

I.S.S.N. : 0718-946X
Vol. 1 / N°5
2012

Trabajo Social y Educación Formal e Informal

Revista Cuaderno de Trabajo Social N°5

N°5



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

Revista Cuaderno de Trabajo Social N°5



EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

© Universidad Tecnológica Metropolitana
Departamento de Trabajo Social
Vidaurre 1550, Santiago de Chile
Otoño 2012

Tabla de Contenido

Presentación	9
<i>Julia Cerda Carvajal</i>	
Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo.	11
<i>Marcela del Carmen Concha Toro</i>	
Presentes y ausentes: Los podcast en la formación profesional del Trabajo Social.	27
<i>Lic. Marcos Chinchilla Montes</i>	
Trabajo Social y tecnologías de la información y comunicación: Desafíos para la formación profesional.	41
<i>Luis Gutiérrez Campos</i>	
Una revisión de los factores que están desafiando a la educación superior: Consideraciones para la educación formal del Trabajo Social.	55
<i>Nélida Ramírez Naranjo</i>	
“Yo quería conocer más mundo”: La migración infantil vista por las niñas y los niños peruanos en Santiago de Chile.	67
<i>Iskra Pavez Soto</i>	
“Del no me acuerdo, al no olvido”. Una nueva reinterpretación de la victimización de las jóvenes institucionalizadas en centros de reforma en Andalucía.	83
<i>Rosario Pozo Gordaliza</i>	
La historia del poder y el poder de la historia. A propósito del intento que hace una minoría social por borrar las huellas e sus horribles crímenes cometidos en el pasado.	101
<i>César Cerda Albarracín</i>	

Presentación



El Departamento de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana, tiene la satisfacción de presentar a ustedes el Cuaderno N° 5, continuador de la línea de publicaciones histórica de estos últimos años.

El Cuaderno de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana, mantiene su propósito central de contribuir a la discusión en la formación disciplinaria del Trabajo Social, al quehacer profesional de las y los Trabajadores Sociales y al ejercicio profesional docente.

Este Cuaderno presenta un tema que durante estos últimos meses suscita la atención en nuestro país, el de la educación. Hemos querido recoger la reflexión de la educación formal y la informal. Así, en un primer artículo “Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo” la académica Marcela Concha Toro, de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Bío-Bío, muestra el rol, perfil y espacio profesional de los/as Trabajadores/as Sociales en el área educación, específicamente en liceos y escuelas municipalizadas de cinco comunas de la provincia de Ñuble, octava Región del Bío-Bío. En el artículo “Presentes y ausentes: Los podcast en la formación profesional del Trabajo Social”, el Licenciado Marcos Chinchilla Montes, profesor de la Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica, nos entrega una experiencia de formación profesional en la que se utilizaron grabaciones en formato audio para complementar los contenidos escritos que se desarrollaban en el aula, interesándonos en la formación apoyada en recursos multimedia. Un tercer autor, el profesor Luis Gutiérrez Campo de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad

Católica del Maule, plantea la relación que se ha ido estableciendo entre la formación profesional del trabajo social y las TICs como hecho complejo en el tema Trabajo Social y tecnologías de la información y comunicación: Desafíos para la formación profesional.

La Dra. en Trabajo Social, Nélida Ramírez Naranjo, académica de nuestra Escuela de Trabajo Social, Universidad Tecnológica Metropolitana, en el ensayo “Una revisión de los factores que están desafiando a la Educación Superior: Consideraciones para la educación formal del Trabajo Social, presenta una reflexión acerca de las fuerzas externas que en general desafían y demandan por cambios en la educación universitaria y cómo éstos factores pueden afectar a la educación formal del Trabajo Social. “Yo quería conocer más mundo”: La migración infantil vista por las niñas y los niños peruanos en Santiago de Chile, es el artículo de la Trabajadora Social y Dra. en Sociología Iskra Pavez Soto, analiza sociológicamente la experiencia migratoria de las niñas y los niños peruanos y los procesos migratorios familiares contemporáneos. “Del no me acuerdo, al no olvido”. Una nueva reinterpretación de la victimización de las Jóvenes Institucionalizadas en Centros de Reforma en Andalucía, de la Dra. Rosario Pozo Gordaliza nos muestra un proceso importante en la vida de las jóvenes, como es la victimización temprana y cuasipermanente de las jóvenes que delinquen. Este artículo es fruto de la elaboración de una investigación más amplia sobre mujeres jóvenes en justicia juvenil. El Dr. en Historia, Académico del Departamento de Humanidades de la UTEM y docente de nuestra Escuela de Trabajo Social, César Cerda Albarracín

nos entrega “La historia del poder y el poder de la historia. A propósito del intento que hace una minoría social por borrar las huellas e sus horribles crímenes cometidos en el pasado”, critica y analiza de manera polémica los objetivos planteados por el Ministerio de Educación chileno, en el sentido de cambiar el concepto de “dictadura” por el de “gobierno militar”, en los programas de estudios de la enseñanza básica en el país.

Nuestros agradecimientos a las y los autores nacionales e internacionales, académicos, y profesionales, por su participación y aporte. Deseamos que para quienes los conozcan les signifique crecimiento y apoyo y para el Trabajo Social una renovada discusión y avances en la reflexión.

Julia Cerda Carvajal
Directora Departamento de Trabajo Social
Universidad Tecnológica Metropolitana

Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo

Marcela del Carmen Concha Toro

Académica Escuela de Trabajo Social Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

E-mail: maconcha@ubiobio.cl



Resumen

Este trabajo muestra el rol, perfil y espacio profesional de los/as Trabajadores/as Sociales en el área educación, específicamente en liceos y escuelas municipalizadas de cinco comunas de la provincia de Ñuble, Octava Región del Bío-Bío. Como resultados y conclusiones se destaca la multiplicidad de roles que desempeñan los/as Trabajadores/as Sociales en el ámbito educativo, y que el espacio profesional en esta área es amplio y diverso. También se releva la labor que realizan estos/as profesionales a nivel familiar y el apoyo que podrían facilitar en la elaboración e implementación de los Proyectos Educativos Institucionales. El perfil profesional de los/as Trabajadores/as Sociales en esta área se centra en el manejo de metodologías de intervención a nivel individual, familiar, grupal y comunitario, manejo de herramientas tecnológicas; elaboración y ejecución de programas y/o proyectos; poseer conocimientos en promoción y educación social, en planificación y proyectos sociales, en gestión escolar y trabajo en equipo; poseer habilidades para establecer relaciones interpersonales; tener capacidad para resolver conflictos, para comunicarse en forma oral y escrita, para trabajar en equipos multidisciplinarios, para identificar y solucionar problemas; demostrar una actitud de compromiso, responsabilidad social y consistencia ética, tolerancia a la diversidad de opinión, pro actividad y respeto a la diversidad sociocultural.

PALABRAS CLAVES: Trabajo Social, educación, rol, perfil y espacio profesional.

Abstract

The present work shows the role, the profile and the professional space of Social Workers in the Educational Field, specifically in public schools of five towns in Ñuble's Province, VIII Region of Bío-Bío.

Some results and conclusions emphasize on the variety of functions that Social Workers perform in the Educational area and also indicates that the professional space in this field is wide and diverse. It also enhances the work these professionals have to do at a familiar level and the support they could give in the production and implementation of Institutional Educational Projects.

The professional profile of Social Workers is focus on the management of interventions at an individual, familiar, group and community levels; the use of technological tools, production and implementation of programs or projects; to have knowledge in promotion and social education; in planning and social projects; in school administration and group work; to have abilities in establishing interpersonal relationships; to have the capacity to solve conflicts of oral and written communication, to work in multidisciplinary teams, to identify and solve problems, to show an attitude of commitment, social responsibility and ethic strength, tolerance to diversity of opinions and being proactive and respectful to socio-cultural diversity.

KEY WORDS: Social Work, education, role, profile and professional space.

1. Antecedentes Empíricos, Teóricos y Conceptuales

1.1 Educación y Trabajo Social

Que la educación es un fenómeno social es, a estas alturas, una idea asumida por todos aquellos que algo tienen que decir acerca de ella. Ya en sus albores la sociología se ocupaba de ello: Durkheim (1998) lo aclaraba de la siguiente manera “la educación común es función del estado social; pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es propio” (p. 18). De ahí también la importancia política de la educación: la posibilidad de establecer un determinado orden social descansa en la forma cómo los ciudadanos entienden el rol de la sociedad, de sus organizaciones y de ellos mismos dentro de este sistema de relaciones. Hablamos entonces de la construcción del espacio social, es decir, de esa realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes de una sociedad. Lo anterior sólo es posible mediante un proceso de transmisión de conceptos de persona a persona, -un proceso comunicativo según Habermas- a través del cual se van asimilando las particulares maneras de entender el mundo que cada sociedad y, por ende, cada cultura han asumido para sí (Bourdieu, 2003).

La educación es además la herramienta privilegiada de reproducción social, es decir, del mantenimiento del orden social según la más antigua tradición cultural, y en esto hay que detenerse un poco. Bourdieu (2003) explica que el espacio social u organización de la sociedad se funda en

un capital cultural, es decir en la herencia cultural -o más bien manera de ver al mundo- que ese espacio social tiene. De este modo la sociedad se organiza en torno a valores determinados que son los que en definitiva explican dicha organización. Así el espacio social deviene en espacio simbólico, es decir en un conjunto de estímulos cargados de diferente significación que, transformados en una especie de lenguaje, dan forma a las perspectivas, prioridades, ideologías e intereses de los componentes de cada grupo social; de esta manera la distribución del capital cultural permite construir un espacio social, mediante el fomento de aquellas formas particulares de entender el mundo, ayuda a reproducirlo y a mantenerlo a través del tiempo y de la historia.

La escuela -como lo reconoce Martínez (2001)- es en sí misma una formación discursiva, es decir un conjunto de prácticas discursivas que logran una cierta regularidad. Pues bien, este discurso llamado escuela junto con buscar construir un entramado conceptual racional que ordene ideológicamente la realidad social (capital cultural según Bourdieu), busca -para cumplir el itinerario que se ha impuesto a sí misma- distribuir y reproducir relaciones de poder, lo que integra a algunos agentes sociales al selecto grupo de los protagonistas de la historia y excluye a otros. Pero hay que entender lo anterior en una doble dimensión: lo mismo que puede hacer de la escuela un discurso de exclusión, la puede hacer un discurso de integración.

Como Trabajadores Sociales inmersos en esta área, deseamos que la educación sea una herramienta de integración social, es decir que pueda

desarrollar la capacidad de la persona humana de ser parte, de manera autónoma, activa y solidaria, de los procesos sociales en los que le corresponde desenvolverse. Según Magendzo (2003), la idea fundamental es que seamos capaces de participar en la formación de personas -ciudadanos- solidarios, conscientes y críticos, que seamos capaces de emprender algo nuevo, es decir, de renovar al mundo a través de actos profundamente conscientes y responsables, a la vez que transformadores. Esto es lo que Geremek (1996) entiende como cohesión social: el respeto de la dignidad del ser humano y la construcción de vínculos sociales en nombre de la solidaridad para integrarlo a los demás seres humanos y salvarlo de la exclusión y el aislamiento a los que el no saber -es decir, la ignorancia- los condena.

En relación con lo anterior, la Federación Internacional de Trabajadores/as Sociales (FITS), afirma que el medio escolar es el primero en el que se pueden detectar problemas familiares y sociales. Considera la institución escolar como uno de los pilares de prevención, ya que en ella se pueden detectar posibles anomalías antes que en otras instituciones, de forma globalizada, y que facilitaría una intervención temprana para modificar, en la medida de lo posible, la situación que está influyendo negativamente. En este medio el objetivo último de la intervención profesional es favorecer el desarrollo integral del alumno e incidir en los diferentes contextos en los que éste se desenvuelve (Roselló, 2009).

La intervención de el/la Trabajador/a Social en este ámbito no puede tener otro objetivo que el de contribuir a que el alumno, independientemente

de su pertenencia a un entorno sociofamiliar u otro, tenga las mismas oportunidades educativas que los demás, procurando que el entorno más inmediato del alumno sea lo más motivador y estimulante posible, de cara a su adaptación y rendimiento escolar, trabajando conjuntamente con las familias e implicándolas al máximo en el proceso educativo (Roselló, 2009).

1.2 Roles de el/La Trabajador/a Social en Educación

En cuanto a los roles desempeñados en el área educativa por el/la Trabajador/a Social, Díaz y Cañas, citados por Fernández y Alemán (2003), indican que el/la Trabajador/a Social es una figura que en el sector educativo se encarga de hacer de puente entre el ámbito escolar, familiar y el social, aportando de acuerdo con el proyecto educativo del Centro, elementos de conocimiento de sus alumnos y del entorno sociofamiliar.

Aunque nos sorprenda, a algunos les cuesta admitir que tenemos un papel educativo. A veces se minusvalora, por ejemplo el papel educador que puede tener una conversación con un chico en la calle o en el patio de una escuela. El/la Trabajador/a Social que está realizando esta complicada tarea aproxima servicios a los contextos vitales, donde la gente está. Si fuéramos capaces de reconocer su trabajo nos daríamos cuenta de que está aplicando tecnología social de punta. Opera en sistemas abiertos, complejos y problemáticos y les proporciona una respuesta adaptada a las necesidades y realidades donde está el chico que nos sirve de ejemplo (Hernández, González, Cívicos y Pérez, 2007).

Múltiples suelen ser los roles que desempeña el/la Trabajador/a Social en el área educativa, ya que como en todas las aristas competentes al desempeño profesional, deben adaptarse a las condiciones del medio, integrando equipos de trabajo que persiguen objetivos comunes. En este contexto Narváez y Namicela (2010) afirman que el Trabajo Social en el ámbito educativo y dentro de un equipo interdisciplinar, como es el Servicio de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional, tiene su razón de ser en la necesidad de abordar la realidad en la que se interviene desde una perspectiva globalizadora, que tenga en cuenta todos los factores y elementos que interactúan en el proceso educativo, tanto en el sistema escolar como en su relación con otros sistemas e instituciones.

El/la Trabajador/a Social, como profesional que forma parte de un equipo, tiene una aportación específica, pero su trabajo, al igual que el de los/las demás profesionales, no tiene sentido si se realiza en solitario, ya que debe coordinarse siempre estrechamente tanto con los demás profesionales del equipo como con los profesores de los centros (Narváez y Namicela, 2010).

Todo/a Trabajador/a Social dentro del campo de la educación debe ser denominado un agente educador-orientador social, incentivando la cooperación igualitaria de las partes involucradas encaminadas al mejoramiento del rendimiento del estudiante y de la comunidad educativa. Además se debe caracterizar por incentivar en el sujeto un sentimiento reflexivo de asumir soluciones viables a sus problemas, interactuando y coordinando con alumnos, docentes y padres de familia, utilizando

técnicas e instrumentos propios de la profesión (entrevistas, observación, visitas domiciliarias, entre otras). Por otra parte, según Narváez y Namicela (2010), el/la Trabajador/a Social debe asumir en forma directa el rol de investigador y al mismo tiempo de guía en la búsqueda de las causas de las situaciones conflictivas que se dan entre maestros, alumnos y padres de familia.

Por tanto, el accionar del Trabajador Social en el ámbito educativo se circunscribe a roles de educador social y popular; asesor; proveedor de recursos; informador; organizador y planificador, para apoyar la calidad y mejoramiento del proceso educativo, involucrando en esta tarea a la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, profesionales que apoyan el proceso y autoridades), a través de la orientación y ayuda a los escolares a fin de que puedan vencer obstáculos que se interpongan en su transformación psicofísica y social. También debe contribuir a la definición de su personalidad, impulsando sus intereses y aspiraciones, ideales que son atentados por la violencia simbólica que se hace presente en la interacción, método- contenido, maestro- alumno; evaluación- acreditación e interacción con los grupos de estudio (Narváez y Namicela, 2010).

1.3 Competencias y Funciones de el/la Trabajador/a Social

Las competencias genéricas de el/la Trabajador/a Social desde el mercado laboral en las diferentes áreas de intervención corresponden a los conocimientos y habilidades que están asociados al desarrollo de diversas áreas ocupacionales y ramas de la actividad productiva, es decir, son las

competencias que definen un perfil concreto para las distintas actividades del mundo del trabajo, (sectores y ramas económicas), entre las que destacan: toma de decisiones, creatividad, solución de problemas, procesamiento de información, saber aprender, gestión personal, responsabilidad, autoestima, sociabilidad, integridad y honestidad, gestión de recursos, relaciones interpersonales, gestión de la información y comprensión tecnológica.

López y Yesmit (2006) realizaron un estudio sobre las competencias genéricas de el/la Trabajador/a Social, y dentro de las más importantes se encuentran las siguientes:

- » **Autoestima:** Tiene que ver con características de la personalidad del profesional en el puesto del trabajo. Dentro del ámbito profesional del Trabajo Social una autoestima positiva facilita una mejor percepción de la realidad; posibilita una comunicación interpersonal asertiva; permite proyectar una imagen positiva de sí mismo y seguridad en las actividades que se realizan.
- » **Responsabilidad:** Hace referencia al compromiso y a un alto sentido del deber y al cumplimiento de las obligaciones en el puesto de trabajo. En este contexto el empleador refiere la importancia de la organización en el trabajo, la capacidad de realizar las funciones del cargo sin necesidad de supervisión, que se evidencie la cultura del orden, del trabajo bien hecho y de calidad.
- » **Sociabilidad:** Es quizás una de las competencias más relevantes o indispensables en el desempeño profesional del Trabajador Social en términos de saber acoplarse a cualquier equipo

de trabajo, poseer capacidad de empatía, estar seguro de su propio valor y dar crédito a los aportes de los demás.

- » **Creatividad:** Es una habilidad cada día más necesaria en la vida de las organizaciones. Lo fundamental es generar ideas, desarrollarlas y enriquecerlas. Aquí el Trabajador Social debe tratar de descubrir soluciones imaginativas a los problemas, ser recursivo, innovador y práctico, y ante todo buscar nuevas alternativas de solución, tratando de romper esquemas tradicionales.
- » **Saber aprender:** La clave de esta competencia estriba en la capacidad que tiene el profesional de adquirir y asumir nuevos conocimientos y aplicarlos en la vida laboral, por ello debe tener una actitud positiva frente a las situaciones y retos en la asimilación de nuevos conocimientos.
- » **Relaciones interpersonales:** Al igual que la sociabilidad, ésta es otra de las competencias que se podrían considerar como inherentes al desempeño profesional. Es una constante que el Trabajador Social posea la capacidad para efectuar intercambio con otras personas en una perspectiva integrativa, identificando los intereses del otro y reconociendo su legitimidad, de tal forma que se puedan mantener buenas relaciones personales.

Todas estas competencias son importantes para el perfil profesional de un/a Trabajador/a Social, y sea cual sea el área en el que se desempeñe se hace necesario que estén presentes para desarrollar un trabajo y entregar un servicio de buena calidad a los/as usuarios/as, es decir, lo expuesto con anterioridad responde a lo que los empleadores esperan que el/la Trabajador/a Social demuestre

de manera inherente en sus intervenciones, que sea un profesional con una autoestima suficiente como para poder desarrollar un buen vínculo con los sujetos de atención; que tenga la capacidad de escucha necesaria para poder desarrollar un nivel de empatía acorde con la particularidad de su cliente o usuario; que sea capaz de crear estrategias nuevas a la hora de implementar programas y/o proyectos de intervención; que logre visualizar las necesidades del entorno al cual van dirigidos los objetivos de su intervención; que sea responsable en cumplir con los compromisos contraídos con la comunidad, es decir, que cumpla con los plazos y objetivos en los períodos establecidos, entre otros muchos aspectos.

Por otro lado, según la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004), el Trabajador Social debe cumplir con seis competencias fundamentales al momento de ejercer la profesión, que son las siguientes:

1. Capacidad para trabajar y valorar de manera conjunta con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades sus necesidades y circunstancias. Esta competencia se centra en el trabajo de ayudar a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para que puedan tomar sus propias decisiones fundamentadas. Es preciso asegurar que las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades tengan información suficiente, relevante y comprensible para sus decisiones y elecciones, lo que incluye intervenciones legales en las que estén a salvo los niños y los adultos vulnerables. También se necesita información para ayudarles a considerar la

mejor forma de acción dentro del contexto de los requerimientos y obligaciones legales. La información debe proporcionarse en un formato comprensible y utilizable. La práctica competente del trabajo social ha de capacitarles para analizar, identificar, clarificar y expresar sus fortalezas, expectativas y limitaciones, y para tomar decisiones fundamentadas acerca de sus necesidades y opciones preferentes.

2. Planificar, implementar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y con otros profesionales. Trata de la respuesta a las situaciones de crisis. El trabajador social debe valorar la urgencia para la acción y responder a cualquier señal de riesgo potencial. También necesitará clarificar el uso de los poderes legales adecuados. En su plan de acción, deberá considerar a aquellos que también deben estar implicados e informados. Finalmente, deberá revisar los resultados de la acción emprendida, registrando todas las áreas de conflicto, desacuerdo y necesidades no satisfechas, capacitando a los implicados para reflexionar sobre lo ocurrido.
3. Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar sus necesidades, puntos de vista y circunstancias. Esta competencia trata de las situaciones de defensa en las que los trabajadores sociales ayudan a personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades a actuar en su propia defensa. También se refiere a su trabajo como defensores, y a la evaluación y capacitación para que las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades accedan a una defensa independiente y efectiva. Es esencial el conocimiento y la relación con los

servicios jurídicos y de defensa del ámbito local y la especialidad en que se trabaja.

4. Actuar para la resolución de las situaciones de riesgo con los sistemas cliente así como para las propias y las de los colegas de profesión. Esta competencia trata de la evaluación, respuesta y tratamiento del riesgo para personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades. El trabajador social ha de identificar y valorar la naturaleza del riesgo con y para las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades. Se necesita contrastar los derechos, responsabilidades y necesidades de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades con cualquier riesgo asociado. Esto incluirá la necesidad de promocionar el crecimiento personal, el desarrollo y la independencia contrastándolos con cualquier riesgo potencial. Es importante tener en cuenta los derechos de las personas para asumir riesgos y para contrastarlos con los intereses planteados por otros.
5. Administrar y ser responsable, con la supervisión y apoyo de la propia práctica dentro de la organización. Se trata de la administración y la responsabilidad del propio trabajo. El profesional debe demostrar su capacidad para dirigir y priorizar su trabajo, para justificar y ser responsable de la propia práctica del trabajo social. Se requiere el control y la evaluación de la eficacia de su práctica. Para esto es esencial utilizar apoyo y supervisión profesional y organizacional para mejorar y desarrollar la propia práctica.
6. Demostrar competencia profesional en el ejercicio del trabajo social. Se refiere a la investigación, evaluación y uso del conocimiento

actualizado respecto de la mejor práctica del trabajo social. Se debe proporcionar evidencia de que regularmente el trabajador social revisa y actualiza su propio conocimiento en relación a los marcos legales, políticos y procedimentales, y de que se implementan aquellos que son adecuados para la propia práctica. Para esto se deberían utilizar las tecnologías de la información y comunicación, a fin de buscar, identificar y revisar investigaciones relevantes, y actualizar los marcos legales de derechos y deberes. El trabajador social debería confiar no sólo en su propia revisión y análisis, sino también utilizar supervisión profesional y organizacional como apoyo para la propia investigación y análisis crítico. Finalmente, se debería tener capacidad de demostrar cómo se utiliza el conocimiento basado en modelos y métodos del trabajo social para desarrollar y mejorar su desempeño.

Reaccionar frente a las eventualidades en los procesos de intervención, es también mencionada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004), como una de las competencias relevantes y primordiales para el cumplimiento del perfil profesional de el/la Trabajador/a Social, dicha competencia es una combinación de elementos teóricos con recursos personales del individuo, puesto que hay características de personalidad presentes, que algunas personas las tienen más desarrolladas que otras, como por ejemplo la capacidad de reacción frente a la situación a intervenir, es decir, se trata de conocer y hacer una elección pertinente con respecto de las técnicas y/o metodologías a utilizar, lo cual es posible ir adquiriendo con la práctica, pero siempre estando consciente que se trata de

un trabajo sistemático y constante, puesto que la adquisición de destrezas en el ámbito de las habilidades sociales y todo lo referente a ello es un trabajo sostenido en el tiempo, que requiere desplegar ciertos esfuerzos para su consecución, por tanto, nos encontramos en un escenario en donde efectivamente contar con un marco de amplias teorías, respalda las intervenciones sociales y otorga la base para inmiscuirse en la realidad, no obstante, para asegurar el éxito de éstas, es necesario poner atención en aquellos aspectos actitudinales que posee el/la Trabajador/a Social al enfrentarse con las diversidad y complejas problemáticas del contexto social.

Las competencias anteriormente expuestas son atinentes a todas las áreas de intervención del Trabajo Social, incluyendo el área educativa, en donde existen una serie de funciones que los/as Trabajadores/as Sociales pueden y deben desarrollar. En este contexto, Espinoza, Mateo y De Felipe (1990), plantean que las funciones de un/a Trabajador/a Social en el campo de la Educación serían las siguientes:

- » Detectar y difundir los recursos existentes en la zona de educación.
- » Elaboración del mapa de necesidades y recursos.
- » Colaborar en la elaboración de los Proyectos Educativos de Centros, especialmente, en lo relativo a las condiciones socioculturales del entorno y los aspectos sociales y familiares de los alumnos escolarizados.
- » Contribuir a la potenciación de la acción tutorial.
- » Información y Orientación a los padres, en el

ámbito de sus funciones.

- » Detección y valoración social funcional de alumnos con necesidades educativas especiales.
- » Colaborar en la realización de adaptaciones curriculares para los alumnos que lo precisen.
- » Facilitar la información al profesor tutor en relación a los aspectos sociales y familiares de los alumnos.
- » Realización del estudio y valoración social y familiar de los alumnos.
- » Derivar y canalizar adecuadamente, según la demanda y necesidades detectadas.
- » Apoyo a las familias desestructuradas.
- » Orientación y pautas de actuación en situaciones problemáticas, individuales o grupales.
- » Colaboración en las funciones generales transdisciplinares de los equipos.

En concordancia con lo expuesto por los autores antes mencionados, Kruse (1986) señala algunas funciones que puede desempeñar un/a Trabajador/a Social en el área educativa:

- » Estudiar los factores que en cada caso producen absentismo, repetición, deserción y deficiente rendimiento escolar.
- » Servir de intermediario entre las familias, la escuela y los servicios escolares para el adecuado diagnóstico y tratamiento de las diversas formas de inadaptación escolar, así como para la orientación escolar y profesional.
- » Informar sobre el estado socioeconómico de las familias solicitantes de becas o ayudas.
- » Estudiar, con las técnicas adecuadas, los problemas socioeconómicos y culturales que faciliten la comparación de planes de actuación escolar.

- » Llevar a cabo actividades correspondientes a las “relaciones públicas” de la escuela para acreditarla y arraigarla en el contorno social.
- » Contribuir a la elevación global de la comunidad coordinando, para tal efecto, la acción de la escuela con la de otros organismos y entidades.

Por otro lado, Narváez y Namicela (2010), autoras costarricenses, hacen referencia a la realidad de las intervenciones de los/as Trabajadores/as Sociales en el ámbito educacional de ese país y afirman que dichos profesionales desarrollan las siguientes prácticas:

- » Investiga la problemática social en el ámbito familiar y escolar.
- » Programa, dirige y coordina la ejecución de programas y proyectos educativos, culturales y sociales dirigidos a maestros, padres de familia y alumnos.
- » Elabora el diagnóstico socio-económico de los alumnos para establecer la tramitación de becas.
- » Ayuda y orienta al estudiante para lograr su evolución normal en el aspecto psicológico y social.
- » Desarrolla estrategias adecuadas para la obtención de beneficios como becas y atención médica.
- » Elabora diagnósticos sociales para establecer las situaciones problemáticas del estudiante.
- » Realiza seguimiento de los casos sociales para determinar el tipo de ayuda que requiere.
- » Elabora informes sociales reservados de acuerdo a la problemática que presentan los estudiantes.

- » Trata problemas a nivel estudiantil y familiar de tipo afectivo y baja autoestima.
- » Interviene en los problemas de disciplina y rendimiento escolar que presentan los estudiantes.
- » Transfiere casos a las instituciones ejecutoras de políticas sociales (Tribunal de Menores, Centros de Salud, Comisaría de la Mujer y la Familia, entre otros) para establecer estrategias de solución frente a los casos que se presenten.
- » Promueve la participación de los integrantes del equipo interdisciplinario en la resolución de conflictos estudiantiles.

De lo anterior, se puede destacar entonces, que una de las funciones primordiales del Trabajo Social en educación tiene relación con intervenciones a nivel individual, grupal y/o comunitario, a fin de reforzar aspectos psicosociales en los estudiantes, capacitarlos en temáticas relevantes para su nivel de desarrollo, favorecer un adecuado clima de convivencia escolar, entre otros. En definitiva, la importancia de las funciones de el/la Trabajador/a Social, en el área educacional se centra en fortalecer y generar competencias en el/la educando/a que le ayuden a desenvolverse de mejor manera en la sociedad.

