividad dentro de los países latinoamericanos, es líder en utilizar las nuevas tecnologías - especialmente internet- en la realización de transacciones electrónicas, inclusive llegando a proporciones tales que por cada 10 personas con acceso a internet al menos 7 realizan compras online, realidad que refleja una dependencia hacia el uso de estas tecnologías en actividades cotidianas, y que se dilucida de cierto modo por la cantidad de suscritos a internet que comprende un 58,6% de la población total⁴⁹.

Asimismo la Subsecretaría de Telecomunicaciones (SUBTEL) señala

que el uso de teléfonos celulares ha aumentado, concordando con reportajes nacionales recientes que indican que por cada chileno existen al menos dos teléfonos celulares, significando incluso que el número de estos aparatos sea superior a la población total. Respecto a la utilización de video juegos, un estudio realizado a estudiantes de primer y segundo año de educación media en establecimientos educacionales de la comuna de Temuco, determinó que un 56% de los adolescentes encuestados corresponde a la categoría «jugadores habituales» quienes destinan al menos tres días de la semana a esta práctica.

Frente a este contexto nacional, la incorporación de las nuevas tecnologías, su uso y facilidad de obtención, se ha naturalizado e internalizado en la mayoría de los aspectos de la vida social, incluso en el ámbito más privado como lo es la familia. La inclusión en la rutina familiar es una situación que trasciende el nivel socioeconómico y ubicación geográfica de los grupos familiares, la CEPAL en 2006 consigna que las desigualdades en relación al uso e incidencia de las nuevas tecnologías se asocian principalmente al nivel de ingreso, ciclo de vida familiar, y al lugar de residencia de las familias.

⁴⁹ Betancourt, V. (2012). Las TIC para el desarrollo en América Latina en sus inicios. Recuperado de <http://info25.org/es/alc-ict4d> 2013, 27 de noviembre.

Precisamente es en este último aspecto en que se centra esta investigación, que considera la percepción de madres de grupos familiares urbanos y rurales sobre la incorporación de las tecnologías en su dinámica interna familiar, comparando la actual realidad que enfrentan según su zona de residencia.

Comprender la influencia que han podido tener sobre los grupos familiares urbanos y rurales, es el principal valor de este estudio, pues corresponde a un fenómeno emergente que puede afectar tanto positiva como negativamente la dinámica interna de las familias, por ende se torna necesario entrever los actuales efectos percibidos por las madres de ambos sectores, y de esta forma desestimar y/o identificar posibles problemáticas futuras a nivel familiar, considerando la indiscutible relevancia que tiene la familia como pilar de la sociedad y principal área de intervención de la profesión.

DISEÑO METODOLÓGICO

Se realizó estudio cualitativo-exploratorio pues la problemática investigada no ha sido suficientemente abordada desde este enfoque, limitándose sólo en datos y repercusiones relacionadas a determinados miembros de la familia, desestimando los efectos a nivel sistémico que pudiesen ser percibidos por alguno de sus integrantes, tanto de una perspectiva rural como urbana.

Dentro de los enfoques cualitativos existentes se optó por el fenomenológico, en donde interesa explicar cómo el fenómeno en sí afecta a las personas.

Fueron considerados como sujetos de investigación madres de familias cuyo grupo familiar cumplieren con las siguientes características: contaran y tuviesen acceso a TICs, al menos dos de las tecnologías consideradas: celular con o sin internet, computador con o sin internet, televisión y/o videojuegos; viviesen en sector urbano y rural de la región; residiesen un tiempo igual superior a 5 años en dichos sectores; que en el hogar convivan al menos dos generaciones; y que en su estructura familiar contasen con subsistema conyugal y fraterno.

En ambas comunas se realizó un muestreo intencional regido por el principio de saturación. Se efectuó un total de 11 entrevistas alcanzando la saturación en 6 entrevistas aplicadas en sector urbano y en 5 en sector rural. Se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista en profundidad. El procesamiento de la información fue efectuado mediante un análisis ideográfico, seguido de un análisis nomotético. Finalmente, se compararon los resultados obtenidos en cada sector a fin de identificar similitudes y diferencias de sus vivencias.

