



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y TECNOLOGÍAS DE LA
COMUNICACIÓN SOCIAL
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN CRÍTICA DEL
ADULTOCENTRISMO EN EL CAMPO FAMILIAR Y ESCOLAR DESDE EL
TRABAJO SOCIAL

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE
ASISTENTE SOCIAL Y AL GRADO DE LICENCIATURA EN TRABAJO
SOCIAL

AUTORES:
SILVA SILVA, JAVIERA PAZ
VÁSQUEZ LEÓN, BASTIÁN ALEJANDRO

PROFESORA GUÍA:
CERDA CARVAJAL, JULIA

SANTIAGO - CHILE

2021

Autorización para la Reproducción del Trabajo de Titulación

1. Identificación del trabajo de titulación

Nombre del(os) alumno(s): Bastián Alejandro Vásquez León/ Javiera Paz Silva
Silva

Título de tesis: Una primera aproximación crítica del adultocentrismo en el campo familiar y escolar desde el Trabajo Social

Escuela: Trabajo Social

Carrera o Programa: Trabajo Social

Título al que opta: Licenciado en Trabajo Social, Asistente Social

2. Autorización de la reproducción

Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de titulación, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor. En consideración a lo anterior, se autoriza su reproducción de forma (marque con una X):

<input type="checkbox"/>	Inmediata
<input type="checkbox"/>	A partir de la siguiente fecha

Fecha _____ Firma: Bastián Vásquez León Javiera Paz Silva

Esta autorización se otorga en el marco de la ley N°17.336 sobre Propiedad Intelectual, con carácter gratuito y no exclusivo para la Institución.

NOTA OBTENIDA: 6,9
(SEIS COMA NUEVE)



Firma y timbre de autoridad responsable

Dedicatoria

A nuestras familias, quienes, con su amor, esfuerzo, y apoyo incondicional nos han acompañado durante toda nuestra vida, incentivándonos a soñar con un futuro mejor. Sin ellos nada hubiese sido posible.

Agradecimientos

A nuestra profesora Julia Cerda, quien con su calidez y compromiso genuino nos ha estimulado a crecer cada día, y nos ha impulsado a comprender el Trabajo Social desde una nueva perspectiva.

Tabla de contenido	
1.INTRODUCCIÓN.....	9
2. CAPITULO 1: PROBLEMATIZACIÓN	12
2.1 Fundamentación	17
2.2 Justificación	19
2.3 Pregunta de investigación	21
2.4 Objetivos de investigación	21
2.4.1 Objetivo General:.....	22
2.4.2 Objetivos Específicos:	22
3. CAPITULO 2: MARCO METODOLÓGICO	23
3.1 Matriz epistémica del estudio	23
3.2 Tipo y nivel de investigación	23
3.3 Fuentes de información	25
3.4 Técnicas de investigación.....	25
3.5 Tipo de análisis	26
3.6 Preanálisis	27
3.7 Unidad de análisis.....	27
3.8 Establecimiento de reglas y códigos de clasificación	28
4. CAPÍTULO 3: EL ADULTOCENTRISMO COMO CONSTRUCTO SOCIAL A PARTIR DE LA HISTORIA DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD.	29
4.1 Historia de la niñez y juventud: consolidación del adultocentrismo como constructo social	32
4.1.1 Prehistoria (5 mills. A.C hasta 3500 A.C)	32
4.1.2 Edad antigua (3500 A.C hasta 476 D.C)	33
4.1.3 Edad media (476 D.C hasta 1492)	35
4.1.4 Edad moderna (1492- 1789)	36
4.1.5 Edad contemporánea (1789 hasta la actualidad)	39
4.2 Situación de NNJ producto de la pandemia.....	44
5. CAPITULO 4: PRÁCTICAS SOCIALES ADULTOCENTRICAS EN EL ESPACIO FAMILIAR Y ESCOLAR.....	47
5.1 La escuela	48
5.1.1 ¿Qué se entiende por escuela?	48
5.1.2 ¿Cómo surge la escuela?	49
5.1.3 ¿Cuál es la función de la educación y la escuela?	50
5.1.4 Cuestionamientos acerca de la escuela y la educación	51
5.1.5 La educación en el sistema capitalista	53

5. 2 La familia	55
5.2.1 Debilitamiento del concepto de familia tradicional	56
5.2.2 Familia contemporánea	59
5.3 Prácticas sociales adultocéntricas	60
5.3.1 Negación de las expresiones artísticas	60
5.3.2 Castigo dentro de la institución familiar y escolar	63
5.3.3 Negación de la estética juvenil	67
5.3.4 La forma de relacionarse entre profesor y estudiante	71
6. CAPÍTULO 5: PRÁCTICAS ADULTOCENTRICAS EN EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR Y FAMILIAR: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN.....	76
6.1 Origen del Trabajo Social desde una visión crítica y endogenista	77
6.2 Orígenes del Trabajo Social en Latinoamérica	81
6.3 Trabajo Social contemporáneo	88
6.4 Campos de acción	92
6.4.1 Trabajo Social Escolar	93
6.4.2 Trabajo Social Familiar	98
6.5 Prácticas adultocéntricas en el Trabajo Social escolar y familiar: una primera aproximación	102
7. CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	115
7.1 Propuestas	119
7.2 Desafíos	121
8. BIBLIOGRAFIA.....	126
9. GLOSARIO.....	157

Resumen

Negación de la participación, de la estética y de la identidad son algunas de las formas en que se reproduce el adultocentrismo, entendido como un constructo social que afecta de manera transversal y negativa a todos los NNJ, sin distinción, entre otros, de clase, edad, género, etnia. La familia y la escuela, entendidas como las instituciones encargadas del desarrollo integral de NNJ, se han constituido como los espacios en los que se manifiesta más frecuentemente, sin embargo, este no ha quedado ajeno de presentarse dentro de las intervenciones sociales llevadas a cabo por los trabajadores sociales. Para esta investigación monográfica, por medio del análisis de contenido, se propuso investigar desde un enfoque crítico las manifestaciones de este sistema de dominio con el fin de generar aportes teóricos prácticos para el Trabajo Social.

Palabras claves: Adultocentrismo - sistema de dominación - Trabajo Social - constructo social - imaginario social - homogeneización - estigmatización - negación de la cultura - enfoque crítico.

Abstract

Denial of participation, aesthetics and identity are some of the ways in which adult-centrism is reproduced, understood as a social construct that affects all boys, girls, children and young people, without distinction, in a transversal and negative way. among others, class, age, gender, ethnicity. The family and the school, understood as the institutions in charge of the integral development of NNJ, have been constituted as the spaces in which it manifests itself most frequently, however, this has not been alien to appear within the social interventions carried out by social workers. For this monographic research, through content analysis, it was proposed to investigate from a critical approach the manifestations of this domain system in order to generate practical theoretical contributions for Social Work.

Keywords: Adult centrism - system of domination - Social Work - social construct - social imaginary - homogenization - stigmatization - denial of culture - critical approach.

1.INTRODUCCIÓN

En Chile, a lo largo de su historia, ha existido una cultura de violencia hacia la niñez y juventud, normalizada dentro de los espacios cotidianos. Tal y como lo señalan las cifras, el 71% de los niños, niñas y niños han sufrido violencia al interior del espacio familiar (Unicef, 2012) y el 23,3% ha sido agredido dentro de la escuela (Ministerio del Interior, 2009). Ante estas alarmantes cifras nos cuestionamos qué elementos influyen para que las pautas culturales de violencia hacia la niñez y juventud persistan en el tiempo. Este cuestionamiento nos motivó a investigar sobre el adultocentrismo, concepto poco explorado, que define a la niñez y juventud como aquellos que no pueden hablar y que están en tránsito para ser integrados en la sociedad al despojarse de las características propias de cada etapa (Pávez, 2012). Este significativo, por tanto, se constituye como un elemento clave en la reproducción de una cultura violenta hacia las niñas y juventudes.

La violencia hacia niños, niñas, niños y jóvenes (NNJ) se constituye como una situación social que perpetúa la exclusión social, las desigualdades e injusticias, lo que se constituye como materia de interés desde el Trabajo Social, al ser una disciplina que debe oponerse a los sistemas que oprimen y niegan la emancipación de la población. El adultocentrismo, considerado como un sistema de opresión que vulnera los derechos de los NNJ, opera en los espacios cotidianos y en la práctica profesional del Trabajo Social, por lo que se hace necesario estudiarlo para levantar propuestas y desafíos éticos, políticos, metodológicos, en vista de enfrentar las consecuencias que genera en el desarrollo integral de las

niñeces y juventudes. En este sentido, la investigación se fundamenta al ser un aporte teórico para el Trabajo Social, y para los profesionales y estudiantes de la disciplina, pues permite una comprensión crítica del concepto, problematizando y visibilizando las prácticas sociales adultocéntricas.

El adultocentrismo se constituye como un problema relevante para el Trabajo Social, puesto que afecta a todos los NNJ de manera transversal, estigmatizándolos y homogenizándolos, entregándoles ciertos derechos y restringiendo otros. Desde este sistema de dominación, la niñez y juventud no tienen relevancia en la actualidad, sino por lo que llegarán a ser en un futuro, negando su participación y con ellos los aportes que pueden generar, excluyéndolos de las decisiones que les conciernen y negando su cultura.

El objetivo de la investigación consistió en explorar las manifestaciones del adultocentrismo como sistema de dominación y subordinación para con los NNJ, con el fin de generar aportes teórico-prácticos para el Trabajo Social. Para lograrlo fue necesario utilizar la técnica documental en fuentes primarias, por medio del análisis de contenido desde un enfoque crítico, siguiendo las reglas de homogeneidad, pertinencia y exhaustividad.

Por último, la investigación se organizó en seis capítulos. En el primero de ellos se llevó a cabo la problematización, la justificación, fundamentación, las preguntas de investigación y los objetivos del estudio. En el segundo capítulo se especificó la metodología. En el tercer capítulo se abordó el adultocentrismo como construcción social en base a la historia de

la niñez y juventud. En el cuarto capítulo se abordaron prácticas sociales adultocéntricas dentro del espacio familiar y escolar. En el quinto capítulo se hizo una primera aproximación a las prácticas sociales adultocéntricas que se ejercen desde el Trabajo Social. Finalmente, en el capítulo seis, se expusieron las conclusiones, propuestas y desafíos que enfrenta el Trabajo Social frente al adultocentrismo.

2. CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN

Prácticas obstaculizadoras o de control son algunas de las características que componen el significado de adultocentrismo (de la Jara Morales, 2018). Este paradigma comprende a la niñez y juventud como una etapa inacabada, donde NNJ son considerados como sujetos insuficientes para llevar a cabo acciones de cualquier orden hasta ser adultos. La niñez y juventud no sería más que una etapa transitoria que les permitiría convertirse en adultos, en sujetos acabados, entendiendo esto último como un grado máximo de desarrollo. El adultocentrismo opera desde diversas prácticas que ratifican el estado de opresión hacia los NNJ, por un lado, se le atribuyen características homogéneas, como falta de razón, madurez y responsabilidad (Vásquez, 2013), y por otro se les otorgan ciertos derechos, pero en un marco restringido de acuerdo con los ideales de los adultos (Morín, 1995).

Desde el adultocentrismo, les niños y jóvenes son reconocidos por pertenecer a una etapa en transición, la cual adquiere relevancia debido a que prepara y moldea para que estos puedan incorporarse al mundo adulto. Esta separación permite definir lo que es válido (mundo adulto), de lo que está en preparación para hacerlo (niñez y juventud) (Vásquez, 2013), siendo aceptado de forma acrítica, como algo natural y propio de los seres humanos.

En cuanto a la juventud, la investigación ha tendido a la reproducción de este aspecto del imaginario adultocéntrico (Duarte, 2005). Así, y desde este punto de vista, se asume la juventud como una etapa de tránsito dentro

de la vida, la cual va tomando valor en la medida en que se va acercando al mundo adulto, dejando atrás todas las desventajas de ser joven. A través de esta relación asimétrica de poder entre adultos y jóvenes presente dentro de nuestra sociedad, se reitera permanentemente la negación de los posibles aportes que las personas jóvenes podrían hacer dentro de la comunidad.

El discurso adultocéntrico señala un significante homogéneo y estigmatizante hacia los jóvenes, que no comprende a las diversidades de juventudes y las características singulares de cada uno de los sujetos, sino que es una concepción que no considera cada contexto, más bien es transversal a la dinámica realidad social (Vásquez, 2013).

Estas características que se asocian a la niñez y juventud se justifican en la naturaleza, como si de manera intrínseca y por el orden natural de las cosas la represión fuese un acto racional (Vásquez, 2013). La niñez, la juventud, la adultez y la vejez no son conceptos naturales, estos son contruidos socialmente entre los sujetos que constituyen la sociedad. La edad ha sido un dato manipulado y manipulable, pues atribuirle intereses y características comunes a un grupo en función de su edad definida biológicamente, constituye una clara manipulación (Bourdieu, 2000). Desde una mirada biologicista, de carácter acientífico, se asume lo adulto como unívoco socialmente, a este “no se le interroga, ni tampoco se le cuestiona, y su carácter de producción social y cultural no es abordado dentro de los análisis” (Quapper & Valdés, 2016). La adultez es construida como un atributo dado, una cuestión que es natural, que no posee caracteres sociales y culturales, es reconocida socialmente como el universal utópico a lograr por cada individuo en su desarrollo del ciclo vital (Quapper & Valdés, 2016). Esta consideración es la que permite que los adultos sean impuestos

socialmente como una categoría dominadora, donde no es necesario una especificación debido a que se dan por asumidos sus sentidos.

Los imaginarios sociales adultocentricos que giran en torno a la niñez y juventud se constituyen como un problema puesto que los excluye de la capacidad de decisión y del acceso a ciertos bienes, debido a que -según la definición impuesta por los adultos- aún no están listos para desplegarse como sujetos políticos. Las posibilidades-oportunidades de acceder a los bienes necesarios para resolver las diversas necesidades humanas, está condicionado por un conjunto de factores que delimitan dicho acceso e incluso imponen la clausura como imposibilidad: el principal factor al que alude esta categoría del adultocentrismo, son las concepciones que se espera que cada actor social realice como parte de su propio desarrollo, influenciadas por su posición dentro de la estructura social organizada, en este caso ciclo vital (Quapper & Valdés, 2016).

Las construcciones que se han ido generando en torno a este ciclo vital determinan las posiciones, accesos y clausuras. En este sentido se establece que las relaciones sociales construidas entre “mayores” y “menores” se ven supeditadas por aquellos que poseen las condiciones necesarias para atender y resolver las carencias de quienes no pueden hacerlo. Esa interacción queda normada entonces, como una en que “las personas menores” dependen y quedan endeudadas-atadas a quien les ha dado no solo la vida, sino también las condiciones para vivir (Quapper y Valdés, 2016). Con ellos las acciones transformadoras son impulsadas por agentes externos (adulto- dominador/a) que no consideran la condición política de los niños, niñas niños y jóvenes. El amplio periodo que abarca a la escolarización y se extiende hasta la “mayoría de edad”, ubica a sus

miembros en un estatus de “no sujetos en pleno derecho ante la ley” debido a su dependencia con respecto al mundo adulto, el énfasis puesto en la minoridad y en la protección que da fundamentos a tal situación jurídica, al tiempo que vela (cuida) por ellos, vela (ignora) el carácter político de su participación (Batallán y Campanini, 2008).

Este sistema adultocéntrico, se complementa y fortalece a medida que se une con otros sistemas de dominio. El capitalismo que impera en la época contemporánea, el patriarcado, la discriminación racial, entre otros, van conformando el pluridominio (Duarte, 2012), permitiendo, que a pesar de los cambios contextuales, estos no desaparezcan, y por el contrario, se reproduzcan y se adapten a las nuevas condiciones, dándole -a quienes ejercen estos roles considerados de adultos y a las instituciones sociales-, todas las posibilidades para que ejerzan control contra la niñez y juventud (Quapper & Valdés, 2016). Por ejemplo, el patriarcado entendido como un sistema de dominación que organiza la construcción de la sociedad y la cultura, justifica su accionar, al igual que el adultocentrismo, en el desarrollo biológico de los seres humanos, es decir, la superioridad del hombre sobre la mujer sería una condición natural “El sistema de dominio patriarcal ordena esta gestión con su normatividad heterosexual, con su ideología machista, con el sexismo que cosifica los cuerpos y con la homofobia como límite para el imaginario masculino impuesto” (Quapper & Valdés, 2016, p.42).

En el desarrollo de la identidad de NNJ, los adultos, por medios de sus enseñanzas, les internalizan valores desde una posición acrítica que se asume como natural, valores que están influenciados por los sistemas de dominación capitalistas y patriarcales, los cuales reproducen el adultocentrismo y operan oprimiendo desde distintos ángulos. La

interrelación de estos sistemas afecta en el desarrollo de la identidad, pues se generan desde las desigualdades sociales que determinan un orden social y que va operando de manera silenciosa, imponiendo roles que se deben llevar a cabo según el género, sin tomar en cuenta las repercusiones que traen a largo plazo, como es la invisibilización de la mujer frente a los distintos contextos sociales, “en el caso de los museos, por ejemplo, la invisibilización de mujeres en el relato de la historia, de la ciencia y del arte construye un relato falso que va quedando en el imaginario colectivo como una verdad” (de la Jara Morales, 2018, p. 59).

Los valores que ha implementado el capitalismo, donde priman los intereses individuales, ha reforzado constantemente el adultocentrismo, reproduciendo la exclusión de NNJ dentro del plano económico, político, social y sexual. La ética y moral que ha traído consigo este sistema de dominación no abre espacios para crear relaciones que sean complementarias y colaborativas entre niños y adultos, más bien, ha reforzado y reproducido las relaciones de dominación intergeneracional, entregando poder solo a aquellos que poseen mayor capital y edad (Quapper & Valdés, 2016).

Cabe señalar que cuando hablamos de adultocentrismo, no se plantea la noción de desconocer el valor de los adultos en la vida de los NNJ, al contrario, se trata de hacer la diferencia entre acompañarlos en su proceso de exploración y búsqueda, reconociendo en ellos su imaginario, analizar sus nuevas perspectivas, apreciar su intelecto y creación y, en definitiva, respetar su condición de persona, y no imponer arbitrariamente una forma de hacer y pensar, basándose únicamente como argumento en la edad. Es importante situarse en nuevas formas de ver la niñez y juventud, “esto supone entender

a las y los jóvenes como grupos sociales diferenciados, con particularidades y especificidades propias de cada región, de cada sociedad y de cada intersticio de ella” (Poggi, Serra, & Carreras, 2011, p.61), como una forma de entender que no existe solo una forma una niñez y una juventud, sino una multiplicidad de ellos.

2.1 Fundamentación

Este estudio se fundamenta, ya que en Chile la población de NNJ de 0 a 17 años alcanza la cifra de 4.259.155 (24,2%) y a nivel mundial, esta población alcanza un 30% aproximadamente (Morales, 2015), la cual se ve afectada por el paradigma adultocéntrico de manera transversal, ya que no excluye por clase, edad, o género. En cuanto al predominio de un estilo de crianza, el 62.5% de los cuidadores reconocen el uso de métodos de disciplina violentos (Unicef, 2020), lo que está estrechamente relacionado con los constructos e imaginarios sociales adultocentricos, que como consecuencia de los significantes de niñez y juventud avalan este tipo de crianza. En el área de protección de derechos son 187.825 los niños, niñas, niños y adolescentes que son atendidos por Mejor Niñez (ex Sename), los cuales no quedan exentos a sufrir prácticas adultocéntricas en las intervenciones sociales.

Es por este motivo, que el estudio del adultocentrismo tiene impacto en el plano político, pues refuerza la importancia del enfoque de derechos en la política pública actual de niñez y adolescencia. A su vez, se cuestiona la forma en que estas se llevan a cabo, es decir, “se cuestiona la pertinencia y legitimidad de los canales y espacios tradicionales para hacerla efectiva” (Consejo Nacional de Infancia, 2015, p.51), permitiendo visualizar que en la

implementación de los programas se desconocen las necesidades reales de NNJ. En este sentido, en cuanto al contexto ético y desde la política local de cada comuna, la presente investigación brindará a los profesionales que trabajan con NNJ una visión crítica respecto a cómo llevar a cabo la intervención que realizan con los actores sociales y/o comunidad, teniendo siempre en cuenta el enfoque de derecho y reconociendo a los NNJ como partícipes activos en los asuntos que les competen, “considerar que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de plenos derechos, en oposición a su consideración como objeto de tutela por parte del Estado” (Consejo Nacional de Infancia, 2015, p. 56).

La investigación busca ser un aporte teórico que nutra al Trabajo Social, a las distintas disciplinas y profesionales que abordan la temática de niñez y juventud (trabajadores sociales, psicólogos, sociólogos, etc.). Además, también en el ámbito institucional tiene el objetivo de aportar a los distintos docentes que imparten cátedras de niñez y juventud, dar bases teóricas en la formación de futuros profesionales y también aportar una visión más amplia respecto a la forma de comprender la vulneración de derechos y el adultocentrismo. Por tanto, se trata de desautorizar al adultocentrismo en el área de niñez, generando bases teóricas conceptuales para los programas y políticas de acción de los trabajadores sociales. Establecer una base doctrinaria asociada a los derechos del niño, donde se establezca a profundidad el sentido del adultocentrismo en ellos.

En cuanto a la fundamentación metodológica, la presente tesis pretende ser una colaboración teórica, que posibilite problematizar acerca de las distintas metodologías que se utilizan para la atención de casos de

familia, a fin de generar un aporte que contribuya en la calidad del trabajo profesional.

Por último, la fundamentación práctica de esta tesis genera la posibilidad de que este estudio llegue a trabajadores sociales, ya sea a través de eventos o publicaciones. Así mismo, a todos aquellos estudiantes de Trabajo Social de las distintas universidades.

2.2 Justificación

Esta investigación se llevó a cabo desde la teoría crítica, entendida como un “método de análisis” (Antonio, 1981, p. 330-331), “auto-clarificación de las luchas y anhelos de la época” (Fraser, 1989, p. 113), un “intento por restablecer la reflexión como una categoría legítima de creación de conocimiento (...) una crítica a las condiciones humanas (y ambientales) sociales y políticas contemporáneas” (Cebotarev, 2002, p.5-6) busca “develar las bases del poder, coerción y dominación” (Ceboratev, 2002, p. 13) con el fin de alcanzar la emancipación por medio de la reflexión, así como también generar conocimientos teóricos a través de ella, “en esta forma, la ciencia crítica (CC) busca ayudar a liberar a los individuos y a los grupos de las creencias e ideas erróneas, a guiarlos para que reconozcan sus intereses verdaderos y a empoderarlos para transformar su propio mundo” (Ceboratev, 2002, p. 13).

El estudio del adultocentrismo desde el Trabajo Social se realiza a través del enfoque crítico, enfocado en la reconceptualización de la niñez y juventud, concibiendo a NNJ como actores sociales. El enfoque crítico desde

el Trabajo Social señala “que el denominador común es que todas las formas de opresión se basan en un planteamiento idéntico de subordinación y de dominación contra el que hay que trabajar” (Viscarret, 2007, p.327), por tanto, la apuesta consiste en generar aportes teóricos, por medio del develamiento de prácticas adultocéntricas que se ejercen en el espacio familiar y escolar.

El Trabajo Social debe reconocer que existe un conflicto de poder, caracterizado por la subordinación de NNJ para con los adultos, generando una relación asimétrica, la cual está supeditada por el sistema de dominación adultocéntrico. Por tanto, a través de esta investigación se busca reconocer la niñez como plenamente integrada en sociedad, no “como una fase de preparación para la vida adulta, la cual se considera verdaderamente social” (Pávez , 2012 p. 83) ,comprendiendo que en ello el Trabajo Social enfrenta un gran desafío: intervenir desde la consideración del niño como sujeto plenamente social y político, no tan sólo desde lo simbólico - pues así se estipula en la teoría-, sino desde la inclusión efectiva dentro de los procesos políticos.

La investigación del adultocentrismo desde la disciplina del Trabajo Social tiene estrecha relación con sus principios, los cuales consisten en fomentar el bienestar del ser humano y estimular su desarrollo integral, así mismo velar por el cumplimiento de los derechos humanos (DDHH), respetando a la persona sin distinción, promoviendo su dignidad y valores, como también su autonomía y autodeterminación (también de las comunidades). Este estudio se justifica desde el Trabajo Social puesto que su ética tiene el deber de oponerse a situaciones sociales que siguen perpetuando la exclusión social, las desigualdades e injusticias, de modo que

al llevar a cabo esta investigación se develarán prácticas que mantienen en sumisión a la niñez y juventud, aportando al campo teórico y práctico de los profesionales. “La tarea de la CC es descubrir estos errores ideológicos en las visiones del mundo de la gente y habilitarlos para reconocer la “verdadera” naturaleza del mundo y sus propios intereses “verdaderos”” (Ceboratev, 2002, p.15).

El rol de los trabajadores sociales se centra en el potencial de las personas, grupos y comunidades, buscando promover su empoderamiento. Este estudio permitirá visualizar y contrastar la ideología del adultocentrismo con la realidad, a fin de comprender a la niñez y juventud desde nuevos significados. Así mismo, desde un enfoque crítico permitirá develar los sistemas de dominación que dificultan tanto el desarrollo integral de NNJ como la práctica de trabajadores sociales.

2.3 Pregunta de investigación

A través de esta investigación se busca dar cuenta de las prácticas que se generan a partir del paradigma adultocéntrico, para ello se plantea la siguiente pregunta ¿Cuáles son las manifestaciones del paradigma adultocéntrico que obstaculizan el desarrollo integral de NNJ?, entendiendo el desarrollo integral como “las dimensiones físicas, motoras, cognitivas, emocionales y sociales.” (Dávila & Román, 2006, p.3).

2.4 Objetivos de investigación

2.4.1 Objetivo General:

Explorar las manifestaciones del adultocentrismo como sistema de dominación y subordinación para con los niños, niñas, niños y jóvenes, con el fin de generar aportes teórico-prácticos para el Trabajo Social.