En el ámbito de la educación formal, el Trabajador o Trabajadora social realiza o puede llevar a cabo, naturalmente, tareas educativas. Es un adulto de referencia, que transmite determinados conocimientos, habilidades y actitudes prosociales y lo puede hacer dentro de la oferta formativa complementaria (operando sobre contenidos transversales como la salud, la igualdad de género, la tolerancia y la no violencia) o utilizando

procedimientos conversacionales, informales, en el contacto diario con los escolares y otros miembros de la comunidad educativa. Ejerce además una función de modelado, y es responsable, con otros profesionales de los centros, de la calidad de la convivencia, la preparación de los padres, entre otros aspectos. (Hernández y otros, 2007).

1.4. Modelos de Intervención/Actuación Profesional

En el ámbito educativo, Narváez y Namicela (2010) plantean que el Trabajo Social cuenta con dos modelos principales, que son:

1. Modelo de investigación-acción

La investigación-acción es un método de trabajo por el que un grupo de profesionales, conscientes de unas necesidades, ponen en práctica un proceso de cambio para satisfacer las mismas. La actuación profesional de los miembros del equipo es diferenciada, pero basando esta diferencia exclusivamente en sus distintos roles profesionales y en sus distintas áreas de competencias (...).

2. Modelo de Intervención por Programas

Este modelo debe partir de un análisis de necesidades y demandas de la comunidad educativa y, a partir de ahí, el trabajador social, como miembro integrante de un equipo interdisciplinar, elaborará, junto con el resto del equipo y tras una negociación con cada centro escolar (a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica de cada centro), un plan de actuación general que se estructurará en diferentes programas adaptados a cada contexto específico. Habrá que lograr implicar a un grupo de profesores que sean capaces de

dinamizar un determinado programa desde el propio centro, dándoles la información y formación necesaria que les capacite para poder desarrollar las diferentes actividades del programa, pero contando siempre con el asesoramiento técnico y profesional necesario por parte de uno o varios especialistas que coordinen dichas actividades.

Continuando con las autoras antes mencionadas, éstas señalan las siguientes estrategias metodológicas atinentes al Trabajo Social en educación:

- » Investigación
- » Expediente acumulativo
- » Entrevistas
- » Visitas domiciliarias
- » Seguimiento de casos especiales
- » Informes sociales
- » Estadísticas y graficación
- » Registros

Finalmente, el proceso metodológico de intervención en el ámbito educativo se fundamenta en tres momentos: la inserción, el diagnóstico y planificación los cuales adquieren sentido al dar el primer paso dentro de un escenario geográfico y social, es aquí en donde el profesional comienza su labor y debe conocer el proceso en donde se interrelacionan e interactúan los actores en función de sus necesidades (Instituto Nacional de Servicio Social, 1998).

III. Estrategia Metodológica

Este trabajo es producto de una investigación de carácter mixto, en la que se utilizó una metodología de tipo cuantitativa y cualitativa. Se seleccionaron

establecimientos educacionales municipalizados de 5 comunas de la Provincia de Ñuble, Región del Bío-Bío, según técnica de muestreo estratificado por afijación simple, lo que dio como resultado una muestra de 35 unidades educativas, en donde se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a Trabajadores/as Sociales, Jefes/as de Departamentos de Educación Municipal, Directores/as, Jefes/as de Unidades Técnico-Pedagógicas y Profesores/as de liceos y escuelas municipalizadas pertenecientes a las comunas de Chillán, Chillán Viejo, San Carlos, Portezuelo y Quillón. La información cuantitativa recopilada se tabuló, procesó y analizó en el Programa SPSS. Por otra parte, para la producción de datos cualitativos, se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada a 8 de los sujetos de estudio antes mencionados. En tanto el análisis de la información correspondió al de tipo temático.

IV. Resultados

En cuanto a los principales resultados relacionados con el rol, perfil y espacio profesional de los/as Trabajadores/as Sociales en el ámbito educativo, y que fueron obtenidos a través de la investigación, es posible decir que:

- » Las competencias genéricas más relevantes para los/as Trabajadores/as Sociales que se desempeñen en el área educacional son: el trabajo en equipo, la capacidad de gestión y coordinación con las redes sociales, el compromiso social, las habilidades de comunicación, tener seguridad en sí mismos/as y el manejo de herramientas tecnológicas.
- » Entre las competencias específicas requeridas se encuentran: la empatía, la capacidad de ge-

nerar ambientes gratos, la actitud de servicio, el trabajo de difusión y coordinación, la capacidad de ayudar a las personas al logro de satisfacciones, la capacidad de planificación y elaboración de proyectos, la capacidad de gestión, aplicar técnicas como la entrevista y métodos de intervención con individuos, familias, grupos y comunidades, así como también manejar conocimientos teóricos propios de la disciplina. También se destacan como competencias específicas importantes el uso de metodologías y métodos de intervención, principalmente a nivel familiar.

- » Las áreas o temas más importantes que pueden ser abordados por los/as Trabajadores/as Sociales en educación son: la vinculación entre familia y escuela, la convivencia escolar, el trabajo en equipo, la responsabilidad juvenil y el consumo de drogas lícitas e ilícitas.
- » La vinculación que establecen los/as encuestados/as entre lo pedagógico-educativo y lo social es principalmente en cuanto a la complementariedad que debe existir entre ambos aspectos, lo que queda demostrado en un 54.3% de las respuestas. Por otra parte, sólo un 40% indica que los establecimientos educacionales o Departamentos de Educación Municipal (DAEM) se encuentran preparados para tratar materias o problemáticas de tipo social, las que abordan principalmente a través de equipos multidisciplinarios (22.9%) y con profesionales idóneos (8.6%). En cuanto a los motivos por los cuales no se encuentran preparados para abordar estas problemáticas mencionan la ausencia de profesionales capacitados en materia social (22.9%) y la carencia de recursos financieros para la contratación de estos profesionales (17.1%).

» En cuanto a las expectativas que tienen otros profesionales respecto al rol y funciones que el/la Trabajador/a Social debiera desarrollar en el área educativa se destaca el rol formador, gestor de redes sociales, administrativo, investigador, capacitador, líder (especialmente en Educación Especial), planificador, mediador, orientador coordinador, animador y promotor (estos últimos 5 roles son reconocidos tanto por Trabajadores/as Sociales como por los demás sujetos de estudio). Y en cuanto a las funciones requeridas, se encuentran: la función de protección social, preventiva, educativa, administrativa, planificadora, organizadora, de coordinación y de apoyo.

Finalmente, se puede decir que son múltiples los roles que pueden desempeñar los/as Trabajadores/as Sociales en el ámbito educativo y que el espacio profesional en esta área es amplio y diverso, pero aún no ha sido abordado en plenitud por nuestra disciplina. En este espacio se le atribuye gran importancia a la labor que realizan los/as Trabajadores/as Sociales a nivel familiar y se resalta el apoyo que podrían prestar en la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional de los diversos Establecimientos Educativos de la Provincia. Es un espacio laboral en el cual se requiere de Trabajadores/as Sociales que realicen actividades de orientación familiar, elaboración y ejecución de programas y/o proyectos; que posean conocimientos en promoción y educación social, planificación y proyectos sociales, gestión escolar, trabajo en equipo y en todo aquello relacionado con el sistema educacional; que tengan habilidades para establecer relaciones interpersonales, capacidad

para resolver conflictos, capacidad para comunicarse a través del lenguaje oral y escrito, capacidad para trabajar con equipos multidisciplinarios, capacidad para identificar y solucionar problemas; que demuestren una actitud de compromiso y consistencia ética, tolerancia a la diferencia de opiniones, proactividad y respeto a la diversidad sociocultural. Por tanto, a modo de síntesis algunas características del perfil profesional que se requieren de el/la Trabajador/a Social en esta área son el manejo de herramientas tecnológicas, compromiso y responsabilidad social, manejo de metodologías de intervención a nivel individual, familiar, grupal y comunitario.

V. Discusión y Conclusiones

Exclusión e integración son dos potencialidades presentes en el quehacer pedagógico, productos ambos del proceso de aprendizaje en los que toda persona se embarca al ser parte de un grupo social. Esto, que es también obra eminentemente humana, nos hace cuestionar el sentido que como macroestructura social o como iniciativa individual debemos otorgarle a nuestra acción educativa. Esta tarea toma mayor vigencia cuando asumimos que lo que queremos de la educación es justamente que sea una herramienta de integración social, es decir que pueda desarrollar la capacidad de la persona humana de ser parte, de manera autónoma, activa y solidaria, de los procesos sociales en los que le corresponde desenvolverse.

El Trabajo Social como profesión y disciplina de las ciencias sociales promueve el cambio en la sociedad, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento de la libertad de las

personas para un desarrollo humano integral. Mediante la investigación y la utilización de teorías sociales, el Trabajo Social interviene en los sectores en los que las personas interactúan con su entorno. Su labor se orienta al desarrollo integral del país, a la participación en el análisis, elaboración y gestión de políticas, programas y proyectos sociales, gestionando recursos humanos e interviniendo en problemáticas del ámbito psicosocial a nivel individual, familiar, grupal y comunitario (mediación, terapia y otros). En este sentido y considerando lo anterior, se hace imprescindible que el Trabajo Social en conjunto con otras disciplinas y actores de la comunidad educativa actúe e intervenga en el sistema educativo, puesto que la calidad de la educación y la compensación de las desigualdades se ven reforzadas y favorecidas con su intervención.

No es una novedad que los/as Trabajadores/as Sociales se encuentren insertos/as en diversas áreas de la esfera social en donde el ser humano interactúa y se desarrolla como tal, siendo una de ellas el área educativa, ámbito de intervención poco conocido y que ha sido abordado paulatinamente por el Trabajo Social en los últimos años, pues se trata de un espacio donde los individuos intercambian información, comparten experiencias de vida y deben ser vistos desde una perspectiva integral, globalizada y sistémica. Este cambio de paradigma implica comprender a los sujetos en y desde su realidad, haciendo también partícipe a su entorno social directo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se encuentren inmersos/as. Es así como en la actualidad, la demanda e inserción de profesionales de nuestra disciplina en dicho espacio laboral ha aumentado

considerablemente, debiendo éstos aproximarse desde su especificidad, evolucionar y adaptarse a través del tiempo al ámbito educacional.

No cabe duda entonces que, los principios, fines y objeto de la educación concuerdan plenamente con los del Trabajo Social, principalmente en el sentido de promover y desarrollar al máximo las potencialidades de los sujetos que interactúan y se encuentran insertas en un contexto educativo muchas veces marcado por la desigualdad, la exclusión y la vulnerabilidad social.

Por otro lado, las reformas educacionales han traído consigo cambios de paradigmas a nivel social, no porque hasta el momento hayan significado una revolución en términos educacionales, sino porque llevan aparejadas concepciones de persona, de sociedad y de mundo distintas de las que nutrieron a la actividad educativa hasta antes de su aparición. Esto hace que para el Trabajo Social sea imprescindible romper con estrategias tradicionales e incorporar intervenciones y/o acciones profesionales alternativas, que apunten al cambio desde la investigación, la sistematización y la observación empírica de la realidad, que permitan superar las especulacionesseudocientíficas que existen hasta el momento en la disciplina del Trabajo Social. Por tanto, hoy en día existen muchos retos a nivel educacional como son la equidad en el acceso, la igualdad de oportunidades, la cohesión social, la excelencia educativa, entre otros, que desafían e interpelan a nuestra disciplina a hacer de la educación una de las mayores riquezas y recursos que puede tener un país y sus ciudadanos/as.

En este contexto, los/as Trabajadores/as Sociales

deben ser agentes de cambio comprometidos/as e involucrados/as con el futuro de las personas, en especial de aquellas más frágiles, vulnerables y silenciadas. Realizar desde su especificidad y a través de diversas acciones, importantes aportes al área educacional y en particular a la Gestión Educativa de los Establecimientos Educativos en los ámbitos de liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión de la convivencia, a fin de lograr aprendizajes significativos y de calidad en el alumnado. Desde este punto de vista, el ámbito educativo paulatinamente ha dejado de ser un área vinculada netamente a lo pedagógico, sino que también se ha ido abriendo a otras disciplinas, como lo es el Trabajo Social y la Psicología, entre otras, lo que ha permitido abordar la complejidad de las problemáticas educativas a través de equipos de trabajo multi e interdisciplinarios.

Hoy en día, los/as estudiantes reciben información de los diversos contextos en los que desenvuelven e interactúan cotidianamente, siendo a través de dichas interacciones en donde se van conformando como seres sociales y configurando sus propios criterios y pautas de comportamiento, lo que les permite integrarse y poder ser parte de la sociedad. En relación a esto, no es desconocido que la conducta que presentan los/as estudiantes en el contexto educativo, es adquirida tanto por lo que aprenden en sus familias como en el contexto social en el cual se desarrollan, por tanto, los/as docentes y profesionales encargados de la formación académica de los/as educandos/as, sin duda requieren la colaboración de otras profesiones y disciplinas, entre ellas, el Trabajo Social, para abordar la complejidad de los factores de riesgo psicosociales que pudieran interferir en el proce-

so de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo íntegro de los/as niños/as y jóvenes.

En este mismo sentido y según la nueva mirada educativa no son sólo los/as estudiantes quienes deben estar vinculados/as y asistir a las Unidades Educativas, sino que también lo debe hacer el grupo familiar y/o adultos responsables, a fin de involucrar a todos los integrantes de la familia en el proceso educativo; fortalecer la importancia de la educación como un motor de cambio y movilidad social que permite romper con el círculo de la pobreza; y adquirir además la responsabilidad que les compete como sistema formador en el logro de los resultados de aprendizaje de sus pupilos/as. Bajo este escenario se hace imprescindible contar con Trabajadores/as Sociales que intervengan en el ámbito educativo, esto a fin de complementar el trabajo que realizan otros profesionales de la educación, tarea que no ha sido fácil sino más bien compleja, al ser principalmente en nuestro país, un espacio laboral poco tradicional, amplio y por ende poco delimitado en cuanto al rol, funciones, actividades, metodologías y competencias que se deben desempeñar para lograr dar respuesta de manera eficiente, eficaz y oportuna a la diversidad de problemáticas presentes en la comunidad educativa en general.

VI. Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y acreditación. (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social. España. 107-113.
- Bourdieu, P. (2003). Capital cultural, escuela y espacio social. Bs. Aires, Argentina. Siglo veintiuno editores.

Durkheim, E. (1998). Educación y pedagogía. Ensayos y controversias. Bs. Aires, Argentina Editorial Losada.

Espinoza, A., Mateo, H. & De Felipe, J. (1990). El Trabajo Social en Educación. Revista de Servicios Sociales y Política Social. N°20. 68-75.

Fernández, T. & Alemán, C. (2003). Introducción al Trabajo Social. Madrid. Editorial Alianza.

Geremek, B. (1996). La educación encierra un tesoro. Editor Jacques Delors.

Hernández, M., González, A., Cívicos, A., & Pérez, B. (2007). Análisis de las funciones del Trabajo Social en el campo educativo. Extraído el 15 de marzo de 2012 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002450>.

Instituto Nacional de Servicio Social (1998). Trabajadoras Sociales, su papel y cometido. Madrid. Editorial Nancea, S.A.

Kruse, H. (1986). Servicio Social y Educación. Buenos Aires, Editorial Hvmánitas.

López, E. & Yesmit, M. (2006). Competencias laborales del Trabajador Social vistas desde el mercado laboral. Colombia, Editorial Tabula Ras.

Magendzo, A. (2003). Formación ciudadana, un tema controvertido de la educación. Extraído el 15 de marzo de 2012 desde <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=76484>.

Martínez, J. (2001). Arqueología del concepto de compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Volumen 3, N° 1, Valencia, España. Extraído el 15 de marzo de 2012 desde <http://www.redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-bonafe.html>.

Narváez, E. & Namicela, S. (2010). Trabajo social en el ámbito de la Educación. Extraído el 15 de marzo

de 2012 desde <http://www.unl.edu.ec/juridica/wp-content/uploads/2010/03/Módulo-5-Trabajo-Social-en-el-Ámbito-Educativo-2011-12.pdf>

Roselló, E. (2009). Reflexiones sobre la intervención del Trabajador Social en el contexto educativo. Extraído el 15 de marzo de 2012 desde <http://www.docstoc.com/docs/20847919/REFLEXIONES-SOBRE-LA-INTERVENCION-C3%93N-DEL-TRABAJADOR-EDUCATIVO>.

Presentes y ausentes: Los Podcast en la Formación Profesional del Trabajo Social

Lic. Marcos Chinchilla Montes

Licenciado en Trabajo Social, Maestrando en Ciencias Políticas, Universidad de Costa Rica. Profesor de la Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica. Integrante de la Dirección Ejecutiva de la Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social, gestión 2009-2012. Correo-e marcos.chinchilla@ucr.ac.cr



Resumen

El documento analiza una experiencia de formación profesional en la que se utilizaron grabaciones en formato audio para complementar los contenidos escritos que se desarrollaban en el aula. Plantea un breve bosquejo histórico de cómo llegaron estos materiales educativos a la formación en Trabajo Social. Luego de algunas consideraciones metodológicas, describe la experiencia en tres momentos y, derivado de ello, propone algunas conclusiones que permiten comprender mejor los alcances, limitaciones y acciones correctivas que se deben de tomar en cuenta en usos futuros de estos recursos multimedia en la formación académica.

Palabras Claves: Trabajo Social - formación profesional - enseñanza - educación - podcast

Abstract

The paper analyzes a experience of professional training which used audio recordings to supplement the written content that developed in the classroom. Presents a brief historical sketch of how they got these educational materials for training in Social Work. After some methodological considerations, describes the experience in three times and, proposed some conclusions might help understand better the scope, limitations and corrective actions should be taken into account in future uses of these media resources in academic training.

Key Words: Professional training - teaching - education - podcast

1. Un poco de historia

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica da sus primeros pasos en la red Internet a mediados del año 1995, cuando en el marco del XV Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social -realizado en Guatemala- presenta una propuesta para conformar una red de profesionales, estudiantes y docentes de Trabajo Social que les permitiera comunicarse entre ellos e intercambiar información por medio del correo electrónico.

De ese encuentro que convocó a más de 1000 personas, surgió la primera red de profesionales en Trabajo Social de la que se tenga conocimiento en América Latina, e inicialmente integró a 3 profesionales: uno brasileño, uno colombiano y otro costarricense¹. Después de 15 años -2010- contaba con más de 5500 suscriptoras distribuidas mayoritariamente en Latinoamérica, a las cuales mes a mes se les envía información profesional que les permite tener conocimiento de congresos, libros, publicaciones, y un artículo de fondo que da cuenta del desarrollo de la profesión en América Latina.

De forma paralela al boletín, desde ese mismo año se desarrolló un sitio web (www.ts.ucr.ac.cr) con información diversa sobre la profesión, acumulando para finales del año 2010, más de 3300 documentos en texto completo -de acceso gratuito-, así como cerca de 60 grabaciones en audio

-también conocidos como podcast- que recogen discusiones profesionales de gran relevancia en términos de formación y actualización continua.

Las grabaciones se corresponden particularmente a conferencias magistrales impartidas por profesionales de gran trayectoria académica, y de reconocida solidez teórica y política de América Latina. En principio, estas grabaciones se utilizaron como una forma de socializar entre la comunidad latinoamericana de trabajadores sociales, las discusiones más relevantes que se estaban dando en los eventos internacionales, y a las cuales sólo podían acceder una limitada cantidad de profesionales y estudiantes que tenían las condiciones para participar de esos eventos. Dicho sea de paso, la cobertura y divulgación en audio de los contenidos de los eventos internacionales de Trabajo Social, genera importantes “picos” de visitas al sitio web cuando se informa que se están cargando las conferencias en el portal; lo que demuestra el interés de profesionales y estudiantes por aprovechar estos recursos como una forma de mantenerse actualizado sobre los debates teóricos y prácticos que se dan en la región.

El ejercicio de la docencia en la formación profesional del Trabajo Social se ha visto enriquecido en los últimos años con la utilización de recursos multimedia y videos, herramientas que además de facilitar la construcción y transmisión de conocimientos, generan entornos agradables, novedosos y estimulantes para la población estudiantil. Junto a estas “nuevas” herramientas, conviven las lecciones magistrales,² las lecciones partici-

¹ Precisamente el autor del presente artículo fue una de las tres personas que conformaron esa red, y el proponente de la iniciativa.

² En algunos casos las lecciones magistrales utili-

pativas, los talleres, los ejercicios prácticos, y la visita de especialistas, sean o no profesionales de Trabajo Social.

En el caso de la visita de especialistas, estas siempre ha resultado de gran relevancia para la formación profesional en la medida que implican la posibilidad de acercar a la población estudiantil a conocimientos que no siempre maneja el docente; sea porque no ha desarrollado investigaciones o publicaciones en ese campo, o por la experiencia acumulada por la persona visitante en un campo específico del conocimiento o la práctica profesional. Para el caso que se revisa en este artículo, la visita de especialistas es aún más relevante pues en la Escuela de Trabajo Social se recurre con relativa frecuencia a la participación de:

- » especialistas y profesionales nacionales en ejercicio, lo que permite tender puentes entre las discusiones universitarias y las laborales, no siempre en sintonía y más bien en condición de colisión dadas sus diametrales realidades.
- » personal docente pensionado, con conocimientos y reflexiones que aún mantienen vigencia, y que suponen una valiosa veta histórica para comprender el movimiento de la realidad profesional
- » docentes internacionales, sus conocimientos so-

zan los recursos multimedia como una forma de hacer más digerible la clase. Pero en el fondo es una dosis de lo mismo pero con un ropaje novedoso: el o la docente exponiendo los mismos contenidos pero con un apoyo visual. No implica una participación activa del/la estudiante en la construcción de conocimientos; y menos un posicionamiento crítico ante esos conocimientos y la realidad social que circumscribe los contenidos del curso.

bre la realidad en que se desarrolla la profesión en su país y en otros países de latinoamericana, permite una ampliación de las concepciones de las y los estudiantes nacionales así como de las y los docentes. Por otra parte, estos docentes en algunos casos son autores que se revisan en el curso, lo que permite un acercamiento de primera mano con el autor y sus concepciones y conocimientos teóricos.

Recurrir a especialistas con esas cualidades permite un acercamiento a experiencias profesionales y conocimientos que no siempre pueden desarrollarse en la dinámica del curso por las razones ya apuntadas en líneas arriba.

2. Ampliando caminos

La experiencia que se analiza se desarrolló en el marco del curso TS-2017, “Teoría y Métodos del Trabajo Social II. Análisis histórico de los fundamentos ontológicos y teórico-metodológicos del Trabajo Social”³, que imparte el autor del presente documento desde el año 2009. Es un curso que en lo fundamental viene a recoger los debates académicos que sobre el tema de la metodología profesional han desarrollado trabajadores sociales brasileños desde la filosofía y ontología marxista.

La bibliografía que se utiliza en el curso se caracteriza por su densidad teórica, por un posiciona-

3 Curso de segundo año del programa de formación de Bachillerato y Licenciatura de la Escuela de Trabajo Social, Sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica.

miento crítico de cuño materialista, características que requieren que el docente deba reforzar en las y los estudiantes el esfuerzo por comprender los textos dado que no siempre resultan de fácil comprensión.

Desde esa preocupación, en el mismo año 2009 se impulsó la intención no solo de leer a autores claves, sino también de poder tenerlos presentes en el aula de forma “virtual” por medio de conferencias que habían sido registradas en formato audio. Presentes y ausentes al mismo tiempo, aprovechando su expertis profesional, con la particularidad de que en sus intervenciones académicas hacían más digeribles los planteamientos teóricos que habían desarrollado en libros y revistas.

El análisis de la experiencia partió de la siguiente situación de aprendizaje que en lo fundamental pretendía revisar la pertinencia de utilizar recursos digitales en la formación profesional:

La utilización de recursos multimedia para fortalecer la formación, apropiación y construcción de conocimientos en el campo de las discusiones sobre metodología.

Esta situación de aprendizaje de entrada sugiere un posicionamiento político que se expresa en la *construcción y apropiación* y de conocimientos por parte de las y los estudiantes. El autor no comulga con un posicionamiento bancario de la educación que supone una lógica donde lo relevante es transmitir conocimientos por parte del docente, esperando la llana repetición de esos contenidos por parte del estudiantado; todo lo contrario, opta por

una educación liberadora (Freire, 1986) y por qué no, alternativa (Ordoñez, 2011), capaz de generar pensamiento crítico, autonomía, construcción de ciudadanía y empoderamiento político.

La apuesta es por una educación constructivista, la cual supone que:

el conocimiento no es una copia de lo real como piensa el realismo ingenuo tampoco es una pura invención creativa (...) El conocimiento, así como la comunicación y los criterios éticos, son construcciones análogas a las de la geometría o del álgebra. Esto significa que a partir de la acción sobre los objetos y con los otros sujetos, se efectúan combinaciones de relaciones que permiten aprender inteligentemente y tomar conciencia de las operaciones. (Londoño, 2008, p. 76).

La opción teleológica del autor del presente artículo supone entonces un proceso de construcción, reflexión, crítica y apropiación del conocimiento con la intencionalidad de que este genere pensamiento crítico en el estudiantado, debate, reflexión, pero ante todo, la articulación del conocimiento con la posibilidad de construir poder y ciudadanía en el marco de un proyecto societal inclusivo, justo, solidario y emancipador. Construir conocimiento no se limitará a una práctica pedagógica, es ante todo una praxis transformadora que entiende al ser humano como constructor de la realidad social. Este posicionamiento hace referencia a una perspectiva educativa y ético política.

En el plano metodológico, la experiencia se implementó con un grupo de 25 estudiantes de

Trabajo Social de segundo año de carrera, mayoritariamente compuesto por mujeres. Puesto que la revisión de los podcast se implementó como una estrategia didáctica novedosa, se consideró que no era pertinente informarle a las estudiantes de esa intencionalidad, ello con la intención de no afectar los resultados, fuera con actitudes positivas o negativas sobredimensionadas por parte de éstas. En ese sentido, la estrategia didáctica fue planificada de forma tan “natural” como las otras estrategias de aprendizaje que ya se habían organizado para desarrollar el curso.

Todas las lecciones se impartieron por las tardes, de las 13:00 a las 15:50 horas, aspecto que es importante aclarar por cuanto a esa hora y luego del espacio para el almuerzo, por lo general se presenta un cierto nivel de aletargamiento y falta de atención de las estudiantes.

Tres pretensiones guiaron la utilización de estos materiales:

- » Que los contenidos multimedia complementaran la formación profesional y que no se constituyeran en la columna vertebral de la enseñanza.
- » Estimular procesos de formación, reflexión y debate en torno a los contenidos, enfatizando en generar un conocimiento crítico sobre la realidad social.
- » Organizar experiencias de formación atractivas y diversas para las estudiantes que permitieran mantener y aumentar el interés por los contenidos y objetivos del curso a lo largo de sus cuatro meses de desarrollo.

La experiencia se organizó sobre la base de tres

momentos que permitieron operacionalizar la situación de aprendizaje:

a. En la dinámica preestablecida del curso se propuso introducir tres podcast en momentos diferentes y con contenidos diferentes, pero siempre complementando lecturas y autores de la antología. La primera sesión se implementó en el mes de setiembre del 2010, y consistió en que el grupo de estudiantes escuchara la grabación, posteriormente se pasaría a realizar un trabajo de reflexión que recuperara los contenidos de la grabación y de las lecturas. Los resultados de la sesión alimentaron la segunda sesión (octubre), y las dos en su conjunto enriquecieron la tercera sesión (noviembre). Los tres podcast utilizados fueron:

- » Lorena Molina (Costa Rica). Fundamentos teóricos-metodológicos en debate: de “la intención de ruptura” al Trabajo Social Crítico. <http://www.ts.ucr.ac.cr/audio-video/ets-2009-audio-01-molina.wma>
- » Yolanda Guerra (Brasil). La instrumentalidad del Trabajo Social. <http://www.ts.ucr.ac.cr/audio-video/ets-2005-audio-guerra-02.wma>
- » Carlos Montaña (Brasil). Trabajo Social, teoría y práctica profesional. <http://www.ts.ucr.ac.cr/audio-video/ets-2009-audio-27-montano.wma>

b. El segundo momento lo constituyó la escucha de los podcast. Este implicó elaborar una primera versión de la tabla # 1 con la intención de ir registrando información que facilitara la reflexión sobre el desarrollo del proceso, así como tomar algunas decisiones relativas a la utilidad que habían tenido los podcast y si era necesario introducir cambios en el camino.

Este fue un momento relevante en la medida que permitió ir revisando con detalle reacciones, posiciones y construcciones de las estudiantes a partir de los contenidos multimedia, procurando que el aporte de los autores no fuera asumido como la palabra final o una verdad absoluta, sino que siempre debía generarse un proceso de crítica, cuestionamiento, comprensión de la realidad social, identificación de los condicionantes nacionales e internacionales que contextualizaban cada experiencia. En suma, profundizar una apuesta pedagógica signada por el constructivismo.

c. La reflexión y evaluación de la situación de aprendizaje fue el tercer momento, y en este se incluye también la elaboración del presente artículo. Es un momento de síntesis comprensiva, de revisión crítica de los alcances y limitaciones, de las modificaciones que deben introducirse en una experiencia de esta naturaleza. Aunque la experiencia es de utilidad para replicarla con el mismo curso, siempre será necesario revisarla a la luz de las nuevas condiciones que particularizan cada experiencia académica.

