

I.S.S.N. : 0718-946X
Vol. 1 / Nº8
2016

revista
**CUADERNO
DE TRABAJO
SOCIAL**

8



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

revista

I.S.S.N. : 0718-946X
Vol. 1 / Nº8
2016

**CUADERNO
DE TRABAJO
SOCIAL 8**



EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

© UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social –
UTEM
Departamento de Trabajo Social
Revista Cuaderno de Trabajo Social

Versión en línea: ISSN 0718-946X
Volumen 1, N° 7, 2015

EDITORA JEFE

Julia Cerda Carvajal

Trabajadora Social - Universidad de Chile
Magíster en Ciencias Sociales
Académica Directora Departamento de Trabajo Social -
Universidad Tecnológica Metropolitana
Docente Escuela de Trabajo Social -
Universidad Tecnológica Metropolitana
Directora Centro Familia y Comunidad -
Universidad Tecnológica Metropolitana

COMITÉ EDITORIAL

Ida Molina Varela.

Trabajadora Social - Universidad de Chile
Magíster en Educación y Desarrollo Personal
Académica Departamento de Trabajo Social -
Universidad Tecnológica Metropolitana
Docente Escuela de Trabajo Social -
Universidad Tecnológica Metropolitana

Rafael Pizarro Alvarado.

Trabajador Social -
P. Universidad Católica de Chile
Doctor en Sociología
Académico Departamento de Trabajo Social -
Universidad Tecnológica Metropolitana
Docente Escuela de Trabajo Social -
Universidad Tecnológica Metropolitana

Pablo Suárez Manrique

Trabajador Social - Universidad de Chile
Magíster en Ciencias Sociales
Académico Departamento de Trabajo Social -
Universidad Tecnológica Metropolitana
Docente Escuela de Trabajo Social -
Universidad Tecnológica Metropolitana

Marcos Chinchilla M.

Licenciado en Trabajo Social
Master en Ciencias Políticas - Universidad de Costa Rica CR.
Profesor de la Escuela de Trabajo Social - UCR
Universidad de Costa Rica

Ruth Parola.

Licenciada en Trabajo Social
Especialista en Docencia Universitaria -
Universidad Nacional de Cuyo
Magíster en Ciencias Sociales -
FLACSO - Buenos Aires.
Profesora Adjunta Efectiva
de la Cátedra Trabajo Social V:
Práctica Profesional y Supervisión
Docente de la Carrera Licenciatura
en Trabajo Social -
Universidad de Cuyo, Argentina.

Jordi Sabater

Historiador y politólogo de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Académico de de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull (Barcelona). Académico del “Master Oficial en Direcció, Gestió i Intervenció en Serveis Socials” (Universitat Ramon Llull), en el “Master Europeen en Economie Social” (Arobase-France) y en el “European Social Work Master” (Universidades de Canterbury, Lille, Eichstatt y Tartu). Ha sido profesor colaborador de las universidades de Lille, Eichstatt, Roma, Canterbury, Tartu y Oslo. También ha ejercido de Vicedecano de Relaciones Exteriores de la FESTS (URL). Actualmente forma parte de los grupos de investigación GIAS (Grupo de Innovación y Análisis Social) de la URL y GRENS (Grup de Recerca en Estats, Nacions i Sobiranyes).

INFORMACIONES

Departamento de Trabajo Social
Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social –
UTEM

- Sitios Web: www.trabajosocial.blogutem.cl / www.utem.cl
- Correo electrónico: depto.tsocial@utem.cl - editorial@utem.cl
- Dirección: Campus Área Central. Padre Felipe Gómez de Vidaurre 1550, Santiago
- Teléfono: (56-2) 2 787 7549

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión
Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana

CUADERNOS TRABAJO SOCIAL UTEM NRO.8 TRABAJO SOCIAL Y ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA*

La cuestión decisiva es saber si el hombre conserva conciencia de que el mundo social, aun objetivado, fue hecho por los hombres, y de que éstos, por consiguiente, pueden rehacerlo [...] la reificación puede describirse como un paso extremo en el proceso de la objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana, no humanizable. En particular, la relación real entre el hombre y su mundo se invierte en la conciencia. El hombre, productor de su mundo, se aprehende como su producto y la actividad humana como epifenómeno de procesos no humanos.

Los significados humanos no se entienden como productores de un mundo, sino, a su vez, como producidos por la «naturaleza de las cosas».

Berger y Luckmann (1994, 117)

PRÓLOGO

El Cuaderno de Trabajo Social ha llegado a su número 8 y esto ha sido posible gracias al interés cada día más creciente de las y los trabajadores sociales, cientistas sociales y educadores por comunicar sus conocimientos, reflexiones y experiencias en torno a la práctica de sus oficios.

Hemos mantenido la línea de la socioeducación, al igual que en el anterior número, porque pensamos que hay que profundizar en el conocimiento y la experiencia de la conjunción y encuentro de lo social con lo educativo.

Considerando que las profesiones actúan en el campo de lo social complejo y que los equipos de trabajo interdisciplinar necesitan de insumos, el campo de la educación es un lugar de revisitación desde las disciplinas sociales en el que el Trabajo Social ha multiplicado sus esfuerzos en estos años, lo que se expone desde las distintas perspectivas que las y los autores de los artículos de este número nos entregan.

Desde el sur de Chile, Makarena Burgos, Daniela Araya y Ramón Vivanco presentan su artículo Conflicto familia-trabajo. Dilemas y conflictos de mujeres trabajadoras en las comunas de Paillaco y Purranque, sur de Chile.

Las doctoras Patricia Castañeda Meneses y Ana María Salamé Coulon comparten Mirando el futuro. Prospectivas para la formación de Trabajo Social al año 2030.

Rol socioeducativo del apoyo familiar en los programas de acompañamiento psicosocial con familias en extrema pobreza en Chile, es desarrollado por Cristóbal Dauvin Herrera y Denise Oyarzún Gómez.

Los aportes de los asistentes de la educación: la escuela como campo de intervención para el Trabajo Social, es el fruto del trabajo de Víctor Castillo Riquelme y Carlos Rodríguez Garcés

Finalmente, Ricardo Arancibia Cuzmar escribe Prácticas artísticas como educación sociocultural.

Esperamos que en estas páginas las y los lectoras encuentren sentidos y comprensiones que iluminen su reflexión y su acción.

.

Julia Cerda Carvajal

Directora Depto de Trabajo Social

Universidad Tecnológica Metropolitana.

Índice

*Makarena Burgos
Daniela Araya
Ramón Vivanco*

1 CONFLICTO FAMILIA-TRABAJO.
Dilemas Y Conflictos de Mujeres Trabajadoras en Las
Comunas de Paillaco y Purranque, Sur de Chile

pag.9~25

*Patricia Castañeda Meneses
Ana María Salamé Coulon*

2 MIRANDO EL FUTURO.
Prospectivas Para La Formación de
Trabajo Social al año 2030

pag.26~41

*Cristóbal Dauvin Herrera
Denise Oyarzún Gómez*

3 ROL SOCIOEDUCATIVO
DEL APOYO FAMILIAR
en los programas de acompañamiento psicosocial
con familias en extrema pobreza en Chile

pag.41~61

*Víctor Castillo Riquelme
Carlos Rodríguez Garcés*

4 LOS APORTES DE LOS ASISTENTES
DE LA EDUCACIÓN:
La Escuela como Campo
de Intervención para el Trabajo Social

pag.62~84

Ricardo Arancibia Cuzmar

5 PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMO
EDUCACIÓN SOCIOCULTURAL

pag.85~98

CONFLICTO FAMILIA-TRABAJO. Dilemas Y Conflictos de Mujeres Trabajadoras en Las Comunas de Paillaco y Purranque, Sur de Chile

FAMILY CONFLICT - WORK.

*DILEMMAS AND CONFLICTS OF WOMEN WORKERS IN THE
COMMUNITIES OF PAILLACO AND PURRANQUE, SOUTH OF CHILE*

Autores

MAKARENA BURGOS*

DANIELA ARAYA**

RAMÓN VIVANCO***

MAKARENA BURGOS BRAVO

Licenciada en Trabajo Social.

E-mail: makarenaburgos.tsocial@gmail.com

DANIELA ARAYA TIRADO

Licenciada en Trabajo Social.

E-mail: danielaninoska@hotmail.com

RAMÓN VIVANCO MUÑOZ

Académico Trabajo Social Universidad de Los Lagos.

E-mail: rvivanco@ulagos.cl

Artículo Recibido en abril 2016 /

Aceptado en agosto 2016.

Resumen

Hace más de 4 décadas se produjeron cambios importantes en la sociedad chilena que dieron origen a una transformación en la estructura familiar, abriéndose posibilidades para que la mujer se insertará en el mundo laboral y generándose conflictos en el cruce entre la vida laboral y familiar. Sin embargo, la tasa de participación en la fuerza de trabajo femenina en Chile en la actualidad no supera el 45% en ninguno de los 3 quintiles de menores ingresos.

La masiva incorporación de las mujeres en el mercado laboral y su participación en la economía no ha implicado una reestructuración en cuanto a la dinámica familiar, no percibiéndose redistribución de tareas y responsabilidades hacia los miembros varones. Al contrario, las mujeres ven sobrecargadas sus labores y se hace necesaria la ayuda de otros integrantes del núcleo familiar y de las redes de apoyo primarias.

El objetivo de la presente investigación es caracterizar el conflicto familia-trabajo que experimentan las mujeres, analizando las estrategias, redes de apoyo, dificultades en la inserción laboral, tiempo destinado al trabajo y la familia, y el cumplimiento de las tareas domésticas de las mujeres trabajadoras incorporadas en el campo laboral en cuanto al cuidado de sus hijos e hijas. Específicamente, se trabajó en las Comunas de Paillaco y Purranque, de la región de Los Ríos y Los Lagos, sur de Chile. La red de apoyo principal para estas madres trabajadoras implica a los jardines infantiles, pues estos suplen en parte el rol asumido por la mujer. De cierta manera, la ayuda formal de parte del Estado es un apoyo con rostro femenino.

PALABRAS CLAVE

mujer y familia; responsabilidades familiares; crianza y cuidado de los hijos; percepción y valoración del trabajo femenino.

Abstract

In Chile the last four decades significant changes have occu the society, wich caused a transformation into the familiar structure, opening possibilities for women to get into the labour market, presenting generally conflicts between the work and the family. In Chile the female labour-force participation rates is less of 45% in any of the 3 lowest income quintiles. Due to the massive incorporation of women in to the labour market, this participation doesn't imply home restructuring, because a redistribution of tasks and responsibilities with male members are not perceived; women see their tasks overbundered and help from other family members and primary network suport are imposed. The objective of this investigation is to characterise the family-work conflict analyzing the strategies, network suport, conflicts in to labour integration, time destinated to work and family. Also, this research explored now women is incorporated to the labour for the care of their children, in order to provide a greater understanding of the women and children needs. This research was conducted in the commune of Paillaco and Purranque, from Los Rios and Los Lagos region, southern Chile. The main network suport used by the mothers are the kindergartens, that supply in part the role assumed by the woman, thas means, the State help is a way of support with a female face.

KEYS WORDS

Woman and family; Family responsibilities, Children's breeding and care; Perception and valuation of female work.

INTRODUCCIÓN

A partir del siglo XX se inicia la profundización en América Latina del modelo económico que acentuó las diferencias sociales, aumentando la miseria en la clase baja y clase media (Codoceo, 2011). Paralelamente, se produjeron cambios en los modelos familiares, incorporándose la mujer en el campo laboral (Venegas, 2013). A pesar de los avances sociales, el cuidado y la crianza de los hijos han sido y siguen siendo tradicionalmente encargados a la mujer. Esta actividad es altamente intensiva en términos de tiempo, más aún durante los primeros años de edad, lo que representa un factor que restringe o dificulta la participación de las madres en el mercado laboral y en el cumplimiento de su rol de pareja en una relación amorosa.

Las mujeres que trabajan lo hacen por diferentes motivos, desde necesidades financieras hasta satisfacción personal (Espinoza, 2014). Muchas de ellas deben dejar a sus hijos solos mientras cumplen con sus jornadas laborales o salen del hogar, una realidad preocupante que se masifica en nuestro país. De hecho, las estadísticas recientes muestran que los niños quedan solos varias horas al día. Diversos autores (Gutiérrez, 2009; Carrario, 2008) mencionan que la incorporación femenina en el mercado laboral ha provocado múltiples y profundas consecuencias y conflictos, tanto en el interior de los grupos familiares como en las propias mujeres, las cuales desarrollan diversas estrategias para compensar la ausencia de servicios públicos y privados de cuidado de niños, siendo insuficientes ante los cambios en el mercado de trabajo y en la estructura de las familias (Gutiérrez, 2009). Además, destacan la lucha de las mujeres por la igualdad y la posibilidad de compatibilizar tiempos con responsabilidades, desafíos y compromisos.

La mayoría de las madres trabajadoras debe recurrir a familiares o instituciones para el cuidado infantil en busca de apoyo, refugio y comprensión, esperando a su vez que frente a la presencia de cierto conflicto los miembros de su familia logren implementar estrategias de apoyo efectivas (Riquelme y Rojas, 2012), colocando tanto a hombres como mujeres en una situación confusa y compleja desde el punto de vista de sus responsabilidades familiares, pues deben responder simultáneamente a demandas de tiempo y tareas como padres, cónyuges y trabajadores, debiendo, en la mayoría de los casos, lidiar con ciertas estrategias de conciliación familiar (Caamaño, 2007).

La tasa de participación laboral femenina en Chile llegó a su máximo histórico de un 41,9% según el INE (2011). Esto se explica por un cambio cultural y también por la inclusión de las mujeres en áreas que antes eran exclusivas para los hombres, como por ejemplo el rubro minero (Ayala, 2014). Sin embargo, a pesar de este logro social muchas de las empresas en que mujeres trabajan no las apoyan para que puedan ser madres y profesionales a la vez. Las propias

familias no parecen estar de acuerdo, reclamándoles constantemente la ausencia en el hogar (encuesta Sitio de Empleo, 2012). García y De Oliveira (2007), desde diversas posturas teóricas, estudios cualitativos y encuestas probabilísticas, plantean cómo se articula el trabajo extradoméstico y la condición femenina. Las autoras analizaron datos recogidos en una encuesta sobre dinámica familiar (DINAF) en el Distrito Federal y la ciudad de Monterrey, en México, concluyendo que la incorporación femenina en el mercado del trabajo ha provocado múltiples y profundas consecuencias y conflictos, tanto en el interior de los grupos familiares como en las propias mujeres. Gutiérrez (2009) describe los cambios en el modelo de participación laboral femenina en Uruguay y demuestra que hubo un incremento en la tasa de participación de madres de niños pequeños en el mercado de trabajo, aumentando la cantidad de hogares con doble proveedor.

Está claro que la discusión por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres les ha permitido a estas el acceso al mundo laboral, sin embargo esto ha significado un cúmulo de responsabilidades, desafíos y compromisos que van generando tensiones y dificultades en cuanto a la compatibilización de tiempos (Carrario, 2008). Los cambios en cuanto a las condiciones laborales y la mayor participación de la mujer en la fuerza laboral obliga a éstas, si son madres, a tener que recurrir a la familia o instituciones para el cuidado infantil (Castilla, 2009).

Tobío (2002) menciona que las trabajadoras utilizan distintas estrategias para superar la contradicción familia-empleo: estrategias principales, complementarias, extremas e indirectas. Entre estas, las que más ayudan a la mujer trabajadora a hacer compatible el trabajo y la familia son: la red familiar, la ayuda doméstica remunerada, vivir cerca del trabajo o del colegio de sus hijos, el horario de trabajo y los servicios que ofrecen los centros escolares. Complementando lo anterior, Bloch y Buisson (1996) han señalado el hecho de que la ayuda de la generación precedente se recibe generalmente a través de la línea femenina, aunque la ayuda a través de la línea masculina puede ser importante en ocasiones. Tomando como datos empíricos los relatos de mujeres trabajadoras de dos comunas del sur de Chile (Paillaco, Región de los Ríos [39° 50' y 40° 12' latitud sur y los 73° 10' latitud oeste]; y Purranque, Región de los Lagos [40° 56' de latitud y 73° 09' de longitud]), se indica el conflicto familia-trabajo analizando las estrategias que utilizan las mujeres trabajadoras incorporadas en el campo laboral para el cuidado de sus hijos e hijas, con el fin de aportar una mayor comprensión de las necesidades de las mujeres y de la niñez.

METODOLOGÍA

Las sujetos de investigación fueron madres trabajadoras dependientes, con familias nucleares y/o monoparentales de las comunas de Paillaco, Región de los Ríos, y Purranque, Región de los Lagos (Chile), debido a que estas son comunas que poseen una población de similar magnitud y se ubican en el sur de Chile, primando el clima templado húmedo con precipitaciones la mayoría del año y temperaturas bajas.

Para ser partícipes de esta investigación las entrevistadas debían cumplir los siguientes criterios: a) ser madres trabajadoras dependientes, con trabajo remunerado y jornada diurna; b) estar en una relación de pareja, ya fuera matrimonial, de unión consensual o en condición de madre soltera; c) tener entre 25 y los 45 años; d) tener hijos(as) en edad pre-escolar.

Mediante un escrito formal, se contactó al director del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de cada comuna, efectuándose una solicitud para el acceso a jardines pertenecientes al sector público, dándoseles a conocer los objetivos y metodología de la investigación. Se trabajó con el apoyo de las docentes en la selección de las madres trabajadoras que presentaban alto índice de dificultades respecto del cuidado y crianza de sus hijos(as), delimitándose el tiempo para efectos de convocatoria y realización del taller “Madres trabajadoras, la maternidad en un mundo moderno”. La muestra del estudio se definió a través del nivel de saturación, aplicándose una entrevista a un total de 18 mujeres trabajadoras. Resultaron 9 entrevistas por comuna y 3 por cada jardín, ya que cada comuna cuenta con 3 jardines, abarcándose el 100% de jardines municipales. Se realizó un cuestionario con las distintas alternativas obtenidas para ser aplicado a un total de 10 personas por jardín, lo que determina una muestra de 30 personas por comuna y 60 cuestionarios en total. La recopilación de la información se obtuvo mediante observaciones directas, entrevistas individuales semiestructuradas y cuestionarios aplicados mediante metodología activa y colaborativa con el apoyo de tecleras o *clickers*, evaluando los resultados obtenidos mediante la escala Likert con frecuencia de 1 a 5, en la cual 1 es *nunca* y 5 *siempre*.

Finalmente, la información que se obtuvo se posicionó en una matriz de doble entrada que permitió reconocer ciertos ámbitos de análisis: a) *desempeño y cumplimiento de las tareas domésticas*: se entiende como *tarea doméstica* la actividad diaria dentro del hogar, para el cuidado y mantención de este y del grupo familiar. Limpieza de la vivienda, lavado de ropa, preparación de alimentos, recoger la mesa después de cada comida, retirar basura, aseo del baño, etc.; b) *principales conflictos*: aquellos que se generan en el grupo familiar desde el momento en que la madre se inserta en el campo laboral.

Principalmente, el cuidado de los hijos(as), dificultades con la pareja, cumplimiento de tareas domésticas y dificultades para la formación y educación de los hijos; c) *estrategias*: respecto a esta categoría, y tras el proceso de investigación, podemos definir como estrategias las diversas opciones que deben utilizar las madres para superar la contradicción familia-empleo, sean principales o complementarias, en el cuidado de sus hijos. Se identifican, entre otras, pedir ayuda a su red familiar, trabajar en modalidad *part time*, responsabilizar a los hijos mayores de sus hermanos menores; d) *redes de apoyo*: aquellas personas o instituciones dentro del entorno familiar a quienes acuden las madres trabajadoras con el fin de conseguir ayuda que facilite el proceso de inserción en el campo laboral, generándose contención integral y familiar.

RESULTADOS

En relación con el desempeño y cumplimiento de las tareas domésticas

En relación con esta categoría y el equilibrio entre el trabajo y las tareas domésticas, existe una diferencia entre ambas comunas, encontrándonos con que en la comuna de Paillaco más del 50% de la muestra establecida realiza con frecuencia el cumplimiento de las tareas domésticas, exceptuando la realización del aseo en el baño, las compras en el supermercado y retirar la basura. Al respecto, un 55% de las entrevistadas menciona que la principal causa es la falta de tiempo y de energía para llevar a cabo estas actividades dentro del día.

“No muy seguido. Llego cansada del trabajo, ordeno lo que puedo, pero no me alcanza el tiempo para todo. Solo quiero aprovechar el tiempo que me queda para estar con mis hijos, ayudarlos en las tareas y poder compartir algo rico con ellos”. (E: 13).

No ocurre lo mismo en la comuna de Purranque debido a que la frecuencia de las tareas domésticas no logra superar el 40% de su cumplimiento. Ejemplo de ello es la dimensión *lavar la ropa* en la que solo el 23% de las mujeres logra desempeñar *siempre* esta labor, según la escala Lickert.

“Aunque igual, por ejemplo, en lavar la ropa, yo lo hago... pero solo una vez a la semana. Una es por el tiempo, no voy a llegar a la casa y lavar en vez de estar con mis hijos. Y la otra es por la plata. Así ahorro” (E: 1).

Un 27,7% del total de las entrevistadas cuenta con escasa red de apoyo primaria, siendo familias de tipo monoparental.

“No, no tengo y él tampoco se preocupa mucho de sus hijos, así que yo me las arreglo sola con todo, veo por mis hijos y por mí, y tampoco solicito ayuda porque no me gusta molestar” (E: 16).

“Sí, somos solitas las dos. Mi mamá falleció, su papá brilla por su ausencia y nos las llevamos bien” (E: 3).

No sucede igual con aquellas madres que cuentan con pareja y/o conviviente, casos en que el 100% de las entrevistadas de la Comuna de Purranque dice recibir apoyo en el desempeño de las tareas domésticas cuando se encuentran presentes en el hogar.

“Sí ayuda, hace fuego, entra la leña, ayuda en las actividades del entorno del hogar, limpia el patio, corta el pasto, cosas así” (E: 9).

Contrario a los datos obtenidos en la comuna de Paillaco, del 100% con pareja y/o conviviente, el 66,6% declara que su pareja no participa activamente en el desempeño de estas actividades, lo cual produce una sobrecarga de roles para la madre trabajadora.

“Sí, a veces, con cosas mínimas. No mucho, en realidad. Mejor dicho, nada, para qué voy a mentir. Dice que llega cansado, pero yo igual trabajo y tengo que hacerlo igual” (E: 11).

En relación con los principales conflictos

Las muestras arrojaron tres principales conflictos en la Comuna de Purranque.

El *cuidado de los hijos* presenta un 45% de recurrencia, evaluándose con mayor frecuencia, según escala Lickert.

“No, nadie más me apoya, solo mi mamá. En realidad, es un conflicto recurrente. Si ella no está todo se me complica, no tengo con quién más dejarlo” (E: 1).

Las tareas domésticas muestran un 23% de recurrencia, evaluándose con un 3 en escala Lickert, determinándose que solo *en ocasiones* se genera conflicto familiar respecto del cumplimiento y desempeño de estas actividades.