2.4.2 Objetivos Específicos:

1. Analizar la evolución del adultocentrismo como constructo social a partir de la historia de niñez y juventud.
2. Descubrir prácticas sociales adultocéntricas que dificulten el ejercicio de los derechos de NNJ.
3. Generar aportes teóricos-prácticos al Trabajo Social en vista a superar, de manera paulatina, las prácticas obstaculizadoras que se manifiestan desde el adultocentrismo.

3. CAPÍTULO 2: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Matriz epistémica del estudio

El estudio del adultocentrismo se realizó desde la teoría crítica, entendiendo esta como “un método dialéctico de atacar a las distorsiones significativas producidas por la ideología” (Ceboratev, 2002, p.8), un método que pone en debate los males que produce la ideología. Cabe destacar, que, “El problema con la ideología era que con frecuencia justificaba y legitimaba prácticas institucionales opresivas e injustas y una distribución de poder normativo desigual” (Ceboratev, 2002, p.8). La ideología adultocéntrica justifica prácticas opresivas contra NNJ. Para la teoría crítica, “la realidad es un producto de la influencia de un conjunto de factores relacionados con lo social, político, cultural, económico, étnico, el rol de género, entre otros” (Ramos, 2015, p. 13). El adultocentrismo estaría determinado por factores históricos, los cuales han permitido una construcción social de niñez y juventud. De esta manera, “la finalidad de esta metodología es construir una conciencia más informada, que comprenda cómo pueden cambiar las estructuras de una sociedad y entendiendo las acciones necesarias para efectuar el cambio” (Ramos, 2015, p.13).

3.2 Tipo y nivel de investigación

La presente investigación es de tipo monográfico, esto quiere decir que: “es un trabajo escrito basado en el estudio minucioso de un tema específico el cual se describe y comunica” (Torres, 2013, p.2). De esta

manera, explica los antecedentes, conocimientos y avances respecto al adultocentrismo. Para ello, es necesario el análisis, síntesis y deducción de las fuentes de información.

La metodología utilizada fue compilativa, ya que se analizaron y redactaron -por medio de una presentación crítica- los temas centrales de la bibliografía consultada, es decir: la historia de la niñez y juventud, la escuela y la familia como instituciones que ejercen prácticas de control para con NNJ y prácticas del Trabajo Social Familiar y Escolar.

En cuanto al nivel, la investigación del adultocentrismo desde la disciplina del Trabajo Social es de nivel exploratorio, ya que, “sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos” (Sampieri, Fernández & Baptista, 2006, p.101). Para llegar a esta deducción se realizó un filtro respecto a las publicaciones que tuvieran en su título la palabra “adultocentrismo” en los últimos cinco años en nuestro país, consultando las siguientes páginas: Redalyc, Latindex, ProQuest, Doaj, Scopus, Web of Science, Dialnet, Scielo, Lilacs, EBSCOHost, PsycINFO y PubMed. Lo que nos dio como resultado: un artículo en Redalyc: “De la participación adultocéntrica a disidente: la otra participación infantil” Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018), dos en Dialnet: “Adultocentrismo y género como forma negadora de la cultura infantil” Irene de la Jara (2018), “De la participación adultocéntrica a disidente: la otra participación infantil” Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018) uno en ProQuest: “Prácticas tuteladas: masculinidad y adultocentrismo en la decisión del aborto” Gabriela, Bard Wigdor, Ceccilia, Johnson María; Marco, Vaggione Juan (2017), y por último uno en Scielo: “De la participación adultocéntrica a disidente: la otra participación infantil” Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De esta manera, se logra apreciar

que tres de estas investigaciones se repiten, por ende, sólo existen tres publicaciones chilenas durante los últimos cinco años. De ellas, los autores pertenecen a distintas disciplinas, entre ellas: Psicología, Sociología, Educación Parvularia y Trabajo Social.

3.3 Fuentes de información

Las fuentes que se utilizaron en esta investigación fueron primarias, diversas y electrónicas: artículos científicos, tesis, libros encontrados en bases de datos, de preferencia: Dialnet, Scielo, ProQuest y Redalyc. Del mismo modo, se utilizaron otros autores con publicaciones indexadas, pues tienen mayor valor científico. Esta elección se basó, ya que estas, “profundizan más en el tema que desarrollan y son altamente especializadas” (Sampieri, 2014, p. 65), así mismo, sus publicaciones “son evaluadas críticamente por editores y dictaminadores expertos antes de ser publicados” (Sampieri, 2014, p. 65). Para la elección bibliográfica se utilizó la pertinencia y la exhaustividad, por lo que se utilizó la mayor cantidad de fuentes de información acorde a los objetivos planteados. En consideración a que el adultocentrismo es un campo muy poco explorado, la actualidad del material bibliográfico -entendida como la fecha de publicación de estas- no fue primordial.

3.4 Técnicas de investigación

En cuanto a las técnicas, se utilizaron las documentales, las cuales “consisten en la identificación, recogida y análisis de documentos relacionados con el hecho o contexto estudiado”, (Berenguera, et al., 2014,

p.126) esto, con el fin de explorar aquello que se haya escrito respecto a: adultocentrismo, a los sistemas de dominación y subordinación, al Trabajo Social familiar y escolar y a la niñez y juventud. Esta técnica se caracteriza por “presentar una cuidadosa revisión bibliográfica” (Corona, 2015, p.65), en nuestro caso de artículos científicos, tesis y libros. Para ello, se seleccionó el material bibliográfico pertinente, se revisó y organizó, con el propósito de compararlo y sustentar las interpretaciones realizadas. Por último, se realizó el estudio de estos datos, a través del análisis de contenido, a fin de llegar a las conclusiones de la investigación.

3.5 Tipo de análisis

Se realizó un análisis de contenido, el cual es una “técnica de interpretación de textos” (Andreu, 2002, p. 2), para ello, “se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información” (Andreu, 2002, p.2). Del mismo modo, se puede comprender como “un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada” (Diaz & Navarro, 1998, p.181-182). El propósito del análisis tiene relación con la extracción de determinados elementos del texto, ya sea: “letras, sílabas, lexemas, fonemas, sintagmas, palabras, frases, párrafos, títulos, caracteres, reactivos, secciones, temas, asuntos, medidas de espacio, medidas de tiempo, símbolos, etc.” (Fernández, 2002, p.37), a fin de generar distintas categorías que permitan el posterior estudio del adultocentrismo. Para realizar el plan de análisis se siguió la siguiente metodología:

3.6 Preanálisis

Se organizó y seleccionó la información respecto al adultocentrismo, “en otras palabras, la gran tarea del preanálisis radica en definir “el universo” adecuado, sobre el cual aplicaremos la técnica” (Cáceres, 2003, p.60). Se buscó que toda la información seleccionada fuera homogénea, es decir, con los mismos criterios de selección, como también que estuvieran en relación con los objetivos planteados. Para ello, se consideró: publicaciones desde la última década del siglo XX, las cuales en su título contuviera la palabra “adultocentrismo”, o bien, que en su corpus textual estuvieran explícitos y/o implícitos los ejes de análisis. Adicionalmente, se consideraron textos de autores con teorías sustantivas. Para estos últimos no influyó el año de publicación.

3.7 Unidad de análisis

La unidad de análisis que se utilizó fue el tema, dicho de otro modo: “conjuntos de palabras no delimitadas explícitamente, sino a través de sus significados, lo que puede llevar a seleccionar más de una frase o más de un párrafo” (Cáceres, 2003, p. 61). Se escogió por su flexibilidad, ya que nos permitió no sólo enfocarnos en las palabras de los textos, sino, más bien, en los significados que los autores les dan a los distintos conceptos, por ende, la unidad de análisis fueron los temas que mantenían relación directa con los objetivos de la investigación.

3.8 Establecimiento de reglas y códigos de clasificación

Se establecieron reglas en relación con el análisis de contenido, a fin de determinar las condiciones necesarias para la posterior codificación, estas fueron: homogeneidad, pertinencia y exhaustividad. La primera tiene relación con que los textos seleccionados fueran similares entre sí, es decir, su contenido general no difiera de un autor a otro. Mientras que la pertinencia, se centró en que los textos utilizados estuvieran relacionados con los ejes de análisis de la investigación, por último, exhaustividad, la cual alude a la consideración de la mayor cantidad de textos indexados posibles, que sean un aporte para la investigación, y como se mencionó anteriormente, sean homogéneos y pertinentes.

4. CAPÍTULO 3: EL ADULTOCENTRISMO COMO CONSTRUCTO SOCIAL A PARTIR DE LA HISTORIA DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD

El primer paso al investigar el adultocentrismo es cuestionarse acerca de su origen y significado, por lo que es esencial reconocer su etimología. Para ello, una primera aproximación la podríamos encontrar en la Real Academia Española, creada en el siglo XVIII (año 1713). Sin embargo, y a pesar de la antigüedad de esta institución, no contempla entre sus páginas este concepto. Por tanto, carece de una definición clara y universal, la cual oriente respecto a sus orígenes y principales características. Si realizamos la búsqueda de la palabra “adulto” se lo define como: “dicho de un ser vivo: que ha llegado a la plenitud de crecimiento o desarrollo”, “llegado a cierto grado de perfección, cultivado, experimentado” “dicho de un animal: que posee plena capacidad reproductora” (RAE, 2021), mientras que la palabra “centrismo” se refiere a “una tendencia ideológica entre la derecha y la izquierda” (RAE, 2021). Se puede determinar que el adultocentrismo se refiere a una tendencia ideológica que comprende al adulto como un ser perfecto, el cual ha llegado a la plenitud, vale decir, ha cumplido su desarrollo. El carácter de subordinación de esta ideología tendría relación en cómo los adultos se comportan a lo largo de la historia frente a lo que se le asigna como “infancia”. Para comprender con claridad el concepto, retomaremos las ideas de algunos autores que realizan planteamientos conceptuales del término.

El adultocentrismo se comprende principalmente como las “prácticas de exclusión en base a la diferencia generacional” (Vásquez, 2013, p.218), por lo cual la juventud y la niñez son consideradas como una etapa del ciclo

vital, o bien, como una etapa de preparación para el mundo adulto. Estas tendrían una definición a priori, es decir, no cuestionada, sino que aceptada de forma acrítica. Además, se reconoce de una manera singular, es decir, no se visibilizan las múltiples formas de ser joven. Así, se comprendería como: “una unidad predeterminada o una evidencia que se da por sentada” (Vásquez, 2013, p.221). Este sistema adultocéntrico impondría distintos roles hacia las personas consideradas “menores” (comprendidos en la etapa “infancia”), esto de acuerdo con los imaginarios sociales relacionados a cada edad, perpetrados por una cultura de invisibilización y negación de la niñez y juventud, como también por la restricción en la participación de esta población, quienes, en la estructura, quedarían relegados a posiciones otorgadas por el grupo dominante (adultos) (Duarte, 2015).

Desde el adultocentrismo, la juventud se comprende desde la transición, como etapa de crisis, como actores estratégicos del desarrollo y ciudadanos productores. Esta juventud estaría fuertemente conceptualizada desde la homogeneidad y la estigmatización (Chavarro, 2017), lo que hace referencia a que en función de su edad y sus características -que no difieren de un sujeto a otro- se encuentran en una constante crisis, y una forma que tienen los adultos de remediar esta situación, es mediante el disciplinamiento, en otras palabras, subordinados a una autoridad y ante la ley. A pesar de ello, se reconocen como actores estratégicos que pueden generar un cambio y transformación dentro de la sociedad, sin embargo, este pensamiento no queda exento de ambivalencias, ya que desde el desarrollo son visto como “una población vulnerable a fenómenos como el desempleo, la marginalidad y otras formas de exclusión” (Chavarro, 2017, p. 5).

Los términos homogeneizantes y estigmatizantes, refieren, en cuanto al primero, que los jóvenes son vistos con características que los agrupan como similares, es decir, solo existe una forma de ser joven. Mientras que el segundo, alude a los prejuicios negativos los cuales se encadenan a este grupo social. Cabe destacar que se reconocen a “los jóvenes”, invisibilizando a la mujer dentro de ellos, por ende, desvalorizando a lo femenino, lo que refuerza el pluridominio entre el adultocentrismo y el patriarcado.

El adultocentrismo como constructo social hace referencia a que nace desde su evolución socio histórica, considerando factores sociales, contextuales, y culturales, “los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean” (Payer, 2005, p.2). El pensamiento, el razonamiento lógico, las percepciones y las memorias estarían mediadas por el mundo exterior mediante el resultado de las creaciones sociales, lo que provocaría la internalización a nivel personal. Vygotsky (1934). El adultocentrismo como constructo social estaría determinado por el medio, esto quiere decir que la interacción social aporta en el desarrollo cognitivo. Al nacer, y con la ayuda de las personas que nos rodean, se van adquiriendo comportamientos que responden a normas sociales impuestas. El aprendizaje se produce de dos formas: tanto por la participación en actividades cotidianas de un grupo social y/o por la observación activa en ellas. (Rogoff, 1993). Este paradigma, por tanto, surge desde las percepciones que se han generado a lo largo de la historia en cuanto a la conceptualización de “infancia”, la cual ha estado rodeada de prejuicios, lo que ha provocado su desvalorización al comprenderla como “etapa en desarrollo”, permitiendo la prevalencia del mundo adulto sobre la cultura de NNJ.

4.1 Historia de la niñez y juventud: consolidación del adultocentrismo como constructo social

Para entender la evolución del adultocentrismo como constructo social, es necesario analizar la historia de la niñez y juventud desde las relaciones que se dan entre NNJ y adultos. Esto nos permitirá reconocer cuales son las primeras manifestaciones del adultocentrismo y, a su vez, cómo este, como constructo social se ha logrado posicionar durante miles de años.

4.1.1 Prehistoria (5 mills. A.C hasta 3500 A.C)

Infancia, niñez, o juventud no fueron los conceptos que se utilizaron para diferenciar a NNJ de los adultos, sino más bien los roles que tenían para subsistir (caza-recolección, pastoreo, horticultura, agricultura intensiva) y las instituciones políticas (bandas, tribus, cacicazgos) de cada grupo (Feixa, 1998), lo que significó que a mayor complejidad, surgieran etapas de semidependencia previa a la adultez, equivalente al tránsito desde ser niños, niñas y niños, a ser púberes y posteriormente adultos, por medio de rituales en los cuales se atribuyeron roles según el género: el hombre debía dedicarse a lo productivo y la mujer a labores reproductivas y de tipo doméstico (al igual que los niños). Esto evidenció las primeras formas de patriarcado y adultocentrismo, las cuales se interrelacionaron mutuamente para reforzar la subordinación hacia mujeres y NNJ.

Los rituales de transición -punto de partida en la creación de constructos e imaginarios sociales respecto a NNJ-, constituyeron las primeras formas de jerarquización de edades, lo que provocó el nacimiento de una importante manifestación adultocéntrica como consecuencia del desbalance en el poder autoproclamado por los adultos, quienes se justificaron en la biología. Estas ceremonias culturales significaron un modo de estructurar la sociedad en base a la edad y el género, integrando actitudes, hábitos, conocimientos, valores, emociones y demás patrones culturales que fueron esenciales para su incorporación en la sociedad. Su decodificación significó la reproducción social de pautas culturales de violencia hacia la niñez y juventud, pues no los reconocían por lo que eran, sino por lo que llegarían a ser.

4.1.2 Edad antigua (3500 A.C hasta 476 D.C)

Con el comienzo de la Edad Antigua, existió una valoración hacia los jóvenes, reconocidos con una serie de imágenes culturales, como generosos, audaces, osados, cultos, deportistas, valerosos, héroes etc., -o al menos los de clase alta- características que los comprendieron desde la homogeneidad. Existió una clara segregación de clase entre ellos: los de clases alta fueron reconocidos como “Efebos” y tuvieron acceso a una educación cívica militar, gracias a ello fueron capaces de posicionarse como ciudadanos independientes, capaces de exponer sus opiniones y argumentos de manera lógica, lo que los llevó a conquistar una posición honorífica en la sociedad, facultados para tomar decisiones políticas y económicas. (Feixa, 1998). Mientras que los plebeyos, esclavos y mujeres pertenecientes a la clase baja, mantuvieron el concepto de “Púberes”, acuñado en la prehistoria, y se posicionaron como mano de obra, lo que hizo

evidente que el adultocentrismo afectaba en mayor medida a quienes poseían menor capital.

Producto del protagonismo que tomaron los jóvenes de clase alta, surgieron leyes para dar respuesta a la crisis de la autoridad adulta, las cuales buscaban la restitución de su potestad, jerarquizando según edades y limitando la facultad de injerencia que tenían algunos jóvenes dentro de las decisiones políticas y económicas, junto al reconocimiento de la juventud como una fase posterior a la niñez y anterior a la adultez, hito fundamental para comprender que el concepto de juventud es una construcción social, la cual es significada por el grupo adulto para su propia conveniencia.

En cuanto a la niñez, fue una época marcada por una gran cantidad de infanticidios, debido a que los niños que nacían con deformaciones, débiles o prematuros, eran considerados no aptos para vivir. La interiorización del infanticidio se justificó debido a la desvalorización de las características propias de niñas, niños y niños, quienes -según esta construcción social- no poseían habilidades necesarias para insertarse en la sociedad. En la antigua Roma, el padre tenía la libertad para matar, abandonar o vender a sus hijos, práctica aceptada socialmente, lo que evidenció una desprotección en el cuidado hacia los niños, que tuvo muchas veces como resultado su muerte. Esta expresión de superioridad visibilizó la dominación y autoridad que se adjudicaron los adultos frente a los NNJ, al considerarlos sólo un estado preparatorio sin valor en el presente.

La prehistoria y la edad antigua son etapas claves para comprender cómo se fueron forjando constructos sociales respecto a la niñez y juventud,

atribuyéndole una serie de imágenes (valores, atributos y ritos) y condiciones sociales (normas, comportamientos e instituciones que los distinguen de otros grupos de edad). Para ello fue necesario que se legitimara socialmente por la comunidad y legalmente por medio de leyes. Uno de los factores que perpetúan al adultocentrismo en estas primeras épocas, es el interés económico, la mantención de privilegios asociados al capital, y el control en la esfera política y social.

4.1.3 Edad media (476 D.C hasta 1492)

La edad media fue caracterizada por una gran cantidad de infanticidios y abandonos hacia los niños, los cuales fueron considerados homúnculos y mano de obra. En este sentido, no existía una diferenciación en cuanto a los adultos, por lo que debían cumplir las mismas tareas. Si bien en la edad antigua se generaron leyes que le daban mayores atribuciones a los adultos, en esta época la legislación estuvo enfocada en la prohibición del infanticidio y el abandono, siendo rechazada socialmente, lo que provocó la consecución por medio de accidentes.

Explicado desde el Construccinismo Social, el cual afirma que “la realidad es, a fin de cuentas, un conjunto de significados conversacionales que son socialmente compartidos” (López, 2013, p.14), la muerte de niños en manos de los adultos, como también la orfandad, ha sido una práctica adultocéntrica socialmente aceptada desde la prehistoria. Está profundamente arraigada en los pensamientos y en el colectivo de la época. Esto se podría explicar ya que el conocimiento está determinado por los significados sociales que los grupos humanos enuncian y asumen como tal. (López, 2013). Las leyes, por tanto, son rechazadas ya que la realidad no es

aprehendida de manera pasiva, sino que es un proceso comunitario (interrelaciones humanas) y contextual (ambiente), en donde el sujeto participa activamente en el proceso de la construcción de la realidad.

En cuanto a los jóvenes, y contrario a la situación de los niños, sí existió una diferenciación respecto a los adultos, siendo el comienzo de la juventud entre los ocho y nueve años. Esta diferenciación era “necesaria” pues asumían una gran responsabilidad: la clase baja y los hijos de comerciantes debían insertarse en familias de aprendizajes que los preparaban para ser adultos, inculcando conocimientos, habilidades, comportamientos y oficios necesarios en esta “nueva etapa”. En cuanto a los varones de clase alta, estos podían acceder a la educación siendo considerada una vía para la reforma mediante una disciplina estricta. Si bien la educación podría constituirse como un método de liberación, en esta época era sólo otra forma de preservar la sociedad construida por los “mayores”. Ambas situaciones se pueden considerar como manifestaciones del adultocentrismo, pues contrario a contribuir al desarrollo integral de jóvenes, se utilizó como un método para preservar los rituales que permitirían transformarse en adultos. Por tanto, el educar y criar respondía más bien a la mantención del control, no así a entregar las condiciones físicas, psicológicas y sociales para un buen desarrollo juvenil.

4.1.4 Edad moderna (1492- 1789)

La figura del niño asume un mayor protagonismo desde una connotación negativa, al ser considerado un ser malvado que debe ser enmendado por la familia a través del castigo físico. Esta corrección tuvo dos

objetivos: purificar al niño y descargar el peso emocional de los padres (deMause, 1982).

En esta época se pone término a las familias de aprendizaje, y se les da mayor énfasis a las familias biológicas. El joven, conocido como “Muchacho”, retorna tempranamente a su hogar, o bien en algunas ocasiones no es necesario que salga de este. Al dar término a este ritual, se comienzan a producir relaciones parcialmente afectivas entre padres e hijos, siendo los progenitores los encargados de la educación de sus hijos, teniendo como resultado el sometimiento económico y moral.

Cuando se inicia la revolución industrial (en el año 1760), niños, niñas y niños menores de siete años y jóvenes se insertan como mano de obra, obligados a trabajar entre doce y quince horas diarias. Esto trajo como consecuencia gran cantidad de muertes y lesiones físicas graves (amputaciones, ceguera, enfermedades respiratorias, etc.). Sin embargo, al pasar los años, las industrias comenzaron a equiparse con diversas máquinas que contribuyeron en el proceso productivo, dejando paulatinamente de considerar a NNJ como obreros. Este hecho, en cierta medida, puso término a la gran cantidad de mano de obra infantil, apartándolos del mundo laboral e insertándolos en la educación -solo a una parte de esta población-. La escuela cumplió dos roles fundamentales: el primero fue separar a los NNJ del adulto, en base a la diferenciación etaria por medio de una disciplina estricta, mientras que el segundo se centró en la separación de las clases sociales, transformando a la educación en un privilegio, al cual sólo podían acceder burgueses (Duarte, 2012).

Comenzó una dicotomía entre la valoración del desarrollo de los niños y una desvalorización respecto a cómo se comprendía frente al adulto, en lo que se vio reforzado el adultocentrismo. De esta manera, el niño sólo adquirió valor en esta sociedad industrializada al momento de llegar a su adultez. Ahora bien, el niño separado del rol productivo y con ello del mundo adulto, es considerado una pizarra en blanco, es decir, si el niño nace en un contexto social en el cual ha predominado a lo largo de las épocas estudiadas, la figura del adulto como superior respecto a ellos, comprende que esto es aceptado por la comunidad en la que nació. El aprenderá que esta forma de relacionarse es la correcta, por lo que no cuestionará estas normas sociales y sólo las reproducirá, ya que "los juegos del lenguaje en los cuales emergen las verdades compartidas por una comunidad tienen un valor funcional, es decir, coordinar a los diferentes sujetos en torno a visiones construidas sobre la realidad" (López, 2013, p.14). En este sentido, la importancia de que el niño incorpore el mismo lenguaje que su comunidad, significa que esta se mantendrá cohesionada. Desde el Construccionalismo Social, lo primero que aprende para poder comunicarse es el lenguaje, el cual es socialmente aceptado por la comunidad, por tanto, "Language gains its capacity for meaning from relationships - from the way in which it is used as people coordinate themselves with each other and the world about them" (Gergen, 1997, p.36).

De este modo, la escuela y la familia traen consigo una forma de ser niños y jóvenes que giran en torno a comprenderlos como futuros adultos, así como también cumplen la función de corregir las características negativas asociadas a cada una de estas etapas. La familia aporta los conocimientos, valores, normas sociales y la formación esperada, la cual es arbitraria respecto a la relación que se forja entre adulto-niño. Así mismo, Aries (1973)

plantea que las interrelaciones que se dan dentro del colegio son asimétricas, pues señala que los profesores tienen la autoridad y poder máximo sobre NNJ, quienes se ven obligados a obedecer. De esta forma, el adultocentrismo es un constructo social que se adquiere por medio del lenguaje y el aprendizaje que las familias y las escuelas entregan.

4.1.5 Edad contemporánea (1789 hasta la actualidad)

Posterior a la revolución francesa se inicia la edad contemporánea. El siglo XVIII en cuanto a la niñez mantiene semejanza con las épocas anteriores, mientras que en el siglo XIX existió gran énfasis en educar al niño a fin de guiarlo. Los padres comenzaron paulatinamente a preocuparse por el desarrollo de sus hijos, no obstante, aún se consideró una etapa en transición, lo que significó comprenderlos como sujetos que carecían de autonomía y responsabilidad hasta llegar a la adultez (deMause, 1982). Si bien existe un consenso en una parte de la población por brindarles educación que permita su desarrollo, otra parte de ella mantiene las miradas de reformarlos por medio del castigo físico (Enesco, 2008).

Para la juventud, surge una nueva institución que los prepara para insertarlos en la sociedad adulta, el servicio militar. Además, esta época se caracterizó por el surgimiento de la adolescencia, que diferenció a jóvenes burgueses de los proletarios. De acuerdo con lo que plantea Feixa (2006), la adolescencia era sólo para jóvenes burgueses, los cuales dedicaban su tiempo al estudio y al ocio, quedando exentos de responsabilidades, mientras que los segundos, a causa de la industrialización, fueron reconocidos como jóvenes conflictivos, con tendencia a permanecer en la calle al ser excluidos del área productiva.