3. Los podscats en la formación profesional

En las revistas y sitios web especializados en educación cada vez es más frecuente identificar discusiones relacionadas con el aprovechamiento de los recursos informáticos en los procesos de formación. Desde el sexting (Mejivar, 2010) o la educación en línea (Alvarez, 2010), el mundo virtual (sea la realidad virtual o la realidad total) adquiere mayor relevancia como medio para apoyar los procesos de formación. Si bien esto no nos re-

sulta nuevo (ya en 1998, Chinchilla había delineado algunos escenarios en esa materia), la novedad radica en el hecho de que cada nueva aplicación y desarrollo puede tener una utilidad en materia de formación, aprendizaje y construcción de conocimiento. En ese sentido, parece que el límite es la creatividad y el grado de accesibilidad a la red y sus recursos, y que en el futuro contaremos con más y mejores condiciones para aprovecharlas en materia de formación profesional.

En términos generales las estudiantes acogieron los podcast de manera positiva, especialmente porque no se limitaban a escuchar las grabaciones sin generar un debate académico de fondo; recuérdese que tenían la intención de que estos contenidos complementaran el proceso de formación y que no sustituyeran ni las lecturas, ni la intervención docente; ni mucho menos, el debate y posicionamiento académico de los actores involucrados. Las limitaciones también estuvieron presentes en el proceso, y permitieron progresivamente tomar decisiones para reorientar el proceso y trazar algunas reflexiones sobre las potencialidades de esta herramienta en la formación académica. En la siguiente tabla se resume parte de ese proceso con algunas dimensiones claves que fueron analizadas, lo que no excluye la posibilidad de integrar otras dimensiones emergentes que pueden ampliar el análisis.

Podcast	Lorena Molina	Yolanda Guerra	Carlos Montaña
Nivel de complejidad teórica	Mediana	Alta	Regular
Idioma	Español	Portugués - Español	Español
Duración	1.13 horas	1.11 horas	0.45 horas
Momento del semestre	Setiembre	Octubre	Noviembre
Procedimiento	Se escuchó sin pausas la intervención, al final se desarrolló una discusión sobre los contenidos previa guía que el docente había elaborado.	La mitad de la intervención se escuchó en clase, al inicio se le solicitó a un grupo de estudiantes realizar comentarios. La otra mitad de la intervención se solicitó se escuchara de forma asincrónica. Debía realizarse una discusión en clase con la siguiente intervención, no se definieron estudiantes responsables para iniciar y orientar el debate.	La intervención fue dividida en dos segmentos, cada uno de aproximadamente 20 minutos. Con anticipación se le solicitó a un grupo de estudiantes comentarios y reflexiones sobre los contenidos de cada segmento. Toda la intervención se escuchó en clase.
Reacción estudiantil	Las estudiantes se mostraron cansadas y dispersas. Si bien prestaron atención, no fue la inicialmente esperada por el docente. No todo el grupo participó en el debate. Se presume que esto se explica porque se realizó inmediatamente después del almuerzo, momento en que se genera cansancio. La extensión de la grabación y escucharla en su totalidad sin actividades intermedias pudo también haber aumentado el nivel de cansancio.	Resultó exitoso solicitar comentarios a un grupo de estudiantes pues dinamizó la actividad, las estudiantes no eran sólo receptoras, sino que tenían que escuchar con atención para así preparar sus comentarios. Aún así, se mostraron cansadas y aletargadas en la primera parte de la actividad (sincrónica). Destaca el hecho de que ninguna estudiante escuchó la segunda parte de la actividad, razón por la cual el docente desarrolló los conocimientos en el aula. Las estudiantes entregan la lectura correspondiente; si bien no lo mencionan así, la existencia de dos productos (uno sin nota y el otro con nota) parece haberlas obligado a priorizar en función de sus responsabilidades académicas y el nivel de estrés que ello genera.	Las estudiantes tuvieron una mejor disposición a escuchar la grabación. El debate y participación aumentó de forma sustantiva. El cansancio fue menor y en general se mostraron más satisfechas con la actividad.

<i>Podcast</i>	<i>Lorena Molina</i>	<i>Yolanda Guerra</i>	<i>Carlos Montaña</i>
Construcción de conocimiento	Dada la forma como se organizó la actividad para el estudiantado fue un tanto más complejo, se requirió de una mayor intervención docente al final de la discusión para no perder la posibilidad de avanzar en esa intención.	Se avanza en el proceso por medio de la problematización temática y la identificación y articulación de elementos claves. Sin embargo, se denota que la responsabilidad fundamental cae en el docente pues las estudiantes tuvieron limitaciones para asumir esa responsabilidad por su cuenta. Hay un necesario proceso de organización y tematización que debe impulsar el docente.	Con este podcast además de recurrir a la problematización y articulación de elementos claves, se introdujo el trabajo colaborativo en subgrupos, procurando dar respuesta a situaciones ficticias (simulaciones) en que los conocimientos debían organizarse y pensarse en función de las situaciones que debían resolverse. Si bien la responsabilidad docente en materia de organización y tematización estuvo presente, se hizo evidente que las estudiantes asumieron con mayor vigor ese esfuerzo, en la medida que respondía a una tarea colaborativa.
Papel docente	» Elaborar una guía de temas claves sobre los cuales reflexionar. » Estimular la reflexión sobre los contenidos mediante preguntas y comentarios. » Trabajar conocimientos claves que las estudiantes no hayan recogido o profundizar sobre ellos.	» Elaborar guía de elementos claves sobre los cuales reflexionar. » Conformar grupos de estudiantes que organicen el debate. » Estimular la reflexión sobre los contenidos. » Recuperar conocimientos claves que las estudiantes no hayan tomado en cuenta o profundizar sobre ellos.	» Organizar con más detalle la intervención en términos de dividirla en segmentos y asignar responsabilidades estudiantiles para organizar el debate. » Elaborar guía de elementos claves sobre los cuales reflexionar. » Estimular la reflexión sobre los contenidos. » Trabajar conocimientos claves que las estudiantes no hayan recogido o profundizar sobre ellos. » Organizar discusiones a lo interno de cada subgrupo.

Podcast	Lorena Molina	Yolanda Guerra	Carlos Montaña
Propuesta de acciones correctivas	» Brindar un espacio de descanso y relajación antes de iniciar la clase. » Escuchar el podcast en segmentos, y asignar estudiantes para que reflexionen sobre sus contenidos. » Entregar guía con preguntas y comentarios antes de escuchar el podcast.	» Brindar un espacio de descanso y relajación antes de iniciar la clase. » No asignar la escucha de podcast fuera de lecciones, o si se asigna, no dejar una segunda tarea. » Si el podcast se asigna para escucharlo de forma asincrónica es prudente solicitar un resumen de los contenidos y que sea evaluado por el docente.	» Brindar un espacio de descanso y relajación antes de iniciar la clase. » Solicitar un resumen o mapa conceptual derivado de la escucha del podcast. » Incorporar imágenes en una presentación multimedia para aumentar el nivel de atención.

Tal y como se indicó en la página cuatro ¹, por una decisión metodológica a las estudiantes no se les mencionó que se estaba implementando una estrategia de enseñanza innovadora, se temía que esto pudiera afectar los resultados de la experiencia. En ese sentido, la percepción de las estudiantes sobre la pertinencia del recurso en su formación profesional, no se incluye en la presente reflexión; pero como se mencionó al inicio de esta sección, se percibió en términos generales una actitud positiva por parte de las estudiantes en cada una de las tres actividades en términos de aceptación de la actividad, participación, y discusión y ampliación de conocimientos.

Con altibajos cada vez menores según se iba avanzando en el desarrollo del curso, desde la perspectiva docente los resultados de la experiencia se valoran como valiosos y aleccionadores, brindando insumos que permiten afirmar la pertinencia de ese recurso en la formación profesional, pero igualmente estableciendo medidas correcti-

vas sobre la marcha que permitieron ir puliendo la utilización de los podcast en cada una de las sesiones.

La utilización este recurso no puede dejar de comprenderse en el contexto integral del curso, esto significa que el esfuerzo de planificación y evaluación del curso debe responder a la totalidad del mismo, y no solo a las sesiones en que se utilizan los podcast. Desde esa perspectiva, ese y otros recursos deben comprenderse en una lógica de complementariedad, en la que de forma progresiva el docente introduce acciones, discusiones y responsabilidades que finalmente le permiten al estudiantado acercarse y construir conocimientos, generando una actitud crítica ante la realidad y la teoría social. En la experiencia que se analiza, resultó de gran utilidad confrontar los aportes teóricos de los autores, con manifestaciones cotidianas de la sociedad costarricense e internacional, construyendo puentes en los que se establecían relaciones entre la teoría y la práctica profesional, identificando las fortalezas para explicarla, pero igualmente destacando limitaciones. Esa tarea requirió de una planificación cuidadosa por parte del docente para identificar

¹ Si el artículo se aprobara para publicación y el tamaño de edición de la hoja cambiara, debe revisarse que efectivamente la referencia se mantenga en esa página.

esas manifestaciones y que tuvieran el necesario nivel de coherencia con las discusiones que se desarrollaban en clase.

Partiendo de los principios de complementariedad en el uso de recursos y progresividad en la construcción de conocimientos, se recomienda que la utilización de este tipo de recursos no se haga de forma excesiva como para “delegar” en ellos toda la posibilidad de generar conocimiento y debate académico. Las estudiantes deben acercarse a las posibilidades explicativas que brinda la teoría, especialmente a la que ofrecen los textos donde las y los autores tienen la posibilidad para profundizar en temas que por lo general no pueden desarrollar en una intervención de 40 o 60 minutos. Siempre será necesario ensayar formas que permitan no solo acercarse al conocimiento, sino también ampliarlo, debatirlo, construirlo y reconstruirlo desde una perspectiva crítica.

Mención aparte requiere el trabajo colaborativo al que se recurrió en la experiencia de aprendizaje, utilizado este dentro de una estrategia constructivista. Precisamente cuando se empleó el trabajo colaborativo para desarrollar los contenidos de los podcast, se identificó no solo un mayor nivel de reflexión colectiva, sino que al requerir de un espacio para generar trabajo grupal, al interior de cada subgrupo se profundizaron las relaciones personales, el compartir responsabilidades, facilitar las discusiones, establecer interrogantes, buscar respuestas a esas interrogantes, plantear conclusiones, complementar ideas, e incluso, registrar las principales discusiones para socializarlas con el resto del grupo. A esto se suma la resolución de situaciones, o en su defecto,

simulaciones, en las cuales cada subgrupo debía construir alternativas de intervención profesional a partir de la teoría, de los aportes de los autores, y de la problematización que había realizado cada subgrupo, alcanzándose niveles satisfactorios en la resolución de problemas y en el debate académico.

Recurrir al trabajo colaborativo y a las simulaciones -y en lo particular a la respuesta que se percibió por parte de las estudiantes- se enmarcó dentro de un esfuerzo evaluativo que permitiera conocer la pertinencia de la forma como se estaba utilizando el recurso multimedial y particularmente, los efectos que ello tenía en las estudiantes en materia de autonomía, de posicionamiento personal y grupal, de problematización de conocimientos, y de definición personal ante la realidad social que circunscribe su formación y su futura intervención profesional. Sobre el particular, Camacho plantea:

En la evaluación constructivista lo relevante no estará, por lo tanto, sólo en los resultados obtenidos con la acción pedagógica sino en los procesos cognitivos y socio-afectivos, que el estudiante debe desarrollar para lograr estos resultados. Se debe recordar que lo más relevante en este enfoque constructivista es que el aprendizaje debe permitir al educando cambios hacia un individuo autónomo, creativo y con gran capacidad para tomar decisiones acertadas para resolver diversos tipos de situaciones. (Camacho, 2008, p. 141).

En esa misma línea, si bien el docente recurrió a fortalecer el pensamiento crítico y divergente

-hacia los autores y hacia el mismo docente-, la problematización de situaciones, la búsqueda de significados personales, y la construcción de interpretaciones, también se realizó un esfuerzo por comprender los planteamientos de los autores desde sus determinantes fundacionales; evitando un caos intelectual en el que cualquier idea o planteamiento tuviera validez por la sola intención de expresarlo, sino que debía estar bien fundamentado. La apuesta constructivista no fue por impulsar un sincretismo científico (Netto, 1992) aunque sí reconoce una comprensión ecléctica que recurre a los planteamientos más relevantes de la teoría social y de la ciencia natural para avanzar en la comprensión de la contradictoria y compleja realidad social.

4. Algunas conclusiones

La interacción cara a cara entre docentes y estudiantes es un tema fundamental en cualquier práctica docente, resulta en una humanidad que se profundiza, y la cual no puede ser sustituida por la formación virtual -al menos hasta la fecha-, la que si bien supone la existencia de humanos, no implica esta clase de interacción. Las relaciones que se establecen en el aula suponen, en la mayor parte de los casos, una suerte de dinamicidad y tensión que mantiene alerta a cada una de las partes, y en la que es posible generar condiciones para construir, debatir y cuestionar el conocimiento; siempre y cuando el docente impulse prácticas en esa dirección. En ese sentido, la utilización del podcast no debe tener como pretensión la sola utilización de éstos para desarrollar y construir conocimientos; ni contando con una amplísima

base de datos con materiales de esa naturaleza se puede asumir una pretensión de tal naturaleza, particularmente, porque en el ejercicio de una docencia liberadora también debe existir un componente político-emancipador que sólo se puede establecer a partir de relaciones humanas: la experiencia docente, las inquietudes estudiantiles, la posibilidad de construir sociedad en conjunto, el debate, la síntesis, etc.

Esto lleva a una segunda conclusión, en la novedad no está el encanto, sino, en la diversidad de recursos y actividades que se organicen para desarrollar la docencia. Como se propone en este documento, incluso la utilización de recursos multimedia como las “presentaciones en Power Point”, colaboran con el desarrollo de una docencia magistral, acrítica, repetitiva y aburrida. Los podcast son un recurso importante si en ellos se registran aportes académicos sobre los cuales sea posible generar debate y reflexión, pero deben utilizarse en combinación con otros recursos, especialmente con la utilización de lecturas con riqueza y profundidad teórica. Al podcast, similar a un artículo o libro, debe dársele una lectura política, derivando de ellos construcción y apropiación de conocimientos.

En el plano metodológico, se valora como prudente sólo trabajar con podcast en unas 4 o 5 ocasiones en el plazo de 4 meses, esto es, alrededor de una vez por mes. El estudiante no debe sentir que el/la docente recurre a estos contenidos de manera excesiva para desarrollar sus cursos pues le puede restar legitimidad, y a su vez estar “delegando” sus responsabilidades didácticas y pedagógicas. Por más que la calidad del audio sea excelente, el

archivo nunca tendrá la capacidad para generar la atención que desarrolla un ser humano cuando se dirige a un público: el archivo carece de gestos, sonrisas, miradas, no genera interacción con los estudiantes, el podcast nunca va a contestar las dudas que le surjan a un estudiante.

Todo recurso en audio que se utilice debe ser cuidadosamente organizado para su utilización; esto es, presentarlo en segmentos -particularmente si dura más de 30 minutos. Se sugiere acompañarlo de guías de trabajo, involucrar con anticipación a las y los estudiantes más allá de la escucha (para favorecer el análisis) y generar síntesis docente sobre sus contenidos, intentando articularlo con los conocimientos previos del curso. El trabajo colaborativo y la incorporación de simulaciones le darán un carácter más dinámico e introduce la posibilidad de avanzar en una formación constructivista orientada por un proyecto ético-político emancipador en primera instancia del estudiante, y más adelante de las personas que se vinculen con su práctica profesional.

La utilización de podcast de forma asincrónica requiere igualmente de guías de trabajo, de la elaboración de resúmenes o mapas conceptuales, de asignarle una nota y, particularmente, de recoger sus aportes en una próxima clase con la intención de no dejar los contenidos sueltos.

Esta experiencia organizó el proceso de forma experimental y fue necesario introducir cambios en el camino para garantizar un cierto nivel de éxito en términos académicos. Sin embargo, la propuesta que emerge del mismo no se puede considerar como acabada, cada caso requiere de

una evaluación para valorar cómo funcionó, qué influyó sobre sus resultados, y que clase de cambios deben introducirse en la siguiente lección. Cada grupo de estudiantes, cada temática, cada dinámica que se utilice, le imprimirá una particularidad a la experiencia, a la cual se le debe prestar la debida atención para que se pueda impulsar de forma sinérgica sus potencialidades en términos de aprendizaje.

Bibliografía

Álvarez, Guadalupe. (2010). Educación online: relaciones entre estructura de los cursos e intervenciones de apertura en los foros. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación (Vol. 10. N° 2). Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Camacho, Iris. (2008). La evaluación constructivista contribuye a marcar la dirección en el proceso educativo. Revista ciencias de la educación (Vol. 1. N° 32). Valencia, España.

Chinchilla, Marcos. (1998). Los Aportes de la Informática al Trabajo Social Latinoamericano. Revista costarricense de Trabajo Social. (# 8). Colegio de Trabajadores Sociales de Costa Rica, Costa Rica.

Freire, Paulo. (1986). Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno Editores. México.

Londoño, Carlos. (2008). Avatares del constructivismo: de Kant a Piaget. Revista Historia de la Educación Latinoamericana (N° 10). pp. 73-96. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

Menjivar, Mauricio. (2010). El sexting y l@s nativ@s neo-tecnológic@s: apuntes para una contextualización al inicio del siglo XXI. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación (Vol. 10. N° 2). Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Netto, José Paulo. (1992). Capitalismo Monopolista y Servicio Social. Cortez Editora. Brasil.

Ordoñez, Jacinto. (2011, Enero). La realidad como punto de partida, el diálogo como método de trabajo y la educación alternativa como objetivo nacional. Ponencia presentada al Encuentro sobre Educación Alternativa. Alforja. Costa Rica.

Trabajo Social y tecnologías de la información y comunicación: Desafíos para la formación profesional

Luis Gutiérrez Campos

*Académico Facultad de Ciencias Sociales y Económicas Universidad Católica del Maule.
Magíster en Educación de Adultos, Universidad de Regina, Canadá, Magíster en Informática
Educativa, Universidad Tecnológica Metropolitana. E mail : lgutierrez@ucm.cl*



Resumen

Este trabajo explora en la relación que se ha ido estableciendo entre la formación profesional del trabajo social y las TICs. Particular atención se presta a las diversas características de una sociedad crecientemente globalizada, y de cómo este escenario ha incidido en las severas transformaciones que las instituciones de educación superior han experimentado. De este modo, la incorporación de las TICs a las actividades de formación profesional resulta un hecho complejo y contradictorio, pues ofrece nuevos ambientes y estrategias de aprendizajes, y simultáneamente acarrea posibles riesgos respecto de la interacción entre quienes participan del proceso de formación profesional. Por lo anterior, es necesario considerar las implicancias ideológicas y políticas que trae consigo el desarrollo de las tecnologías e Internet, abandonando la visión instrumental de las TICs, para situar su relación con el trabajo social en una dimensión socio-cultural.

PALABRAS CLAVES: Trabajo Social, Educación Superior, Formación Profesional, TICs, Internet.

Abstract

This paper explores the relationship that has been established between social work education and Information Communications Technologies (ICTs). Particular attention is paid to the various characteristics of an increasingly global society and how this situation has affected the severe changes that post-secondary education institutions have experienced. The incorporation of ICTs into the educational activities is a complex and contradictory phenomenon, its offering new environments and learning strategies, and simultaneously carries potential risks concerning the interaction between those participating in the educational process. Therefore, it is necessary to consider the ideological and political implications brought by the development of technologies and the Internet, leaving the instrumental view of ICTs and moving to its relationship with social work in a socio-cultural dimension.

KEY WORDS: Social Work, Higher Education, Professional training, ICT, Internet

Introducción

Este ensayo intenta ofrecer algunos elementos que permitan caracterizar la relación entre los procesos de formación del trabajo social y las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tics). En este sentido, el autor propone que el trabajo social y las TICs han ido estableciendo paulatinamente una relación, la cual aun se podría definir como distante, ésta ha sido impulsada por demandas organizacionales, particularmente al interior de la universidades, más que por un interés de los trabajadores sociales. En este contexto, es posible suponer que la integración de las TICs a los procesos de formación profesional no ha sido una experiencia en sí misma consistente, ni menos crítico reflexiva respecto de las potencialidades y desafíos que acarrea el uso de estas tecnologías. De este modo, la presencia de las TICs pasaría prácticamente desapercibida como un área de interés particular para el trabajo social. El presente trabajo, pretende demostrar que no obstante la distante relación entre el trabajo social y las TICs, es posible y necesario identificar una serie de espacios, en los cuales la incorporación de estas herramientas tecnológicas podría ser de gran utilidad al quehacer profesional. Particular referencia se hará al uso de Internet y sus servicios en los procesos de enseñanza aprendizaje de los futuros trabajadores sociales.

Globalización, Neoliberalismo y formación para el trabajo social universitario

En primer lugar, es necesario contextualizar que en las últimas décadas la formación del trabajo

social no ha escapado a los efectos de la Globalización. En efecto, Globalización es un proceso que se caracteriza por su complejidad y multidimensionalidad. Sin embargo, la mayoría de los autores que han estudiado este fenómeno, enfatizan en su dimensión económica. Lo anterior se ve reflejado en las palabras de Merriam, Caffarella & Baungartner (2006)¹ “Desde la décadas de los ochenta. El termino globalización ha sido usado para reflejar la creciente integración de las economías alrededor del mundo, particularmente a través del comercio y el flujo de las finanzas” (p. 292)*. Similarmente, Delantay (2001) señala que en términos generales el concepto Globalización ha sido asociado con la transnacionalización de la economía mundial. En base a lo expuesto, es posible indicar que la noción de que los actores económicos están interconectados globalmente a través de redes, es sin duda una de las premisas fundamentales de la Globalización.

Adicionalmente, es necesario mencionar otros aspectos asociados a la Globalización. Uno de ellos, es la cultura. Al respecto, Wagner (2004) describe que las culturas locales tienden a desaparecer bajo la hegemonía y creciente influencia de la cultura proveniente desde los Estados Unidos. Otro de los aspectos a considerar es el político. Sobre el particular, Wagner (2004) añade “Políticamente, la Globalización se refiere en primera instancia a la supuesta soberanía de los estado-nación” (p.8) *. En este contexto, no resulta sorprendente evidenciar como gobiernos supuestamente democráticos implementan políticas de corte neoliberal impulsadas por agencias de cooperación econó-

mica internacional, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, entre otros.

En Chile, la implementación de políticas neoliberales en el mundo de la educación ha facilitado en el incremento de instituciones privadas de educación superior. En base a lo anteriormente expuesto, no resulta extraño que varios consorcios internacionales se estén instalando en nuestro país, con el objeto de invertir en instituciones de educación superior. De esta manera, la oferta de programas de pregrado ha aumentado dramáticamente. Ante lo anterior, la formación del trabajo social no ha permanecido inmune, lo que se traduce en una oferta creciente de programas de pregrado en trabajo social a lo largo del país.

Emergencia de las TICs en Educación Superior

En este complejo entorno emergen las TICs, las cuales Mohanty y Vohra (2006) definen como “cualquier cosa que nos permita conseguir información, comunicarnos con otros o tener un efecto sobre el entorno utilizando equipamiento electrónico o digital” (p.21)*. La diversidad y popularidad de estas tecnologías han sido estimuladas por el vertiginoso crecimiento del uso de Internet y sus servicios. Se considera que el desarrollo de estas nuevas tecnologías ha facilitado la instalación de un nuevo orden económico y político a nivel mundial. Sin embargo, al mismo tiempo las TICs están introduciendo sorprendentes cambios en las más diversas esferas del desarrollo humano, por ejemplo, la educación, la medicina, inclusive en la concepción del ocio y tiempo libre. Ha sido tal el impacto del desarrollo de las TICs en la sociedad,

que hoy se encuentra en el centro del debate académico y político, la reflexión acerca de nuevos modelos de sociedad, en donde las TICs cumplen un rol estratégico.

Situando nuevamente la reflexión, en torno a los desafíos de las universidades ante la emergencia de las TICs. Es posible señalar a Torres (2002) quien indica que “Los retos principales que las TICs plantean a las universidades es la formación de profesionales para nuevos puestos de trabajos y la formación continua” (p.1). De lo cual es posible deducir que una de las funciones de las TICs es contribuir a la adaptación del estudiante a una sociedad en permanente cambio. Esta visión parece ser bastante funcional a la dinámica impuesta por el neoliberalismo. Por el contrario, se hace necesario desarrollar posturas más críticas, que sitúen el aporte de las TICs en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Formación del Trabajo Social y TICs

Como ya se ha mencionado anteriormente, la sociedad en su conjunto atraviesa por cambios complejos, los cuales se suceden con asombrosa rapidez. En este sentido la formación de los futuros trabajadores sociales, debiera estar vinculada a la dinámica de la realidad con la que han de trabajar. En este sentido, las instancias pedagógicas que forman a los profesionales de la intervención social han de adaptarse a los nuevos tiempos por una doble vía. En primer lugar, adaptación de los contenidos y de las herramientas de intervención a las nuevas realidades y la actualización del instrumental y de la metodología pedagógica

(Giménez, p.40).

Desde esta perspectiva, la incorporación de las TICs resulta ser un elemento fundamental de los nuevos desafíos en los procesos de formación en trabajo social. Especialmente, este tema resulta provocador y necesario de estudiar, pues es posible evidenciar en la literatura disponible, un escaso acercamiento entre esta disciplina de las ciencias sociales y las TICs. Al respecto Llobet (s.f.) señala que “La utilización de las tecnologías en la formación de los trabajadores sociales, hasta ahora no se ha visto como importante y/o imprescindible” (p.6).

Chinchilla (1997) señala sobre la base de su experiencia personal, que los estudiantes y profesionales no asocian los cursos de informática con aspectos fundamentales de la enseñanza y práctica del trabajo social. Por su parte, Saavedra (2002) aporta que conceptos como Tecnología, Internet, Ciberespacio aparentemente no llaman la atención de los trabajadores sociales. La inquietud acerca de la relación entre los formadores de trabajadores sociales y las TICs, se enuncia en lo que señalan Sandell y Hayes (2002) “Sin embargo, permanecer actualizado con los rápidos cambios producidos por la Web y otras nuevas tecnologías puede ser un desafío para muchos educadores” (p.85)².

En términos generales, es posible señalar que durante las últimas décadas no ha existido una mayor preocupación desde el trabajo social, hacia el cada vez más recurrente uso de las TICs y

sus múltiples implicaciones socioculturales en variados ámbitos, tales como la educación y los procesos de aprendizaje en la educación superior. Maidment (2005) señala que salvo algunas excepciones, el trabajo social como disciplina, aún no se encuentra involucrado en el debate que están generando las tecnologías en las prácticas educativas. Por su parte, Saavedra (2002) apunta que el fenómeno de las TICs está cambiando la configuración del mundo, por ende este nuevo escenario tensiona al trabajo social entre las prácticas tradicionales y un ejercicio profesional innovador, luego este nuevo escenario en donde la tecnología es vital para el desarrollo, es percibido como un campo más cercano a las ingenierías que al trabajo social. Parker-Oliver y Demiriz (2006) expresan que la incorporación de las tecnologías en las prácticas del trabajo social ha sido lenta, sin embargo hoy éste es un hecho reconocido.

Contrario a la tendencia antes expresada, algunos autores han mostrado una actitud de apertura e interés en torno a las posibilidades que ofrece la diada trabajo social y TICs. Llobet (s.f.) señala que es necesario repensar algunos aspectos relacionados con la formación del trabajo social como consecuencia de los cambios tecnológicos. Así mismo, Sapey (1997) indica que “[...] en los años recientes ha habido una mayor expansión de el uso de las computadoras para la entrega de información asociada con la práctica del trabajo social” (p. 804)*. Una visión más amplia acerca de la relación entre el trabajo social y las TICs es la que indica Saavedra (2002) quien señala que todo problema es social, luego los trabajadores sociales quienes deben atender las demandas de la población más pobre, cada vez utilizan con mayor

frecuencia recursos tecnológicos como el computador, el correo electrónico y los sitios Web.

Con lo anterior, resulta obvio señalar que hoy los trabajadores sociales están haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Entonces siguiendo la tendencia que se ha descrito respecto de la incorporación de las TICs en la educación, no resulta extraño que estas tecnologías se estén utilizando en la formación en trabajo social.

Educación Universitaria en Trabajo Social y Nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación. (Fortalezas y Debilidades)

Los motivos por los cuales hoy se están incorporando las TICs en la formación profesional del trabajo social son variados. Sandell y Hayes (2002) señalan que:

Como formadores del trabajo social, nosotros debemos mantenernos actualizados en la tecnología que nuestros estudiantes están usando, estimularlos al uso de los nuevos recursos disponibles en la Web, e instruirlos en el uso de la Web como una herramienta para el desarrollo de la renovación profesional (p. 1)³

Maidment (2005) indica que muchos de los principios que el trabajo social aspira, tales como, la lucha por la justicia social y las inequidades estructurales, pueden ser abiertamente impartidos a través de la formación en línea.

Por su parte Llobet (s.f.) relaciona la incorporación de las TICs y el trabajo social con los desafíos futuros que marcarán la educación, estos serían tres: la ruptura de fronteras culturales y lingüísticas, la movilidad real y virtual de los estudiantes, y la necesidad de la educación a lo largo de la vida.