Finalmente, un 13% de madres trabajadoras identifica como otro de los principales conflictos las *dificultades para la formación y educación de sus hijos*, evaluándose como *en ocasiones*, lo que altera el funcionamiento familiar y la eficacia parental.

En la comuna de Paillaco se asume la desigualdad en una de las tres categorías. Del mismo modo, el *cuidado de los hijos(as)*, con un 48,7%, es el principal conflicto y el que se genera con mayor frecuencia cuando las madres se encuentran insertas en el mundo laboral, adoptando medidas como llevar a sus hijos al trabajo, pedir permisos administrativos, entre otros aspectos.

“Tengo que pedir permiso. Si mi mamá está libre le pido a ella que lo cuide” (E: 15).

Además, se identificó el *cumplimiento de las tareas domésticas* con un 25,5%, evaluándose como un conflicto que *casi siempre ocurre* y desencadena discusiones y conflictos con la pareja, siendo identificado con un 15,3% y evaluado como *casi siempre*.

“El que no pueda cumplir con las tareas de hogar... Casi siempre peleamos por eso, porque no me alcanza el tiempo y él no me ayuda, es medio machista” (E: 14).

“Sí, es que él es un como machista, como ya había dicho, pero ya llevamos muchos años juntos y ha sabido comprender, aunque igual ocasionalmente surgen problemas entre nosotros por la falta de tiempo, se pierden hartas cosas como pareja” (E: 17).

En relación con las estrategias

La estrategia más utilizada en ambas comunas es *pedir ayuda a su red familiar* con un 45,8% en la comuna de Paillaco y un 45% en la comuna de Purranque, evaluándose según escala Lickert como *muy bueno* debido a la proximidad espacial y en cuanto a la confianza para con el grupo familiar.

“... mi mamá, obvio; mis familiares más cercanos... mis suegros, hermana, tía... esos” (E: 9).

“...se quedan con mi mamá, aunque siempre se dan casos especiales, por ejemplo cuando están enfermos o se suspenden sus clases. Cuando ella no puede, yo pido permiso en el trabajo para faltar o para que me los pasen a dejar allá” (E: 16).

Otra estrategia identificada en la comuna de Paillaco es la de *responsabilizar a los hijos mayores de sus hermanos menores*, con un 16,6%, evaluándose como *mala* haciendo referencia a que los hijos no están capacitados para el cuidado de sus hermanos menores, ni para tomar responsabilidades, provocando inseguridad en las madres. Se trata de una de las últimas estrategias que quisieran adoptarse.

“Se quedan con su hermano mayor. No me quedo muy tranquila, pero no me queda otra opción. Igual siento miedo de que algo les pase estando solos en casa” (E: 17).

Como tercera y última estrategia identificada es *Llevar a los hijos al trabajo* con un 16,6% evaluándolo como Mala mencionando la incomodidad que les causa al no cumplir bien ninguno de sus dos roles, ni de madre ni de trabajadora.

“En ocasiones se queda con su hermana mayor. Si no, me la tengo que llevar al trabajo no más, no me queda otra” (E: 1).

En la comuna de Purranque se identificó, con un 23%, la estrategia de *cam-biar horarios laborales*, evaluada con un 35% como *relativamente mala*. Se manifiesta que no es solo por la actitud de los jefes, sino más bien por la actitud de las propias colegas, además de lo que dejan de ganar, refiriéndose a bonos de locomoción, alimentación, etc.

“...en mi trabajo casi nada, no es mi jefe... sino mi compañeras... ellas no comprenden que tengo una hija y no me dan turnos como para coordinar con los horarios de mi hija... Me siento re mal... Igual me he sentido un poco discriminada por ellas...” (E: 5).

Trabajar esporádicamente, con un 19%, es también evaluada como *relativamente mala*, dado que entre menos trabajan, menos dinero hay en la casa, no habiendo ingresos suficientes.

“...Igual es malo trabajar así, es menos plata que me llega, pero muchas veces debo hacerlo, si no, no hay platita y quedamos cojos en términos de ingresos” (E: 2).

Respecto de estas últimas estrategias (cambiar sus horarios laborales, trabajar esporádicamente), se reconoce un equilibrio entre la vida laboral y familiar en Purranque, no así en Paillaco, donde no se encuentran grandes similitudes en los horarios establecidos (ver cuadro N° 1). No obstante, en este ámbito se manifiesta que no necesariamente las horas en el hogar están destinadas a la vida familiar, sino también a las tareas domésticas. En algunos casos, se aprecia que las mujeres siguen desempeñando tareas laborales dentro este.

Cuadro N° 1. “Equilibrio entre la vida laboral y la vida familiar: de lunes a viernes”

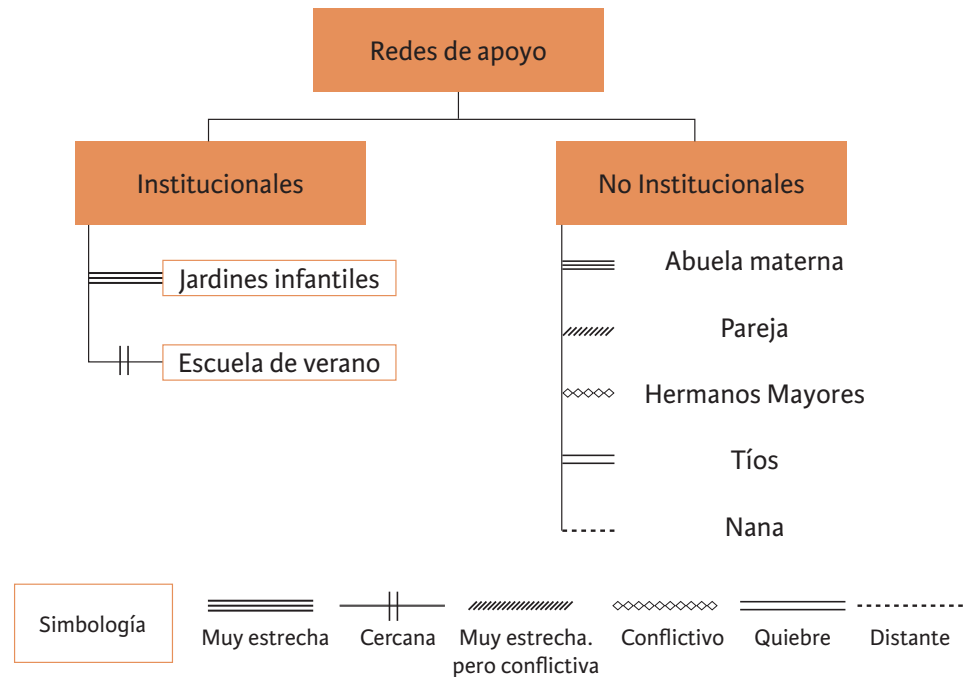
Entrevista	Comuna de Paillaco		Comuna de Purranque	
	Horas destinadas al trabajo	Horas destinadas al hogar	Horas destinadas al trabajo	Horas destinadas al hogar
E:1	8	4	8	5
E:2	8	4	6	8
E:3	8	3	8	4
E:4	8	3	8	4
E:5	8	4	0	0
E:6	8	3	6	8
E:7	9	3	0	0
E:8	8	3	10	2
E:9	8	4	8	4
	<p>“Sería lindo pasar más tiempo con ellos y no perderme sus momentos importantes pero no puedo dejar de trabajar, porque lo necesito”. (E:1)</p> <p>“Si, yo creo que a todas las mamás que trabajamos nos gustaría dejar de trabajar, pero a mí personalmente no sé si mucho, porque igual siento que se pueden hacer las dos cosas a la vez”. (E:4)</p> <p>“Excepto algunas veces en que me llevo trabajo para la casa para adelantar pega un poco”.</p>		<p>“No importa la cantidad de horas que este con mi hijos, si no la cantidad de tiempo y lo que yo le entrego a mi hija es suficiente para tener un apego seguro”. (E:3)</p> <p>“Trabajo por y para ellos... entonces por ejemplo nunca se me ha pasado por la mente dejar de hacerlo, porque los ingresos disminuirían y ¿Qué me voy a quedar haciendo en la casa? Erwin trabaja, los niños en el jardín o colegio. No está bien. (E:4)</p>	

Fuente: elaboración propia.

En relación con las redes de apoyo

Se logra reconocer diversas redes de apoyo, identificando en ellas el tipo de relación que la madre trabajadora establece entre ambas, como se ve reflejado en el siguiente esquema:

Esquema N°1. “Relación entre madres trabajadoras y redes de apoyo”



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, en ambas comunas la principal red de apoyo para las familias estudiadas es la vinculada a los jardines infantiles. En Paillaco, con un 52%, es evaluada como *muy buena*; en Purranque, con un 77%, es evaluada como *buena* según escala Lickert. Es por lo mismo que la mayoría de las instituciones han establecido extensión horaria en algunos casos hasta las 19:00 hrs, siendo la red de apoyo institucional más recurrente y la que genera más confianza.

“La verdad es que mi única red de apoyo es el jardín, y la única que me produce confianza, porque nunca he tenido un problema con el cuidado de mi chiquitito” (E: 10).

“El jardín y la escuela de verano no más. A mis viejitos prefiero no molestarlos...” (E: 9).

También se destacan redes de apoyo no institucionales, siendo la segunda más recurrente *los abuelos maternos*, con un 22%, evaluada como una red de apoyo *muy buena*, al igual que en la comuna de Purranque, con un 16%, siendo evaluada como *buena*. Estas mujeres destacan el especial lazo afectivo,

más consolidado e intenso, de apego con sus madres, creyendo que son las personas más aptas para el cuidado y contención de sus hijos.

“Yo tengo 2 hijos. Cuando yo estoy trabajando, por lo general se queda con alguna de sus abuelas. Adoran a mis hijos... Súper para mí” (E: 9).

“Sí, familiar, pero no me dan la confianza para dejarlo con ellos, solo mi madre, ella es mi único apoyo, en realidad” (E: 15).

En la comuna de Purranque la tercera red de apoyo más utilizada se vincula con *las parejas*, con un 13%, siendo evaluada como *muy buena*. Esto es parte de un cambio histórico en los roles de género de mujeres y hombres que se está produciendo en las últimas décadas, pues los hombres están ejerciendo su rol de padres.

“Con él puedo confiar siempre y se los entrego a ojos cerrados... va a las reuniones, a sus controles, colabora, es un siete” (E: 7).

“Se porta muy bien, participa en todo lo que puede...” (E: 4).

DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados obtenidos, es posible señalar que en la dimensión *desempeño y cumplimiento de las tareas domésticas* existen diferencias entre la comuna de Paillaco y Purranque. Ante esto, se puede indicar que las madres trabajadoras de la Región de los Lagos presentan un nivel más bajo respecto del cumplimiento de estas tareas en comparación con las mujeres de la Región de los Ríos. La diferencia se genera porque existen problemas en los componentes que ayudan a lograr el ajuste y equilibrio, en otros términos, en el tiempo y nivel de compromiso. Las mujeres de la comuna de Purranque no dedican tiempo para las labores domésticas, lo que nos hace suponer que se puede percibir un menor nivel de ajuste entre las dos esferas: trabajo y familia.

Por su parte, en la dimensión *principales conflictos*, en ambas comunas se observa que las mujeres trabajadoras identifican como conflicto más recurrente el cuidado de los hijos. Esto se debe a que cuando ellas se encuentran trabajando y los hijos, por diversos motivos, no asisten al jardín, no cuentan con red de apoyo estable que se adecue contantemente a los tiempos requeridos para ello, sintiéndose limitadas en su proceso laboral. Otra similitud se genera respecto de las tareas domésticas, identificándose como factor determinante la falta de tiempo para ello, debido a que finalizan su jornada laboral remunerada para regresar al hogar a cumplir con otras labores como dueña de casa y madre a la vez. Por otro lado, al identificar el

tercer conflicto, la comuna de Purranque reconoce la formación y educación de sus hijos como una dificultad para el proceso de crianza de la madre, no así en la comuna de Paillaco, donde se determina que se generan conflictos al interior del grupo familiar con sus parejas producto del estrés y la falta de tiempo, alterándose la conducta habitual.

Dentro de las principales *estrategias*, las entrevistadas en la comuna de Purranque, al igual que en la comuna de Paillaco, identifican como la principal el pedir ayuda a su red familiar, nombrando a las abuelas maternas, los tíos(as) y, como última opción, a los hermanos(as) como las más frecuentes, debido a la cercanía parental. También en Purranque se logra identificar la estrategia de cambio de horarios laborales y de trabajo esporádico, ya que estas amplían el tiempo para la crianza y cuidado de los hijos y del hogar, no afectándose el desempeño y logros de la madre. En la comuna de Paillaco se establece la práctica de llevar a sus hijos al trabajo en menor grado y responsabilizar a los hijos mayores de sus hermanos menores. Esta última estrategia se complejiza debido a que, de cierta forma, los niños tienden a asumir responsabilidades adultas, dejando de lado su infancia y alterando la dinámica familiar.

En cuanto a las *redes de apoyo*, no existen diferencias significativas percibidas entre ambas comunas, puesto que ambas destacan como red de apoyo principal a los jardines infantiles. Esto se puede deber al cambio cultural en Chile durante estos últimos años. El escenario en el que están creciendo los hijos es diferente al de hace décadas. Las familias en la actualidad se caracterizan por tener padres que trabajan, debiendo cumplir diferentes roles y no solo dedicarse al trabajo o al hogar, de hecho muchas veces debiendo atender ambos. Es por lo mismo que esta red de apoyo por sí misma es suficiente. Además, se destaca como segunda red de apoyo en ambas comunas a los abuelos maternos por la necesidad de una madre sustituta. De esta forma, asumen la mayor parte de las funciones que a la madre le corresponden en el modelo de familia tradicional, es decir la ayuda sigue una lógica de consanguinidad y de género.

La última red de apoyo que se destaca en la comuna de Purranque son *sus parejas*. No obstante, a pesar que ellas reconocen discursivamente que tienen apoyo, la observación directa constató que no la tienen. La muestra comunica que sus parejas ayudan en las tareas domésticas, enumerándose que cortan el pasto, pican leña y todas las labores fuera de la vivienda, designándose todas las responsabilidades del hogar a ellas, cuando en rigor los hombres tienen el deber de realizar las mismas labores en cuanto al cuidado del hogar y la crianza de los hijos. Otro factor que explica estos resultados puede referirse a la muestra, es decir que se haya contestado lo que socialmente se desea, es decir actuándose en función del principio de

deseabilidad social, manteniéndose una imagen distorsionada de sí mismas de acuerdo a lo que la sociedad considera positivo.

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones se dividen en aspectos teóricos y metodológicos. En cuanto al primer aspecto, y según el trabajo “Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras” (Tobío, 2002), se indaga en los recursos que en mayor medida facilitan la conciliación entre el mundo del trabajo y el de la familia, señalándose diversas estrategias: principales, complementarias, extremas e indirectas. Tomando en cuenta lo anterior, se puede concluir que en ambas comunas se cumplen tres de las cuatro estrategias. Respecto a la primera, tanto en la Comuna de Purranque como en la de Paillaco se utilizan estrategias principales, es decir aquellas que por sí mismas son suficientes para responder a la totalidad de las demandas domésticas, como lo es el hecho de que algún miembro de la red primaria, que suele ser la abuela materna, asuma la mayor parte de las funciones de la trabajadora. De hecho, el 2% de las entrevistadas mencionó que en ocasiones recurría a una persona ajena a la familia a cambio de una remuneración económica.

La ayuda familiar y la doméstica representan piezas que complementan otras estrategias para que las madres logren su actividad laboral remunerada. Sin ir más lejos, el jardín infantil es una estrategia que forma parte de la red de apoyo formal, así como también el vivir cerca de la institución. Otra estrategia utilizada en la comuna de Paillaco es llevar a los hijos a su lugar de trabajo, estrategia extrema y negativa tanto para la madre como para los hijos, pero existente. Sin embargo, no hubo hallazgos respecto de la cuarta estrategia indirecta, puesto que ninguna de las entrevistadas mencionó haber eliminado o reducido alguna parte del problema.

Respecto a la metodología implementada, se logran evidenciar dos aspectos relevantes dentro de la investigación: a) el rol multifuncional que adopta la mujer en el ámbito trabajo-familia y b) la discriminación entre sus pares. La mujer actual ha ido adoptando simultáneamente muchos roles dentro la sociedad, haciéndose más participe de esta, demostrando su eficacia, exigencia e incorporándose a la vez en distintos ámbitos. En particular, en el sur de Chile la mujer se ha incorporado a las salmoneras, forestales, etc. No obstante, dentro del hogar las tareas domésticas siguen siendo asumidas por ellas, lo cual genera una sobrecarga, perjudicando su salud. Sin embargo, son ellas mismas las que no incorporan al género masculino en dicho proceso, por lo que el tiempo para dedicarse a sí mismas y al disfrute se limita, siendo muchas veces discriminadas por sus propios pares al momento de realizar otro tipo de actividades con fines recreativos, ya que se

asume que la responsabilidad y crianza de los hijos deben ser de la madre y no de ambos padres.

En consideración a lo anterior, tenemos una mujer trabajadora en el sur de Chile que se autocompadece en la esfera externa a lo doméstico, replicando lo que hace dentro de la casa. En consecuencia, el Estado y la ayuda que este promueve a través de los jardines infantiles suplen las tareas que siguen siendo consideradas como propias de la mujer.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, R. (2007). Trabajar y tener niños: insumos para repensar las responsabilidades familiares y sociales. M. A. Guitierrez. *Género, familia y trabajo: rupturas y continuidades. Desafío para la investigación política*, pp. 99-135. Buenos Aires: CLACSO.
- AYALA R. (10 de noviembre del 2014). *Comunicación personal*. Osorno. Chile: Universidad Santo Tomás.
- BATHYÁNY, K. (2007). Articulación entre vida laboral y vida familiar: las prácticas de cuidado infantil de trabajadoras asalariadas de Montevideo. M. A. Gutierrez. *Género, familias y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política*, pp. 137-168. Buenos Aires: CLACSO.
- BLOCH F Y BUISSON M. (1996). *Para conservar o mantener a los niños. Una mujer, entre retribución, valor de uso y valor del vínculo*. CNRS: Universidad de Lyon.
- CAAMAÑO, E. (2007). Oportunidades de conciliación de trabajo y vida familiar en la legislación laboral chilena. *Revista de derecho (Valparaíso)* 29, 171-202.
- CARRARIO, M. (2008). Los retos de las mujeres en tiempo presente. ¿Cómo conciliar la vida laboral y la vida familiar? *La aljaba* 12.
- CASTILLA, M. (2009). Individualización, dilemas de la maternidad y desarrollo laboral: continuidades y cambios. *Intersecciones en antropología*, 10 .
- CODOCEO, F. (2011). *Comunicación personal en clase. Teorías antropológicas para el Trabajo Social*. Osorno, Chile: Universidad de los Lagos.
- ESPINOZA, S. (2014). *Comunicación personal*. Osorno. Chile: Universidad de los Lagos.
- GARCÍA, B. y OLIVEIRA, O. (2007). Trabajo extra doméstico y relaciones de género: una nueva mirada. En M. A. Gutierrez, *Género, familias y trabajo:*

rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política, pp 49-87. Buenos Aires: CLACSO.

- GUTIÉRREZ, M. (Compiladora) (2009). *Género, familias y trabajo. Rupturas y continuidades. Desafíos para la política*. Buenos Aires: CLACSO.
- RIQUELME, E., & ROJAS, A. (2012). Equilibrio trabajo familia, apoyo familiar, autoeficacia parental y funcionamiento familiar percibidos por funcionarios públicos de Chile. *Trabajo y Sociedad*, 18.
- TOBÍO, C. (2002). Conciliación o contradicción: cómo hacen las madres trabajadoras. *Revista española de investigaciones sociológicas* 97, pp. 155-186.
- VENEGAS, V. (2013). Comunicación personal en clase taller V: Trabajo Social con individuos. Osorno, Chile: Universidad de los Lagos.

MIRANDO EL FUTURO. Prospectivas Para La Formación de Trabajo Social al año 2030

*LOOKING AT THE FUTURE. FORESIGHT FOR THE FORMATION OF
SOCIAL WORK A YEAR 2030*

Autoras

PATRICIA CASTAÑEDA MENESES*

ANA MARÍA SALAMÉ COULON**

PATRICIA CASTAÑEDA MENESES*

*Académica e Investigadora, Escuela de Trabajo Social,
Universidad de Valparaíso. Trabajadora Social y Licenciada
en Trabajo Social, Universidad de Valparaíso. Doctora
en Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
Dirección postal institucional: Avda. Colón 2128,
Valparaíso. Correo electrónico: patricia.castaneda@uv.cl*

ANA MARÍA SALAMÉ COULON**

*Académica e Investigadora, Departamento de Trabajo
Social, Universidad de La Frontera. Trabajadora Social,
Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Ciencias
de la Educación, Universidad de Barcelona. Dirección postal
institucional: Avda. Francisco Salazar 01145, Temuco. Correo
electrónico: ana.salame@ufrontera.cl*

*Artículo Recibido en abril 2016
/ Aceptado en junio 2016.*

Resumen

El presente artículo expone los resultados de un proyecto de sistematización interuniversitaria enmarcado en información prospectiva, que contrasta la pertinencia de los ejes conceptuales claves del repertorio formativo asociados a la definición de la Federación Internacional de Trabajadores y Trabajadoras Sociales (FITS) con las tendencias mundiales proyectadas para el año 2030 a nivel internacional. Los resultados indican que las proyecciones de trascendencia profesional, a través de la identidad profesional y los valores éticos, permiten precisar claros puntos de apoyo para enfrentar los escenarios de futuro con respaldo en la trayectoria histórica de la profesión, aportando categorías que trascienden la contingencia y las imprevisibles variabilidades de un futuro incierto. Por oposición, las proyecciones de obsolescencia resultantes indican la necesidad de una continua actualización y resignificación de los marcos institucionales, de política social, de los referentes teóricos conceptuales y del repertorio profesional histórico de Trabajo Social, en la medida en que los nuevos fenómenos sociales en plena conformación tensan inevitablemente la pertinencia, eficiencia y oportunidad de las estrategias de trabajo actualmente vigentes. Finalmente, se propone una ruta de salida frente a la amenaza de obsolescencia, en la que las oportunidades de gestión avanzada de futuro están asociadas a los repertorios metodológicos de las ciencias sociales y del Trabajo Social actualmente disponibles en las ofertas formativas de la profesión.

PALABRAS CLAVE

Trabajo Social,
formación profesional,
prospectivas.

Abstract

The article presents the results of a project of interuniversity systematizing framed in foresight information that confirms the relevancy of the conceptual key axes of the formative digest associated with the definition of the International Federation of Workers Social FITS with the world trends projected for the year 2030 worldwide. The results indicate that the projections of professional transcendency across the professional identity and the ethical values, allow to need clear points of support to face the scenes of future with support in the historical path of the profession, contributing categories that come out the contingency and the unforeseeable variabilities of an uncertain future. For opposition, the resultant projections of obsolescence indicate the need of a continuous update and resignificance of the institutional frames, of social politics, of the theoretical conceptual modals and of the professional historical digest of Social Work, in the measure that the new social phenomena in full conformation tighten inevitably the relevancy, efficiency and opportunity of the strategies of work nowadays in force. Finally, one proposes a route of exit opposite to the threat of obsolescence, where the opportunities of advanced management of future are associated with the methodological digests of the social sciences and of the Social Work nowadays available in the formative offers of the profession.