En el siglo XX comienza una relación de empatía desde los padres hacia los hijos, poniendo especial énfasis en su desarrollo integral. Con este nuevo enfoque que comienza a tener la niñez, surge uno de los hitos más importantes en su reconocimiento como sujetos de derechos, la Convención Internacional Sobre los derechos del Niño (CDN) que nace como una respuesta ante las condiciones en las que tenían que vivir los niños en los países industrializados, los cuales no contaban con las normas de protección frente a los malos tratos que recibían y frente al contexto insalubre en el que se encontraban. Así, a mediados del siglo, y gracias a su implementación, se logró que los Estados parte comenzarán a legislar a favor de ellos, con el fin de responder de manera adecuada ante sus necesidades. Esta determinó pautas políticas para los Estados, a fin de regularizar las materias de niñez y juventud, teniendo un carácter vinculante, es decir, todos los países que la ratificaron tuvieron como obligación respetar y asegurar que los derechos establecidos fuesen implementados -o eso es lo que se esperaba-, superando las barreras paradigmáticas e imaginarios sociales respecto a la comprensión de NNJ.

En cuanto a la juventud se reconoció a mujeres, obreros y burgueses como parte de la adolescencia, lo que provocó el surgimiento de las primeras teorías respecto a su inestabilidad y vulnerabilidad, contribuyendo a la mantención de constructos sociales homogeneizantes y estigmatizantes, conceptos fundamentales para la reproducción del adultocentrismo. Como una respuesta ante esta situación surgieron movimientos contraculturales, por ejemplo: hippies, rockeros, boys scout, punk, entre otros, que tuvieron como objetivo enfrentar las desigualdades que sufrían a causa de la cultura hegemónica. En este espacio crearon sus propias reglas y normas, opuestas

a las establecidas por los sectores de poder (Loscalzo, 2017). Así mismo, dos movimientos importantes fueron -y son hasta el día de hoy- el feminismo y el LGTB (actualmente conocidos como LGTBI+). La importancia del primero radicó en el cuestionamiento al sistema patriarcal y androcéntrico, el cual posicionó al hombre como el centro. Mientras que el segundo se enfocó en la visibilización de lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, etc., y en el reclamo por sus derechos. Cabe destacar que dentro de estos dos movimientos están incluidos los niños, debido a que el feminismo lucha por los derechos de las mujeres, y el movimiento LGTB incluye a los niños que no se sienten identificados como parte del género binario. Estos dos movimientos cuestionaron el orden social establecido por el varón adulto e intentaron generar acciones emancipatorias. Además, actuaron -y actúan- como garantes frente a los derechos de NNJ, pues ambos responden a un principio fundamental de la CDN, la no discriminación.

Se debe reconocer que en la actualidad existe un interés creciente hacia la protección de NNJ, sin embargo, aún persisten vulneraciones de derecho, y la comprensión de la niñez y juventud desde la subordinación para con los adultos. Si bien no existen rituales de transición como en las épocas anteriores, si existen instituciones que diferencian a la niñez de la adultez, como por ejemplo las escuelas, preparatorias para enfrentarse a la sociedad. La niñez en la actualidad es comprendida como una etapa de preparación y aprendizaje, de dependencia y de irresponsabilidad. El niño es definido como un “aún no ser”, como un proyecto a futuro, ya que nace con comportamientos que no responden a los estándares de los adultos, es decir, desde este punto de vista el niño debe adquirir comportamientos más civilizados que se asemejen gradualmente al adulto, aunque esto signifique la negación de su naturaleza (Gaitán, 2015).

La niñez ha entrado a la agenda política por su necesidad de protección propuesta en la década anterior por la CDN. Sin embargo, existen cuestionamientos en cuanto a cómo se relacionan los NNJ con la sociedad. A pesar de que se estipula su reconocimiento como actores sociales que deben participar activamente en las decisiones que les conciernen, no ha existido un interés real por generar los espacios para que estos puedan ejercer su derecho. En este sentido, si bien este tratado propone los derechos de los niños, estos se encuentran regulados y limitados por la figura adulta, quien tiene la atribución de decidir cómo y cuándo podrán ejercerlos, en relación con su autonomía progresiva. Dentro de los defectos que tiene la convención se encuentra “una concepción adultocéntrica de las relaciones niño-sociedad y de una visión basada en la cultura occidental dominante, latentes ambas cosas en el propio texto” (Gaitán, 2015, p. 14). Esto se explica ya que los constructos sociohistóricos que se han generado con el pasar de las épocas niegan al niño como sujeto de derecho y están tan arraigados en nuestra sociedad que dificultan su emancipación. El otorgar derechos a NNJ genera una pérdida de poder en la sociedad adulta, quienes quieren una “vuelta al orden”, a la forma tradicional de comprender a la niñez y juventud (Gaitán, 2015).

Definir a la juventud en la actualidad adquiere cierta complejidad pues ya no se comprende como una etapa natural de la vida, sino como una construcción social sujeta a los cambios contemporáneos. En este sentido, a pesar del predominio de la homogeneización, se reconoce que existen multiplicidades de juventudes, las cuales se diferencian de la niñez y adultez debido a intereses y necesidades particulares. Esta comprensión rompe el esquema del orden lineal cronológico (caracterizada, por ejemplo, por el

estudio, el trabajo y el formar familia), es decir, no es necesario seguir el orden establecido desde la normatividad social para transitar hacia la adultez (Machado, Gómez, & Espina, 2008).

La globalización neoliberal también ha afectado en la comprensión de la juventud como actor social, reduciendo los espacios de participación, generando definiciones las cuales estigmatizan, como, por ejemplo, comprenderlos desde el aislamiento y el predominio del sentimiento de individualismo (Machado, Gómez, & Espina, 2008), el cual pierde de vista el sentimiento de compromiso con las demandas sociales, e invisibiliza la incorporación de los jóvenes a los movimientos sociales. La participación se ve impregnada por los imaginarios y constructos sociales, los cuales la asocian a actos criminales, es decir, aquellos jóvenes que están comprometidos por sus derechos sociales y manifiestan su incomodidad, son tachados como delincuentes. La criminalización de la participación, desde el adultocentrismo, produce que sean equiparados al máximo a la edad adulta, como una forma de mantener el control para que no afecte a la seguridad ciudadana (Fernández, 2009).

La contemporaneidad, a diferencia de las épocas anteriores, da paso al paternalismo moderno, que, si bien otorga la posibilidad de escuchar la opinión de NNJ, sigue reproduciendo pautas culturales adultocéntricas, puesto que es el adulto quien tiene la decisión de tomar en cuenta o no la opinión de estos. Cabe destacar que si bien este paternalismo opera desde una visión “moderna” aún sigue latente el paternalismo tradicional, el cual subordina completamente a NNJ a la figura adulta (Liebel, 2007).

4.2 Situación de NNJ producto de la pandemia

En la actualidad, frente a la crisis sanitaria (pandemia, covid-19) parte de la población infantil ha sido fuertemente vulnerada. El número de niños que pasan hambre, están aislados, son víctimas del abuso, sufren ansiedad, viven en la pobreza y se ven obligados a contraer matrimonio ha aumentado. Al mismo tiempo, su acceso a la educación, la socialización y algunos servicios esenciales como la salud, la nutrición y la protección han disminuido (Unicef, 2021).

Según lo señalado por la Unicef (2021), en cuanto a las cifras de los antecedentes anteriormente nombrados, se puede afirmar que: para el matrimonio infantil, 10 millones de niños se encuentran en riesgo de contraerlo. Esto tiene estrecha relación con que los hogares pobres podrían aumentar a 140 millones. La pobreza durante la pandemia se ha manifestado en distintos ámbitos. En cuanto a la educación, 1 de cada 3 niños no puede acceder de manera remota. La alimentación adecuada también se ha visto afectada, siendo un total de 7 millones de niños menores a 5 años los que, para el año 2020, habían sufrido malnutrición. Finalmente, todos estos factores han producido al menos 10.000 muertes infantiles, lo que da cuenta que existen fallas en el cumplimiento de los derechos del niño, debido a que no se toman en cuenta las condiciones especiales para su consecución. En este sentido, parte de los garantes y cogarantes no han sido capaces de cumplir su labor frente a la protección, promoción y prevención de los derechos de NNJ (Liebel, 2007).

Se puede dar cuenta que el adultocentrismo es un constructo social que se ha consolidado de diversas maneras a lo largo de la historia,

evolucionando en sus manifestaciones conforme nos adentramos en nuevas épocas. Sus manifestaciones son variadas, desde rituales de transición, leyes con mayor atribución a personas adultas, familias de aprendizaje, e instituciones que tuvieron por objetivo la enseñanza del cómo llegar a ser adulto. Para que estos se pudieran llevar a cabo fue necesario definir la niñez y juventud con una serie de características que los posicionó en desventaja en relación con los adultos, siendo conceptos no estables en la historia, sino más bien sujetos a contextos sociales, económicos, políticos y culturales, en otras palabras, construcciones sociales que la hegemonía ha construido.

Desde el adultocentrismo la juventud presenta una serie de características definidas por instituciones sociales, comprendiéndolos “como una etapa en la cual la gente joven debe formarse y adquirir todos los valores y habilidades para una vida adulta productiva y bien integrada socialmente”. (Alpizar & Bernal, 2003, p. 5). Además, se les reconoce con cualidades homogéneas: delincuentes, desadaptativos, irresponsables, agentes de cambio, revolucionarios, etc., lo que determina su autonomía y las posibilidades que tendrán para participar de manera activa en la sociedad. En cuanto a la niñez -conocida popularmente como infancia-, se considera como una etapa inacabada, que sólo adquiere valor al incorporar los conocimientos del mundo adulto.

El adultocentrismo como constructo social se ha ido estructurando en la sociedad desde la prehistoria hasta la actualidad, ha sido construido y ejercido por una clase hegemónica, la cual ha sustentado su poder al considerar a NNJ como deficientes en su desarrollo psicobiológico, lo que ha permitido considerar que están en constante riesgo, y excluidos de la

sociedad. Esta idea ha facultado a los adultos de tomar el control, y con ello ejercer poder sobre ellos, siendo los encargados de generar pautas normativas (función educativa) que, decodificadas correctamente, permitirán liberarlos de este pseudo peligro, justificando el adultocentrismo como una forma válida de crianza.

Es necesario repensar estas construcciones sociales, desde una mirada crítica que permita develar las injusticias del paradigma adultocéntrico y posibilitar la emancipación de los sectores que se ven supeditados a este. El estudio de su evolución histórica ayuda a comprender cómo se van forjando sus características principales, y cómo logran trascender dentro de la sociedad. Así mismo se visibilizan el conjunto de factores que han permitido la dominación de esta población. Analizar la evolución histórica desde el construccionismo social y la teoría crítica permite develar la existencia de estructuras sociales (género, clase, entre otros) que en su conjunto conforman un pluridominio que ha permitido su interrelación con el adultocentrismo y que ha respaldado su existencia. Del mismo modo, permite reconocer cuáles fueron las primeras instituciones en centrar su formación en educarlos como “futuros adultos”.

Finalmente, el estudio de la evolución del adultocentrismo es nuestra base para posteriormente revelar las prácticas adultocéntricas que obstruyen la emancipación de NNJ.

5. CAPÍTULO 4: PRÁCTICAS SOCIALES ADULTOCENTRICAS EN EL ESPACIO FAMILIAR Y ESCOLAR

La evolución histórica del adultocentrismo como constructo social trajo consigo su ejercicio por medio de prácticas. Práctica se define como “Dicho de un conocimiento: Que enseña el modo de hacer algo.”, “Que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil”, “Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas.”, “Uso continuado, costumbre o estilo de algo” y “Aplicación de una idea o doctrina.” (RAE, 2020). Su origen proviene del griego praktiké, que significa “ciencia práctica”, “activo” o que obra” (Oxford Languages, 2020).

Práctica también se puede definir como una forma de comprender el mundo, como la rutina en la que nos desenvolvemos. Para que ella sea posible es necesario que exista una interconexión entre el cuerpo y la mente (Reckwitz, 2002). Además, de una interrelación entre competencias, sentidos y materialidades. Las competencias son aquellos conocimientos, normas y reglas que se aprenden en el diario vivir y permite que las prácticas sean ejercidas y mantenidas en el tiempo. El sentido, por su parte, son todos aquellos repertorios culturales que son considerados buenos o deseables, y que están asociados a una práctica concreta. Por último, las materialidades son aquellos recursos que son necesarios para la realización de prácticas, acá podemos encontrar la infraestructura y las herramientas (Reckwitz, 2002; Schatzki, Knorr-Cetina & Savigny, 2001; Shove, Pantzar & Watson, 2012).

De las prácticas, se desprenden las “prácticas sociales”, las cuales son la interacción de los sujetos con su entorno y los objetos dentro de este, es una experiencia lingüística que contribuye a la formación de la identidad del grupo (Gadamer, 1993). También son reconocidas como las relaciones de poder de acuerdo con intereses particulares (Bourdieu, 2007). Su origen se atribuye al sentido que las sociedades tienen sobre sí mismas. Las prácticas sociales son actividades recurrentes y dinámicas que provienen de los acuerdos que se generan entre los seres humanos, producto de factores socio históricos que van configurando imaginarios sociales. (Murcia, Jaimes & Gomez 2016). Estas posibilitan la existencia de escenarios sociales, los cuales son subjetivos dependiendo del contexto socio histórico, permiten la estructuración de la sociedad en base a las relaciones de poder que se generan dentro de ella, por tanto, estas posibilitan la jerarquización (Focault, 2002).

Por ende, comprenderemos las prácticas sociales como las acciones rutinizadas en la que se mueven los seres humanos de acuerdo con su contexto histórico, el cual influirá en el cómo se van estructurando las jerarquías y la identidad de los distintos actores sociales.

5.1 La escuela

5.1.1 ¿Qué se entiende por escuela?

La escuela se puede definir como “Establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción”, “enseñanza que se da o que se adquiere”, “conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza.”

“Doctrina, principios y sistema de un autor o conjunto de autores.” “Conjunto de discípulos y seguidores de una persona o de su doctrina, su arte, etc.”, “Lugar real o ideal que puede modelar y enriquecer la experiencia.” (RAE, 2021). También puede ser comprendida como un escenario de socialización y formación, en el que se reconocen las subjetividades de las culturas que interactúan dentro de ella, siendo capaz de formar individuos competentes para la sociedad, que respeten los valores y tradiciones de su comunidad, teniendo la capacidad de transformar o reproducir la estructura social (Echavarría, 2003).

5.1.2 ¿Cómo surge la escuela?

La escuela surge en la modernidad, como una respuesta a las nuevas tecnologías incorporadas en la industrialización. Este hecho apartó paulatinamente a los NNJ del trabajo infantil, y con ello se posicionó como una nueva forma de transitar al mundo adulto, lo que significó un espacio físico de diferenciación etaria y de imposición de roles. Su obligatoriedad en distintos países comienza a expandirse a partir del siglo XIX y XX, lo que ha provocado que sea reconocida de manera internacional como la única vía legítima de poder acceder al derecho de la educación estipulado en la CDN, la cual señala que: “Todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria” (Unicef, 2019, p.14).

5.1.3 ¿Cuál es la función de la educación y la escuela?

Desde una mirada tradicional se espera que esta institución sea la encargada de socializar y formar a NNJ, entregándoles valores éticos, morales, y políticos. Además, contribuye en el desarrollo afectivo, cognitivo y comunicativo. Es un espacio para el desarrollo de potencialidades por medio de la interacción (Echeverría, 2003) en el cual se busca la transformación del sujeto, y la construcción de su identidad.

La escuela cumple un rol fundamental en el proceso de desarrollo de la emocionalidad en la primera infancia, pues desde los 2 a 6 años trabaja en el control de los impulsos, en la adquisición de la moralidad y los valores (Sánchez, Daura & Laudadio, 2019), lo que permite la creación del autoconcepto. La educación emocional permite la evolución integral del niño o adolescente, según la etapa en la que se encuentre, disminuye la posibilidad de presentar comportamientos disfuncionales, y trastornos de la personalidad, por lo que el objetivo de la educación emocional está relacionado con proveer de herramientas que permitan hacer frente a los desafíos de la vida cotidiana y con ello consolidar los proyectos personales. En cuanto al desarrollo cognitivo, el rol de la escuela consiste en nivelar los conocimientos y aportar mayor capital cultural, permitiendo adaptarse a su entorno y enfrentar los problemas de manera creativa. Permite el desarrollo de actitudes empáticas para la interrelación con otros, así mismo la cooperación y el apoyo mutuo, como también enriquece el vocabulario que permitirá expresarse de mejor manera, fomentando la capacidad crítica. Por último, el desarrollo de la comunicación toma en cuenta cuatro ejes fundamentales: lectura, escritura, escucha y habla. Su objetivo apunta a

ampliar el pensamiento por medio de la generación de nuevos conocimientos.

La educación, en tanto, se puede comprender como un proceso de constante aprendizaje, que está encaminado al logro del desarrollo integral, fortaleciendo las capacidades de las personas, modificando su naturaleza para adaptarlas al medio. Permite tomar decisiones entre lo justo y lo injusto, entre el ser crítico o acrítico, respetando la libertad del ser humano (León, 2007). La función de la escuela y la educación “es la de contribuir a la cultura, a enseñar a vivir juntos, a compartir con los demás y, por tanto, a desarrollar la socialización” (Sánchez et al., 2019. p. 2).

5.1.4 Cuestionamientos acerca de la escuela y la educación

La educación juega un rol fundamental en la reproducción de la cultura, la estructura social y la economía. Existe una predisposición a favorecer a los estudiantes que cuentan con mayor capital cultural. Contrario a ello, los que no se encuentran en esta posición, están propensos a tener peores resultados, por lo que el éxito está en estrecha relación a la clase social; los privilegios de clases aumentan las expectativas del triunfo en la educación (Bourdieu & Passeron, 1970).

Existen dos vías para la reproducción de la cultura en la educación: la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica. La primera de ellas se refiere a la imposición de la cultura dominante, mientras que la última hace alusión a la desvalorización de toda forma cultural que esté en contra de la hegemonía. Las acciones pedagógicas que van en pos de los intereses de la

clase dominante son violencia simbólica y a la vez un mecanismo que ayuda a la dominación e impone una arbitrariedad (Bourdieu & Passeron, 1970).

La imposición de comportamientos también es una forma de reproducción de la cultura que surge desde las relaciones pedagógicas, permitiendo que se mantenga el orden social. Para ello, se utiliza el lenguaje, también conocido como códigos, el cual contribuye a la transmisión cultural. La escuela tiene su propio código, el cual va forjando la construcción de identidad de los estudiantes. Estos se utilizan como mecanismos de dominación, ya que, al no existir una respuesta adecuada del estudiante, es sometido a sanciones de acuerdo con las normas establecidas (Bernstein, 1990), categorizándolos y con ello manipulándolos por medio del castigo, el cual se ejerce de forma sutil como una manera de educar y crear seres útiles (Foucault, 1975).

Además de los fines educativos que tiene la escuela, está enlaza intereses políticos y económicos. Si bien se idealiza la educación como una vía para el ascenso social, contrastado a la realidad, sólo es un medio de reproducción del capital, una inversión de la burguesía para el aumento de sus ganancias. Contrario al ideal de la educación que se orienta en miras a la emancipación de la mente, ésta sólo está enfocada en formar futuros trabajadores, por lo que el no tener acceso a ella significa la marginación de una sociedad capitalista (Marx, 2000). Este tipo de educación -denominada bancaria- comprende a los estudiantes como receptores pasivos del conocimiento, su objetivo es la memorización acrítica, denominada como el falso enseñar, enfocado en mantener los patrones culturales dominantes (Freire, 1987). La escuela, por tanto, no es sinónimo de ascenso social, sino, de la mantención de la estratificación de la fuerza laboral que permitirá la

integración social, un entrenamiento para la inserción al mundo capitalista (Bowles y Gintis 1985; Urraco y Nogales, 2013). Es decir, que “sin la educación una persona queda excluida no solo del mercado de trabajo, queda excluida del desempeño ciudadano, incluso hasta de constituirse como persona” (Tedesco, 2014, p.2).

La educación se ha convertido en un interés de mercado, en la cual afectan los intereses políticos, siendo comprendida como mercancía sujeta a la dinámica del mercado. Es un error delegar la responsabilidad de reproducción social a los profesores y funcionarios que se encuentran directamente involucrados en el espacio físico escolar, pues estos solo quedan supeditados al interés de la clase dominante (Tedesco, 2014).

5.1.5 La educación en el sistema capitalista

Tras la fuerte crisis política que sufrió Latinoamérica en los años setenta, ha existido una constante crítica en cuanto al rol del Estado en el ámbito educativo, lo que ha significado la intervención del sector privado. A pesar del estudio realizado por la Unicef (1994), el cual señala que hubo una evolución positiva en relación con la alfabetización y a la escolarización gracias a las medidas tomadas por parte del Estado, los sectores privados han insistido en tomar protagonismo en las decisiones educativas del país.

Las propuestas de este sector se han orientado hacia la descentralización del Estado en la educación, por lo que las recomendaciones “no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla” (Puiggrós, 1996, p.1). Su objetivo consiste

en que la educación sea regulada por el mercado, siendo el interés principal su privatización, sustentado en la mala calidad de la educación pública y los altos presupuestos para mantenerla.

La educación privada se sustenta en el sistema de oferta y demanda, un servicio donde interactúa el estudiante como cliente y la escuela como empresa, orientado en generar una economía del conocimiento y perfeccionar las instituciones para una mayor producción (Tedesco, 2003), reduciendo sus costos, pues se plantea que la calidad surgirá por las competencias de los distintos centros educacionales que se esforzaran por mantener a los estudiantes, proponiendo que la libre elección que tienen los padres al escoger la escuela “motivará al profesorado y a los equipos directivos para mejorar la calidad de sus centros” (Díaz, 2012, p.4).

Si bien se admite la necesidad que el Estado subsidie la educación, este sólo está centrado en la creación de centros educativos en lugares marginales, como lo son áreas geográficas deprimidas, zonas alejadas y poco pobladas, pues suponen un bajo ingreso de capital para el sector privado (Díaz, 2012). La reducción del poder del Estado significa reducir su participación y centrarse sólo en la regulación mínima, como lo es la propuesta de contenidos curriculares y la capacitación de profesores.

El sistema capitalista ha generado una serie de críticas respecto a la educación las cuales también han afectado a instituciones como la familia. Esta no ha quedado ajena a los cambios políticos, económicos y culturales, siendo el objeto de estudio de diversos autores que la definen desde distintas perspectivas. Su estudio es fundamental pues se constituye como el primer

lugar donde todos los seres humanos desarrollan la ética, adquiriendo normas, valores, y formas de comprender el mundo, es decir, es una institución necesaria para el desarrollo integral de NNJ.

5. 2 La familia

Es importante señalar que al hablar del concepto “familia” no existe una definición clara, pues varía según el contexto histórico, cultural, económico y social, por lo que se hace necesario revisar algunas nociones propuestas desde distintas perspectivas.

Antiguamente, las nociones clásicas legitimaban sólo un tipo de familia, la nuclear, asociando a ella roles de género, identificando el rol de “líder instrumental” en el varón, y expresivo en la mujer, asociado a ser ama de casa (Parson, 1955). La figura del hombre estaba vinculada con el cumplimiento de la función económica, siendo el proveedor del hogar, y el “dueño” de su esposa en la relación matrimonial. La mujer, por su parte, debía cumplir con labores domésticas y de crianza, esencial -desde una mirada patriarcal característica de la época- para ser reconocida como una buena mujer (Valverde, 1938).

La familia al ser considerada como un sistema que se interrelaciona con otros contribuye a mantener la estabilidad social, satisfaciendo las necesidades de cada uno de sus miembros. Para que la familia fuese legítima, además de cumplir los roles de género (Parson, 1955) debía mantener un vínculo jurídico que se obtenía mediante la unión matrimonial,

de los cuales se desprendían parentescos verticales y horizontales, además de aquellos que no son consanguíneos (Belluscio, 2004).

Esta noción de familia estaba constituida por padre, madre, e hijos, unidos por sentimientos de afectividad y relaciones de poder, caracterizadas por la autoridad ejercida por parte de los progenitores hacia sus hijos (Mazeaud, 1959). El objetivo de ella era cumplir dos funciones primordiales: la socialización de los niños y la estabilidad de la personalidad adulta. (Cadenas, 2015). Esta definición tradicional propone que los sentimientos de afectividad, amabilidad, particularismo, vinculación y difusividad que se generan dentro del espacio familiar están en contraposición a los valores del sistema económico moderno centrados en “la neutralidad afectiva, el universalismo, el logro y la especificidad” (Cadenas, 2015, p.32), ya que los roles de solidaridad se oponen al sistemas de recompensas, que se le da, por ejemplo, al hombre cuando trabaja (remuneración).

5.2.1 Debilitamiento del concepto de familia tradicional

Existe otra perspectiva en relación con el surgimiento de la familia, la cual está orientada a considerar que el matrimonio nace como consecuencia de intereses económicos, siendo un método para mantener las riquezas, y para consolidar la monogamia como única forma válida de unión conyugal. Desde este punto de vista, existe una crítica hacia este vínculo jurídico, considerado una construcción social idealizada, vinculada a los imaginarios sociales que giran en torno al amor romántico (Engels, 2017). La monogamia era considerada como el nivel más alto de la evolución de la familia, el paso de un grado más bajo a otro más alto, pues la promiscuidad era propia de los

animales, mientras que la monogamia significaba el paso de la animalidad a la humanidad (Morgan, 1877).

Al igual que la crítica que surge de la idealización del matrimonio, la familia no ha quedado ajena a ella, pues es considerada un universo social idealizado con respecto a las relaciones humanas que se generan en su interior, consecuencia de las construcciones sociales que tienen como resultado el consenso sobre lo que es familia (Bourdieu, 1994; Luhmann, 1990). El Estado cumple un rol fundamental en la mantención de este prototipo de familia, logrando su existencia y subsistencia por medio de instituciones que responden a las falencias que presentan, en miras de lograr la normatividad deseada (Bourdieu, 1994).

Existen otras perspectivas acerca de la familia, las cuales no la consideran un sistema funcional que se interrelaciona con el medio, más bien es considerada un sistema autónomo y autopoietico, es decir, que se autorregula sin la necesidad de estar en contacto con otros sistemas (Luhmann, 1990), por lo que el rol funcional de la familia disminuye su protagonismo. Sin embargo, se reconoce la importancia de la familia en la incorporación de sus parientes a una red de comunicación íntima y desinhibida (Cadenas, 2015).