Visto desde esta perspectiva, existiría un campo fértil para la incorporación de las TICs en la formación de los trabajadores sociales. Sin embargo, y contrariamente a lo antes señalado, es posible hallar visiones que presentan una perspectiva más escéptica acerca del uso de las TICs en la formación en trabajo social. Este es el caso de los autores Kreuger y Stretch (2000) quienes señalan entre otros aspectos que la incorporación de las TICs en la formación del trabajo social esta gobernada por los intereses comerciales, de que hay escasa evidencia de los aportes de las TICs en términos de aprendizaje y producción bibliográfica, y que las nuevas tecnologías pueden socavar algunos valores del trabajo social.

Al revisar la literatura existente, es evidente que para algunos trabajadores sociales, el uso de las tecnologías implica ciertas contradicciones de carácter ético e ideológico. Maidment (2002) refiriéndose al tema de la brecha digital, indica que para los educadores en trabajo social surge un dilema ético, entre la formación profesional de los trabajadores sociales para la práctica en los escenarios contemporáneos (altamente tecnologizados) y la perpetuación de la falta de empoderamiento de los sectores más desfavorecidos y su acceso a la tecnología.

3 Documento original en inglés traducido por el autor.

Otro de los aspectos que pareciera incidir en la relación entre los trabajadores sociales y el uso de las TICs, es el de la formación para el uso de estas tecnologías. Maidment (2005) indica que la presión por utilizar tecnología online sin contar con las habilidades necesarias, exacerba un sentimiento de impotencia en educadores y estudiantes de trabajo social.

Un nuevo aspecto, desde la perspectiva de una relación conflictiva entre el trabajo social y las TICs lo aportan Madoc-Jones y Parrot (2005), quienes considerando los aportes previos de Glastonbury (1985) indican que el trabajo social observa con especial sospecha el uso de la tecnología, algo similar ocurre con otras disciplinas, que tradicionalmente han privilegiado el encuentro cara a cara en la formación y la práctica.

Es justamente, la ausencia de relación cara a cara, uno de los factores que más pareciera inquietar a los trabajadores sociales a la hora de utilizar las TICs en la práctica profesional y especial en los procesos de aprendizajes. Sandell y Hayes (2002) sugieren que la relación cara a cara entre educadores y estudiantes se verá alterada, en la medida que se incrementa la demanda por cursos online en el área del trabajo social. Kreuger y Stretch (2000) sugieren que el uso del correo electrónico evita y no estimula la relación interpersonal, y que el uso de esta herramienta, no es comparable con la disponibilidad de una relación cara a cara propia de la educación tradicional en trabajo social. Ante los desafíos, que la incorporación de las TICs en los procesos de formación en trabajo social, se hace necesario explorar alternativas pedagógicas. En esta dirección, Maidment (2005) sugiere

el desarrollo de una pedagogía constructivista, como una forma de asumir la sensación de soledad y aislamiento en la formación online de los trabajadores sociales. Maidment citando a Kunkel (2000) señala que “El constructivismo se centra en la habilidad de los aprendices de construir sus propias conceptualizaciones y soluciones a problemas a través del trabajo con objetos y eventos” (p. 192)⁴.

Entonces es posible concluir, tal como lo indica Maidment (2005), que la literatura existente en torno al uso de la tecnología en el trabajo social se ha confinado en puntos de vistas opuestos, entre defensores y detractores del paradigma tecnológico.

Maidment (2005) recogiendo los aportes de Hick (1999), señala que una posición que equilibre el impacto de Internet en la formación profesional, y que al mismo tiempo considere las dicotomías de la instrucción online, debe iniciarse con una revisión crítica para comprender los beneficios y falencias de la educación online en trabajo social. Parker-Oliver y Demiris (2006) sugieren que la adopción de la tecnología en la práctica del trabajo social, sin una evaluación previa no resulta adecuada.

Las visiones descritas anteriormente, reflejan de buena manera lo que apuntan Sandell y Hayes (2002), en el sentido de que el uso las tecnologías pueden ser vistas como una amenaza o como una oportunidad. Lo anterior sugiere que la discusión acerca de la utilización de las TICs esta recién co-

menzando, discusión que por cierto trasciende el ámbito de los procesos de formación profesional.

Integración Curricular de las Tecnologías de la Comunicación y la Información en los Programas de Formación en Trabajo Social

Como ya se ha expuesto, existen diversas aproximaciones a la relación entre las TICs y el trabajo social. Existe una reducida, pero no menos interesante bibliografía que profundiza en este aspecto. Tal es el caso de Van Liesshout y Schrijen (1999) quienes analizando el contexto en el cual se integran las TICs en los programas de trabajo social, utilizan el concepto de informática social, según estos autores, dicho concepto mantiene cierta distancia con las habilidades en computación, pues su centro es el uso educativo de aplicaciones prácticas en escuelas de trabajo social.

Van Liesshout y Schrijen (1999), al analizar la experiencia de implementación de las TICs en las Escuelas de Trabajo Social en Alemania, señalan que existen dos dimensiones de la implementación curricular de las TICs. Estas dimensiones son las de atención y apropiación.

Se entiende por dimensión de atención, cuando el estudiante tiene la habilidad de apreciar las posibilidades de las TICs en las actividades del trabajo social. En cuanto a la dimensión de apropiación, cabe la distinción de dos aspectos. El primero dice relación, cuando las TICs se ubican como un campo específico dentro del currículo. El segundo apunta hacia las TICs como un aspecto de otras disciplinas.

Si bien, las dimensiones antes descritas hacen referencia en términos explícitos a la utilización de las TICs en la práctica del trabajo social, más que a su uso en la formación de esta disciplina. Resulta pertinente de analizar, pues según Van Liesshout y Schrijen (1999) el uso de las TICs hace indispensable que los trabajadores sociales aprendan aspectos elementales de estas tecnologías. Lo cual debiera estimular la exploración de sus potencialidades en nuevos escenarios, como el educativo.

En consecuencia, considerando que la relación entre el trabajo social y las TICs está marcada por las amenazas y las oportunidades. Resulta lógico considerar que la integración curricular de las TICs al trabajo social es un proceso lento y complejo. En el cual, se pueden identificar algunas condiciones de éxito, tales como la voluntad de las autoridades para promover la innovación curricular, la disponibilidad de infraestructura tecnológica, y la necesidad de profesores con experiencia en aprendizaje basado en computadores (Van Liesshout y Schrijen, 1999).

En conclusión, en nuestros días la situación en las escuelas de trabajo social es favorable hacia la incorporación de las TICs. Lo anterior, se debe en parte a que la actitud positiva de los profesores hacia estas tecnologías ha incrementado (Van Liesshout y Schrijen, 1999).

Reflexiones y recomendaciones en torno a las experiencias prácticas

Para enriquecer este proceso de reflexión y discusión, se sugieren algunas recomendaciones, éstas son algunas de ellas: considerar al trabajo social como un profesión inmersa en los desafíos y tensiones que promueven los cambios sociales, entre los cuales destacan aquellos que están potenciando la incorporación de las TICs en las más variadas actividades del ser humano. Igualmente se recomienda considerar la naturaleza de las nuevas tecnologías, lo que implica la necesaria intervención del ser humano para la aplicación de las mismas. Lo cual se traduce, en que las TICs se encuentran relacionadas con el comportamiento y conducta del ser humano en contextos sociales específicos.

Entonces, es necesario revisar la intencionalidad en el uso de las TICs. Esto resulta particularmente interesante para la práctica del trabajo social, pues es posible reconocer y difundir las posibilidades que hoy las TICs aportan a la gestión de los actividades de los trabajadores sociales, del mismo modo se debe promover una actitud crítica acerca del uso de estas herramientas, para así evitar el uso indiscriminado e imitativo de las mismas.

En todo este proceso de reflexión, es necesario estar atentos para establecer las relaciones entre la promoción de las tecnologías y la expansión de determinados modelos de gestión organizacional, y de determinados paradigmas de sociedad. Resulta particularmente riesgoso alinearse con estrategias comerciales de grandes corporaciones económicas, en desmedro

del uso de software libre y plataformas de código abierto.

En el ámbito de la formación universitaria de los futuros trabajadores sociales, es posible vislumbrar un conjunto de desafíos, para docentes y estudiantes, así como para los programas curriculares. Uno de los desafíos más significativos derivado de la situación en análisis, es aquél que se refiere a la necesaria reflexión e incorporación crítica de las TICs en las diversas actividades de formación profesional. En este sentido, es importante prestar atención al fenómeno de las TICs y sus posibilidades en las actividades educativas, reconocer el aporte que éstas pueden contribuir. Siempre enfatizando en que el foco son los procesos de aprendizaje, y las TICs un medio para promoverlo. En este sentido el aporte de la Web 2.0 resulta sustantivo, pues ofrece la posibilidad de construir comunidades de aprendizaje, a través de una variada alternativa de servicios en Internet.

Lo anterior, no debe necesariamente traducirse en su aplicación indiscriminada e irreflexiva, tampoco es recomendable adoptar su uso por estar a la moda o en sintonía con las nuevas generaciones de estudiantes. Asumir la posición recién descrita, reduce y simplifica el significado de las TICs y mantiene alejado al trabajo social de una discusión contingente y necesaria. Sin embargo, tampoco es recomendable y apropiado, abrazar el uso de las TICs como una herramienta que por sí sola va a enriquecer o modificar radicalmente las prácticas educativas en la formación profesional del trabajo social.

La estrecha relación entre las TICs y el enfoque constructivista en educación, ofrece una interesante posibilidad para las actividades de formación en trabajo social, especialmente en aquellas actividades que estimulan en trabajo colaborativo, tales como talleres de práctica profesional, actividades de acercamiento a la realidad social, entre otras. Del mismo modo, hoy algunas herramientas de la llamada web 2.0⁵ facilitan el análisis crítico de problemas sociales, tal es el caso de blogs y wikis. Dada las características de los blogs, los cuales permiten la incorporación de textos, videos, fotografías, audio, etc. Es posible que los y las estudiantes puedan aportar a la generación colectiva de la reflexión. La posibilidad de utilizar diversos dispositivos, enriquece el aprendizaje incorporando una perspectiva más integral y cercana a la realidad, pues muchas de las referencias utilizadas proceden de otros sitios de Internet.

Aún cuando, la evaluación de las y los estudiantes respecto de estas experiencias ha sido bastante positivo, es necesario profundizar en el diseño pedagógico de las actividades, de modo tal de intencionar el aprendizaje sobre la mera utilización de las tecnologías disponibles. Lo anterior además requiere de estrategias de evaluación consistentes con la dinámica y propósito del aprendizaje colaborativo.

Proyecciones

No cabe duda que en el futuro próximo, se acrecentará la oferta de formación online para la trabajo social, o al menos el uso de plataformas virtuales como complemento a la formación presencial. Aún cuando la tendencia indica, que este proceso se daría de manera gradual, privilegiando en un inicio, las estrategias que combinan las modalidades presenciales y online. Lo anterior planteará no sólo dilemas de carácter técnicos y éticos. Esto debido a la brecha digital, y a la aparente pérdida de contacto cara a cara entre docente y estudiantes. Al mismo tiempo ofrecerá posibilidades de formación profesional a nuevos sectores de la sociedad, tradicionalmente impedidos de asistir a centros universitarios.

Considerando la versatilidad de las herramientas de Internet, es posible prever que su utilización por parte de los trabajadores sociales irá evolucionando. En esta dirección es posible señalar las utilidades que estas herramientas brindan en el ámbito de la investigación social. Al respecto es posible destacar su utilización en la recolección de datos, por ejemplo a través del correo electrónico se pueden transmitir encuestas o bien simular entrevistas, técnica que se denomina e-interview (entrevista electrónica). Además, existen sitios en internet que facilitan el almacenamiento y análisis de la información proveniente de quienes participan en cuestionarios en línea, tal es el caso de www.e-encuestas.com.

El acercamiento crítico al uso de las TICs, no solamente puede contribuir durante la formación profesional de los trabajadores so-

⁵ Al respecto, el autor del presente ensayo ha promovido la utilización de blogs con estudiantes de trabajo social. Ejemplo de este trabajo se puede encontrar en la siguiente dirección: <http://www.netvibes.com/blogstrabajosocialucm#General>.

ciales. La adquisición temprana de competencias tecnológicas durante la vida universitaria, permitirá además que los futuros trabajadores puedan conocer y utilizar las TICs en la práctica profesional. En este aspecto, es posible prever que en los próximos años se incremente el número de herramientas tecnológicas que contribuyan a la gestión de los programas y servicios sociales. También es importante destacar el rol que le cabe a los trabajadores sociales en la promoción de la reducción de la brecha digital, especialmente en grupos sociales vulnerables, como jóvenes, mujeres, comunidades indígenas, sectores rurales en pobreza, etc.

Es posible pronosticar que durante los próximos años los trabajadores sociales se verán enfrentados a dilemas éticos y prácticos, en la medida que la TICs se vayan incorporando en experiencias de tipo terapéutica y de autocuidado. Cabe señalar que en países de Europa y América del Norte, se están realizando innovadoras experiencias en esta dirección. Hoy las redes sociales, tales como Facebook y Twitter permiten la interacción de grupos de autoayuda en los cuales participan sujetos que enfrentan situaciones problemas similares.

Para el trabajo social una de las tareas fundamentales es el conocimiento y la intervención de la realidad social, uno de los desafíos que se genera a partir de la generalización del uso de las TICs, es analizar como estas herramientas se transforman de manera paulatina en parte de la vida cotidiana de los seres humanos. El trabajo social ha de estar atento para actuar, no tan solo utilizando y promoviendo aquellos

aspectos positivos que las TICs generan en la vida cotidiana de las personas, sin duda en el futuro próximo se deberá considerar aspectos asociados a ciertas patologías como la adicción al uso de Internet, cyber bullying, entre otros. Lo anterior permite aventurar, que la relación entre las TICs y el trabajo social recién comienza a escribirse.

Referencias

Bindé, J. (2005). Towards knowledge societies: first UNESCO world report. Recuperado de

◀http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=8951&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html▶

Chinchilla, M. (1997). Los Aportes de la Informática al Trabajo Social Latinoamericano. Boletín Electrónico Surá, 17. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/suradoc.htm>

Currie, F... The Neo-Liberal Paradigm and Higher Education: A Critique. En Odin, J. & Manicas, P. (Ed.), Globalization and Higher Education (pp. 42-68). USA: University of Hawaii Press.

Delantay, G. (2001). Challenging knowledge: the university in the knowledge society. Philadelphia: The Sociality for Research into Higher Education.

Gimenez, V. (2002). Tecnologías de la información. cambio e intervención social. un ejercicio prospectivo sobre transformaciones, incertidumbres, retos para la acción social. La Acción Social en la Sociedad de la Información. Servicios Sociales y Política Social, 59. 21-36.

Kreuger, L. & Strech, J. (2000). How hypermodern technology in social work education bites back. Journal of Social Work Education, 36 (1), 103-114. Recuperado de: <http://find.galegroup.com>

Llobet, M. (s.f.). La incorporación de las nuevas tecnologías en la docencia de trabajo social: ¿para qué y para quién? Recuperado de: <http://www.estimulus.org/ticits.pdf>

Madoc-Jones, L. & Parrot, L. (2005). Virtual social work education-theory and experience. Social Work Education, 24 (7), 755-768. Recuperado de <http://dx.doi.org>

Maidment, J. (2005). Teaching Social Work Online: Dilemmas and Debates. Social Work Education, 24 (2), 185-195. Recuperado de <http://dx.doi.org>

Merrian, S., Caffarella, R. & Baumgarther, L. (2007). Learning in Adulthood: Comprehensive Guide. San Francisco: Jossey-Bass.

Mohanti, L. & Vohra, N. (2005). ICT strategies for schools: A guide for school administrators. New Dheli: Calif Sage Editors.

Odin, J. (2004) New Technologies and the Reconstitution of the University. En Odin, J. & Manicas, P. (Ed.), Globalization and Higher Education (pp. 147-162). USA: University of Hawaii Press.

Parker-Oliver, D. & Demeris, G. (2006). Social work informatics: A new speciality. National Association of Social Work, 51 (2), 127-134. Recuperado de <http://direct.bl.uk/>

Saavedra, J. (2002). El trabajo social y tecnologías de información. Recuperado desde:

<http://www.hacienda.go.cr/centro/datos/Articulo/Trabajo%20social%20y%20>

Sandell, K. & Hayes, S. (2002). The web's impact on social work education: Opportunities, challenges, and future directions. *Journal of Social Work Education*, 38 (1), 85-99. Recuperado de <http://find.galegroup.com>

Sapey, B. (1997). Social work tomorrow: towards a critical understanding of technology in social work. *Journal of Social Work*, 27 (6), 803-814. Recuperado de <http://bjsw.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/27/6/803tecnolog%C3%ADas%20de%20Informaci%C3%B3n.doc>

Torres, C. (2002). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación superior: Un enfoque sociológico. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (3). <http://www.uc3m.es/uc3m/revista/VOL2NUM3/Activos/pdfs/Torres.pdf>

Van Lieshout, H. & Schrijen. H. (1999). Integration versus isolation?

Implementation strategies for ICT teaching in social work curricula. *NTHS*, 12 (3/4), 38-46. Disponible en: <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/fontys/show.cgi?fid=136>

Wagner, P. (2004). Higher Education In an Era of Globalization: Where is at Stake?. En Odin, J. & Manicas, P. (Ed.), *Globalization and Higher Education* (pp. 7-23). USA: University of Hawaii Press.

Una revisión de los factores que están desafiando a la Educación Superior: Consideraciones para la Educación Formal del Trabajo Social

Nélida Ramírez Naranjo

*Académica Escuela de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana, Dr. en
Trabajo Social Universidad de Regina, Canadá. E mail nelida.ramirez@utem.cl*



Resumen

La literatura indica que hay cuatro factores interrelacionados que están presionando para que la educación superior adopte una nueva misión y estrategia. Este ensayo presenta una reflexión acerca de las fuerzas externas que en general desafían y demandan por cambios en la educación universitaria y cómo éstos factores pueden afectar a la educación formal del Trabajo Social.

Palabras claves:

Trabajo Social, educación, rol, perfil y espacio profesional.

Abstract

The literature reveals four interrelated factors that are exerting pressure on post-secondary education to adopt new missions and strategies. This essay presents and reflects on the external forces which are demanding for changes in post-secondary education in general and how those will be affecting formal Social Work education.

Key words:

Social Work, education, role, profile and professional space.

Overview of the forces that are challenging post-secondary education: Considerations for the formal education in Social Work

The literature reveals four interrelated factors that are exerting pressure on post-secondary education to adopt new missions and strategies. This essay presents and reflects on the external forces which are demanding for changes in post-secondary education in general and how those will be affecting formal Social Work education.

1. Globalizations trends

The post-secondary education environment around the world is constantly changing. This environment of change is affecting both current conditions and potential future roles for universities. As a result of this ongoing change, post-secondary education is facing unique opportunities and challenges.

Aubrey (2005) indicates that globalization trends and innovations in instructional technologies are the two main factors currently influencing higher education systems. The analysis and understanding of these two factors will illuminate or inform educators and administrators and thus help them lead change in the most desirable direction within their own specific post-secondary contexts. As well, the complexities and implications of globalization may also influence the missions of universities in a variety of new ways. First, however, it is necessary to understand how Aubrey defines globalization. He says:

In the context of higher education and one of its main functions, teaching students,

the [globalization] phenomenon is often described as a process of opening closed or semi-closed as well as expanding markets for educational services. Market forces alone, however, do not further globalization; there are also influences of technological advents, including the Internet. Higher education institutions are also undergoing organizational and behavioural changes as they seek new financial resources, face new competition, and seek greater prestige domestically and internationally (Aubrey, 2005, p. 1).

There are a variety of trends which demonstrate the influence of the globalization process on post-secondary education. For example, global networks for academics and researchers have grown significantly. Internationally, efforts are being made to harmonize and standardize undergraduate and graduate degree programs. This has occurred in the European Union over the last two decades through the Bologna Agreement. Many higher education institutions are recruiting relatively new pools of students outside their own national borders. Globalization has also “encouraged the worldwide spread of an assessment and quality assurance movement in higher education...and introduced new challenges and opportunities for members of the academic profession” (Altbach and Forest, 2007, p. 2).

Giddens and Castell (cited by Aubrey, 2005) argue that “the process of globalization is a force more powerful than industrialization, urbanization, and secularization combined” (p. 3). Developing the same idea, Friedman (1999) points out that globalization is “the inexorable integration of markets,

nation-states and technologies to a degree never witnessed before” (p. 3).

On the other hand, some groups of scholars and activists view globalization not as an inexorable process but, rather, as a deliberate ideological project of economic liberalization that subjects states and individuals to ever more intense market force pressures (McMichael 2000; Hirts and Thompson 2002). In that vein, Petras and Veltmeyer (2001) contend that:

Globalization was created by deliberate policies put in place by powerful states under the control of dominant classes, and that it is not a structural part of the capitalist system-it is instead an ideological smokescreen used to divert attention away from the resurgence of imperialist powers (p. i).

According to Cox and Light (2001), post-secondary “no longer simply resides in society, it is of society, and being of society it has increasingly become subject to each society’s prevailing ideologies” (p. 2). In other words, post-secondary education no longer simply shapes society through the contribution of knowledge but is, rather, shaped by society through the specification of what constitutes knowledge (a dialectic relationship/process).

To present a more complete overview of the complexity of globalization in influencing the future of post-secondary education, Vincent-Lancrin (2004) developed a framework for six university settings. Their framework summarizes and includes key dimensions and settings that may serve to clarify some possible misunderstandings in identifying the driving forces and interrelated factors cu-

rently affecting universities in countries which belong to the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). Two dimensions Vincent-Lancrin (2004) use in designing and organizing the six university settings are the range of programs offered and the range of educational participation (see Appendix A).

Related to the range of programs offered, at one end of the continuum a limited number of institutions grant degrees and have regulatory bodies to determine the kind of knowledge deemed sufficient to warrant awarding a degree. At the other end of this continuum, a variety of institutions grant degrees and diplomas without following any regulatory body guidelines. As a result, these institutions may organize and offer a wider range of programs and knowledge content within those programs.

The second dimension, educational participation, is concerned with the age and composition – the demographics – of the student population. At one end of this continuum, initial education refers to universities focusing on the first levels of education for young students coming directly from high school. At the other end, lifelong learning refers to situations characterized by adults attending university periodically throughout their lives.

A summary of six different university settings follows (Vincent-Lancrin, 2004):

Setting 1: Traditional

Universities traditionally cater to a relatively large percentage of the younger population who attend

for the purpose of obtaining certificates, degrees or other forms of accreditation for their learning. Universities pursue both teaching and research without excessive dependence on, or involvement with, the private sector. In OECD countries, governments continue to play a prominent role in funding, regulating, and managing universities. In other words, the universities are still autonomous in most decision-making areas related to academic standards and the accreditation process.

Setting 2: Entrepreneurial Universities

These institutions have a more mixed public-private sector funding model, with university resources coming from a wide variety of sources. Along with the return from the intellectual property rights that it secures, research is seen as a very important and lucrative activity. Such universities take a market-oriented approach to operations without sacrificing basic academic values and the three missions of the university-teaching, research and community service-are well balanced, although there are differentiations among institutions based on their degree of autonomy and particular responsibilities or mandates. In addition, commercial dealings with international markets and the utilization of e-learning are important.

Setting 3: Free Market

Market forces are the main drivers of free market universities. Higher education is funded and regulated by private companies. As well, quality assurance and accreditation are usually linked to

market mechanisms.

Market forces give rise to institutions that become specialised by function (teaching, research), field (business, humanities, etc.), and student populations (young students, part-time students, distance education students, adult education students, etc.). At the same time, business firms may grant certificates to their employees upon completion of internal corporate training programs and professional development activities.

With increasing student choices, there is greater competition to attract students, and tuition revenues make up a larger proportion of overall university income than for other types of universities. Such setting characteristically uses technology as a tool in their teaching and learning processes. Because the international dimension of the market is more important, research becomes more demand-driven and specialised, and yields important financial returns from intellectual property rights.

Setting 4: Lifelong Learning and Open Education

These universities are marked by universal access at all ages and there is much less emphasis on research than at free-market universities. Because the knowledge economy has flourished, higher education has become an important source for recurrent professional development financed by companies, governments and often individuals themselves seeking recognised skill upgrading. In the aging society of developed countries, more retired people enrol for non-professional reasons. Universities become learner and demand-centre-

red, and also grow to be more teaching oriented through the provision of more short courses, distance education initiatives, and e-learning that usually take place away from traditional post-secondary settings. Governments or independent accrediting bodies are responsible for quality assurance and accreditation. Most research is done outside the formal higher education system and the best researchers usually move to private companies, specialised institutes or one of the few remaining elite universities. Corporations and corporate universities have a great influence in these settings because responsiveness to market forces is very important in this scenario. Consequently, there is considerable business-sponsored investment in e-learning in such environments.

Setting 5: Global Networks of Institutions

Post-secondary studies in global networks become primarily market and demand-driven. The two main innovations here are that:

- (1) learners define their own courses of study from among all available courses throughout the global post-secondary education network and design their own degree paths; and
- (2) the higher education institutions increasingly seek to form partnerships with private and public institutions, and other sectors, including industry.

In such settings, the training content becomes more standardized and, possibly, embedded in technology and media (e.g., modular learning de-

veloped through partnerships with the computer games industry). The provision of, and market for, lifelong learning becomes more important, especially as education assumes a multiplicity of new forms. Most research in global networks is carried on outside the higher education process. There is a strong polarisation in academic status, with academic superstars and developers of learning tools achieving a (much) higher status than the average members of the teaching staff who tend to be less qualified and thus achieve a lower status. Programmes and courses matter more than institutions themselves and intellectual property rights for content and substance, as well as for teaching methods, yield high returns to their owners.

Setting 6: Diversity of Recognised Learning – the disappearance of universities

In this setting, the formal tertiary education sector disappears. People learn at work, at home, or elsewhere (e.g., libraries, computer centres) and are motivated by personal and professional considerations. Such learners learn throughout their lives while they become more and more independent by increasing their adeptness in the sharing of expertise with other people interested in the same field. The learning process itself becomes less rigid or formal. As with any skill, professional education requires hands-on practice, and may be transmitted within businesses through an apprenticeship system or by new sophisticated information technologies (e.g., on-line courses and e-learning).

Such technology is an enabler for the generation

and dissemination of information and knowledge outside traditional educational settings. Thus, global networking becomes even important and extends beyond the institutions themselves. People learn in different ways, and learning takes the model of open course education (mostly free and non-commercial) involving multiple partnerships between individuals and institutions. Relevant knowledge and experience acquired in all life situations is acknowledged through the formal assessment of that knowledge and experience by specialised assessment bodies.

To complement the Vincent-Lacrin (2004) analysis, Aubrey (2005) suggests that the globalization process is, at the same time, also local and therefore “delineating the experience and responses of differing institutions may help [one] readily understand the true influence of globalization and the future path for higher education” (p. 2).

Given the reality and influence of globalization on approaches to higher education, there are interconnected factors that need to be scrutinized through a systematic analysis. Some questions may guide this reflection at the universities are: What are the possible missions of universities?; What are their potential sources of new or increased funding?; How can the responsibility of the university to society in this rapidly evolving context be reinforced?; How might the changes being considered affect the learning and teaching processes, as well as the role and the position of the university in society?; and What might be the impact on learners, academics, the society and the economy?

2. Knowledge society

The development and transmission of knowledge has, and is expected to, become increasingly important for growth in developed, transitional, and developing economies. In other words, knowledge intensive activities represent an important aspect of the Gross Domestic Product (GDP). The continuous development of ICT is often considered one of the drivers of the knowledge economy (Vincent-Lacrin, 2004).

The role of ICT in higher education is already well established and will likely continue to grow in importance during the coming decades, especially in university teaching, research, and administration. Based on web, mobile or other technologies, e-learning is becoming a major method to deliver distance education and is increasingly used to complement traditional face to face educational instruction (OECD, 2005). Aubrey (2005) indicates that instructional and computer technologies are perhaps the most significant source of a coming revolution in the higher education sector.

For Aubrey (2005) instructional and computer technologies are opening new markets and fostering a revolution in the traditional university organizations “on-line distance education, fundamentally alter the delivery of higher education courses and degree programs” (p. 6).

Altbach and Forest (2007) argue that technology is “a second key which is shaping the higher education landscape of the 21st century” (p. 2). Currently, the internet offers an array of information resources previously available only in a few

university libraries and laboratories. This has very significant implications for productive research collaborations among faculties across borders. In addition, immediate access to the perspectives and cultural values of other teachers and learners around the world has been dramatically expanded and enriched.

In order to foster a greater understanding of such rapid technological change the following questions might assist reflection on this new reality in the near future: (1) What kind of curricula best prepare students for participation in a knowledge society?; and (2) Will ICT lead to changes in the provision of research and teaching processes?

3. Demand, access, and funding in post-secondary education

In the field of demographics and participation, Vincent-Lancrin (2004) suggests that in most OECD countries there has been increasing demand for post-secondary education resulting in mass education. In addition, demographic changes in school age populations show a continuous decline in the number of young people enrolled. There is a corresponding increase in demand for post-secondary education coming from other, non-traditional types of students, such as older students, retirees and international students from countries in stages of transition and development.