KEYS WORDS

Social work –
Professional formation
- Foresight

ANTECEDENTES

A contar de la década del 2000 los diseños curriculares de Trabajo Social han enfrentado condiciones de mayor dinamismo que las presentadas en décadas pasadas, situación derivada de los requerimientos permanentes de actualización que caracterizan los procesos de acreditación institucional y de carreras, acompañados por los continuos ajustes que se realizan en los modelos educativos universitarios a los que se adscriben. En efecto, mientras hace tres o cuatro décadas los planes de estudios presentaban una importante estabilidad derivada de revisiones ocasionales de la propuesta vigente y de engorrosos procesos de reformulación que tardaban años en concretarse, las actuales innovaciones, rediseños o mejoras curriculares enfrentan una mayor recurrencia al buscar responder con mayor oportunidad a las demandas derivadas del mundo universitario al que pertenecen y al mundo laboral al que orientan su formación. Estos procesos de innovación, rediseño o mejora curricular evidencian la progresiva centralidad que la formación de pregrado ha adquirido en la tarea universitaria, llegando a ocupar un lugar de relevancia junto con las históricas preocupaciones respecto del desarrollo de la disciplina y del fortalecimiento del desempeño profesional.

Teniendo presente que toda propuesta curricular es una proyección de la formación en el largo plazo, las decisiones que se asuman en este ámbito tienen dos puntos de referencia centrales. Por una parte, las certezas derivadas de los aprendizajes del pasado aportan con núcleos formativos históricos que constituyen ejes conceptuales claves, cuya capacidad para mantenerse vigentes y resignificarse a lo largo de décadas de historia universitaria aportan identidad profesional a la formación y el desempeño. Por otra parte, los desafíos del futuro se enfrentan con escenarios que se encuentran aún en plena conformación y definición, por tanto asumen el carácter de inciertos e impredecibles. De esta forma, adquiere especial relevancia la definición provisoria de puntos de apoyo específicos para respaldar la toma de decisiones formativas que deben anticipar el curso de los acontecimientos en que se pondrán a prueba las competencias entregadas por la formación profesional. Como base para esta última cuestión, emerge la prospectiva campo disciplinario que se ocupa del devenir, a través de la anticipación, la previsión y el consenso. Sus resultados buscan brindar un mejor soporte para la toma de decisiones frente al riesgo, la incertidumbre y la ambigüedad de los escenarios futuros posibles de configurarse en las décadas venideras (Aceituno, 2014, p.13). La prospectiva aplicada al análisis de la realidad social contemporánea reconoce para el año 2030 las siguientes tendencias mundiales (National Intelligence Council, 2012, pp. 6-37):

- **Empoderamiento individual y difusión del poder.** Se proyecta un importante fortalecimiento de la iniciativa y la toma de decisiones individuales por sobre los procesos colectivos, como consecuencia del rápido crecimiento y la expansión de la economía global y el acceso al desarrollo tecnológico.
- **Expansión de la clase media mundial,** apoyada en el mejoramiento de

las condiciones materiales de la calidad de vida, el acceso al crédito y el aumento sostenido de la cobertura educacional y del promedio de años de estudios cursados por la población general que se traducen en mejoras estructurales de la población de clase media histórica y emergente.

- **Amplio y disruptivo acceso a las tecnologías de información y comunicación (TIC)**, permitiendo el empoderamiento individual respecto del acceso y procesamiento de la información disponible a escala planetaria a través de la red Internet, amplificando la interconectividad entre diversas zonas y localidades a escala nacional y mundial, junto con otorgar la posibilidad cierta de construir narrativas alternativas a las políticas y discursos globales.

- **Patrones de envejecimiento generalizados y sin precedentes históricos**, que ocasionan presiones en los sistemas sanitarios, económicos, previsionales y sociales, progresivamente sobrepasados por las demandas específicas de este grupo de la población.

- **Crecientes presiones sobre alimentos, agua y energía como consecuencia del calentamiento global**, encareciendo el acceso y distribución de los recursos naturales y precipitando tensiones y conflictos entre los territorios por su tenencia, explotación y usufructo.

Estos cinco escenarios de futuro proyectados permiten contar con un marco de análisis para las decisiones de la formación en Trabajo Social, siendo el objetivo del presente artículo analizar las oportunidades de futuro que poseen los ejes conceptuales claves del repertorio formativo vigente para enfrentar las tendencias mundiales 2030, las que se encuentran actualmente en plena conformación.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente artículo expone los resultados de una sistematización interuniversitaria enmarcada en información prospectiva que contrasta la pertinencia de los ejes conceptuales claves del repertorio formativo de Trabajo Social con los referentes de las tendencias mundiales proyectadas para el año 2030 a nivel internacional. La estrategia central de recolección de información corresponde a la revisión documental integrada de planes y programas de estudio de escuelas universitarias chilenas de Trabajo Social pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), artículos especializados e informes técnicos de desempeño profesional que asumen la calidad de evidencias y respaldos para el análisis presentado. Los documentos centrales y bases del análisis realizado son los siguientes:

- Núcleos formativos históricos (Castañeda y Salamé, 2012, pp. 29-31) expresados en los conceptos claves contenidos en la definición de trabajo de la Federación Internacional de Trabajadores y Trabajadoras Sociales FITS (2000).
- Planes formativos de las escuelas de trabajo social del CRUCH.
- Prospectivas al año 2030.

La organización de la información se realizó en matrices analíticas en las que se sintetiza el cotejo de pertinencia y vigencia de los ejes conceptuales claves de Trabajo Social frente a cada uno de los escenarios de futuro propuestos, generando un juicio de valoración. Los juicios de valoración utilizados corresponden a: *aplica*, cuando existe correspondencia plena entre los ejes conceptuales claves y el escenario prospectivo analizado; *aplica parcialmente* cuando la correspondencia entre ejes conceptuales claves y escenario prospectivo se expresa en forma parcelada; y *no aplica* cuando no existe ninguna correspondencia entre ambos. Finalmente, se concluye con un análisis respecto de la obsolescencia o trascendencia de los ejes conceptuales de Trabajo Social y una propuesta respecto de las potenciales rutas de salida para los ejes amenazados por obsolescencia. Para la validación de los resultados propuestos se ha empleado juicio profesional experto.

RESULTADOS

Trabajo social y ejes conceptuales claves

La Federación Internacional de Trabajadores y Trabajadoras Sociales (FITS) define Trabajo Social como:

La disciplina que tiene por objeto la intervención social ante las necesidades sociales para promover el cambio, la resolución de los problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la libertad de la sociedad para incrementar el bienestar, mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales y aplicando la metodología específica en la que se integra el Trabajo Social de caso, grupo y comunidad. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son fundamentales para el Trabajo Social (2000).

Con apoyo en esta definición, es posible reconocer los siguientes ejes conceptuales claves que poseen plena coincidencia con los contenidos presentes en la oferta formativa vigente del Trabajo Social en Chile y que corresponden a:

- **Intervención social**, campo de desempeño distintivo de Trabajo Social en el campo disciplinario de las Ciencias Sociales, expresada en la formación a través de los contenidos asociados a teorías, metodologías, contextos y sujetos vinculados a la intervención social. En los últimos años la inclusión formativa de las estrategias metodológicas de sistematización e intervención social reflexiva han aportado en la resignificación y revalorización del conocimiento social generado desde la intervención social.
- **Necesidades sociales**, expresadas a través de las líneas de políticas sociales y de legislación social que responden a los temas planteados por la agenda social a nivel nacional y local.
- **Promoción del cambio, resolución de los problemas e incremento del bienestar** que fundamentan la intencionalidad de la intervención social y le otorgan dirección y sentido a las formulaciones metodológicas de investigación social, planificación social, gestión social y evaluación social a través de las cuales se monitorea su implementación.
- **Teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales**, referidas en forma central a los repertorios teóricos y conceptuales de las Ciencias Sociales, y en forma complementaria a las Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud que se encuentran presentes en los fundamentos de la formación y respaldan la toma de decisiones profesionales en el marco de la intervención social.
- **Metodología específica de Trabajo Social de caso, grupo y comunidad**. Repertorio histórico distintivo de la profesión, validado como desempeño especializado a nivel institucional y que opera como estructura central en la formación profesional.
- **Principios fundamentales, derechos humanos y justicia social** que otorgan un marco ético-valórico de carácter universal a la intervención profesional, aportando mayor densidad al núcleo formativo ético distintivo de Trabajo Social.

Cada uno de estos ejes representa líneas de desarrollo de contenidos y asignaturas específicas, reconocibles en las ofertas formativas profesionales y que aportan con un marcado énfasis identitario en los desempeños tradicionales.

Ejes conceptuales claves de trabajo social y perspectivas 2030

Teniendo presente los ejes conceptuales definidos para Trabajo Social, es posible cotejar su pertinencia y vigencia en cada una de las perspectivas definidas para el año 2030 a partir de matrices específicas de análisis por cada perspectiva declarada. En el caso de la primera matriz, que analiza el escenario de futuro *empoderamiento individual y difusión del poder*, los resultados obtenidos son los siguientes:

MATRIZ DE ANÁLISIS N° 1	
PROSPECTIVA : EMPODERAMIENTO INDIVIDUAL Y DIFUSIÓN DEL PODER	
EJES CONCEPTUALES TRABAJO SOCIAL	LISTA DE COTEJO
· Intervención social	Aplica
· Necesidades sociales	Aplica
· Promoción del cambio, resolución de los problemas e incremento del bienestar	Aplica parcialmente
· Teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas de bienestar	Aplica parcialmente
· Metodología específica de Trabajo Social de caso, grupo y comunidad	No aplica
· Principios fundamentales, derechos humanos y bienestar social	Aplica

En este primer cotejo con la perspectiva *empoderamiento individual y difusión del poder* se observa que la intervención social, las necesidades sociales y los principios fundamentales de derechos humanos y bienestar social *aplican* en forma plena, dado que sus contenidos permiten anticipar su compatibilidad en forma genérica con la perspectiva definida. Sin embargo, la promoción del cambio, la resolución de los problemas y el incremento del bienestar, junto con las teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas del bienestar *aplican parcialmente*, dado que los contenidos actuales se refieren a perfiles que no manejan la dimensión del empoderamiento individual y la difusión del poder desde códigos que permitan su análisis en forma específica. En este primer cotejo *no aplica* la metodología específica de Trabajo Social en ninguno de sus niveles, aportando las primeras pistas de revisión por agotamiento de los repertorios profesionales clásicos frente a los nuevos escenarios sociales proyectados.

Respecto de la matriz de análisis N°2, los resultados obtenidos con el cotejo del escenario prospectivo *expansión de la clase media mundial* corresponden a los siguientes:

MATRIZ DE ANÁLISIS N° 2	
PROSPECTIVA: EXPANSIÓN DE LA CLASE MEDIA GLOBAL	
EJES CONCEPTUALES TRABAJO SOCIAL	LISTA DE COTEJO
· Intervención social	Aplica
· Necesidades sociales	Aplica
· Promoción del cambio, resolución de los problemas e incremento del bienestar	Aplica parcialmente
· Teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas de bienestar	Aplica parcialmente
· Metodología específica de Trabajo Social de caso, grupo y comunidad	Aplica parcialmente
· Principios fundamentales, derechos humanos y bienestar social	Aplica

En este segundo cotejo se observa que la intervención social, las necesidades sociales y los principios fundamentales de derechos humanos y bienestar social *aplican* en forma plena a la prospectiva *expansión de la clase media global* analizada. Sin embargo, la promoción del cambio, la resolución de los problemas y el incremento del bienestar; las teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas del bienestar; y, la metodología específica de Trabajo Social *aplican en forma parcial*, debido a que el sujeto en referencia no ha sido definido como preferente para la atención profesional por parte de las políticas sociales, tradicionalmente focalizadas en poblaciones en situación de pobreza y vulnerabilidad social. La emergencia de un nuevo sujeto social pone en tensión el repertorio profesional, demandando renovadas estrategias de trabajo que resulten pertinentes a un nuevo perfil de demandas y necesidades específicas desde quien se proyecta como un protagonista incremental del proceso social en el mediano plazo.

En el caso de la tercera matriz de análisis, los resultados obtenidos en el cotejo del escenario prospectivo *amplio y disruptivo acceso a las TIC* son los siguientes:

MATRIZ DE ANÁLISIS N° 3	
PROSPECTIVA: AMPLIO Y DISRUPTIVO ACCESO A LAS TIC	
EJES CONCEPTUALES TRABAJO SOCIAL	LISTA DE COTEJO
· Intervención social	Aplica
· Necesidades sociales	Aplica
· Promoción del cambio, resolución de los problemas e incremento del bienestar	Aplica parcialmente
· Teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas de bienestar	Aplica parcialmente
· Metodología específica de Trabajo Social de caso, grupo y comunidad	No aplica
· principios fundamentales derechos humanos y bienestar social	Aplica

En un escenario futuro definido desde las características que asumiría el acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación social (TIC), se observa que la intervención social, las necesidades sociales y los principios fundamentales de derechos humanos y bienestar social *aplican* en forma genérica, aunque indudablemente requerirán de procesos de ajuste relevantes en atención a que deberán aplicarse en materias y procesos inéditos derivados de la dinámica de pleno desarrollo y expansión que caracteriza al mundo digital. Por su parte, la promoción del cambio, la resolución de los problemas y el incremento del bienestar y las teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas de bienestar *aplican parcialmente*, ya que deben ser permanentemente resignificadas y alineadas con las nuevas interpretaciones derivadas de los efectos que ocasiona el fenómeno tecnológico en el mundo social, aspectos que actualmente se encuentran en procesos exploratorios y de comprensión genérica, continuamente superados en sus potenciales certezas por la velocidad imparable del cambio tecnológico que reconfigura continuamente los escenarios sociales y virtuales en que la vida humana se expresa. En ese marco, las metodologías de caso, grupo y comunidad corresponden a un código presencial de tiempo y espacio real abiertamente sobrepasado por las demandas de un código tecnológico de presencia en la ausencia, generado desde tiempos y espacios virtuales que coexisten en la realidad social cotidiana. Por tanto, en el cotejo realizado, las condiciones actuales en que se realiza la formación del eje conceptual de las metodologías específicas *no aplican*, siendo su oportunidad de trascendencia asociada a la capacidad de resignificación lo que pueden aportar en el desarrollo de esta línea prospectiva.

En relación a la cuarta prospectiva, relacionada con *patrones demográficos de envejecimiento generalizado y sin precedentes históricos*, los resultados obtenidos en el cotejo son los siguientes:

MATRIZ DE ANÁLISIS N° 4	
PROSPECTIVA: PATRONES DEMOGRÁFICOS DE ENVEJECIMIENTO GENERALIZADO Y SIN PRECEDENTES HISTÓRICOS	
EJES CONCEPTUALES TRABAJO SOCIAL	LISTA DE COTEJO
· Intervención social	Aplica
· Necesidades sociales	Aplica
· Promoción del cambio, resolución de los problemas e incremento del bienestar	Aplica
· Teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas de bienestar	Aplica
· Metodología específica de Trabajo Social de caso, grupo y comunidad	Aplica
· Principios fundamentales, derechos humanos y bienestar social	Aplica

La matriz construida en torno a la prospectiva declarada es el único cotejo en que los ejes conceptuales de Trabajo Social aplican plenamente y en su totalidad. Concurren en esta particular situación los avances desarrollados en esta materia en la formación profesional a contar de la década de 1980, los que han permitido la consolidación de un área de especialidad en torno a un sujeto social cuyo proceso de envejecimiento va asociado a una progresiva precarización en el marco de una sociedad sobrepasada en su capacidad de enfrentamiento integral del fenómeno. Además, en forma complementaria puede señalarse que corresponde a un sujeto social cuyo avance cronológico en su trayectoria vital posee una relación de plena correspondencia con los códigos profesionales pasados y presentes de Trabajo Social. Es decir, la profesión ha avanzado en su desarrollo histórico en forma convergente con el ritmo del proceso de envejecimiento de la población.

En la quinta matriz de análisis, referida al escenario de futuro *crecientes presiones sobre alimentos, agua y energía como consecuencia de calentamiento global*, los resultados de cotejo obtenidos son los siguientes:

MATRIZ DE ANÁLISIS N° 5	
PROSPECTIVA: CRECIENTES PRESIONES SOBRE ALIMENTOS, AGUA Y ENERGÍA COMO CONSECUENCIA DE CALENTAMIENTO GLOBAL	
EJES CONCEPTUALES TRABAJO SOCIAL	LISTA DE COTEJO
· Intervención social	Aplica
· Necesidades sociales	Aplica
· Promoción del cambio, resolución de los problemas e incremento del bienestar	Aplica parcialmente
· Teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas de bienestar	Aplica parcialmente
· Metodología específica de Trabajo Social de caso, grupo y comunidad	Aplica parcialmente
· Principios fundamentales, derechos humanos y bienestar social	Aplica

Al revisar la última matriz en torno a la prospectiva *crecientes presiones sobre alimentos, agua y energía como consecuencia de calentamiento global*, las coincidencias de los ejes conceptuales de Trabajo Social que *aplican* corresponden a intervención social; necesidades sociales y principios fundamentales derechos humanos y bienestar social, cuyos códigos de análisis frente a las problemáticas que afectan a la población y la búsqueda de alternativas de solución permiten acoger en forma genérica las dificultades derivadas de la prospectiva. Los ejes conceptuales asociados a promoción del cambio, la resolución de los problemas y el incremento del bienestar; teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas de bienestar; y metodología específica de Trabajo Social de caso, grupo y comunidad *aplican parcialmente*, visibilizándose una potencial brecha entre los repertorios profesionales clásicos y la dimensión ambiental del desarrollo, reflejando su carácter de categoría de análisis e intervención que posee actualmente un carácter emergente en los desempeños profesionales.

REFLEXIONES FINALES

El análisis realizado en torno a los escenarios de futuro del mundo social que se proyectan actualmente al año 2030 ha permitido cotejar los ejes conceptuales de Trabajo Social y anticipar sus condiciones de trascendencia u obsolescencia profesional a partir de su revisión detallada. Por una parte, al observar los resultados obtenidos en las condiciones de cotejo definidas como *aplica*, *aplica parcialmente* o *no aplica*, pueden sintetizarse

los siguientes resultados en relación con la prospectiva de la profesión en proyecciones de trascendencia:

MATRIZ DE SÍNTESIS N° 1	
CONDICIONES DE VIGENCIA DE EJES CONCEPTUALES DE TRABAJO SOCIAL EN LOS ESCENARIOS DE FUTURO ANALIZADOS	
EJES CONCEPTUALES TRABAJO SOCIAL	PROYECCIONES DE TRASCENDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> · Intervención social · Necesidades sociales 	Identidad profesional
<ul style="list-style-type: none"> · Principios fundamentales, derechos humanos y bienestar social 	Valores éticos

Las proyecciones de trascendencia profesional a través de la identidad profesional y los valores éticos, permiten establecer claros puntos de apoyo para enfrentar los escenarios de futuro con respaldo en la trayectoria histórica de la profesión, aportando categorías inmanentes que trascienden la contingencia y las imprevisibles variabilidades que pueda traer un mañana incierto. En oposición, el análisis arroja las siguientes categorías profesionales amenazadas por obsolescencia, las que se exponen en la siguiente matriz de síntesis:

MATRIZ DE SÍNTESIS N° 2	
CONDICIONES DE VIGENCIA DE EJES CONCEPTUALES DE TRABAJO SOCIAL EN LAS ESCENARIOS DE FUTURO ANALIZADOS	
EJES CONCEPTUALES TRABAJO SOCIAL	PROYECCIONES DE OBSOLESCENCIA
<ul style="list-style-type: none"> · Promoción del cambio, resolución de problemas e incremento del bienestar 	Marcos institucionales y de política social
<ul style="list-style-type: none"> · Teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas de bienestar 	Marcos teóricos conceptuales
<ul style="list-style-type: none"> · Metodología específica de Trabajo Social de caso, grupo y comunidad 	Repertorio profesional

Las proyecciones de obsolescencia resultantes indican la necesidad de una continua actualización y resignificación de los marcos institucionales, de política social, de los referentes teóricos conceptuales y del repertorio profesional histórico de Trabajo Social en la medida en que la emergencia de los nuevos fenómenos sociales proyectados requiere de nuevas respuestas institucionales y ofertas programáticas, junto con renovados marcos comprensivos de los fenómenos sociales que se sucedan. Asimismo, el saber hacer profesional se observa exigido por una renovación en sus repertorios clásicos en la medida en que los nuevos desafíos tensarán inevitablemente

la pertinencia, eficiencia y oportunidad de las estrategias de trabajo actualmente vigentes.

Como una propuesta de salida frente a las condiciones de obsolescencia pesquisadas que permitiesen enfrentar proactivamente la situación descrita, es posible plantear la siguiente matriz de síntesis de proyecciones de obsolescencia de ejes conceptuales de Trabajo Social y oportunidades de gestión avanzada de futuro para cada una de ellas.

MATRIZ DE SÍNTESIS N° 3		
PROYECCIONES DE OBSOLESCENCIA DE EJES CONCEPTUALES DE TRABAJO SOCIAL Y OPORTUNIDADES DE GESTIÓN AVANZADA DE FUTURO		
EJES CONCEPTUALES TRABAJO SOCIAL	PROYECCIONES DE OBSOLESCENCIA	GESTION AVANZADA DE FUTURO
<ul style="list-style-type: none"> Promoción del cambio, resolución de los problemas e incremento del bienestar 	Marcos institucionales y de política social	<ul style="list-style-type: none"> Planificación social Evaluación social Gestión social
<ul style="list-style-type: none"> Teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas de bienestar 	Marcos teóricos conceptuales	<ul style="list-style-type: none"> Investigación social
<ul style="list-style-type: none"> Metodología específica de Trabajo Social de caso, grupo y comunidad 	Repertorio profesional	<ul style="list-style-type: none"> Intervención social reflexiva Sistematización de la experiencia profesional

La matriz de síntesis propone una ruta de salida en que las oportunidades de gestión avanzada de futuro están asociadas a los repertorios metodológicos de las Ciencias Sociales y del Trabajo Social actualmente disponibles en las ofertas formativas de la profesión. Si bien no representan por sí mismas respuestas directas a las amenazas de obsolescencia definidas, dichos repertorios aportan directamente al análisis y reflexión respecto de las respuestas institucionales y ofertas programáticas dinámicas con que se enfrentan los problemas sociales emergentes, enriquecen los acervos del conocimiento social vigente a través del aporte reflexivo en torno a nuevos marcos comprensivos de los fenómenos que se generan en el mundo social y permiten un monitoreo acucioso de los ajustes y renovaciones que se incorporan a los repertorios metodológicos tradicionales de intervención social. Estas rutas de salida se amplifican si se consideran los puntos de apoyo definidos como

identidad profesional y valores éticos que contribuyen a dotar de sentidos y contenidos a la búsqueda de la trascendencia en un permanente marco de amenazante obsolescencia.