Dentro de los criterios de rigor utilizados destacan la credibilidad, confirmabilidad, transferibilidad, saturación y triangulación.

Asimismo, el conocimiento informado, la confidencialidad y la autorización previa a grabaciones de audio fueron los aspectos éticos considerados en esta investigación.

HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

En base a los discursos de las entrevistadas de ambos sectores fue posible conocer sus percepciones en relación al fenómeno estudiado, lo que permitió concluir lo siguiente:

En cuanto a la forma de uso de las tecnologías, se deduce que sector rural y urbano poseen puntos de semejanza referente a la frecuencia, lugar y propósito de uso. De este modo, los medios tecnológicos de uso frecuente de las familias de ambos sectores son la televisión y el celular con internet, los cuales son utilizados por padres e hijos respectivamente, identificando que sólo el uso de celular por parte de los hijos es excesivo y problemático. En ambos sectores estas tecnologías se utilizan con el propósito de entretener y comunicar, distinguiendo la función clave asignada al celular en el sector rural. Asimismo coinciden en que la casa es el principal lugar donde se accede a las TIC, identificando al dormitorio como el espacio interior que ocupan sus hijos para este efecto, diferenciándose en el espacio que los padres destinan. A su vez, difieren en la percepción que tienen sobre las limitaciones para el uso de las tecnologías, puesto que sólo entrevistadas de sector rural identifican existencia de dificultades.

Respecto a la dinámica familiar interna, ambos sectores concuerdan en que la comunicación familiar se ha visto afectada negativamente con la incorporación y uso de estos medios, disminuyendo e interrumpiendo las conversaciones que mantienen entre ellos; la convivencia diaria ha experimentado cambios, pues estos medios interfieren en las actividades cotidianas como comidas, celebraciones y momentos de comunión, además perciben una disminución del tiempo que comparten como familia ya que su uso los aísla; coinciden también en la evidente facilidad de adaptación que tienen sus hijos en la manipulación de estos aparatos.

Por otra parte, las principales discrepancias presentadas al respecto guardan relación con que en ambos sectores se aprecian reacciones diferentes sobre el distanciamiento familiar producido por la utilización de tecnologías, es así como en sector rural esto ha generado sentimientos de lejanía y soledad en las madres, mientras que en sector urbano lo consideran como algo normal, no experimentando sentimientos similares. A su vez, difieren en el grado de responsabilidad asignado a las TIC en el distanciamiento familiar, pues sólo entrevistadas del área rural las identifican como principales responsables de esta situación.

Otras de las diferencias presentadas corresponde a los

cambios que han experimentado en los temas de conversación que realizan a nivel familiar, ya que las entrevistadas de sector urbano perciben la tendencia –en los momentos que comparten como familia- a comentar situaciones que conocen mediante las redes sociales o sobre nueva tecnología que desean adquirir, contrario al caso de sector rural que tienden a comentar sólo acontecimientos cotidianos de sus integrantes. Asimismo, discrepan en la adaptación que como padres han tenido frente a las TIC, pues únicamente entrevistadas rurales indican no adaptarse del todo debido al miedo y desinterés que sienten por aprender el manejo de las tecnologías, además han presentado dificultades para adecuar su rol parental ya que sienten haber fallado en el desarrollo de la función educadora para con su hijos.

En la existencia de reglas que normen su uso también se diferencian ambos sectores, puesto que sólo en el sector rural se reconoce la existencia y definición de horario para tal efecto.

En cuanto a la relación de los subsistemas familiares, tanto sector rural y urbano coinciden en que la relación entre hermanos se ha visto afectada, evidenciándose en la disminución de los momentos compartidos y en la frecuencia y cantidad de conversaciones que mantienen entre ellos; en ambos, el uso de las tecnologías ha repercutido en el sistema parental al percibirse

una disminución del tiempo y la comunicación como grupo familiar, principalmente a causa del abuso que los hijos hacen de estas.