Although considerable progress has been achieved in access to, and participation in, educational systems in developing countries, educational opportunities remain limited. This is particularly

evident at the post-secondary level and is a critical, limiting factor in economic development in those countries (World Bank, 2002).

Aubrey (2005) argues that “the international market for students has existed for centuries, but it is now a growing factor which is driven by demand and by institutions’ market desires” (p. 4). Increasing international student enrolment is related to both academic and economic concerns. Considering the factors related to demographics and participation, the following question might be useful to initiate reflection on this topic: How would or should the pedagogy and organization of curricula be affected by change in the number, age, and origin of the student population?

Systems of higher education vary considerably within the OECD countries in terms of pedagogy and curricula organization. These university systems display different mixes of public and private funding for educational programs and research. In most OECD countries, where higher education is largely publicly funded, there are:

only six OECD countries where private incomes exceed 30% of the total income of universities: Korea (77%), the United States (66%), Japan (55%), Australia (49%), Canada (39%) and the United Kingdom (UK) (32%)...at the same time in non-OECD countries: Argentina (33.8%), Israel (43.5%), Indonesia (56.2%) and Chile (81.7%)” (Vincent-Lancrin, 2004, p. 249).

In respect to university research, there are two trends:

- (1) a drop in research undertaken by the government sector and in government funding for research in university settings; and
- (2) a corresponding increase in research carried out and financed by the private sector.

According to Aubrey (2005), international networks of academic research are replacing nationally driven and institutional research cultures. This is the result of a desire by many academics to interact collaboratively with colleagues around the world, Aubrey (2005) also expresses the view that the rise of new, non-traditional and alternative competitors “is being facilitated by the movement of national governments to deregulate higher education” (p. 6). Altbach and Forest (2007) noting the diversification and privatization of institutions of higher education, assert:

the private sector, in many countries, has expanded dramatically over the past several decades. Private colleges and universities have grown in size and importance in parts of the world where the public sector traditionally dominated, such as in Latin America and Eastern Europe (Altbach and Forest, 2007, p. 1).

Aubrey (2005) states that the change in recruitment markers for students and faculty is related to the fact that “some individual students seek the academic quality and credentials of programs offered by foreign universities...others look outside their local and national networks” (p. 4). Thus, there is a repositioning of existing institutions as they move into new markets and mergers “through the generation of new programs consolidating administrative structures and capital cost to bolster

the market position of one or more institutions in order to recruit students and garner research funds” (Aubrey, 2005, p. 6). The international frameworks related to educational services provide new opportunities in that “students may enrol at any public university and at tuition rates reserved for domestic students” (Aubrey, 2005, p. 6). Altbach and Forest (2007) indicate that one of the emerging trends in an international comparative view of contemporary post-secondary education is a worldwide growth in the demand for, and the provision of, access to higher education. This trend “has played the most prominent role in shaping higher education over the last half century. Demand for access to higher education is inevitable, as a postsecondary degree or certificate is seen as a key to social and economic success in many corners of the globe” (p. 1).

In the context of relevant modifications in funding for universities, it is important to ask what kind of influence market forces will have on universities? Will the university become more clearly demand-driven, leading to changes in its internal management and teaching practices? To what extent, and how, should the curriculum adapt to changes in knowledge development where knowledge is being produced at the sites of application rather than at the universities? Are market forces the most appropriate determinant of what programs and courses are best suited to meet the practical needs of the professional, its practitioners, and the communities they serve?

4. Diversification and the privatizations of post-secondary institutions

The fourth factor to consider is the appearance of new actors in the higher education sector. Drucker (cited by Aubrey, 2005) points out that “old universities will soon be relics of the past” (p. 2). Corporate universities, consortia, and virtual universities have entered higher education and are changing established, traditional borders between institutions. The borders between different types of educational institutions are changing and becoming less clear cut. Universities no longer need to confine themselves to degree granting activities, but can move towards providing professional training in practical fields.

Partnerships between traditional universities have always existed for academic, as well as for research purposes. New scenarios see the inclusion of a greater number and variety of partners (educational institutions, providers, and even corporations) and increasing emphasis on partnerships, including commercial initiatives (Beerkens, 2004). According to Aubrey (2005), there is a trend toward organizational convergence: “the Bologna agreement marks a significant attempt at convergence, in part to facilitate cross-border articulation of degree requirements, as well as to help foster a greater international flow of students and scholarly activity” (p. 5).

For Aubrey (2005), international networks of academic researchers replacing national and institutional cultures “is a critical phenomenon for the advancement of research and knowledge... international recognition has become the ultimate

standard for assessing the research and scholarly quality of individual faculty and academic departments” (p. 4). Aubrey (2005) indicates that international collaboration is necessary because “many institutions are seeking association with other universities... these constitute formal agreements between academic institutions to offer new degree programs” (p. 5). As well, it is possible to identify a trend toward organizational convergence that means “those institutions and national systems that move toward convergence, particularly in degree requirements, will be significantly more competitive internationally” (Aubrey, 2005, p. 5). The result is increasing global interaction and interconnectedness that is related to the increasing importance of global links among academic institutions that accommodates arrangements among those institutions in different countries and offshore branch campuses.

After reviewing different but, at the same time, complementary views and ideas related to the driving forces that are challenging post-secondary education, it is apparent that post-secondary education finds itself situated in an increasingly complex environment throughout the world. The description of the main characteristics, trends, and factors in the university environment represents the first step toward understanding the intricate, new reality of contemporary higher education and to identifying various motivations for improving, updating or otherwise reforming and renewing educational programs.

All the complex factors presented here will have profound implications for academics who are leading programme design and development at uni-

versities. It is possible that while the mechanisms to ensure appropriate quality (accreditation and regulatory bodies) are being implemented, the post-secondary institutions will face an identity crisis.

Aubrey (2005) argues that “there is a sense that higher education tends to be extremely conservative and generally unwelcoming of curricular reform” (p. 5). However, as indicated above, there are ongoing external factors and considerations pressuring post-secondary education institutions to restructure their academic programs. Curricula design must have a framework that considers the values and principles of each profession, as well related socio-cultural, political, and economic factors. This framework should support disciplinary integration and collaboration.

Overall, as each university defines its mission statement and strategic plan, its plan should specify what kind of post-secondary institution it aspires to be and, consequently, also articulate a specific ideological and political position. Thus, programs and curricula would need to consider, reflect on, and address the external forces exerting pressure for change, and their implications for the post-secondary education’s programming. To this end, all programmes, curricula, and pedagogical strategies would generally be rooted in a reflective representation of the institution’s vision and mission.

REFERENCES

Altbach, P., & Forest, J. (2007). *International handbook of higher education*. Netherlands: Springer.

Aubrey, D. (2005). All globalization is local: Countervailing forces and the influence on higher education markets. *Research & Occasional Paper Series: CSHE*, 1(5), 1-26.

Beerkens, H. (2004). *Global Opportunities and Institutional Embeddedness*. Enschede: CHEPS/ University of Twente.

Castell, M. (2000). *The rise of the network society. The Information Age: Economy, Society and Culture*. Volume 1. Malden: Blackwell. Second Edition
Drucker, P. (1969). *The age of discontinuity*. London: Heinemann

Friedman, T. (1999). *The lexus and the olive tree*. New York: First Anchors Books.

Hirts, P., & Thompson, G. (2002). The future of globalization. [Electronic version]. *Conflict and Cooperation: Journal of the Nordic International Studies Association*, 3 (3) 247-265. Retrieved August 30, 2009, from <http://cac.sagepub.com.libproxy.uregina.ca:2048/cgi/reprint/37/3/247>

McMichael, P. (2000). States and governance in the era of globalization. In J. Hersch & J. Schmidt, (Eds), *Globalization and Social Change: The Intellectual Problem and Methodological Considerations* (pp. 181-198). London: Routledge.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). *E-learning in Postsecondary Education*. Paris: OECD.

Petras, J., & Veltmeyer, H. (2001). *Globalization unmasked: Imperialism in the 21st century*. Halifax, Nova Scotia: Fernwood Publishing Ltd.

Vincent-Lancrin, S. (2004). Building futures scenarios for universities and higher education: An international approach. [Electronic version]. *Policy Futures in Education*, 2 (2). 245-263. Retrieved April 19, 2008, from http://www.worldwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfie&vol=2&issue=2&year=2004&article=3_Vincent-Lancrin_PFIE_2_2_web&id=67.225.32.249

World Bank. (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington, DC: World Bank.

“Yo quería conocer más Mundo”: La Migración Infantil vista por las Niñas y los Niños Peruanos en Santiago de Chile

Iskra Pavez Soto

*Trabajadora Social UTEM y Dra. en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona.
Actualmente es Directora de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado.
Email: ipavez@uahurtado.cl.*



Resumen

En este artículo presento parte de los resultados de mi Tesis Doctoral de Sociología, cuyo objetivo es analizar sociológicamente la experiencia migratoria de las niñas y los niños peruanos en los procesos migratorios familiares contemporáneos en Santiago de Chile. La visión de la infancia como sujeto con actoría social nos permite comprender a las niñas y niños como actores en los procesos migratorios iniciados por sus familias, y como una categoría generacional que va renovando sus miembros, pero dicho “espacio social” permanece. Por ello las estrategias políticas y sociales deben facilitar las condiciones óptimas para que niñas y niños inmigrantes (presentes y futuros) ejerciten sus derechos y sean reconocidos como actores sociales. Mediante observación participante en organizaciones sociales de niñez inmigrante en Santiago de Chile y la inserción en dos escuelas públicas con alumnado extranjero, desarrollé 31 entrevistas con niñas y niños peruanos y sus familias. Así constaté que si bien el contexto social y económico determina situaciones de vulnerabilidad y precariedad; el conjunto del proceso migratorio también constituye una oportunidad donde se re-crean espacios de participación y actoría infantil a nivel familiar, social y comunitario...

Palabras claves:

migración, género, generación, reunificación, familias, feminización, infancia, Perú, Chile.

Abstract

In this article I present some of the results of my PhD in Sociology, which aims to analyze sociologically the migration experience of girls and boys Peruvian family in contemporary migration processes in Santiago de Chile. The vision of childhood as a social subject with ACTORIA allows us to understand children as actors in the migration process initiated by their families, and as a generational category being renewed its members, but the “social space” remains. So social policies and strategies should provide optimal conditions for immigrant children (present and future) to exercise their rights and be recognized as social actors. Through participant observation in social organizations of immigrant children in Santiago de Chile and insertion in two public schools with foreign students, I developed 31 interviews with Peruvian children and their families. So I noticed that although the social and economic context determines vulnerability and precarious situations, the entire migration process also provides an opportunity where you re-create opportunities for participation and child ACTORIA at family, social and community...

Key words:

migration, gender, generation, reunification, families, feminization, childhood, Peru, Chile.

1. Introducción

La feminización de los flujos migratorios, particularmente los peruanos, durante los últimos años y la consiguiente reunificación familiar han mostrado que la migración puede ser un proyecto familiar. El estudio de la migración desde el enfoque de género ayuda a analizar las relaciones de poder al interior de las familias, el rol económico de las mujeres, la organización transnacional del cuidado infantil; así como también ofrece la oportunidad de debatir la inserción escolar de las niñas y los niños extranjeros y el futuro de las llamadas “segundas generaciones” de inmigrantes respecto a su vinculación social con las comunidades de origen, de destino y en el espacio transnacional. Cada vez más, la situación de la niñez y juventud inmigrante se torna un asunto eminentemente político y económico en la agenda global, que precisa innovadores enfoques teóricos para una cabal comprensión de este fenómeno social (Gregorio, 1998; Parella, 2003; Pedone, 2007; García Borrego, 2008; Levitt, 2009; Aparicio y Portes, 2010).

La perspectiva de género en el estudio migratorio nos permite analizar la intersección del género, la edad, el origen nacional y la posición de clase social de las niñas y los niños de origen inmigrante. Por lo tanto, el objetivo de mi Tesis se centra en mirar la experiencia migratoria infantil desde esta otra ventana (Anzaldúa, 1987) en que dialogan críticamente el enfoque de género y generacional, en tensión con la nacionalidad y la clase social como ejes articuladores de la realidad social, prestando una especial atención a las niñas. De acuerdo a Alanen (1994) y Mayall (2002), visibilizar la situación específica de las niñas migrantes permite

comprender los procesos migratorios familiares y globales desde una sensibilidad generacional y de género específica y abre el debate de las cuestiones políticas en sujetas situadas.

Ciertamente, las oportunidades, experiencias y exclusiones para las niñas y los niños inmigrantes están diferenciadas en función del género. Por ejemplo, algunos estudios en Estados Unidos (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, 2008; Levitt, 2008) muestran que las familias inmigrantes son más permisivas con los varones, mientras que con las niñas ejercen mayor control sobre sus cuerpos, sexualidad y ocio. Portes (2001, 2006, 2009) concluye que las niñas extranjeras obtienen mayores niveles académicos que los niños y que las problemáticas psicosociales a las que se enfrentan están diferenciadas por los roles de género.

En Chile, los estudios realizados por Martínez Pizarro (2003), Petit (2003), Mardones (2005) y Stefoni (2003, 2006, 2008) demuestran que la feminización de la migración peruana hacia Chile y las oportunidades del mercado laboral para las madres están segregadas en función del género, la clase social y nacionalidad. La presencia de las niñas y los niños inmigrantes en la sociedad y en el sistema educativo chileno amerita ser analizada de manera integral, ya que las consecuencias de estas desigualdades también impactan en las niñas y adolescentes que observan las complejas trayectorias académicas y laborales de sus madres inmigrantes. Muy lentamente, los procesos de reunificación familiar y la presencia infantil en la migración peruana hacia Chile comienzan a reconocerse y estudiarse (Stefoni et al, 2008). Poblete

Melis (2006:324) evidencia que las situaciones de sociabilidad y discriminación son experimentadas de manera diferente por las niñas que por los niños peruanos en el ámbito escolar. Otro punto que destaca Poblete se refiere a la tarea de acompañamiento escolar y responsabilidad en el cuidado infantil que realizan principalmente las madres peruanas, lo que reitera los estereotipos de género y la división sexual del trabajo. Por último, las publicaciones del Colectivo Sin Fronteras (2004, 2007) y algunos estudios internos de esta agrupación (Iglesis y Vivar, 2008), también reafirman que la experiencia migratoria infantil; la inserción y expectativas escolares; la participación social; el trabajo doméstico; el ocio; y la discriminación son vividas de modo diferente en función del género. En otras palabras, el ejercicio de los derechos de las niñas como sujetas es cuestionado desde su condición de género.

Generalmente son los padres y principalmente las madres peruanas quienes planifican e inician la migración familiar atendiendo a las demandas del mercado laboral chileno, particularmente en el servicio doméstico, dada la división sexual del trabajo que reproduce las jerarquías de género, clase y nacionalidad. En este escenario, la experiencia migratoria infantil está apuntalada por la vivencia cotidiana de situaciones de exclusión social, discriminación y vulneración de sus derechos tales como la educación, la salud, la vivienda digna, la opinión, el juego y la recreación o la imposibilidad de vivir en familia. Todo lo anterior se enmarca en la ausencia de políticas públicas del Estado chileno que gestionen el hecho migratorio contemporáneo con la magnitud e integralidad que amerita y una cierta perplejidad de parte de

la sociedad chilena que tiende a invisibilizar este fenómeno (Martínez, 2003; CSF, 2007; Stefoni et al, 2008; Mardones, 2010).

En este contexto, mi Tesis Doctoral analiza la experiencia migratoria infantil desde la perspectiva teórica de la Sociología de la Infancia. La niñez migrante se entiende como una construcción social alejada de una idea esencialista del ser infantil y expresada de diversas formas a través de la historia en cada contexto sociopolítico. La niñez migrantes es analizada como una categoría sociológica permanente de la estructura social –aunque sus miembros se renueven constantemente– y por lo tanto, las políticas migratorias deberían considerar esta cuestión. Por último, la Sociología de la Infancia entiende a las niñas y los niños como “actores sociales con capacidad de agencia” que despliegan relaciones de poder generacionales y de género con los otros actores, en sus familias y otros espacios sociales. No obstante, dicha actoría pocas veces es reconocida en la sociedad y en el ámbito académico debido al adultismo o adultocentrismo que les discrimina, esencialmente, por su edad, nacionalidad y por la posición de dependencia económica en que se encuentran, característica de la “infancia moderna” (Jenks 1982; Qvortrup 1994; James y Prout 1997; Mayall 2002; Gaitán 2006, 2008; Unda 2010).

2. Motivaciones de las niñas y los niños en torno a su propia migración: “yo quería conocer más mundo”

Si bien el proceso migratorio sigue un curso espiral que no lineal, entre las idas y venidas y el

propio espacio transnacional por el cual circulan los sujetos migrantes, en el caso de las niñas y los niños peruanos entrevistados su migración constituye la consolidación del proyecto migratorio familiar iniciado por las madres y los padres pioneros. La migración infantil supone un avance cualitativo, ya que puede modificar las aspiraciones iniciales de lo que en un principio se consideraba un traslado temporal para convertirse en un asentamiento definitivo (Escrivá, 2000). Además, la escolarización infantil en el país de destino es una forma concreta de ofrecer esas mejores condiciones de vida prometidas en el momento de la partida adulta o durante las fases de vinculación transnacional. De acuerdo a otros estudios (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003), las niñas y los niños pueden tener variadas motivaciones para su propia migración: desde la esperanza de volver a estar junto a sus progenitores, así como las expectativas de estudiar y conocer un nuevo país.

En varias entrevistas realizadas en Santiago ha surgido una “subcategoría emergente” como parte de la referida a la “migración infantil”, respecto a los procesos de movilidad al interior del propio país entre diferentes regiones, previos a la migración hacia Chile. Algunas niñas y niños han vivido procesos de migración entre Perú y Chile desde sus primeros años de vida. Este es el caso de Arturo, una vez que su padre emigra a Chile su familia se traslada desde Lima hacia Arequipa para estar más cerca de él. El niño destaca en su discurso que ese traslado incide positivamente en la relación familiar con su madre, probablemente afectada por la migración del padre:

“Yo cuando estaba en Lima, estuve 5 años y después me fui a Arequipa, porque mis tíos me llevaron allá para... como estaba más cerca de Chile, aquí. Para estar más cerca de mi padre, y yo le dije ya vamos, entonces yo le dije ya vamos. Fuimos con mi mamá y mi hermano, y ya, ahí me hice más amigo con mi mamá” (Arturo, 14 años, Santiago).

Son variadas las motivaciones y emociones que las niñas y los niños experimentan frente a su propia migración, una vez que sus madres y padres ya están en Chile. Al igual que observamos en el caso de Barcelona, en algunas entrevistas se puede comprobar que el deseo de conocer otros lugares opera como un elemento facilitador del viaje infantil. En el siguiente segmento de la entrevista realizada a Aurora –proveniente de Lima– se evidencia la ansiedad de la niña por conocer Chile, cuya imagen tenía idealizada presumiblemente por los comentarios oídos de parte de su madre. En el mismo sentido se inscribe el relato de Kasumi, quien abiertamente reconoce que su madre le transmitió determinadas ideas sobre la sociedad chilena, incluso la previno de posibles ataques racistas. Tal como señalan Fourn y Glick-Shiller (2003), la generación transnacional vive permanentemente con ideas e imaginarios del lugar de destino, por lo tanto cuando emigran poseen cierta información y, de algún modo, conocen ese lugar:

“Sí yo quería venir a Chile. Estaba angustiada porque quería conocer, quería conocer Chile, por eso. Es que yo pensaba que era bonito todo eso, y me di cuenta que era bonito el

colegio, todo Chile era bonito y ahí recién me di cuenta” (Aurora, 9 años, Santiago).

“Como mi mamá ya había estado acá, me comentó que era muy bonito, que habían muchas plantas por todos lados, que era mejor. Que las personas eran diferentes, que algunas iban a ser muy racistas, otros iban a comprender, que esto, que lo otro” (Kasumi, 13 años, Santiago).

El tránsito de ideas, experiencias y opiniones sobre el lugar de destino es parte de lo que Levitt (2001) denomina las “remesas sociales” que los progenitores transmiten a sus vástagos a través del campo social transnacional. En el siguiente fragmento de la entrevista realizada a Rosario se evidencian estas “remesas sociales”¹ en cuanto a las ideas asociadas al lugar de destino como un lugar con oportunidades que se deben aprovechar (Solé, Parella y Cavalcanti, 2007). Resulta interesante su respuesta cuando se le pregunta su opinión respecto al momento en que su madre le comunica que todo el grupo familiar emigra hacia Chile –lugar donde ya estaba su padre–. A pesar de su inseguridad (no estaba tan segura), ella con-

fiesa su motivación más intrínseca de viajar hacia otros países y sus deseos de conocer más mundo. En esta misma dirección apunta el comentario de Matías que desea solo visitar Chile de vacaciones, pero debe quedarse a residir por no disponer de la documentación administrativa correspondiente para un niño inmigrante (no pude salir porque era por mi carné). Por su parte, el texto de Mía apunta hacia una reflexión que la niña realiza teniendo plena conciencia generacional (yo me puse a pensar así chiquita) sobre lo que implica la migración para su proyecto de vida. Similares conclusiones encuentra Gaitán (2008) en su estudio sobre niñas y niños ecuatorianos en Madrid, respecto a que en nuestro caso, la migración de Mía responde a una motivación personal por aprovechar las oportunidades de estudio y bienestar que se vislumbran en Chile:

¿TÚ QUÉ PENSASTE EN ESE MINUTO, CUANDO ELLA TE DIJO QUE SE VENÍA PARA CHILE?

“no me pareció nada mal porque yo quería conocer más mundo, más países.

¿TÚ QUERÍAS VENIR A CHILE?

“no estaba tan segura, pero sí quería ir, venir” (Rosario, 9 años, Santiago).

“Yo quería venir a Chile por vacaciones, porque quería conocer. Y después yo no pude salir, no pude salir porque era por mi carné, no yo no tenía el carné” (Matías, 10 años, Santiago).

“la verdad es que a mí me comentaron de que aquí la vida era mejor. Los estudios eran mejores. Entonces yo me puse a pensar así chiquita, me puse a pensar, dije si allá la vida

¹ Las remesas “sociales” representan el vehículo de transformaciones de carácter político, jurídico o sociocultural, que promueven nuevos valores y prácticas, por ejemplo en las relaciones de género. Para Levitt (2001:59) hay tres tipos de remesas sociales: a) las estructuras normativas sobre la responsabilidad familiar, principios de vecindad y expectativas sobre movilidad social; b) nuevas prácticas que generan estructuras normativas, como las tareas domésticas, la religión o participación; c) el capital social adquirido y transmitido a la familia en origen.

es mejor, pucha, tengo que aprovechar este momento que me están invitando para allá. En cuanto a la economía, por ejemplo, es mucho mejor. En cuanto al estudio, también es mucho mejor, porque te dan opciones para poder elegir tu carrera y todas esas cosas. Y es mucho mejor aquí en la economía y en el estudio” (Mía, 14 años, Santiago).

Por su parte, Estrella y María –quienes son hermanas gemelas originarias de Chimbote– interpretan su propia migración como una forma de escapar de la situación de maltrato que recibían de parte de las personas que estaban a cargo de su cuidado, es decir, su abuela y abuelo. Especialmente Estrella comenta que su hermano mayor también la agredía. Todo esto se agudiza por la distancia física de su madre. Es en este punto donde el relato de Estrella y María coinciden: en sus deseos de viajar a Chile para estar cerca de su madre. La progenitora aparece en este escenario como una figura cuidadora y de apego, idea coherente sobre lo que se espera de una “madre” desde los roles de género (Hondagneu-Sotelo, 2001; Parella, 2005; Lamas, 2007).

“Yo sí, por mi mamá. Porque casi en Perú no me acostumbraba con mis abuelos, eran muy pesados. No me pegaban porque yo no me dejaba, me escapaba. Pero mi papá trabajaba de noche [por eso] me dejaba ahí. O sino mi hermana me iba a dejar al colegio. O sino mi hermano más pesado que me agarraba a puras patadas. Y un día mi papá le agarró por arriba y le pegó. Para solucionarla, le pegó (risas)” (Estrella, 12 años, Santiago).

“Yo sí quería venir, porque quería estar con mi mamá, quería estar con ella. Pero en esa parte quería venirme e irme con mi mamá a Perú.

¿QUERÍAS VENIR A BUSCARLA?

Sí (risas) y estaba diciendo quiero llegar y quiero irme de nuevo, porque ya tenía a mi mamá” (María, 12 años, Santiago).

La violencia generacional vivida por las niñas en sus lugares de origen puede ser considerada como una causa de la migración al mismo nivel analítico y empírico que la esgrimida por algunas mujeres víctimas de violencia de género. El fragmento de la entrevista llevada a cabo con Ignacio –procedente de Trujillo, al norte de Lima– también apunta hacia la migración como una estrategia para escapar de la violencia generacional. Además, en su relato el niño reconoce cierta actitud de indolencia de parte de su padre cuando utiliza el castigo corporal en contra de él:

“Sí, quería venir a Chile. Es que quería conocer... estaba, o sea emocionado para venir acá, y ya no a estar con mi papá (...) él me pegaba por gusto (...). Me fueron a buscar en [el tiempo de] verano” (Ignacio, 9 años, Santiago).

En otras ocasiones, las niñas y los niños desean viajar al país donde se encuentra residiendo su madre o padre porque sienten añoranza. Particularmente en el caso de Lucía se aprecia que su motivación por viajar a Chile se basa en el sentimiento de extrañar a su madre. Pero, Lucía manifiesta claramente que ello le implica una contradicción, porque sabe que en Chile se verá alejada de sus

seres queridos (abuelito, tía) y de su mundo infantil de Perú (mi muñeca, mi ropa), pero con los cuales podrá desarrollar vínculos transnacionales una vez instalada en Chile:

“Porque extrañaba a mi mamá. Y, si yo me venía a Chile me extrañaba mi abuelito y a mi tía y a mi muñeca y a mi ropa (...). Mi mamá puso la plata, mi mamá puso la plata en Perú y mi abuelita me dejó acá en Chile” (Lucía, 9 años, Santiago).

Ciertamente, la migración infantil significa para las niñas y los niños la pérdida de importantes referentes afectivos para su vida, como pueden ser sus amistades, compañeras de curso y miembros de su familia extensa (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Dentro de este último grupo cabe destacar la distancia con las abuelas cuidadoras, ya que en ocasiones con ellas se establece un importante vínculo de apego mientras viven lejos de sus madres y padres (Pedone, 2003, 2007; Solé, Parella y Cavalcanti, 2007; Parella y Cavalcanti, 2008). En el siguiente relato de Sofía se puede apreciar la ambivalencia que la niña siente al viajar a Santiago y dejar a toda su familia extensa en Perú:

“No, yo no quería porque extrañaba a mi familia y la iba a dejar allá en Perú (...). Yo viajé con mi hermano, con mi mamá y yo. Los tres no más. Y como [cuando] estábamos ya llegando a Santiago, estábamos ya por una parte y mi papá nos vino a recoger. Y después seguíamos el viaje con un carro y llegamos a Chile” (Sofía, 9 años, Santiago).

Las contradicciones que sienten las niñas y los niños ante su propia migración quedan muy bien resumidas en la siguiente cita de Alexia. Ella nos comenta que anteriormente viaja a Chile por vacaciones. Una situación que también ha aparecido en otros relatos de las entrevistas realizadas en Santiago y probablemente se deba a la cercanía geográfica entre Perú y Chile, y el marco jurídico existente que se caracteriza por su flexibilidad, permiten justamente una mayor movilidad de las familias migrantes entre ambos países. El fragmento de Alexia permite comprender que las niñas y los niños dimensionan las ganancias y las pérdidas que involucra la migración, conclusiones similares a las obtenidas por los estudios de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003, 2008):

“Cuando fue el año pasado, me dijeron que iba a ir por vacaciones por allá [Chile]. Ya, fui. Primero fui con mi papá y mi mamá, fuimos en el carro, todo. Y después llegamos a Santiago y llegamos a la pieza y todo. Y después yo con mi papá nos regresamos a Perú... ya... Y después pasó el año. Y el otro año, me dijeron que nos íbamos a ir acá a Chile y que iba a estudiar allá, todo. Pero yo en una parte sí quería y en otra no, en la parte que sí quería porque iba a estar con mi mamá y mi papá, y la parte que no quería era porque iba a dejar a mi familia y mis amigos, todo” (Alexia, 9 años, Santiago).

De acuerdo a los estudios de Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003, 2008), los significados de la migración infantil para las niñas y los niños pueden ser variados dependiendo de las motivaciones que tuvieron para viajar, las expectativas

construidas en torno al lugar de migración y la propia experiencia migratoria que está influida por múltiples factores. En esta categoría de análisis nos interesa profundizar sobre cuáles son los aspectos considerados positivos y negativos de parte de las niñas y los niños participantes en este estudio. En clara sintonía con las motivaciones de la migración, los relatos de Andrea y Alexia enuncian el valor de haberse reencontrado con sus madres y padres de quienes se experimentaba una distancia y también resiente la pérdida de la familia extensa y de las amistades que permanecen en Perú:

“Lo bueno es que está toda mi familia de parte de mi mamá” (Andrea, 11 años, Santiago).