Finalmente, como corolario puede declararse que el futuro constituye una oportunidad de desarrollo profesional, en la medida en que los procesos formativos de Trabajo Social no sean definidos como un mero ejercicio de reproducción de tradiciones históricas especializadas y legitimadas, sino también concebidos como instancias que impulsan el tránsito hacia rutas de transformación en torno al conocimiento y el desempeño contemporáneo. En ellas, la formación de pregrado constituye su más potente observatorio, otorgando oportunidades de innovación con rangos de riesgo controlados y respaldos de temprana validación académica para los esfuerzos de creación y resignificación profesionales, aportando con ello de manera proactiva a la búsqueda de nuevas respuestas que prontamente demandará un futuro incierto e impredecible.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEITUNO, P. (2014). La prospectiva en Chile. Pasado, presente y futuro en la política pública. En: *Cuadernos de Difusión*, (9), año 7, pp.13-22. Centro UC de Estudios Internacionales. CEIUC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- FITS (2000). *Definición de Trabajo Social*, recuperado de: <http://ifsw.org/propuesta-de-definicion-global-del-trabajo-social/>
- NATIONAL INTELLIGENCE COUNCIL (2012). *Global Trends 2030: Alternative Worlds*, U.S.A. Recuperado de: http://www.dni.gov/files/documents/GlobalTrends_2030.pdf

ROL SOCIOEDUCATIVO DEL APOYO FAMILIAR en los programas de acompañamiento psicosocial con familias en extrema pobreza en Chile

*SOCIOEDUCATIVE ROLE IN FAMILY SUPPORT PROGRAMS
PSYCHOSOCIAL ACCOMPANIMENT
WITH FAMILIES IN EXTREME POVERTY IN CHILE*

Autores

CRISTÓBAL DAUVIN HERRERA*
DENISE OYARZÚN GÓMEZ**

CRISTÓBAL DAUVIN HERRERA*

Universidad Central de Chile

Cristobal.dauvin@gmail.com

DENISE OYARZÚN GÓMEZ**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

deniseoyarzun@gmail.com

Artículo Recibido en abril 2016

/ Aceptado en agosto 2016.

Resumen

En Chile la protección social dirigida a personas en situación de pobreza y extrema pobreza se ha desarrollado a través de programas de acompañamiento psicosocial como el programa Puente y familias. Los programas se ejecutan con un apoyo familiar. Frecuentemente es un Trabajador Social quien establece un vínculo entre la institucionalidad pública y las familias, potenciando su capital humano y social. El objetivo de esta investigación es caracterizar el rol socioeducativo del apoyo familiar en los programas de acompañamiento psicosocial con familias en extrema pobreza en Chile. Para ello se realizó un estudio de caso con la técnica de recopilación documental de leyes y manuales referidos a los programas de acompañamiento. Los resultados muestran que el apoyo familiar centra la intervención social en cuatro características: su rol socioeducativo, el vínculo de apoyo, las conversaciones sistémicas y el autoconocimiento de las familias. Se concluye que el apoyo familiar utiliza modelos de intervención innovadores y pertinentes a la situación de cada familia, y que además desarrolla una serie de competencias transversales en su quehacer profesional.

PALABRAS CLAVE

apoyo familiar, trabajador social, pobreza, intervención social, programa.

Abstract

In Chile social protection aimed at people living in poverty and extreme poverty it has developed through psychosocial support programs like the Bridge and Families. The programs are run with a Family Support which is often a social worker who establishes a link between public institutions and families by enhancing their human and social capital. The objective of this research is to characterize the socio role of Family Support Programs Psychosocial Accompaniment with families in extreme poverty in Chile. To do a case study with the technique of documentary collection laws and manuals referred to was made Companion Programs. The results show that the Family Support social intervention focuses on four characteristics as its social and educational role, the link support, conversations and self systemic families. It is concluded that the Family Support uses models of innovative and relevant to the situation of each family intervention and also develops a series of transversal skills in their professional work.

KEYS WORDS

Family Support, Social Worker, Poverty, Social Intervention Program

INTRODUCCIÓN

En Chile la protección social se organiza como una red articulada de programas sociales y políticas sectoriales que combinan componentes contributivos y no contributivos diseñados para ofrecer protección estatal de por vida para los diferentes grupos de la población. Integra políticas de asistencia social para la población más pobre y vulnerable, así como también políticas destinadas a universalizar el acceso y fomentar la demanda de servicios sociales de salud, educación, vivienda y empleo (Robles, 2013a).

Estas políticas sociales surgen en el siglo XXI y se desarrollan en el contexto de una ciudadanía más consciente y demandante de sus derechos (Hardy, 2011; Larrañaga, 2010). El cambio de concepción en la política pública se caracteriza por la reducción sistemática de los índices de pobreza y la transición del perfil sociodemográfico de la población, configurando nuevos grupos susceptibles de la acción del Estado.

La pobreza tradicional da paso a una moderna, con mayores niveles de escolaridad, mejores indicadores de salud, acceso a mejores condiciones de habitabilidad y servicios sociales básicos, pero con bajos ingresos y empleos precarios derivados de los mercados laborales volátiles, poco desarrollados y cambiantes (Hardy, 2011; MIDEPLAN, 2009). En este escenario, marcado por la mayor visibilidad de nuevos grupos vulnerables, las políticas sociales se tornan medidas anticipatorias y correctivas para el fortalecimiento del capital humano y social, la seguridad laboral y la asistencia social (Cecchini y Martínez, 2011; MIDEPLAN, 2009).

En el año 2002 en Chile se crea el primer programa de acompañamiento psicosocial latinoamericano, denominado *Puente, entre la familia y sus derechos*. Esta política social se orienta a intervenir la extrema pobreza por medio de modelos de intervención innovadores y pertinentes a la realidad nacional (Cecchini y Martínez, 2011; Larrañaga, 2010; MIDEPLAN, 2009; Palma y Urzúa, 2005). La principal característica de esta política es la conexión entre las familias y un interventor social, denominado apoyo familiar. El profesional es un vínculo con la institucionalidad pública, potenciando el desarrollo de capital humano, social y la autonomía progresiva frente a las condiciones estructurales de pobreza (MIDEPLAN, 2002; Palma y Urzúa, 2005).

El Ministerio de Planificación (MIDEPLAN, 2009) define a los programas de acompañamiento psicosocial como una intervención socioeducativa que, por medio de la consejería e intermediación, motiva y apoya a la familia en la reorganización de sus recursos y prioridades en relación con instituciones y redes de apoyo, facilitando la transición hacia procesos de integración social.

Los programas de acompañamiento psicosocial, por 14 años, han sido el eje de la política social contra la pobreza en Chile. Durante estos años, los gobiernos

han ido modificado los marcos teóricos que sustentan su intervención, pero la estrategia formulada el año 2002 se mantiene inalterable. Al año 2015, el programa ha intervenido al 10,8% de la población nacional y exportado su experiencia a otros países de América Latina, África y Asia (Calero, 2013; Cecchini y Martínez, 2011; Hardy, 2011; Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2014; MDS, 2015; MIDEPLAN, 2009; Palma y Urzúa, 2005). Así, el objetivo de esta investigación es caracterizar el rol socioeducativo del apoyo familiar en los programas de acompañamiento psicosocial con familias en extrema pobreza en Chile.

PROGRAMAS DE ACOMPAÑAMIENTO PSICOSOCIAL

En Chile, el marco de la protección social para familias en situación de pobreza se inicia en el año 2000. En materia social, la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) alertaba sobre el estancamiento en la reducción de la pobreza, característica de la década anterior, enfatizando el aumento de la indigencia en el bienio que alcanzaba a un 5,6% de la población (Palma, 2005; Palma y Urzúa, 2005; Robles, 2013b).

En el gobierno del expresidente Ricardo Lagos Escobar, desde el Ministerio de Planificación (Ministerio de Desarrollo Social a partir del año 2011 por la Ley N° 20.530), en conjunto con instituciones públicas y privadas, se diseñó la estrategia de intervención integral a favor de familias en extrema pobreza. Su diagnóstico señalaba que nuevos patrones sociodemográficos habían generado un núcleo de *pobreza dura* no permeable a los programas sociales convencionales. Además, la focalización de la oferta pública no era lo suficientemente exitosa al interior de la pobreza. Los beneficios sociales se entregaban sobre la base de la demanda, quedando sin acceso los indigentes (MIDEPLAN, 2002, 2009; Palma y Urzúa, 2005; Robles, 2013b).

Las intervenciones basadas en transferencias monetarias no eran suficientes para intervenir las causas asociadas a la generación, mantención y reproducción de la pobreza. Era preciso implementar estrategias que abordaran otros aspectos, que impactaran simultáneamente los distintos ámbitos de la vida familiar. Además, se orienta a organizar las políticas y programas sobre la base de la oferta emanada desde el Estado (Palma y Urzúa, 2005).

La estrategia propuesta se configuró en torno a la familia como nueva unidad de intervención, reconociendo en ella un espacio privilegiado para generar procesos de desarrollo y promoción vinculados a la superación de la pobreza. Como satisfactor principal se estableció la vinculación de las familias con un interventor social, quien debía ser un conector con las redes locales e institucionales y además debía fomentar el desarrollo de procesos que

permitieran mejorar el capital humano y social de la familia, potenciando su autonomía progresiva (MIDEPLAN, 2002).

La publicación de la estrategia de intervención integral a favor de familias en extrema pobreza es un hito en materia de protección social en Chile, proponiéndose como su primera aplicación el programa Puente (MIDEPLAN, 2002; Palma y Urzúa, 2005; Robles, 2013b). El programa *Puente, entre la familia y sus derechos* (nombre legal de la iniciativa) se comienza a implementar en enero de 2002 como experiencia piloto a cargo del Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS) en cuatro regiones de Chile (57 comunas). Su objetivo era generar oportunidades y proveer los recursos que permitan a las familias en extrema pobreza recuperar o tener acceso a una capacidad personal y resolutiva eficaz en su entorno personal, familiar, comunitario e institucional (Larrañaga y Contreras, 2010; MIDEPLAN, 2009).

El programa Puente es el componente principal del Sistema de Protección Social Chile Solidario, y es definido como su puerta de entrada. En conjunto con sus otros elementos, bono de protección, subsidios monetarios garantizados y acceso a oferta preferente, se combinan elementos de la asistencia y promoción social desde una perspectiva innovadora (Larrañaga y Contreras, 2010; MIDEPLAN, 2009; Palma y Urzúa, 2005; Robles, 2013b). En mayo de 2002, el presidente de la República anuncia su creación y extensión a todo el territorio nacional. Dos años más tarde se transforma en política de Estado a través de la promulgación de la Ley N°19.949 del 17 de mayo de 2004, aprobada por unanimidad en el Congreso Nacional (Congreso Nacional, 2009a; Larrañaga y Contreras, 2010; Palma y Urzúa, 2005).

El desarrollo del acompañamiento psicosocial se traduce en la implementación del programa Puente, definido como un servicio continuo de orientación, consejería e intermediación a través de sistema de visitas periódicas. La intervención tiene una duración de 24 meses, durante los cuales un interventor social (apoyo familiar) se compromete a acompañar en su domicilio a las familias, utilizando una metodología que consiste en una secuencia progresiva de conversaciones (21 sesiones de trabajo) que busca abordar diversos aspectos de la vida familiar (Congreso Nacional, 2004; Daher y Jaramillo 2016).

La intervención comienza con la firma de un contrato familiar entre las partes, a través del cual el Estado se obliga a entregar los bienes y servicios a que tienen derecho las familias participantes y estas se obligan a cumplir con las tareas asignadas por sus apoyos familiares. Se organiza en torno al cumplimiento de 79 condiciones mínimas agrupadas en siete dimensiones (identificación, salud, dinámica familiar, educación, habitabilidad, trabajo e ingresos) (Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2014; MIDEPLAN, 2009).

En el transcurso de la intervención, el apoyo familiar orienta y vincula a la familia con la estructura de oportunidades, posibilitando el logro de las condiciones mínimas de calidad de vida y fortaleciendo capacidades de autogestión y autonomía, incidiendo en la forma en que las personas tienden a vincularse con sus pares, su entorno y la red institucional disponible (FOSIS, 2009; Larrañaga y Contreras, 2010; Robles, 2013b).

El programa es ejecutado por las municipalidades y administrado y asistido técnicamente por FOSIS. El programa Puente se extendió entre 2002 y 2014, siendo el último año de ingreso de familias el año 2012. Durante ese período fueron atendidas 546.096 familias correspondientes al 8,6% de la población nacional (Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2014).

A partir del año 2006, la consolidación de una red de apoyo a la integración social en todo el territorio nacional y la instauración de un instrumento de focalización social, denominado Ficha de Protección Social, permitió incorporar de manera paulatina a otros sectores no pobres, pero con vulnerabilidades específicas, al sistema Chile Solidario a través de programas de acompañamiento psicosocial especializados. La estrategia de intervención integral a favor de familias en extrema pobreza tuvo una nueva aplicación práctica en la implementación de programas como *Vínculos*, *Calle y Abriendo caminos* (Daher y Jaramillo 2016; Hardy, 2011; Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2014; MIDEPLAN, 2009).

El año 2012, en el gobierno del expresidente Sebastián Piñera Echeñique, el Sistema Chile Solidario fue reemplazado por la promulgación de la Ley N° 20.595 que crea el Subsistema Seguridades y Oportunidades, dirigido a las familias vulnerables y de extrema pobreza del país (Congreso Nacional, 2012a; Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2014).

La modificación se fundamenta en los resultados de la encuesta CASEN, que visualiza el aumento de la extrema pobreza en un 2% entre los años 2006 y 2009 (Kast, 2013; Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2014) y en los resultados de las evaluaciones realizadas al Sistema Chile Solidario, que muestran que la intervención no lograba aumentar el nivel de ingreso y acceso al empleo de las familias atendidas (Galasso, 2006; Galasso y Carneiro, 2008; Larrañaga, Contreras y Ruiz Tagle, 2009; Peticara, 2007).

La nueva estrategia se basa en las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad, entregando mayor protagonismo al componente laboral. El supuesto empírico señala que el trabajo es el mayor determinante para la movilidad social y entrega una salida sostenible de la pobreza (Gobierno de Chile, 2008; Kast, 2013; Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2014). Se estructura con base en tres componentes: acompañamientos, transferencias monetarias y servicios y prestaciones sociales (Arellano, 2013; MDS, 2015).

Su funcionamiento comienza el año 2013, con la puesta en marcha del componente de acompañamiento (una nueva aplicación práctica de la Estrategia de Intervención Integral a Favor de Familias en Extrema Pobreza), denominado en un primer momento Ingreso Ético Familiar, actualmente Programa Familias (Congreso Nacional, 2012a; Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2014; MDS, 2015).

La nueva aplicación práctica de la estrategia en el programa Familias combina el acompañamiento psicosocial (desarrollado e institucionalizado por más de 10 años en el país) con el sociolaboral (principal innovación introducida por el nuevo Subsistema Seguridades y Oportunidades). Los nuevos acompañamientos, si bien son intervenciones de distinta naturaleza, trabajan mancomunadamente en la consecución de sueños familiares, por medio de metas y acciones (Arellano, 2013; MDS, 2014; MDS, 2014b; MDS, 2015).

El acompañamiento psicosocial es una intervención que busca promover en las familias el desarrollo de sus habilidades y capacidades para alcanzar la inclusión social y desenvolvimiento autónomo en la estructura de oportunidades. Este objetivo se logra por medio de la intervención del apoyo familiar en el domicilio de las familias. El programa considera 19 sesiones con una frecuencia decreciente, durante 24 meses. Se trabaja en la elaboración y cumplimiento de un plan basado en sueños y metas familiares, pero el fin último de la intervención es la activación o refuerzo de recursos pertenecientes a los capitales humano, social, familiar, físico y financiero (Arellano, 2013; Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2014; MDS, 2014; MDS, 2015).

El programa está dirigido a personas mayores de edad y en condiciones de trabajar que no se encuentren estudiando o, en caso de estarlo, cuyos estudios sean compatibles con la participación en el programa (Arellano, 2013; MDS, 2015). Se estructura con base en un proceso de acompañamiento y asesoría fuera del domicilio. Consiste en 16 sesiones con frecuencia decreciente, durante 24 meses, siendo el apoyo laboral promotor de la elaboración e implementación de un plan de inserción laboral definido sobre la base de metas individuales que contribuyan al logro de las metas familiares (MDS, 2014b; Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2014; MDS, 2015).

Los programas de acompañamiento psicosocial y sociolaboral son ejecutados por las municipalidades, administrados y asistidos técnicamente por FOSIS. Según el Ministerio de Desarrollo Social (2015), desde el inicio de su ejecución el año 2013 y hasta el año 2015, el programa Familias atendió 137.155 familias en situación de pobreza, correspondientes al 2,2% de la población chilena.

PERFIL DEL APOYO FAMILIAR

La dimensión más significativa de la estrategia utilizada como base de los programas Puente y Familias radica en el servicio de acompañamiento psicosocial, cuyo énfasis está puesto en la relación entre el interventor social (apoyo familiar) y la familia (FOSIS, 2004; Larrañaga y Contreras, 2010; MIDEPLAN, 2009; Robles, 2013b).

El acompañamiento psicosocial basa su intervención en la necesidad de generar en las familias en situación de extrema pobreza la confianza para gatillar procesos de autosuperación, promoviendo el desarrollo de sus capacidades latentes. Para el fortalecimiento de estos aspectos subjetivos se requiere de un proceso de apoyo asistido de larga duración (FOSIS, 2004; MIDEPLAN, 2002).

En este proceso de apoyo asistido, son centrales el apoyo familiar y la relación construida con las familias, siendo la generación de confianza la puerta de entrada a un mundo de conversaciones y reflexiones que posibilita lograr la voluntad de cambio y hacer de las nuevas motivaciones un motor efectivo en el establecimiento de proyectos de desarrollo familiar (FOSIS, 2004).

La relación establecida entre el apoyo familiar y la familia, con el propósito de acompañar de manera integral un proceso de empoderamiento y de mejoramiento de calidad de vida, se denomina *vínculo de apoyo psicosocial*. Es entendido como una apertura emocional, racional, voluntaria y consiente, entre dos o más personas, en pos de vivir procesos de mutua construcción de cercanía, respeto y reciprocidad, para lograr la satisfacción de necesidades y expectativas de una de las partes, contando con el apoyo de la otra. De esta relación depende en gran medida la habilitación social de las familias y entrega mayor complejidad a la intervención (FOSIS, 2006).

La relación debe construirse sin prejuicios, de manera gradual, desde un espacio conversacional que potencie la reflexión, los aprendizajes y un clima emocional de inclusión. La metodología de los programas de acompañamiento se basa en la conversación. Los instrumentos de intervención y material pedagógico están creados desde la secuencia lógica del avanzar por etapas y su propósito es facilitar la comunicación entre el apoyo familiar, la familia y sus integrantes (FOSIS, 2004).

El apoyo familiar define su rol desde la existencia de una familia en situación de extrema pobreza que desea ser intervenida en su subjetividad, por medio de una relación cercana y confidencial. De esta manera, el apoyo familiar debe actuar como representante del Estado en los domicilios de las familias, establecer una relación personalizada, orientar su práctica como un servicio profesional, cumplir con una función de apoyo y promoción de habilidades

personales y familiares, construir una relación de confianza, con equidad de género y etaria (FOSIS, 2004).

El perfil del apoyo familiar se encuentra establecido en las leyes que fundamentan los programas Puente y Familias, así como sus respectivos reglamentos. Estos señalan que el cargo debe ser ocupado mediante concurso público por un profesional o técnico de las ciencias sociales, estableciéndose algunas excepciones de carácter geográfico y escasez de recursos humano (Congreso Nacional, 2004; Congreso Nacional, 2012).

La caracterización de los apoyos familiares establece que la edad promedio es de 34 años, siendo el 69,6% menor de 40 años. La mayoría son mujeres, representando el 88% del total. En términos profesionales, el 80% posee estudios superiores completos, siendo en su mayoría trabajadores sociales (75%), seguido por educadores y en menor medida psicólogos. La experiencia profesional señala que el 90% de los apoyos familiares tiene más de un año de experiencia en el programa (FOSIS, 2006; Huepe, 2011; Larrañaga, Contreras y Cabezas, 2014).

Las evaluaciones cualitativas del programa Puente fueron desarrolladas por universidades y ONG, respecto de la satisfacción de las familias con el programa (Alcalá Consultores, 2005) y en cuanto a aspectos subjetivos de la intervención (Asesorías para el Desarrollo, 2005; Centro de Medición UC, 2005; Facultad Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2005; Huepe, 2011; Sur Consultores, 2005). Los resultados muestran una elevada aprobación del programa por parte de las familias, siendo el apoyo familiar el componente mejor evaluado. Se rescata la promoción de cambios positivos en las dinámicas familiares, la vinculación con la institucionalidad, el empoderamiento y el manejo de información. Como debilidad se subraya la falta de mecanismos para la generación y acumulación de capital social comunitario.

MÉTODO

Este estudio se desarrolló por medio de una aproximación cualitativa que destaca como una forma de comprender el proceso investigativo y su relación entre problema y método. Explica la interdependencia entre las partes del proceso, construido a partir de los significados, la comprensión y el contexto (Flick, 2012).

El diseño se llevó a cabo a través de un estudio de caso. Para Borges (1995) este tipo de estudio es una herramienta óptima para describir la ocurrencia de un fenómeno dentro de un contexto determinado, complementando la falta de profundidad de estudios cuantitativos al tratar algunas realidades

sociales. El estudio de caso permite aproximaciones a situaciones consideradas *excepciones a la regla* que, al ser relevadas, posibilitan el entendimiento en detalle del fenómeno (Ragin, 1987).

TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS

La producción de datos se llevó a cabo mediante la técnica de recopilación documental. Esta técnica tiene como finalidad recopilar datos e información a partir de fuentes documentales con el fin de ser utilizados para el análisis en profundidad (Hochman y Montero, 2005). El listado de estos documentos se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Recopilación documental

Año	Tipo de documento	Institución	Nombre
2012	Ley	Congreso Nacional	Ley 20.595 Crea el Ingreso Ético Familiar que establece bonos y transferencias condicionadas para las familias de pobreza extrema y crea subsidio al empleo de la mujer.
2004	Ley	Congreso Nacional	Ley 19.949 establece un sistema de protección social para familias en situación de extrema pobreza denominado Chile Solidario.
2009	Manual Operativo	Fondo Solidaridad e Inversión Social	Metodología de trabajo con familias, programa <i>Puente, entre la familia y sus derechos</i> .
2014	Manual Operativo	Ministerio de Desarrollo Social	Manual de trabajo para el apoyo familiar del programa <i>Familias, seguridades y oportunidades</i> .

Fuente: elaboración propia.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos se trataron por medio de un análisis documental de contenido con el apoyo de ATLAS ti v6, utilizando una lógica inductiva derivada de categorías. Para Atkinson y Coffey (2006), los documentos son actores, es

decir objetos que desarrollan cosas, legitiman la autoridad y validan formas de poder. En este sentido, la relevancia del análisis de documentos radica en que los textos, sean documentos oficiales o discursos de autoridades, sirven para presentar una lógica de gestión, actuar en el terreno local, interpelar a los actores, moldear relaciones, prescribir acciones, estandarizar y categorizar a los sujetos.