Como consecuencia de estas nuevas perspectivas, se genera el debilitamiento de la división sexual de roles, lo que trae consigo que tanto hombres como mujeres ejerzan roles instrumentales como expresivos. La mujer ingresa con mayor fuerza al mercado laboral, por lo que ya no se limita a ser sólo esposa o madre, y tampoco se dedica exclusivamente a las

labores domésticas. En cuanto al hombre, su limitación ya no es solo ser proveedor y disciplinador, sino que se hace partícipe del proceso de crianza de sus hijos, surgiendo con esto, cambios en la parentalidad. De esta manera el pensamiento planteado por Parson (1955) es fuertemente criticado por el dinamismo del contexto emergente (Jelin, 2004; Michel, 1974). Así lo señala Cebotarev (2008), cuando afirma que gracias a los cambios contemporáneos se ha desestabilizado la noción patriarcal que gira en torno a los roles de género dentro de la familia.

Uno de los factores que influyó en el tránsito del modelo patriarcal hacia uno parcialmente igualitario fue gracias a los movimientos sociales surgidos en la década de los 60, como por ejemplo el feminismo y el hipismo. Si bien la problematización en torno a la figura que representaba el hombre en el sistema familiar fue un gran avance para el cambio hacia relaciones igualitarias, también influyó la aparición de los anticonceptivos, lo que significó comprender la sexualidad no sólo como reproductiva, sino también asociada al placer. Los anticonceptivos significaron la apertura del mundo laboral y educacional para las mujeres, lo que trajo consigo un cambio en las funciones ejercidas dentro del espacio familiar (Lacruz, 1979).

Los cambios al interior de la familia tradicional se vieron influenciados por el auge del sistema económico capitalista, lo que trajo consigo disminuir la responsabilidad social familiar y comunitaria, surgiendo el sentimiento de individualidad relacionado a los intereses propios de cada integrante. La transmisión de valores en la crianza se basó en “la independencia, el individualismo, la autonomía, la competitividad, el éxito material y la responsabilidad por su propio destino, dando prioridad a su propio interés”

(Cebotarev, 2002, p. 9), provocando la pérdida del sentimiento de comunidad.

5.2.2 Familia contemporánea

Desde una noción contemporánea, y adaptada a las nuevas tipologías de familias existentes, se le define como un “grupo de personas relacionadas entre sí biológica, legal o emocionalmente (que no necesariamente conviven en el mismo hogar), y comparten una historia común, unas reglas, costumbres y creencias básicas en relación con distintos aspectos de la vida” (Parra, 2005, p.1). En este sentido y en contraposición a las nociones anteriormente expuestas, se abre la posibilidad de entender la familia, ya no solo desde un vínculo matrimonial o biológico, ya no es necesaria la consanguinidad para pertenecer a ella (Lévi-Strauss, 1969), sino que más bien se puede formar familia a través de vínculos emocionales, como por ejemplo, una pareja que no convive y no tienen hijos, serían considerados, desde este punto de vista, como familias, así mismo los amigos que no mantienen lazos consanguíneos y cohabitan juntos, por tanto se “abre el sistema a incluir a su lado excluido, al no pariente” (Cadenas, 2015, p. 38). En su definición también podemos incluir a las familias transnacionales, las cuales están separadas físicamente, pero unidas emocionalmente gracias a los medios de comunicación masiva y a las remesas familiares. Estas familias hacen alusión a que se mantiene un vínculo a pesar de encontrarse en distintas naciones, por tanto, si bien existe un distanciamiento físico, se mantienen los lazos emocionales (Cerdeña, 2014).

5.3 Prácticas sociales adultocéntricas

5.3.1 Negación de las expresiones artísticas

Al hablar de las expresiones artísticas nos referiremos al juego y al dibujo. El juego se puede definir como “la actividad espontánea por excelencia del niño; actividad física a la que va unida también actividad psíquica” (Zorrilla, 2008, p.545). Aporta en el desarrollo de la sensorialidad y creatividad, en la creación de la identidad, en la toma de decisiones y la resolución de conflictos, además establece relaciones de seguridad y un apego espacial (sentido de pertenencia). En el ámbito educativo permite el aprendizaje gracias a estrategias lúdicas. Su particularidad es que surge desde la creatividad, no así de la imitación del mundo adulto. De esta forma, “la actividad lúdica se traduciría entonces por aquellas expresiones infantiles que no tienen realmente equivalencia en la mentalidad adulta” (Zorrilla, 2008, p. 545).

El juego, al ser considerado una herramienta de aprendizaje, es intervenido por lo adultos, lo que genera la pérdida de su sentido, provocando que los niños no lo decodifican como algo espontáneo que nace de ellos mismos para su entretenimiento, sino más bien como una obligación. De esta manera, la intervención adultocéntrica que se genera en espacios familiares y escolares se transforma en una imposición de reglas y normas del mundo adulto, por lo que los niños dejan de verlo como un entretenimiento y este va perdiendo su sentido del desarrollo personal para ellos.

Así como el juego, otra expresión artística constantemente en tela de juicio es el dibujo. El dibujo es un medio de expresión para el niño, evidencia sus aprendizajes respecto a los elementos culturales que lo rodean, el cómo logra decodificar su entorno e interpretarlo. Estimula la capacidad creativa, favorece en la resolución de conflictos y en la comunicación (Jimenez, Mancinas & Martinez, 2008). Para los profesionales que trabajan con niños, es una herramienta de intervención que permite la detección de situaciones vulneradoras. El dibujo, al igual que las palabras constituyen un puente entre lo interior y exterior, es decir “permiten relacionar y distinguir entre el objeto y su representación” (Uribe, 2013, p.53).

A pesar de los beneficios que genera el dibujo en la vida de niños, niñas y niños, De la Jara (2018), revela el adultocentrismo que se ejerce contra él, manifestado en tres grandes categorías: perfección motriz, abundancia de detalles y madurez técnica.

La perfección motriz refiere a las críticas que se ejercen sobre la falta del desarrollo de la motricidad, es decir, los dibujos “mal hechos”. Desde la perspectiva adultocéntrica, estos sólo serían bocetos de lo que más tarde cumpliría la perfección, desconociendo el valor emocional y simbólico expresado en ellos, negando la búsqueda de nuevos diseños. La desvalorización se produce debido a las distintas imágenes mentales que posee cada uno, en este sentido “la niña y el niño sí saben dibujar, pero lo hacen a su manera, pues su arte se encuentra en una dimensión diferente a la del adulto” (De la Jara, 2018, p. 51), por lo que el rol que debería cumplir el adulto debiese ser el de asistir y acompañar los procesos de aprendizaje de los niños (Castro, 1997), y no confundirlo con imponer su visión perfeccionista, debido a que está “reprime los descubrimientos y conquistas

motrices y espaciales tan gravitantes en el aprendizaje del contenido visual” (De la Jara, 2018, p.52).

En cuanto a la categoría de abundancia de detalles, los dibujos suelen considerarse como inacabados, debido a que estos no cuentan con los detalles -desde una perspectiva adultocéntrica- para estar completos. Estos detalles varían entre las personas y dependen de las experiencias vividas, por lo que el significado de un entorno va a ser diferente en cada sujeto. Al considerar a estos como inacabados, esto también incluiría a los adultos, porque todos los seres humanos están en constante desarrollo, independiente de su etapa en el ciclo vital. Les niños, representan en sus dibujos sus experiencias vividas, por lo que estos no están inacabados, a pesar de que la mirada adulta pueda evaluar lo contrario. Es importante no perder de vista que dentro de las experiencias de aprendizaje es necesario tener en cuenta las perspectivas de estos, si no el proceso puede transformarse en una instancia negadora de la cultura de los niños.

La última categoría es la madurez temática, la cual está relacionada con el imaginario asociado a que los temas que les interesan a los niños, como, por ejemplo, dinosaurios, animales, etc. implican falta de madurez. Desde una mirada adultocéntrica esta exclusividad temática con la que cuentan los niños representa inmadurez, es decir, que aún no cuentan con un adecuado desarrollo cognitivo para ir incorporando nuevas ideas a sus dibujos, sin embargo “la perseverancia temática no es otra cosa que la expresión de un acto de concentración sobre lo que le dictan sus impulsos profundos; es un interés llevado a un alto grado de manifestación; no es pobreza” (De la Jara, 2018, p.7), por lo que el interés exclusivo de ciertas temáticas está relacionada con su autoexpresión,

vinculada con su autonomía progresiva y con hacer valer su opinión, la cual muchas veces se ve coaccionada por la mirada adultocéntrica.

Desde esta última perspectiva es muy difícil la valoración y la comprensión de los dibujos de los niños, esto debido a que estas acciones son formas personales de describir una situación específica. Muchos de estos dibujos podrían representar vivencias por las cuales han pasado estos sujetos, como, por ejemplo, castigo físico, por ende, no necesariamente estos están “mal hechos”. Este enfoque pone a los dibujos en una posición de aporéticos, es decir, los considera como neutrales, carentes de significado.

El involucramiento de los adultos en las expresiones artísticas de los niños supone la resignificación de los aprendizajes individuales, en relación con el acervo cultural decodificados y modificados por cada uno de nosotros. La estructura (en este caso el adultocentrismo) se resiste al cambio, las instituciones familiares y escolares van exigiendo que los niños sigan las reglas, órdenes y deberes, lo que genera el desinterés por este lenguaje, declinando, a medida que los niños crecen, la pasión por el dibujo (De la Jara, 2018).

5.3.2 Castigo dentro de la institución familiar y escolar

Según un estudio realizado por la Unicef en el año 2018 en América Latina y el Caribe, se pudo dar cuenta que el 64% de los niños menores de 15 años han recibido castigo físico o agresión emocional, es decir, 1 de cada 2 han experimentado situaciones que van en contra de su integridad física

y/o emocional (Unicef, 2018). En cuanto a Chile, para el año 2017, el 32,5% de los cuidadores reconocen que han utilizado métodos de agresión física en la crianza y un 56,9% agresión psicológica (Unicef, 2020). Existen autores como Aguirre, Montoya y Reyes (2006), que señalan que existe una estrecha relación entre el capital sociocultural que poseen los progenitores, con los métodos de crianza que ejercen, por lo que, a menor capital cultural, económico y social, mayor son las posibilidades de establecer una crianza violenta. Sin embargo, las cifras mencionadas anteriormente, dan cuenta que la violencia es transversal como método de crianza.

Pero ¿a qué hace referencia el castigo? Este se puede definir como “la aplicación de un estímulo negativo para reducir o eliminar una conducta determinada” (Sauceda, Olivo, Gutiérrez, & Maldonado, 2007, p. 383). A diferencia de lo que habitualmente se reconoce como castigo, ligado a lo físico, en la actualidad ha sido reemplazado por la punición del alma, es decir, ya no se trata solo de ejercer mecanismos sobre el cuerpo para mejorar la conducta, sino que también oprimir los deseos, las actitudes, las formas de actuar que no son normativas (Foucault, 2002), por lo que tiene como fin reducir las conductas relacionadas a la cultura de NNJ.

El castigo tiene como propósito ejercer control mediante la disciplina por parte de los cuidadores responsables de los niños (padres, familiares, profesores, etc.). Se adopta como un método de “enseñanza”, así como también de cuidado y protección. A pesar de que este método de crianza está prohibido por leyes y tratados internacionales, es considerado como legítimo por gran parte de la población. Este último se sustenta en los imaginarios sociales que giran en torno a comprenderlo como un orientador del comportamiento, necesario para la seguridad. Además, estos se ven

justificados por las construcciones sociales que se han realizado respecto al cómo comprender a la niñez y juventud y el cómo el adulto es el resultado esperado.

Se ha demostrado que el castigo genera una serie de consecuencias a corto y largo plazo. Si bien logra modificar temporalmente conductas que el adulto considera inapropiadas, esto solo se debe a que las víctimas actúan en base al miedo, comportándose sumisos ante quien los castiga. A largo plazo genera riesgos de reproducción de comportamientos violentos y psicopatológicos (Sauceda et al., 2007). Les niños y jóvenes van reproduciendo transgeneracionalmente la violencia, es decir “cuanto más golpeados son los niños, más enojo reportan en la edad adulta, más golpean a sus propios hijos cuando llegan a ser padres y más tienden a golpear a sus esposas” (Sauceda et al., 2007, p. 387). Por lo que esta práctica social adultocéntrica tan arraigada en nuestra sociedad, pueden explicarse debido a que los niños que sufren de estas acciones, las van inculcando y normalizando, para posteriormente ir reproduciéndolas con sus hijos, debido a que son las únicas maneras que conocen para corregir ciertas conductas que consideran inapropiadas.

El castigo físico y psicológico, se puede visualizar en acciones concretas, como, por ejemplo, golpes, cachetadas o insultos, los cuales son una respuesta a la negación de la cultura de NNJ. Con esto nos referimos a la negación de características que se dan en la niñez. La pataleta, por ejemplo, es algo común que se da en el ciclo vital de los niños, alrededor de los tres años, esta situación estresa a los cuidadores responsables, lo que muchas veces deriva en una respuesta violenta por falta de herramientas para controlar estas situaciones.

En la familia, los progenitores que presentan mayor estrés tienden a ser más duros y menos tolerantes con sus hijos, pues los consideran más difíciles. Otra característica que se ve negada por el mundo adulto es la opinión de los niños, ya que muchas veces esta es considerada como una falta de respeto hacia las personas mayores, quienes se sienten cuestionados y muchas veces reaccionan castigando a los “irrespetuosos” (Sauceda et al., 2007).

En la escuela, como medio de corrección del comportamiento, se juzga a los estudiantes en función de las etiquetas que ponen los especialistas en ellos “convirtiéndose éstos en jueces, evaluadores, “verdugos” y agentes de dominación; instrumentos al servicio de un poder que sobrevuela la existencia de los individuos” (Urraco & Nogales, 2013, p.2), por lo que a pesar de que no exista castigo físico, y este sea más bien sutil, aún tiene una serie de implicancias como la manipulación, el moldeamiento y la dominación de los sujetos.

Para que el castigo logre su cometido en los espacios escolares es necesario que exista la disciplina, la cual se refiere al poder con autoridad (Foucault, 2002). Este se ejerce ya que los dominados entregan su potestad al dominador, quien los controla y castiga si este no obedece su autoridad. La autoridad se entiende como el dominio que ejerce el educador sobre el educando. Esta potestad, en el caso de los niños, es entregada por parte de las familias a las escuelas, quienes buscan que la escuela los forme, los eduque y los guíe. En consecuencia, niños y jóvenes quedan subordinados al castigo que pueda ejercer cualquiera de los funcionarios de la escuela,

sean inspectores, profesores, directores, entre otros. “pues el estudiante es considerado alguien que no sabe, ni puede hacer algo, entonces lo llevan al que posee todo el conocimiento y le ha de enseñar, transmitir los conocimientos” (Kasely, 2015, p. 131). Estas figuras se convierten en modelos de referencia, permitiendo encauzarlos al tipo de ciudadanos que se espera que lleguen a ser en base al sistema adultocéntrico. Por tanto, la disciplina convierte al estudiante en una copia fiel de la autoridad de la escuela, por lo que si no actúa conforme a las reglas y normas establecidas recibirá castigo, el cual lo moldeará a fin de prevenir que se repitan estos comportamientos.

Es necesario recalcar que muchas veces estos castigos dirigidos hacia los niños también van dirigidos hacia las características estigmatizantes que se le atribuye a este sector social y que no son apreciadas para los adultos (por ejemplo, ser hiperactivo). Es más, los castigos físicos, la negación de su cultura y esta discriminación que sufren, muchas veces solo acaba cuando ya cumplen los roles previamente establecidos para convertirse en adultos y seguir reproduciendo el orden social con sus hijos.

5.3.3 Negación de la estética juvenil

Los espacios escolares albergan distintas realidades, en ella se juntan niños y jóvenes de distintos contextos. La cultura de ellos se genera gracias a su nivel económico, el lugar donde residen y se desenvuelven cotidianamente, el nivel educacional de la familia, entre otros factores (Lechner, 2004). Por ende, en la escuela se interrelacionan subculturas que se expresan en diversas manifestaciones, como por ejemplo en “el uso de un

determinado estilo de ropa, peinados, piercing, escuchan un determinado tipo de música” (Minchala, 2017, p.5).

En ese marco, son las escuelas las que tienen la libertad de adherir su reglamento al uso obligatorio del uniforme escolar. Así lo estipula el decreto N°894, el cual señala: “suspéndase el uso obligatorio de uniforme escolar, a partir del año escolar 1996, para los estudiantes de educación básica y media de los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente.” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018). Si bien el uniforme escolar no comprende todo el concepto de estética escolar de NNJ, es común que se asocie a la presentación personal, lo que no incluye solamente el uso de uniforme, sino que también incluye la prohibición de accesorios (como, por ejemplo: piercing, zapatillas que no estén acorde a los colores institucionales, etc.), la imposición de ciertos cortes de pelo para los varones, el uso obligatorio de faldas o jumper en las mujeres, entre otros. Por lo que el conjunto de estos factores niega la cultura estética de NNJ.

En el espacio escolar y familiar se producen tensiones socioculturales que están relacionadas con las normas impuestas por la sociedad, las cuales producen controles disciplinarios que niegan la cultura propia de los NNJ, lo que “desde una mirada más crítica es la negación de la subjetividad misma, ya que las expresiones estéticas en el mundo juvenil son formas de afirmarse como sujetos” (Minchala, 2017, p.5). Contrario a ser un espacio enriquecedor de cultura y construcción de saberes colectivos, muchas veces la familia y la escuela prohíben la diversidad cultural que no responda a la normatividad adulta esperada. Es aquí donde se hace evidente el adultocentrismo, el cual valida “saberes y valores hegemónicos, y por consiguiente negando los

saberes y los nuevos valores que emergen en el contexto juvenil” (Minchala, 2017, p.6).

Al prohibir la estética de la niñez y juventud estas instituciones los reconocen implícitamente como una etapa en transición, puesto que el argumento consiste en que los preparan para enfrentarse a la vida (Minchala, 2017). Por lo que desbaratan todo acto que tenga que ver con una cultura ajena a la del adulto, ya que, por ejemplo, la escuela, busca formar sujetos que al salir de ella y al “empezar la vida” respondan a estándares adultocéntricos y heteronormativos, negando su forma de percibir el mundo, de participar en él y de construir su identidad.

Por ende, la privación de la estética de NNJ impide la posibilidad de generar una educación multidireccional fructífera, ya que se niegan los saberes culturales, subjetividades y las formas de comprender el mundo, por lo que no se puede dar paso a una educación emancipadora, más bien se mantiene una educación que busca la reproducción de la hegemonía y con ello un prototipo de estudiante sumiso, obediente y acrítico.

El principal propósito de la imposición cultural y la negación de la estética juvenil va relacionado con “perfeccionar a estos seres imperfectos”, inacabados y que carecen del conocimiento necesario para ser valiosos en una sociedad adultocéntrica, inculcándoles hábitos, conocimientos y valores que están relacionados con la obediencia y la sumisión, “la función de la escuela es transmitir una cultura, considerada la única legítima, a toda la población infantil, como requisito para su inclusión en la vida social” (Álvarez, 2016, p.21), por lo que los estudiantes sólo adquirirán valor en las

sociedades adultocéntricas cuando puedan cumplir con sus roles según la edad, pudiendo despojarse de esta transición e incorporarse en ella.

Dentro de las escuelas se comienzan a modificar las distintas culturas con las cuales llegan los estudiantes, ya que se considera que estas no son un aporte para la sociedad, por lo que esta institución debe imponer la cultura dominante, es decir, deben cumplir la función de homogeneizar las creencias y valores de los NNJ. Para lograr esta función, debe existir una relación de autoridad desde los adultos que conforman el sistema escolar hacia los considerados “grupo de menores” dentro de una infraestructura condicionada por las reglas y normas que permitirán el ascenso social (Álvarez, 2016).

Los rituales culturales (como, por ejemplo: cantar el himno nacional, pararse y saludar al profesor cuando entra al salón, formarse y tomar distancia antes de entrar a clases, pedir permiso para ir al baño, etc.) disfrazan las relaciones de poder que se producen en las interacciones pedagógicas, provocando un respeto a una autoridad que se ejerce de forma sutil, quedando sujetos al castigo o bien a las recompensas. Se debe tener en cuenta que estos rituales no se encuentran en el currículo formal, sino que la escuela por medio de la práctica constante le va dando un sentido de pertenencia y con ello perdurabilidad en el tiempo, lo que genera el moldeamiento del comportamiento de los estudiantes, inculcando “elementos valorativos, de seguridad y apego” (Hernández, Nayive & León, 2010, p.315). La adaptación a estos rituales es debido a que generan seguridad y forjan la identidad de NNJ, sin embargo, esto solo genera la reproducción de una cultura dominante que construye una identidad en base a la homogeneización de los estudiantes, pues los docentes se encargan de

instruir con el fin de preservar estas prácticas pedagógicas de obediencia y sumisión (Hernández et al., 2010).

5.3.4 La forma de relacionarse entre profesor y estudiante

Dentro de las aulas escolares se genera una relación adultocéntrica entre profesor-estudiante. Ésta, está caracterizada por la asimetría de poder y las pautas culturales que comprenden a la niñez y juventud como subordinadas, provocando jerarquías que determinan la forma en que un estudiante participa dentro y fuera de este espacio “los niños y niñas aprenden la trama relacional que se vive en la comunidad humana que les toca vivir simplemente al vivirla, formando una continua creación de mundos” (Dávila & Maturana, 2009, p.9). Al existir esta interrelación, la participación es guiada y supeditada por los docentes, por lo que la capacidad de participación que tienen los estudiantes se encuentra limitada por las opciones que propone el profesor, por lo que no se da el diálogo o el espacio para que NNJ puedan proponer nuevas formas de participar.

La imagen del profesor (sin la intención de generalizar) representa la normatividad adulta, es el ser omnipotente que enseña e impone los conocimientos, habilidades y actitudes esperadas. Se debe tener en cuenta que el trabajo esperado de las escuelas consiste en fomentar la participación por medio de la convivencia, a fin de crear una sociedad más democrática.

Las relaciones que se dan dentro de la sala de clase están establecidas por un vínculo adultocéntrico que determinan los roles entre profesores-estudiantes, enseñanza-aprendizaje. Estos roles están

determinados por los imaginarios sociales que giran en torno a cómo comprender a NNJ y adultos, “el imaginario de una infancia impregnada por el poder y dominio que ejerce sobre ella el mundo adulto, quienes definen los modos de relación que se establecen, las decisiones que se toman y el control de las rutinas” (Urbina, Ipinza, & Gutiérrez, 2020, p. 4).

Las relaciones verticales que se generan por la asimetría entre profesor y estudiante validan los comportamientos del mundo adulto, por el contrario, cuestionan la cultura de NNJ e imponen formas de actuar. En estos procesos los estudiantes incorporan las conductas exigidas por los profesores, comportándose con sus pares bajo una lógica autoritaria, ejerciendo en algunas ocasiones el rol de su profesor (cuando este no se encuentra en la sala de clase), vigilando y castigando a sus pares (Foucault, 2002).

La reproducción de prácticas en la escuela sugiere una forma de ser joven asociada a la estigmatización y homogeneización, a la pasividad y a la obediencia de órdenes (Urbina et al., 2020). La escuela lejos de ser un lugar democrático y de desarrollo de la participación, más bien se constituye como un espacio para la reproducción de prácticas adultocéntricas. Esto se sustenta en la imagen que tiene el profesor, el cual “posee el conocimiento que debe ser entregado o depositado en los estudiantes” (Urbina et al., 2020, p.9). Así mismo, y como se ha mencionado, por la relación entre educador y educandos.

Se debe comprender que las relaciones de poder que se dan dentro de la escuela están estrechamente relacionadas con la sociedad, ya que son

un elemento que ayuda a estructurar y organizar, esto quiere decir que “toda la estructura educativa está organizada en las relaciones de poder, la autoridad es la columna vertebral de su estructura” (Kasely, 2015, p. 130). Dicho de otro modo, la autoridad y el poder que tienen los profesores comienza y da término dentro de las aulas, debido a que fuera de estas, se encuentran sometidos a un poder mayor, que pueden ser directores, rectores, ministerios, etc. los cuales imponen órdenes que deben cumplirse (Gilbert, 1977).

La aparición del adultocentrismo en la evolución histórica de la niñez y juventud, nos permitió dar cuenta cómo estas dos instituciones, fundamentales para el desarrollo de NNJ, paradójicamente, han ejercido las mayores expresiones de adultocentrismo a lo largo de la historia. En este sentido, el descubrimiento de las prácticas sociales adultocéntricas nos permitió comprender que este constructo social, a pesar de haber surgido hace miles de años atrás, aún sigue reproduciéndose al interior de estas instituciones garantes de derechos, encargadas de velar por el bienestar integral de NNJ. El análisis de estas prácticas desde la teoría crítica nos permitió despojar la inocencia de las significaciones tradicionales que consideran de estas instituciones un espacio idealizado para el desarrollo integral de los sujetos.

La escuela, por tanto, no es una institución neutral, pues, al igual que la familia, enfoca sus intereses en un plano político, económico y cultural. Cumple el rol de imponer a los estudiantes normas y orden, actuando como un productor y reproductor de jerarquías sociales, contribuyendo al orden social establecido, disimulando su función por medio de las ideas de

progreso, libertad y autonomía, aportando formas de comprender la realidad social, en correspondencia al contexto histórico.

La educación tiene a su favor, que, al ser un derecho inherente,

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes le inculca –con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado –familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable- “habilidades” recubiertas por la ideología dominante (Althusser, 2005, p.134).