“Lo bueno es que estoy con toda mi familia, todo. Y lo bueno es que estoy con mi mamá y mi papá. Y lo malo es que no tener a mi familia, toda. Así, tengo mis amigos que me divierto. En cambio en Perú, ahí todos salíamos a jugar, estaban todos cerca, cuando le llamábamos salían todos a jugar, jugábamos todo eso” (Alexia, 9 años, Santiago).

Por su parte, Arturo, además de valorar el hecho de reencontrarse con sus progenitores, considera que la migración le permite acceder a mayores oportunidades escolares (dan más becas) y laborales. El fragmento de Mía también valora su experiencia de estar en Chile (la vida aquí es mucho mejor que allá) asociada, en su caso, al hecho de haber podido lograr entablar vínculos de amistad, pero sin ocultar las dificultades de integración y la respectiva nostalgia de estar lejos del lugar donde nació:

“Lo bueno es que están tus padres, que... O sea aprovechar también lo bueno que acá tienen, como que dan más becas, así, más oportunidades. O sea más oportunidades de trabajar” (Arturo, 14 años, Santiago).

“Al principio fue terrible porque no encontraba amigos en ningún lugar. Después ya me empezaron a invitar al Colectivo. Fui a participar al colectivo, conocí más gente. Y ahora, todavía no estoy adaptada 100%, pero de que estoy adaptada un poco, estoy adaptada un poco. Pero encuentro que la vida aquí es mucho mejor que allá. Lo bueno es que tengo amigos que son simpáticos, buena onda. Lo malo de estar en Chile es que se extraña demasiado, se extraña mucho el lugar donde naciste, los amigos, los lugares por donde andabas con tus amigas, eso es lo malo de estar aquí en Chile (...) Difícil, muy difícil, porque al llegar, adaptarse, tratar de adaptarse... porque no es fácil llegar y adaptarse al tiro, eso cuesta demasiado, eso [es] difícil” (Mía, 14 años, Santiago).

Por último, en el trabajo de campo desarrollado en el Colectivo Sin Fronteras se tiene la oportunidad de conversar con algunas madres y padres sobre los procesos de migración infantil (reunificación familiar). En esa oportunidad, las familias comentan que antes de la llegada infantil buscan información sobre las escuelas y los documentos necesarios para la matrícula y la posterior regularización administrativa. Otro aspecto que algunas familias consideran se refiere a cambios de vivienda y modificaciones en el horario laboral, todo ello con el objetivo de intentar conciliar

el cuidado infantil con el empleo. En ocasiones solicitan préstamos de dinero para financiar el viaje infantil y los gastos de acomodación. Dado que muchas madres y padres viajan hacia Perú para las fiestas de fin de año y las vacaciones de verano (enero-febrero) y luego retornan a Chile, la fecha de llegada de las niñas y los niños peruanos normalmente coincide con el inicio del periodo escolar (marzo).

3. Conclusiones

Los principales resultados de mi estudio muestran que las niñas y los niños peruanos transforman sus relaciones de poder generacionales y de género en los entornos que habitan, y de este modo, expresan su capacidad de actoría social infantil o agencia a través de nuevas y complejas dimensiones. Los proyectos migratorios familiares están relacionados con el bienestar y desarrollo infantil. Los niños y las niñas peruanas ven transformadas sustancialmente sus vidas con la migración. En este proceso de movilidad expresan su capacidad de agencia social a través de su creciente participación en las decisiones migratorias. Identificar e investigar la participación infantil en los procesos migratorios facilita su reconocimiento como sujetos con capacidad de incidir y transformar sus propias vidas, los entornos que habitan y las relaciones sociales que mantienen.

La participación y el ejercicio de derechos de las niñas y los niños peruanos en Chile están atravesados por las condiciones específicas tanto del contexto migratorio en general, referido a las leyes y políticas, así como a las dinámicas pro-

pias del entorno escolar, familiar y comunitario. Los antecedentes de la migración peruana hacen referencia a múltiples situaciones de desventaja y oportunidades que conforman un complejo entramado político, económico y social. Las madres peruanas se transforman en protagonistas de la migración atendiendo a las responsabilidades familiares; las posibilidades de trabajo y la articulación de nuevas estrategias de cuidado infantil transnacional. Sin duda, esto altera los roles de género, pero hemos visto que es preciso mirar críticamente las dificultades para el ejercicio de los derechos laborales de las madres y la conciliación del cuidado infantil en la familia. También sería preciso cuestionar el mantenimiento del estigma y discriminación del trabajo asociado a la reproducción social en general, y que en este contexto particular ineludiblemente terminan asumiendo las mujeres peruanas inmigrantes.

Por su parte, las políticas migratorias merecen un esfuerzo articulado con una perspectiva de derechos; de género y un enfoque intercultural, no sólo en el plano laboral, escolar y sanitario, sino en toda la dimensión del fenómeno migratorio que atañe a las sociedades de origen y destino, y los campos sociales transnacionales. Es preciso facilitar el ejercicio de todos los derechos a todas las niñas y niños inmigrantes, atendiendo su participación en los asuntos que les afecten y a la reunificación familiar, puesto que se denota la ausencia de acciones estatales en estos ámbitos en Chile.

Los derechos referidos a la no discriminación plantean un gran desafío. La inmigración refleja y cuestiona las profundas desigualdades y vulneraciones que se viven al interior de las sociedades

occidentales, llamadas democráticas. Los discursos y las prácticas de las niñas y niños peruanos muestran que la discriminación y el racismo están muy arraigados en los valores tanto del profesorado, como entre estudiantes y en el barrio, incluso ellas mismas la reproducen. Es necesario investigar e intervenir profundamente estos temas y acompañar los procesos de la niñez inmigrante, con el objetivo de facilitar el ejercicio del derecho a la no discriminación desde la sociedad de acogida y por parte de ellas mismas en un diálogo crítico. El reconocimiento de las niñas y los niños migrantes como sujetos sociales también forman parte de las reales oportunidades de movilidad social que promete la migración para las niñas y niños peruanos.

Por último, la investigación sobre la participación infantil en los procesos migratorios contemporáneos es un campo de estudios sociológicos emergente en las Ciencias Sociales en general en América Latina. El estudio de la niñez migrante permite articular diversos aportes para: por un lado, dialogar críticamente con otras áreas de investigación sociológica como los estudios de lo juvenil, de géneros, migratorios y de las infancias. Y por otro lado, coadyuva a incidir políticamente en el debate público de la sociedad respecto al fenómeno migratorio, la construcción/subversión del género y la comprensión de la niñez “moderna”.

4. Bibliografía

Alanen, Leena. (1994). "Gender and Generation: Feminism and the 'Child Question'". En: Qvortrup, Jens et al (Eds.) (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p. 27-41.

Alegre, Miquel Àngel. (2007). *Geografies adolescents a secundària. Posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrant*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut-Generalitat de Catalunya.

Cortez, Ana. (2004). "Integración de los niños y niñas inmigrantes al sistema escolar chileno: Obstáculos y desafíos". En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 163-172.

Cortez, Ana. (2007). "La migración internacional: un desafío para las políticas públicas en Chile". En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 105-118.

Flores, Reginaldo. (2007). "El fenómeno migratorio en Chile: iniciativas gubernamentales destinadas a niños, niñas y adolescentes". En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p.95-104.

Frønes, Ivar. (1994). *Dimensions of Childhood*. En: Qvortrup, Jens et al (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p.145-164.

Gaitán, Lourdes. (2006a). "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta". *Política y sociedad*, 43(1), p. 9-26.

Gaitán, Lourdes. (2006b). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Editorial Síntesis.

Gaitán, Lourdes. (Dir.) (2008). *Los niños como actores en los procesos migratorios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

García Borrego, Iñaki. (2008). *Herederos de la condición inmigrante: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. Tesis Doctoral, Departamento de Sociología I, UNED, Madrid.

INE. (2003). *Resultados generales CENSO 2002 Chile*. Santiago: MIDEPLAN.

James, Allison y Prout, Alan. (Eds.) (2010[1997]). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Oxon: Routledge.

Jenks, Chris. (2005[1996]). *Childhood*. Oxon: Routledge.

López, María José. (2004). "Aceptación, integración y democracia. Desafíos éticos de la inmigración peruana en Chile". *Perspectivas éticas*, 9, p. 9-41.

Mardones, Pablo. (2006). “Exclusión y sobreconcentración de la población escolar migrante bajo un modelo de segregación socio-territorial”. Informe final del concurso: Migraciones y modelos de desarrollo en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO.

Martínez Pizarro, Jorge. (2003a). El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002. Serie Población y Desarrollo N° 49. Santiago: CEPAL.

Martínez Pizarro, Jorge. (2003b). El mapa migratorio de América Latina y El Caribe, las mujeres y el género. Serie Población y Desarrollo N° 44. Santiago: CEPAL.

Mayall, Berry. (2000). “The sociology of childhood in relation to children’s rights”. *The International Journal of Children’s Rights*, 8, p. 243–259.

Mayall, Berry. (2009[2002]). *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from children’s lives*. Glasgow: Open University Press-McGraw-Hill Education.

Merino, María Eugenia; Pilleux, Mauricio; Quilaqueo, Daniel y San Martín, Berta. (2007). “Racismo discursivo en Chile. El caso mapuche”. En: Van Dijk, Teun. (Coord.). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, p. 137-179. Organización Internacional de las Migraciones (OIM). (2008). *Los desafíos de las migraciones en Chile 2008*. Santiago: IOM-OIM.

Pavez Soto, Iskra. (2010a). “Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile”, *El Observador*, 6, pp. 62-80.

Pavez Soto, Iskra. (2010b). “Los derechos de las niñas y los niños peruanos migrantes en Chile. La infancia como un nuevo actor migratorio”, *Enfoques*, 8 (12), p.27-51.

Pavez Soto, Iskra. (2011). “Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile”. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología, Universitat Autònoma de Barcelona.

Pedone, Claudia. (2010). “Introducción. Más allá de los estereotipos: desafíos en torno al estudio de las familias migrantes”. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s migrantes (Coord.). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA, p. 11-16.

Portes, Alejandro, Landolt, Patricia, Guarnizo, Luis. (2003). “Introducción. El estudio del transnacionalismo: peligros latentes y promesas de un campo de investigación emergente”. En: Portes, Alejandro et al (Coord.). *La globalización desde abajo: transnacionalismo inmigrante y desarrollo. La experiencia de Estados Unidos y América Latina*. México DF: FLACSO, p. 5-23.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2010). *Desarrollo Humano en Chile 2010. Género: los desafíos de la igualdad*. Santiago: PNUD.

Qvortrop, Jens. (1992). El niño como sujeto y objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro europeo de Viena. *Infancia y sociedad*, 15, p.169-186.

Qvortrup, Jens. (1994). "Childhood Matters: An Introduction". En: Qvortrup, Jens et al (Eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Viena: Avebury-European Centre Vienna. Volume 14, p.1-23.

Reyes, Carlos. (2007). "Niños y niñas Sin Fronteras en las escuelas", en Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 133-148.

Rodríguez, Iván. (2000). "¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso". *Revista Internacional de Sociología*. 26, p. 99-124.

Santamaría, Enrique. (2002). *La incógnita del extraño. Sobre la construcción social de la inmigración no comunitaria*. Barcelona: Anthropos.

Stefoni, Carolina. (2002). "Mujeres inmigrantes peruanas en Chile". *Papeles de población*, 33, p.118-145.

Stefoni, Carolina. (2003). *Inmigración peruana en Chile. Una oportunidad a la integración*. Santiago: Editorial Universitaria - FLACSO.

Stefoni, Carolina. (2004). "Inmigración y ciudadanía: la formación de comunidades peruanas en Santiago y la emergencia de nuevos ciudadanos". *Política*, 43, p. 319-336.

Stefoni, Carolina. (2009). "Migración, género y servicio doméstico. Mujeres peruanas en Chile".

En: Valenzuela, María Elena y Mora, Claudia. (Eds.). *Trabajo doméstico: un largo camino hacia el trabajo decente*. Santiago: Oficina Internacional del Trabajo, p. 191-232.

Stefoni, Carolina; Acosta, Elaine; Gaymer, Marcia y Casas-Cordero, Francisca. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago: OIM-Universidad Alberto Hurtado.

Suárez-Orozco, Carola y Suárez-Orozco, Marcelo. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

Van Dijk, Teun. (2003). *Racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.

Van Dijk, Teun. (2005). *El racismo de las elites*. Barcelona: Gedisa.

Vásquez, María Elena. (2004). "Niños y niñas inmigrantes. Contexto general". En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas inmigrantes en Chile: derechos y realidades*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 93-101.

Vásquez, María Elena. (2007). "Intervención local y comunitaria para la integración social de los inmigrantes". En: Colectivo Sin Fronteras. *Niños y niñas migrantes. Políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Editorial Colectivo Sin Fronteras-Fundación Anide-KinderNotHilfe, p. 121-132.

Wintersberger, Helmut. (1992). "La infancia y el

cambio. Condiciones de la infancia en la Europa actual". *Infancia y sociedad*, 15, p. 143-168.

Wintersberger, Helmut. (1994). "La infancia moderna". En: "Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90". Seminario Europeo. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, p. 31-46.

“Del no me acuerdo, al no olvido”. Una nueva reinterpretación de la victimización de las jóvenes Institucionalizadas en Centros de Reforma en Andalucía

Rosario Pozo Gordaliza

*Doctora Pozo, Gordaliza Rosario por la UGR, European PhD. rosario.pozo@uib.es Tf 665639563
UIB Edifici Guillem Cifre de Colonya Campus Universitari Cra. de Valldemossa, Km 7.5 07122
Palma (Illes Balears) España.*



Resumen

El presente artículo analiza “del no me acuerdo, al no olvido”, es decir un factor o proceso importante en la vida de las jóvenes, como es la victimización temprana y cuasipermanente de las jóvenes que delinquen. Este factor o proceso (junto a otros) será un desencadenante importante en el desarrollo de la trayectoria vital de las jóvenes del estudio, provocando que sus opciones y oportunidades de vida se encuentren concienzudamente limitadas.

Palabras Claves:

delincuencia juvenil femenina, exclusión social, institucionalización, centros de reforma, victimización.

Abstract

This paper examines an important factor or process in the lives of young people, the victimization in their trajectories of young offenders. This factor or process (with others) will be an important trigger in the development of the life histories of young women in the study, which causes that your life choices and opportunities are carefully limited.

Key Words:

female juvenile delinquency, social exclusion, institutionalization, reform schools, victimisation.

1 Introducción

Durante el trabajo de campo y posteriores análisis se confirmaron situaciones comunes de exclusión inicial (procedían de las clases socioeconómicas/culturales más desfavorecidas, su vida se desarrollaba entre barrios marginales o periféricos (donde lo étnico y el mestizaje adquirirían una nítida importancia) mezclándose con un pasado de victimización temprana (tal como abandono, malos tratos físicos, psicológicos o emocionales, abusos sexual, etc.) y en muchos de los casos esta situación persistía en el tiempo. Con posterioridad todo ello desemboca en un proceso de vulnerabilidad. Por lo que la victimización temprana y cuasipermanente es un elemento fundamental para entender los procesos vitales de las jóvenes que terminan en un centro de internamiento. Cuando hablo de victimización me estoy refiriendo a chicas jóvenes que han tenido a lo largo de su vida una prolongada situación de abusos malos tratos, abandono etc. y en la mayoría de los casos no se trataría de algo puntual o accidental sino que aparecería como algo inherente en sus vidas. Esto sobre todo se da en las historias de vida de chicas que han vivido y viven en barrios conflictivos, con una familia (y en pareja) conflictiva y con la conflictividad añadida del barrio y el colegio. Tal y como veremos en los siguientes fragmentos las historias de abusos y malos tratos son una constante en la vida de las chicas. Y veremos, que en la mayoría de los casos son víctimas y a su vez victimarias, mientras su victimización permanece silenciada, sus delitos son considerados punibles.

2 Contextualización del estudio

Muchos de los resultados que aquí se presentan son fruto de la elaboración de una investigación más amplia sobre mujeres jóvenes en justicia juvenil (ver la Tesis TRAYECTORIAS DE VIDA DE MUJERES JÓVENES EN EL SISTEMA DE JUSTICIA JUVENILES Voces y reflexiones desde los espacios de vida institucionales (20011) autora Rosario Pozo Gordaliza), consistente en una triangulación de datos de tres fuentes de información; Dosieres judiciales/sociales (46)y entrevistas en profundidad sociobiográficas a jóvenes institucionalizadas (16) y además del apoyo de un diario de campo fruto de la observación (un mes de forma intensiva) en una institución de reforma juvenil femenina obtenidos mediante un progresivo y meticuloso trabajo de campo en la Comunidad autónoma de Andalucía. Es por ello que a través de una metodología eminentemente cualitativa, el estudio explora con suficiente profundidad las vidas, percepciones, emociones y actuaciones, ahondando en los factores, procesos, y contextos sociales de las mujeres y niñas que rompen la ley, y a quienes se les aplica la sanción más dura, la de internamiento en un centro de reforma de menores, donde se aplican las medidas o regímenes de cerrado, semiabierto y abierto (entre otras). Todo ello desde una perspectiva intersectorial, no sólo considerando como importante el género, sino también la edad, la clase socioeconómica/cultural y la etnicidad.

2 Procesos visibles e invisibles de la victimización de las jóvenes institucionalizadas

Del no me acuerdo, al no olvido es una cuestión

fundamental, ya que describe los procesos (visibles e invisibles) de la victimización de las jóvenes institucionalizadas. Cuando realizaba las entrevistas lo primero que preguntaba era cuéntame algo de ti, vamos a reconstruir tu vida. Podemos empezar por tu infancia, de dónde eres donde naciste hasta llegar aquí al centro. En la mayoría de los casos las mujeres empezaban narrando sus historias desde los recuerdos bellos y agradables. Los otros habían sido borrados (o no) de la memoria, al menos inicialmente pero a medida que transcurría la entrevista se iba evidenciando alguno de estos intentos fallidos de borrar de la memoria episodios de victimización.

Por ello, a lo largo de este apartado se hablará de la importancia de entender la delincuencia juvenil femenina institucionalizada, desde la trayectoria de vida y desde esta victimización temprana que, en muchas ocasiones se traduce en una victimización prolongada¹ que explicaría buena parte de la delincuencia juvenil femenina². En buena parte de las entrevistas fue común encontrar al comienzo de los relatos estrategias evasivas para no querer hablar de su biografía victimizadora. Justificando con un no me acuerdo. Sin embargo cuando fuimos profundizando en las entrevistas aparecieron rastros de una infancia marcada por los malos tratos, abandono y negligencia. Estos van del no me acuerdo al no olvido.

Las chicas del estudio no solo perpetúan comportamientos delictivos, sino que estas han experimentado numerosas experiencias de victimización física, psíquica y emocional, desembocando en numerosas ocasiones en traumas. Numerosos han sido los estudios que han señalado esta correlación entre procesos de victimización y posterior

itinerario de vida delincuencia. Algunos trabajos pioneros realizados en EEUU y Escocia revelan cuestiones de victimización en este colectivo, un ejemplo son los datos de Scottish children, s reporter, s administration (SCRA), el estudio demuestra que comparado con chicos, las chicas suelen ser más las que originalmente han reportado haber sido víctimas de delitos por negligencia o abuso sexual (Social Work services and prisons Inspectorate for Scotland 1998:12). En su estudio sobre mujeres adultas en prisión Inspectorate for Scotland 1997) reveló que una de las cosas que más compartían las mujeres era su historia de violenta victimización (82% respondieron que habían tenido experiencias de abuso en sus vidas³). La forma de victimización más común se producía en su niñez y a menudo era perpetuada por sus padres u otros familiares hombres o cuidadores. Otro ejemplo son las evidencias en EEUU, donde se demuestra que un tercio de mujeres en prisión han sido físicamente o sexualmente abusadas antes de los 18 años, un 1/3 han crecido en hogares donde se abusaba del alcohol y las drogas, 1 de cada 5 había pasado tiempo en hogares de acogida, y cuando estas eran adultas la mitad había sido víctima de abuso sexual o físico en manos de sus maridos o compañeros sentimentales (Chesney-Lind 1997)⁴. Con esta alta proporción de abuso sexual experimentado por las mujeres jóvenes delincuentes puede que esto contribuya a la comisión del estatus de delincuentes como ser absentistas, huir de casa, por lo que comenzarían los caminos de conductas delincuentes como el abuso de drogas y alcohol y la prostitución (Beknap and Holsinger 1998; Chesney Lind et al. 2001).

En varios estudios la prevalencia de abuso en la comunidad reportada era muy alta véase Caesne-ykubg and Shelden,s (1992). Esto no quiere decir tampoco que todas las abusadas sexualmente se vuelvan delincuentes. Sin embargo las mujeres encarceladas y las que terminan en centros de reforma de menores presentan unas desproporcionados ratios de abuso sexual comparado con las mujeres que no han estado encarceladas. Las mujeres jóvenes son mucho más víctimas de abuso sexual (3/4 partes de abuso sexual son mujeres, además estas son abusadas durante más tiempo (Bowned and Fikelhor 1986). En definitiva su vulnerabilidad es alta, ya que estar en sus hogares supone que sus victimizadores tengan acceso a ellas. Además hay que tener en cuenta que muchas veces las familias culpabilizan a la joven de esos abusos o malos tratos, o sencillamente se minimiza la importancia ya que muchos de esos perpetradores son varones que reportan ingresos económicos al hogar, un hogar donde recordamos hay extremadamente carencias económicas (complicándose aún más la situación) esto también estaría relacionado con el porqué muchas madres o miembros familiares ponían condiciones o directamente no quisieron que las jóvenes hiciesen las entrevistas para el estudio. Si las chicas rechazan estar en sus casas abusivas, esto es recogido por la justicia juvenil, ya que es constitutivo de denuncia el fugarse de casa. Es por ello que estaríamos castigando parte de sus estrategias de supervivencia de estas jóvenes. Además más mujeres que hombres son vistos como deseables sexualmente hablando (Bell 1994). No siendo accidental que muchas de estas chicas se vean envueltas en estrategia de supervivencia que implica el cometer delitos (véase el

caso de una joven del estudio, Tamara y sus múltiples estrategias de supervivencia cuando huye de los malos tratos, abusos sexuales y negligencias, primero por parte de su familia, y segundo por parte del padre de su hijo. En este momento la joven comete hurtos, robos, vive en la calle, se acuesta con otras personas para satisfacer sus necesidades de comida y alojamiento, además de para proporcionarle su dosis.). Siendo la pareja, novio o marío una estrategia afectiva para salir de su casa, o para salir de la calle entre otros.

Además hay que tener en cuenta que muchas de las mujeres no son formalmente diagnosticadas ya que muchas de sus condiciones no son reconocidas por los padres y las autoridades, como resultado de la victimización física y psíquica⁵. Algunas de las jóvenes refieren haber sido abusadas sexualmente, siendo esta cuestión muy relacionada con el delito de las jóvenes (tal y como veremos a continuación). La victimización en muchas de las jóvenes es concomitante, intrínseca a su historia de vida. Es decir que no hay un momento preciso de maltrato o abuso, sino que aparece de manera transversal en su vida. Buena parte de estas jóvenes conviven a diario con la violencia o conflictos (en el barrio, con los iguales, en la familia, con la pareja etc.)⁸. Es por ello que debemos de mirar al maltrato, como una constante en sus vidas, siendo difícil anclarlo a un momento preciso, sino que sus historias se encuentran repletas de subidas y bajadas de intensidad victimizadora, pero siempre conviviendo con ella. Sobre todo en los casos de chicas procedentes de ZMG o zonas marginales, aunque las de EXT o zonas del extrarradio tampoco están ausentes, pero como digo con menor intensidad. Percibiéndose algunas jóvenes de estos

barrios obreros situaciones puntuales de abusos sexuales que desembocan en un mal comportamiento de las jóvenes, esta cuestión es registrada y el juez les impone una medida previa que incumplen y terminan en reforma. También buena parte de las chicas que han sido denunciadas por sus padres y madres, y se las ha descrito su delito como violencia intrafamiliar, han protagonizado episodios de violencia en su casa, han sido espectadoras, pero también víctimas directas. Por ello en la época de la adolescencia asociados con otros factores comienzan las peleas mutuas, normalmente entre madre e hija (véase tabla1)

La forma de victimización más común era en su niñez, siendo a menudo perpetuada por sus padres u otros familiares hombres o cuidadores. Evidencias de estudios realizados en EEUU demuestran que un tercio de mujeres en prisión han sido físicamente o sexualmente abusadas antes de los 18 años, un tercio han crecido en hogares donde se abusaba del alcohol y las drogas, una de cada cinco había pasado tiempo en hogares de acogida y cuando estas son adultas la mitad habían sido víctimas de abuso sexual o físico en manos de sus maridos o compañeros sentimentales (Chesney Lind 1997). En cuanto a la victimización de las jóvenes (del estudio) a lo largo de su vida se ha encontrado presente en sus vidas el abandono o maltrato físico, psicológico y emocional, el abuso sexual y Bulling9.

2.1 Definiendo la victimización de las jóvenes: Abandono, maltrato (físico, psicológico y emocional), abuso sexual y Bulling.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Sa-

lud (OMS, 2000), la violencia de género puede definirse como: “Cualquier acto de violencia basado en el género que resulte o pueda resultar en daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico hacia las mujeres, incluyendo amenazas, coerción o privación arbitraria de la libertad, ya sea en la vida pública o privada: 1. La violencia física, sexual o psicológica que ocurre en la familia, incluyendo golpes, abuso sexual de niñas en casas hogares, violencia relacionada con dotes, violación por los maridos, mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales dañinas; violencia extramarital y violencia relacionada con la explotación; 2. Violencia física, sexual y psicológica que ocurra en el ámbito comunitario, como violaciones, abusos sexuales, hostigamiento y acoso sexual en el ámbito laboral, en instituciones educativas o en cualquier lugar; tráfico forzado de mujeres y prostitución forzada; c) Violencia física, sexual o psicológica perpetrada o permitida por el Estado, en cualquier lugar en el que ocurra. Incluye también la esterilización forzada, el aborto forzado, el uso obligado de anticonceptivos, el infanticidio en niñas y la selección sexual prenatal”. Normalmente quien ejerce el maltrato físico o psicológico hacia las jóvenes o sus madres es un varón; el padre, el novio, el hermano, abuelo, compañero sentimental de la madre etc. Aunque en menor medida se ha encontrado en las entrevistas en profundidad madres que también habían maltratado, cometido negligencia y abandona a sus hijas.

El Bulling también ha estado presente en alguna que otra historia de vida. Perpetuado por amigos o jóvenes del colegio o IES. En el caso de las chicas mucho del bulling que se produce es de carácter sexual. Los abusos sexuales están bastante pre-

sentes en las etapas de infancia / adolescencia, y muchos se producen en el entorno del menor familiar, colegio, de iguales etc. Este es habitualmente perpetuado por una figura masculina tal como; padre, padrastro o compañero sentimental de la madre, su propio compañero sentimental, conocidos o compañeros de clase, miembros familiares etc. En otros casos la victimización se da sólo en la familia pero de manera continuada por ej. Ser testigo de episodios violentos o de maltrato hacia sus madres. Las jóvenes aprenden a convivir con los malos tratos, estando presentes en muchos de los ámbitos de la vida de las chicas, especialmente cuando se describen los recuerdos de infancia. Las jóvenes no solo son espectadoras sino que muchas veces también se les violenta a ellas y a sus hermanos/as. El haber experimentado abusos sexuales, es una cuestión que permanece oculta y cuando rara vez se detecta pocas veces va acompañada de una denuncia formal.

Creciendo y aprendiendo a convivir en (con los) conflicto(s)

Muchas de las jóvenes del estudio son espectadoras de violencia en casa y según una investigación de Acoca (1998), los efectos de ser testigos de violencia tienen graves consecuencias para la salud y el comportamiento de los niños/as. Consecuencias como desórdenes generales, relaciones ansiosas y exteriorizando los problemas a través de la agresión y la delincuencia. En este sentido hay que tener en cuenta que las chicas con problemas con la ley son desproporcionadamente víctimas de abusos. Según el estudio de Blooms (1997) sobre mujeres jóvenes en California (Youth Authority) indicaba que el 85% había sufrido algún

tipo de abuso en sus vidas. En California Juvenile Corrections Systems también apuntaban como, el 92% reportaban abuso sexual y físico o emocional y muchas una combinación de ambos. El 68 % de los adultos mujeres en US Criminal Justice System reporta haber sido violentada, abusada molestanda o herida cuando eran jóvenes. En su estudio el 53% de las chicas afirmaba haber vivido una experiencia física de maltrato o abuso, el 71% había sido negligente emocionalmente. Muchas de estas mujeres desarrollan efectos psicológicos, pensamientos suicidas, ansiedad, dificultades para establecer intimidad, pérdida de autoestima, estrés postraumático, comportamientos disociativos, sentimientos de enfado o desesperación, automutilación e intentos de suicidio. Las sustancias de dependencia también han sido vinculadas especialmente al abuso sexual, embarazos no planificados, abortos, desórdenes alimenticios, todo ello como respuesta a la negligencia. En pocas ocasiones no se comunican los malos tratos, ya que este proceso está acompañado de grandes encuentros y desencuentros de denuncia (s), retirada y vuelta con el agresor. Siendo esta situación vivenciada y silenciada por las menores. No encontrándose exentas ni de la violencia en sus hogares, ni del proceso de separación y denuncia que implica esta problemática.