Dentro de las diferencias encontradas entre los sectores destacan, la distinta percepción que tienen sobre su relación y comunicación conyugal, pues sector rural no identifica cambios en ésta mientras que el sector urbano reconoce la existencia de distanciamiento y disminución de la comunicación de pareja; asimismo en sector rural no se develan situaciones de conflicto conyugal a causa de las TIC contrario al otro sector en estudio donde se admite que han tenido problemas como pareja a causa de éstas. En la relación del sistema fraterno se presentan grandes discrepancias, ya que área rural percibe variaciones en la forma de recreación de sus hijos, cambios en sus temas de conversación, y existencia de conflictos entre ellos producto de su uso, cambios no reconocidos en área urbana.

En cuanto a la satisfacción que sienten las madres de familias con la incorporación y uso de estos medios en su hogar es posible establecer tres diferencias: primera, la conformidad con el tiempo familiar, ya que entrevistadas urbanas declaran sentirse a gusto mientras que en sector rural se encuentran en desacuerdo con el tiempo actual que comparten como familia; segunda, la satisfacción con

la cohesión familiar pues participantes rurales perciben distanciamiento entre los miembros de su grupo, declarándose disconformes, contrario al sector urbano en que se sienten cercanos, unidos y conformes; tercera, en el sentimiento generado por el uso que se le da a las TIC debido a que en área rural lo consideran excesivo por parte de sus hijos, encontrándose insatisfechos con esto, no así sector urbano quienes se encuentran conformes, considerándolo como apropiado.

Por otra parte, entrevistadas de ambos sectores sienten satisfacción con las tecnologías que poseen en sus hogares, con las actividades que realizan como grupo familiar –a pesar que en sector rural consideren que interrumpen sus actividades cotidianas y de esparcimiento- y con su actual estilo de vida familiar, pues no imaginarían vivir privadas de estos medios tecnológicos y de sus beneficios.

Finalmente, es posible concluir que tanto entrevistadas del sector rural y urbano perciben los efectos del uso de las Tecnologías en la dinámica interna de sus familias, presentando diferencias y semejanzas en algunos aspectos. Pese a que en sector rural se identifican aspectos que limitan el uso de las TIC, esto no ha sido impedimento para que este fenómeno repercuta de manera similar en las familias del sector.

De este modo es posible inferir que es en el sector rural donde más se aprecian, distinguen e inquietan los efectos de las nuevas tecnologías principalmente porque ha impactado en el universo simbólico de estas familias. Por tanto, conforme a las entrevistas efectuadas en dicho sector, se desprende una concepción más tradicional de familia, comparada constantemente con una organización y funcionamiento interno de tiempos pasados que claramente han visto alterada con la incorporación de las tecnologías en su actual dinámica. Contario a la situación expuesta en sector urbano en donde, pese estar conscientes de los efectos provocados a nivel familiar, no les afecta considerablemente pues probablemente han internalizado desde mucho antes los cambios que conlleva la modernización.

BIBLIOGRAFÍA

Arango, G. (2010). La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la internet, el celular y los videojuegos. *Anagramas*, N°2, pp. 46-56.

Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en Investigación Científico Social, diseño y uso de instrumentos en la producción del sentido.* Dirección de docencia Universidad de Concepción, Chile.

Bélangier, P. y Ross, P. (2007). Usos y percepciones de las nuevas tecnologías e incidencias en la vida familiar. *Revista Temas*, N° 14, pp. 69-78.

Betancourt, V. (2012). *Las TIC para el desarrollo en América Latina en sus inicios.* Recuperado de <http://info25.org/es/alc-ict4d> [2013, 27 de noviembre].

Borquero, A. (2014). Convivencia en el contexto familiar: un aprendizaje para construir cultura de paz. *Revista Actualidades investigativas en educación.* Volumen 14, N°1.

Botella, L. y Vilaregut, A. (s/f). *La perspectiva sistémica: conceptos básicos.* Apuntes de clases, disponible en Departamento de Trabajo Social, Universidad de Concepción.

Casares, E. (2008). Estudios sobre el cambio en la estructura de las relaciones familiares. *En Portularia* Vol. 8, N° 1. Universidad de Huelva.

Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Medica* [en línea], Vol. 34, N°3, pp.164-167, Universidad del Valle, Colombia. Recuperado de <http://www.bioline.org.br/pdf?rc03025> [2014, 17 de diciembre].

Cathalifaud, M y Osorio, F. (1998). Introducción a los Conceptos Básicos de la Teoría General de Sistemas. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales: Cinta de Moebio* [en línea], Núm. 3, Facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/101/10100306.pdf> [2014, 18 de junio].

Chunga, L. (2007). *Niveles de satisfacción familiar y de comunicación entre padres e hijos.* Tesis para optar el Título de Doctor en Psicología, Universidad Nacional

Federico Villarreal, Perú. Disponible en <http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/sastisfaccionfamiliar.pdf>

Del Valle, M. (2004). *Tecnologías de la información y desarrollo rural: Una mirada reflexiva sobre el uso de computadores en las escuelas básicas rurales.* Tesis para optar al grado de Magister en Desarrollo Rural. Facultad Ciencias Agrarias, Universidad Austral de Chile. Disponible en <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2004/egv181t/doc/egv181t.pdf>.

Gainza, C. (2003). Cambios sociales y Tecnología. *Revista Sociología Universidad de Chile.* Vol. 13, N° 2. Pp. 36-53.

Gallego (2011). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *En Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* N° 35, Colombia.

Ritzer, G. (1998). *Teoría Sociológica contemporánea.* Ed. Mac Graw-Hill, España.

González, J. (s/f). La Familia como sistema. *Revista Paceña de Medicina Familiar* [en línea]. Recuperado en [www.mflapaz.com/revista_6/revista_6_pdf/4la familia como sistema.pdf](http://www.mflapaz.com/revista_6/revista_6_pdf/4la%20familia%20como%20sistema.pdf) [23 noviembre de 2013].

Iturrieta, S. (2001). *Perspectivas Teóricas de las Familias: Como interacción, como sistema y como construcción social.* Recuperado de <http://www.cpihts.com/PDF/Sandra%20Olivares.pdf> [2014, 14 de diciembre]

Martí F, Mañas E, y Cuadrado J. (2006). Documentos de Trabajo: El

impacto de las TIC en las familias. *Instituto Universitario de Análisis Económico y Social*. Universidad Alcalá. Recuperado en http://www2.uah.es/iaes/publicaciones/DT_02_06.pdf [2013, 20 noviembre].

Ministerio de Desarrollo Social. (s/f). *Definiciones e indicadores Encuesta CASEN* [Basede datos]. Recuperado en <http://observatorio.ministeriodesarrollsocialgob.cl/casen> [2014, 20 de enero]

Mora, A. (s/f). *La dimensión cohesión en la vida familiar*. Recuperado el 16 de agosto de 2014, del sitio web de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de costa Rica: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/documente/pd-000157.pdf>.

Quintero, A. (1997). *Trabajo Social y procesos familiares*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Rozas, K y Vargas, A. (2012). *Tecnologías de la Información Y Comunicación, algunas Influencias en los espacios familiares: Un Estudio Exploratorio*. Tesis de grado para optar a título profesional de Trabajador Social, Universidad de Concepción, Concepción.

Uña, O y Hernández, A. (2004). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Editorial Esic.

Zambrano, F. (2009). *Las TIC's en nuestro ámbito social*. Revista Digital universitaria UNAM [en línea] Recuperado de www.funlibre.org/documentos/le-maya1.ht. [2014, 16 de agosto].

Recibido: 10 de Octubre de 2015

Aceptado: 10 de Noviembre 2015





RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS



RESEÑA

Los Límites de la Comunidad: Crítica al Radicalismo Social de Helmuth Plessner

****Ignacio Prieto Bahamóndez⁵⁰**

Comunidad – Radicalismo –
Ambivalencia – Espacio público

Helmuth Plessner (1892-1985) fue un filósofo y antropólogo alemán, conocido por ser uno de los principales impulsores de la corriente intelectual de la Antropología Filosófica. Plessner vivió en el contexto de agitación política que caracterizó al período de entreguerras en Europa, específicamente en Alemania. La presente obra fue publicada el año 1924, a un año de dos importantes acontecimientos que nos sirven para ilustrar el precario orden que caracterizó a la República de Weimar⁵¹: la sublevación comunista