De esta forma, y en contraposición con los planteamientos que la describen como un espacio integrador, se asume como un escenario en el cual se ejercen desigualdades que se encuentran ligadas a las clases sociales, al capital cultural y social. La escuela, como aparato ideológico estatal, dispone de NNJ durante 8 horas, 5 días a la semana para formarlos académicamente bajo una visión social capitalista. Recubre la ideología dominante por medio de la enseñanza laica, la cual los guiará hacia la libertad y a la moralidad en pos de su desarrollo. La ideología dentro de estas instituciones se ve disfrazada por la idea de neutralidad que estas poseen, sin embargo, cada grupo acorde a su capital cultural, económico y social es educado bajo una ideología que lo encaminara, al desprenderse de la diada Estado- escuela, Estado- familia, a cumplir ciertos roles dentro de la sociedad, ya sean estos, explotador, explotado, represor o profesional.

La familia, en tanto, por medio de su dinámica familiar, establece los roles para cada uno de sus integrantes, lo cual va generando expectativas en

relación con el comportamiento que deben tener NNJ (Richardson, 1993), reafirmando su identidad por medio de modelos validados culturalmente dentro del hogar. (Sánchez, 1984). Es común que NNJ se adhieran a estos roles, normas y límites generados por sus padres, pues existe la necesidad de ser amados, reconocidos y visibilizados por sus adultos significativos (Gallego, 2011). Esto se torna un problema cuando se encuentran insertos en un contexto en el cual, a lo largo de la historia, se ha ejercido tanto violencia física como simbólica, las cuales ocultan las relaciones de poder, siendo aceptadas como propias y naturales del ser humano, generando un habitus y prácticas que no los reconocen como sujetos de derechos, sino más bien, como seres inferiores.

Las prácticas sociales adultocéntricas expuestas a lo largo de este capítulo, nos permitieron concientizar al lector sobre aquellas acciones rutinizadas en la cuales se desenvuelven a diario NNJ, las cuales oprimen de diversas formas su cultura. A continuación, se abordarán los desafíos que enfrenta el Trabajo Social en relación con el adultocentrismo, con el fin de generar aportes teórico-prácticos desde el campo familiar y escolar de la disciplina, en vista a superar paulatinamente las prácticas obstaculizadoras.

6. CAPÍTULO 5: PRÁCTICAS ADULTOCENTRICAS EN EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR Y FAMILIAR: UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

Para desarrollar el tercer y último objetivo específico de la investigación -el cual consistió en generar aportes teórico-prácticos para la profesión con el fin de combatir prácticas adultocéntricas-, fue necesario adentrarnos en la historia del Trabajo Social desde dos perspectivas: la crítica y la endogenista.

La visión crítica sostiene que el origen del Trabajo Social está vinculado con los intereses del sistema capitalista, y con la reproducción de las relaciones de clases (Bojórquez, 2006), desprendiéndose de la hipótesis endogenista, la cual considera al Trabajo Social como una evolución de las distintas formas de ayuda: caridad, filantropía, beneficencia, etc.

Ambas perspectivas aportaron en el reconocimiento del Trabajo Social como profesión y disciplina científica. Esto significa que se reconoce un campo de actuación profesional con sus propios conocimientos y métodos que permiten el ejercicio laboral, y que también es capaz de generar teoría y contrarrestarla con la práctica como una forma de construir conocimiento. Además, el proceso de reconceptualización permitió reconocer al Trabajo Social contemporáneo como:

Una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia

social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social (FITS, 2018).

El reconocer el Trabajo Social en la actualidad implica que este debe llevar a cabo su accionar a la par con los sujetos de atención, siendo estos los responsables de decidir qué acciones llevar a cabo por medio de su autonomía. El Trabajo Social contemporáneo busca trabajar desde un enfoque emancipador, utilizando el conocimiento científico, racional e intencional, en miras de generar procesos de cambio social (Tello, 2008).

El recorrido histórico del Trabajo Social desde la visión endogenista, crítica y contemporánea nos permitió conocer cómo a lo largo de la historia las minorías han sido excluidas dentro los campos de acción profesional. Así mismo, el Trabajo Social contemporáneo demostró cómo en la actualidad se ha transitado desde comprender al sujeto como objeto, hacia considerarlo como actores sociales clave en el proceso de transformación, dando un giro respecto a la forma de intervenir. El Trabajo Social contemporáneo generó la necesidad de intervenir en nuevos campos de acción, como una forma de visibilizar a los sujetos que históricamente han sido excluidos. Para esta investigación se escogieron dos campos de acción profesional que realizan su intervención con niñez y juventud: Trabajo Social familiar y escolar. Por medio de estos dos campos se buscó descubrir aquellas prácticas profesionales adultocéntricas que dificultan el desarrollo integral de NNJ, en vista de generar aportes teóricos prácticos para la profesión.

6.1 Origen del Trabajo Social desde una visión crítica y endogenista

Desde la visión endogenista, el Trabajo Social tiene sus primeros indicios en el siglo XVIII, donde los problemas sociales eran atendidos por medio de prácticas caritativas entre familias, amigos y vecinos, cumpliendo la comunidad la labor que posteriormente, comienzan a ejercer los y las trabajadoras sociales (Torres, 1987). Más adelante, para el siglo XIX, en Inglaterra, es el Estado el que se hace cargo de las problemáticas sociales, específicamente de la pobreza. Para ello creó la “Ley de Pobres”, que consistió en brindar asistencia social hacia los sectores más desfavorecidos. Por medio de la disciplina y punición se “aliviaba” la indigencia. Esta forma de comprender la pobreza estableció las bases para la asistencia pública organizada (Barahona, 2016), la cual buscaba acabar con la mendicidad, persuadiendo al público objetivo para que estos llevaran a cabo trabajos remunerados. La pobreza, por tanto, era entendida como un problema aislado y su solución era el trabajo, invisibilizando los factores que influían en ella.

Debido a la revolución industrial y sus consecuencias en el contexto económico, político, tecnológico, demográfico, social y urbanístico - que redujeron la intervención del Estado frente a los problemas sociales-, surgen organizaciones voluntarias de tipo filantrópico, reconocidas en la actualidad, desde un enfoque endogenista, como los primeros indicios del Trabajo Social. Estas organizaciones no quedaron ajenas a las críticas respecto al uso de los recursos estatales, surgiendo organizaciones formales que administraron la caridad, una de las más reconocidas “La Sociedad de Organización de la Caridad y Represión a la Mendicidad” (COS). Su importancia para el Trabajo Social es que planteó las primeras metodologías de intervención que fueron impuestas a Latinoamérica. Estas intervenciones, que pretendían ser un avance para el continente, no tuvieron gran éxito, pues

no se ajustaban a la realidad. Así mismo propuso el concepto de “Trabajo Social” para describir la labor de investigación, ayuda, guía y apoyo realizada por las visitadoras amigables (Barahona ,2016). Es en este siglo cuando tras la profesionalización del Trabajo Social en Europa, comienza su remuneración, como un método para atraer mayor número de voluntarias, lo que desencadenó en su expansión.

A pesar de los primeros aportes que generó la COS, esta fue criticada por parte de los Movimientos de los Asentamientos Sociales (SHM), quienes interpelaron su forma de comprender la pobreza, entendiendo que esta última era producto de factores estructurales, que debían ser trabajados con la comunidad y su contexto. Si bien, el SHM generó un aporte a la comprensión de los problemas sociales, no tan solo enfocados en los individuos, fue la COS quien logró la profesionalización del Trabajo Social en el siglo XIX con su llegada a EE. UU en la Escuela de Chicago.

La profesionalización del Trabajo Social significó la transición de la moralidad y la religión hacia la constante búsqueda de nuevos procesos metodológicos sustentados en las ciencias, lo que permitió el paso de la voluntariedad hacia la profesionalidad, es decir, se priorizó el conocimiento científico por sobre el sentido común (Barahona, 2016). Esta evolución fue gracias a los aportes generados por Mary Ellen Richmond y Laura Jane Addams, quienes cuestionaban que la pobreza fuera debido a factores individuales, desarrollando una filantropía científica en vista de superar aquellos pensamientos religiosos que iban de la mano de la COS y el SHM, priorizando el entendimiento de los problemas sociales desde la ciencia.

Mary Richmond propuso la formación académica del Trabajo Social, idea que fue llevada a cabo por la COS de Nueva York a principios del siglo XX, mediante un programa de seis semanas de duración importado por la “Summer School Of Applied Philanthropy” dirigido hacia las voluntarias. Posteriormente, la extensión de la formación académica por dos años hizo posible la creación del “New York School of Philanthropy”. Un obstáculo en la formación profesional de los Trabajadores Sociales de esta época fue la disparidad de contenidos en la formación profesional, por lo que fue prioritario la creación del consejo de educación en Trabajo Social, el cual permitió la homogeneización en los estudios y en su duración formal.

Si bien, se reconocen los primeros aportes de Mary Richmond, este periodo fue acrítico pues no ponía su foco en el cuestionamiento a las ideologías dominantes, más bien aislaba los problemas sociales de los individuos desde una visión casuística. Tenía una comprensión de la sociedad sin clases, por lo que sólo había “buenos-malos”, “adaptados-inadaptados”. El Trabajo Social, con su enfoque positivista, sostenido en el liberalismo, basaba su enfoque teórico-ideológico en el énfasis individual, es decir, entendiendo los problemas sociales como una falla individual y no de la estructura. Por ende, la intervención se basó en el paternalismo, comprendiendo que los individuos a través de las competencias y habilidades individuales -bajo los ideales de la economía liberal- podrían superar los problemas sociales y podrían alcanzar la aceptación social, y con ello darían solución a las necesidades de las personas, volviéndolas útiles para la sociedad.

6.2 Orígenes del Trabajo Social en Latinoamérica

En Latinoamérica, en el siglo XX, nace la primera escuela de Servicio Social, ubicada en Santiago de Chile, fundada por el doctor Alejandro del Río (siendo, posteriormente, la Universidad Tecnológica Metropolitana la que hereda la herencia formativa), la cual fue conformada sólo por mujeres debido a los imaginarios sociales de género (atribuyéndoles características “innatas” como la empatía, habilidades en el cuidado de enfermos, etc.). Surge como una respuesta a la “cuestión social” y desde un enfoque endogenista teoriza la caridad y la profesionaliza. Su objetivo fue “formar visitadoras sociales que hicieran posible la sistematización de la asistencia en el país y colaboraran con el médico y los servicios e instituciones de beneficencia en la atención profesional de las necesidades de la población” (Castañeda & Salamé, 2012, p.26) generando una sub-profesión que permitiera vigilar a los pacientes en sus domicilios además de aportar con tareas de baja complejidad, también conocidas como “tareas de medicina menor”, por ejemplo: lavado de estómagos, preparación de biberones, etc., siendo las primeras formas de asistencia social en Latinoamérica, reconocidas como formación paramédica (Alayon, Barreix, & Cassineri, 1971).

La apertura de esta primera escuela estaba orientada a “aliviar la miseria humana” (Cordemans, 1927, p.114). Su finalidad era que los estudiantes de estas instituciones fueran útiles a la humanidad, proveyéndoles de herramientas para su progreso. Si bien el enfoque de esta escuela estaba relacionado con superar las prácticas caritativas, se vio enfrentado a una dialéctica que tuvo como consecuencia comprender a los

sujetos de atención como seres pasivos y dependientes, envueltos en prácticas asistencialistas.

Las primeras escuelas de Trabajo Social Latinoamericanas se vieron influenciadas por el enfoque propuesto por Mary Richmond, centrando la intervención no tan sólo en la filantropía y la caridad, sino también desde la ciencia, bajo el lema de “hacer el bien, pero hacerlo bien”, que consistió en comprender las causas de las problemáticas sociales para luego generar una intervención desde lo racional y no desde el sentido común (Barahona, 2016). Esta nueva perspectiva permitió develar las consecuencias de considerar al Servicio Social como Asistencia Social, siendo este último título inapropiado, pues representaba una imagen peyorativa de la profesión al centrar su intervención sólo en las consecuencias de los problemas, ignorando sus causas.

El Trabajo Social en Latinoamérica fue producto de la modernidad, comprendida como un proceso civilizatorio occidental impuesto, una cosmovisión, una forma de poder comprender, ver, razonar y actuar sobre la realidad, y que por ello generó un cambio social, cultural y político. Significó integrar visiones eurocéntricas en la profesión por medio de la imposición “teórica, conceptual, ideológica, política y metodológica” (Evangelista, 2011, p.13) de una realidad que estaba distante de los contextos sociales emergentes.

La modernidad implantó en la acción profesional de los trabajadores sociales una falsa concepción de “intervención social” influenciada por los intereses capitalistas. Logró generar la idea de que “intervención”, era

sinónimo de “acción”, y con ello transformación social, cuando en realidad las prácticas de intervención no tomaban en cuenta la autonomía de los usuarios pues se basaba en una relación paternalista. Es por esto por lo que surge el Trabajo Social, no como evolución histórica de las distintas formas de ayuda (filantropía, caridad), sino como una forma de solventar los intereses del sistema económico capitalista (Evangelista, 2011).

Bajo esta lógica de manipulación coercitiva, el trabajador social intervenía en miras de emancipar al usuario de todos los elementos de dominio. Sin embargo, en contradicción a ello, surgen procesos de control y dominación estatal por medio de mecanismos permeados por la visión eurocéntrica que imponía la modernidad, como "normas, contratos, leyes, pactos sociales" (Evangelista, 2011, p. 14), lo que tuvo como resultado el obstaculizar los procesos de cambio social.

La modernidad implicó incorporar el acervo cultural, social y simbólico de Europa Occidental a América Latina y a otras partes del mundo que fueron considerados como “no modernos”. Esta imposición tenía por objetivo generar una utopía general, pensada desde arriba, comprendiendo una única sociedad: homogeneizada, impuesta, excluyente, con el fin -por medio del origen del Trabajo Social- de mantener la reproducción de un sistema capitalista. Esta reproducción se vio disfrazada por la ayuda al necesitado, evolucionando posteriormente su accionar profesional a orientaciones técnicas para enfrentar los problemas sociales, utilizando la racionalidad instrumental en programas institucionales. El Trabajo Social, por ende, no fue una creación que se desarrolló a lo largo de la historia de la humanidad como un tipo de ayuda. Si bien los sentimientos de caridad o de filantropía han existido a lo largo de esta, no son la base para la creación de la

profesión. Para que el Trabajo Social se constituyera tuvo que generar un deber ser, pero también perspectivas metodológicas, teóricas y político-ideológicas (Evangelista, 2011).

La segunda guerra mundial y la modernidad produjeron problemas sociales, culturales y económicos, motivos por el cual el Trabajo Social integró la intervención comunitaria como una nueva propuesta para dar respuesta a las dificultades contextuales. La noción liberal de la economía y de la sociedad, sostenía que el Estado -por medio de políticas sociales- debía promover el desarrollo y responder a las necesidades de aquellos sectores marginales, con el propósito de que estos, mediante sus propias cualidades -y con una pequeña ayuda estatal- pudieran lograr el desarrollo propuesto por la visión liberal. El Estado, a través de estas políticas, buscó el control social y el regular las consecuencias del modelo económico capitalista (no eliminarlo), para esto utilizó al Trabajo Social como ejecutor -dentro de instituciones- de estas propuestas reguladoras y como reproductor del orden social (González-Saibene, 1996).

Esta perspectiva propuso el desarrollismo como una idealización del sujeto y la sociedad, atribuyéndole características que le permitirían el desarrollo por medio de la libertad y la autonomía. Esta idealización, reconocida como la ideología de las relaciones sociales armónicas (Faleiros, 1987) influyó en la práctica profesional de los Trabajadores Sociales, los cuales siguieron reproduciendo la hegemonía capitalista, bajo la lógica de responder a las vallas que genera en las sociedades.

Como consecuencia de la modernización surge la resistencia de la “generación 65” -grupo conformado por profesionales que comenzaron a generar debates respecto al Trabajo Social tradicional- siendo una respuesta a la imposición de metodologías que no eran acorde a la realidad social de los países latinoamericanos, lo que tenía como consecuencia la intervención desde la neutralidad profesional, “es decir, de aplicar técnicas y métodos en forma fría y descomprometida, para trabajar con seres humanos que, por tales, no son neutros, en una realidad social dada que, por ser humana, tampoco es neutra” (Alayon et al., 1971, p.57). Es por esto por lo que, a mediados del siglo XX, el Servicio Social comienza el proceso de desarrollo profesional tildado como la reconceptualización. Su objetivo consistió en investigar para generar teoría, para crear un Servicio Social adecuado a los requerimientos latinoamericanos, uno que fuera capaz de enfrentar los desafíos emergentes.

La generación 65 creía en el desarrollismo como una vía de enfrentamiento al contexto de subdesarrollo de los países latinoamericanos, tesis que fracasó en sus propuestas, pues no se necesitaba un cambio sobre la estructura, sino más bien de la estructura, como única esperanza para lograr el desarrollo de “una Latinoamérica que ya no da para más” (Alayon et al., 1971, p.62). El fracaso del desarrollismo significó generar nuevas formas de acción que no podían ser trabajadas por la asistencia ni el servicio social, proponiendo al Trabajo Social como una nueva forma de acción social, lo que dio paso al proceso de reconceptualización.

El proceso de reconceptualización fue una crítica al quehacer profesional a lo largo de la historia y a la ideología que le dio sentido. Comienza un proceso de toma de conciencia respecto a la práctica

instrumental de dominación que ejercían los profesionales. La reconceptualización demandaba la generación de teoría propia de la disciplina por medio de la sistematización de experiencias, la cual permitiría una nueva forma de intervención, enfocada a la transformación social, y no así a la reproducción del sistema.

La reconceptualización se trató de un Trabajo Social transmoderno, el cual significó una crítica hacia la modernidad. Esta nueva forma de Trabajo Social que fue emergiendo lo hizo desde la ética de la liberación, despojándose de los pensamientos eurocentristas impuestos a lo largo de casi seis siglos. Este nuevo Trabajo Social tenía como propósito liberar a los oprimidos, generando teorías, metodologías y prácticas autónomas propias del contexto local. La reflexión filosófica contribuyó a mantener una visión crítica en miras de una acción profesional liberadora y transformadora. Este proceso se vio influenciado por autores críticos como Marx, Althusser, Freire, entre otros, quienes criticaban que la intervención profesional fuese a través de la intervención individual como forma de cambio social, por el contrario, sus propuestas estaban enfocadas en develar que los problemas sociales eran producto de una falla en la estructura social y no del individuo.

Además, esta visión transmoderna contribuyó a reconocer al Trabajo Social como un arte, pues buscó “generar dinámicas de organización y participación social utilizando la razón, la imaginación, la emoción, la intuición, la creación y la innovación” (Evangelista, 2011, p. 23), lo que permitió a los profesionales, por medio de la sistematización de experiencias, conocer, actuar e imaginar en pos de lograr la transformación social.

Esta mirada transmoderna, producto de la reconceptualización, buscó el empoderamiento social, por sobre la intervención social. Este enfoque fue comprendido como aquellas acciones y herramientas necesarias para que los sujetos colectivos lograsen trabajar sobre sus problemas sociales por medio del potenciamiento de nuevas perspectivas creativas y creadoras. La reconceptualización permitió el cambio de la intervención social hacia el facilitamiento de procesos de motivación y promoción de incentivos a los recursos humanos, todo con el fin de construir espacios alternativos para la transformación social, por tanto, se trató de “construir poder desde abajo y desde dentro, no otorgar desde arriba y desde afuera” (Evangelista, 2011, p.27). La transmodernidad posicionó en una nueva labor al Trabajador Social, el de ser guía y acompañante en proceso de transformación, y no ser un ente que solucione las necesidades desde un enfoque asistencialista.

Este cambio de enfoque que tuvo el Trabajo Social permitió visibilizar que la labor profesional contribuía a través de sus actos caritativos y asistencialistas, a seguir reproduciendo los intereses de clases, por lo que cambia su objetivo, siendo este el cambio de la estructura social a través de la empoderación de los actores sociales. Así comenzó a producirse un cambio a la visión tradicional de la profesión, paso de la concepción idealizada del sujeto y de la sociedad, hacia una concepción sin sujeto, sino más bien, de estructura y de la comprensión de los problemas sociales como una consecuencia del capitalismo. El entendimiento del protagonismo de la estructura social permite situar el objeto de intervención en las relaciones sociales de producción y explotación (González-Saibene, 1996).

Además de la reconceptualización, el Trabajo Social se vio enfrentado a las dictaduras latinoamericanas que comenzaron a surgir entre los años 70

y 80, causantes de miles de muertes y vulneraciones de derechos humanos, por lo que este no pudo quedar ajeno a los contextos emergentes en el continente, y asumieron un compromiso frente a las consecuencias económicas, políticas y sociales. El quehacer profesional se encargó de visibilizar y denunciar la vulneración de derechos y las deficientes condiciones de vida de la población, teniendo como horizonte luchar por la dignidad humana (Morales, 2015).

El escenario dictatorial chileno y la implantación del sistema económico neoliberal produjeron la adaptación de los trabajadores sociales a las políticas públicas, ya que estos profesionales son considerados como “funcionarios de las políticas sociales y, por tanto, en cada coyuntura concreta, nuestro hacer se define y se entiende en el contexto y en referencia a los propósitos y a las formas que [...] se asigna a estas acciones públicas” (Quiroz, 2013, p.8), por lo que el quehacer profesional quedó supeditado al nuevo sistema económico que pauteo el modo de intervenir, junto con reducir las intervenciones estatales al mínimo y con ello debilitar las políticas sociales.

6.3 Trabajo Social contemporáneo

Para adentrarnos en el Trabajo Social contemporáneo es necesario comprender a que hace se hace referencia cuando hablamos de “contemporaneidad”. Esta se puede definir como aquellos sucesos que se llevan a cabo en la actualidad y están vinculados con el pasado y con el futuro, es decir, la contemporaneidad toma en cuenta la historicidad para evitar y transformar las coyunturas del pasado y proponer un futuro mejor. La contemporaneidad es parte de nuestra vida cotidiana y en ella se pueden

llevar a cabo procesos críticos, de desarrollo, cuestionamientos, de aportes, etc. (Evangelista, 2020).

Al hablar de Trabajo Social Contemporáneo, se habla de aquella disciplina científica y profesión que es considerada arte y que constituye un gremio. La contemporaneidad permite al Trabajo Social conocer, criticar, cuestionar e impulsar nuevas formas de comprender la realidad social, construyendo aportes para transformar aquellas prácticas consideradas inadecuadas, en busca de nuevas formas de intervención que respondan a las necesidades de la población -especialmente de aquellas nuevas minorías, como por ejemplo, indígenas, migrantes, niños, mujeres, trans, entre otros- a través de una construcción horizontal (Evangelista, 2020), otorgando importancia a las acciones superadoras que se llevan a cabo en conjunto con los usuarios para abordar el cambio social desde su complejidad (Flores & Martínez, 2006).

La contemporaneidad, como lo revisamos anteriormente, no solo pone su foco en el presente, sino que también en el pasado, a fin de proyectarse hacia un futuro mejor, es por esto por lo que el Trabajo Social contemporáneo busca responder a las consecuencias que se visibilizaron gracias al proceso de reconceptualización. Una de ellas, quizá la más importante, es la nueva cuestión social, entendida como aquellos problemas que surgieron del sistema económico neoliberal, del cual se desprenden políticas y programas sociales que desconocen la cultura de los sujetos, es por este motivo que uno de sus desafíos principales es poder incorporar a la “otredad” a las decisiones que les conciernen.

La contemporaneidad del Trabajo Social orientada hacia el pasado levanta críticas hacia la cultura positivista, hacia el proceso de modernización y hacia el capitalismo, los que dieron el origen epistemológico de la profesión y los que han permitido que las intervenciones llevadas a cabo por estos profesionales se den bajo una lógica de dominación. Desde la contemporaneidad se plantea la ruptura de este proceso de dominación a través del cuestionamiento de la epistemología de la profesión, asumiendo una actitud crítica frente a los pensamientos hegemónicos, que permita recobrar la capacidad de asombro frente a las prácticas ético-políticas y teóricas metodológicas (Flores & Martínez, 2006).

Otra problemática que comprendió a la nueva cuestión social está relacionada con el sentido erróneo que se le dio al bienestar social, asociándolo a procesos que no se enfocaban en la transformación social, sino a dar respuesta a las necesidades inmediatas de los usuarios. Es debido a esto que el Trabajo Social contemporáneo demanda la necesidad imperante de construir un pensamiento crítico en la acción profesional.

A pesar de que el Trabajo Social tradicional ejerció de manera errónea este concepto de bienestar social, asociándolo al asistencialismo, en la actualidad, el Trabajo Social contemporáneo reconoce su importancia, aclarando que debe complementarse con el bienvivir, el cual considera al sujeto en su integralidad, teniendo en cuenta su historia, su cultura, sus valores y saberes (Flores & Martínez, 2006). Para ello es necesario que exista una relación de horizontalidad entre el trabajador social y los usuarios, es decir de sujeto a sujeto y no de sujeto a objeto. “Conocer la cosmovisión del sujeto para entenderlo y, a partir de este eje generador de conocimientos técnicos, identificar las necesidades sentidas (subjetivas) y de manera

complementaria aquellas de carácter objetivo” (Flores & Martínez, 2006, p. 155). Reconocer la historia de los usuarios como forma de adentrarnos en su cultura y con ello dar cuenta de sus necesidades permite el respeto por sus derechos civiles, sociales y humanos, potenciando su autonomía para definir su bien vivir.

Los principios del Trabajo Social contemporáneo están enfocados en guiar el accionar profesional hacia el reconocimiento del sujeto desde una perspectiva crítica, siendo orientadores en la relación sujeto-sujeto. Este nuevo lineamiento de la profesión excluyó del rol protagónico en la intervención a los trabajadores sociales, y les asignó el rol de mediador, siendo un movilizador que incentiva a los actores sociales en la consecución de sus objetivos (Kisnerman, 1998). El trabajador social contemporáneo debe ser capaz de concientizar, organizar y promover la acción de los sujetos, por medio de acciones críticas que les permita generar proyectos políticos para hacer frente a las problemáticas sociales, favoreciendo, gracias a la acción conjunta, el cambio social (Ander-Egg, 2009).