Muchas son las menores que aluden fugas de sus casas motivadas por las palizas que le propinan sus padres. Por ello comienzan a pasar tiempo fuera de sus casas para evitar episodios violentos. Esta es una tónica general que realizan muchas de las jóvenes ante situaciones o episodios violentos en sus casas. Por ello, en hogares donde se protagonizan este tipo de sucesos, la calle y los

parques ejercen un poder socializador importante y fundamental en la vida de estas jóvenes. Los espacios (especialmente los parques o plazas) en barrios de clase social baja, marginal o periférica y en ocasiones de clase media (próximos a estos barrios). En esos parques y en esas plazas es donde muchas conocerán a buena parte de sus iguales y a sus futuras parejas o maridos. Posteriormente muchas de estas jóvenes, y ante la conflictividad (normalmente violencia física o psicológica) de sus hogares deciden fugarse de casa, y vivir con su pareja, novio o casarse (escapándose, por el rito gitano y pasando a llamar a su pareja mario).

Sin duda, las familias abusivas y sus relaciones de maltrato son típicas de las mujeres que cometen delitos (ChesneyLind 1997; Own y Bloom 1995). Tal y como he podido apreciar en los diferentes relatos de las jóvenes, además de los dosieres y conversaciones informales en la institución. Reconocida o no, un porcentaje muy alto de jóvenes provienen, nacen y crecen en familias multiproblema, y como consecuencia aprenden a convivir y a normalizar los conflictos (y los problemas). Por lo que la disfunción familiar (Calhoun et al., 1993; ChesneyLind and Sheldon, 1998; Corrado, Odgers and Cohen (2000) psicopatología (Bersmann, 1989; Rosenbaum, 1989), y violencia familiar (Heimer y de Coster, 1999) es extremadamente común entre las chicas en custodia o internamiento. Rsenbaum (1989) señaló que el 97% de las chicas que cometían delitos en California Youth Authority provenían de familias multiproblema, y el 78% tenían miembros familiares con antecedentes en prisión, el 76% tiene un miembro familiar con un problema significativo problema de abuso, el 78% reportaba que un miembro familiar o conocido

había abusado sexualmente de la joven. También el 78% habían sido físicamente maltratadas. Los niveles de conflicto era significativamente altos, el 88% se había fugado de su casa, el 57% reportaba haber sido agredidas en su casas¹². Con frecuencia muchas de las mujeres adultas tiene su primer encuentro con el sistema juvenil, a menudo cuando huyen de casa escapando de la violencia, el abuso sexual etc. En muchas situaciones se alían a la prostitución, a los delitos de propiedad, uso de drogas, volviéndose un medio de vida. La adición, el abuso la vulnerabilidad económica, y numerosas relaciones sociales son a menudo resultado de estar sin hogar, y otra complicación para las mujeres del sistema de justicia criminal (Bloom 1998).

-Definiendo las situaciones multiproblema de las familias: Drogodependencias, alcoholismo, violencia, delitos y emprisonalización.

En el momento de realizar el estudio muchas de las jóvenes presentaban una socialización temprana en el mundo de las drogas, el alcohol, los delitos y el mundo carcelario, además de una normalización de estos multiproblemas y conflictos familiares. La siguiente tabla relaciona los problemas de las jóvenes, y los problemas del barrio. Se observa la importancia del efecto de la prisionalización, drogodependencia o dependencia a tóxicos y la delincuencia en la vida pública y privada de las jóvenes, y se aprecia una mayor tendencia en las jóvenes que proceden de barrios o zonas marginales, excluidas y periféricas, que las que proceden de zonas de clase media (véase tabla 2)

El alcoholismo/drogodependencia de madres y

padres es un problema que está muy presente en las narraciones de las jóvenes, afectando sin duda la dinámica familiar. Aunque a continuación se aprecia como en muchas ocasiones existe una situación multiproblemática, marcada por las drogas, alcoholismo, maltrato, delincuencia y prisión. La prisionalización de algún familiar de referencia (padre, madre, hermano/a) constituye un punto de inflexión en muchas de las trayectorias de vida de las jóvenes. Ya que será en ese momento donde se ausente la figura de referencia, y se delegue los cuidados en abuelas, centros de protección etc. Resulta especialmente llamativo como muchas de estas familias experimentan el fenómeno de la emprisonalización de buena parte de sus miembros familiares: Su padre o madre en prisión, las hermanas/os en prisión, reforma o protección. Para muchas de estas familias el sistema punitivo (concretamente el institucional) es un elemento de referencia, donde se entra y se sale, pero donde uno siempre vuelve; y parece ser que se reproduce estas entradas y salidas en sus siguientes generaciones. Comenzando con las instituciones de protección de menores en la infancia y niñez, siguiendo con reforma en la adolescencia, y terminando en prisión en la etapa adulta. Así mismo podemos decir que las drogas también han marcado buena parte de la historia familiar de estas jóvenes. Aunque en numerosas ocasiones el consumir y delinquir van de la mano, (para pagarse la dosis) y como consecuencia son reclamadas/os por la justicia terminando en prisión.

Muchos de sus hermanos/as también han experimentado situaciones de victimización y negligencia en su infancia. Compartiendo muchas de las

problemáticas de las jóvenes del estudio tales como inicio o consumo de tóxicos, abandono del colegio sin el graduado, embarazos tempranos, malos tratos de sus parejas, están relacionados con delitos, en centros de protección, reforma o prisión. Habitualmente suele ser una cuestión que se reproduce en la familia. En este caso la menor entrevistada manifestó toda una historia de vida repleta de malos tratos, abusos y negligencias manifestando con posterioridad un trabajo no cualificado, precario y mal pagado; además su marido ejerció maltrato hacia ella (no sabemos si hacia su hijo).

Las enfermedades y pérdidas familiares también constituyen un problema familiar que afecta a la dinámica de la familia, algunas de estas enfermedades y muertes se producen debido a excesos en las drogas, el alcohol, o fortuitamente. En la siguiente tabla apreciamos como la separación y el divorcio era un hecho que se repite en casi todas las historias de vida de las jóvenes. Así como buena parte de las toxicomanías desarrolladas por los padres y madres de estas. Derivando algunos casos en enfermedades, otras en muertes relacionadas con la problemática anteriormente mencionada.

3 Algunas consideraciones o discusiones finales

Tal y como hemos visto a lo largo del artículo, en mi estudio se confirmaron situaciones comunes de exclusión inicial (procedían de las clases socioeconómicas/culturales más desfavorecidas, su vida se desarrollaba entre barrios marginales

o periféricos (donde lo étnico y el mestizaje adquirirían una nítida importancia) mezclándose con un pasado de victimización temprana (abandono, malos tratos físicos, psicológicos o emocionales, abusos sexual, etc.) y en muchos de los casos esta situación persistía en el tiempo. Con posterioridad todo ello desemboca en un proceso de vulnerabilidad (que llevara a las chicas a pasar mucho tiempo en las calles (barrios marginales, excluidos o periféricos), protagonizando fugas de casa y terminando en las calles, parques, plazas de esos barrios periféricos (hay que recordar que en esos mismos espacios es donde desarrollan buena parte de su cotidianidad, van al colegio entre otros). Algunas jóvenes eran ingresadas en centros de protección de menores o usuarias de recursos, servicios sociales (mayormente protección de menores) y será en esos espacios (barrios, colegios, parques) y esos recursos (programas, recursos de protección o de reforma) donde conocerán (directa o indirectamente) a sus iguales, parejas o “marios”.Tendrán sus primeros coqueteos con las drogas, y los delitos o faltas visibles o invisibles; acelerando o precipitando los procesos de vulnerabilidad y por lo tanto el camino recto hacia las instituciones de reforma.

Por todo ello es importante ver a las chicas institucionalizadas en centros de Reforma no sólo como perpetuadoras de comportamientos delictivos o malos comportamientos, sino también como experimentadoras de múltiples situaciones de victimización física, psíquica y emocional, abandono o negligencia, abusos sexuales y bulling entre otros. Muchas de las mujeres no son formalmente diagnosticadas ya que muchas de sus condiciones no son reconocidas por los padres y las autoridades.

Desembocando en numerosas ocasiones en traumas, y por lo tanto en, necesidades psicológicas. Las mujeres que terminan en centros de reforma de menores presentan unos desproporcionados ratios de negligencias, abusos y vejaciones entre otros. Esto sobre todo se da en las historias de vida de chicas que han vivido y viven en barrios conflictivos, con una familia (y en pareja) conflictiva y con la conflictividad añadida del barrio y el colegio. En la mayoría de los casos son víctimas y a su vez victimarias, mientras su victimización permanece silenciada, sus delitos son considerados punibles. Buena parte de estas jóvenes conviven a diario con la violencia o conflictos (en el barrio, con los iguales, en la familia, con la pareja etc.). Es por ello que debemos de mirar al maltrato, como una constante en sus vidas, siendo difícil anclarlo a un momento preciso, sino que sus historias se encuentran repletas de subidas y bajadas de intensidad victimizadora, pero siempre conviviendo con ella. Sobre todo en los casos de chicas procedentes de ZMG o zonas marginales, aunque las de EXTto extraradio tampoco están ausentes, pero como digo con menor intensidad. Percibiéndose algunas jóvenes de estos barrios obreros situaciones puntuales de abusos sexuales que desembocan en un mal comportamiento de las jóvenes, con posterioridad el juez le imponen una medida previa. Las jóvenes la incumplen y como consecuencia terminan en reforma.

1 Véase el relato de Tamara o el de otras jóvenes entrevistadas, quienes recibían todo tipo de abandono y malos tratos durante su infancia y con posterioridad al huir de casa tras una paliza de su padre, se va a vivir con su pareja, empezando al poco tiempo a maltratarla.

2 (Hay que tener en cuenta que de ser así estaríamos castigando buena parte de las estrategias de supervivencia de las chicas).

3 Women who offend, Gill McIvor (2004)

4 En el estudio se ha podido constatar como el abuso sexual es mucho más evidente de lo que formalmente se reporta entre estas jóvenes. Aunque en las entrevistas tengo varios casos de abuso sexual, en mi etnografía en el centro reporte más casos, aunque no se me permitió hacer la historia de vida por parte de sus familiares (en otras ocasiones solicitaban su presencia física en la entrevista).

5 En numerosas ocasiones esto se me comento de manera confidencial, pero no siendo recogido por otras autoridades o los servicios sociales.

6 El porqué estos abusos, maltratos y negligencias no son conocidos o revelados a los servicios sociales, se debe a varios motivos; uno de ellos es porque muchas de estas familias son “multi controladas” por los servicios sociales o de justicia, también co-dependientes (de ellos). Hasta tal punto, que muchas de las menores proceden del sistema de protección de menores, quien ha asumido parte de la educación de las chicas. Resulta igualmente significativo como protección de

menores también ha asumido la tutela o los cuidados no sólo de ellas, y la de sus hermanos/as sino también la de sus hijos, provocando un miedo y una desconfianza de los servicios sociales, ya que en un futuro también pueden quitarles la custodia de sus hijos/as. Todo ello hace que el hablar de estos temas en servicios sociales sea muy difícil de registrar y de intervenir. Otro argumento es que se trata de un estigma para ellas, ya que se puede dudar de su palabra (de hecho algunas madres y familiares tenían conocimiento de ello y en cambio no se denunció ni ocurrió nada sobre todo cuando esto ocurre en el seno familiar. Otro aspecto a tener en cuenta que estos sucesos en comunidades precarias económicamente se crean un problema en la familia y las chicas son acusadas de estos hechos o simplemente ignoradas.

7 Todo ello está muy relacionado con el abuso sexual perpetuado.

8 Durante mi trabajo de campo he detectado dos realidades, las realidades de dosieres y la realidad de los relatos de las chicas. Sin embargo no hay que contemplarlo como información contradictoria, sino como complementaria. En cuanto a los dosieres debo de decir que muchos carecían de información profunda y explicativa, en ocasiones incluso estaba confusa o traspapelada. Sin embargo con las historias de vida pude detectar más casos de maltrato y abuso que no estaba recogida formalmente y que las chicas muchas veces reniegan de contar en los SS.SS. A pesar de esta realidad poco visible en los dosieres, se detectaron numerosos indicios conducentes a reconocer la gravedad y el alcance del problema. No solo durante la infancia, sino en su adolescencia y

bien entrada situación actual.

9El estudio comparativo MIP sobre la realidad de las mujeres en las prisiones de Europa y su vida tras prisión, con un especial análisis de la eficiencia de las políticas sociales y penitenciarias dirigidas a la integración socio-laboral ha señalado conclusiones muy similares. SURT ha finalizado en Diciembre 2005 una investigación en la población penitenciaria femenina de Cataluña de la que se concluye que el 80 % de las mujeres presas han sufrido graves episodios de violencia intra-familiar antes de su ingreso en prisión.

10 Este fenómeno es más oculto, pero en el estudio he apreciado cierta incidencia.

11 Ejemplo de maltrato femenino.

12 En anteriores investigaciones se ha visto como (ver Bergsmann, 1989; Shaw y Dubois, 1995; Smith y Tomas, 2000) los niveles de disfunción familiar y el nivel de conflicto experimentado en el hogar era significativamente más alto en las chicas comparado con los delincuentes varones.

13 Por lo que en ocasiones, la delincuencia no se puede delegar en responsabilidad individual atendiendo únicamente a rasgos de personalidad: Ya que tal y como estamos viendo, se trata de familias completas donde buena parte de sus miembros se encuentran dentro del círculo de la victimización, delincuencia y prisión.

14 y 15 Padre o Madre

Bibliografía

Alder, Cristine. and Worrall, Anne. (eds.) (2004) *Girls' Violence: Myths and Realities*. Albany: State University of New York Press.

Batchelor, Susan. (2007a) 'Prove Me the Bam!' *Victimisation and Agency in the Lives of Young Women Who Commit Violent Offences*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Glasgow.

Batchelor, Susan., Burman, Michael. and Brown, John. (2001) 'Discussing violence: Let's hear it from the girls', *Probation Journal*, 48(2): 125-134. UK

Burman, Michael., Batchelor, Susan. and Brown, John. (2001) 'Researching Girls and Violence: Facing the Dilemmas of Fieldwork', *British Journal of Criminology*, 41(3): 443-459. UK

Campbell, Anne. (1981) *Girl Delinquents*. Oxford: Basil Blackwell. UK

Campbell, Anne. (1990) 'On the Invisibility of the Female Delinquent Peer Group', *Women and Criminal Justice*, 2(1): 41-62. UK

Campbell, Anne. (1999) 'Staying alive: Evolution, culture, and women's intrasexual aggression', *Behavioral and Brain Sciences*, 22: 203-252. UK

Carlen, Pat. (1987) 'Out of care, into custody', in Pat, Carlen and Anne. Worrall (eds.) *Gender, Crime and Justice*. Milton Keynes: Open University Press. UK

Carlen, Pat. (1988) *Women, Crime and Poverty*. Milton Keynes: Open University Press.

Chesney-Lind, Meda. (1974) 'Juvenile Delinquency and the Sexualisation of Female Crime', *Psychology Today*, July: 4-7. USA

Chesney-Lind, Meda. (1989) 'Girls' crime and woman's place: Toward a feminist model of female delinquency', *Crime and Delinquency*, 35: 5-30. USA

Chesney-Lind, Meda. and Eliason, M. (2006) 'From invisible to incorrigible: The demonization of marginalized women and girls', *Crime, Media, Culture*, 2: 29. USA

Chesney-Lind, Meda. and Pasko, Laura. (2004) *The Female Offender: Girls, Women, and Crime* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gillborn, D. (1998) 'Racism, selection, poverty and parents: New Labour, old problems?', *Journal of Education Policy*, 13(6): 717-735. USA

Girlguiding UK (2007) *Girls shout out! A UK-wide research report by Girlguiding UK*. London: The Guide Association. UK.

Godfrey, Barry. (2004) 'Rough Girls, 1880-1930: The "Recent" History of Violent Young Women', in Cristin. Alder and Anne Worrall (eds.) *Girls' Violence: Myths and Realities*. Albany: State University of New York Press.

Goodkind, S, Ng, I., and Sarri, R. C. (2006) 'The Impact of Sexual Abuse in the Lives of Young Women Involved or at Risk of Involvement with the Juvenile Justice System', *Violence Against Women*, 12(5): 456-477. USA.

Heidensohn, Francis. (2000) *Sexual Politics and Social Control*. Buckingham: Open University Press. USA

Hirschi, T. (1969) *Causes of Delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.

Hoghugh, Masud. (1978) *Troubled and Troublesome: Coping with Severely Disordered Children*. London: Burnett.

Loucks, Nancy., Malloch, Margaret., Mclvor, Guill. and Gelsthorpe, Laura. (2006) *Evaluation of the 218 Centre*. Edinburgh: Scottish Executive Justice Department. Scotland.

Martínez Veiga Ubaldo (1999): *Pobreza, segregación y exclusión espacial: la vivienda de los inmigrantes*. España.

Mclvor, Guill. (Ed.) (2004) *Women Who Offend*. London: Jessica Kingsley.

Malloch, Margaret. (2004) 'Women, Drug Use and the Criminal Justice System', in Guill. Mclvor (ed.) *Women Who Offend*. London: Jessica Kingsley.

O'Neill, T. (2005) 'Girls in trouble in the child welfare and criminal justice system', in G. Lloyd (ed.) *Problem Girls: Understanding and Supporting Troubled and Troublesome Girls and Young Women*. Abingdon: Routledge Falmer. USA

San Román Teresa (1997). *La diferencia inquietante: viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. España

Tezanos, José Félix, (1999). La democracia incompleta. Global Transformations, Stanford, Stanford University Press.

Ubaldo Martínez Veiga (1999) Pobreza, segregación y exclusión espacial: la vivienda de los inmigrantes. UK

Zahn Margaret Law (2009) The Delinquent Girl . UK

Tabla I: Relación del tipo de victimización, perpetradores, zona residencia.

<i>Tipo de Victimización Temprana</i>	<i>Maltrato (físico, psicológico y emocional)</i>	<i>Abandono o negligencia</i>	<i>Abuso sexual</i>	<i>Bulling</i>
Perpetuadores de victimización	Padre, madre, pareja de la madre, novio o marío de la joven, tío, abuelo	Padre, madre	Padre, pareja de la madre, novio o marío de la joven, tío, abuelo, conocido, amigo	Grupo de iguales
Chicas que Viven en Zonas Marginales	Más intensidad	Más intensidad	Más intensidad	Más intensidad en el barrio
Chicas que Viven en Zonas de Clase Obrera	Menos intensidad	Menos intensidad	Menos intensidad	Más intensidad en el colegio

- (EXTR, CIF 3, 18 años)
- (EXTR, CIF 15, 15 años)
- (EXTR, CIF 10, 15 años)
- (EXTR, CIF 7, 16 años)
- (EXTR, CIF 6, 19 años)
- (EXTR, CIF 16, 15 años)

Tabla II: Los problemas de las jóvenes, ¿problemas del barrio o problema en las familias?.

Jóvenes Entrevistadas	Conflicto Familiar	Maltrato Abandono, Abuso Sexual	Prisionización de los Padres	Prisión o Cárcel en Hermanos	Dependencia de Alcohol y Drogas	Muerte, Enfermedad	Separación de los Padres	Problemas Económicos	Delincuencia Registrada o No	Otro Ciudadador	Otro Problema
(EXTR, paya, CIF 5, 18 años)	X					X					
(EXTR, Rumana, CIF 3, 18 años)											
(EXTR, gitana, CIF 15, 15 años)	X	X	X		X	X					
(EXTR, comunicataria, CIF 10, 15 años)	X	X			X	X	X	X			
(EXTR, paya, CIF 7, 16 años)	X	X				X					
(EXTR, paya, CIF 6, 19 años)		----									
(EXTR, paya, CIF 16, 15 años)	X	----				X					
(ZMG, mestiza, CIF 1, 19 años)	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
(ZMG, gitana, CIF 8, 16 años)	X	X	X	X	X		X				

Jóvenes Entrevistados	Conflicto familiar	Maltrato familiar	Abuso Sexual	Maltrato Abandono,	Prisionización de los padres	Prisión o Cárcel en Hermanos	Dependencia de Alcohol y Drogas	Muerte, Enfermedad	Separación de los padres	Problemas Económicos	Delincuencia Registrada o No	Otro Ciudadador	Otro Problema
(ZMG, paya, CIF 11, 16 años)	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
(ZMG, paya ,CIF 14, 15 años)	X	X	X	X	X	X	X		X		X		
(ZMG, mestiza, CIF 12, 17 años)	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		
(ZMG, gitana, CIF 2, 18 años)							X						
(ZMG, mestiza CIF 9, 18 años)	X	X	X	X	X	X		X	X				
(ZMG, paya, CIF 13, 18 años)	X	X	X	X	X	X			X				
(ZMG, gitana, CIF 4, 18 años)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		

Véase tabla III: Muertes, enfermedades y separaciones en el núcleo familiar de las jóvenes en el momento de la entrevista.

Jóvenes Entrevistadas	Muerte Natural o Relacionada con Tóxicos	Ex Marido de la Madre (D Y A)	Enfermedad Natural o Relacionada con Tóxicos			Drogadependencia o Alcohólico			Separación o Divorcio
(EXTR, paya, CIF 5, 18 años)									X
(EXTR, Rumana, CIF 3, 18 años)									
(EXTR, gitana, CIF 15, 15 años)			XT						X
(EXTR, comunicataria, CIF 10, 15 años)									
(EXTR, paya, CIF 7, 16 años)			XT						X
(EXTR, paya, CIF 6, 19 años)									
(EXTR, paya, CIF 16, 15 años)									
(ZMG, mestiza, CIF 1, 19 años)									X
(ZMG, gitana, CIF 8, 16 años)			XT						

Jóvenes Entrevistadas	Muerte Natural o Relacionada con Tóxicos	Ex Marido de la Madre (D Y A)	Enfermedad Natural o Relacionada con Tóxicos			Drogadependencia o Alcohólico			Separación o Divorcio
(ZMG, paya, CIF 11, 16 años)	XT		XT					A	X
(ZMG, paya, CIF 14, 15 años)								A	
(ZMG, mestiza, CIF 12, 17 años)	XT	D Y A						D	X
(ZMG, gitana, CIF 2, 18 años)		D							
(ZMG, mestiza, CIF 9, 18 años)	XN	A	XT					D	X
(ZMG, paya, CIF 13, 18 años)								A	X
(ZMG, gitana, CIF 4, 18 años)								D	X

La Historia del poder y el poder de la historia. A propósito del intento que hace una minoría social por borrar las huellas e sus horribles crímenes cometidos en el pasado

César Cerda Albarracín

*Dr. en Historia de la Universidad de Alemania, Profesor Titular – UTEM
E mail: cerddr@hotmail.com*



Resumen

En este artículo, el Profesor César Cerda Albarracín, critica y analiza de manera polémica los objetivos planteados por el Ministerio de Educación en el sentido de cambiar el concepto de “dictadura” por el de “gobierno militar”, en los Programas de estudios de la enseñanza básica en el país. A partir de esta crítica, el Profesor Cerda, desarrolla aspectos cardinales de la metodología de la historia, lo que lo conduce a definir y diferenciar lo que es la “historia oficial” o “historia del poder” del “poder de la historia”, que en definitiva constituye la verdadera historia, aquella que construye permanentemente el sujeto social, el hombre social.

Palabras claves:

Historia, Historia del poder, Poder de la Historia

Abstract

In this article, Professor Albarracin Cesar Cerda, criticizes and controversially discusses the goals set by the Ministry of Education in the sense of changing the concept of “dictatorship” by “military government” in the curricula of the basic education in the country. From this review, Professor Cerda, develops cardinal aspects of the methodology of history, which leads him to define and differentiate what is the “official story” or “history of power” of the “power of story” which ultimately is the real story, one that builds social subject permanently, social man.

Key words:

History, History of power, power of history

El día jueves 26 de enero de éste año, los medios de comunicación informaron que el Consejo Nacional de Educación (CNE), mediante Resolución, acordó restituir la palabra dictadura para referirse al régimen de Augusto Pinochet, concepto que está incluido en las bases curriculares de los libros de historia de primero a sexto año básico. Como se recordará, el pasado 4 de enero, el Consejo había decidido cambiar la palabra dictadura por la de “régimen militar”, noticia que provocó enorme impacto nacional e internacional (1) levantando críticas y comentarios en todos los planos y desde los más variados sectores. La nueva redacción de las bases curriculares dice: “Comparar diferentes visiones sobre el quiebre de la democracia en Chile, el régimen y/o dictadura militar y el proceso de recuperación de la democracia a fines del siglo XX, considerando los distintos actores, experiencias y puntos de vista, y el consenso actual con respecto al valor de la democracia”.

¿Qué consecuencias de fondo tiene esta nueva Resolución? ¿Es ella una redacción que responde a un análisis científico del pasado histórico reciente de nuestro país? ¿Responde acaso solamente a una visión “consensuada” o negociada como ha sido la tónica de las relaciones políticas de la Concertación con la Alianza durante más de dos décadas? ¿Cuáles son sus reales significados y repercusiones en la formación y el proceso de adquisición del conocimiento sobre el pasado histórico del país en las nuevas generaciones? ¿Cuáles son sus reales objetivos? ¿De qué manera repercute en la ciencia histórica? En definitiva: ¿Quiénes, por qué y para qué fue hecho e hicieron este cambio?

Los verdaderos objetivos

Sostenemos que la Resolución del MINEDUC persigue cuatro objetivos simultáneos. Primero, instalar en el pensamiento, durante la etapa formativa más importante del proceso de aprendizaje del ser humano (de primero a sexto básico) la idea, de la inexistencia de un determinante acontecimiento histórico en el desarrollo social, económico y político de nuestro país, como fue en este caso el golpe y la dictadura. Se debe saber que las formas que adopta la enseñanza de la historia en los niveles de escolaridad básica y media, sumado a la difusión de cierto saber histórico a través de los medios de comunicación masiva, la inculcación exaltada de unas cuantas recetas generales, el aprovechamiento de actos conmemorativos oficiales de los pasados triunfos, son prueba de la utilización ideológica política de la historia del poder.

Cuando se deforman o distorsionan los hechos históricos ocurridos en el país, especialmente estos hechos tan dramáticos como el golpe militar y los crímenes cometidos por la dictadura, se está deformando la mente de los jóvenes. Lo que se debe hacer, es contar la realidad y cada uno podrá interpretar, analizar, o realizar una lectura distinta, de los factores que condujeron al hecho histórico, cuestión que sí corresponde a la ciencia histórica.

Segundo; se intenta reinstalar una visión reaccionaria del desarrollo histórico, que en la práctica niega a la historia como disciplina científica, y que en la actualidad, es reflejo de las concepciones filosóficas del llamado postmodernismo. Con la

instalación de la interrogante, ¿Dictadura o Régimen?, el objetivo es claro. Se trata de colocar en el plano de la interpretación, lo que corresponde al hecho real y concreto, comprobado en la práctica social por miles y miles de actos. Es sumamente claro que se trata de una operación que posee un contenido perverso, entendido éste, como la acción dirigida a distorsionar la realidad. Se intenta arrancar de cuajo su condición de acto real y concreto realizado por un determinado sector social en un momento determinado del desarrollo del país

Tercero; se trata además de borrar de la memoria histórica de nuestro pueblo y que las nuevas generaciones de jóvenes olviden la relación y los vínculos de muchos de los actuales funcionarios del Gobierno, de senadores y diputados miembros o no de la Alianza, de altos oficiales de las FFAA, empresarios, que durante la dictadura, se apropiaron de las industrias, empresas y bienes de todos los chilenos y que hoy aparecen como exitosos emprendedores, todo ellos comprometidos con el régimen y responsables directos de los actos que generaron y generan repulsa nacional e internacional.

Cuarto; mentir sobre el pasado histórico de nuestro país. El intento del uso de un concepto “mas neutro” como régimen militar, constituye el intento de la intelectualidad orgánica de la clase social minoritaria en el poder, de borrar toda verdad histórica. Tal como denunció a radio Bio Bio el 25 de enero el Dr. Alejandro Goic, el renunciado miembro del CNED al imponerse de la atrocidad de la medida. El Dr. Goic sostuvo que, (además) de los cambios de los conceptos de dictadura por

gobierno militar, se omiten también en el currículum, los términos “golpe de Estado”, “Estado de derecho”, y “violaciones de los DDHH”.

La Resolución tomada por la CNDE y aprobada por el MINEDUC, no es en absoluta ingenua. Responde concreta y objetivamente a una burda maniobra que representa una determinada concepción del mundo y de la ciencia histórica. En definitiva, responde a los intereses económicos, sociales, culturales, ideológicos y políticos de la fuerza social que en la actualidad controla un poder absoluto, no compartido. Sostenemos que la Coordinadora Fontaine, oculta los reales objetivos de la Resolución.