RESULTADOS

Desde el análisis documental emergieron cuatro categorías, a saber: rol socioeducativo, vínculo de apoyo, conversaciones sistémicas y autoconocimiento. Estas categorías, en su conjunto, destacan la centralidad que ocupa el apoyo familiar en la definición de los programas de acompañamiento como estrategia de intervención a favor de familias en extrema pobreza.

Rol socioeducativo

Los programas de acompañamiento psicosocial corresponden a intervenciones socioeducativas de carácter estructurado que se encuentran orientadas a un grupo específico de la población en situación de extrema pobreza. Poseen una base legal que fundamenta su propósito y orientan su acción.

Créase el Subsistema de Protección y Promoción Social denominado “Seguridades y oportunidades”, en adelante “el Subsistema”, destinado a personas y familias vulnerables por encontrarse en situación de pobreza extrema (Artículo 1, Ley 20.595 Crea el Ingreso Ético Familiar que establece bonos y transferencias condicionadas para las familias de pobreza extrema y crea subsidio al empleo de la mujer).

“Chile Solidario” considera acciones y prestaciones para familias y personas en situación de extrema pobreza, que consisten en apoyo psicosocial [...] (Artículo 2, Ley 19.949 establece un sistema de protección social para familias en situación de extrema pobreza denominado Chile Solidario).

El diseño de los programas de acompañamiento psicosocial se basa en una metodología lúdica y personalizada. Los programas Puente y Familias ofrecen una intervención didáctica como forma de aproximación al fenómeno de la de pobreza extrema y vulnerabilidad. El programa Puente, en el desarrollo de su estructura, basa su intervención en un tablero familiar, autoadhesivos y barajas de cartas.

El Apoyo Familiar invita a la familia a trabajar en la zona del tablero en que aparece la imagen de “la casa” y motiva la realización de lo siguien-

te: pedirá al representante que “presente” los integrantes de la familia, sus nombres, edades, actividades y otros aspectos que los caracterizan. Seleccionan personajes que mejor representen a los integrantes de la familia, los adhieren a la zona de la casa del tablero, en la ubicación y orden que deseen, y registran los aspectos conversados anteriormente (Extracto pp. 13, Metodología de Trabajo con Familias, Programa Puente, entre la familia y sus derechos).

El programa Familias interviene por medio de un portafolio denominado *plan familiar*, una especie de bitácora familiar y una baraja de cartas.

Entregar a la familia el material de trabajo llamado Plan Familiar diciéndole que fue creado pensando en su familia, para que registren lo que van aprendiendo y considerando importante en cada sesión (Manual Trabajo para el Apoyo Familiar del Programa Familias Seguridades y Oportunidades, pp. 27).

Los programas de acompañamiento psicosocial basan su metodología en la didáctica. La ejecución de las sesiones por parte del apoyo familiar no tiene como objetivo jugar con las familias. La utilización de material didáctico se ha definido como un medio para materializar conceptos de alta complejidad técnica y abstracción, promoviendo la comprensión y participación de las familias desde un espacio de confianza más cercano al contexto de intervención.

El rol socioeducativo del apoyo familiar como un agente institucional externo con formación profesional cumple colaborativamente al motivar y facilitar en las familias con las que interviene su autonomía progresiva e inclusión social.

Vínculo de apoyo

El rasgo distintivo de esta política de intervención psicosocial de combate contra la pobreza es la figura del apoyo familiar, sin embargo su éxito depende del vínculo de apoyo que este es capaz de establecer con las familias a su cargo. El vínculo de apoyo se establece entre el profesional y cada una de las familias a su cargo como el vehículo movilizador transversal a la intervención. Dependerán de este los niveles de profundidad que puedan alcanzarse en la intervención y la adherencia de la familia al programa.

[...] generar un vínculo positivo entre la familia y el apoyo familiar, a través de la entrega de los elementos e insumos que permitan iniciar un proceso de acompañamiento familiar de manera informada, motivada y confiada, facilitando la participación y compromisos don el desarrollo de las actividades propuestas (Manual trabajo para el apoyo familiar del

programa familias seguridades y oportunidades, pp. 27).

Para la generación del vínculo la estructura de ambos programas utiliza una metodología basada en la corresponsabilidad de compromisos de acción.

Se trata de un trabajo compartido, expresado en la suscripción de contratos parciales, en el que se definen claramente los aportes que hace cada parte –se desarrollan y revisan las tareas que progresivamente aumentan su complejidad– y se materializan de mecanismos de control y supervisión entre el AF y la familia (Metodología de trabajo con familias, programa Puente, entre la familia y sus derechos, pp. 27).

El diseño de ambos programas de acompañamiento se estructura en etapas que apuntan a la autonomía progresiva familiar, de esta manera las sesiones son establecidas con una frecuencia decreciente. Se reconoce en ella una etapa intensiva inicial en que la generación del vínculo es fundamental y una etapa de cierre. Una desvinculación asertiva se vuelve esencial para no generar efectos contraproducentes.

Las primeras 4 sesiones de esta fase, permiten al Apoyo Familiar identificar las singularidades y características principales del grupo familiar con el que va a trabajar, de manera que dicho conocimiento le permita realizar la intervención de manera personalizada. Por su parte, la familia puede evaluar la oferta de “apoyo” que se le hace, revisar su situación y sus prioridades y poner a prueba la “relación” en la medida que la oferta cumple con las expectativas que se abren: visitas periódicas, conversación sobre los temas de la familia, aporte de información significativa y coherente a las metas familiares, entre las principales (Metodología de trabajo con familias, programa Puente, entre la familia y sus derechos, pp. 02).

Junto a esto, se inicia un proceso de cierre positivo de la experiencia, fortaleciendo su percepción de recursos y su capacidad de control y autonomía para alcanzar una mejor situación de vida (Manual Trabajo para el Apoyo Familiar del Programa Familias Seguridades y Oportunidades, pp. 105).

Conversaciones sistémicas

La comunicación es la principal herramienta que el apoyo familiar posee para intervenir a familias en situación de pobreza extrema. Es a través de la conversación que el profesional se va integrando de manera progresiva al espacio más íntimo de la familia.

En esta sesión el Apoyo Familiar debe promover una conversación abierta sobre la familia, para que emerjan lo más espontáneamente posible, las

situaciones que puedan estar afectando a algunos de los integrantes, especialmente cuando se trata de niños internos en sistemas de protección o miembros de la familia privados de libertad. Las razones que explican situaciones de ese tipo, justamente son materias que se abordan durante la intervención, en particular cuando se trabaja junto a la familia, la dimensión “dinámica familiar” (Metodología de trabajo con familias, programa Puente, entre la familia y sus derechos, pp. 15).

La intervención de los programas de acompañamiento psicosocial se encuentra basada en una estructura conversacional acumulativa y sistémica. Las familias y el apoyo familiar, a través de la co-construcción de espacios conversacionales en la intimidad y confidencialidad del domicilio, generan espacios de intervención aptos para el desarrollo de los objetivos de los programas.

El espacio conversacional, en los programas de acompañamiento psicosocial, no se establece con una temporalidad lineal, sino que se genera como espacio recursivo en que el apoyo familiar o la familia pueden volver en cualquier momento de la intervención.

Es necesario recalcar y recordar, que la conversación en torno a los recursos familiares, puede ser retomada en todo momento de la intervención, especialmente en los momentos en que se suscriben contratos parciales y se revisa su cumplimiento, pues las cláusulas que se acuerdan deben considerar los “aportes, materiales y no materiales” que las familias ponen a disposición del cumplimiento de lo convenido (Metodología de trabajo con familias, programa Puente, entre la familia y sus derechos, pp. 24).

Autoconocimiento

La inserción profesional del apoyo familiar con familias en situación de pobreza tensiona la dinámica familiar, interviene y gatilla procesos de autoconocimiento por parte de la familia y de sus integrantes.

En esta sesión se conversa y trabaja, sobre los recursos que disponen como familia, que pueden reconocerse como capital humano y social. Se trata de aquellos bienes materiales, relaciones significativas, habilidades, conocimientos, conductas y destrezas, que se han ido acumulando a lo largo de la vida, y que le permiten a los seres humanos desarrollarse y progresar. Esta sesión busca apoyar a la familia para que reconozca y valore los recursos que posee, como base para su desarrollo e integración social (Metodología de trabajo con familias, programa Puente, entre la familia y sus derechos, pp. 21).

El apoyo familiar induce procesos de autoconfrontación social de la familia, iniciando un trabajo de intervención desde el descubrimiento de sus propias características, logros y recursos psicosociales que pueden presentarse en estado de latencia, en desarrollo inicial o desarrollado.

Esta sesión permite a los integrantes de la familia reconocerse como unidad provista de recursos a partir de la identificación de logros que han alcanzado en su historia familiar, del reconocimiento de sus recursos familiares y la proyección futura de ellos (Manual trabajo para el apoyo familiar del programa Familias Seguridades y Oportunidades, pp. 35).

De esta manera, el apoyo familiar se transforma en un catalizador de procesos de autodescubrimiento por parte de la familia. Apoyando el reconocimiento de elementos subjetivos, más allá de aspectos materiales, como base para la intervención de aspectos cualitativos de la pobreza y su potencial transformador de realidades sociales. El apoyo familiar, en este sentido, contribuye a que las familias verbalicen su situación de manera que puedan comprender y definir sus problemas y las posibles alternativas de solución.

A partir de esta sesión se inicia un trabajo de asesoría familiar para que los participantes, inspirados en sus sueños, vayan construyendo un proyecto factible de realizar a partir de la definición consensuada de metas y acciones concretas que les permitan cumplir dichas metas trazadas de forma organizada (Manual de trabajo para el apoyo familiar, programa Familias, seguridades y oportunidades, pp. 68).

Discusión y conclusiones

En Chile las políticas sociales orientadas a la extrema pobreza, por medio de modelos de intervención innovadores, introdujeron en el año 2002 la figura del apoyo familiar como un interventor social. El rol del Estado se vuelve activo por medio de este profesional, frecuentemente un Trabajador Social que se moviliza por todo el territorio nacional en busca de ciudadanos excluidos, invitándolos a integrarse a una red articulada de protección social.

La práctica profesional de apoyo familiar se centra en programas diseñados como una serie de etapas sucesivas que a través de las cuales las familias deben ir avanzando (FOSIS, 2006; FOSIS, 2004). La estructura metodológica de ambos programas de acompañamiento se encuentra asentada en marcos teóricos contemporáneos que guían el actuar del profesional desde paradigmas de intervención. Ambos programas poseen aproximaciones cualitativas de la condición de pobreza, siendo su aplicación más práctica la inserción de un interventor social en el trabajo directo con aspectos psicosociales

de las familias en extrema pobreza del país (MDS, 2014; MIDEPLAN, 2002; Palma y Urzúa, 2005).

El rol socioeducativo del apoyo familiar se articula en esta investigación en cuatro categorías, a saber: rol socioeducativo, vínculo de apoyo, conversaciones sistémicas y autoconocimiento. Estas categorías, en su conjunto, destacan la centralidad que ocupa el apoyo familiar en los programas de acompañamiento como un componente de la política social chilena.

La caracterización del rol socioeducativo del apoyo familiar en los programas de acompañamiento psicosocial muestra que estos profesionales adquieren y desarrollan destrezas y habilidades transversales que van más allá de su formación disciplinar. La intervención demanda el dominio de distintas competencias para acopiar, registrar, procesar y administrar información sobre los recursos disponibles en la red local, alcanzando a aquellas más administrativas.

Otras competencias están vinculadas al trabajo con personas y se relacionan con la generación de vínculos de apoyo. Dentro de estas se encuentran conocimientos relativos a la contención psicoemocional, el desarrollo de la empatía, las habilidades de negociación, técnicas de mediación y consejería, y el discernimiento ético para el adecuado enfrentamiento de situaciones complejas al interior de la familia.

En definitiva, la construcción de vínculos de apoyo con base en relaciones de confianza entre el apoyo familiar y la familia genera la construcción de procesos de cambio de actitud y compromisos para la acción en el marco de su plan de intervención. La adopción de un vínculo positivo permite desencadenar un proceso de construcción o fortalecimiento de cada persona y familia como sujetos de derecho capaces de ejercer la ciudadanía, satisfaciendo sus expectativas de calidad de vida como fruto de la participación e integración social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá Consultores. (2005). *Propuesta de una estrategia de intervención para fortalecer la inserción social de las familias puente a través del capital social comunitario*. Santiago: Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS).
- ARELLANO, M. (2013). El Ingreso Ético Familiar: Sobre el diseño y sus componentes. En J. Fantuzzi (Ed.), *Ingreso ético familiar: innovando en la lucha contra la pobreza* (pp. 157-172). Santiago: Ediciones LYD.

- Asesorías para el Desarrollo. (2005). *Estudio familias en situación de extrema pobreza que no han aceptado integrarse o han interrumpido su participación en el programa Puente del sistema Chile Solidario*. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN).
- ATKINSON, P., y COFFEY, A. (2006). Analysing documentary realities. En D. Silverman (Ed.) *Interpreting Qualitative Data* (pp. 56-75). London: Sage.
- BORGES, R. (1995). *El estudio de caso como instrumento pedagógico y de investigación en políticas públicas*. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- CALERO, A. (2013). Políticas de protección social, vulnerabilidad económica y enfoque de derechos. En C. Midaglia, V. Villarespe y A. Ziccardi (Coor.), *Persistencias de la pobreza y esquemas de protección social en América Latina y el Caribe* (pp. 65-87). Buenos Aires: CLACSO.
- CECCHINI, S. y MARTÍNEZ, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos*. Santiago: CEPAL.
- Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) (2005). *Asesoría para la elaboración de un instrumento cuantitativo de evaluación de efectos psicosociales del programa Puente*. Santiago: Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS).
- Chile, Congreso Nacional (2004). *Ley 19949 establece un sistema de protección social para familias en situación de extrema pobreza denominado Chile Solidario*. Santiago: Autor.
- Chile, Congreso Nacional (2009). *Ley 20379 crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia "Chile Crece Contigo"*. Santiago: Autor.
- Chile, Congreso Nacional. (2012). *Ley 20595 crea el Ingreso Ético Familiar que establece bonos y transferencias condicionadas para las familias de pobreza extrema y crea subsidio al empleo de la mujer*. Santiago: Autor.
- Chile, Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS) (2004). *Los Apoyos Familiares: Los Otros Constructores del Puente*. Serie de Reflexiones desde el Puente. Santiago: Autor.
- Chile, Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS). (2006). *Documento N°8 Caracterización y Evaluación del Vínculo entre el Apoyo Familiar y las Persona Participantes del Programa Puente*. Serie de Estudios sobre el Programa Puente: Puente a la Vista. Santiago: Autor.
- Chile, Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS). (2009). *Metodología*

de Trabajo con Familias, Programa Puente, entre la familia y sus derechos. Manuscrito no publicado. Santiago: Autor.

- Chile, Gobierno de Chile. (2008). *Informe final Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad; Hacia un Chile más justo: trabajo, salario, competitividad y equidad social.* Santiago: Autor.
- Chile, Ministerio de Desarrollo Social (MDS). (2014). *Manual de Trabajo para el Apoyo Familiar.* Manuscrito no publicado. Santiago: Autor.
- Chile, Ministerio de Desarrollo Social (MDS). (2015). *Informe de desarrollo social.* Santiago: Autor.
- Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) (2002). *Estrategia de intervención integral a favor de familias en extrema pobreza.* Santiago: Autor.
- Chile, Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) (2009). *Fundamentos para la operación de un sistema intersectorial de protección social.* Santiago: Autor.
- Daher, M. y Jaramillo, A. (2016). Cambios y Trayectorias de Participación desde la Experiencia de Usuarios y Usuarías de Programas Sociales de Transferencias Monetarias con un Fuerte Componente Psicosocial. *Universitas Psychologica*, 14(4), pp.15-26.
- Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. (2005). *Estudio efectos de la intervención psicosocial en mujeres que participan directamente en el sistema Chile Solidario.* Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN).
- FLICK, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.
- GALASSO, E. (2006). *Alleviating Extreme Poverty in Chile.* Washington D.C.: Development Research Group, World Bank.
- GALASSO, E., & CARNEIRO, P. (2008). *Lessons from the evaluations of Chile Solidario.* Washington D.C.: World Bank.
- HARDY, C. (2011). Génesis, logros y desafíos de la red Protege. *Instituto políticas públicas Universidad Diego Portales*, 5(1), pp. 01-10.
- HOCHMAN, H. y MONTERO, M. (2005). *Investigación documental: técnicas y procedimientos.* Caracas: Panapo.
- HUEPE, M. (2011). *Análisis de la encuesta a los apoyos familiares, documento de trabajo.* Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

- KAST, F. (2013). Las claves del Ingreso Ético Familiar. En J. Fantuzzi (Ed.), *Ingreso Ético Familiar: innovando en la lucha contra la pobreza* (pp. 19-30). Santiago: Ediciones LYD.
- LARRAÑAGA, O. (2010). Las nuevas políticas de protección social en perspectiva histórica. En O. Larrañaga y D. Contreras (Eds.), *Las nuevas políticas de protección social en Chile* (pp. 30-59). Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- LARRAÑAGA, O. y CONTRERAS, D. (2010). Chile Solidario y Combate a la Pobreza. En O. Larrañaga y D. Contreras (Eds.), *Las nuevas políticas de protección social en Chile* (pp. 01-29). Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- LARRAÑAGA, O., CONTRERAS, D. y CABEZAS, G. (2015). Políticas contra la pobreza: de Chile Solidario al Ingreso Ético Familiar. En O. Larrañaga y D. Contreras (Eds.), *Las nuevas políticas de protección social en Chile edición ampliada y actualizada* (pp. 32-65). Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- LARRAÑAGA, O., CONTRERAS, D. y RUIZ-TAGLE, J. (2009). *Evaluación de impacto de Chile Solidario para la primera cohorte de participantes*. Santiago: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- PALMA, J. (2005). Participación y políticas públicas en Chile: análisis del proceso de elaboración e implementación del sistema Chile Solidario. *X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Santiago de Chile (pp. 18-21).
- PALMA, J. y URZÚA, R. (2005). Políticas contra la pobreza y ciudadanía social: el caso de Chile Solidario. *Colección políticas sociales*, (12). Francia: UNESCO.
- PERTICARA, M. (2007). *Análisis cuantitativo de impacto del Sistema Chile Solidario*. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN).
- RAGIN, CH. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press: Berkeley, CA.
- ROBLES, C. (2013a). *Sistemas de protección social en América Latina y el Caribe: Chile*. Santiago de Chile: CEPAL.
- ROBLES, C. (2013b). La protección social, la ciudadanía y la igualdad en América Latina: un proyecto en claro-oscuro. En C. Midaglia, V. Villarespe y A. Ziccardi (Coor.), *Persistencias de la pobreza y esquemas de protección social en América Latina y el Caribe* (pp. 65-87). Buenos Aires: CLACSO.

- Sur Consultores. (2005). *Evaluación de cinco programas de la oferta pública social, participantes del Sistema Chile Solidario*. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN).

LOS APORTES DE LOS ASISTENTES DE LA EDUCACIÓN: La Escuela como Campo de Intervención para el Trabajo Social

*THE CONTRIBUTIONS OF THE ASSISTANTS OF THE EDUCATION: THE
SCHOOL LIKE FIELD OF INTERVENTION FOR THE SOCIAL WORK*

Autores

V́CTOR CASTILLO RIQUELME *

CARLOS RODŔGUEZ GARCÉS **

VÍCTOR CASTILLO RIQUELME*

*Trabajador Social. Investigador del Centro de Investigación CIDCIE de la
Universidad del Bío-Bío. E-mail: vcastillo@ubiobio.cl*

CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS**

*Dr. por la Universidad de Barcelona; Director del Centro de Investigación
CIDCIE, Docente del Departamento de Ciencias Sociales en la Universidad del
Bío-Bío. E-mail: carlosro@ubiobio.cl*

*Artículo recibido en abril 2016 /
Aprobado en septiembre 2016*

Resumen

El costo social de la segmentación educativa en Chile presiona a que los establecimientos de mayor vulnerabilidad asuman responsabilidades adicionales vinculadas con el bienestar individual y familiar de su alumnado. Este artículo examina la dotación de personal de apoyo psicosocial en los establecimientos de enseñanza básica y media en Chile, a la vez que enfatiza la colaboración interprofesional de una creciente modalidad de trabajo: las duplas psicosociales escolares. Los resultados relevan la importancia de los programas SEP y PIE en la contratación de nuevos profesionales asistentes de la educación y profesionales del área psicosocial en particular. Si bien los sostenedores optan por contratar a un psicólogo antes que a un trabajador social, se evidencia una valoración positiva del trabajo interdisciplinario en los establecimientos municipales. Paralelamente, por medio de la discusión y análisis, este artículo da luces respecto del rol que debiesen asumir los trabajadores sociales escolares como miembros del estamento profesional de los asistentes de la educación.

PALABRAS CLAVE

educación, trabajo social escolar, asistentes de la educación, duplas psicosociales.

Abstract

The social cost of the educational system segmentation in Chile forces highly vulnerable schools to take additional responsibilities associated to the personal and family welfare of its students. This article analyzes the psychosocial support staff resources at elementary and secondary schools in Chile; and also, highlights the inter-professional support of a growing work trend: dual school psychosocial teams. The results show the importance of SEP and PIE programs in hiring new professional assistants for education and in particular, professionals in the psychosocial field. Even though school supporters choose to hire psychologists instead of social workers, it is observed a positive assessment of the interdisciplinary work in public schools. At the same time, through discussion and analysis, this article provides insights regarding the role that school social workers should take as members of the professional staff of education assistants.

KEYS WORDS

Education; School Social Work; Educational Assistants; Psychosocial dual teams.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años la preocupación por la calidad y equidad en el sistema escolar en Chile ha cobrado capital importancia en el marco de un debate político y técnico. Se ha reconocido de manera unánime el rol que juegan los docentes en las estrategias de mejora del sistema educativo, orientando el foco hacia aspectos tales como la formación inicial docente, los sistemas de evaluación de desempeño y el perfil académico de los estudiantes de pedagogía. Aun cuando estas temáticas implican críticas para el país y requieren ser abordadas con mayor profundidad en las próximas reformas, los objetivos de calidad y equidad en educación no podrán ser alcanzados meramente por la vía del mejoramiento de la calidad del profesorado, por cuanto la evidencia internacional constata que la complejidad educativa, especialmente en escenarios de vulnerabilidad socioeconómica y/o *deprivación* sociocultural, demanda intervenciones especializadas y complementarias a la labor docente en un amplio rango de tópicos. Bajo esta premisa, en Chile el escenario educativo ha mutado hacia un espacio transversal que busca alentar la participación activa de los denominados asistentes de la educación, grupo históricamente presente en la dinámica institucional que hoy se perfila como un factor humano estratégico que avanza hacia la profesionalización en una proporción cada vez mayor, reconfigurando la estructura y organización de los establecimientos educativos.