Esta relación de sujeto-sujeto propuesta por el Trabajo Social contemporáneo puede llevarse a cabo por medio de la investigación, generando teoría sobre la realidad social en conjunto con el actor sujeto, pues son ellos quienes vivencian los problemas sociales en su diario vivir. La investigación para generar teoría, además, busca incluir a las nuevas minorías que han sido visibilizadas en el contexto contemporáneo, generando nuevos campos de acción profesional, a los cuales el Trabajo Social debe ser capaz de incluir dentro de sus acciones ético-políticas y teórico metodológicas (Flores & Martínez, 2006).

Dentro de los campos de acción con niñez y juventud -considerados en las últimas décadas como una de las nuevas minorías- en los que se desempeña el Trabajo Social, se encuentran, entre otros, el familiar y el escolar, ambos surgidos en el Trabajo Social tradicional. Para esta investigación se abordaron estos dos campos enfocados en NNJ, desde la perspectiva contemporánea como una forma de descubrir prácticas adultocéntricas que se ejercen en el quehacer profesional actual.

6.4 Campos de acción

Campo se puede definir como aquel espacio en el cual se interrelacionan los agentes, entendiendo estos últimos como sujetos dinámicos, los cuales pueden luchar, crear, y participar dentro de él. En el campo se lucha por el capital simbólico, vale decir, por todo aquello que otorga legitimidad, prestigio y autoridad. Existen diversos tipos de campos: laboral, económico, educacional, lingüístico, etc. Cada uno de ellos tiene instituciones y reglas específicas para su funcionamiento. En él se pueden dar relaciones de alianza o de conflicto, según sea la posición que ocupan los agentes sociales (Bourdieu, 1973), existiendo dominantes y dominados, los cuales luchan por seguir legitimando, a través de mecanismos de reproducción, su poder (Castón, 1996).

Los campos de acción del Trabajo Social surgen en base a dos demandas provenientes del proceso de modernización: las demandas sociales -que surgen del contexto, ya sea económico, cultural, político, y/o social- y las demandas por parte de organizaciones que están formalmente constituidas (García, 1991).

Dentro de los campos de acción en los que se realizan intervenciones sociales, entendida esta como un “dispositivo discursivo y simbólico, constructor de subjetividades y sistemas comprensivos que se circunscriben en torno a un orden normativo -contextualizado territorial e históricamente- que define el objeto sobre el cual se actuará, con el objetivo de disciplinarlo y controlarlo.” (Toro, 2020, p. 61) se encuentran: campos de acción en los escenarios institucionales (baja de las políticas públicas y sociales), campo de acción como lugares o espacios físicos (situado geográficamente), campo de acción desde los grupos poblacionales (grupos etarios, minorías, colectivos que sufren problemáticas sociales) y campos de acción como ámbito profesional (aquellas acciones destinadas a velar por el respeto y reconocimiento de los derechos humanos y sociales) (Barahona, Chaparro, Calcetero, Cadrazco, & Gil, 2020). Cada uno de estos campos de acción pertenece a distintas áreas, entre las cuales se encuentran: tradicional, potencial y emergente.

Para esta investigación se abordaron los campos de acción de escenarios institucionales y profesionales, específicamente en el ámbito escolar y familiar, pertenecientes al área tradicional de intervención -que tiene por objetivo dar respuesta a las necesidades básicas-, con el fin de descubrir prácticas adultocéntricas que se ejercen en el quehacer cotidiano profesional, comprendiéndolas no como instituciones aisladas, sino más bien, desde su interinstitucionalidad.

6.4.1 Trabajo Social Escolar

El Trabajo Social Escolar podría entenderse como una contribución que permite fortalecer las relaciones entre el sistema escolar y los otros

sistemas en los que participan los niños y jóvenes. Su fin es trabajar en favor de la integración escolar y social de todos aquellos que presenten dificultades que le impidan alcanzar el desarrollo integral (Roselló, 2009). El Trabajo Social escolar interviene en las dificultades individuales, permitiendo detectar y/o prevenir problemas sociales o familiares de manera precoz, fortaleciendo los factores protectores y previniendo los factores de riesgo, por medio del acompañamiento en pos de lograr los objetivos escolares. Es capaz de generar procesos de apoyo a los estudiantes, promoviendo el desarrollo social, psicológico y biológico de estos y sus familias, contribuyendo a la igualdad de condiciones entre cada estudiante - independientemente de su condición social, económica, política y/o cultural- (Concha, 2013). Esto permite crear un clima de coordinación con los actores educativos, generando un contexto educativo positivo y equitativo (Franklin, Kim & Tripodi, 2009).

El trabajador social aporta en el mejoramiento escolar, cumpliendo, entre otros, roles de “educador social y popular; asesor; proveedor de recursos; informador; organizador y planificador” (Concha, 2013, p.7). Para ello involucra a toda la comunidad educativa: familias, profesionales y autoridades (Narváez y Namicela, 2010), orientado en la resolución de conflictos que impidan su bienestar social y psicosocial. Un rol preponderante desde el enfoque de derecho es contribuir en el desarrollo de las aspiraciones, intereses y con ello de la personalidad e identidad, como una forma de enfrentar la violencia simbólica a la cual quedan sujetos, por ejemplo, en la interrelación maestro - alumno, producto de la jerarquización de poder en función de la edad.

Al igual que los roles, cumplen una diversidad de funciones y para ello es necesario tener en cuenta tres actores fundamentales: el individuo, su familia y la comunidad. Tener en cuenta su interrelación, desde una mirada globalizadora, permite resolver problemas de bienestar social en los estudiantes, como, por ejemplo, el bajo rendimiento escolar, el riesgo de deserción, las dificultades en las relaciones sociales, entre otros (Sarmiento, 2018). Además, dentro de las funciones del trabajador social se encuentran el reforzamiento del área psicosocial, de las fortalezas y competencias, como una forma de favorecer un mejor clima de convivencia escolar (Concha, 2013).

La labor que lleva a cabo el trabajador o trabajadora social consiste en investigar a fin de detectar sus problemas y necesidades, además, debe realizar una valoración social funcional con el fin de descubrir si requiere de una adaptación curricular que dé respuesta a sus necesidades educativas especiales (Sarmiento, 2018). En cuanto a las funciones con las familias en el ámbito educativo, deben ser capaces de orientar -por medio de procesos informativos- a los padres o adultos responsables acerca de las funciones que deben desempeñar para dar apoyo en el proceso educativo, con el fin de cumplir los objetivos escolares. Además, deben detectar si existen deficiencias en las habilidades parentales, con el fin de dar apoyo a las familias que presentan dificultades que afecten en el desarrollo integral del estudiante (Sarmiento, 2018). Las funciones que se llevan a cabo a nivel comunitario buscan generar relaciones entre las distintas instituciones de la comunidad para la elaboración de proyectos educativos de acuerdo con la detección de los recursos existentes para ellos. Además, debe realizar un trabajo en conjunto con los diversos actores de la comunidad educativa, teniendo en cuenta todos los elementos e instituciones que interactúan

dentro del sistema escolar, asesorando en las resoluciones de conflictos, activando redes comunales a fin de responder a las necesidades detectadas en los estudiantes.

Para llevar a cabo sus roles y funciones debe utilizar una metodología que permita la participación de los distintos actores que constituyen el escenario educativo (padres, equipo de trabajo, estudiante, etc.). El primer paso respecto a la metodología es el acercamiento y estudio de la situación familiar, pues permite comprender la realidad social del estudiante. Luego se realiza el diagnóstico social con especial énfasis en factores protectores, fortalezas y habilidades de la familia, así como también en las habilidades que deben ser reforzadas. Consecuentemente se determina el nivel de intervención y se realiza gestión con redes en caso de ser necesario. Si no corresponde derivación del caso, se trabaja en el plan de intervención, mediante diversas técnicas y estrategias metodológicas previamente establecidas de acuerdo con los recursos existentes, como visitas domiciliarias, entrevistas, seguimiento, informes sociales, registros, entre otros. Finalmente, se evalúan los resultados obtenidos (Sarmiento, 2018). Esta metodología utiliza principalmente dos modelos de intervención. El primero de ellos, “el modelo de investigación-acción”, el cual utiliza la investigación para comprender y definir las problemáticas sociales vivenciadas por la población estudiantil, y lleva a cabo en conjunto al equipo multidisciplinar procesos que permitan su satisfacción. Mientras que el segundo, “el modelo de intervención por programas”, detecta las necesidades y demandas, y junto a un grupo de profesionales genera programas y actividades que respondan a ellas, siendo los profesores los encargados de llevar a cabo las actividades, siempre capacitados por parte

de los profesionales que dieron origen al programa (Narváez y Namicela, 2010).

Estos modelos de intervención son guiados por distintos tipos de enfoques, los cuales deben ser transversales al accionar profesional, estos son: enfoque de derecho, género, intercultural, de calidad, de inclusión. Así mismo, existen enfoques contemporáneos que se han ido incorporando como, por ejemplo; enfoque de desarrollo de habilidades emocionales y sociales, modelo de desarrollo juvenil positivo, enfoque de respuesta a la intervención, modelo de salud coordinado y modelo de escuelas comunitarias, bajo un enfoque ecológico (Raines, 2008).

El Trabajo Social chileno en el ámbito escolar, surge como consecuencia de la influencia de la reforma neoliberal llevada a cabo en el periodo de dictadura, donde la educación comenzó a ser considerada un bien de mercado. Esto tuvo como consecuencia la inequidad en el acceso a la educación, haciendo visible la segregación que se generaba de acuerdo con la situación socioeconómica de cada familia, “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” (Rodríguez & Castillo, 2016).

Como una forma de equiparar las desigualdades provocadas por la reforma neoliberal, el Estado chileno propone en el año 2008, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que se centra en cuatro áreas: curriculum, recursos, liderazgos y convivencia escolar, incluyendo esta

última, profesionales que no son docentes, como, por ejemplo, trabajadores sociales. Estos últimos, junto a los psicólogos, se constituyen como dupla psicosocial, y tienen como función principal “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.” (Rodríguez & Castillo, 2016). La Ley SEP permite que los establecimientos educacionales asuman responsabilidades para contrarrestar los efectos negativos relacionados con el capital cultural, social y económico de las familias de origen de los estudiantes, proveyendo recursos que pueden ser destinados en contratar a profesionales como trabajadores sociales, a fin de fortalecer los procesos educativos, mediante un trabajo multidisciplinario que apunte al mejoramiento de la calidad del sistema educativo. Al igual que la ley SEP, el Programa de Integración Escolar (PIE) también contribuye al mejoramiento de la calidad en la educación, gracias a la incorporación de distintos profesionales que aportan al desarrollo integral, asumiendo el desafío de disminuir la inequidad, especialmente en los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), promoviendo su participación y aprendizaje (Ministerio de Educación, 2017).

6.4.2 Trabajo Social Familiar

El Trabajo Social familiar pone como sujeto de atención a la familia, utilizando, entre otros, los enfoques de: derecho, género, diferencial, poblacional, territorial e intercultural, para lograr una intervención integral respetuosa que permita la inclusión de la diversidad de familias que existen en la actualidad (Quintero, 2013). Su misión es aportar en el enriquecimiento de la calidad de vida (Hartman & Laird, 1983), mediante el fortalecimiento de las habilidades y capacidades que la familia posee. Cabe destacar que sus

roles y funciones están determinados por el contexto, el tipo de intervención y la complejidad de los problemas sociales que posean las familias. Esto demanda la necesidad de cumplir una diversidad de roles, ya que las familias son dinámicas y se adecuan a los cambios sociales. Otros factores que influyen fuertemente son las posiciones éticas que asumen los profesionales, pudiendo ser desde lo asistencial, desde lo educativo o desde el asesoramiento, etc. Así mismo, la formación académica determina desde qué punto de vista ejercer la práctica profesional.

Para las intervenciones directas el trabajador social cumple un rol educativo, descubriendo, por medio de la acción conjunta, los recursos con los que cuentan los usuarios y generando procesos de aprendizajes que potencien sus habilidades, mientras que el rol que cumple la intervención indirecta es el de generar redes de apoyo que contribuyan a la solución de las situaciones problemáticas (Ramírez, 1992).

El dinamismo del contexto social, económico y cultural modifica la estructura familiar y exige la adaptación de las funciones profesionales desde un enfoque de convergencia, que sea capaz de generar conocimiento por medio de la multidisciplinariedad para hacer frente a las nuevas problemáticas sociales que enfrenta la familia. Para lograr el bienestar del grupo familiar es importante comprender que este campo de acción no es exclusivo del Trabajo Social, sino que diversas disciplinas contribuyen en la construcción epistémica de la familia. El dinamismo exige un trabajo multidisciplinario, holístico e integrador, que entienda que las problemáticas sociales emergentes requieren ser abordadas desde diferentes áreas para poder intervenir de una manera integral (Quintero, 2014).

Algunas de las funciones profesionales son: contribuir al desarrollo de las fortalezas y habilidades de las familias, con el propósito de que las utilicen en las resoluciones de problemas, además de generar vínculos y promover redes, tanto sociales como institucionales que se encuentren en su localidad, así mismo fomentar la coordinación de recursos para las familias, organizar la entrega de servicios y recursos en situaciones de emergencia, evaluar programas sociales desde una perspectiva que las incluya en el proceso, y aportar a los procesos de cambio institucional y social que vayan en beneficio de las familias (Aylwin & Solar, 2002).

Para llevar a cabo los roles y funciones es necesario que los profesionales sigan cuatro etapas que componen al proceso metodológico: el diagnóstico, programación, ejecución y evaluación (Donoso, 1998). Este puede ser llevado a cabo desde diferentes modelos, ya sea asistencial, socioeducativo promocional comunitario, terapéutico (Molina & Romero, 2004), psicodinámico, de intervención en crisis, centrado en la tarea, conductual - cognitivo, humanista y existencial, crítico/radical, de gestión de casos, sistémico, entre otros (Viscarret, 2007). Además, cada una de estas etapas se ejerce por medio de técnicas y herramientas, en ellas se encuentran: el contacto telefónico, registro de intervención, la revisión de fichas, las visitas domiciliarias, reuniones técnicas, coordinación institucional, observaciones, entrevista, consulta social, gestión de redes, genogramas, ecomapas, fotografías, cuestionarios, grabaciones, etc., las cuales tienen por objetivo, entre otros, persuadir a los usuarios para que lleven a cabo las propuestas planteadas por el profesional, concientizándolos respecto a las consecuencias de la problemáticas sociales, controlándolos y ejerciendo autoridad por medio de los seguimientos, como una forma de verificar si se

han llevado a cabo las obligaciones y responsabilidades atribuidas hacia ellos en el plan de intervención.

El proceso metodológico puede ser por medio de intervenciones directas o indirectas. La primera de ellas se lleva a cabo a través de una relación frente a frente con el sujeto de atención (Ramírez, 1992), incorporándolo durante todo el proceso, iniciando una búsqueda conjunta para determinar qué factores influyen en el funcionamiento familiar. Además de identificar los recursos, redes de apoyo y capacidades de cada uno de sus miembros para afrontar las diversas situaciones. Las metas propuestas en este tipo de intervención tienen por objetivo generar una relación de apoyo entre el trabajador social y los usuarios, buscando aliviar sus sentimientos de angustia y generando la esperanza de encontrar solución a sus problemas (Ramírez, 1992).

El segundo nivel de intervención es indirecto y son aquellas acciones que realiza el trabajador social en pos del asistido, pero sin la participación de este, como, por ejemplo: la planificación de la intervención directa, por medio de la organización del tiempo y el espacio, las reuniones técnicas, la vinculación del profesional con la familia a fin de poder influir en las percepciones y acciones que tienen estos frente al usuario de atención (Donoso, 1998).

Ambos niveles de intervención se ven influenciados por el principal instrumento en la intervención profesional, el trabajador o trabajadora social. Este determina cómo se llevará a cabo la intervención, de acuerdo con sus valores, su ideología y la forma de comprender a la familia. Es por este

motivo que deben primar los principios éticos de la profesión como, por ejemplo: el reconocimiento de la dignidad como inherente al ser humano, así como su participación, autodeterminación, justicia social y derechos humanos, orientando la intervención a comprender a las personas como un todo (FITS, 2018), por sobre los intereses institucionales, que muchas veces se alejan del bienestar social y niegan la participación de los usuarios dentro de las decisiones que les conciernen. Los principios éticos en la intervención social significan contar con una actitud ética, protegiendo los intereses y derechos de los usuarios, desde un enfoque contemporáneo y de derecho.

6.5 Prácticas adultocéntricas en el Trabajo Social escolar y familiar: una primera aproximación

Como revisamos anteriormente, las teorías del Trabajo Social van aportando diversas formas de ejercer el quehacer profesional, brindando, entre otros, enfoques, modelos, metodologías, funciones y roles. Esto nos permitirá comprender, a continuación, cómo por medio de prácticas adultocéntricas, se transgrede el enfoque contemporáneo que plantea la profesión desde la teoría, a causa, por ejemplo, de los escenarios hostiles en los que se desempeña el Trabajo Social.

Tal y como se dio cuenta en el primer capítulo, a lo largo de la historia las niñeces y juventudes han sido constantemente violentadas producto del adultismo, el cual ha categorizado a niños, niñas y adolescentes como “infancia”, un constructo social con connotación negativa marcado por la violencia y la desvalorización hacia la población considerada como “menores” -nos referimos a la consideración del niño como subalterno, al

término socialmente aceptado, que enmascara a la sociedad adultocéntrica, o bien reconocidos legalmente como “menores de edad”.

Como una forma de cambiar esta visión opresiva hacia NNJ, -desde un discurso eurocentrista que no contempla las relaciones de poder y la reproducción del orden social-, surge la CDN, guiada por los principios de no discriminación, interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, y su participación en las decisiones que les afectan (Unicef, 2010) que significó -desde una visión tradicional en miras de la contemporaneidad- un gran avance respecto a promover una cultura más igualitaria y respetuosa hacia los niños y jóvenes. Esta también adoptó el término “infancia” para referirse a NNJ, a pesar de que su etimología se significa como “los que no tienen permitido hablar”. El reconocimiento desde esta perspectiva implica que se reafirmen los imaginarios sociales en el común de la gente, que va configurando una forma de ser niño, un prototipo universal (Pávez, 2012), además legitima la posición de superioridad del adulto, quien los clasifica y describe sin la participación de estos.

Sin embargo, no se pueden desconocer algunos de los avances que ha tenido nuestro país gracias a la CDN, como, por ejemplo, la implementación de políticas públicas y programas. Estos aportes -o que se esperaba que se constituyeran como tal- en favor de la niñez, han tenido como consecuencia la violencia estatal e institucional de Mejor Niñez, y una visión reduccionista respecto a la comprensión de la niñez. En la actualidad, y durante la redacción de esta investigación, se aprobó la Ley de Garantías de la Niñez, un primer avance para cambiar las perspectivas respecto a las significaciones e imaginarios sociales que rodean a la infancia desde una mirada tutelar (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021). Esta nueva

ley modifica la legislación interna del país, mediante normas concretas, instituciones, y políticas adecuadas a la CDN, aportando 54 oficinas locales de Niñez, con el fin de prevenir, promover y proteger los derechos del niño, en vista de disminuir el requerimiento de protección especializada, otorgando a NNJ la capacidad de ejercer sus derechos de acuerdo con su autonomía progresiva.

Si bien los planteamientos teóricos de la CDN reconocen a NNJ como sujetos de derechos (desde una perspectiva adultocéntrica, ya que se brindan algunos y se prohíben aquellos que desafían las jerarquías de poder que existen entre generaciones (Gaitán, 2008) -motivo por el cual los derechos están más enfocados al ámbito de protección, pues no desafían las relaciones de poder instauradas a lo largo de la historia entre adultos y niños-) es el Estado chileno el que los significa desde una mirada tutelar. En primer lugar, por su inadecuación legislativa, y, en segundo lugar, por el reconocimiento de niños y jóvenes sólo desde dos áreas: protección y reinserción. Esto tiene una serie de consecuencias, como, por ejemplo, el reconocimiento desde los estigmas sociales que van configurando una forma de ser niño, homogeneizando desde la violencia estatal que niega las diversas variables de género, sexualidades, etnias, etc., y que apunta a una “infancia” vulnerada que debe ser trabajada e intervenida desde el paternalismo y las relaciones jerárquicas.

Esta mirada reduccionista de la infancia universalizada desde la vulneración de derechos reconoce el problema central como el maltrato infantil, pero niega su relación proveniente desde las coyunturas históricas que han aportado a la reproducción del orden social y a la estructuración del adultocentrismo -junto a otros sistemas de dominio, como el capitalismo,

patriarcado, etc.- como un sistema que oprime a los niños. Es importante aclarar que, si bien el adultocentrismo vulnera algunos derechos, su comprensión debe ser desde una mirada estructural y colectiva, desde el entendimiento de un sistema opresivo que a lo largo de la historia y por medio de las relaciones de poder jerarquizadas, ha legitimado la distribución desigual del poder (Soto-Lafoy & Sepúlveda, 2021). El adultocentrismo no puede solo comprenderse desde una vulneración de derechos, -ya que se genera su individualización y comprensión como una problemática aislada, negando su carácter de reproductor y ordenador social-, ya que es una forma de dominación transversal a todos los niños y jóvenes, independientemente de su clase social, sexualidad, género, etnia o nacionalidad, entre otros.

El Estado chileno ejerce el adultocentrismo de manera transversal -por medio de sus normas legislativas y sociales- desde diversas expresiones, las cuales se pueden ver reflejadas en el autoritarismo, las jerarquías y la desigualdad. Así mismo, por medio de las relaciones jerarquizadas entre profesional -usuario, la negación de la identidad en el proceso interventivo y la necesidad imperante de normar a los jóvenes infractores de ley -y a todos aquellos que rompen con los parámetros establecidos-, que desde el Estado chileno han dejado de pertenecer a la sociedad.

Las relaciones sociales jerarquizadas se llevan a cabo en los programas de Mejor Niñez y colaboradores (Toro, 2020). Estas son ejercidas desde la teoría clásica, que contempla una relación jerarquizada entre profesional y usuario, lo que produce la unilateralidad en los procesos interventivos, primando los conocimientos que los profesionales manejan por sobre el saber que puede expresar los sujetos de atención. En este sentido, “el conocimiento/saber que puede llegar a expresar la población, está lo

suficientemente menospreciado por la comunidad experta, al ser significada como un conocimiento que asegura el fracaso” (Toro, 2020, p. 62). Esto provoca que se reconozca al profesional como dominador y al intervenido como dominado, lo que va contra los principios fundamentales del Trabajo Social contemporáneo.

La desvalorización del conocimiento de los usuarios no responde a un interés personal de cada profesional, sino más bien a la opresión que exige el logro institucional por sobre el bienestar de la comunidad (Schöngut-Grollmus, 2017), lo que deja en evidencia que si bien los niños y jóvenes son oprimidos por el adultocentrismo, los profesionales también lo son por parte de los aparatos estatales quienes los vigilan y evalúan como una forma de lograr la domesticación y control social, lo que impide generar espacios de participación (Carballeda, 2008; Matus, 1999). El fin principal de lo anteriormente señalado es el mantener el orden social de acuerdo con la normatividad hegemónica propuestas por los sistemas capitalistas, adultocentristas, patriarcales, entre otros.

La negación de la participación invisibiliza a los niños y jóvenes del entorno social, no los reconoce como sujetos sociales, impide el ejercicio de sus derechos y legitima la cultura adultocéntrica. La participación de NNJ significa el ejercicio de la palabra y la posibilidad de actuar de acuerdo con las áreas de interés en su vida cotidiana (Fernández, 2009). Si bien existe un reconocimiento de la participación, esta queda supeditada a lo que el adulto considera “el interés de la infancia”.

Las dificultades que tienen los niños para participar son el ser considerados parte de la minoría, como consecuencia de la sociedad adultocéntrica, donde el adulto es el encargado de la toma de decisiones, debido a la imagen peyorativa -construida históricamente- de la niñez y juventud, sumado a la burocratización que se ejerce por los aparatos estatales (Fernández, 2009). La prohibición de la participación se sostiene bajo la premisa de protección de derechos, sin embargo, en la CDN se estipula que tienen derecho a la libre expresión y la participación en general, (por lo que debieran ser considerados ciudadanos). Cabe destacar que no existe el reconocimiento de los niños como ciudadanos, sino que se reconoce su participación sujeta a las decisiones de los adultos.

Considerar a los niños como ciudadanos abre la posibilidad de que estos puedan expresar libremente todos los asuntos que le afectan y/o interesan, lo que requiere una adaptación de las estructuras, para que exista una implicación directa en la participación. Reconocer a los niños como ciudadanos es sinónimo de reconocer su capacidad de participación, por lo que es necesario que el concepto de ciudadanía se separe del concepto de mayoría de edad, además de dejar de considerar a la ciudadanía sólo desde la participación política, cuando en verdad abarca mucho más allá de eso - por ejemplo, al interior de la familia los niños y jóvenes participan como una forma de estimular las “habilidades de negociación” y la resolución de conflictos-. Comprender a los niños y jóvenes como ciudadanos significa el ejercicio de la participación real, no meramente de una manera simbólica, dejando atrás “aquellas situaciones en que aparentemente se da la voz a los niños y niñas, pero que, en realidad, no tienen ninguna posibilidad de ser realmente escuchados ni de dar sus propias opiniones” (Fernández, 2009, p. 114).

Retomando el punto anterior, otro aspecto considerado como una problemática prioritaria de intervenir, son los jóvenes infractores de ley, los cuales son “patologizados” desde una consideración normativa, puesto que no responden al orden simbólico. Esta situación permite y dota a los interventores a normar a los intervenidos, respaldados por el sistema normativo, dándoles la capacidad de imponer su voluntad por sobre la de los usuarios, moldeándolos para que respondan a la normatividad hegemónica (Saavedra, 2015).