La historia del Poder

María Loreto Fontaine Cox, encargada de dar a conocer la nueva redacción, señaló que: “el objetivo de optar por el concepto “régimen militar”, apunta a mostrar que puede haber diferentes puntos de vista y experiencias”. Como Coordinadora nacional de la Unidad de Currículum del Ministerio de Educación (MINEDUC), es la encargada de vigilar y cuidar, entre otros, los programas y contenidos fundamentales de las materias de la historia. Se debe saber que Loreto Fontaine, ex investigadora del área de Educación del Centro de Estudios Públicos (CEP) – el mismo Think tank que concentra a la intelectualidad heredera de Pinochet, lugar desde donde también proviene el Ministro de Educación Harald Bayer - es esposa de Juan Pablo Illanes, ex Director de “El Mercurio”, uno de los cerebros en la defensa de la “obra” del pinochetismo, y en su época, el responsable en imprimirle el profundo

contenido y sello antipopular que caracteriza al diario de “Don Agustín”.

¿Son reales los objetivos de la Resolución que señala Loreto Fontaine en el sentido de mostrar “diferentes puntos de vista y experiencias” sobre una determinada etapa de la historia de Chile? ¿Corresponde efectivamente a una concepción amplia, “neutra” de la comprensión del proceso de desarrollo histórico o constituye la redacción de un documento que expresa una concepción ideológica determinada sobre la marcha y el sentido de la historia?

Veamos: Sabido es que uno de los rasgos característicos de la ciencia histórica, y que la diferencia de otras disciplinas, es que la reconstrucción de la acción del hombre y su relación con otros hombres, y de éstos con la naturaleza en el pasado, se hace desde el presente. De ahí que sean los hombres que gobiernan, las fuerzas sociales que detentan el poder en ese presente, las que deciden oficialmente porqué, como, que, y para que, se interviene la recuperación del pasado. Es por ello que la reconstrucción del pasado que se hace desde el poder, y que se realiza en forma parcial, manipulada y pragmática, es casi tan antigua como la propia historia. Desde el poder, se asumen todas las formas de identificación, de explicación de las maneras y contenido del relato, de legitimización del orden establecido, de otorgarle sentido a los individuos y a las naciones, de inculcar ejemplos morales, de levantar falsos héroes, o de sancionar o justificar la dominación de unos hombres sobre otros, de condenar o aprobar la acción del hombre en relación a sus intereses sociales, fundar el presente y ordenar el futuro inmediato, de condenar

o avalar la conducta de las clases sociales, etc., etc.

Es por el sentido profundamente actual de este tipo de recuperación de lo acontecido, es que el “pasado” entra en el presente como cosa viva y obra en la actualidad con la misma o semejante fuerza que lo contemporáneo. Las reactualizaciones que de ese pasado se hacen, se transmiten sin delación y con toda su carga emotiva las poderosas presencias del pasado en los actos, conductas de los individuos, de las clases y de las luchas sociales del momento actual.

¿Significa esto que siempre la historia estará determinada por el poder? La historia, no puede estar determinada por el poder. Lo que sí está social y políticamente determinado, es la interpretación oficial del pasado que realiza la clase social que está en el poder, del hecho, de la acción, de la lectura, del acto realizado por el hombre social en el conjunto de sus relaciones. Pero, ¿Por qué proceden de esta manera? Por la sencilla razón de que desde el punto de vista de la estructura social, las fuerzas sociales económica y socialmente dominantes, (FSED) constituyen una minoría. De ahí que quienes participan en decidir la historia oficial que hoy se escribe, están ubicados en el mejor lugar para intervenir en su interpretación, mas aún cuando en el presente se activa la lucha social y los dominados se percatan y comprenden del origen de las luchas sociales de las clases dominadas, de sus tradiciones y de la continuidad histórica de ellas. Ello es así, dado que el impacto de la historia no se localiza solamente, en el plano discursivo de la comprensión del proceso social en curso. Antes que todo impregna la práctica

misma de los factores de quienes actúan en uno u otro sentido. Lo que mas importa es comprender es que el relato histórico que hace la FSED, desde el punto de vista de su ubicación en la estructura social, expresa la visión que realiza una minoría social, aquella poseedora de los medios de producción, de los medios de comunicación y de circulación del capital, y que en el caso de nuestro país lo conforman iii 4500 familias!!!(2)

En definitiva, se trata de la visión, de la concepción y de la metodología que utiliza una fuerza social orientada a justificar la explotación y el funcionamiento de la sociedad capitalista. Desde su ubicación en el poder, pone en función todos los mecanismos de control y dominación social, entre ellos, la “apropiación” del pasado social y de sus relaciones. Instruye además, una concepción de la historia dirigida a incentivar el valor de lo individual ante de lo social. La historia del poder, tiene que mentir para que nada cambie.

¿Qué es la historia del poder? La historia del poder, es la historia oficial. Es la imposición, el cuidado, el control, que realiza la FSED en un momento histórico determinado, sobre aspectos cardinales, trascendentales y decisivos del contenido y de la metodología para analizar el desarrollo del hombre en el pasado, de las acciones que han realizado los individuos, las distintas fuerzas sociales en sus relaciones de clases y ellos, con la naturaleza en un territorio determinado. En este caso, la Resolución dada a conocer por doña Fontaine Cox, es la imposición por parte del MINEDUC de la nueva versión que se hace del pasado, la cual no es producto principalmente de la autenticidad de los testimonios aducidos, de la fuerza

convinciente de la explicación, o de un riguroso estudio e investigación de los hechos. Se trata una interpretación, de una lectura impuesta por las mismas fuerzas sociales y políticas que modificaron a sangre y fuego el desarrollo histórico de nuestro país el 11 de septiembre de 1973.

Así, de esta manera, se da inicio a un proceso en donde la nueva interpretación se generaliza, y con frecuencia se transforma en la explicación histórica dominante, por el control que ejercen del poder establecido, dirigido a producir y difundir reiteradamente esta nueva interpretación. De esta forma, pueden imponer una “verdad”, su verdad, sobre la base de la manipulación del pasado, y después, mediante su reiteración, logran la “legitimación”, asimilación y absorción de una visión del pasado que favorece sus intereses en contra de las aspiraciones de justicia democracia que impulsan las fuerzas sociales desposeídas.

Pero, ¿Cómo y de qué forma se pueden enfrentar los poderosos intereses de clase que se encuentran detrás de la historia del poder? ¿Acaso la historia del poder puede sin obstáculos imponer su visión de los acontecimientos históricos, puede mentir, falsear, manipular?

El poder de la historia

Todo historiador sabe que aquellos cientistas sociales que asumen el papel de la historia como ideología, se transforman de hecho en un enorme obstáculo para la realización del papel de la historia como ciencia, en un freno para el desarrollo de la disciplina, y abren espacios para aquellas

concepciones que niegan el carácter objetivo de la historia. Este es el caso de la “historia militante”. Distinto es el caso del “partidismo” histórico que actúa como motivador, incentivador y por lo tanto, en un instrumento mas que necesario para el desarrollo de la historia.

¿Qué es el poder de la historia? El poder de la historia es la historia misma, se encuentra en el hecho histórico. En el acontecimiento, en el acto, en las huellas del propio hombre. Fue a partir de su “primer acto histórico”, el de producir sus necesidades para la subsistencia o sea, “la producción de la vida material misma”, lo que constituyó “un hecho histórico, una condición fundamental de toda historia” (3).

El poder de la historia está en que se apoya en las mayorías de un país, que son justamente aquellas que hacen la historia y las que determinan su desarrollo. Al apoyarse en las mayorías, habla desde y por ellas, de sus acciones, de sus realizaciones colectivas, e individuales, respetando la acción y el acto personal, pero entendiendo que el verdadero poder de la historia está en los que son los actos colectivos los que determinan su desarrollo. La historia individual, aquella que privilegia al “sujeto histórico”, no obstante su enorme importancia, no construye acontecimientos decisivos. Este tipo de visión del desarrollo histórico, es promovida y reiterada por ellos, como ejemplo de que la historia está hecha por individualidades y no por las masas, para modelar el pensamiento individualista, egoísta de las nuevas generaciones. En ese sentido, la historia del poder, es antihistórica, dado que se orienta en contra del objeto de la propia historia.

El poder de la historia sabe qué verdad y utilidad son mutuamente correspondientes dado que son parte del supuesto de que el conocimiento de ciertos fenómenos constituye una guía para comportarse cuando ocurran de nuevo cosas “semejantes”. De ahí emana justamente el principio histórico, de que uno de los componentes del sentido de la investigación histórica está en su capacidad para producir resultados que operen como guía para la acción, nos permite ver y analizar cómo y porqué las sociedades van cambiando.

Las armas con que combate el poder de la historia, son extraordinariamente más poderosas que aquellas con las que cuenta la historia oficial. El poder fundamental de la historia está en que trabaja con la verdad, esa es su gran fortaleza. Verdad que se encuentra en las acciones, dejadas por el hombre en su “andar”, pasos que constituyen una práctica social real y concreta y que constituyen el único criterio de la verdad. El poder de la historia está en saber que la verdad, no es retórica, la verdad se prueba en la práctica social sabe que la historia no habla desde la subjetividad, cuestión que sí puede realizar el historiador. Es el historiador el que puede desarrollar su discurso de la verdad, pero si se aleja de la historia, de los hechos, de las huellas, se pone de espaldas a la propia historia. El poder de la historia está en que ninguna respuesta a las preguntas que hoy pueden formularse respecto a la situación presente es posible en ausencia del saber histórico.

El poder de la historia se expresa desde los actos de masas, de las concentraciones, de las luchas locales, nacionales e internacionales, desde

los problemas, de las complejidades, de las contradicciones que acarrea el propio proceso de desarrollo del hombre. Esos actos quedan impregnados, fundidos, reflejados, en múltiples espacios tanto físicos como espirituales. Físicos, son las paredes, los enormes monumentos, las extraordinarias obras de ingeniería, etc. También lo son, las casas de tortura, los escritos de las más diversas especies, de los campos de concentración, etc. Espirituales, son las vivencias, las emociones, las sensaciones, las expresiones artísticas, miles y miles de formas de testimonios son también poder de la historia. De esta manera, a la inversa del accionar de la historia del poder, el poder de la historia recurre al rescate de todos los actos, de los testimonios, para fortalecerse, para dar vida a la historia. Mientras la historia del poder destruye la propia evidencia que la condena, el testimonio, la huella, que es la materia prima con la que trabaja el historiador, el poder de la historia vigila, cuida, protege, guarda, atesora, archiva. En ese sentido, la historia del poder, es antehistoria. De ahí que si para los poderosos, la reconstrucción del pasado ha sido un instrumento de dominación indispensable, para los oprimidos y perseguidos, el pasado ha servido como memoria de su identidad y como fuerza emotiva que mantiene vivas sus aspiraciones nacionales, democráticas y de justicia social. En ese sentido el poder de la historia está en que puede determinar la suerte del propio hombre mañana, le da vida al paso del hombre en el pasado.

Los combates por la historia

Lo que sucede es que en el campo de la historia, así como en todas las áreas del conocimiento, el

desarrollo de la disciplina se realiza justamente a partir de las visiones y lecturas distintas que suelen generarse de un mismo hecho histórico. Insistimos, es natural que así sea, es necesario, hasta imprescindible. La Resolución del MINEDUC, demostró por ejemplo, que no todos los intelectuales orgánicos del pinochetismo, como es en este caso, la opinión de la Coordinadora Fontaine Cox y del Ministro de Educación Harald Bayer, piensan igual que ellos en cuanto a la denominación de dictadura al régimen de Pinochet. Existen muchos casos de pinochetistas “idealistas objetivos” que no se cuestionan el hecho, al contrario, algunos incluso justifican los horrendos crímenes. Lo entienden necesario, imprescindible por sus objetivos de clases. Lo comprenden como una acción hecha en nombre de los “emprendedores” nacionales e internacionales. Así, lo sostiene por ejemplo Francisco Javier Covarrubias columnista habitual de “El Mercurio”, el que a raíz de esta polémica que comentamos, escribió el 28 de enero de éste año, “El problema de fondo es por qué llegamos a una dictadura. Ese es el tema no resuelto y no lo soluciona la palabra que se use”.

Entre la historia del poder y el poder de la historia se establece una lucha, permanente, continua que no es más que el reflejo que adquiere a nivel del relato los conflictos sociales centrales de la sociedad. Esta lucha, es un combate de sobrevivencia. Por un lado, la historia del poder, la historia oficial, necesita mentir, falsear y manipular, modelar el pensamiento, y se aferra con dientes y muelas a esa tarea. Uno de sus objetivos centrales, es impedir el cambio social, que las relaciones de explotación no cambien, para que todo lo que no dañe sus intereses se modifiquen, para que no

se transforme el mundo, para mantener la dominación. Mientras la historia del poder frena el desarrollo, el poder de la historia fundamenta el desarrollo. En definitiva, si para las FSED la manipulación del pasado constituye un instrumento de dominación indispensable, para las fuerzas sociales oprimidas y perseguidas, la historia ha servido como memoria de identidad y como fuerza emotiva que mantiene viva sus aspiraciones de justicia y democracia.

Para enfrentar esta embestida contra la historia, se debe responder con más historia. Se deben investigar los problemas históricos aún no resueltos, con más decisión con más análisis los hechos concretos realizados por los hombres socialmente hablando en un momento histórico concreto. De ahí la importancia de los testimonios, de los relatos, de las novelas, de la creación artística, la visita a los museos, los centros de tortura que lograron quedar en pie, las fotos, las películas, etc., etc. Se trata de aquellos lugares, sitios, espacios, donde se refugia el poder de la historia, en resguardo, de la historia del poder, por el hecho que éstas evidencias atentan contra su existencia. No se debe olvidar de que las situaciones que nos llevan a hacer historia, rebasan al individuo, plantean necesidades sociales colectivas, en las que participa un grupo, una clase, una nación, una colectividad cualquiera. El poder de la historia, cobra vida, existencia, cuando el relato respeta y refleja, cuando parte del hecho concreto, de la realidad.

¿Es subjetiva la historia? Crítica a una crítica.

La Resolución, ha dado motivos para reactivar viejos planteamientos virtualmente ya superados entre los historiadores. Pero además, ha puesto en evidencia los alcances que en algunos círculos de científicos sociales han tenido las concepciones ideológicas de la llamada post-modernidad.

Una de las añejas opiniones que más vulgarmente se conoce, es aquella que sostiene que la historia es la disciplina que estudia el pasado. En dos palabras; el pasado en sí no existe. Lo que sí constituye el objeto del conocimiento de la historia como ciencia, es todo el conjunto de procesos de la vida social del hombre en su desarrollo, el conjunto de actividades realizadas por el hombre social en el pasado. La historia es la ciencia que estudia, que investiga los problemas, que habla desde lo que socialmente ha realizado el hombre en el pasado. Otra de las opiniones vulgarmente conocida es aquella que dice que existen tantas historias como historiadores. En pocas palabras, no existen varias historias. La historia es una, es el hecho, es el acontecimiento socialmente realizado por el hombre, en su proceso de desarrollo. Lo que sí existe, es que desde el presente se pueden hacer varias interpretaciones del acontecimiento, y que éstas pueden ser resultado de múltiples factores en donde juega un papel muy importante la ubicación social del historiador.

Es en este último punto, donde se refleja en toda su magnitud la intensión ideológica, el “militantismo” de los intelectuales orgánicos del pensamiento más reaccionario de la derecha chilena. La Resolución intenta ladinamente de instalar

en un mismo plano lo que corresponde al objeto y al sujeto en el conocimiento histórico. Intenta relativizar el hecho histórico de la instauración en Chile de la dictadura militar. La lógica que se expone en la Resolución, necesariamente conduce a negar el conocimiento histórico. Al relativizar el hecho, niega la existencia de la verdad, y que por lo tanto puede haber tantas verdades como interpretaciones existen. Pretenden hacer que sean las representaciones mentales el motor fundamental de la historia. De ahí que cuando E. Hobsbawm analiza las nefastas consecuencias que ha tenido la llamada Postmodernidad en las nuevas generaciones sostiene que; “El gran peligro práctico inmediato que amenaza a la historiografía actual, es el “anti-universalismo”: “mi verdad es tan válida como la tuya, independientemente de los hechos”. Y afirma; “la historiografía se mantuvo y se mantiene enraizada en una realidad objetiva, es decir, la realidad de lo que ocurrió en el pasado”. (4)

Ese es justamente el profundo error en el que incurre la colega Cristina Moyano Barahona, Doctora en Historia y académica de la Universidad de Santiago (USACH). Ella, en medio de la polémica suscitada raíz de la Resolución a mediados de enero de este año, en un artículo titulado “Dictadura y no gobierno militar” que fue ampliamente difundido, señalaba que; “La intencionalidad no puede ocultarse con las palabras del Ministro Beyer quien plantea que gobierno militar es un concepto más general que el de dictadura y que por ello se justifica su uso, aunque él afirme después, que cree que efectivamente fue una dictadura. Esto no es un problema de generalidades u objetividades, por qué la historia no es objetiva, sino que

sujeta a interpretaciones, abierta al debate y por ende políticamente construida” (“El Mostrador, 8.enero, 2012, cursiva nuestra). (5)

Dra. Moyano, por supuesto que la historia es objetiva. La fuente de todo saber es la realidad objetiva, el mundo natural y social que rodea al hombre. El propio saber no puede ser otra cosa que el reflejo de los rasgos y propiedades, de las interconexiones y las leyes, inherentes en este mundo, en la conciencia de los hombres. El conocimiento científico es un reflejo subjetivo de la realidad objetiva. Así, de este modo, el conocimiento histórico, está supeditado a los principios generales, posee los rasgos y pasa a través de las etapas inherentes a todo conocimiento científico y también posee una determinada especificidad, cuyo cómputo requiere estudiar una serie de problemas metodológicos concretos. Por ello la importancia cardinal del método. Justamente a esto se refiere E. Hobsbawm cuando señala que; “En el plano metodológico, el fenómeno negativo más importante fue la edificación de una serie de barreras entre lo que ocurrió o que ocurre en historia, y nuestra capacidad para observar esos hechos y entenderlos. Y agrega; “Esos bloqueos obedecen a la negativa de admitir que existe una realidad objetiva, y no construida por el observador con fines diversos y cambiantes” (6).

Colega Moyano, la historia es objetiva, sostener que “la historia no es objetiva”, es negar la propia historia. Entonces, ¿Para qué, por qué, investigamos un hecho, un acontecimiento?, ¿Para qué buscamos y rebuscamos las fuentes, los archivos, “las huellas”, si solo es algo subjetivo?

En todo caso, lo planteado por la Doctora Moyano, nos permite percatarnos de las repercusiones que han tenido en algunos círculos de cientistas sociales, las posiciones ideológicas y metodológicas de la llamada post-modernidad. La idea de que la historia no es objetiva, es conocida como una de las tendencias más reaccionarias en el campo de la historiografía, es una reacción contra la historia como ciencia que nos ayuda a conocer la verdad. Es una concepción estática del acontecer humano, una negativa a pensar históricamente el desarrollo social y una marcada tendencia a subjetivizar el razonamiento científico. Es la idea, de que la realidad histórica no existe por sí misma, pues es solo reflejo de la “espiritualidad” del historiador, quien sucesivamente va cambiando la imagen del pasado conforme se modifica su espiritualidad.

El basamento sobre el cual se construye todo el andamiaje teórico de la crítica a la historia, es el rechazo que se hace al objeto de conocimiento de la historia como ciencia. El neoliberalismo y su expresión postmodernista en el terreno de la filosofía, y en este caso de la historia, niegan la posibilidad del análisis y estudio del conjunto de fenómenos de la vida social en su desarrollo. Para ellos, no se concibe la posibilidad del estudio de la sociedad, por la simple razón que ella, como cuerpo social, como objeto, no existe.

Dictadura de Pinochet: ¿Cuestión de punto de vista?

Cuando a las 10 de la mañana del día viernes 3 de marzo del año 2000, el dictador se paró de la silla de ruedas de la que fue bajado del avión que lo

trajo desde Londres, habían transcurrido 503 días desde que la noche del 16 de octubre del 1998, fuera detenido en la clínica en la cual se reponía después de haber sido operado de una hernia. Al aeropuerto del Grupo 10 de la FACH fueron a recibirlo en pleno la Directiva de Renovación Nacional y de la Unión Demócrata Independiente, teniendo como fondo, los honores máximos militares, con bandas de las Fuerzas Armadas, junto al Comandante en Jefe de ese entonces, Ricardo Izurieta, acompañado de su esposa que lucía rebosante de alegría, al igual que los familiares directos del dictador. Todos ellos, sumado a los grandes empresarios, las 4.500 familias!!! y sus intelectuales orgánicos, son los que quieren cambiar la nominación de dictadura por régimen militar, todos ellos necesitan blanquear su pasado.

En los casi 17 meses en que Pinochet estuvo arrestado en Londres, miles y miles de personas, desde todos los rincones del planeta, estuvieron diariamente frente a The Clinic, para protestar y demostrar su repudio contra quién es considerado uno de los dictadores mas sanguinarios de los últimos tiempos. Una gran cantidad de gobiernos exigieron que fuera enjuiciado en sus países, y organismo internacionales, incluida las Naciones Unidas, exigieron un juicio internacional al dictador. Incluso, “pinochetismo” paso ser casi una categoría en la ciencia política y se utiliza para referirse a un tipo de dictadura, sangrienta, perversa, atroz, absoluta. Es más, en numerosos países, acusar a alguien de pinochetista, es un insulto. Pero, ¿Por qué este repudio universal contra Pinochet, si también en ese momento existían otras dictaduras militares? ¿Por qué miles de personas viajaban desde todos los rincones

del mundo a Londres a manifestar su repudio al dictador? ¿Por qué tanta permanente condena internacional a la dictadura chilena? ¿Por qué la noticia de la Resolución del MINEDUC causó tanto asombro y crítica internacional?

Toda persona medianamente preparada sabe en términos generales, que una dictadura es una forma específica del ejercicio del Poder en donde éste es asumido a través de un golpe de estado, y desde el cual, una clase social o fracción de ella, asume el control absoluto del aparato del Estado, y lo pone al servicio de sus intereses sin el mas mínimo respeto de los derechos humanos.

Son numerosos los trabajos que existen y que analizan los rasgos de la dictadura de Pinochet y de los que la promovieron y apoyaron. Sin embargo, la dictadura pinochetista, no fue cualquier dictadura. El régimen dictatorial instaurado desde el 11 de septiembre de 1973 tuvo cuatro rasgos característicos. Primero; fue una dictadura terrorista, desde el momento que transformó al terror en una de sus armas principales, dirigida a hacer desaparecer, asesinar y amedrentar a los millones de personas del pueblo de Chile que constituían la fuerza de apoyo fundamental del proyecto nacional, democrático y popular que encabezaba el Presidente Salvador Allende Gossens. Como se sabe, Chile era el tercer país del mundo en donde los partidos marxistas-leninistas eran de los más poderosos. Segundo; fue una dictadura del terror abierto. La mayoría de las dictaduras del mundo, ocultan de muchas formas sus actos sanguinarios. No fue el caso del pinochetismo. Sus crímenes, las detenciones, los asesinatos masivos, los realizaban, en las mayorías de las veces, en la

vía pública, en las calles, detenciones en las salas de clases, en los espacios donde se concentraba población. Pinochet, no solo no ocultaba su terror a nivel nacional, sino que además, recurrió al terrorismo internacional, incluso asesinando a 10 cuadras de la Casa Blanca en Washington, también en Roma, en Buenos Aires y otras capitales. Tercero: la dictadura de Pinochet fue patriotera, chauvinista. Recurrió al patriotismo, como instrumento ideológico en parte para “justificar” sus asesinatos en contra de los militantes y simpatizantes de los partidos de la Unidad Popular. Para tal efecto se apoyó en los lineamientos de la “Doctrina de Seguridad Nacional” que entre sus orientaciones sostenía que se debía luchar en contra de los “enemigos de la patria” por ser partes de una ideología internacional, el marxismo, y responsables de la división del país. Una simple lectura de los discursos del dictador, se puede observar de la utilización reiterada de la palabra patria, patriotas y compatriotas. El falso patriotismo de Pinochet y de quienes lo sostenían, se comprueba históricamente cuando, al mismo tiempo que él hablaba de defender la nación, desnacionalizaba nuestros principales recursos naturales, los privatizaban y se los entregaban al capital transnacional. Cuarto: la dictadura pinochetista, se apoyó en una minoría activa sustentada fundamentalmente en el poder de las armas. La oligarquía financiera, fue su principal fuerza social de apoyo, sumada al capital financiero internacional, principales dañados por el cumplimiento del Programa de la Unidad Popular. Ellos fueron los principales enemigos del proceso histórico iniciado el 4 de septiembre de 1970.

La responsabilidad social del historiador

La responsabilidad social del historiador es enorme. Participa indirectamente en lo que es el proceso de modelamiento del pensamiento político y social de la sociedad, lo que repercute finalmente en sus conductas, comportamientos, juicios valóricos y las definiciones básicas y de fondo que marcan su existencia. La eficacia del discurso histórico, como en general, de las distintas formas del discurso científico, no se reduce solamente a su función de conocimiento; posee también una función social cuyas modalidades no son exclusivas ni primordialmente de carácter teórico. Sin ninguna duda, pues el estudio del movimiento de la sociedad, mas allá de la validez o legitimidad de los conocimientos que genera, acarrea consecuencias diversas para las confrontaciones y luchas del presente.

La historia tiene múltiples discursos y lecturas, dado que todo discurso histórico interviene, se inscribe en una determinada realidad social donde es más o menos útil para las distintas fuerzas sociales en pugna. De ahí que sea un campo de combates permanentes lo que le otorga su carácter vibrante y a veces apasionado. Es objetivo y comprensible que en una sociedad en donde se enfrentan fuerzas sociales antagónicas, coexistan de modo conflictivo definiciones contrapuestas de su pasado. Ello no significa ubicar a la historia en el lugar de inmadurez, como ciencia y que carezca de fundamentos científicos. La pluralidad de modelos teóricos enfrentados, es el resultado también de la división social y del consiguiente carácter fragmentario de lo que le interesan a las diferentes corrientes ideológicas de recuperar del

pasado. La historia está llena y plena de vida, reflejo de la vida y debe también recoger la pasión que le entregan los que la hacen. Pero se ha confundido el legítimo derecho de disentir sobre las explicaciones que le atribuimos al pasado, con el intento eufemístico como forma, para falsear de mentir sobre el pasado.

Que nadie se llame a engaño. El país se enfrenta en el presente, a los intentos desesperados que realiza un sector socialmente minoritario que controla absolutamente el poder, y se encuentra dispuesto a todo con la finalidad de limpiar su imagen. Queda demostrado que su objetivo es lograr que las nuevas generaciones no solo olviden parte del pasado nacional, sino que lo conozcan invertido de forma truculenta. Se debe tomar conciencia de que la historia se emplea de manera sistemática como uno de los instrumentos de mayor eficacia para crear las condiciones ideológico-culturales que facilitan el mantenimiento de las relaciones de dominación. Se debe tomar conciencia de todas las secuelas y traumas que generará a futuro en los jóvenes. Ello será así, cuando mañana se vean enfrentados a la realidad concreta y en su desarrollo de la vida social, vayan conociendo a través de testimonios, de libros, de museos, de los relatos, la verdad de la historia y se vean enfrentados a la caída de los falsos mitos, y de saber que los “buenos eran malos y los malos eran buenos”.

No se puede admitir que la historia del poder mienta y manipule de esta forma el pasado de la heroica, difícil y compleja lucha de nuestro pueblo. No se puede admitir que una minoría social se burle de nuestra historia social. A esta

arremetida antihistórica, se le debe responder con mas historia, con mas investigación, con mas avances colectivos, con la verdad para vencer a la mentira.

Debemos apoyarnos en el poder de la historia, para vencer a la historia del poder.

Bibliografía utilizada:

Citada:

1. La Resolución dio vueltas al mundo. Los principales periódicos de varios países, comentaron la noticia. El prestigioso diario inglés “The Financial Times”, señaló en su editorial del día lunes 9 de enero, “que el conflicto sobre el reemplazo de “dictadura” como “gobierno militar” en textos escolares, refleja que políticamente el gobierno y el sistema político chileno aún cojea”. Señaló además que la decisión de cambiar la palabra de cómo referirse al periodo bajo la dictadura de Pinochet, fue en parte una provocación, y demuestra que el sistema político chileno necesita una reforma urgente y comprueba que la polarización de la sociedad chilena se ha mantenido.

2. Así lo sostienen los economistas Gonzalo Durán y Marco Kremerman, en su trabajo “La Elite Coludida”. (“El Mostrador”. 7.12.2011)

3. Marx, C, “Feuerbach. Oposición entre las concepciones materialista e idealista”. O.E. 3T., T. 1, Progreso, Moscú, págs., 26 y 27.

4. Hobsbawm, E. “Manifiesto para la renovación de la historia”. En: “Le Monde diplomatic”. Enero-febrero, 2005.

5. Este artículo fue reproducido, entre otras, por la Revista “El Periodista”, N° 211, enero, 2012.

6. Hobsbawm, E., Op. Cit.

No citada:

“Historia. ¿Para qué?”. Varios autores. ? Siglo XXI, México, 1998, 17^a Ed. Principalmente se utilizaron los trabajos: “Historia. Para qué” de Carlos Pereyra; “El sentido de la historia” de Luis Villoro; “De la memoria del poder a la historia como explicación”, de Enrique Florescano.



UTEM