en Hamburgo y el fallido Golpe de Estado en Munich por parte de los nacionalistas⁵², ambos hechos acaecidos en 1923. Este agitado clima de polarización política ilustra la situación de un país que resultó ser uno de los principales perdedores de la I Guerra Mundial. La joven República sufría el embate de grupos radicales quienes, amparados en el vaivén de la época y en la crítica a todos los valores políticos, vertían su entusiasmo y su capacidad de congregarse en pos de ideales del más diverso espectro político. En este contexto, Plessner publica una obra que trata el fenómeno del radicalismo social como fuerza política (tanto de izquierda como de derecha) la que se congrega en torno al concepto de comunidad como resguardo frente a la pérdida de valores de la sociedad moderna⁵³. A lo largo del texto el autor realiza una crítica sobre el uso del concepto *Gemeinschaft*

⁵⁰ Sociólogo, Universidad de Concepción,
ignacioprieto87@gmail.com

⁵¹ Se denomina así al período histórico de gran turbulencia política en Alemania (1918-1933).

⁵² Este frustrado golpe de Estado resultó ser muy significativo para la historia de Alemania puesto que encumbra la figura de Hitler a la de un líder político.

⁵³ Este tópico es uno de los elementos distintivos de la sociología clásica bajo la distinción entre comunidad y sociedad (De Marinis, 2005).

(comunidad) por parte del radicalismo social que ve en este una forma de volver a una vida original y sin violencia. *Nuestra época se resiste a abandonar la esperanza de que algún día puedan ponerse todas las cartas sobre la mesa y de que la transparencia, la sinceridad y la fraternidad puedan finalmente reinar en la tierra* (P28).

El radicalismo social tiene una convicción: *lo verdaderamente grande y bueno sólo surge mediante un regreso consciente a las raíces de la existencia* (P31). ¿Cómo volver a esta raíz? Por medio de la comunidad, una esfera íntima de relación entre iguales en la cual desaparece la mediación de la vida asociativa y se renueva la vida en común. Ante la crudeza de esta realidad el radical responde con principios, de manera unilateral e inmediata. Al hacer esto divide al mundo en dos: por un lado el presente conflictivo, alienante, y por el otro lado una vida plena y sin conflictos que resulta de la vuelta a los orígenes fundamentales del ser humano (Sadrinas, 2013). Lo que Plessner arguye es que esta vuelta es siempre una promesa, fundada no tanto en un examen de la sociedad sino más bien en la simpatía y la

esperanza que anima al radicalismo⁵⁴. La insuficiencia del mundo es resuelta mediante la agresión unilateral hacia lo existente. Sin embargo esta actitud extremista está reñida con la realidad puesto que *la permanente opacidad de las situaciones concretas en las que nos encontramos desde el momento del nacimiento, y que no nos abandonará hasta la muerte, se burla de tal actitud extremista* (P32). Así entonces para Plessner la comunidad representa más bien una ilusión dado que la realidad en la que nos encontramos, y su tonalidad antes grisácea que blanco/negro, nos impide asumir la visión dualista en la cual se construye el discurso del radicalismo.

Por otra parte la comunidad tiene sus requisitos: ¿qué exige? Identificación y adhesión de sus miembros. Es por ello que los congrega en un espacio cuyo requisito es la confianza ilimitada (P79). La comunidad siempre se articula en torno a un soberano. Este puede ser un concepto, por ejemplo

⁵⁴ “El valor de la teoría reside en su propia distancia y separación respecto al mundo de la práctica, la propia coincidencia incompleta entre la teoría y la práctica” (Kumar, 1992). Plessner dirá que el problema principal de la utopía es que sobrevalora el espíritu (Plessner, 2012, P.76).

el que preocupaba al autor en ese entonces como era el concepto de raza que el nazismo utilizaría como el vínculo entre el pueblo alemán y la legitimidad que reclamaba el nazismo para gobernar en su nombre. Sea una persona, una raza u otro concepto, la comunidad reclama una unidad que el autor advierte como peligrosa ya que se construye desde el corazón y desde el imperativo de estar juntos⁵⁵.