La profesionalización de los servicios de asistencia escolar se verifica en la conformación de equipos de trabajo multidisciplinar que entregan apoyo diferenciado a alumnos que requieren de un abordaje integral para su pleno desarrollo escolar, social y personal. Se ha constatado que en Chile las escuelas más vulnerables que logran procesos de mejoramiento escolar han utilizado como parte de su estrategia institucional este tipo de apoyo, demandando por consecuencia una mayor contratación de profesionales del ámbito psicosocial. No obstante, “la estructuración y masificación de estos esfuerzos en las escuelas es todavía reciente y se encuentra aún en una fase de desarrollo, experimentación y aprendizaje, por lo que es probable que su efectividad aumente en el mediano plazo” (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

En este contexto, el presente artículo tiene un doble objetivo. Por una parte, busca caracterizar la participación laboral del personal de apoyo psicosocial en los establecimientos escolares de Chile como parte del estamento de los asistentes de la educación, enfatizando la colaboración interprofesional de una creciente modalidad de trabajo: las duplas psicosociales escolares. Por otra parte, busca proporcionar luces respecto del rol que deben asumir los trabajadores sociales al interior de las unidades educativas. Para ello, se

realizó un análisis descriptivo de carácter cuantitativo estructurado en tres secciones. La primera presenta un cuadro general de la participación laboral de los asistentes de la educación, dando cuenta de la fuerte profesionalización de los mismos. La segunda parte se concentra en el estudio específico de los profesionales del área psicosocial, perfilando las diversas configuraciones y preferencias de los establecimientos educativos para contratar profesionales de este ámbito de acción. Finalmente, el análisis expone la distribución de los trabajadores sociales escolares según las características estructurales de los establecimientos educativos, específicamente el GSE (grupo socioeconómico), la dependencia administrativa y la zona, dando cuenta de los diferenciales grados de cobertura.

A lo largo del documento se ha preferido el uso del concepto *trabajador social* debido a la mayor actualidad e implicancia epistemológica y disciplinar que a este subyace. Esta categoría analítica, en consecuencia, engloba al conjunto de profesionales que bajo la denominación de trabajador social y/o asistente social se desempeñan en el ámbito de la intervención socioeducativa, definición ampliada y usada en términos operativos que no desconoce el hecho fundamental de que, a partir del 2005, el título de trabajador social es una categoría de certificación restringida y exclusiva del ámbito universitario. En este mismo sentido de apropiación y relevamiento en el empoderamiento disciplinar es que se utiliza el término *Trabajo Social*.

MARCO CONTEXTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO. ¿POR QUÉ INTERVENIR PSICOSOCIALMENTE EN LA ESCUELA?

El sistema educativo chileno se distingue por evidenciar elevados niveles de segmentación académica e inequidad, situación que constituye un nítido correlato de la fuerte desigualdad territorial y socioeconómica del país. En pruebas estandarizadas los estudiantes del sistema particular pagado alcanzan puntajes similares al rendimiento promedio de Finlandia, mientras que los del sistema municipal solo se equiparan al rendimiento que exhibe Tailandia (Rosas y Santa Cruz, 2013). Esta inequidad de resultados se explica principalmente por el efecto mediador de la composición socioeconómica del alumnado, pero también por la diferenciada calidad de la oferta institucional que opera con rezagos sobre los estudiantes del sistema público municipal en cuanto a la instalación de actitudes, destrezas y habilidades. Esta segmentación impacta tanto en el desempeño del estudiante como en la probabilidad de que complete la enseñanza media, coartando el progreso social al no generar las condiciones necesarias para maximizar

las capacidades y competencias que la población estudiantil requiere a fin de insertarse exitosamente en el mercado del trabajo y conseguir niveles óptimos de bienestar.

Desde el punto de vista histórico-político, la segmentación del sistema es el corolario de la promoción de un sistema educativo que entrega indebida importancia a los mecanismos de mercado y competencia (OCDE, 2004). La reforma educativa de 1981 gestada durante la dictadura militar (1973-1990) suscitó una serie de cambios estructurales que, si bien tendieron a favorecer el incremento de la cobertura escolar por medio de una mayor participación de los proveedores privados, direccionó el modelo educativo hacia un sistema profundamente segregado de acuerdo al tipo de colegio que las familias podían costear. En su fin último, esta reforma de carácter neoliberal transfirió la educación a la esfera del mercado, convirtiéndola en una posibilidad de consumo individual sometida a las reglas de la competencia (Gentili, 1997) bajo la premisa de que la liberalización del mercado educativo generaría una mayor calidad en el servicio (Mayol, Araya y Azócar, 2011). Así entendido, este sistema, erigido sobre los pilares del neoliberalismo, estimula la autoselección de las familias de acuerdo a su capacidad de pago, convirtiéndose en un aparato reproductor y generador de diferencias en cuanto a capital cultural, social y cognitivo, característica que evidentemente tiene implicancias que socavan el desarrollo individual y social de todos los miembros del país.

Un conjunto de variables socioeconómicas determinan una serie de *outcomes* educativos, tales como los resultados en test estandarizados, tasas de deserción escolar y porcentajes de acceso a la educación superior y, en un sentido amplio, la adquisición de habilidades para la vida, aun cuando existan resultados exitosos, mas no frecuentes, en contextos de alta vulnerabilidad escolar. En la base explicativa se hallan factores estructurantes, tales como el capital cultural, medido en términos de la escolaridad de los padres, y el ingreso económico del hogar. La madre, al ser el agente socializador más ligado a la crianza de los hijos durante la primera infancia, constituye un factor preponderante en el desarrollo cerebral con efectos de corto y largo plazo en el funcionamiento cognitivo, psicológico y social (Molina, Cordero y Silva, 2008). Un mayor nivel educacional de la madre estaría asociado a una mayor capacidad para suministrar recursos educacionales e intelectuales, a la vez que predispondría una actitud positiva hacia lo educacional y una mayor valoración de las oportunidades educativas, elementos de estudiado efecto sobre el rendimiento escolar (Arancibia, Strasser y Herrera, 2011). Por su parte, los ingresos familiares predicen significativamente las oportunidades de éxito del estudiante, constatándose por ejemplo que la probabilidad de no completar la enseñanza media es para el quintil de menor ingreso siete

veces superior en relación con la población estudiantil del quinto quintil (Fundación para la superación de la pobreza, 2010).

Un sistema así entendido exige compensar ciertas características asociadas a la posición de origen del estudiante a fin de evitar que el medio educativo funcione como un mecanismo de reproducción de disparidades preexistentes (Cohen y Franco, 2005). Amparados en esta lógica, los gobiernos democráticos en Chile han diseñado cambios en el modelo de financiamiento que, no obstante, salvaguardan su estructura básica. Sin duda el más notable de estos ha sido la implementación, en el año 2008, de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual reconoce explícitamente la dificultosa tarea que afrontan los establecimientos educacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando las condiciones de educabilidad son adversas, prestando apoyo a través de la adición de recursos por condición de vulnerabilidad. En efecto, esta ley introduce un aporte financiero adicional a las escuelas que concentran a los estudiantes más vulnerables del país. Dichos recursos, dadas las orientaciones ministeriales, permitirían a los establecimientos educativos definir estrategias destinadas al mejoramiento de la calidad por el intermedio de acciones enmarcadas en cuatro áreas de gestión: currículum, recursos, liderazgo y convivencia escolar, siendo esta última un terreno idóneo para los nuevos profesionales no docentes que se integran al sistema. La articulación de actividades circunscritas al ámbito de la convivencia escolar implica, entre otras acciones, prestar apoyo psicológico y asistencia social a los alumnos y sus familias, fortalecer el vínculo educativo y afectivo de la comunidad educativa y propiciar un clima escolar favorable al desarrollo integral de los educandos.

Es conveniente señalar que la igualdad de oportunidades para el aprendizaje e inclusión educacional está también vinculada a otra serie de variables, no siendo menor en este sentido la importancia que ejerce la participación y accesibilidad de las personas con diversidad funcional al interior del aula de clases, mandato social y humano que ha adquirido capital relevancia durante el último tiempo en Chile. Siguiendo esta línea, un enfoque inclusivo implicaría proporcionar apoyo especializado a quienes presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE), a fin de favorecer el progreso del currículum escolar sin que estos alumnos vean limitadas sus oportunidades de desarrollo (MINEDUC, 2012a). Sobre esta base, la política educativa ha incentivado el levantamiento de Programas de Inclusión Escolar (PIE), inyectando mayores recursos por medio de la subvención a la educación especial.

En consecuencia, considerando la existencia de lastres sociales y barreras del entorno educativo que impiden un accionar pedagógico efectivo, es evidente que en contextos de mayor vulnerabilidad escolar los esfuerzos por generar cambios deben ser superiores a los suscitados en la actualidad,

ameritando un sistema compensatorio que abarque las necesidades de carácter biopsicosocial que afectan con mayor fuerza a estos estudiantes. Es decir, cuando las condiciones de educabilidad limitan las estrategias para el aprendizaje, la escuela asume una responsabilidad adicional por contrarrestar los efectos de la pobreza a fin de compensar los promedios estadísticos de las distribuciones de origen de sus alumnos. A este respecto han contribuido los recursos por concepto de SEP y PIE, los cuales promueven la inserción de nuevos profesionales asistentes de la educación al escenario educativo, situación que se constituye en una ventana de oportunidades para el fortalecimiento de la integralidad de la educación, la disminución de la inequidad escolar y el mejoramiento de la calidad del sistema.

Dentro del heterogéneo grupo de los asistentes de la educación, el estamento profesional es el que estrecha un mayor vínculo con las necesidades biopsicosociales de los estudiantes y, ocasionalmente, sus familias. En ellos se identifican funciones de mediación, asesoramiento, evaluación, rehabilitación, seguimiento y promoción, así como también actividades profesionales de intervención indirecta. El objetivo común de estos trabajos es sentar las condiciones para una eficiente acción educativa dentro de un marco de inclusión escolar, situación que implica hacerse cargo del desarrollo integral de las capacidades individuales.

MÉTODO

La investigación se configura a partir de un análisis descriptivo-exploratorio de carácter cuantitativo estructurado en tres secciones. En la primera parte se explora la dotación de asistentes de la educación en Chile, confiriendo atención preferencial al grupo del estamento profesional. La base censal agrupa al año 2015 a 142.036 asistentes de la educación en establecimientos educativos funcionando en el país.

La segunda parte estudia la participación laboral o presencia de los trabajadores sociales y psicólogos en los establecimientos educativos. Este universo agrupa a los 4476 establecimientos en Chile que identifican al menos uno de estos profesionales en su dotación de trabajadores. En esta sección se construye un flujograma para perfilar las diversas configuraciones y preferencias de los establecimientos educativos para contratar profesionales del área psicosocial.

Finalmente, en la tercera sección se estudia la distribución de los trabajadores sociales escolares según las características estructurales de los establecimientos educativos, teniendo como base una población de 10.824 establecimientos identificables en la base de cargos asistentes de la educa-

ción. Los análisis que desagregan información por GSE obligan a excluir a los establecimientos de educación preescolar, educación especial, centros de capacitación laboral y cualquier otro establecimiento sin clasificación GSE SIMCE.

La información que sustenta este estudio fue extraída de la base de datos Cargos Asistentes de la Educación 2015, proporcionada por la Unidad de Estadísticas del Ministerio de Educación (MINEDUC). Además, se gestionó información proveniente de las bases de datos Matrícula Establecimientos 2015, SIMCE Establecimientos 2013 de 2° Básico y SIMCE Establecimientos 2013 de 2° Medio, todas provistas por el MINEDUC.

El cruce de las bases de datos, la depuración de los mismos y las operaciones estadísticas de análisis, fueron ejecutados mediante el uso del software de estadística para Ciencias Sociales SPSS en su versión 21.

ANÁLISIS

La profesionalización de los asistentes de la educación en Chile

En Chile, los 142.036 asistentes de la educación integran un grupo heterogéneo de personal no docente, representando al año 2015 más de un tercio del total de cargos en el sistema escolar de enseñanza básica y media. Este contingente de funcionarios está compuesto principalmente por mujeres cuya dependencia laboral tiende a concentrarse en establecimientos urbanos con prevalencia en las regiones Metropolitana y del Bío-Bío. A su vez, este grupo está dividido en tres estamentos: auxiliar (29,9%), paradocente (53,0%) y profesional (17,1%), quienes en su conjunto ejercen una relevante labor de acompañamiento y asistencia al proceso formativo de los estudiantes, a la vez que constituyen un elemento clave de regulación y monitoreo al interior de los establecimientos (Araya, 2007).

Quienes se identifican como parte del estamento profesional cuentan con títulos de carreras cuya duración mínima es de ocho semestres y que han sido otorgados por una universidad o instituto profesional. De gran relevancia ha sido la incorporación de psicólogos (5.872), fonoaudiólogos (3.539), psicopedagogos (2.091), trabajadores sociales (1.892) y kinesiólogos (540), cargos que paulatinamente se han hecho más frecuentes al interior de las unidades educativas. En efecto, el estamento profesional se ha duplicado en términos de participación relativa durante el periodo 2007-2015 dentro del grupo total de asistentes de la educación, crecimiento que se condice con los esfuerzos por modernizar la gestión escolar a través del levantamiento de servicios especializados de apoyo a fin de integrar una mayor cantidad de

dimensiones al concepto de calidad educativa. Parte central de este nuevo enfoque es buscar la responsabilización de todos los actores de la comunidad escolar respecto de los logros de aprendizaje, logros institucionales y satisfacción de los estudiantes y apoderados (MINEDUC, 2013).

El crecimiento y diversificación de los agentes que participan en el sistema no solo se explica por el interés de profesionalizar a los estamentos de la gestión pública y escolar. Más bien puede considerarse una expresión natural del notable incremento experimentado por la educación superior en las últimas décadas. En este sentido, el aumento exponencial en la oferta de programas formativos ejercería presión sobre la inserción laboral de sus egresados, ampliando el espectro del quehacer profesional y direccionándolo hacia nuevos espacios ocupacionales. Es así como actualmente la escuela se ha convertido en un campo de actuación para un amplio abanico de disciplinas complementarias a la labor docente, responsables de proveer una creciente dotación de capital humano, quienes, por lo demás, integran equipos multidisciplinarios que, mediante trabajo colaborativo, amplían la mirada de los fenómenos y problemáticas que aquejan a la comunidad escolar. Esta oferta profesional especializada ha encontrado terreno fértil para el desempeño de sus competencias en un espacio educativo cada vez más complejo, dada la necesidad de responder a un entorno social diversificado y a veces caótico. En el espacio educativo nacional, profundamente segmentado, los profesores no solo deben lidiar con el bajo rendimiento o el déficit de aprendizaje, sino también con problemas de conducta, convivencia deteriorada e historias de vida caracterizadas por la transgresión de derechos, problemáticas que vuelven más compleja la labor educativa, fundamentando así el acompañamiento de profesionales afines. Los equipos multidisciplinarios adquieren mayor relevancia cuando los problemas de rendimiento y/o conducta en los alumnos aparecen vinculados a situaciones sociales, psicológicas o neurológicas cuyo abordaje precisa de una mirada integral que muchas veces trasciende la acción pedagógica (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

Si bien la incorporación de estos profesionales especializados ha sido gradual y tardía, las nuevas disposiciones, tendencias en política educativa y programas con énfasis en la multidisciplinariedad, han conseguido dar mayor visibilidad e importancia a los servicios que prestan. Bajo este entendido, los recursos provenientes de la SEP y de los PIE han posibilitado fortalecer los servicios de asistencia técnica, impactando fuertemente en la dotación de los profesionales idóneos.

En el caso de la SEP la contratación de profesionales especializados tiende a favorecer principalmente la inserción de titulados del área de las Ciencias Sociales (Psicología, Trabajo Social, Psicopedagogía), mientras que los PIE

dan prioridad a la actuación conjunta entre profesionales tanto del área de la salud (Fonoaudiología, Kinesiología) como del área social. Con todo, la tendencia a la profesionalización al interior del grupo de asistentes de la educación ha dado lugar a la conformación de equipos de intervención multinivel, configurándose de paso un escenario que reconoce el valor agregado que proporciona la colaboración interprofesional en la provisión de servicios de apoyo estudiantil en ámbitos tan diversos como clima escolar, comunidad educativa, sexualidad, afectividad y género, desarrollo sustentable, seguridad escolar y necesidades educativas especiales, entre otros. Así, se constituye una situación de relevancia en virtud de que en el contexto escolar la articulación de un sistema relacional de carácter multidisciplinario ha sido apuntada teóricamente como un dispositivo esencial para la identificación y priorización de necesidades no satisfechas, así como para la determinación de las estrategias a implementar basadas en la evidencia (D'Agostino, 2013).

En consideración al modo de financiamiento de las unidades educativas, trabajadores sociales, psicólogos y otros profesionales se ven enfrentados a resistir la presión por diagnosticar falsos positivos, esto es etiquetar estudiantes con alguna condición de vulnerabilidad escolar sin que realmente se cumplan los estándares técnicos que la definen como tal, con el fin de atraer más recursos de la subvención. Esto pone en tensión el posicionamiento ético del profesional puesto que, por una parte, hacen innecesariamente explícita una calificación presuntamente negativa del alumno, como por ejemplo el diagnóstico de hiperactividad, y, por otra, afectan la eficiencia de los recursos públicos al sesgar la focalización en desmedro de los estudiantes que legítimamente puedan considerarse prioritarios.

Tabla 1. Dotación de profesionales asistentes de la educación en el sistema educativo chileno

Profesión	N°	% contratado con recursos SEP	% contratado con recursos PIE	Horas contrato
Psicología	5.872	18,6	24,2	32,9
Fonoaudiología	3.539	5,2	24,4	35,4
Psicopedagogía	2.091	19,8	29,2	37,0
Trabajo/Servicio Social	1.892	34,4	13,4	33,3
Kinesiología	540	3,7	25,4	21,6

Fuente: MINEDUC, 2015. Elaboración propia.

Nota: SEP = Subvención Escolar Preferencial, PIE = Programas de Inclusión Escolar

A la luz de los datos, los trabajadores sociales son los profesionales que más han penetrado en el espacio educativo a causa de los recursos SEP en términos de la proporción de contratados con cargo a dicha subvención. En efecto, un 34,4% de los trabajadores sociales que han hecho ingreso al sistema cuenta con un contrato SEP en alguna de sus modalidades¹, mientras que un 13,4% lo hace por medio de los fondos PIE, los que, dada su naturaleza, se desenvuelven en espacios de protección e inclusión de niños con diversidad funcional o necesidades educativas especiales y tienden a estar tradicionalmente más asociados a requerimientos de competencias profesionales del ámbito de la Psicología y la Psicopedagogía.

Estas cifras, si bien son alentadoras por cuanto contribuyen a suplir los nuevos requerimientos de dotación de personal, deben ser interpretadas con relativa cautela atendiendo a la evidente predominancia al interior del estamento profesional de trabajadores a tiempo parcial, vale decir con convenios de jornada laboral cercanos a dos tercios de la jornada ordinaria de 45 horas semanales.

De acuerdo a la tabla 1, los trabajadores sociales escolares trabajan 33 horas semanales en promedio, jornada de trabajo que, si bien es mayor a la observada en profesionales del área de la salud, sector que incipientemente ha adquirido presencia en el medio educativo dada la relevante importancia asignada al bienestar físico y la inclusión escolar por parte de la política pública en Chile, aún tiende a ser baja en comparación con los demás estamentos de los asistentes de la educación. El grupo de no profesionales integrado por auxiliares y paradocentes constata jornadas laborales de 40 horas promedio.

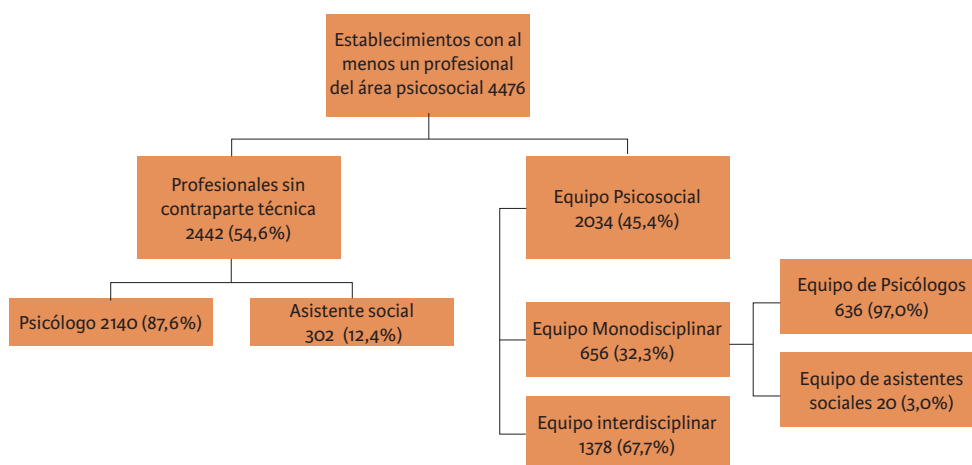
En síntesis, se identifica la presencia de nuevos actores que convergen en el escenario escolar chileno, siendo creciente la importancia de aquellos que ejercen la calidad de profesionales asistentes de la educación. El monto adicional que aportan la SEP y los PIE a la subvención basal ha sido un vector clave para fortalecer los servicios de asistencia técnica y dar proyección a estos equipos de trabajo. Estas fuentes de financiamiento extraordinario, no obstante los matices, son responsables de más de un tercio del contingente profesional contratado. A modo de ejemplo, el 47,8% de los trabajadores sociales y el 42,8% de los psicólogos operan al alero de estos recursos, escenario que es expresión de un cambio de enfoque hacia uno más transversal que tiende a abordar de manera integral las necesidades diversas del estudiantado

1. Para establecimientos municipalizados, los contratos establecidos son: Titular SEP, Contratado SEP, Honorarios SEP y Reemplazante SEP. Para establecimientos particulares subvencionados, se adicionan las categorías: Contrato Indefinido SEP y Contrato Plazo Fijo SEP.

que, de manera directa o indirecta, puede llegar a constituir barreras no académicas al aprendizaje cognitivo y conductual (Saracostti, 2013).

Profesionalización de servicios psicosociales al interior de establecimientos educacionales en Chile

Flujograma 1. Presencia de Profesionales del Área Psicosocial al interior del sistema educativo



Fuente: MINEDUC, 2015. Elaboración propia.

Si bien en Chile es posible constatar un aumento significativo en la dotación de profesionales asistentes de la educación, solo en 4.476 establecimientos educativos se registra la presencia de al menos un profesional del área psicosocial, esto es un psicólogo o un trabajador social. Esta información explicaría el hecho de que tan solo la mitad de los proyectos educativos institucionales direccionan programas relacionados con el bienestar psicosocial de los alumnos (MINEDUC, 2012b). De este modo, la preocupación por este ámbito de desempeño, complementario a la labor docente, continúa siendo una tarea pendiente que involucra la focalización de mayores recursos, así como una relevación de la importancia por parte del gestor público institucional en la visibilización de la necesidad de intervención psicosocial, especialmente en espacios educativos complejos y de convivencia deteriorada. Por otra parte, considerando que en el país ya opera un sistema integral de protección a la infancia temprana, implementar un esquema profesional de atención psicosocial en los establecimientos de enseñanza básica y media contribuirá a dar continuidad a estos programas, de forma que los avances de la etapa preescolar no se diluyan con la inserción de los niños a la escuela (Saracostti, 2013).