En Chile, los programas de Libertad Asistida y Especial, creados para responder a la ley 20.084, no están exentos de actuar a favor de la normatividad hegemónica. Esto se debe a que se prioriza el cumplimiento de los objetivos institucionales, por sobre la búsqueda conjunta de las necesidades sentidas de los jóvenes, consecuencia de las exigencias que demandan resultados cuantitativos, capaces de ser medibles. Esta burocratización genera un escenario de manipulación bidireccional, los profesionales someten a los jóvenes a técnicas de control conductual y estos últimos, de manera consciente, generan códigos -diálogos- que responden al discurso esperado y que evitan el ingreso a programas de mayor complejidad (Muñoz & Freixa, 2017).

Pero ¿a qué objetivo apuntan estos programas de libertad asistida? Uno de sus objetivos principales es el lograr la reintegración social de los jóvenes, a través del reforzamiento de las instituciones familiares, educativas y comunitarias. Sin embargo, a pesar de que se reconoce la gestión con redes como una forma de acercamiento al sistema ecológico de estos, no

existe un trabajo que permita la vinculación emocional y el reconocimiento de las necesidades que presentan en su dinámica realidad juvenil. La unilateralidad de las intervenciones se debe -en gran parte-, a la percepción de la “reinserción social” como una acción prioritaria en el contexto neoliberal y adultocéntrico que busca normar a los jóvenes y no permite formas de actuar que transgredan los parámetros establecidos por la sociedad. Sin embargo, la reinserción social, lejos de asumir los desafíos de la contemporaneidad, se instala como una construcción social, debido a que los jóvenes nunca dejan de pertenecer a ella, sino que quebrantan sus vínculos (Muñoz y Freixa, 2017).

La estigmatización de estos jóvenes los clasifica como “delincuentes”, “flaites”, e “infractores” (Muñoz y Freixa, 2017), siendo considerados como objetos que pueden ser sometidos a mecanismos de reinserción (Certeau, 2000), como “sujetos inertes, inconscientes, que transgreden una norma, y la lógica de trabajo no los sitúa como sujetos de poder” (Muñoz y Freixa, 2017, p. 90), lo que va instaurando imaginarios sociales que perpetúan las relaciones de poder y que no permiten reconocer “las motivaciones de los sujetos en sus constructos de vida” (Muñoz y Freixa, 2017, p.87). Los imaginarios sociales que rodean a los jóvenes no son solo por parte de los profesionales o programas que trabajan con ellos, sino también por parte de la comunidad en general, quienes atribuyen su conducta a un rechazo hacia la sociedad, cuando en realidad se debe a la carencia en las necesidades básicas y en la ausencia de oportunidades.

Es interesante esa hipótesis de Minicelli respecto a cómo el discurso de la minoridad ubica, justamente, en un lugar menor, a los niños, niñas y adolescentes que están por fuera del sistema, de los mandatos del mundo adulto. Es decir, aquellxs que se ubican por fuera

de sus roles disciplinados de “buenxs” estudiantes e hijxs. En ese caso se habla de niños y niñas, pero cuando participan de protestas sociales y estudiantiles, o cuando están bajo la tutela del estado, pasan a ser menores. Desde esa representación, pareciera ser que la violencia institucional se redobla, encrudece, refuerza. El lugar de menor es equivalente a un lugar de objeto del mundo adulto, de un cuerpo desubjetivado (Soto-Lafoy & Sepúlveda, 2021).

La estigmatización tiene, además, consecuencias en las políticas públicas en el área penal juvenil, debido a que no se producen procesos reflexivos y críticos que permitan un posicionamiento profesional acorde a la complejidad de la temática. Ante esta situación, los jóvenes generan procesos reflexivos críticos, donde dan cuenta de los ejercicios de poder que se le imponen, los cuales mantienen el orden estructural. En este sentido, el cuestionamiento se levanta desde la molestia que exige, por parte de ellos, su integración social, pero que no toma en cuenta sus particularidades, sino que los estigmatiza y homogeniza. Esto último deja en evidencia que existe violencia estatal y simbólica, la cual se canaliza en el discurso opresivo que jerarquiza las relaciones de edad a partir de diversos significantes - delincuentes, terroristas, flaites-, como una forma de mantener pasivos a NNJ (Soto-Lafoy & Sepúlveda, 2021).

Esta mirada acerca de los profesionales no pretende ser homogeneizante, puesto que se ve afectada por la historia personal que cada uno de ellos posee, reconocido por Toro (2020) como fuga y subversión. Es decir, la historia personal de cada uno de ellos puede ser la causante del rompimiento de las relaciones de poder que se generan dentro de las intervenciones sociales (Carballeda, 2008). También se debe tener en cuenta que existen dificultades en generar intervenciones innovadoras, pues existe un control por parte del aparato administrativo, mediante software que

verifican y controlan que las intervenciones sean acordes a lo planteado por las orientaciones técnicas, las cuales no permiten flexibilizar en ellas.

Las relaciones jerarquizadas que van en respuesta a la normatividad hegemónica esperada tienen como consecuencia, entre otras cosas, la negación de la identidad de NNJ. Un factor preponderante en las intervenciones sociales es la identidad del sujeto. Para el Trabajo Social es fundamental su reconocimiento, pues trae consigo comprender al "otro" desde un enfoque de derecho. Además, contribuye a visualizar su autonomía y autodeterminación, potenciando su participación protagónica en las decisiones que les conciernen.

Al desconocer y negar la identidad de los sujetos, se tiende a trabajar desde las formas de exclusión. Estas limitan, significan y ubican a los sujetos dentro de ciertos márgenes, según la categoría en la que fue ubicado (Toro, 2020). Los profesionales que llevan a cabo las intervenciones sociales mantienen imaginarios de poder frente a los NNJ, debido a que trabajan desde las ausencias, debilidades y complejidades de la vida de estos (Toro, 2020), posicionándose como expertos, sin tener en cuenta las habilidades, competencias y herramientas que podrían aportar los usuarios al enriquecimiento de las intervenciones sociales. Esta relación jerarquizada provoca que se atribuyan a sí mismos el poder de actuar de manera protagónica y tomar las decisiones en las intervenciones de los usuarios, lo que va en contra de los principios éticos de la profesión (Colegio de Trabajadores Sociales de Chile, 2014).

La participación limitada que tienen los NNJ en los programas de Mejor Niñez, es producto de una construcción social que habilita -desde lo imaginarios sociales- a que los adultos decidan sobre la participación de estos, lo que ha legitimado relaciones jerarquizadas entre los grupos etarios, generando relaciones subordinadas y desiguales entre generación, reafirmando el adultocentrismo (Soto-Lafoy, 2020). En este sentido, otro factor que refuerza el adultocentrismo es la carencia de capacitaciones a los profesionales que trabajan con NNJ, lo que dificulta las intervenciones, ya que no se tiene un enfoque contemporáneo que tome en cuenta su identidad. Así mismo, otro reproductor del adultocentrismo es el control y castigo a los que se ven expuesto los profesionales que trabajan en estos programas, sometidos a un sistema de bonificación y cumplimiento, los cuales demandan cantidad y no calidad, por lo que las metas fijadas responden más bien a logros institucionales por sobre dar una intervención de calidad a NNJ. En este sentido, la falta de espacio, tiempo y dedicación no permite que los trabajadores sociales se conecten desde las fortalezas, sino que se impone una solución desde las necesidades (Bracho, 2019), “imponiendo su forma de ver la vida y habitarla, sin dar lugar alguno al diálogo y la diferencia” (Soto-Lafoy, 2020).

El Estado, garante principal de los derechos del niño, ejerce, por medio de mecanismos de reproducción social, el adultocentrismo. Esto se evidencia, principalmente en prácticas como la negación de la identidad, por ejemplo: no tomarlos en cuenta en las decisiones que les conciernen, descalificando sus ideas y propuestas, condicionando sus derechos y negándoles estos mismos (Gobierno de México, 2021). El paternalismo con el que operan las instituciones hacia los niños, niega la participación de estos, pues son consideradas insignificantes bajo una mirada adultocéntrica.

La negación de la participación se constituye como una forma de violencia simbólica, pero que, sin embargo, es considerada como una forma de educar. Los imaginarios sociales respecto a las relaciones intergeneracionales han tenido como consecuencia la negación de los derechos humanos de NNJ, y han logrado reproducir el adultocentrismo y las relaciones asimétricas de poder (Gobierno de México, 2021).

La perspectiva en la que se orienta la intervención de Mejor Niñez , hacia el trabajo con las familias, es otra forma de reproducir el adultocentrismo, puesto que no se considera la participación de NNJ, sino más bien se asume un trabajo con el adulto responsable (Contreras, Rojas & Contreras, 2015), como una forma de recuperar la funcionalidad de la familia, lo que tiene como consecuencia el rehabilitamiento de NNJ, “Lo que nosotros buscamos es rehabilitar a la familia, o la funcionalidad familiar a través de los adultos, para que puedan hacer su trabajo porque, en definitiva, son los cuidadores de los niños los que los rehabilitan a ellos” (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2012). Si bien este modo de intervención reconoce los factores protectores, se centra en las carencias y vulnerabilidades de las familias y de los NNJ (Alfaro, 2000). En el análisis de programas relacionados con la intervención de NNA vulnerados en sus derechos, se dio cuenta que las intervenciones realizadas por los profesionales que trabajan en las instituciones colaboradoras de Mejor Niñez siguen caracterizando a los usuarios desde una mirada del déficit (Gómez & Haz, 2008), lo que transgrede el enfoque de derecho y los principios éticos de la profesión.

El origen del Trabajo Social desde una visión endogenista, la cual señala que su origen es producto de la evolución de la caridad y la filantropía, permite comprender la urgencia de replantear un nuevo Trabajo

Social, con visión crítica, que permita, en primera instancia, develar los sistemas de dominio que influyen en el nacimiento de la profesión, así como también que permita comprender la urgencia de la reconceptualización de un Trabajo Social propio de Latinoamérica, contextualizado desde una realidad social disímil a la eurocéntrica planteada por la modernidad, con un nuevo enfoque para la profesión, no desde la comprensión asistencialista, y Europea, sino desde una perspectiva que sitúa los problemas como una falla en la estructura social. El Trabajo Social contemporáneo plantea un nuevo enfoque para la práctica profesional, desde el entendimiento del usuario como sujeto de derechos, potenciando su participación en la toma de decisiones, comprendiéndolo como sujeto activo dentro de la intervención social.

Comprender el Trabajo Social familiar y escolar desde una perspectiva crítica, abre la posibilidad a cuestionarnos las prácticas profesionales, evidenciando que en ellas se ejercen prácticas sociales adultocéntricas, que se constituyen como desafío para la profesión, pues contrario a fomentar la emancipación de los usuarios, contribuye a la subordinación y a la reproducción del adultocentrismo.

7. CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

Como se dio cuenta a lo largo de la investigación, el adultocentrismo no es un sistema oficialmente definido, sino más bien una construcción social que ha homogeneizado a NNJ en un solo significante, “infancia”, justificado por el razonamiento biologicista y las construcciones sociales, que han ubicado al varón adulto en una posición privilegiada a lo largo de la historia, lo que se ha manifestado por medio de diversas prácticas según cada época. En la prehistoria este se manifestó por medio de los rituales de transición, en la edad antigua por las leyes adultocéntricas que dieron privilegio a las clases con mayor capital, en la edad media por la obligatoriedad en la inserción a las familias de aprendizaje, en la edad moderna por la implementación del castigo físico para aliviar el alma del niño y calmar la angustia de los padres, y en la edad contemporánea, entre otros factores, por la industrialización y la creación de la escuela como una forma de segregar por clase, edad y género. En las prácticas cotidianas se ha manifestado por medio de la negación de las expresiones artísticas, el castigo, la negación de la estética juvenil y la relación entre estudiante y docente. Además, en la práctica profesional de los trabajadores sociales, se ve reflejado en la jerarquización de las intervenciones sociales que niegan la identidad de NNJ y que actúa de manera burocrática para dar respuesta a la patologización de lo no normativo.

El estudio hace evidente que, a pesar de los avances contemporáneos respecto a niñez y juventud, no se ha logrado problematizar el adultocentrismo desde una perspectiva macrosocial, en primer lugar, por su invisibilización en la CDN, lo que ha generado que se reduzca a un problema individual, desarticulando su comprensión desde un abordaje integral que

permita visualizarlo como un sistema que oprime de manera transversal, independientemente de la clase social, económica, política, étnica, etc.

A pesar de los esfuerzos teóricos que han significado una nueva comprensión de la niñez y juventud, el adultocentrismo ha logrado trascender, penetrando y manifestándose en la práctica de quienes -desde su formación profesional- han sido capacitados para el trabajo con esta población, por lo que es evidente que el problema no deriva solamente de la falta de formación profesional, sino más bien de la imposibilidad que tienen los NNJ de participar de manera directa y efectiva en los espacios políticos.

No se puede reducir a un problema de capacitación, de falta de información o interés, sino que se debe abordar desde lo colectivo y desde su interrelación con otros sistemas de dominación, que, en conjunto, van generando efectos negativos en el desarrollo integral de NNJ. Se debe comprender desde lo colectivo, pero abordarlo tanto de manera comunitaria como caso a caso. Entenderlo desde lo macrosocial es poder comprender que surge para legitimar y consolidar los intereses, entre otros, económicos de los varones adultos. Se debe tener en cuenta que genera una serie de consecuencias, como, por ejemplo, imaginarios sociales al interior de la escuela, la familia, y la comunidad respecto a la comprensión de la niñez y juventud, lo que ha traído como consecuencia vulneraciones de derechos, afectando el desarrollo integral de NNJ.

Esto nos permite comprender que el adultocentrismo ha tenido a lo largo de la historia un componente económico, y que la escuela y la familia, reconocidas en la actualidad como claves en el proceso de desarrollo, fueron

indispensables en la estratificación social. En este sentido, y a pesar de los cambios producidos estas no se han podido despojar de los constructos e imaginarios sociales que giran en torno a la niñez y juventud. No debemos olvidar el importante rol educativo que juegan estas dos instituciones en el desarrollo de NNJ mediante la entrega de valores. En este sentido, la incorporación de la ética en nuestros primeros años de vida y a lo largo de ella, conlleva el aprendizaje y adquisición de normas sociales que regulan el comportamiento de acuerdo con el momento histórico determinado, conforme a lo que es aceptado o rechazado socialmente. Lo complejo es que la historia se ha caracterizado por rituales que significaron el tránsito desde el mundo infantil hacia la adultez. Durante siglos los adultos se apropiaron del poder, disfrazándose de su función socializadora, por lo que lo éticamente correcto fue la normalización de pautas culturales violentas hacia niños y jóvenes, lo que en la actualidad se ha traducido en la negación de la cultura infantil, a su invisibilización y constante vulneración. Los rituales culturales no se han extinguido, más bien, han logrado adaptarse y modificarse para seguir reproduciéndose, dando respuesta a los intereses económicos, sociales y políticos de los distintos sistemas de dominación.

Esto nos permite comprender que no existe una articulación coherente entre el planteamiento tradicional que la escuela espera desarrollar en los estudiantes versus la educación actual. Si bien desde los ideales tradicionales se busca el desarrollo pleno, la realidad es que se niega la participación de todo aquello que no responda a la normatividad deseada, por lo que lejos de ser un espacio de crecimiento, se transforma en un lugar de moldeamiento en base a la construcción de sociedad esperada. Parece ser que la educación de mercado no ha logrado posicionar a NNJ como sujetos de derechos, sino como objetos de ellos, lo que ha provocado

desafíos en el sentido de ética planteada por Hernández (2010), quien señala que está orientada a la convivencia ideal entre los sujetos por medio del desarrollo intelectual del ser humano. En este sentido, no se puede desarrollar una convivencia sana entre el oprimido y el opresor, pues los valores éticos y morales deben surgir desde la base del respeto de los derechos humanos de un “otro”, no como en la actualidad, donde se comprende a NNJ como carentes de razón, los cuales deben ser guiados sin reconocer sus habilidades, tomando una posición de subalternidad frente a los adultos.

Al hablar de educación no se debe perder de vista el contexto económico en el cual se encuentra. En la actualidad, insertos en un sistema capitalista esta se ha convertido en un bien de mercado, por lo que la ética y moral desde un análisis crítico no están enfocados en el desarrollo de las potencialidades del ser humano, sino más bien en el beneficio de los intereses del mercado, “dentro del tipo de sociedad global, mercantilista, la “educación” se vende como concepto redituable, es decir, como la fórmula del éxito económico, no del engrandecimiento cultural” (Hernández, 2010, p. 218). Pese a ello, sigue siendo “el proceso a través del cual los adultos seleccionan ciertos medios de orientación y los transmiten a las nuevas generaciones con el objetivo de formarlos y de construir un futuro a largo plazo” (Beech, 2009, p.5). En este sentido, si bien el enfoque tradicional de la educación se centra en ser una institución encaminada al desarrollo integral de NNJ, no se puede negar su carácter de dominación y reproducción del orden social. En tal sentido, existe una dicotomía frente a la tarea educativa de forjar valores éticos y morales. Si bien la tarea de la escuela es en pos del crecimiento personal del estudiante, también impone formas de comprender el mundo, negando la cultura de NNJ.

Podemos dar cuenta que el adultocentrismo ha sido un sistema que ha convivido en nuestra historia de manera latente, impregnando en nuestros espacios cotidianos formas negativas de comprender a la niñez y juventud. Esto ha generado que se obstaculice su desarrollo integral, como por ejemplo su identidad y su participación, como una forma -de manera paulatina- de normarlos para que logren encajar dentro de una sociedad dominada por múltiples sistemas de opresión como el adultocentrismo, el capitalismo y el patriarcado. Quienes no logren adaptarse a estos sistemas son patologizados e intervenidos de manera jerárquica, desde la comprensión de lo vulnerable como prioritario y no desde las habilidades y potencialidades como una forma de intervenir desde un enfoque contemporáneo que realmente tenga en cuenta el enfoque de derechos y los principios éticos que deben guiar el accionar profesional. Es por este motivo que desde el Trabajo Social surge la necesidad de reivindicar la práctica con NNJ, y para ello se levantan las siguientes propuestas y desafíos:

7.1 Propuestas

-Dejar de concebir a la niñez y juventud como “infancia” y “menores”, pues producen significantes que configuran una visión del sujeto desde la vulnerabilidad y la opresión. Es necesario replantearse desde una mirada crítica como el lenguaje, los medios de comunicación masiva y las distintas teorías en materia de niñez y juventud van generando y reproduciendo imaginarios colectivos que dan fuerza al adultocentrismo y repercuten en el desarrollo integral. Debemos comprender que el lenguaje construye realidades, pues el proceso de aprendizaje se produce en la interrelación de los seres humanos con el ambiente.

-Fomentar la participación activa de NNJ en los espacios cotidianos y en las intervenciones sociales, utilizando de manera efectiva los enfoques propuestos en la CDN y en cada una de las instituciones. Se trata de comprender que la participación no puede reducirse sólo a lo simbólico, sino que también debe implementarse de manera efectiva, primando los derechos del niño, por sobre la burocracia.

-Intervenir desde un enfoque en el que se incluya a la familia en su totalidad, potenciando el trabajo colaborativo intergeneracional no sólo desde la protección y la restitución de derechos, sino que también desde la promoción con un enfoque de convergencia y ecosistémico, donde se abran espacios para generar conocimientos y procesos reflexivos de la práctica profesional llevada a cabo con NNJ.

-El Trabajo Social, al ser una profesión que está directamente vinculada con el área de niñez y juventud, debe incluir de manera obligatoria y transversal en su malla curricular, cátedras que permitan comprender las construcciones sociales históricas que giran en torno a NNJ, las cuales los sitúan desde la vulnerabilidad, la otredad, la subalternidad y la opresión. Esto permitiría generar procesos reflexivos críticos que contribuyan a develar la existencia del adultocentrismo como un sistema de dominación, y con ello, generar nuevos significantes respecto a la niñez y juventud que permitan que las futuras prácticas profesionales dejen atrás -entre otros- las intervenciones jerarquizadas, y den paso a la consideración del usuario como un actor político activo dentro de estos procesos.

7.2 Desafíos

-Los profesionales del Trabajo Social deben ser capaces de reflexionar acerca de su práctica profesional y generar una autocrítica respecto a ella, en la que se visibilice que se ejercen prácticas de control, unidireccionalidad y con ello la negación de la cultura de niños y jóvenes, y un reconocimiento del sujeto como objeto, con el fin de aportar, desde los principios que guían al Trabajo Social, en el reconocimiento del usuario como sujeto de derecho, proveyendo del espacio adecuado para el respeto de su cultura, fomentando nuevas formas de participación. En este sentido el principal desafío para el Estado, la familia y la comunidad, como garantes y cogarantes de derecho, es fomentar la participación activa de NNJ en las políticas públicas que los señalan como público objetivo. Además de generar espacios de participación no tan sólo desde la comprensión de la “infancia vulnerable”, sino desde las niñeces y juventudes con enfoque de derecho, dando paso a una participación vinculante y dejando atrás la participación meramente consultiva.

-Incorporar la ética de manera transversal en la educación, no tan solo a aquellos que pueden acceder a la educación superior, si no que desde los primeros años de escolarización. Para ello es necesario realizar un trabajo previo, que permita reconocerlos como sujetos de derechos, y actuar conforme a ello, ya que la incorporación de la ética a la enseñanza escolar y familiar no puede ser cimentada sobre el comprenderlos como “como sujetos incompletos, proyectados hacia un futuro, en lo que la niñez “será” en un futuro, más que lo que la infancia “es” en tiempo presente” (Lay-Lisboa & Montañés, 2017, p. 328). De esta manera, la ética en estas instituciones no puede surgir desde relaciones asimétricas, pues no se trata de un proceso

unidireccional, sino más bien de un intercambio constante por medio de la interrelación de todos los sujetos. No se trata de entregar conocimientos respecto a la moral esperada, sino más bien construir conocimientos, que, desde la participación, nos permitan incorporar la ética en nuestro diario vivir.

-La relación jerárquica entre profesional y usuario se constituye como un desafío para la profesión y un dilema ético que atenta en contra de los principios básicos del Trabajo Social. Por lo que es imprescindible reflexionar y no aceptar estas prácticas de manipulación coercitivas, tanto de aparatos estatales hacia profesionales y de profesionales a usuarios. Es necesario combatir aquella relación tan jerarquizada que algunos profesionales practican, visualizándose a ellos mismos como expertos y situando al usuario como un “otro” deficitario de razón y negando sus cualidades. Tal y como dice el código de ética de los trabajadores sociales (2014), el intervenir requiere un proceso de elucidación, que guíe al trabajador social a una comprensión compleja de la realidad. No depende solamente de la conciencia ética, sino de tener presente las consideraciones éticas en su toma de decisiones. Por tanto, es necesario que el Trabajo Social sea reconocido como un arte, para llevar a cabo las intervenciones desde la creatividad, comprendiendo que estas no pueden ser homogéneas, pues cada caso tiene sus particularidades. Las intervenciones homogéneas dificultan la creación de vínculos desde la emotividad y nos hace perder la capacidad de asombro, cayendo en prácticas burocráticas y en el distanciamiento con los usuarios.

-Las intervenciones sociales llevadas a cabo dentro del contexto chileno han fallado en la tarea de construir sociedades más justas y democráticas, muchas veces dejando a un lado el componente ético y

político que debería guiar la acción profesional. En este sentido, se debe comprender que la responsabilidad no es solamente de los profesionales, sino de los escenarios precarios en los que se realizan las intervenciones sociales, en los que existen factores que obstaculizan lo que se propone desde la contemporaneidad, entre ellos se encuentran la burocratización, la falta de tiempo y de recursos, entre otros. El paso de intervenciones paternalistas a unas en que se promocióne la colaboración con los sujetos de atención y la promoción de sus derechos demanda reflexión respecto a los sistemas de dominación que permean nuestro contexto actual, además de repensar la epistemología que dio origen a la profesión, a fin de llevar a cabo acciones integrales frente a las problemáticas emergentes.

-Es necesario un giro paradigmático, sin pretender desvalorizar los conocimientos aportados por las pioneras del Trabajo Social, más bien nutrirnos de sus conocimientos y repensar la epistemología acorde a los cambios contemporáneos que estamos viviendo en la actualidad, dejando atrás las antiguas nociones positivas y de reduccionismo metodológico, para generar procesos superadores que logren romper con este paradigma, por ende, la reflexión epistemológica debe lograr generar conocimiento desde el enfoque de convergencia y ecosistémico, puesto que es necesario entender que el campo de acción familiar no es exclusivo del Trabajo Social, son variadas las disciplinas que nutren a la teoría de este sistema. Se debe comprender que la familia evoluciona y con ello trae retos, lo que hace necesario entenderla desde estos enfoques, los cuales buscan la armonización de los saberes desde la multidisciplinariedad, para abordar las problemáticas emergentes desde un enfoque integral, abordando los problemas sociales desde una mirada holística que permita comprender los diferentes dilemas de los contextos sociales, a fin de estudiarlos, analizarlos

e intervenirlos (Quintero, 2014). Comprender las nuevas familias que emergen en el contexto actual, las cuales son consideradas como actores políticos activos en el proceso de participación, sujetos de derechos y núcleo fundamental de la sociedad, genera la necesidad de repensar los procesos de atención y con ello las metodologías que se utilizan, reflexionando respecto a las bases que dieron origen a la profesión, sin desprestigiar, como lo hemos mencionado anteriormente, los conocimientos aportados por las pioneras del Trabajo Social, - ya que eran transgresoras en el contexto social en el que se encontraban- reconociendo los aportes epistemológicos, teóricos, metodológicos, éticos, etc., que estructuraron la disciplina.

-Desde una mirada política, el Trabajo Social debe reivindicar su acción profesional que en las últimas décadas no ha logrado disminuir las brechas sociales. La disciplina debe ser capaz de visibilizar las desigualdades sociales que se generan en los espacios microsociales y desde ahí intentar incluirlas dentro de la agenda pública (Quintero, 2014). El Trabajo Social, desde su componente político, debe ser capaz de comprender la realidad social desde la práctica, develando y trabajando en conjunto con los usuarios las injusticias sociales y los efectos que estas traen.