Al respecto Plessner señala que el ser humano habita en la ambivalencia, es decir se debate constantemente entre ser quien es y la aspiración de ser otro. Toda persona vive en la contingencia y por ende, a pesar del estado de proximidad y calidez de las relaciones en la comunidad, necesita explorar su individualidad, cuestión que no es posible bajo el régimen de la comunidad. *Queremos ver y ser vistos por cómo somos, pero también queremos ocultarnos y permanecer anónimos pues detrás de toda*

determinación de nuestro ser descansan las posibilidades inefables de ser-otro (P84). Esta condición polemiza con la comunidad del radical, para quien el ser humano es, antes que individuo, miembro de un todo⁵⁶.

Es conveniente aclarar que Plessner no desecha la idea de comunidad en sí sino más bien la concepción que maneja de ella el radical, quien aspira a reemplazar las relaciones de vida asociativa, fundadas en la mediación y el conflicto, por relaciones comunitarias no violentas (P44). Antes bien el autor aboga por la complementariedad de la dualidad entre vida asociativa y vida comunitaria mediante el espacio que rodea a la comunidad: la esfera pública. Esta se caracteriza por ser el escenario en el que está inmersa la comunidad, sin embargo y al contrario que la primera permite integrar a los agentes que la comunidad, al no reconocerlos como miembros, expulsa. *La esfera pública empieza donde acaban el amor y los*

⁵⁵ "La vieja comunidad daba certezas, construía identidades fijas, y permitía (en un plano existencial, ya que no material) existencias más o menos aproblemáticas. Pero era tremendamente opresiva, sostenían estos modernos. Y una vez que se ha comido del árbol de las libertades, imposible, ilusorio y además francamente reaccionario resulta volver atrás" (De Marinis, 2005).

⁵⁶ Georg Simmel vió en la sociedad moderna la posibilidad del ser humano por potenciar su individualidad al habitar en ciudades con gran cantidad de habitantes, las que exponían a la persona a un sinfín de estímulos y escenarios distintos.

vínculos de sangre. Es el conjunto de las relaciones posibles entre un número y un género indeterminado de personas, en cuanto horizonte eternamente insuperable y abierto que ciñe una comunidad (P.77). La esfera pública funciona como el marco de encuentro de la pluralidad de la que recela la comunidad. Si ésta última es calidez y naturalidad, la esfera pública es mediación y distancia.

¿Por qué siquiera atender una obra escrita a comienzos del siglo XX, en un contexto histórico y cultural tan distinto? A pesar de la contingencia en la que se publica, este texto nos sirve como una interesante crítica a conceptos que aún hoy utilizamos con frecuencia, y muchas veces, sin ahondar en su significado. El aporte de Plessner radica en utilizar una coyuntura histórica como un medio para realizar una antropología política en la que le otorga un rol complejo al ser humano en su lucha tanto por integrarse como por diferenciarse en el mundo. Ante esta ambivalencia ontológica del ser humano, Plessner subraya la imposibilidad, y peligrosidad, de la

empresa del radicalismo social, y apela a la esfera pública como el único espacio posible de deliberación y mediación en un mundo complejo y marcado por la diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

De Marinis, Pablo (2005). "16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es)". CEIC, País Vasco.

Kumar, Krishan (1992). "El pensamiento utópico y la práctica comunitaria: Robert Owen y las comunidades owenianas". *Política y Sociedad*, 11, Madrid.

Plessner, Helmuth (2012). "Los Límites de la Comunidad: Crítica al Radicalismo Social". Editorial Siruela, Madrid.

Sadrinas, Diego (2013). "El trabajo de derribar antinomias. Los intentos de Helmuth Plessner y Talcott Parsons". *Revista Estudios Sociales Contemporáneos* N9, Mendoza.

Recibido: 16 de Octubre de 2015

Aceptado: 21 de Noviembre 2015



Revista Electrónica de Trabajo Social
Universidad de Concepción
90 Años de Trabajo Social en Chile y Latinoamérica