La gestión administrativa tradicional ha tendido a concebir como su principal y exclusiva responsabilidad el aprendizaje, centralizando la intervención profesional no docente en un quehacer de tipo psicoclínico de carácter individual que en contextos más complejos tiende a la derivación. Los sostenedores de establecimientos educativos optan por contratar a un psicólogo y solo con posterioridad a un trabajador social. En efecto, cuando se constata la presencia de un profesional del quehacer psicosocial sin el acompañamiento de otro que actúe como contraparte técnica en el establecimiento, en un 87,6% de los casos tal profesional será un psicólogo. Esta preferencia del mercado del trabajo puede explicarse, en primer lugar, por la mayor autonomía, especialización y producción teórica desarrollada por la Psicología Educacional versus el Trabajo Social Escolar en Chile, situación que se expresa nítidamente en los diseños curriculares impartidos en los programas de pregrado y que impacta en la pertinencia del profesional para desenvolverse en el entorno educacional. En segundo lugar, se explica por el mayor estatus que evidencia la Psicología por sobre el Trabajo Social, razón por cual, frente a la disponibilidad de recursos escasos, el sostenedor educacional se inclinará por la contratación de servicios de profesionales de la psicología bajo el supuesto de que es una disciplina más adecuada para lidiar con problemáticas asociadas al aprendizaje. No obstante, este sesgo profesional recibe la influencia de las características de la demanda, por lo que su hegemonía será menos relevante en colegios que atienden a sectores vulnerables, espacios en que el trabajador social se constituye como un actor más significativo.

A diferencia del Trabajo Social Escolar, la Psicología Educacional, como rama profesional y disciplinaria, tuvo su origen en movimientos y discusiones intelectuales de larga data. Esto ha posibilitado una documentación teórica universal lo suficientemente fundada y avalada por evidencias científicas provenientes de diversos enfoques epistemológicos y metodológicos, tradición que a lo largo de su devenir histórico le ha validado gran reconocimiento y legitimidad, de forma que el rol del psicólogo en los establecimientos educativos ha quedado relativamente preestablecido y en cierto modo no cuestionado con anterioridad a su inserción laboral de facto. Por su parte, el Trabajo Social Escolar no constituye una sub-disciplina consolidada, especialmente en Chile, aun cuando en el campo laboral se observe una demanda creciente por contratar a profesionales de esta disciplina al interior de instituciones educativas. Su gestación a nivel mundial está motivada no tanto por el desarrollo teórico, sino por factores contextuales de alta variabilidad entre y al interior de las naciones. Mientras que en EEUU, por ejemplo, el Trabajo Social Escolar ha estado asociado principalmente a la inserción educativa de los hijos de inmigrantes y al cumplimiento de la asistencia escolar, en Chile ha predominado una vinculación con la vul-

nerabilidad socioeconómica y la mejora de la convivencia escolar. Si bien esta variabilidad sintoniza con la naturaleza del Trabajo Social en tanto puede ser definido como una profesión funcional a las políticas públicas y, en consecuencia, dependiente de las prioridades que el Estado determina, ha implicado un rezago en la socialización de conocimientos académicos debido a que estos, en el mejor de los casos, son solo parcialmente transferibles de un contexto a otro.

En razón de lo expuesto, el incremento de trabajadores sociales en las instituciones escolares, en especial en entidades socioeducativas complejas, debiese ir acompañado de una mayor proyección de programas de especialización en educación, más investigaciones teóricas y aplicadas que justifiquen la intervención profesional y las prácticas socioeducativas en el contexto escolar, así como también del rediseño y flexibilización los planes y programas curriculares en la formación de pregrado. Estas medidas podrían aumentar la legitimidad y autonomía disciplinar del Trabajo Social Escolar, haciendo de esta una profesión más idónea para la intervención socioeducativa. De esta manera, situando el foco en experiencias internacionales, resultan ejemplares las iniciativas de algunos estados de Norteamérica en cuanto a la dotación de un mayor prestigio para el Trabajo Social Escolar. Entre ellas, destaca la exigencia a los trabajadores sociales y profesionales de la educación que ingresan al sistema de contar con una certificación de maestría en educación, un mínimo de años de experiencia y/o la aprobación de un examen nacional de conocimientos (Altshuler y Reid, 2009). El aumento de exigencias para el reclutamiento de profesionales a desempeñarse en el contexto escolar no solo propiciaría un mayor impacto en la integralidad de la calidad educativa por medio de un desempeño más eficiente, sino que además ejercería presión sobre las mismas instituciones de educación superior para actualizar sus planes de estudio y desarrollar programas de perfeccionamiento continuo en esta línea.

Si bien desde el plano académico en Trabajo Social la vinculación con lo educativo es más esquiva, no por ello ha de considerarse inexistente. La Intervención Socioeducativa como asignatura presente en las mallas de Trabajo Social constituye la expresión más clara del interés de esta disciplina por el mundo educativo. Esta formación curricular está nutrida por múltiples enfoques de la pedagogía social, así como por la filosofía crítica de Paulo Freire, lo cual supone un acercamiento al ideal de educación concientizadora mediante intervenciones habitualmente no formales. En este sentido, la agudeza crítica del trabajador social se constituye como una competencia catalizadora hacia el cambio.

La posibilidad de contar con más de un profesional del ámbito de desempeño psicosocial propicia la conformación de equipos de trabajo caracterizados por

la triangulación de los observadores y el acercamiento colaborativo hacia los fenómenos socioeducativos, evento que además hace posible la supervisión mutua al servir el uno al otro como contraparte técnica. Estos equipos pueden estar conformados por profesionales de la misma disciplina (32,3%) o bien por un *team* interdisciplinario (67,7%). En Chile, en la medida que psicólogos y trabajadores sociales han conquistado incipientemente parte del quehacer educacional, se ha hecho común observar al interior de los establecimientos educativos, principalmente en los municipales, una nueva expresión del trabajo interdisciplinario rotulado como *duplas psicosociales escolares*, esto es una forma habitual del trabajo donde trabajadores sociales y psicólogos conjugan sus saberes y experiencia en pos de un objetivo de intervención común (Castillo y Rodríguez, 2016). La cohabitación profesional se instala como un escenario cada vez más habitual, en especial para los trabajadores sociales escolares, dado que en el 84,7% de los casos estos profesionales se desempeñan en compañía de un psicólogo. Esta situación reafirma la idea instalada por Kane en 1980 de que los trabajadores sociales han sido parte de equipos de trabajo más que cualquier otro profesional. En un contexto espacial distinto al chileno, Altshuler y Reid (2009) afirman que a menudo los trabajadores sociales han tenido que legitimar su presencia en espacios laborales liderados por otras profesiones, por lo que se encontrarían más vulnerables a ser subestimados por el personal y comparados con el rol de los psicólogos y orientadores, especialmente en el campo laboral educativo. En consecuencia, los sostenedores educacionales, al momento de requerir servicios profesionales, primeramente contratan a un psicólogo y con posterioridad a un trabajador social. No obstante este sesgo, la inserción de estas duplas podría ser vital para afrontar los lastres sociales y barreras no académicas que impiden un accionar pedagógico efectivo, principalmente en contextos de alta vulnerabilidad en que los esfuerzos para suscitar cambios sobre los estudiantes deben ser aún mayores. Si bien el Estado reconoce explícitamente por medio de la ley SEP la dificultosa tarea que afrontan los establecimientos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando las condiciones de educabilidad son adversas, aún no se ha logrado instalar una lógica sistémica que integre el trabajo con las familias y la comunidad como recursos de apoyo, fenómeno frente al cual el trabajador social se puede constituir como un actor de relevancia.

A pesar de que desde la perspectiva de los sostenedores educativos existe una preferencia por la conformación de equipos interdisciplinarios, los profesionales que interactúan en duplas psicosociales escolares evidencian dificultades en la delimitación de su rol profesional, haciendo más difusa la responsabilización de cada actor por los resultados. Por otra parte, si bien las tendencias formativas en el ámbito de las ciencias sociales han motivado un espacio profesional mancomunado con límites cada vez más

difusos (Castillo y Rodríguez, 2016), es necesario reconocer las orientaciones y el valor agregado que las distintas disciplinas imprimen a sus labores. En este sentido, tanto el psicólogo como el trabajador social abordarían la multidimensionalidad propia de la realidad social y educativa, pero diferenciados en la intencionalidad, la perspectiva específica de la intervención y la priorización de los elementos para intervenir (Díaz, 2006). En el caso del Trabajo Social, el acento estaría puesto en la valorización de la familia y la comunidad como recursos de apoyo para el alumnado, actividad que además es sostenida por la sustantiva evidencia que justifica las intervenciones basadas en la familia como forma efectiva para mejorar el aprendizaje y promover el logro de los estudiantes (Dimmitt, Carey y Hatch, 2007). Según Aylwin y Solar (2011), cualquier mecanismo que persiga un mejoramiento en la calidad de la educación verá comprometida su efectividad si carece de una articulación con la familia, célula elemental del sistema social que requiere ser sistemáticamente apoyada para responder adecuadamente a sus propias tareas de desarrollo y a las funciones que la sociedad le asigna. Por otra parte, es competencia idónea del trabajador social la implementación de redes de apoyo y alianzas con proveedores de servicios locales. En este sentido, los trabajadores sociales se convierten en un recurso de intervención y gestión que facilita, enriquece y aumenta los medios por los cuales los alumnos y sus familias resuelven las problemáticas que afectan su existencia social (D'Agostino, 2013).

Distribución de trabajadores sociales escolares según características de los establecimientos

Si bien la relevancia del rol del trabajador social escolar y su contribución al mejoramiento de la calidad e integralidad de la educación incide en el aumento de la dotación profesional, su presencia sigue siendo una arista insuficiente para la construcción de un sistema educativo más justo. Tomar el rol de agente de cambio exige dar cobertura a las necesidades diversas de la comunidad escolar con las garantías de calidad en el servicio y tiempos que permitan dar continuidad y monitoreo a las intervenciones ejecutadas. Una estrategia para determinar si efectivamente estos profesionales están en condiciones de lograr cambios significativos al interior de los establecimientos educativos es considerar el ratio de estudiantes por trabajador social, ello bajo el supuesto de que entre más estrecha sea esta relación, mayor será la capacidad del profesional para incidir sobre las problemáticas de la población diana. En otras palabras, manteniendo la población objetivo constante, cuando se dispone de una mayor dotación de capital humano especializado se pueden concatenar sus esfuerzos en una intervención más

integral, de manera que no solo se determinan estrategias universales de carácter promocional o de grupos de riesgo focalizados, sino que se avanza hacia niveles de atención individual y familiar especializados.

En países como EE.UU. en que las intervenciones sociales en los establecimientos educativos llevan una larga trayectoria temporal y el Trabajo Social Escolar está consolidado como especialización disciplinar, las políticas educativas y organismos colegiados han proporcionado distintas recomendaciones respecto del ratio estudiantes/trabajador social (Est/ASE). Así, por ejemplo la Ley de Educación Primaria y Secundaria (ESEA), también conocida como *No Child Left Behind* (NCLB), sugiere un ratio de 800 alumnos por trabajador social. La Asociación de Trabajo Social Escolar de América (SSWAA), por su parte, recomienda una proporción de 400 a 1, cifra que se alcanza en muy pocas escuelas. Con todo, estos estándares exceden por mucho a la realidad chilena, donde existen 1.815 estudiantes por trabajador social escolar. Además, este dato tiende a sobrestimar la participación de este grupo profesional, en virtud de que las jornadas de trabajo de estos profesionales solo alcanzan en promedio las 33 horas semanales. Luego, al ajustar este parámetro a jornada completa equivalente, el ratio Est/ASE se eleva a 2.396.

Tabla 2. Estudiantes por Trabajador Social Escolar (Est/ASE) según características estructurales del establecimiento

	Matrícula	N° ASE	Ratio Est/ASE	Ratio Est/ASE ajustado
Área:				
- Urbana	3170081	1688	1878	2426
- Rural	263120	204	1290	2105
Dependencia:				
- Municipal	1281811	1369	936	1229
- Part. subv.	1974144	518	3811	5114
- Part. pagada	177246	5	35449	44312
GSE*:				
- Bajo	399431	424	942	1280
- Medio Bajo	1068649	866	1234	1590
- Medio	986764	374	2857	3368
- Medio Alto	467481	61	7664	9540
- Alto	186624	6	31104	37325
Total sistema	3433201	1892	1815	2396

Fuente: MINEDUC, 2014 y 2015. Elaboración propia.

*Nota: los datos representan una submuestra de los establecimientos estudiados debido a que no se dispone de información para esta variable en las unidades de educación parvularia y educación especial.

En términos desagregados, el ratio Est/ASE ajustado tiende a ser más bajo en los subsistemas rurales, municipales y de menores condiciones socioeconómicas, donde claramente se concentran los estudiantes más vulnerables del país. Este resulta un atributo positivo por cuanto, desde un enfoque basado en la equidad horizontal, la inserción diferenciada del trabajador social contribuiría a compensar la desigual distribución de las oportunidades a las que acceden los estudiantes.

Sistemáticamente, el sector rural en Chile ha evidenciado resultados educativos más bajos que su contraparte urbana. Los estudiantes rurales deben afrontar las vicisitudes de un entorno que provee menores oportunidades dada las altas tasas de pobreza y analfabetismo, servicios básicos insuficientes o inexistentes y el aislamiento territorial de las familias. Estas características justifican la inclusión del trabajador social escolar, situación que en los hechos se expresa en un ratio Est/ASE ajustado de 2105 a 1. A fin de descartar conclusiones espurias, vale advertir que esta mayor participación no es consecuencia, necesariamente, de una focalización explícitamente ideada, sino expresión del casi exclusivo dominio de la educación pública municipal al interior de este sector. En efecto, los sostenedores de establecimientos subvencionados no extienden la cobertura más allá de los espacios que garanticen un alto retorno a la inversión realizada, sostenibilidad económica comprometida en la apertura de establecimientos rurales de baja matrícula. Es esta prevalencia del sector público municipal en la oferta educativa la que explicaría la mayor contratación de trabajadores sociales.

Atendiendo a la dependencia administrativa de los establecimientos, el sistema público municipal de enseñanza tiende a concentrar a más del doble de los trabajadores sociales escolares del resto del sistema, ello a pesar de retener solo al 40% de la matrícula total. Esto se traduce en una relación Est/ASE que, aun siendo alta, es significativamente más estrecha en relación con las demás dependencias administrativas. La mayor demanda de estos profesionales está vinculada a las características socioeconómicas que se correlacionan con los establecimientos públicos y a la idoneidad del ejercicio profesional en campos de vulnerabilidad. Vale considerar que estos establecimientos se acogen a la ley SEP y, tal como se ha mostrado en este artículo, esta constituye la principal fuente de financiamiento de la asistencia social de carácter profesional. En contraposición, la participación de trabajadores sociales en establecimientos particulares y en el segmento de más altos ingresos es marginal. Para Aylwin y Solar (2011) la contratación de trabajadores sociales en establecimientos de estrato alto ha estado motivada por la demanda de servicios de becas pensadas explícitamente para situaciones de crisis económica en las familias. Por su parte, García-Longoria (2002) argumenta que intervenciones de mediación escolar son extensibles

a todo el sistema educativo dado que las fuentes de conflicto no se explican exclusivamente por el origen social del alumnado. La demanda intermedia de trabajadores sociales se encuentra en los establecimientos particulares subvencionados, donde se constata un ratio Est/ASE ajustado de 5.114, cifra que podría alterarse rápidamente en el futuro en razón de los nuevos lineamientos de política educativa que se instalan en Chile, particularmente el fin al lucro, el copago y la selección.

De acuerdo al GSE, es clara la tendencia a disminuir linealmente conforme se atienden los segmentos de menores ingresos, situación que se condice con los esfuerzos de política pública cristalizados en bonificaciones adicionales a la subvención basal vía recursos SEP y PIE. Estos montos son los vectores que más han facilitado la inserción de trabajadores sociales en los establecimientos educativos, razón por cual, al estar dirigidos a la población de mayor vulnerabilidad, garantizan una correcta focalización de la asistencia social. Esta inserción, si bien privilegia la focalización de los grupos más expuestos a factores de riesgo, es insuficiente en todos los niveles analizados dada la sobrepoblación cubierta por trabajador social. En razón de lo expuesto, se debe asumir que el incremento de trabajadores sociales en el sistema educativo constituye solo un avance parcial que requiere un mayor grado de profesionalización, tanto en términos cuantitativos, asociados a una disminución general del ratio estudiantes/trabajador social, como en términos cualitativos, vinculados a una mayor pertinencia de la acción social y especialización académica al plano escolar.

CONCLUSIONES

En Chile, la desigualdad de oportunidades para el aprendizaje, en perjuicio de los alumnos más desaventajados socioeconómicamente, es una verdad estadística irrefutable en torno a la cual existe un sinnúmero de investigaciones. Las consecuencias que involucra tal segmentación se traducen en altos costes sociales para el país, escasa movilidad vertical para la superación intergeneracional de la pobreza y pérdida de cohesión social.

Conscientes de la magnitud de esta problemática, los gobiernos han canalizado esfuerzos de política pública concatenados en diversos programas remediales del sistema de financiamiento, tales como la ley de Subvención Escolar Preferencial y los Programas de Integración Escolar. A partir de ello, la inyección de mayores recursos para hacer efectiva la igualdad de oportunidades educativas ha permeado el sistema escolar a la influencia de nuevos actores profesionales que, si bien no se hacen cargo del componente estrictamente pedagógico, contribuyen con atenciones holísticas para atenuar las barreras ambientales que entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de los profesionales más representados al interior de los establecimientos de enseñanza básica y media, se encuentran los psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales. En general, estos profesionales asistentes de la educación tienen por eje central de acción enfrentar las condiciones de educabilidad que predisponen negativamente el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, ello a fin de dar garantía explícita del derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades, entendiéndolo no solo en su dimensión formativa, sino más bien como una herramienta posibilitadora de las potencialidades del individuo a través de la interacción constante del conocimiento, la praxis, la ética y la convivencia social. Cada profesional, desde su propio campo de especialización, contribuye a lograr que la educación se convierta en un espacio de protección, inclusión y desarrollo social, afectivo y cognitivo.

Desde la perspectiva de los sostenedores de los establecimientos, existe una clara tendencia a privilegiar la inserción de psicólogos al campo educativo por sobre la de trabajadores sociales. Sin embargo, también se constata una valoración positiva de la interdisciplinariedad en los equipos psicosociales de forma que se hace cada vez más habitual observar trabajadores sociales escolares que actúan como contraparte técnica de los psicólogos, en especial en contextos socioeducativos complejos caracterizados por su vulnerabilidad, dificultad para instalar competencias educativas y convivencia deteriorada.

Si bien el trabajador social ha adquirido mayor importancia en el espacio educacional, su presencia en términos de cobertura sigue siendo deficitaria. Reducir el ratio entre estudiantes y trabajadores sociales hará más eficiente su desempeño, facilitando la intervención temprana y aquella centrada en los recursos familiares y comunitarios del estudiantado, sobre todo en quienes están expuestos a factores de riesgo ambiental que inciden determinantemente sobre las probabilidades de éxito académico, así como en el desarrollo de conductas prosociales.

En definitiva, el costo social de la segmentación estructural del sistema educativo y, por otra parte, la inexistencia de políticas que fortalezcan a la familia chilena, obligan a que los establecimientos de mayor vulnerabilidad asuman responsabilidades que se adicionan a las exigencias que plantea el modelo pedagógico ortodoxo, de modo que la inserción de cada vez más trabajadores sociales y psicólogos al interior del sistema pasa a ser, más que un servicio auxiliar, una condición necesaria para el fortalecimiento de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTSHULER, S. y REID, J. (2009). School Social Work: Increasing the Legitimacy of the Profession. *Children & Schools*, pp. 207-218.
- ARANCIBIA, V., STRASSER, K. y HERRERA, P. (2011). *Manual de psicología educacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- ARAYA, E. (2007). *Asistentes de la educación en la reforma educativa*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- AYLWIN, N. y SOLAR, M. O. (2011). *Trabajo social familiar*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- BELLEI, C., VALENZUELA, J. P., VANNI, X. y CONTRERAS, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- CASTILLO, V. y RODRÍGUEZ, C. (2016). Los problemas del stock en campos profesionales difusos: oferta educativa en Trabajo Social. *Estudios pedagógicos*, 42(1), pp. 37-52.
- COHEN, E. y FRANCO, R. (2005). *Gestión social: cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- D'AGOSTINO, C. (2013). Collaboration as an Essential School Social Work Skill. *Children & Schools*, 35(4), pp. 248-251.
- DÍAZ, J. C. (2006). Naturaleza y especificidad del Trabajo Social: un desafío pendiente de resolver. Reflexiones para el debate. *Revista Katálisis*, 9(2), pp. 217-226.
- DIMMITT, C., CAREY, J. y HATCH, T. (2007). *Evidence-based school counseling: Making a difference with data-driven practices*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fundación para la Superación de la Pobreza (2010). *Umbrales para Chile: hacia una futura política social*. Santiago: Salviat.
- GARCÍA-LONGORIA, M. P. (2002). La mediación escolar, una forma de enfocar la violencia en las escuelas. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, (10), pp. 319-327.
- GENTILI, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, 29, pp. 56-65.
- KANE, R. A. (1980). Multidisciplinary teamwork in the United States: Trends,

issues and implications for the social worker. *Teamwork in the personal and social services and health care*, Capítulo 9, pp. 1-8.

- MINEDUC (2012a). *Orientaciones técnicas para PIE*. Santiago de Chile: Unidad de Educación Especial, División de Educación General.
- MINEDUC (2012b). *Análisis de proyectos educativos de los establecimientos educacionales chilenos*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2013). *Modelo de calidad de la gestión escolar*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Molina, H., Cordero, M. y Silva, V. (2008). De la sobrevida al desarrollo integral de la infancia: pasos en el desarrollo del sistema de protección integral a la infancia. *Revista Chilena Pediatría*, 79 Supl (1): pp. 11-17.
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*, Paris.
- ROSAS, R. y SANTA CRUZ, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré que CI tienes: radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- SARACOSTTI, M. (2013). *Familia-escuela-comunidad I: una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMO EDUCACIÓN SOCIOCULTURAL

ARTISTIC PRACTICES SUCH AS SOCIOCULTURAL EDUCATION

Autor

RICARDO ARANCIBIA CUZMAR*

RICARDO ARANCIBIA CUZMAR*

Trabajador Social, Universidad Católica de Chile. Mg. Psicología Comunitaria, Universidad de Chile. Diplomado en Políticas Indígenas y Autodeterminación, Universidad Alberto Hurtado. Diplomado en Salud y Pueblos Indígenas, Universidad de Santiago de Chile. Perito Social de la Defensoría Penal Pública RM. Docente Escuela de Trabajo Social, UTEM. Encargado de Programa Pueblos Originarios, Municipalidad de Recoleta.