El estudio de la evolución histórica de la niñez y juventud nos permitió comprender cómo se fueron forjando sus significantes y trascendiendo dentro de la sociedad, dando forma al sistema de dominación adultocéntrico, que trajo consigo prácticas legitimadoras de opresión y subordinación intergeneracional, poniendo como centro del universo a los adultos y la normatividad que de ellos se desprende. Poder visibilizar los cambios que se han producido a lo largo de la historia abre la posibilidad a la utopía, a

reflexionar, imaginar y soñar un futuro mejor, donde las niñeces y juventudes puedan ser verdaderos partícipes del cambio social y sujetos políticos, no meramente de una manera simbólica, sino que real. Conocer la historia genera la necesidad de transformar la realidad compleja que han vivido NNJ, y para ello es necesario educar la esperanza (Freire, 1973) como un acto de resistencia que no permite conformarse con el presente, pues no puede existir un verdadero cambio sin antes haberlo soñado, porque, como dice Freire (1973) “Solamente los dominados pueden ser utópicos porque solamente ellos tienen futuro, que es no ser dominados, sino ser personas” (p.26.).

8. BIBLIOGRAFÍA

1. Aguirre, E., Montoya, L., & Reyes, J. (2006). Crianza y castigo físico. *Diálogos*, (4), 30-48.
2. Alayon, N., Barreix, J., & Cassineri, E. (1971). *A B C Del Trabajo Social Latinoamericano*. Buenos Aires: ECRO.
3. Alfaro, J. (2000). *Discusiones en psicología comunitaria*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
4. Alpízar, L., & Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década*, (19), 1-19.
5. Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Quinto Sol.
6. Álvarez, A. (2016). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

7. Ander-Egg, E. (2009). Diccionario de Trabajo Social. Córdoba: Brujas.

8. Andreu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Andalucía: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

9. Antonio, R. J. (1981). Immanent critique as a core of critical theory: its origins and development in Hegel, Marx and contemporary thought. *British Journal of Sociology*, 32,3, 330-34.

10. Aries, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.

11. Aylwin, N., & Solar, M. O. (2002). *Trabajo Social Familiar*. Chile: Universidad Católica de Chile.

12. Barahona, A., Chaparro, M., Calcetero, J., Cadrazco, C., & Gil, X. (2020). Los campos de acción del trabajador social: una mirada tradicional y emergente. *Diario de campo: resultado del desarrollo de métodos y técnicas de investigación*, 10(1), 110-125.

13. Barahona, M. J. (2016). *El Trabajo Social: Una disciplina y profesión a la luz de la historia*. Madrid: Universidad Complutense.
14. Batallán, G., & Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de antropología social*, (28), 85-106.
15. Beech, J. (2009). Cambio social y educación: algunas reflexiones acerca del rol de la Escuela en la actualidad. *Igualdad y Calidad*, 1-21.
16. Belluscio, A. (2004). *Manual de derecho de familia*. Buenos Aires: Astrea.
17. Berenguera, A., Fernández, M. J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D., & Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las ciencias de la salud*. Barcelona: Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol (IDIAP J. Gol).
18. Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): El Roure.

19. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (17 de agosto de 2018).
Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de Bcn:
https://www.bcn.cl/delibera/show_iniciativa?id_colegio=2516&idnac=2&patro=0&nro_torneo=2018.
20. Bojórquez, M. (2006). Historia del Trabajo Social. Guatemala:
Universidad de San Carlos de Guatemala.
21. Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). La reproducción. París: Minuit.
22. Bourdieu, P. (1973): «Le marché des biens symboliques», L'Année
Sociologique, 22, pp. 49- 126.
23. Bourdieu, P. (1994). Espiritu de la familia. Academia Accelerating the
world's research., 1-10.
24. Bourdieu, P. (2000). La juventud no es más que una palabra. En P.
Bourdieu, Sociología y Cultura (págs. 163-173). México: Grijalbo.
25. Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI
Editores.

26. Bowles, S., y Gintis, H. (1985). La instrucción escolar en la América capitalista: La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. Madrid: Siglo XXI.
27. Bracho, A. (19 de agosto de 2019). Trabajo Comunitario. Lo que la gente tiene. Santiago, Chile: Pranas Tv.
28. Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación, 2, 53-82.
29. Cadenas, H. (2015). La familia como sistema social: Conyugalidad y parentalidad. Revistas Mad, (33), 29-41.
30. Carballada, A. (2008a). Los cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
31. Carballada, A. (2008b). Problemáticas sociales complejas y políticas públicas. Revista CS, 1, 261-272.

32. Castañeda, P., & Salamé, A. M. (2009). Profesionalidad del Trabajo Social Chileno. *Trabajo Social*, (76), 111-117.
33. Castón, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *Reis*, N°76, 75-97.
34. Castro, M. (1997). Introducción a la semiología de la expresión. *Comunidad Educativa. Revista de actualización docente*, 241, 36-49.
35. Cebotarev, E. A. (2002a). El enfoque crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17-56.
36. Cebotarev, N. (2002b). Familia, socialización y nueva paternidad. *University of Guelph*, (1), 1-22.
37. Cebotarev, N. (2008). Familia, socialización y nueva paternidad. En *Una visión crítica de familia y desarrollo* (pp. 233-263). Manizales: Universidad de Caldas.
38. Cerda, J. (2014). Las familias transnacionales. En *Revista Espacios Transnacionales [En línea]* No. 2. Enero-junio 2014, Reletran. Disponible

en: <http://www.espaciostransnacionales.org/segundo-numero/reflexiones-2/familiastransnacionales/>.

39. Chavarro, J. A. P. (2017). Jóvenes y publicidad: estereotipos, prejuicios, invisibilización y adultocentrismo. *Revista Luciérnaga-Comunicación*, 9(17), 1-11.
40. Colegio de Trabajadores Sociales de Chile. (2014). Código de ética para los trabajadores sociales de Chile. Santiago.
41. Concha, M. (2013). Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo. *Cuaderno de Trabajo Social*, (5), 2-22.
42. Consejo Nacional de Infancia. (2015). Política nacional de niñez y adolescencia. Santiago: Ministerio secretaría general de la presidencia.
43. Contreras, J., Rojas, V., & Contreras, L. (2014). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: la realidad chilena. *Psicoperspectivas*, 15 (1), 89-102.

44. Cordemans, L. (1927). De la caridad al Servicio Social. Servicio Social, Vol. 1-2, 3-7.
45. Corona, J. (2015). Uso e importancia de la monografía. Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas, 34 (1), 64-68.
46. Dávila, E., & Román, M. (2006). Desarrollo integral de niños y niñas menores de dos años. La Serena: Universidad Austral de Chile.
47. Dávila, X., & Maturana, H. (2009). Hacia una era posmoderna en las comunidades educativas. Revista iberoamericana de educación, (49), 135-161.
48. De Certeau, M. (2000): La Invención de lo cotidiano I. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
49. De la Jara Morales, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. Revista Saberes Educativos, (1), 47-67.
50. DeMause, L. (1982). Historia de la infancia. Alianza Universidad, (60) 123-127.

51. Díaz, C., & Navarro, P. (1998). Análisis de Contenido. Madrid: Editorial Síntesis.
52. Díaz, E. (2018). ¿Qué es el imaginario social? Universidad Nacional de la Plata, 1-5.
53. Díaz, J. (2012). Neoliberalismo y educación. M. Friedman y la educación actual. Revista Atlántida, (4) 191-212.
54. Donoso, M. (1998). Modelo de Intervención para el Trabajo Social Familiar. En M. Donoso, Modelo de Intervención para el Trabajo Social Familiar (págs. 1-22). Costa Rica: Escuela de Trabajo Social.
55. Duarte, K. (2005). Cuerpo, poder y placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. Castalia, Revista de Psicología, 9, 71–84.
56. Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última década, 20(36), 99-125.

57. Duarte, C. (2015). El adultocentrismo como sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
58. Echeverría, C. V. (2003). La escuela es un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Dialnet, 1(2), 1-26.
59. Enesco, I. (2009). El concepto de infancia a lo largo de la historia. España. Universidad Complutense de Madrid.
60. Engels, F. (2017). El origen de la familia, la propiedad privada y el estado. Moscú: Editorial Progreso.
61. Evangelista, E. (2011). Trabajo Social Contemporáneo: aproximaciones y proyecciones. Revistas unam, (20), 7-36.
62. Evangelista, E. (2020). Centro Latinoamericano de Trabajo Social. Obtenido de Del Trabajo Social Contemporáneo al Trabajo Social del Nuevo Vivir: <https://www.celats.org/20-publicaciones/nueva-accion-critica-8/261-del-trabajo-social-contemporaneo-al-trabajo-social-del-nuevo-vivir>.

63. Faleiros, P. (1987). Confrontaciones teóricas de la reconceptualización. *Acción crítica* ,11(1) 60-66.
64. Federación Internacional de Trabajo Social FITS. (2018). Definición Mundial del Trabajo Social. Recuperado de. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>.
65. Feixa, C. (1998). De jóvenes, bandas y tribus. *Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel. sociedades adultocéntrica.
66. Feixa, C. (2006). Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Scielo*, 4(2)1-19.
67. Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de ciencias sociales*, 3(96), 35-53.
68. Fernández, J. (2009). Los niños y niñas: ¿Ciudadanos de hoy o de mañana? *Revistas Alternativas*, (16) 111-126.

69. Flores, C., & Martínez, G. (2006). Hacia una concepción del Trabajo Social contemporáneo en México. Su condición profesional. *Katálysis*, 9(2), 249-259.
70. Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
71. Foucault, M. (2002a). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
72. Foucault, M. (2002b). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XX.
73. Franklin, C., Kim, J., & Tripodi, S. (2009). A meta-analysis of published school social work practice studies 1980-2007. *Research on Social Work Practice*, 19(6), 667-677.
74. Fraser, N. (1989). What is Critical about Critical Theory: Habermas and Gender. En Fraser, N. *Unruly Practices*. (pp. 113-43). Minn: Univ. Press.

75. Freire, P. (1973). La Desmitificación de la concientización. Editorial América latina, pp7-29.
76. Freire, P (1987). La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI.
77. Gadamer, H.-G. (1993). Verdad y método. Salamanca: Sígueme.
78. Gaitán (2008). Los niños como actores en los procesos migratorios, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
79. Gaitán, L. (2015). Ser niño en el siglo XXI. Cuadernos de pedagogía, (407), 12-16.
80. Gallego, A. (2011). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (35), 326-345.
81. García, S. (1991). Especificidad y rol en Trabajo Social. Currículum, saber, formación. Buenos Aires: Humanista.
82. Gergen, K. (1997). Toward a cultural constructionist psychology. Theory and Psychology, (7), 31-36.

83. Gilbert, R. (1977). Las ideas actuales en pedagogía. México: Grijalbo.
84. Gobierno de México. (9 de 2 de 2021). Gobierno de México. Obtenido de Adultocentrismo: qué es y cómo combatirlo: <https://www.gob.mx/sipinna/es/articulos/adultocentrismo-que-es-y-como-combatirlo?idiom=es>.
85. Gomez, E. & Haz A. (2008). Intervención familiar preventiva en programas colaboradores del SENAME: La perspectiva del profesional. *Psyche*, 17(2), 53-65.
86. González-Saibene, A. (1996). Una lectura epistemológica del Trabajo Social. *Temas y debates*, (1) 1-23.
87. Hartman, N., & Laird, J. (1983). *Family Centered Social Work Practice*. New York: Free press.
88. Hernández, A., Nayive, L., & León, A. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere*, 14(49), 205-207.
89. Hernández, M. (2010). Educación y ética. *Sociología*, 25(72), 215-227.

90. Jelin, E. (2004). Pan y afectos. La transformación de las familias. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
91. Jiménez, C., Mancinas R. & Martínez, Y. (2008). La sociedad del futuro: una mirada a través del dibujo infantil. *Perspectivas de la comunicación* 1(2),7–16. Recuperado de <http://publicacionescienciassociales.ufro.cl/index.php/perspectivas/article/view/29/24>.
92. Kasely, E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la ciencia*, 5(9) 127-133.
93. Kisnerman, N. (1998). *Pensar el Trabajo Social una introducción desde el construccionismo*. México: Edwars.
94. Lacruz, J. L. (1979). *Manual de derecho civil*. Barcelona, España: Bosch.
95. Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2017). ¿Escuela adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Academicista? La Infancia nos

habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo. Revista internacional de sociología de la educación, 6(3) 323-349.

96. Lechner, N. (2004). Última conversación con Norbert Lechner. Las condiciones sociales del trabajo intelectual. (P. Gutiérrez, & O. González, Entrevistadores).
97. León, A. (2007). Qué es la educación. Artículos Arbitrados, 11(39) 1-10.
98. Lévi - Strauss, C. (1969). Las lecturas elementales del parentesco. Barcelona: Paidós.
99. Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Y. Corona, & M. E. Linares, Participación infantil y juvenil en América Latina (págs. 113-145). España: Universidad Autónoma Metropolitana.
100. López, P. (2013). Realidades, Construcciones y Dilemas: Una revisión filosófica al construccionismo social. Cinta de moebio, 46(9), 9-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100002>.

101. Loscalzo, N. (2017). La juventud en el siglo XX. *Letras*, (6), 84-89.
102. Luhmann, N. (1990a). Gluck und ungluck der kommunikation in familien: zur genese von pathologien. En *soziologische Aufklarung. Konstruktivistische Perspektiven*, 218-227.
103. Luhmann, N. (1990b). Sozial system familie. En *soziologische Aufklarung. Konstruktivistische Perspektiven*, 196-217.
104. Machado, G., Gómez, L., & Espina, R. (2008). La juventud y retos en la actualidad. IV Conferencia internacional "La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI", (págs. 1-9). Salvador.
105. Magnabosco, M. (2014). El construccionismo social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de psicología*, 32(2), 220-243.
106. Marx, C. (2000). Crítica del programa de Gotha. el.aleph.com.

107. Matus, T. (1999). Propuestas contemporáneas en trabajo social: hacia una intervención polifónica. Buenos Aires, Argentina: Espacio editorial.
108. Mazeaud, H., & Mazeaud, L. (1959). Lecciones de derecho civil. Buenos aires: Ediciones jurídicas América-Europa.
109. Michel, A. (1974). Sociología de la familia y el matrimonio. Barcelona, España: Ediciones Península.
110. Minchala, C. (2017). Juventud-es, adultocentrismo y educación: hacia un nuevo territorio socioeducativo. Universidad Andina Simón Bolívar, 1-12.
111. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2021). Gobierno de Chile. Obtenido de Proyecto de ley de garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia: https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=220476&prmTipo=DOCUMENTO_COMISION#:~:text=En%20octubre%20de%202019%20se,por%20la%20Sala%20del%20Senado.&text=En%20enero%20de%202020%20la

[.particular%20del%20proyecto%20de%20ley.&text=En%20diciembre%20de%202020%20come.](#)

112. Ministerio de Educación. (2017). Programas de intervención escolar PIE Ley de inclusión 20.845. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
113. Ministerio del Interior (2009). Tercera Encuesta Nacional de Violencia en el Contexto Escolar. Santiago, Chile.
114. Molina, L., & Romero, C. (2004). Modelo de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en Trabajo Social. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
115. Morales, P. (2015). Trabajo Social en Chile (1925-2015). Noventa años de historia e impronta latinoamericana. Universidad Católica Silva Henríquez, (4), 21-28.
116. Morales, S. (2015). Maltrato físico y humillante hacia niños/as y adolescentes y la necesidad de refundar las relaciones

intergeneracionales. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias, 1-15.

117. Morgan, L. (1877). *Ancient Society*. London: Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 1964.
118. Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Editorial Gedisa.
119. Muñoz, F., & Freixa, C. (2017). "Jóvenes infractores de ley en sanciones de medio libre": el constructo de relaciones, miradas y discursos en los procesos de reinserción social de la ley de responsabilidad penal adolescentes en Chile. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 10 (1), 76-99.
120. Murcia, N., Jaimes, S., & Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Scielo*, (57), 257-274.
121. Narváez, E. & Namicela, S. (2010). Trabajo social en el ámbito de la Educación. Extraído el 25 de enero de 2022 desde <http://www.unl.edu.ec/juridica/wp-content/uploads/2010/03/Módulo-5-Trabajo-Social-en-el-Ámbito-Educativo-2011-12.pdf>

122. Oxford Languages. (15 de 07 de 2020). Oxford Languages. Obtenido de Lexico: <https://www.lexico.com/es/definicion/practica>.
123. Parra, H. (2005). Relaciones que dan origen a la familia. Medellín: Universidad de Antioquia.
124. Parsons, T. (1955). The American Family: Its Relations to Personality and to the Social Structure.
125. Pávez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. Research Gate, (27) 81-102.
126. Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
127. Poggi, C., Serra, G., & Carreras, R. (2011). Subjetividades Juveniles: entre el adultocentrismo y el patriarcado. Revista tesis, 1, 59-73.
128. Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. Nueva sociedad, (146) 90-101.

129. Quapper, K. D., & Valdés, C. Á. (2016). Juventudes en Chile: miradas de jóvenes que investigan. In Ciencia y Profesión: Desafíos para la Construcción de una Psicología Regional (II Cong Intern-V Cong Nac).
130. Quintero, A. (2013). La familia según un enfoque de convergencia: diversidad familiar, género y sexualidad. Katharsis, (15) 89-111.
131. Quintero, Á. M. (2014). Retos Contemporáneos de la intervención socio-familiar. Rumbos, (10) 66-77.
132. Quiroz, T. (2013). El Trabajo Social y el tiempo que viene. Rumbos, (7), 8 -11.
133. RAE. (de 2020). Real academia española. Diccionario de lengua española: <https://dle.rae.es/centrismo?m=form>.
134. RAE. (2020). Real Academia Española. Obtenido de Diccionario de lengua española: <https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico>.

135. RAE. (2021). Real academia española. Obtenido de Diccionario de lengua española <https://dle.rae.es/adulto>.
136. RAE. (2021). Real Academia Española. Obtenido de Diccionario de lengua española: <https://dle.rae.es/escuela>.
137. RAE. (2021). Real academia española. Obtenido de Diccionario de lengua española: <https://dle.rae.es/subordinaci%C3%B3n?m=form>.
138. Raines, J. (2008). A retrospective chronicle of the mid-west school social work council: its vision and influence after forty years. *School Social Work Journal*, 33(1), 1-15.
139. Ramírez, I. (1992). El Trabajo Social Familiar. *Universidad Complutense*, (1),25-32.
140. Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Unifé LOS PARADIGMAS DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. UNIFÉ*, 23(1), 9-17.

141. Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2): 243-263. doi: 10.1177/13684310222225432.
142. Richardson, R. (1993). *Vivir feliz en familia*. Barcelona: Paidós.
143. Rodríguez, C., & Castillo, V. (2016). Los aportes de los asistentes de la educación: La escuela como campo de la intervención para el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*.
144. Rogoff, B. (1993). *El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.
145. Roselló, E. (2009). Reflexiones sobre la intervención del Trabajador Social en el contexto educativo. Extraído el 11 de enero de 2022 desde <http://www.docstoc.com/docs/20847919/REFLEXIONES-SOBRE-LAINTERVENCION-DEL-TRABAJADOR-EDUCATIVO>.
146. Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social *Cinta moebio*, 53, 135-146.

147. Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.
148. Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.
149. Sánchez, C., Daura, F., & Laudadio, J. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socio emocional de los alumnos. Un estudio de caso en la República Argentina. Scielo, 45(3), 31-49.
150. Sánchez, E. (1984). Familias rotas y educación de los hijos. Madrid: Narcea.
151. Sarmiento, C. (2018). Celats Centro Latinoamericano de Trabajo Social. Obtenido de Contribución del Trabajo Social en el campo de la Educación: <https://www.celats.org/publicaciones/12-publicaciones/nueva-accion-critica-1/52-editorial>.

152. Saucedo, M., Olivo, N., Gutiérrez, J., & Maldonado, M. (2007). El castigo físico en la crianza de los hijos. Un estudio comparativo. *Medigraphic*, 63(6), 382-388.
153. Schatzki, T.; Knorr-Cetina, K.; Savigny, E. (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge
154. Schöngut-Grollmus, N. (2017). Ensamblajes socio-técnicos para la producción de intervenciones psicosociales en un programa del Servicio Nacional de Menores en Chile, 16 (3), 41-51.
155. Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes. *Political Science*, 1(1), 39-44.
156. Soto-Lafoy, S. (20 de 5 de 2020). Revista de Frente. Obtenido de Más allá del acuerdo fallido SENAME-ANI: La crisis del Estado adultocentrico: <https://www.revistadefrente.cl/mas-alla-del-acuerdo-fallido-sename-ani-la-crisis-del-estado-adultocentrico/>.

157. Soto-Lafoy, S., & Sepúlveda, N. (2021). Infancia, violencia estatal y adultocentrismo. Cuadernos de infancia.
158. Subsecretaría de Prevención del Delito. (2012). Convenio de colaboración financiera entre el Ministerio del Interior y la Municipalidad de la Florida para la ejecución del Proyecto de Evaluación de Riesgo Sociodelictual y derivación de usuarios, en el marco del Programa Vida Nueva. Recuperado de <http://www.laflorida.cl/web/wpcontent/uploads/2012/05/DECRETO-EXENTO1105-2012.pdf>.
159. Tedesco, J. C. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. Revista de pedagogía, (45) 1-10.
160. Tedesco, J. (s.f de s.f de 2014). La educación es la condición necesaria de la justicia social. (F. A. Rubia, Entrevistador).
161. The free dictionary. (2016). The free dictionary by farlex. Obtenido de The free dictionary: <https://es.thefreedictionary.com/dominaci%C3%B3n>.

162. Tello, N. (2008). Trabajo Social, disciplina del conocimiento. México: Universidad Nacional Autónoma.
163. Toro, B. (2020). Intervención Social y SENAME: Análisis Crítico de discursos de mujeres interventoras. Revista de Trabajo Social, (93),59-74.
164. Torres, J. (1987). Historia del Trabajo Social. Madrid: Humanitas.
165. Torres, S. (2013). Pautas para hacer una monografía. San Justo: Universidad Nacional de la Matanza.
166. Unicef. (1994). Estado mundial de la infancia. Unicef, 73-74.
167. Unicef. (2010). Unicef para cada niño. Obtenido de Los niños, niñas y adolescentes tiene derechos: <https://www.unicef.org/chile/los-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-tienen-derechos#:~:text=Chile%20ratific%C3%B3%20este%20convenio%20internacional,en%20decisiones%20que%20les%20afecten>.

168. UNICEF (2012). 4to Estudio de Maltrato Infantil. La muestra es representativa de los niños y niñas que cursan Octavo año básico en escuelas municipalizadas, particular subvencionadas y particular pagadas. UNICEF. Santiago, Chile.
169. Unicef. (2018). Disciplina violenta en América Latina y el Caribe. Unicef para cada niño.
170. Unicef. (2019). Convención Internacional Sobre los Derechos del Niño. Santiago: Unicef.
171. Unicef. (2020). Niños, niñas y adolescentes en Chile. Santiago: Unicef.
172. Unicef. (15 de marzo de 2021). Los estragos que la pandemia de COVID-19 ha causado a los niños del mundo. Obtenido de unicef.org: <https://www.unicef.org/es/coronavirus/estragos-pandemia-covid19-ha-causado-ninos-mundo>
173. Urbina, C., Ipinza, R., & Gutiérrez, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: desafíos para la

construcción de una convivencia democrática. *psicoperspectivas*, 19(3), 1-12.

174. Uribe, N. (2013). Concepciones psicoanalíticas del dibujo en la clínica con niños. *Revista afectio societatis*, 10(19),48-59.

175. Urraco, M., & Nogales, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (12), 1-15.

176. Valverde, C. (1938). *Tratado de derecho civil español*. Valladolid, España: Talleres tipográficos cuesta.

177. Vásquez, J. D. (2013a). Adultocentrismo y discurso periodístico. Una representación de las personas jóvenes en la prensa de Costa Rica. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (123), 91-97.

178. Vásquez, J. D. (2013b). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 217-234.

179. Viscarret, J. J. (2007). Modelos y métodos de intervención en Trabajo Social. España: Alianza.
180. Vygotsky, L. (1934). Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós, 1995.
181. Zorrilla, M. (2008). El juego en la infancia. Revista chilena de pediatría, 79(5), 544-549

9. GLOSARIO

CDN: Convención Internacional de los Derechos del Niño

COS: Sociedad de Organización de la Caridad y Represión a la Mendicidad

DDHH: Derechos Humanos

NEE: Necesidades Educativas Especiales

NNJ: Niño, niñas, niños y jóvenes

PIE: Programa de Integración Escolar

SHM: Movimientos de Asentamientos Sociales

Adultocentrismo: Sistema de dominio que considera al adulto como el modelo de referencia y a la niñez y juventud como una etapa en transición, atribuyéndole características homogéneas y estigmatizantes, lo que niega su cultura.

Construccionismo Social: El Construccionismo Social permite comprender el mundo y la realidad desde el lenguaje, las relaciones y la cultura. Los objetos surgen desde nuestra sensibilidad y percepción, de la manera en cómo explicamos la realidad conformando la historia desde nuevas narrativas. (Magnabosco, 2014).

Constructo social: es una construcción de la realidad que se ha creado por los miembros de una cultura en el intercambio social. Al no ser innato de los seres humanos, existe gracias al reconocimiento que le otorgan sus miembros mediante el comportamiento y las reglas sociales. Un ejemplo de una construcción social es el género.

Dominación: Manifestación concreta del poder, entendido como posibilidad que tiene un individuo de hacer triunfar en el seno de un sistema social su propia voluntad en la defensa de sus intereses personales o de clase. (The free dictionary, 2016).

Imaginario social: Es una relación entre el discurso y las prácticas sociales. “El imaginario social interactúa con las individualidades. Se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas. Se manifiesta en lo simbólico (lenguaje y valores) y en el accionar concreto entre las personas (prácticas sociales)” (Díaz, 2018, p.1)

Prácticas sociales: Son la interacción de los sujetos con su entorno y los objetos dentro de este, es una experiencia lingüística que contribuye a la formación de la identidad del grupo (Gadamer, 1993).

Subordinación: Sujeción a la orden, mando o dominio de alguien (RAE, 2021).