*Artículo recibido en abril 2016 /
Aprobado en septiembre 2016*

INTRODUCCIÓN

Actualmente en Chile el modelo de desarrollo político económico de carácter neoliberal ha contribuido a mantener equilibrios macroeconómicos a costa de una sostenida desigualdad sociocultural. El Estado subsidiario deja en manos del mercado la mayoría de los derechos ciudadanos, lo cual sustenta el descontento social. No obstante, desde la ciudadanía han surgido distintas formas de expresión cultural que acompañan la reivindicación de derechos, siendo el arte un amplificador de sentido.

El arte ha acompañado a la humanidad desde que el mundo es mundo. Sus expresiones han contribuido a los desarrollos históricos de todos los pueblos y por ello siempre es un indicador de la época en que se vive. En este trabajo, centramos la mirada y el cuerpo en las prácticas artísticas, no solo por su sentido estético, sino por su dirección social y potencial de cambio.

Si vemos el arte como un vector de transformación social, podemos repensarlo también como herramientas de educación sociocultural, o bien intervención política y psicosocial desde el Trabajo Social y las ciencias sociales. Por ello, en este trabajo se releva el arte como un fin y un medio de intervención, intentando iluminar se expresión desde la educación sociocultural.

Por lo anterior, se comparten dos experiencias sociales, colectivas, en las que el arte genera un espacio de cambio, aprendizaje común, educación social y cultural. La primera deriva del colectivo muralista *La garrapata*, el que, a través de la pintura mural, realiza talleres educativos con contenido identitario. La segunda refiere el uso del *epew* (*cuento* en mapudungun) para educar sobre historia, cosmovisión, música y danza mapuche en distintos espacios colectivos de la comuna de Recoleta.

En ambos casos se ejerce un proceso de intervención centrado en la educación sociocultural, valorando y resignificando elementos propios de las diversas identidades culturales presentes en los territorios.

ARTE Y CONTEXTO

Las expresiones artísticas, dentro de un contexto democrático, se encuentran resguardadas por derecho, ya que forman parte de la libertad de expresión, derecho civil básico de las sociedades occidentales (Marshall, 1949). No obstante, en Chile existen claros ejemplos de baja disposición política e institucional para hacer efectivo este derecho. Muestra de ello son la criminalización de diversas expresiones reivindicativas de derechos, como la de pueblos originarios, estudiantes, pobladores, grupos *ocupas*,

ambientalistas, entre otros.

Actualmente en Chile existe un modelo de desarrollo económico y político de corte neoliberal, instaurado en plena dictadura militar (1973-1989), mediante una gran reestructuración en todos los ámbitos de la sociedad. El Estado se vuelve subsidiario y la política social se centra en la focalización. El denominado proceso de ajuste estructural, en forma interna, causó un deterioro considerable en la población, acrecentando rápidamente las desigualdades sociales hasta el día de hoy. Por su parte, la ciudadanía debe hacerse cargo por medio del consumo de la provisión de bienes y servicios catalogados por derecho. “La sociedad civil está a cargo de las responsabilidades sociales que ahora evade el Estado neoliberal en proceso de reducción” (Álvarez, Dagnino y Escobar, 1988, p. 17). No obstante, los procesos de modernización y descentralización del Estado conforman una nueva plataforma de gobernabilidad, lo cual permite controlar a la población por medio de las reformas políticas y judiciales, y el uso legítimo de la fuerza. Por lo mismo, no es casual que Chile sea el país con más presos en proporción a su población en Latinoamérica¹, presentando un aumento en 50% de reclusos desde el 2004 a la fecha según Human Rights Watch². Lo anterior da cuenta de la superficialidad del Estado “democrático” y su relación con el proceso de globalización económica, el cual puede ser entendido como “la unificación general de los estímulos económicos y diversidad local de las respuestas político-sociales. En este punto clave se componen unificación y fragmentación” (Lewkowicz, 2004, p.44). A nivel cultural, el Estado despliega diversos dispositivos de homogenización hegemónica y la multiplicación diseminada de espacios de resistencia cultural

De alguna manera, es en este escenario en que se sitúan diversas prácticas artísticas, las cuales expresan y representan con su creación diversos procesos, situaciones y relaciones que dan cuenta de diversas realidades sociales. En este trabajo se discutirá en especial sobre las prácticas artísticas que presentan un sentido social y comunitario, que reflexionan desde sus posiciones y se vinculan solidariamente en y desde contextos de exclusión sociocultural y pobreza.

1. Para más información, ver: <http://radio.uchile.cl/noticias/54559/>

2. Para más información, ver: <http://www.hrw.org/es/world-report-2010/chile-o>

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMO EXPRESIÓN CIUDADANA

La relación entre prácticas artísticas y expresiones ciudadanas puede reflejarse en diversas formas de acción artística, como intervenciones teatrales, musicales, graffitis, murales, performance y actos poéticos, entre muchas otras, siendo estas expresiones un medio y un fin cultural, político y ciudadano en el sentido de dar a conocer en forma no convencional una situación social determinada. Todos los movimientos sociales han presentado un movimiento cultural y artístico, los cuales han llevado a cabo procesos de subjetivación en la población, permitiendo la articulación y las condiciones de posibilidad de un cambio social.

Con la instauración de los gobiernos en postdictadura (1990-2016), la promesa democrática de mayor participación y espacios ciudadanos se percibe lejana debido al aumento de la desigualdad social y la disconformidad con los canales de participación formal y representación política (Fernández, 2005). Las propuestas de los distintos gobiernos en materia de participación (Ley 20.500 del 2011 que reformula la misma estructura jerárquica de representación de la ley de juntas de vecinos 19.418 de 1997, o bien el reciente llamado a participar del proceso consultivo para cambiar la carta constitucional) homogenizan las organizaciones formales del país y hacen consultivo su carácter frente a decisiones de interés público. En paralelo, se destapan grandes redes de corrupción que involucran a la mayoría de los partidos políticos con el sector empresarial. Por ello, existe una gran desafección política en cuanto a la participación formal, lo que no implica ausencia de participación efectiva, pues distintos movimientos de reivindicación, como el movimiento estudiantil, el movimiento mapuche, movimientos regionales contra distintos megaproyectos o el movimiento contra las AFP, son ejemplos del desborde ciudadano y la baja intensidad democrática del Estado, el cual hace frente a estas demandas con represión y criminalización de los conflictos y por el otro con la institucionalización y burocratización de las demandas emergentes.

Desde un plano urbano y público, la sensación de falta de espacios de diálogo, y/o encuentro social, se podrían explicar por la dinámica de segregación socio urbana que da cuenta de la división estamental de la sociedad chilena (Bengoa, Márquez y Aravena, 1999). Si a lo anterior agregamos efectos de la urbanización acelerada, propia de las metrópolis, es posible identificar sentimientos ciudadanos de añoranza porque “los espacios públicos de relación social, espacios intermedios y de transición (plaza, calle, paseos, avenidas, parques...) han sido disueltos y sustituidos por lugares homogéneos y estandarizados, deshumanizados (los *no-lugares* de Marc Augé, definidos por

la no-identidad y la no-relación), lugares de ocio de masas o de consumo” (Aguilera, 2004, p. 37). De este modo, cómo no apelar a la práctica artística, a la intervención de no-lugares, a la construcción de espacios comunes, a la apertura y resignificación de lugares mediante la educación sociocultural.

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMO EDUCACIÓN SOCIOCULTURAL

Desde otro punto de vista, las prácticas artísticas en sí mismas suponen un proceso de creación, despliegue y reacción, lo cual en forma análoga supone una idea, una elaboración y una implementación similar a las de un proceso de intervención o educación. El arte, en este sentido, es potencial de transformación social comunitaria, pues tiene la capacidad de transformar sentidos y generar subjetivaciones.

Si bien podemos entender las prácticas artísticas como herramientas de educación sociocultural, cabe mencionar que desde la institucionalidad oficial siempre hay una mediación que afecta estos procesos, al igual que toda intervención social. En ese sentido concordamos con que “la intervención social de tipo socio-política y *cultural* es realizada por el Estado y por las ONG. Y estas últimas se posicionan a partir de las políticas gubernamentales y del modelo de desarrollo” (Corvalan, 1996, p. 10).

Por otro lado, a diferencia del piso institucional oficial existen otras formas organizativas que realizan intervención social y educación sociocultural, y es en estos espacios donde existen y surgen expresiones artísticas auténticas que permiten dar cuenta de lo que el Estado calla y no mira. En este sentido, alinearse con las nociones de descolonización sirve de referente para las expresiones artísticas que buscan resignificar y generar procesos de subjetivación no discriminatorios, incorporando elementos propios de los pueblos originarios, como el respeto a todas las formas de vida.

Una forma de entender el arte como educación sociocultural es la noción del *arte transformador*, la cual integra diversos elementos teóricos y prácticos que involucran un esfuerzo por modificar una determinada situación, ya sea psicosocial y/o político-cultural. El aporte a la construcción de espacios democráticos mediante procesos participativos se sitúa como un tipo de intervención innovadora y de diverso alcance, ya que “el arte transformador tiene una particular potencialidad para generar espacios de participación a favor del debate democrático y por la construcción de la identidad cultural de diversos grupos, poblaciones y países, constituyendo un modo alternativo de influencia en el espacio público” (Roitter, 2009, p. 1).

De manera general, pero no menos importante, el sentido del arte como educación sociocultural presenta resguardos desde una perspectiva ético-política, la cual supone una posición situada que visualiza sus alcances y evita sobredimensionar la intervención como única forma de solución. Lograr que el arte no se asocie solo al *rescate* y *salvación*, sino fundamentalmente a las oportunidades que brinda para desarrollar actividades creativas y lúdicas, experiencias movilizadoras y educativas, es uno de los desafíos de toda iniciativa dirigida especialmente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Como lo destaca Kantor en Roitter (2009),

[...] propiciar el diálogo entre jóvenes y el mundo de la plástica, la música, la literatura, la fotografía, del teatro, del cine, de la danza, poner a disposición lo que existe [...] favorece oportunidades para la creatividad y la expresión, para abrir mundos, para utilizar diferentes lenguajes, para conocer un abanico de producciones culturales, para habilitar búsquedas y experiencias estéticas, diferentes formas de comunicarse y de expresar algo, para ampliar repertorios culturales” (Roitter, 2009, p. 3).

Si entendemos lo anterior bajo el lente de la participación sustantiva, siguiendo a Diego Palma (1998), podemos coincidir en que a través de la expresión artística se puede generar la capacidad de expresar una opinión o demandar un derecho y, a su vez, generar oportunidades de socialización de esta expresión de manera colectiva, ejerciéndose una relación de poder divergente que permite visibilizar lo que por otros medios se oculta.

Las cualidades del arte como educación sociocultural también han sido desarrolladas en el ámbito de la psicoterapia, cuyos avances han motivado la problematización del arte terapéutico y sus alcances. Como plantea Suess (2007), es posible concebir el arte como terapia y transformación social en atención a sus infinitas formas y expresiones, la música, la danza, el teatro, la pintura, el cine o cualquier figura creativa que permita transformar determinadas realidades como un juego de espacio y tiempo, que permita construir nuevos imaginarios colectivos que descolonicen el pensamiento hegemónico (Rodríguez, 2015).

EL MURALISMO COMO EDUCACIÓN SOCIOCULTURAL: COLECTIVO LA GARRAPATA

“Cárcel y represión al pobre... impunidad y protección al rico: fuego al sistema de desigualdad” (mural población Lo Hermida, Peñalolén, en alusión a los 82 presos muertos en incendio en cárcel de San Miguel).

El colectivo *La garrapata* se crea en 1986 motivado por las fuerzas sociales de resistencia al régimen militar en Chile. Como es de suponer, sus primeros trabajos se realizaron en forma clandestina y posteriormente, a comienzos de la década de los noventa, surgen como expresión ciudadana de arte y cultura. Su trabajo es de carácter autónomo y autogestionado, su postura ético-política apoya en forma solidaria a organizaciones de base, principalmente en poblaciones de Santiago. Por convicción no solidarizan con actividades gubernamentales, a menos que sea un trabajo pagado.

El número de sus integrantes ha variado en el tiempo. Actualmente lo componen cerca de quince personas. Sus murales se encuentran prácticamente en todo Santiago y las composiciones de sus expresiones por lo general son de ideación colectiva en conjunto con la comunidad. Sus mensajes se asocian a la reivindicación de derechos socioculturales y la denuncia de injusticias, destacando principalmente la causa mapuche.

La práctica artística del colectivo involucra varios elementos socioculturales destacables, pues dependiendo del lugar y sentido del mural se articulan las participaciones en la idea, diseño, trazado y pintura del mural. Siempre los motivos de los murales son conversados con la comunidad inmediata, asegurándose así la representatividad de la imagen y su cuidado.

Una experiencia específica fue llevada a cabo en la población Chacarillas de la comuna de Macul. En esa oportunidad un departamento de prevención de la municipalidad contrató a dos miembros fundadores del colectivo para realizar un taller de mural con los niños, niñas y jóvenes de esta población. Como contraparte, se contactó al centro de desarrollo social *Pasos firmes*, el cual realiza su labor con la población infanto-juvenil de esta población, siendo una organización con personalidad jurídica y sin fines de lucro, dirigida por los mismos vecinos.

La población Chacarilla, ex Corvi, es un conjunto habitacional formado en la década de los setenta y se caracteriza por presentar agudos problemas de vulneración sociocultural debido al tráfico y consumo de drogas. Un dato no menor es que la mayoría de sus pobladores son de origen mapuche.

Los talleres realizados por los integrantes del colectivo se enfocaron precisamente en la población infanto-juvenil y desarrollaron la siguiente metodología:

el primer día se realizó la introducción a los colores primarios, formándose un desorden generalizado en el cual se perdió un tarro de pintura. El segundo día se trabaja en torno a la identidad del mural mediante lluvia de ideas. Paralelamente algunos traficantes ocupan el tarro de pintura extraviado el día anterior, pintando en la esquina del pasaje La mafia. El tercer día se realiza el trazado y pintado del mural definitivo. En esta oportunidad llegaron todos los niños y niñas muy ansiosos. Sin embargo, ocurre un evento al comenzar: el día anterior unos traficantes habían pintado el lugar en que se dispondría el mural, por tanto era necesario intervenirlos para continuar con el proceso. Se desarrolla entonces una discusión entre un traficante y el presidente de la junta de vecinos, quien intermedió refiriendo que ese mural representaba también un beneficio para el hijo del mismo traficante. Esta intervención logró revertir la situación de manera que se pudo continuar con el proceso.



Finalmente, el proceso concluyó en forma satisfactoria con la celebración de los niños y niñas, sus padres, madres e incluso algunos traficantes que eran familiares. El mural representó el origen de la población, las chacras que en un principio hubo y la esperanza juvenil. De esta manera, la práctica del mural logró resignificar un espacio público y articular a distintos actores dentro de una comunidad considerada de alta vulnerabilidad sociocultural. Por medio del mural y su proceso de construcción se educó la memoria barrial en atención a la comunicación social y la importancia del trabajo colectivo.

EPEW, RELATOS MAPUCHE

Epew en mapudungun significa *cuento* o *historia*. Por medio de esta se transmite el conocimiento de los ancianos y ancianas a los niños y niñas. Por lo general se trata de cuentos sobre animales, seres míticos y sus vínculos, y siempre dejan enseñanzas.

En la actualidad esta manifestación ha sido tomada por grupos de jóvenes mapuche y no mapuche con el fin de transmitir elementos de la cultura mapuche. Si bien no existe consenso sobre una forma principal de desarrollar estos relatos, existen variadas formas de representarlos, siendo muchas veces catalogados en expresiones occidentales como el teatro, la danza y la música. Desde una visión mapuche se pueden congregiar varias prácticas en un *epew*, como el *ayecan* (música de entretenimiento), *purrún* (danza) y el empleo la lengua mapudungun.

En el programa *Pueblos originarios* de la Municipalidad de Recoleta, se emplea esta forma para realizar educación sociocultural. El *epew* o relato mapuche es una herramienta para enseñar historia, geografía, cosmovisión, mapudungun, música y danza, entre otros elementos. Todo esto con el fin de reconocer las prácticas mapuche y el respeto a la diversidad biocultural.

Desde el año 2013, en que se formó el programa *Pueblos originarios*, se realizan estas expresiones artísticas principalmente en colegios y jardines de la comuna, pues allí se requieren intervenciones relacionadas con pueblos originarios para el mes de junio, momento en que se celebra el solsticio de invierno o también llamado *año nuevo indígena*. *Wiñol tripantu* o vuelta del sol es el significado de este fenómeno biocósmico que afecta a todos los seres vivos, por ello el programa aprovecha esta instancia para educar socioculturalmente mediante un *epew*.

El *epew* del *choike* y el *wingkul* es un relato compartido. Se refiere al *choike*, ave ceremonial mapuche (ñandú), y al *wingkul*, cerro característico de la comuna de Recoleta, pues está rodeado de otros cerros.



A continuación se reproduce un fragmento del *epew*:

Se cuenta que antiguamente en este territorio, antes de que se le nombrara Santiago, habitaban los *pikunche* (gente mapuche del norte). Ellos buscaban al *choike* (ñandú), ave ceremonial que podía conectar el cielo con la tierra. Cuando llegaron los invasores, el choike se fue a los cerros y los *pikunche* fueron tras ellos. “Mari, mari”, saludaron a los *wingkul* (cerros). “Mari, mari”, les contestaron. Primero, el cerro Huelén habló: “Mi nombre es Huelén y desde aquí se miraban las estrellas. Luego llegaron los españoles, me sacaron los ojos y me pusieron *Santa Lucía* (la santa de los ciegos). Por esto el choike se fue a otro cerro... y así el San Cristobal, El Blanco, el Chena... Así se desarrolla la historia, mientras se toca *ayekahue* (tambor de entretenimiento), *piwilka* (soplador), *trutruka* (instrumento de viento) y *kaskawilla* (cascabeles). De esta manera, se enseña a saludar en mapudungun, a saludar a los cerros o cualquier ser vivo. Se invita y enseña a bailar *purrún* (danza) de manera colectiva y luego se hace *afafar* (gritos de energía), explicando que así conectamos el cielo y la tierra.

Con base en este relato se realiza educación sociocultural para descolonizar la historia oficial y dar valor a la cosmovisión mapuche mediante expresiones artísticas inclusivas. Muchas veces las profesoras quedan sorprendidas frente al relato y la danza, ya que reconocen que son elementos ignorados por la educación formal. Cada vez se desarrollan más intervenciones y el resultado siempre es positivo, incluso con jóvenes de enseñanza media, quienes suelen guardar cierta distancia en contextos cautivos, pero también participan en el desarrollo del *epew*.

Para el programa *Pueblos originarios* de Recoleta, el ejercicio del *epew* representa una didáctica sociocultural que permite abordar elementos simultáneos con una forma atractiva para cualquier usuario, público, educando o quien sea que presencie la práctica.

REFLEXIONES

Las experiencias de educación sociocultural demuestran distintos alcances para los participantes y las comunidades vinculadas. Queda manifiesto el despliegue de distintos procesos de aprendizaje compartido por medio del arte, los cuales abordan el respeto mutuo, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos, la memoria colectiva, el respeto a la diversidad biocultural, el manejo de emociones, la resignificación del espacio, la valoración identitaria, la pintura, la música y la danza, por mencionar algunos procesos, todos los que tienen una clara dirección descolonizadora, pues se reconoce el peso de las estructuras de dominación que aún perduran y se desarrolla educación sociocultural para potenciar la vida en colectividad.

La noción del arte transformador nos ayuda a utilizar conceptualmente esta herramienta a modo de ensamble interdisciplinario, pues la connotación y matices que puede adquirir la práctica artística transitan por los distintos saberes en los que se posiciona. El arte como lugar de encuentro nos invita a crear nuevas realidades, a resignificar y transformar los sentidos establecidos, a valorar los saberes que han sido descalificados, “esos saberes ingenuos, jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos” (Foucault, 1997, p. 21).

En las dos experiencias compartidas en este texto se destaca el sentido educativo no convencional, así como también el lugar desde donde emergen, que no es exclusivamente artístico. En ambos casos se desarrolla un proceso de intervención y subjetivación (Lewkowicz, 2004) a través del cual se pretende ir más allá de la subjetividad instituida, del sentido común establecido. Por su parte, el muralismo es un vehículo gráfico para resignificar identidades socioterritoriales, y desde la práctica del *epew* se visibilizan tradiciones mapuche que valoran la armonía con la naturaleza.

Ambas expresiones ejercitan imaginarios colectivos que apuntan a la descolonización de las relaciones humanas en espacios locales, entendiendo la educación como una forma de crear capacidades de participación sustantiva en que la expresión artística se convierte en oportunidad de visibilización y empoderamiento. De esta forma se amplifican las herramientas del trabajo psicosocial comunitario.

Por lo anterior, el aporte de las prácticas artísticas, en particular el muralismo y los relatos *epew*, se traduce en procesos colectivos de trabajo, los cuales producen cambios a nivel personal, comunitario y sociocultural. El arte como herramienta noble puede ser un tejido interdisciplinario cargado de sentidos socioculturales para mejorar las condiciones de vida existente, así las ciencias sociales y el Trabajo Social encuentran un campo de exploración fértil para su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA, F. (2004). *Arte, ciudadanía y espacio público*. Fundación César Manrique, ISSN 1139-7365.
- ÁLVAREZ, D. ESCOBAR, S. EVELINA A (1988). *Cultures of Politics, Politics of Cultures*. Oxford: Westview Press.
- BENGUA, J., MÁRQUEZ, F., ARAVENA, S. (1999). *La desigualdad. Testimonios de la sociedad chilena en la última década del siglo XX*. Santiago, Chile: Sur.
- CORVALÁN, J. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*. CIDE, documentos, (4).
- FERNÁNDEZ M. IGNACIA (2005) La desigualdad y los límites de la ciudadanía en Chile. Documentación social, ISSN 0417-8106, N° 139.
- FOUCAULT, M. (1997). *Defender la sociedad*. México Fondo de Cultura Económica.
- LEWKOWICZ, I. (2004). *Pensar sin Estado: la subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- MARSHAL, T. H. (1992). *Ciudadanía y clase social. Conferencias de Alfred Marshall (1949)*. Madrid: Alianza Editorial.
- ROITTER, M. M. (2007). Prácticas intelectuales académicas y extra-académicas sobre arte transformador: algunas certezas y ciertos dilemas. Argentina. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES)
- KANTOR, D. (2008). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Editorial del Estante.

Medios electrónicos

- PALMA, D. (1997). *La participación y la construcción de ciudadanía*. Santiago de Chile: Universidad ARCIS, Departamento de Investigación, p. 48. Recuperado de: <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma.rtf>
- ALMEIDA, P. et al. (2012). *Arte y comunidad, espacios de transformación*. Quito, Ecuador. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So717-69962012000200011
- RODRÍGUEZ, N. (2015). *Descolonización del pensamiento: el arte y la educación transformadora*. CIELAC, año 2, julio-diciembre, p. 35. Recuperado de: <http://portalderevistas.upoli.edu.ni/index.php/universidadp/article/view/328/272>

- SUESS, A. (2007). Arte, terapia y transformación social en la intersección entre postestructuralismo y teoría crítica. En *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol. 2. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110027A>

